

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fernanda Pinheiro Mazzante

**Sobre a identificação com os líderes: um estudo dos
comportamentos competitivos e cooperativos no
cotidiano escolar**

DOUTORADO EM: EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

Tese apresentada à banca examinadora da
PUC-SP, como exigência parcial para
obtenção do título de doutora em Educação:
História, Política, Sociedade, sob a orientação
do Professor José Leon Crochík.

SÃO PAULO
2009

BANCA EXAMINADORA:

Ao Fernando e ao Pedra.

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Leon Crochik, pela orientação sempre serena, desde o mestrado, e por suas valiosas contribuições na minha formação acadêmica e acima de tudo, humana.

À professora Jaquelina Maria Imbrizi, pela disposição em acreditar no meu crescimento, desde a graduação.

Ao professor Odair Sass, pela importantíssima participação no desenvolvimento desta tese e, sobretudo, na minha formação ao longo do doutoramento.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, que direta ou indiretamente contribuíram para a execução deste trabalho.

Ao amigo de sempre, Davi Poit, pelas inúmeras conversas, e pela presença incondicional em todo o meu processo de formação durante o doutoramento, inclusive pelo inesquecível apoio no exame de qualificação.

Ao Leonardo, meu querido irmão de coração, pela valiosa ajuda na revisão estatística.

À Betinha, pela paciência, dedicação e admirável habilidade com a burocracia.

À Claudia Gallian, pela ajuda na proficiência em língua francesa e por sua amizade.

Ao Ricardo Casco, pelas discussões valiosas sobre teoria crítica.

Aos meus pais, pelo incentivo.

À Cristina Zardo, pela prestimosa colaboração na impressão final do trabalho.

Aos meus amigos de alma, Fernando e Pedra, que mesmo distantes puderam tão perto me auxiliar na conclusão desta tese.

Aos jovens que participaram da pesquisa e à instituição escolar que gentilmente cedeu-me espaço para a execução da parte empírica deste trabalho.

Ao CNPQ pelo financiamento.

MAZZANTE, F. P. **Sobre a identificação com os líderes: um estudo dos comportamentos competitivos e cooperativos no cotidiano escolar.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RESUMO

Este trabalho tem como fundamentação teórica os escritos da teoria crítica da sociedade, especialmente os de Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer; fundamenta-se também na obra de Freud, interpretada pela ótica frankfurtiana. Estudou os comportamentos competitivos e cooperativos adotados por um grupo de 31 alunos do segundo ano do Ensino Médio regular de uma escola privada da zona sul de São Paulo, e sua relação com dois tipos de liderança: narcisista e não-narcisista. A identificação dos líderes de sala foi realizada por meio da elaboração de um sociograma e a aplicação de um questionário permitiu a aferição das tendências comportamentais dos alunos nos quesitos competição e cooperação. Os dados indicaram que um líder narcisista apresenta comportamentos mais voltados à competição, porém, não foi encontrada, neste estudo, relação significativa entre não-narcisismo e tendência comportamental cooperativa. Os resultados mostraram que o líder narcisista suscitou nos seus liderados comportamentos voltados à competição e o não-narcisista à cooperação. A figura do professor mostrou-se fundamental no que se refere ao cerceamento das atividades discentes mais voltadas à agressão.

Palavras-chave: Teoria crítica – competição – cooperação – identificação – escola

ABSTRACT

This search is written as the theoretical basis of critical theory of society, especially those of Theodor Adorno, Herbert Marcuse and Max Horkheimer, is based also in the works of Freud, interpreted by frankfurtians. It was studied the competitive and cooperative behavior adopted by a group of 31 students the second year of high school in the southern zone of São Paulo, from the relationship of leadership and submission within the established peer group in the room class. The school leaders identification was made through the questionnaire allowed the measurement of trends in students' behavioral issues competition and cooperation. The observation made indicated the existence of two basic forms of leadership: narcissistic and non-narcissistic. The data indicated that a leader narcissistic behavior presents more focused on the competition, however, was not found in this study, a significant relation between narcissism and non-cooperative behavior trend. The results showed that the identification with the leaders produces behavioral trends directly related to the psychological profile that led to the present as a reference. The narcissistic leader raised in their leadership competitiveness behaviors and non-narcissistic cooperatives behaviors. The figure of the teacher has been fundamental with regard to the restriction of the activities geared towards students more aggression.

Keywords: Critical theory - competition - cooperation - identification - school

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO 1: A COMPETIÇÃO NA PERSPECTIVA DA VIDA CIVILIZADA E A SOBREVIVÊNCIA SUBTERRÂNEA DO SOFRIMENTO.....	18
---	----

1. Anacronismo do comportamento competitivo e sofrimento.....	18
2. Competição, dominação da natureza e fruição como produção da subjetividade.....	28
3. Sublimação de pulsões primitivas: a competição possível na vida civilizada.....	32
4. Perspectiva histórica da competição.....	38
5. Afastamento e autoconservação: o lugar da dor na percepção do mundo.....	47
6. Esporte: reposição civilizada do comportamento predatório.....	52

CAPÍTULO 2: RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: HIERARQUIA E IDENTIFICAÇÃO COM O LÍDER-MODELO.....	59
--	----

1. O desempenho escolar e a competição a partir da separação entre cultura e natureza.....	59
2. Identificação: estímulo ou contenção do comportamento competitivo e cooperativo?.....	65
3. Reposição da imago paterna na sociedade sem pai.....	68
4. Cooperação: identificação com aquele que sofre.....	72
5. Identificação e vínculos libidinais na escola.....	77
6. Narcisismo e não-narcisismo: o perfil do líder-modelo.....	80
7. Liderança, sugestão e comportamento derivado.....	85
8. O líder da horda, o líder civilizado e a capacidade de amar.....	92

9. Grupo e hierarquia escolares: perseguição ou cooperação com aquele que sofre?.....	103
9. 1. A questão das hierarquias no universo escolar.....	103
9.2. Relações hierarquizadas e comportamentos decorrentes: o caso da compaixão.....	111
9.3. Hierarquia do sofrimento: prazer e negação da fraqueza.....	117
 CAPÍTULO 3: OBJETIVOS E HIPÓTESES DA PESQUISA EMPÍRICA.....	121
1. Objetivos da pesquisa.....	121
2. Hipóteses.....	121
 CAPÍTULO 4: MÉTODO.....	123
1. Sujeitos.....	123
2. Procedimentos de coleta.....	123
2.1. Escolha da amostra.....	123
2.2. Escolha da escola.....	124
2.3. Identificação dos alunos-líderes.....	125
2.4. Momentos de observação.....	125
3. Material.....	125
3.1. Questionário para elaboração do sociograma.....	126
3.2. Questionário para aferição do comportamento competitivo e cooperativo.....	126
3.3. Roteiro de observação.....	128
 CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS COLETADOS.....	129
1. Alunos-líderes observados.....	131
2. Descrição das categorias observadas que expressam narcisismo e não-narcisismo.....	134
2.1. Categorias de aferição do narcisismo.....	135
2.2. Categorias de aferição do não-narcisismo.....	137
3. Descrição comportamental dos líderes.....	142
4. Análise das relações grupais mediadas pelos líderes.....	145
4.1. Análise das relações grupais mediadas pelos líderes não narcisistas.....	149
4.2. Análise das relações grupais mediadas pelos líderes narcisistas.....	152

CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO SOBRE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de preferências atribuídas aos líderes.....	130
Tabela 2: Freqüência dos comportamentos narcisistas observados nos líderes em momentos com a presença do professor.....	139
Tabela 3: Freqüência dos comportamentos não-narcisistas observados nos líderes em momentos com a presença do professor.....	140
Tabela 4: Freqüência dos comportamentos narcisistas observados nos líderes em momentos sem a presença do professor.....	141
Tabela 5: Freqüência dos comportamentos não-narcisistas observados nos líderes em momentos sem a presença do professor.....	142
Tabela 6: Freqüência de ocorrências comportamentais observadas nos comportamentos dos líderes com ou sem a presença de professor.....	143
Tabela 7: Média e desvio padrão de escores obtidos pelo grupo nos quesitos competição e cooperação.....	145
Tabela 8: Diferenças de escores dos líderes nos quesitos competição e cooperação.....	146
Tabela 9: Escores dos líderes no quesito competição/cooperação e freqüência dos comportamentos narcisistas/não-narcisistas.....	148
Tabela 10: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Taiane.....	149
Tabela 11: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Wagui.....	150
Tabela 12: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Andreza.....	151
Tabela 13: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Weslei.....	153
Tabela 14: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Wander.....	154
Tabela 15: Média e desvio padrão dos escores competição e cooperação dos alunos liderados por narcisistas.....	155
Tabela 16: Média e desvio padrão dos escores competição e cooperação dos alunos liderados por não-narcisistas.....	155

Tabela 17: Escores dos líderes e média de seus liderados no quesito competição.....157

Tabela 18: Escores dos líderes e média de seus liderados no quesito cooperação.....157

INTRODUÇÃO

A presente tese investiga, no interior das salas de aula do Ensino Médio regular, os tipos de liderança e as relações grupais entre pares à luz do processo de identificação descrito pelos estudos psicanalíticos. O objetivo desta investigação é o estudo dos comportamentos derivados da identificação dos membros comuns do grupo na sala de aula com os líderes, considerando-se particularmente a relação que se estabelece entre a identificação e a adoção de comportamentos competitivos ou solidários. Supõe-se, então, a competição como tendência comportamental adotada em decorrência de quatro possíveis determinantes distintos, porém, possivelmente associáveis, quais sejam: 1) o desejo de superação da condição de liderado por meio de comportamentos socialmente aceitos; 2) dificuldade em resistir ao meio competitivo, adotando tal comportamento em função da autoconservação; 3) compensação da impotência em relação ao futuro desconhecido a espera dos sujeitos após o período de escolarização, no sentido de simulá-lo no tempo presente para alívio da ansiedade suscitada pelo desconhecido; 4) reposição da competição que primitivamente se origina na identificação com o pai no período edipiano. Nos três primeiros casos, pressupõe-se que o

comportamento competitivo tenha sido favorecido, ao mesmo tempo, pela identificação com o líder narcisista e pela negação da identificação com aquele que sofre, perseguido na modernidade que valoriza a força e a virilidade; a negação da identificação não é, no entanto, um indicativo da ausência de vínculos libidinais, mas sim, a negação da possibilidade de estabelecer conscientemente os próprios vínculos; sem desconsiderar os três primeiros casos, especificamente no último caso, o comportamento competitivo remonta à identificação presente no Complexo de Édipo, reposta na identificação com o próprio líder. Em contrapartida, supõe-se a cooperação como tendência comportamental adotada em decorrência de quatro possíveis determinantes, também associáveis: 1) meio adotado para o sujeito manter sua autoconservação dentro do grupo; 2) resistência ao meio competitivo; 3) cumprimento de uma exigência do ideal de eu daquele que se dispõe a comportar-se de modo solidário ou 4) auxiliar aquele que permanente ou temporariamente se encontra em posição de fragilidade ainda que tal comportamento tenha como finalidade última a satisfação de uma necessidade narcísica. Igualmente, pressupõe-se, especialmente nos três últimos casos, um vínculo libidinal com aquele que sofre e, simultaneamente, o favorecimento da adoção de comportamentos cooperativos pela identificação com a figura de liderança não-narcisista. Tanto no caso da competição quanto no caso da solidariedade, os determinantes que levam o sujeito a adotar um determinado comportamento não são excludentes: um mesmo comportamento pode ser atribuído a um único determinante, bem como ser o resultado da combinação de mais de uma delas. Não se pode desconsiderar, no entanto, que um mesmo sujeito pode adotar em diferentes circunstâncias, diferentes comportamentos: o indivíduo pode ser, em algumas ocasiões competitivo e em outras, cooperativo.

A competição será analisada considerando-se a perspectiva burguesa que, ao legitimá-la como comportamento adequado para a superação da condição de inferioridade, ratifica a dinâmica social de escassas possibilidades de formação individual propulsoras da emancipação; como exemplo, o líder, no qual se personificam as aspirações de força e a virilidade extremamente exaltadas; a fragilidade, cruelmente perseguida, é um dos alvos do comportamento competitivo que de certo modo permite que a satisfação narcísica de se sentir o mais forte, o mais viril, seja alcançada; coloca-se,

portanto, a serviço da fruição daquele que compete, seja no sentido de comprovar coletivamente sua força, seja como forma de preservar sua conservação dentro do grupo. A cooperação, por outro lado, será examinada como comportamento que pode ser adotado, assim como a competição, como meio para garantir a conservação dos sujeitos mediante o grupo; mesmo em suas formas aparentemente mais genuínas de atuação, quando os sujeitos mobilizam seus empreendimentos no sentido de auxiliar o mais fraco em suas limitações, pode estar presente nesse intento a fruição narcísica, ou seja, em última análise, desejam encontrar a satisfação íntima de, auxiliando o mais frágil, ter a absoluta certeza de que se é mais forte que ele; o ato cooperativo corresponde, enfim, às necessidades narcísicas mais íntimas mesmo quando se mostra anônimo e desinteressado; difere, no entanto, do comportamento competitivo – que na mesma medida busca a fruição narcísica – porque preserva o objeto que lhe é alvo: sua satisfação não é buscada no poder de destruição do objeto, mas no poder de sua conservação. A crença na competição como comportamento que de fato proporciona a diferenciação dos sujeitos então imersos na padronização formativa dá margem ao estudo dos tipos de liderança como motivadores do percurso individual competitivo, quer na busca pela otimização de suas potencialidades e esforço pessoal, quer no prazer em perseguir e tentar eliminar qualquer manifestação de fraqueza quer do outro, quer de si próprio. Do mesmo modo, a solidariedade pode também representar uma forma de demonstrar força, virilidade, ou mesmo determinar os limites entre fracos e fortes, mas, no entanto, disfarçando a preservação da hierarquia de competências e habilidades que o comportamento competitivo se empenha em delatar. É nesse sentido que tanto o comportamento competitivo quanto o cooperativo serão estudados tendo em vista a contradição de que, embora sejam fenômenos que indicam eminentemente a racionalidade do próprio movimento civilizatório, têm suas origens fundamentalmente em pulsões primitivas. É bem verdade que a competição teve a sua importância para o desenvolvimento das forças produtivas, sobretudo no aprimoramento das atividades humanas que compõem as bases da própria evolução da civilização. No entanto, a competição, mesmo em um sistema econômico de abundância, mantém-se pela irracionalidade do capitalismo que se sustenta, entre outros fatores, na apologia ao mérito individual pelo esforço próprio, tanto

quanto no estoicismo presente como premissa de uma vida futura de prosperidade; do mesmo modo, a cooperação indica um comportamento de contenção da barbárie explícita anterior à vida civilizada: ambas, ainda que dêem indicativos do avanço da vida civilizada e sejam em grande medida produtos da racionalidade nela embutida, têm como objetivo final a satisfação de pulsões narcísicas, tão primitivas quanto outras que também foram incorporadas, mas não superadas pelo movimento evolutivo da civilização.

Esta tese foi elaborada a partir das contribuições da teoria crítica, especialmente dos escritos de Horkheimer, Adorno e Marcuse, bem como da psicanálise freudiana, sobretudo apoiando-se nos conceitos de identificação e Complexo de Édipo; finaliza com uma parte dedicada à apresentação, descrição e análise dos dados empíricos obtidos na coleta.

No primeiro capítulo, o comportamento competitivo é estudado a partir de uma perspectiva que busca explicitar as raízes do comportamento predatório e os por quês de sua permanência no desenvolvimento civilizatório, quando de fato ela já é anacrônica. Neste intento, o capítulo apresenta como argumento para a permanência da competitividade no atual estágio da civilização a necessidade eminente da sublimação das pulsões primárias – derivadas da pulsão de morte –, sem que para isto, necessariamente, tais pulsões fossem completamente banidas da constituição psíquica dos sujeitos. Em seguida, o comportamento competitivo é estudado a partir da contradição própria do desenvolvimento da vida civilizada, pautada na necessidade de dominação da natureza, cuja lógica dá origem à cisão entre cultura e natureza; a abordagem histórica dos processos que culminaram na percepção do comportamento competitivo como dado natural é trabalhada sob o enfoque marxista que critica o capitalismo como fonte de constituição da subjetivação decorrente dos processos sociais necessários à formação individual. O esporte também é analisado como expressão do comportamento emulativo, segundo o qual não raras vezes identifica-se a existência subterrânea da pulsão de morte que nele encontra um subterfúgio para extravasar.

No segundo capítulo, o comportamento competitivo é abordado sobretudo a partir da teoria psicanalítica de Freud, na qual são buscados os conceitos de identificação e liderança na tentativa de se estabelecer uma relação entre o tipo de líder dentro de sala de aula e a tendência

comportamental dos liderados como resultante do processo de identificação. Na sequência, é apresentada a importante questão da organização hierárquica que permeia a vida escolar como mote para adoção de comportamentos que tendem a reproduzir o clima cultural característico da sociedade, que aponta para a indiferença à dor do outro.

No terceiro capítulo são descritos os objetivos e as hipóteses gerais e específicas que foram definidas a partir da articulação entre pesquisa teórica e empírica. No quarto capítulo estão descritos os sujeitos, procedimentos de coleta e material que compõem o método. Por fim, o quinto e último capítulo apresenta a descrição e análise dos dados empíricos coletados, com algumas considerações teóricas que objetivam elucidar os comportamentos analisados à luz da teoria crítica e da psicanálise freudiana.

No quarto capítulo apresenta-se o método, especificamente descritos os sujeitos participantes da pesquisa empírica, procedimentos de coleta e material utilizado na pesquisa empírica.

No quinto capítulo são descritos e analisados os dados coletados por meio da pesquisa empírica e, de modo complementar, estes dados são discutidos no sexto capítulo, subsequente.

A apresentação dos capítulos, bem como a análise dos dados empíricos, prima por analisar os comportamentos competitivo e cooperativo, primeiramente, por meio de uma perspectiva sociológica, segundo a qual fica exposto, conforme a teoria crítica, o favorecimento da adoção de comportamentos predatórios pelas condições objetivas postas pelo tipo de socialização atual; a seguir, opta-se pela abordagem psicológica a fim de que seja respondida a seguinte inquietação: se o comportamento competitivo predatório é, além de anacrônico, irracional, como pode perdurar consoante ao movimento civilizatório? A hipótese é a de que o fato do comportamento predatório ter tomado caráter natural, busca-se uma explicação a isto tomando-se as características psicológicas dos sujeitos: nelas, há algo em que tal tendência comportamental pode se fixar e certamente nesse processo, é de suma importância considerar como fator central os mecanismos de identificação com o líder e sugestão dentro do grupo.

CAPÍTULO 1:

A COMPETIÇÃO NA PERSPECTIVA DA VIDA CIVILIZADA E A SOBREVIVÊNCIA SUBTERRÂNEA DO SOFRIMENTO ÍNTIMO

Neste capítulo, a competição é tratada como anacrônica a partir da perspectiva sociológica, e, por esta razão, pode-se considerá-la um comportamento que garante não apenas prazer aos sujeitos que o adotam, mas tem como base fundamental o próprio sofrimento dos mesmos.

1. Anacronismo do comportamento competitivo e sofrimento.

No âmbito social, dentre as muitas tendências comportamentais que são legitimadas pela ordem civilizada, a competição parece se destacar das demais pelo cunho democrático do qual é revestida. O pensamento “que vença o melhor” permanece em defesa da justiça burguesa que faz apologia ao mérito individual pelo esforço próprio, tanto quanto ao estoicismo presente como promessa de futura prosperidade; esse pensamento destaca o indivíduo como potencialmente liberto da tutela social e, portanto, não-submisso a ela. Em contrapartida, segundo Horkheimer e Adorno (1985), a modernidade ao mesmo tempo que propugnou o indivíduo autônomo e livre, constituiu o

indivíduo sufocado. Assim, a individualidade, como categoria social, vê-se um tanto cerceada pelas inúmeras formas de supressão dos espaços já restritos para o exercício da liberdade; é revestida por fetiches que claramente conduzem os sujeitos a um esforço doloroso para se manterem minimamente integrados ao movimento social à sua volta. Na ânsia de ser livre, acredita poder sê-lo em uma sociedade repressiva e, cegamente, põe-se a buscar emancipação individual por meio da competição, comportamento socialmente “justo e legítimo” na racionalidade burguesa que diz: “que vença o melhor”. Evidentemente, o mesmo se repete na escola. No interior dos grupos de convívio escolares, as relações se estabelecem também em função de uma hierarquia determinada pelo desempenho de cada membro diante das diferentes atividades realizadas, quer subscritas no currículo prescrito, quer dadas no convívio informal entre os pares; onde houver hierarquia, latente ou não, haverá competição, latente ou não.

O ato de competir imprime ao comportamento certo heroísmo, busca de bons resultados na soma de possibilidades escassas dadas pela brutalidade da sociedade administrada que suprime os sujeitos compelindo-os ao problemático processo de socialização que os equaliza, de tal modo que a competição pode representar recurso legítimo para distinguir-se da padronização dos demais. A busca por uma marca individual cresce dentro da sociedade administrada e distinguir-se dos demais parece uma tarefa impossível tendo em vista os modelos de comportamento aos quais a vida coletiva obriga os sujeitos seguir. Para Horkheimer e Adorno (1985), a irracionalidade social permite escassos espaços de distinção; freneticamente, os sujeitos buscam uma marca que represente sua distinção: tatuam-se, perfuram seus corpos, mutilam-se negando sua semelhança em relação a todos os outros. Mas, a semelhança aprofunda-se no íntimo de cada um, já que as mentes e os próprios modos de pensar e agir são determinados até mesmo quando o indivíduo mais acredita ser autônomo. Nessa direção, tentam resistir à padronização a qualquer preço, ainda que não tenham plena consciência dela; buscam destaque, atenção, diferenciação e encontram no comportamento competitivo uma estratégia para esse fim, ainda que como uma forma de resistir à impotência social da qual são vítimas. Na escola, a busca pela

distinção se repete, simula a mesma presente na vida social (Horkheimer e Adorno, 1985) e sua concretização parece ser possível na medida em que o desempenho – quer atestado formalmente pela dinâmica avaliativa e curricular, quer informalmente pelo status do sujeito mediante o grupo – legitima a superioridade ou inferioridade de uns em relação aos outros. Porém, no intento de resistir à regra e à padronização, o comportamento competitivo torna-se a própria regra e regride à padronização: todos competem para se distinguir dos demais, que competem pelo mesmo fim. Se antes, no capitalismo concorrencial, a competição poderia ser um meio para a aparente diferenciação do sujeito frente aos demais, parece ter-se tornado, na sociedade dos monopólios, um comportamento anacrônico e a insistência em adotá-lo como comportamento legítimo, deixa de ser um meio para ser um fim irracional também na vida escolar. Uma tendência que, por seu perfil de aparente recurso favorável à emancipação, legitima-se tanto mais quanto cresce a supressão individual pela supremacia do todo, merece ser alvo de questionamento na medida em que alimenta o próprio processo de aniquilação individual, pondo-se a serviço da causa burguesa que defende o indivíduo como unidade social; para Horkheimer e Adorno *“o próprio indivíduo está socialmente mediado”*, e porque a vida humana compõe-se essencialmente pela convivência, passa a ser duvidoso o conceito de *“indivíduo como unidade social fundamental”* (1973, p.47). Quando o sujeito acredita ser livre, convencido estar de posse de sua subjetividade, nela mesma o que é objetivo se expressa; a individualidade então constituída não é de modo algum arbitrária, mas necessariamente social, e nos moldes em que tem se formado, cabe a descrição de Adorno, a respeito da sua constituição:

Aquilo que a filosofia transcendental exaltou na subjetividade criadora é o cativo do sujeito em si, oculto para ele mesmo. Em todo objetivo pensado por ele, permanece preso como um animal dentro de sua carapaça da qual quisesse, em vão, libertar-se; só que a este não lhe ocorreria alardear como liberdade o seu cativo. Bem que se poderia perguntar por que o fizeram os homens. O cativo do seu espírito é extremamente real. O fato de que, enquanto (sic!) sujeitos cognoscentes, dependam de espaço, tempo e formas de pensamento, marca sua dependência em relação à espécie. (...) Seu cativo foi interiorizado: o indivíduo não está menos cativo dentro de si que dentro da universalidade, da sociedade (1995a, p.191-192).

A respeito do processo de constituição da subjetividade, a competição pode ser uma desesperada tentativa do sujeito fugir da padronização e, de algum modo, fazer sua individualidade destacar-se em meio a tantas outras anônimas e tão iguais quanto a sua própria. Permanece sufocado, porque nas formas de alcançar distinção em relação aos outros, nega sua semelhança com os demais e procura de algum modo superá-la; a formação de seu caráter, a constituição do ego que lhe foi possível realizar, leva-o a buscar a negação dessa padronização quando seu posto entre os membros anônimos do grupo puder ser superado e substituído por outro, em condição de destaque, de liderança ou mesmo quando a fraqueza de seus iguais, tanto quanto a sua própria puder ser evidenciada e perseguida.

Freud dedicou-se ao estudo da dinâmica psíquica dos sujeitos e, no entanto, ao longo de sua obra pode-se identificar claramente a preocupação do autor em explicitar dialeticamente o processo de formação dos indivíduos, descrevendo a composição do mesmo a partir das interferências externas e sociais como basilares para a constituição dos sujeitos. O autor aponta que “a liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização” (1997a, p.49) e que esta última só é possível de ser concretizada quando o poder da vida comum, ainda que freqüentemente em oposição aos interesses do indivíduo isolado, sobrepõe-se ao poder do próprio indivíduo. Deve ser empreendido, portanto, um grande esforço em torno da importante tarefa de encontrar o que Freud (1997a) chama de “*acomodação conveniente*”, ou seja, uma possível conciliação entre as reivindicações individuais e as reivindicações culturais daquele grupo ao qual o indivíduo pertence. A conciliação plena dessas reivindicações parece não ser possível para o programa civilizatório; substituir a reivindicação pessoal pela grupal é, em certo sentido, uma estratégia do indivíduo levar a efeito seu pertencimento ao grupo e garantir sua própria vida dentro dele. Por vezes, não há escolha; em um ambiente em que todos competem, resistir à competição pode levar o sujeito ao seu próprio aniquilamento, ao isolamento, à negação de seus direitos dentro do grupo, ao próprio preconceito. De qualquer modo, seja como desejo de destacar-se dentro de um grupo, seja como defesa e autoconservação, o indivíduo que se comporta competitivamente parece tentar antecipar para si mesmo um futuro que é incerto; competindo, traz para o tempo presente um simulacro do que

poderá vir a ser sua vida futura desconhecida. Tenta no agora dominar aquilo que está a sua volta, superar aqueles que lhe dividem tarefas para que negue o desconforto de não saber ao certo se, na vida futura, ser-lhe-á possível realizar o mesmo.

Em um sistema de escassez, em decorrência da própria luta física pela sobrevivência, seria compreensível o homem desenvolver seus sentidos e aptidões para competir nos momentos de disputa pelo alimento ou proteção de predadores. Na primitividade, quando a individualidade não se definia exclusivamente em virtude da propriedade e quando a manutenção da vida se fazia pela disputa de alimento, de proteção e abrigo, a competição participava da preservação do homem, de sua própria espécie; no intento de sobreviver, o homem empregava sua força e provavelmente sua violência para não sucumbir à fome, ao frio e a outras ameaças objetivas; a hostilidade e a agressão compunham o ritmo de sua vida primitiva e tal como Freud pôde apontar, ela já reinava na primitividade, tempo em que a organização social não se pautava na posse, na riqueza, na propriedade de bens materiais tal como na modernidade.¹ Se a propriedade privada pudesse ser abolida da vida social e econômica, as determinações psicológicas por-se-iam no lugar das econômicas no que se refere à agressividade. Segundo Freud (1997a):

A agressividade não foi criada pela propriedade. Reinou quase sem limites nos tempos primitivos, quando a propriedade era muito escassa, e já se apresenta no quarto das crianças, quase antes de que a propriedade tenha abandonado sua forma anal e primária (p.70).

Segundo a análise que Freud faz sobre as origens da agressividade, não se pode articulá-las ao desenvolvimento da organização social a partir da propriedade privada; entretanto, há que se apontar para o papel da mesma como colaboradora do crescimento do individualismo mediado pela racionalidade criada pela economia capitalista: se as origens da agressividade, assim como Freud pôde explicitar, não se encontram especificamente na

¹ Cabe aqui uma distinção entre o entendimento que se faz do termo propriedade na primitividade e na modernidade. Pode-se dizer que nas épocas primitivas, o homem apropriava-se do que era produzido, da porção de terra, afim de que pudesse sobreviver e garantir o mínimo para seu sustento ou manutenção da vida. Na modernidade, a apropriação não visa ao mesmo fim, já que então passa a ser empregada para o lucro, ou ainda para o acúmulo de bens e riquezas como propriedade privada. A propriedade privada, característica da modernidade, refere-se ao individualismo de maneira mais direta do que o faz a apropriação realizada pelo homem nos tempos primitivos.

propriedade privada, é nela que se sustentam significativos modelos de comportamento e ação mais voltados às pulsões agressivas, ou seja, aquelas que tendem à preservação do individualismo composto pela agressividade expressa de forma cada vez mais velada. Há, entre a primitividade e a modernidade, a evolução histórica da civilização que, especificamente a esse respeito deu-se na passagem das sociedades rudimentares, caracterizadas pela produção coletiva e divisão sexual do trabalho para as sociedades mais desenvolvidas do ponto de vista da produção; nestas últimas, a organização da vida econômica favorece crescentemente a exacerbação da propriedade privada e, mais que isso, a propugnação dos interesses individuais, ainda que a realização dos mesmos tenha como base a própria agressão.²

Ainda na primitividade, segundo Horkheimer e Adorno (1985), a natureza e sua força, associada à incapacidade do homem dominá-la, lembrava o mesmo a todo o momento de sua própria fraqueza e da sua condição de desamparado. Na luta por sua autoconservação o homem optou pelo comportamento competitivo para que não perecesse; a escassez obrigava-o a se lançar na luta pela sobrevivência, que significava a luta contra a natureza e contra outros homens ou predadores que representassem uma ameaça à sua integridade física; o comportamento competitivo não é algo que possa ser considerado *a priori* da humanidade, mas uma conduta que, nos tempos primitivos, representava a conservação da vida e que, portanto, não era regressiva, mas preservadora.³ A modernidade, ao contrário, não é um sistema de escassez material, mas de distribuição injusta dos bens de consumo indispensáveis à vida e, no entanto, o comportamento competitivo se mantém mesmo nos agrupamentos sociais de abundantes recursos materiais, que suprem muito além daquilo que seria necessário à sobrevivência; a organização social do trabalho produz em fartura aquilo que o homem precisa para viver; o capitalismo dispõe de produtos e recursos para a satisfação das necessidades básicas, e embora não igualmente a todos os homens, a luta

² A exposição que aqui se faz sobre a agressão não é uma referência exclusiva à violência física, mas sim a todo tipo de represália moral, preconceito, intolerância ou outras formas de perseguição do outro, as quais tendencialmente parecem ser cada vez mais veladas, conforme exigido pelo desenvolvimento civilizatório.

³ Considere-se aqui que a competição como comportamento que visa a manutenção da vida e a conservação da integridade física não deve ser criticada com a mesma ênfase daquela que visa a destruição do outro como comportamento diletante.

pela sobrevivência na modernidade não requer mais a mesma força bruta que na primitividade era indispensável. Aquilo que motiva o homem a competir agora, é uma luta pela autoconservação diferente daquela anterior, mas tão violenta quanto ela. No lugar de lutar por conseguir uma presa para alimentar-se dela, o homem digladiava-se procurando por postos de trabalho que muitas vezes sequer existem; no lugar de se lançar em combate por conquistar um abrigo, briga por incorporar-se a um aparato que lhe permita minimamente integrar-se ao movimento social a seu entorno. A autoconservação, hoje, mostra-se diferentemente daquela dos tempos primitivos; agora não significa somente a preservação da vida física e dos recursos para a sua manutenção, mas para além dela, significa a complexa preservação da integridade social, ainda que mínima. (Horkheimer e Adorno, 1985) A escassez da atualidade não exclui a abundância material, nem tampouco o progresso técnico ou intelectual, mas preserva a carência; a sociedade atual é uma sociedade do trabalho na qual os modos de satisfação são também a ele vinculados; a estratificação social é, nesse sentido, realizada segundo os *“desempenhos econômicos dos seus membros”* (Marcuse, 1981b, p.58), e o grau de integração dos sujeitos depende de sua posição frente a essa mesma estratificação. A competição parece ter acompanhado a evolução histórica da trajetória humana na busca de sua conservação; se antes manter-se vivo impunha ao homem exigências brutais como matar, perseguir, ser violento, assim a competição se mostrava: como luta sangrenta da qual poder-se-ia sair sem vida; agora, as ameaças são tão violentas e primitivas quanto as de antes, mas, no entanto, mostram-se na sutileza exigida pela cordialidade burguesa (cf. Horkheimer e Adorno, 1985). Não se pode ter dúvidas, porém, de que a competição subsistiu à própria cordialidade e continua, embora desnecessária, prefigurando as relações entre os homens.

Se, na sociedade da abundância o comportamento competitivo poderia ser dispensável porque a luta por abrigo e alimento escasso já poderia ter sido controlada pelo desenvolvimento das forças produtivas e progresso tecnológico, há algo na própria abundância que determina nos sujeitos esse tipo de comportamento. Uma das razões certamente é a desigual distribuição da fartura que é representada em abundância para uns e miséria para outros;

na sociedade de classes aquilo que todos indistintamente poderiam já ter chance de desfrutar, ainda é motivo de lutas; mas o acesso àquilo que a sociedade produz em abundância não só é buscado porque a distribuição daquilo que é produzido é desigual, apesar da fartura. Na modernidade, o comportamento competitivo é um meio para busca da satisfação das necessidades, mas essas são necessidades refinadas pela produção e têm no outro os parâmetros de sua satisfação. Para Marx:

Cada indivíduo especula sobre o modo de criar no outro uma nova necessidade para obrigá-lo a um novo sacrifício, para levá-lo a uma dependência, para desviá-lo para uma nova forma de gozo e com isso, da (sic!) ruína econômica (1978, p.16).

Suas necessidades circunscrevem-se em grande medida à esfera econômica e, aquilo que no homem era carecimento, transforma-se na mesma medida em que suas possibilidades de obter o objeto que deseja aumentam, ainda que em seu idealismo; as satisfações não se subordinam mais unicamente à simplicidade natural do carecimento, mas às necessidades sobre as quais a indústria especula. É nesse sentido que competir na busca pela satisfação das necessidades não é um comportamento vinculado às condições econômicas dos sujeitos unicamente; não se trata apenas do acesso à abundância que a sociedade oferece, mas, mesmo tendo possibilidade de desfrutar da fartura, os sujeitos não têm mais as suas necessidades ditadas exclusivamente pelo carecimento, e sim pela produção; na medida em que a produção aumenta, aumentam as necessidades e esse aumento é definido por Marx como *“escravo engenhoso e sempre calculador de apetites desumanos, refinados, antinaturais e imaginários”* (1978, p.16). Nesse sentido, mesmo no homem rico, que supostamente desfruta do acesso irrestrito à produção, existe ainda a necessidade calculada pela produção que está por vir, e nela os sujeitos empreendem suas atividades para procurar satisfação e gozo sem a mesma perspectiva natural do carecimento; este assume um caráter social já que *“a atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência como em seu conteúdo; atividade social e gozo social”* (Marx, 1978, p.16). Na mesma medida, na pobreza é acrescida à necessidade do gozo social, a necessidade da riqueza, da não-restrição ao acesso à abundância. Quer na pobreza, quer na riqueza, os sujeitos são levados a sentir a carência

“de uma totalidade de exteriorização de uma vida humana” (Marx, 1978, p.14). A competição encontra um de seus fundamentos sociais na carência dos sujeitos autodeterminarem-se como seres humanos, modelando para si próprios a possibilidade de serem autônomos em relação aos comandos sociais, sobretudo porque tal emancipação não é realizável objetivamente. Mas se a busca pela satisfação que motiva o comportamento competitivo é psíquica, não o é unicamente, porque tem suas bases também naquilo que é externo ao indivíduo, ou seja, na esfera social; a atividade social e o gozo social que se expressam no coletivo, junto de outros homens, são confirmados *“onde quer que aquela expressão imediata da sociabilidade esteja fundada na essência de seu conteúdo e seja adequada à sua natureza” (Marx, 1978, p.09).* Não cabe fazer a distinção entre desejos e necessidades, porque ambos têm em comum a busca da satisfação e esta é mediada pela cultura; o desejo também é necessidade porque mesmo a necessidade de alimentar-se ou abrigar-se não supõe unicamente a satisfação orgânica da fome saciada ou do frio eliminado, mas o prazer que está diretamente associado à sensação de proteção, conforto, alívio. Ao sentir fome, exceto nas situações mais extremas, o homem busca para si o quanto possível o alimento que lhe apetece ao paladar; não busca só satisfazer sua fome, mas sentir prazer ao saciá-la; o mesmo ocorre com o bebê que busca na mãe a fonte de seu alimento, mas não só essa fonte; junto à satisfação orgânica trazida pela fome saciada no seio vem associada a sensação de prazer, segurança e proteção sentida no colo de quem o amamenta. O prazer, portanto, tem sua origem naquilo que é propriamente social, de modo que sua consecução não se deve exclusivamente à satisfação das necessidades básicas dos sujeitos, mas, sobretudo, à mediação que a cultura realiza entre indivíduo e natureza; é a partir desta mediação que é definido aquilo que se configura aos sujeitos como prazer, cuja origem, segundo Horkheimer e Adorno é social:

A natureza não conhece propriamente o gozo: ela não o prolonga além do que é preciso para a satisfação da necessidade. Todo prazer é social, quer nas emoções não sublimadas quer nas sublimadas, e tem origem na alienação (1985, p.100).

De modo algum os sujeitos podem gozar de um prazer que não seja diretamente mediado pelo que é social; as satisfações não são realizadas

senão pela mediação da cultura, observando-se as proibições da ordem civilizatória e destinando o prazer de suas realizações aos limites objetivos; mesmo sendo esses limites transgredidos – principalmente pelos excessos condenáveis socialmente –, o prazer *“tem sempre por origem a civilização, a ordem fixa, a partir da qual aspira retornar à natureza, da qual aquela o protege”*. (Horkheimer e Adorno, 1985, p.100).⁴ Os sujeitos, de fato podem sentir gozo, quando suspensos da vigilância social, unicamente no sonho. Segundo Horkheimer e Adorno (1985):

Os homens só sentem a magia do gozo quando o sonho, liberando-os da compulsão ao trabalho, da ligação do indivíduo a uma determinada função social e finalmente a um eu, leva-os a um passado pré-histórico sem dominação e sem disciplina (p.100).

Fora do sonho, enquanto não é possível aos sujeitos se livrarem dos controles psíquicos e sociais que os conformam, não há como buscar um prazer que esteja para além das necessidades calculadas, cujo gozo é subordinado ao capital. Nem mesmo nas festas que buscam tal como buscaram as orgias primitivas a violação periódica das proibições é possível verificar o prazer que não esteja também conformado à ordem fixa. As festas são eventos sociais e, portanto, trazem um prazer que não está alheio à dominação e à disciplina ainda que aparentemente se mostrem livres destas. No passado pré-histórico, fora possível o gozo porque ele não estava restrito unicamente à dominação e disciplina social; na sociedade atual o gozo só é possível no sonho porque os homens mesmos se tornaram os próprios elementos da ordem, convencidos de que têm a possibilidade de controlar a vida social a sua volta com autonomia de ação.

⁴ Na sequência, Horkheimer e Adorno (1985, p.101) apontam como possibilidades do gozo livre do controle da civilização os festivais nas sociedades mais antigas e as orgias primitivas. Em uma de suas obras, Freud descreve que os excessos que transgridem a ordem fixa são a violação das proibições, e estes ocorrem durante as festas: *“a pesar de todas las privaciones y restricciones impuestas al yo, la violación periódica de las prohibiciones constuye la regla general, como nos demuestra la institución de las fiestas, que al principio no fueran sino períodos durante los cuales quedaban permitidos por la ley todos los excessos, circunstancia que explica su característica alegría”*. A esse respeito ver: Freud, S. Los instintos y sus destinos [1915]. In: *Obras Completas*. Espanha: Editorial Biblioteca Nueva, 1981, p. 2039-52.

2. Competição, dominação da natureza e fruição como produção da subjetividade.

A competição está pautada em um processo de dominação da natureza, que é também a autodomação: no sacrifício e na astúcia que visa o domínio do homem por si mesmo e que, nesse sentido, *“é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre”* (Horkheimer e Adorno, 1985, p.60). Como dominação da natureza, a competição reifica as relações entre indivíduos e de igual modo a relação que esses estabelecem com a natureza – alvo de dominação. Todo esse processo envolve, em primeiro plano, sacrifício. Se a história da civilização é a *“história da renúncia”* (Horkheimer e Adorno, 1985), o sacrifício é a maneira dos sujeitos reconhecerem concretamente sua fraqueza frente às determinações externas. O sacrifício internalizado é a *“transformação da passividade em atividade, é um ato no qual o indivíduo instantaneamente se reafirma como o executor da anulação de si mesmo”* (Ramos, 2002, p.95), mas que, ao mesmo tempo, confirma a busca do sujeito determinar-se autonomamente, ainda que por meio do sofrimento; este processo necessariamente medeia a formação da subjetividade e a partir do sacrifício que o indivíduo impõe a si mesmo ele pensa agir como sujeito e não apenas objeto da dominação; ilude-se imaginando que o sacrifício que foi direcionado para dentro de si mesmo é de sua autoria e, portanto, pode escolher de que modo vivê-lo; ele prefere sofrer em decorrência de sacrifícios impostos por ele mesmo – já que isto o faz crer que pode se autodeterminar –, que sofrer somente pelas renúncias exigidas por forças externas a ele mesmo, oriundas da natureza, da sociedade ou de outros indivíduos. Nesse aspecto, a competição como comportamento que expressa em grande medida a imposição do sacrifício do homem pelo próprio homem é um sofrimento que recria nos sujeitos a possibilidade de determinarem-se a si mesmos, ainda que em muitas circunstâncias tal autodeterminação seja apenas uma fantasia. Contudo, há que se pensar na hipótese do duplo caráter do comportamento competitivo; ele pode estar fundado em dois tipos distintos, porém não excludentes de finalidade: 1) atingir a fruição pela competição em si mesma; 2) colocar-se em prática como meio de autoconservação, da qual os sujeitos devem fazer uso para se proteger do isolamento conseqüente de sua inibição

em competir. É importante pensar que optar pela competição não é necessariamente uma escolha; certamente há situações em que os sujeitos podem escolher entre comportarem-se competitivamente ou cooperativamente; neste caso, se optam pela competição, devem assim proceder para buscar a fruição do próprio processo competitivo. No entanto, em muitas situações não há escolha; o sujeito deve, de fato, agir competitivamente para manter-se não só integrado, mas para sobreviver em seu meio social como autoconservação. Pode-se pensar, por exemplo, nos vestibulares e provas para bolsas de estudos, que são essencialmente atividades de caráter eliminatório e não apenas classificatório: colegas de uma mesma sala de aula, ainda que tenham entre si estabelecidos laços de afeto e de amizade devem, em situações como estas, excluírem-se mutuamente⁵. Por outro lado, a competição cumpre o papel de guardar ao competidor uma promessa: a de desvencilhar-se, mesmo que ilusoriamente, de sua condição de determinado; esta é uma fonte de prazer; tem sua origem na falsa idéia de que é possível ao indivíduo, determinar-se a si mesmo, mas conforta o competidor na esperança de que seus esforços resultarão em benefícios objetivos que poderão ser garantidos na ocasião de seu destaque. O vencedor é exaltado como capaz de subjugar a força da natureza sob seu comando, ainda que essa natureza seja a sua própria e desse modo nega a real condição que lhe é outorgada nas relações entre dominantes e dominados na sociedade, não somente a despeito da luta de classes, mas no próprio interior das relações intersubjetivas, entre pares; junto disso é negada também sua impotência e isto o faz assemelhar-se aos heróis olímpicos e à indestrutividade, potência, perfeição e força que representam. A competição é também uma fonte de fruição na medida em que permite que as pulsões destrutivas sejam sublimadas⁶ no momento em que o esforço competitivo libera as energias represadas para se obter o prazer de vencer.

⁵ A proposta de analisar a competição criticamente não deve recair exclusivamente sobre seus efeitos identificáveis de forma imediata nos comportamentos dos sujeitos, de tal modo que não sejam elididas as condições objetivas que impõem a competição. No exemplo citado, para além da crítica à adoção da competição como meio mais adequado para garantir a autoconservação em situações como o vestibular ou outras atividades probatórias, deve-se perguntar o por quê da instituição de tais atividades como partes integrantes das condições objetivas apresentadas pela realidade escolar. Para além da crítica aos comportamentos identificáveis, há que se analisar antes as regras, premissas e finalidades presentes nestas condições, culturalmente legitimadas, que impõem os comportamentos predatórios.

⁶ Cabe lembrar que, embora sublimadas, estas pulsões ainda continuam destrutivas, mas evitam uma violência mais direta proporcionada pela pulsão original.

Como sublimação das pulsões destrutivas a competição contribui para que essas não se realizem concretamente e, portanto, preserva também a humanidade da violência e destrutividade sem medida: são mediadas, como muitas outras, pela moral da civilidade, por aquilo que pode ser tolerado na ordem social. A esse respeito, Marcuse (1981a) aponta o sentido progressivo do processo de sublimação, que é aplicável ao se pensar na competição como um exemplo de liberação dos impulsos destrutivos represados: *“as inibições impostas pela cultura também afetam – e, talvez, afetem mesmo principalmente – os derivativos do instinto de morte: os impulsos de agressividade e destruição”* (p.87). É nesse sentido que, na condição de pulsão destrutiva sublimada e liberada de modo a garantir sua “utilização social”, a competição *“contribuiria para a força de Eros”* (p.87), ou seja, para a preservação imediata da civilização⁷.

Como estratégia de autoconservação, a competição despende a energia psíquica dos sujeitos no empenho voltado à realização das satisfações em seu sentido mais imediato e, portanto, nega o prazer que é mais duradouro e pleno como na fruição; não havendo na competição qualquer prazer, como quando ela se presta unicamente à autoconservação, a satisfação de carências – a própria autoconservação – torna-se apenas um alívio. O alívio tem se tornado uma fonte de prazer na medida em que livra os sujeitos de algum incômodo prévio, como a tensão constante, conseqüente da ameaça de ser eliminado, humilhado, exilado do convívio dos demais a qualquer momento; supõe-se, nesse caso, a existência de um estado de sofrimento anterior e, como alívio, depende dele para se realizar.⁸ Para Freud (1997a), este é o

⁷ Segundo Marcuse (1981a), o próprio trabalho é para a civilização uma utilização social das pulsões agressivas e é nesse sentido que se coloca a serviço de Eros; para o autor, o trabalho, embora possa trazer ao homem satisfação – o trabalho artístico, por exemplo –, foi forçadamente imposto a eles e dificilmente gratifica suas inclinações próprias; por esse motivo, se o trabalho como sublimação das pulsões destrutivas está de fato a serviço de Eros, ele o faz a um Eros debilitado. O mesmo em relação ao princípio competitivo; se ele for considerado como sublimação de uma pulsão destrutiva que encontra sua utilidade social, deve-se entender que se põe a serviço de um Eros também enfraquecido, porque sublimado.

⁸ O que há de desesperador no alívio é que a fruição que se depreende dele depende, necessariamente, de um estado anterior que vai para além do descontentamento: um estado de sofrimento íntimo que o precede e que, no caso da competição, tem como sua base o medo. O sofrimento que antecede o momento competitivo é caracterizado por uma tensão que se configura por meio da ameaça constante que se dirige contra o sujeito, lembrando-lhe a todo instante da necessidade de empregar todos os seus esforços para seu ajustamento social e, em última análise, para sua autoconservação; sua não-participação neste intento pode custar-lhe o aniquilamento social, a solidão, a humilhação. O medo que os sujeitos sentem ao se

modelo de prazer buscado pelos indivíduos e caracterizado pela díade tensão-relaxamento; procura-se tal modelo de prazer em quaisquer atividades da vida humana, como reposição daquele presente originariamente na própria dinâmica do prazer sexual. A fruição, no alívio, é tanto maior quanto maior seja o grau de sofrimento íntimo ou de tensão a que se propõe atenuar ou colocar fim. Tem seu potencial de libertar o homem do sofrimento, atenuá-lo ou, no máximo, de negar a fonte de desprazer, mas não vai além do imediato e não pode, nesse sentido, provocar de fato a satisfação. A imposição de negar o desprazer passa a ter mais significado que a de buscar fontes de prazer (cf. Freud, 1997a); é mais necessária na medida em que evitar o sofrimento muitas vezes é sinônimo de evitar a eliminação sumária do próprio sujeito; como recompensa, o sentimento de contentamento tênue por conseguir preservar-se apesar da ameaça de uma vida destrutiva. O medo da aniquilação física que nos primórdios da humanidade se apresentava nas lutas entre o homem e seus predadores, ainda está presente em relação à aniquilação social; o temor do não pertencimento é também uma fonte social de angústia e em nome de preservar-se dela o homem angustia-se na dominação de suas pulsões íntimas: esse domínio do homem sobre si mesmo embora sirva a sua autoconservação é também a sua destruição íntima; o indivíduo, que deveria ser em primeira instância conservado, é oprimido a tal ponto de dissolver-se como tal; na tentativa de preservar-se, domina-se e destrói-se intimamente quando subordina a vida inteira às exigências de sua preservação (Horkheimer e Adorno, 1985). Mas, mesmo que pautada no sofrimento do sacrifício cuja base é a renúncia, a autoconservação ainda detém um resquício do impulso individual de preservar a vida; sendo assim não é só necessária, mas progressiva na medida em que seu fim ulterior é preservar o que é humano. No nosso tempo, a autoconservação absorve todos os esforços humanos possíveis e a energia que poderia ser empregada na busca da felicidade ou de condições melhores de autonomia é despendida no esforço de preservar a si mesmo: tem sido restrita, portanto, a uma única e repetitiva atividade de proteger o indivíduo contra sua própria extinção; no mundo do trabalho, por exemplo, a exaustão dos trabalhadores na luta diária e ininterrupta pela

imaginarem potencialmente como alvos diretos das sanções externas, compõem primordialmente o sofrimento anterior à competição.

sobrevivência é a contradição da autoconservação; do mesmo modo que preserva, encobre aquilo que é humano ao consumir absolutamente todas as energias psíquicas e físicas que poderiam ser empregadas na luta por uma vida mais feliz e por espaços de autonomia de algum modo ainda possíveis: é nesse sentido que a autoconservação não se dispõe à libertação do homem.

Na medida em que os sujeitos se obrigam a participar da universalidade, os sacrifícios que recaem sobre eles impedem sua liberdade. A satisfação e o prazer não são conseguidos senão de modo precário e tanto menos arbitrário quanto é a determinação do universal sobre o particular. Sem quaisquer possibilidades de alcançar a felicidade segundo suas próprias exigências legítimas, o sujeito busca seu prazer e satisfação naquilo que é imediato. O imediatismo é uma fonte de fruição, uma vez que *“todas as relações humanas que vão além do contato imediato não são acompanhadas de felicidade”* (Marcuse, 1997 p.165). O imediato tem sido o momento possível de satisfação porque concretiza e antecipa uma felicidade que o sujeito sabe não ser realizável na dinâmica universal. A competição é um comportamento que promete um prazer também associado ao imediatismo: um prazer que repousa na aparência do sucesso súbito, desejado e desfrutável ao sujeito acostumado à repressão, e na própria essência do comportamento, que é inevitavelmente a superação do outro; a competição se fundamenta exatamente na dominação e, como dominação de si mesmo, mas principalmente do outro, exige o afastamento; apesar disto, não dispensa a identificação, seja ela com o agressor, que repõe no comportamento individual a mesma frieza nele encontrada, seja ela com aquele que sofre e, imediatamente negada, recai na perseguição à fraqueza.

3. Sublimação de pulsões primitivas: a competição possível na vida civilizada.

Para que a vida civilizada fosse minimamente possível, as pulsões tiveram de ser desviadas de seus objetos, e esses, primários, transformados. A libido sofreu um deslocamento para preservar os sujeitos do sofrimento de não poderem satisfazer suas pulsões originais e primárias de maneira mais

imediatas. O desejo da satisfação, para não ser abandonado, precisou negar a primitividade instintiva e garantir a conservação dos sujeitos e, antes de tudo, da própria civilização. Para Freud (1997a), as pulsões mais grosseiras e selvagens, quando não controladas pelo ego, trazem uma satisfação incomparavelmente mais intensa do que aquela que vem da realização de um desejo já domado: a intensidade desta última é muito tênue porque foi reorientada em seu objetivo libidinal inicial e *“não convulsiona o nosso ser físico”* (p.29). O prazer alcançado por meio da satisfação de uma pulsão que tenha sido inibida e convertida em outra já domada, é também, ao mesmo tempo em que impõe ao homem com clareza a impossibilidade de realização, uma fonte de bem-estar que deve ser preservada. A satisfação de um artista entregue à sua pintura, ou a dos poetas em seus escritos não é uma satisfação desprezível: guarda o que é humano, tanto quanto o movimento dos homens em direção à busca desta satisfação; a arte, por exemplo, para Freud (2001), é a substituição cultural de uma satisfação pulsional e, *“por esse motivo, ela serve como nenhuma outra coisa, para reconciliar o homem com os sacrifícios que tem de fazer em benefício da civilização”* (p.23).⁹ Porém, não se deve esquecer que esse prazer, em última instância, deve estar subordinado às exigências da sociedade: continuamente, a sublimação seria exigida pela sociedade não fosse pelo fato de que no homem há atividades que organicamente são impossíveis de serem sublimadas; é nesse sentido que, no lugar de exigir do homem a completa sublimação de suas pulsões, a civilização exige dele a submissão à repressão, como ocorre em muitos casos, no mundo do trabalho, por exemplo. Aquilo que ao homem não é possível sublimar, a cultura controla subjugando à sua necessidade. A civilização é severa ao emitir ordens, sanções, proibições aos indivíduos; suas exigências não diminuem mesmo à frente da infelicidade individual. A cultura incorporada ao superego *“emite uma ordem e não pergunta se é possível às pessoas obedecê-la”* (Freud, 1997a, p.108). Para Freud, o *“superego”*, ao advertir obediência ao mandamento civilizatório *“presume que o ego de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido”* (1997a, p.109), de modo

⁹ Adorno não compartilha com Freud a respeito desta função da arte; cabe aqui lembrar que diferentemente de Freud, Adorno julga ser a arte um produto do trabalho humano subordinado à realidade social, trabalho este que se sintetiza mais em procedimentos técnicos que propriamente artísticos, subjetivos.

que essas exigências, quando ultrapassam os limites tolerados pelo ego, podem produzir a revolta, a infelicidade ou a neurose. Complementarmente às suas ordens e exigências, a civilização ainda adverte: *“quanto mais difícil é obedecer ao preceito, mais meritório é proceder assim”* (Freud, 1997, p.109). Quanto maior o sacrifício individual no intento de obedecer a uma ordem programada pela organização social, maior a sua habilidade em suportar provações e, portanto, mais reconhecimento deve merecer aquele que possui o controle máximo de seus desejos proibidos pela ordem, imorais. A moralização do prazer deve estar circunscrita àquilo que é tolerável e aceitável na vida civilizada. E a moral, na medida em que controla o prazer possível em função daquilo que é tolerável socialmente, representa a contradição entre os desejos individuais e aqueles tolerados pela ordem comum. Uma vez sublimadas, as pulsões não abandonam definitivamente seus objetivos sexuais, mas impõem aos sujeitos uma satisfação que se aproxima daquela que seria sentida com a realização do desejo original; a realização de algo próximo ao desejo ligado aos objetivos sexuais é a não-realização do próprio desejo sexual e, portanto, pode ser considerada como um processo de dessexualização: *“a sublimação envolve dessexualização”* (Marcuse, 1981a, p.87). Segundo Freud (1997b), a dessexualização faz com que o componente erótico seja liberado em forma de pulsões destrutivas, agressivas; a renúncia então exigida faz a civilização progredir em direção à sua própria destruição.¹⁰ Entretanto, a constante necessidade de satisfazer de maneira imediata suas pulsões compele os sujeitos a buscarem modelos de comportamento socialmente possíveis que viabilizem a consecução das mesmas, de modo que não sofram sanções externas mais severas que aquelas que lhes impedem a realização dos desejos primários. O comportamento competitivo parece adequar-se a essa exigência, combinando a satisfação imediata – embora precária porque substitui a original – com a possível aceitação social de comportamentos que,

¹⁰ É importante salientar que, a respeito do que Freud aponta sobre a autodestruição da civilização em função das renúncias que lhe são exigidas, Marcuse responde: *“Este argumento decorre com demasiada facilidade para ser verdadeiro”*. (Marcuse, 1981, p.87). O autor objeta ao afirmar que nem todo trabalho, atividade central na vida civilizada, é desagradável e, portanto, não se circunscreve necessariamente à esfera das renúncias; e, igualmente as renúncias impostas pela cultura inibem não somente Eros, mas também as pulsões destrutivas, a pulsão de morte, e preservam a própria vida humana da violência e agressividade desmedida que levaria ao risco todas as formas de vida.

embora sejam primitivos, apresentam-se, na maior parte das vezes, caracterizados pela cordialidade.

A reorientação dos objetivos pulsionais pode compor uma parte significativa da frustração dos sujeitos frente ao mundo externo: a sublimação das pulsões não é o aniquilamento destas, mas sua sujeição ao princípio de realidade; elas não são abandonadas, mas transformadas e *“no domínio da mente, o elemento primitivo se mostra tão comumente preservado ao lado da versão transformada que dele surgiu, que se faz desnecessário fornecer exemplos como provas”* (Freud, 1997, p.15). O desejo primário que foi sublimado, não foi inteiramente esquecido, mas subordinado ao controle da razão. Por vezes um amor libidinal, torna-se por meio do controle da razão, inibido em sua finalidade – que é sexual – e transforma-se em outro tipo de relação com o objeto desejado: ternura, por exemplo. Vestígios do amor sexual não-realizado permanecem e só por meio de dolorosas renúncias ele pode ser modificado, sublimado: sua realização, aos olhos da ordem social, é subversiva¹¹. O desejo sexual, por exemplo, nas modalidades aceitas pela moral da civilização deve ser exclusivamente heterossexual e monogâmico¹². A imposição do desejo sexual restrito à monogamia e ao heterossexualismo foi, nas sociedades que antecederam a civilidade, uma fonte inesgotável de sofrimento, já que o homem não conhecia em sua natureza essas restrições; continua sendo a mesma fonte de infelicidade na medida em que se conserva em grande escala na estrutura mental dos homens já civilizados. Se a repressão das pulsões tinha originariamente a finalidade de construir a civilidade, hoje ela atropela os sujeitos porque as satisfações agora permitidas são aquelas necessárias para a dominação se manter ou se multiplicar; em geral, estas satisfações estão circunscritas à esfera do consumo e provêm de necessidades não-legítimas, mas suscitadas pelo aparato tecnológico; embora

¹¹ Ao negar o desejo, a própria natureza é negada e com ela o corpo como a sede de sua realização. Nesse aspecto o corpo como submissão à natureza é pensado de forma absolutamente cindida do espírito, da psique.

¹² É falsa a idéia de que a proibição do instinto homossexual visa à manutenção da espécie humana no intento da procriação. Segundo Freud (apud Marcuse, 1981b, p.55), *“o conteúdo primário da sexualidade é a ‘função de obter prazer a partir de zonas do corpo’; essa função só ‘subseqüentemente foi colocada a serviço da reprodução.’”* A monogamia e o heterossexualismo são resultados do intento da civilização em *“criar uma unidade a partir dos seres humanos individuais”* (Freud, 1997, p.105). Não correspondem àquilo que de fato deveria ser observado para a felicidade dos homens, mas para a concretização de uma civilização “bem-sucedida”.

encontrem nos sujeitos algo a que possam se fixar e, portanto, serem confundidas como legítimas, são falsas necessidades e, desse modo, implicam em uma falsa satisfação¹³. Na esfera de consumo, as satisfações tornaram-se possíveis porque imediatas. O prazer libidinal foi substituído pelo prazer da compra de um aparelho de telefone celular, na qual o consumir antecipa uma felicidade não alcançada na realização de suas pulsões originais; assim, a busca de algo que se quer em objetos distintos daquele real é, ao mesmo tempo uma ilusão, mas que também representa a busca de um desejo humano que permanece; alcançá-lo, é como tentar dar vida ao que está morto: na mercadoria, objeto morto, busca-se a satisfação daquilo que é vivo, o homem e seus desejos. Mesmo na compra de um aparelho celular e no fetiche que ele representa, há libido; ainda que mediado pelo consumismo, a busca do homem realizar-se por meio de um fetiche representa ao mesmo tempo a busca do que é humano, ou seja, do prazer libidinal. O fim último do consumismo remete ao homem a alcançar o prazer libidinal que mais lhe tem sido possível, uma vez que a maior parte de suas pulsões originais são reprimidas pelas sanções do que é social; esta é, sem dúvida, uma das formas de satisfação mais imediatas, embora objetive uma satisfação precária; o consumo permite um desejo instantâneo ser contemplado porque o objeto de seu prazer é acessível, vendável, está exposto na vitrine e sua aquisição, por mais difícil que seja, é programável. Se o objeto de seu desejo não lhe é possível de ser adquirido, outro similar e mais acessível pode ser posto em seu lugar quase que automaticamente. Esse imediatismo exigido na satisfação de um desejo talvez seja complementado pelo comportamento competitivo. Na escola, aquele que tem seus desejos negados até mesmo na esfera do consumo, talvez encontre na competição um dispositivo imediato de satisfazer-se ainda que fortuitamente como um bom goleador na aula de educação física ou como um bom aluno, sendo o mais rápido a realizar sua atividade de matemática. É certo que, ao longo de toda a sua vida, os sujeitos procuram pela realização de seus desejos primários em objetos que substituem os originais; a consumação do desejo

¹³ Não seria esta uma das maiores “estratégias” de conservação do capitalismo: não apenas gerar os bens que satisfaçam as necessidades do homem, mas gerar neles estas necessidades? Marcuse (1999, p.80-81) responde a essa questão apoiando-se na idéia de Veblen: se antes a necessidade era a mãe das invenções, na sociedade tecnológica a invenção é a mãe da necessidade. Mas, de fato, nenhuma necessidade compelia o sujeito a satisfazê-la se nele próprio ela não encontrasse algo a que se fixar e tornar-se legítima.

primitivo no objeto de amor original – os pais – não pode ser realizada, e por isso durante toda a vida o sujeito persegue essa realização impossível em outros objetos que se assemelhem ao prazer que lhe trouxe o original.

A partir dessas considerações, é possível analisar a competição como uma categoria que se assemelha aos objetos que, para os sujeitos, substituem aqueles que lhes despertam desejo originalmente; possivelmente a competição seja um comportamento que, por seu caráter predatório e emulativo, tenha a função de se pôr no lugar de uma atividade sublimada das pulsões originais individuais frustradas e que, no curso do desenvolvimento da civilização, tenham sido proibidas. Como exemplo bastante elucidativo, o *fair play* mostra o progresso da civilização na contenção das atividades destrutivas e, simultaneamente, o desejo de destruição racionalizado, sublimado pela mediação da lógica civilizada.

Como sintoma da repressão, o comportamento competitivo é a realização de um desejo considerado possível, qual seja o desejo do homem negar sua fraqueza. A fraqueza e debilidade humanas são condenáveis na sociedade da força (cf. Adorno, 2000) e se escondem – sem, contudo, deixarem de existir – sob a boa adaptação, na socialização em que se forja uma felicidade que, para poder se realizar, compele os sujeitos a pagarem um preço caro: a deformação de suas almas e quereres entregues a uma vida falsificada e que os obrigam a sentirem-se felizes como a externar um verdadeiro sintoma da repressão. A frieza como condição diante da desgraça humana eleva o fraco ao status de força que é pedido pela sociedade; a fragilidade é ridicularizada e representa de imediato um grande sofrimento quando não dominada. O bem adaptado é aquele que faz sucesso e é popular; só pode ser aquele que consegue reprimir seu desejo ao extremo e que se obriga a qualquer custo amar a vida tal qual ela é, apesar de toda sua mediocridade. Reprimem-se para se adaptarem (cf. Freud, 1997a) e os sintomas que essa repressão traz premia os que conseguem suportar com menos dor aparente as deformações íntimas ao preço de uma grave mutilação pessoal; constantemente se esforçam para se contentar com a condição de bem adaptados, trazida por tal repressão. Na ânsia da adaptação, matam a si mesmos ao matarem seus desejos e enterram um último sopro de autenticidade que sucumbe à repressão. A renúncia de si mesmo torna-se uma

fonte inesgotável de sofrimento individual atuando em contradição com os próprios interesses daqueles que agem em favor da integração do particular ao todo. O esforço de competir como comportamento direcionado no sentido de negar a própria fragilidade – encontrada também em todos os demais ao seu entorno – é um esforço que impõe ao homem sofrimento, tendo em vista ser produto da repressão. A fragilidade humana exige consolação, e o comportamento competitivo almeja sua superação. Cabe ponderar se, como tal, a competição é mais um sofrimento a que o homem se vê obrigado a sujeitar-se ou constitui-se também em uma fonte de fruição?

4. Perspectiva histórica da competição.

Marx (1986), em suas obras, ao abordar o conceito de cultura, apontou para a relação de determinação que se estabelece entre superestrutura/cultura e infraestrutura/economia, concernente à sua época. Para o autor, são os homens que fazem a própria história e são produzidos por ela, ainda que não tenham consciência deste movimento; suas condições objetivas de existência, decorrentes em última análise da esfera econômica e relações de produção são as principais determinantes das *“formas de consciência social”* (p.15) ou cultura. O condicionamento de comportamentos, formas de agir e pensar, produção de idéias e, principalmente, da consciência dos fatores objetivos da totalidade social são entendidos por Marx como resultados do intercâmbio entre a vida material e espiritual dos homens, de modo que esta última aparece com *“emanação direta de seu comportamento material”* (1986, p.16). A esse respeito, Marx (1986) escreve:

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre estrutura social e política e a produção (p.35).

Portanto, levados em conta todos os fatores objetivos da realidade social, tem-se o fator material, determinado pelas relações entre classes e pela produção, como item predominante na determinação da consciência, posto

que, para Marx (1996) *“a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”* (p.37).

Historicamente, então, a produção da consciência, e, por conseguinte, dos comportamentos humanos, está atrelada ao movimento de produção das condições materiais de existência e ao desenvolvimento das forças produtivas que são sua base. Não só a consciência, mas as relações dos indivíduos entre si são mediadas por estes fatores e determinadas pela realidade que é marcada, progressivamente no decorrer da evolução capitalista, pela divisão social do trabalho, a saber que:

As diversas fases de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes da propriedade: ou, em outras palavras, cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (Marx, 1986, p.29).¹⁴

Marx dá sequência a sua idéia afirmando que determinadas fases industriais *“estão constantemente ligadas a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada”* (1986, p.42). As forças produtivas, relações de produção e superestrutura condicionam o estado da sociedade e prefiguram as relações entre indivíduos, fato que permite considerar, segundo a ótica marxista, a determinação dos comportamentos individuais em decorrência de fatores externos aos próprios sujeitos, que são, necessariamente, uma extensão da materialidade objetiva segundo a qual foram formados¹⁵.

É possível pensar, portanto, na permanência e crescimento da competição como comportamento recorrente na modernidade associado ao desenvolvimento histórico das forças produtivas e do próprio capitalismo, haja vista que se anteriormente à civilização ter-se constituído como tal, os princípios do capitalismo ainda não preconizavam as relações entre os homens, a agressão, bem como o desejo de destruição – basilares na

¹⁴ No trecho destacado, Marx aponta como determinadas pela divisão social do trabalho as relações entre os indivíduos no que tange ao material, ao instrumento e ao produto. Neste trabalho, as relações entre os sujeitos são estudadas pela perspectiva material, posto que os instrumentos e o produto são fatores especificamente voltados ao mundo do trabalho, o que descaracterizaria o objeto de estudo.

¹⁵ Os escritos dos autores da teoria crítica também levam em conta a determinação social associada às características psíquicas dos indivíduos para explicar os comportamentos recorrentes da modernidade. Destaca-se o texto de Adorno *“Educação após Auschwitz”*, no qual o autor faz referência à instalação e manutenção do regime fascista pela relação entre estes dois fatores.

competição – antecipavam-se aos ditames da propriedade privada, da divisão social do trabalho e da racionalização do processo produtivo.

Nas sociedades pré-capitalistas¹⁶, a produção encontrava-se em sua fase pouco desenvolvida, sendo pensada a partir das necessidades básicas de sobrevivência; ao mesmo tempo, a divisão do trabalho mais se assemelhava a uma extensão da divisão sexual e, posteriormente, familiar do trabalho. Com o desenvolvimento do sistema de produção, o aprimoramento produtivo engendra a necessidade de novas técnicas mais avançadas para suprir o contingente de produtos desejados; desenvolve-se a propriedade privada ainda rudimentarmente até que ao final do período pré-capitalista surgem os primeiros esboços das atividades industriais e comerciais, bem como uma reconfiguração da divisão social do trabalho, mais semelhante à atual que às anteriores. Já nesta fase da história, segundo Marx, *“a produção de idéias, de representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”* (1986, p.36).

As condições objetivas produzidas pelas sociedades pré-capitalistas favoreciam já a competição, por um lado, em virtude da emergente necessidade de autoconservação produzida por um sistema que ainda não podia usufruir dos mesmos avanços científicos da modernidade para melhoria das condições de vida, e, por outro, em razão do desenvolvimento inicial, mas crescente, de atividades tipicamente concorrenciais, como, por exemplo, o comércio; simultaneamente, a progressiva expansão da propriedade privada compeliu os sujeitos a, inicialmente, empreenderem uma disputa por terras cuja apropriação representava um significativo diferencial positivo do ponto de vista econômico. A progressiva organização do sistema capitalista abandonou vagarosamente a rudimentalidade e permitiu que o lucro e a propriedade passassem a ser a finalidade da vida social; instaura-se o trabalho assalariado em substituição ao regime servil ou escravagista e, junto a essa crescente generalização do assalariamento, o desenvolvimento do capitalismo ganha um novo formato gerado pela indústria em franca expansão: a divisão social do

¹⁶ Para Marx, elas são caracterizadas por modelos de propriedade que se desenvolveram em três momentos diferentes: a tribal, a comunal/estatal e a feudal/estamental. Embora tratem de períodos distintos da história, guardam características comuns por não serem fundamentadas na circulação do capital.

trabalho responsabiliza-se, em grande medida, por cindir os proprietários dos meios de produção daqueles que possuem apenas a sua força de trabalho, ainda que sejam ambos membros da uma mesma sociedade. As marcas deste modelo de organização social podem ser reconhecidas facilmente no indivíduo, sobretudo na incorporação das normas que a partir de então passaram a vigorar coletivamente, acompanhando o percurso que vai da produção artesanal, característica dos primórdios do capitalismo, à produção em série que corroborou com o grande acúmulo do capital na mão de poucos privilegiados.

A cisão social, acentuada em grande medida pela industrialização, produz uma massa de oprimidos cujo esforço em preservar-se na sociedade perdura ao longo da história, até encontrar, na modernidade, a organização do modo de produção capitalista desenvolvida em sua forma mais requintada, qual seja a exploração do homem pelo homem. Assim, a partir de toda a análise da evolução que consolidou o modo de produção capitalista pode-se notar que as relações de produção instituídas, voltadas para o acúmulo do capital, enquadram-se num modelo de organização social baseado em relações que têm como pressuposto o embrutecimento dos sujeitos e a percepção do outro como mercadoria integrante da dinâmica econômica. Marcadamente, a especificidade social e histórica do modo de produção capitalista, que difere de todos os outros modos de produção que o precederam, consiste em ser um modo de produção mercantil a partir do qual o que é produzido não se organiza mais em decorrência do valor de uso ou do consumo dos bens materiais para a satisfação das necessidades de seus produtores, mas sim em decorrência do seu valor de troca: aquilo que é excedente na produção, ganha destino ao serem embutidas e criadas novas necessidades e, segundo Marx (1986), a produção para o lucro, e não para o atendimento das necessidades humanas gera um tipo de mercadoria que se constitui, em sua forma elementar, como algo cujo valor é mais voltado à troca que ao uso. O aumento da produção evidenciado no desenvolvimento das forças produtivas capitalistas está baseado na apropriação particular dos meios de produção e, mais, na apropriação, por parte do detentor do capital, da força de trabalho empregada na linha de produção. O artesão, ainda que anteriormente ao desenvolvimento industrial, detivesse uma parte considerável do conhecimento e dos meios para

produzir um determinado bem material, passa, com o acelerado progresso da indústria, a ser somente mais uma peça na engrenagem da produção; se este bem material antes produzido pelas vias artesanais representava não só a técnica profissional, empreendida e aprimorada por anos de prática, mas também era um resultante dos traços culturais peculiares do saber social do trabalhador, nas sociedades industriais, o produto não apresenta qualquer traço de subjetividade: é impessoal, e além de serem fabricadas réplicas aos milhares de um mesmo modelo, com o advento da linha de montagem, acentua-se ainda mais a perda da noção de totalidade social de todas as fases que envolviam o seu ofício. Esta diferença entre a riqueza real produzida pelo trabalhador e o que ele realmente recebe como recompensa pelo esforço despendido, denominada por Marx de *mais-valia*¹⁷, representa o momento privilegiado da apropriação privada do lucro. Para que as relações de produção assim sistematizadas pudessem perpetuar-se foi necessário um longo caminho de *dessexualização* do corpo, segundo Marcuse (1981d), no intuito de torná-lo apto a enfrentar a rotina estafante da linha de produção. A redução das zonas eróticas do corpo à região genital faz parte deste longo caminho da repressão, no sentido de garantir energia extra para a ampliação dos níveis de produção. A sublimação exigida pela vida civilizada aumenta em grande medida com a necessidade da dessexualização dos corpos. A competição, nesse sentido, combinada à necessidade de priorizar a atuação do trabalhador no processo produtivo, pode atuar de maneira auxiliar no processo de sublimação, uma vez que por meio dela pressupõe-se a possibilidade de canalizar energias represadas que antes eram empreendidas no ato sexual então reprimido.

O indivíduo torna-se assim participante dos processos sociais de repressão: é impelido, constantemente, a tomar partido contra suas necessidades pulsionais básicas de satisfação, passando a ser forçadamente autor de sua condição de miserabilidade. Primeiramente, a partir do contato com os pais e posteriormente com as instituições sócio-culturais, marcadas historicamente, o superego emerge como uma espécie de cristalização da moralidade vigente, incorporada ao indivíduo, como conjunto de interditos garantidores da possibilidade de convívio social.

¹⁷ Este conceito é trabalhado por Marx em sua obra *O capital*.

Ainda associado à questão da exploração da *mais-valia*, Marcuse (1998) aponta que ela foi afetada diretamente pelo advento da tecnologia, e como consequência tem-se uma radical diminuição do trabalho vivo, e, portanto, torna-se obsoleta a participação do homem para a produção até mesmo daquilo que é essencial na vida coletiva. Para Marcuse (1998), o advento tecnológico aplicado à intenção do aumento da produção, acentua a *mais-valia* e desvaloriza a força de trabalho se comparada à elevação dos números de máquinas que substituem o trabalhador; como consequência direta, obtém-se a diminuição dos postos de trabalho e a criação de atividades improdutivas sem significado e desnecessárias: a partir daí, torna-se o trabalhador cada vez mais afastado do trabalho que realiza e progressivamente menos fundamental na dinâmica da produção capitalista.

O processo descrito pode ser comparado ao adestramento do trabalhador, cujos princípios marcam indelevelmente sua percepção do mundo, e vem acompanhado de um sofrimento que se expande da esfera psíquica à corporal, iniciando-se na imposição do controle pulsional para a sustentação do desempenho desejado nas tarefas empreendidas no mundo do trabalho¹⁸: o controle sobre as pulsões, que persegue como meta a garantia de um excedente de energia a ser canalizado para os processos de transformação do mundo por meio do trabalho e o estabelecimento de padrões planejados de consumo, acaba por moldar, a partir do exterior, a estrutura interna ao sujeito, indicando assim, a substância eminentemente econômica da dinâmica da civilização aventada por Marcuse. Mediada pela realidade essencialmente caracterizada pela economia, a formação a que os sujeitos se submetem vem marcada também pela essência da lógica econômica, que reduz a percepção humana à mercadoria; o homem, portanto, passa a ser não apenas um

¹⁸ Marcuse (1981c) reconhecidamente afirma que, a partir da constatação da existência da necessidade do trabalho, não se pode inferir daí a consequente infelicidade perpétua da raça humana. Negando o mito bíblico da origem do trabalho, como castigo imposto ao homem como consequência de seu pecado original, Marcuse salientará o possível aspecto lúdico e prazeroso do trabalho como fonte de vazão das energias destrutivas presentes no Id, como momento privilegiado para a diminuição da tensão presente no aparelho psíquico, por meio do uso desta energia tensora na transformação do mundo natural. O autor reconhece também que se a distribuição das carências fosse socializada, as realizações tecnológicas do atual desenvolvimento humano poderiam propiciar uma vida digna ao todo da população, ou, numa perspectiva menos otimista, permitiria um recrudescer da condição de miserabilidade de grande parte das populações humanas. O que mereceria o codinome de castigo não seria o trabalho em sua essência, mas sua versão alienada, própria da divisão social do trabalho, presente no modo de produção capitalista.

apêndice substituível no processo produtivo, mas a própria mercadoria, que nega sua condição humana e rebaixa-o à condição de coisa. A reificação humana, nesse sentido, articula-se ao caráter irracional de disputa pela propriedade que se instaura desde as primeiras manifestações do capitalismo, e cresce na mesma medida em que se expande a lógica concorrencial entre empresas e entre indivíduos. Esse desconforto que medeia a civilização é, segundo Marcuse (1981d), o resultado de uma certa organização da economia que favorece a apropriação privada de grande parte do capital por poucos indivíduos, em detrimento de uma gigantesca “massa de despossuídos” que vivem à margem da abundância. Tal apropriação é criticada por Hubermam (1976), de maneira exemplar em sua obra *História da Riqueza do Homem*, na qual a ganância que permeia a apropriação particular do capital é exemplarmente desmascarada, a partir de uma comparação alegórica entre o processo privado de acumulação e o método para captura de macacos, usado por caçadores indianos. Afirma Hubermam que:

Haverá uma moral para os capitalistas, na história de como os indianos pegam macacos, contada por Arthur Morgan? ‘Segundo a história, tomam de um coco e abrem-lhe um buraco, do tamanho necessário para que nele o macaco enfie a mão vazia. Colocam dentro torrões de açúcar e prendem o coco a uma árvore. O macaco mete a mão no coco e agarra os torrões, tentando puxá-los em seguida. Mas o buraco não é bastante grande para que nele passe a mão fechada, e o macaco, levado pela ambição e gula, prefere ficar preso a soltar o açúcar (1976, p.318).

O lucro, acima de tudo, deve ser preservado, para isso a civilização deve mobilizar nos indivíduos uma percepção do outro que esteja fundamentada na ausência de laços de afeição, na indiferença e na negação da identificação com aquele que sofre. No desenvolvimento da organização social a partir da realidade econômica, dada, sobretudo, com o aprimoramento da divisão social do trabalho e sua conseqüente divisão de classes no capitalismo, alteram-se as bases que fundamentam as relações humanas, as quais acompanham a dinâmica em que se dá o percurso histórico das condições objetivas que definem a vida coletiva. A perspectiva capitalista, na qual o lucro, a propriedade e a mercadoria são basilares, generaliza-se para além das relações diretamente econômicas, marcando a formação dos homens

e conseqüentemente os comportamentos sociais por ela legitimados. O trecho citado mostra o recrudescimento da coisificação humana de modo que, nessa perspectiva, o embrutecimento individual não deve ser compreendido como traço de personalidade concreta, mas como bem aponta Marcuse (1981e):

resultado final de prolongados processos históricos que estão congelados na rede de entidades humanas e institucionais que compõem a sociedade, e esses processos definem a personalidade e suas relações (p.68).

A dominação e exploração nas quais está calcada a economia capitalista levam ao enfraquecimento do ego e à sumária aceitação da destruição e violência como mediadoras da cultura, de modo que o vínculo que passa a ser estabelecido entre progresso econômico e regressão da consciência torna-se real. Fatores objetivos como os descritos constituem a base que legitima a competição como comportamento aceitável e até mesmo desejável, haja vista a realidade social.

A acentuação da fragmentação do trabalho trazida pela instituição de um meio de produção articulado à técnica e à maximização da exploração do operário leva a uma fragmentação do conhecimento, e nesse processo em que o trabalhador não se reconhece naquilo que ele mesmo produz, torna-se espoliado dos meios de produção e da visão de totalidade atrelada a ele, restando-lhe a herança de sua *reificação* que, antes, no trabalho artesanal, estava presente de maneira menos incisiva. Tornando “coisa”, o indivíduo abre mão de sua humanidade e generaliza essa mesma percepção que tem de si mesmo para todas as esferas de sua vida social. As preocupações de Adorno (2000) recaem sobre a formação da consciência coisificada, e é por meio dela, segundo o autor, que as pessoas perdem a capacidade de amar; passam tendencialmente a aplicar esta capacidade aos meios, ou seja, tornam-se afinadas com a técnica e nessa mesma perspectiva técnica, estabelecem relações entre seus pares de convívio. Para Adorno, pessoas incapazes de amar, ou afinadas à técnica apresentam carência libidinal no trato com as demais e *“são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale”* (2000, p.133). Para ele, esta tendência presente nas pessoas, além de perturbadora, desenvolve-se inevitavelmente vinculada

ao conjunto da civilização: a preocupação com o homem, seu bem-estar e a satisfação de suas necessidades, ainda que imediatas, acaba por ocupar posição secundária na escala de prioridades do sistema capitalista. Na importante citação a seguir, Adorno faz uma referência à frieza instituída nas relações humanas como produto da consciência coisificada, destacando o processo no qual se dá seu desenvolvimento:

Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com quem mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais. Isso se sedimentou do modo mais profundo no caráter das pessoas (2000, p.133-134).

É importante observar que, se não em sua totalidade, grande parte da sedimentação da frieza no caráter das pessoas se deve à deficiência na capacidade de amar, desenvolvida precariamente em virtude de um processo de formação mais voltado à técnica que propriamente ao objetivo de estabelecer com as pessoas laços libidinais de identificação, capazes de fazer frente a essa mesma frieza criticada por Adorno. Estas considerações permitem que seja respondida uma importante inquietação dos teóricos críticos: por que a exploração ainda está presente na sociedade marcadamente desenvolvida do ponto de vista do progresso técnico? Apoiando-se em Adorno (1995b), fica clara que a concepção de progresso técnico vigente é ideológica porque encobre a vinculação entre progresso e regressão da consciência, bem como porque exclui a idéia de humanidade como prioridade absoluta. As reações afetivas reveladas de forma racionalizada, derivadas que são da regressão da consciência, impedem os sujeitos de experimentarem o incômodo que deveria ser gerado com a manifestação da dor ou sofrimento do outro; não há comoção em relação a quem sofre, de modo que o intercâmbio entre as condições materiais e a produção da vida espiritual dos homens descrito por

Marx (1986) favorece o estabelecimento de um clima cultural mediado pela indiferença. A esse respeito cabem as considerações de Casco:

A indiferença à dor do outro pode ser entendida como uma relação estabelecida em que a identificação com o outro é negada e torna-se praticamente ausente. Nessa perspectiva, parece mais fácil a adoção de um comportamento mais voltado à destruição, como é o competitivo, que à preservação do outro, como é o solidário (2007, p.142).

Se as relações de afeto e identificação encontram-se comprometidas haja vista que a incapacidade de amar desenvolvida nos sujeitos progride na mesma medida em que ocorrem os avanços técnicos, é propício o fortalecimento de um clima cultural que legitime a destruição como norteadora dos comportamentos humanos bem como a ausência de vínculos libidinais baseados na identificação. Se as condições que o progresso viabilizou sedimentaram-se desarticuladas da preocupação direta com a humanidade, favorece-se a cultura da individualização no lugar da necessária individuação; esta última, sinônimo de singularidade, cede espaço à primeira ou à cultura que exclusivamente socializa os indivíduos sufocando seus interesses em favor da coletividade.

Quanto maior a tensão proporcionada pela criação da civilização, maior é a presença da pulsão de morte, da tendência à destruição, como aponta Freud (1997a). A competição, portanto, na perspectiva histórica, encontra respaldo social nas condições próprias ao aprimoramento do progresso técnico que acompanhou a evolução capitalista: a base material e cultural por ele criadas são incorporadas na formação que valoriza a força e descarta a sensibilidade como possibilidade adequada de percepção do mundo.

5. Afastamento e autoconservação: o lugar da dor na percepção do mundo.

O sacrifício parece representar uma força arregimentada pelos sujeitos contra si mesmos no sentido de resistirem à inevitabilidade do destino social de controle e repressão: nele, há um indicativo mítico de superação da injustiça

sofrida, quase que como um processo de “*divinização*” do sofredor. Para Horkheimer e Adorno (1985):

Todo sacrifício é uma restauração desmentida da realidade histórica na qual ela é empreendida. A fé venerável no sacrifício, porém, já é um esquema inculcado, segundo o qual os indivíduos subjugados infligem mais uma vez a si próprios a injustiça que lhes foi infligida, a fim de poder suportá-la (p. 59).

A autoconservação parece ter se tornado obsoleta como prática favorável ao indivíduo. O Cristianismo, por exemplo, fez com que a fé cristã se tornasse regressiva se comparada ao judaísmo. Na figura de Cristo, Deus humaniza-se e, como “*espírito que se tornou carne, é o feiticeiro divinizado*” (Horkheimer e Adorno, 1985, p.166) que no exemplo de seu abatimento e morte faz do sacrifício supremo a melhor garantia de salvação; destrói, portanto, o desejo de autoconservação entregando-se como exemplo ao suplício físico e moral, tomando para si a crueldade de uma morte martirizante e prolongada: busca-se o sacrifício até a morte. Na sua intenção competitiva, a preocupação do sujeito consigo mesmo não é excluída, mas complementada pela preocupação em destruir o oponente, já que, potencialmente ele representa um impeditivo para o sucesso imediato; a preocupação em vencer alia-se à preocupação em impedir que o outro vença, o que pressupõe claramente um distanciamento em relação àqueles ao seu entorno, uma frieza própria à sociedade contemporânea. Como exemplo disso, nas competições de esporte coletivo, não se pode negar a satisfação – tanto de competidores quanto de torcedores – nas brigas que envolvem jogadores, nas disputas mais violentas pelos melhores lugares. Segundo Crochik (2000):

É inútil dizer que as brigas nos esportes coletivos, dos atletas e do público, os acidentes automobilísticos, a surra do lutador de boxe, não façam parte do espetáculo, e que o torcedor não se satisfaça com eles (p.31).

A desgraça que ocorre com o outro é uma fonte de prazer para o espectador formado em uma sociedade indiferente à dor. A força deve ser exaltada e para que isso ocorra, o outro deve ser surrado, humilhado, agredido para que o espetáculo se complete e para que a perseguição à fraqueza se mantenha. Adorno aponta que a indiferença contra a dor em geral é produto de uma formação elogiada pelo fascismo, uma educação “*baseada na força e*

voltada à disciplina” (1995, p.128); a educação necessária para a constituição do tipo de homem que pede o fascismo deve ser aquela que permeia a virilidade como capacidade de sentir dor no seu grau máximo: aquele que se indiferencia com sua própria dor, há de fazê-lo com a mesma severidade com a dor do próximo; vinga-se da sua própria dor – que teve de ser reprimida e ocultada, porém profundamente sentida – satisfazendo-se na dor do próximo. Contemplando-lhe o sofrimento e agonia, tentam convencer-se de que pode ir além de seu próprio sofrimento e gratifica-se, ao mesmo tempo, afirmando que diante de si está alguém em pior condição que a sua própria, já precária; confirma, para si mesmo, que sua posição na hierarquia do sofrimento é melhor que a daquele a quem dirige seu ódio. É preciso acostumar-se à severidade da vida acostumando-se à dor; quando a dor puder ser suportada ao extremo, o sofrimento social também o será: nisto está inscrita a intenção individual do sujeito infligir sofrimento a si mesmo, e vem acompanhada pelo objetivo de ser frio com o outro na mesma medida em que é consigo. Segundo Crochik:

A percepção da desgraça do outro tem um efeito notável: prepara para as ‘surras’ que se leva no cotidiano, fortalecendo o masoquismo, ao auxiliar a suportar o sofrimento que se pensa ser inevitável; além disso, fortalece o sadismo, quando se identifica com o agressor seja ele visível ou não (2000, p.31).

A imposição da dor a si mesmo, que compele o sujeito a exigir do outro também suportá-la na mesma medida é uma das formas de perversidade na competição; ela é um comportamento que combina o desejo de destruir dirigido para fora tanto quanto o é para dentro. A crueldade, assim expressa, também é uma marca social. Na sociedade administrada, a própria individualidade deve obedecer a um padrão e para que se possa resistir a ele os sujeitos buscam de alguma forma a diferenciação quer em suas formas de agir, quer em seus comportamentos; a filiação às gangues, a perfuração de corpos e tatuagens, as vestimentas marcadas pelo exagero são notas dessa busca pela diferenciação que, muitas vezes, vêm aliadas à crueldade. A idéia de ser igual ao outro é insuportável e por isso uma das formas de diferenciação é o afastamento, a própria alienação espacial, que não permite qualquer proximidade, nem mesmo a proximidade de corpos. Para Horkheimer e Adorno, “o espaço é a *alienação absoluta*”, e é nele que as relações podem se

dar também de maneira exterior: quando os homens contraem seus músculos em reação ao toque de outro, reagem no sentido de mobilizar “*esquemas arcaicos da autoconservação*” (1985, p.168). É pedida uma distância de corpos para essa diferenciação, um isolamento que, segundo Crochik, traz como uma das conseqüências a crueldade:

A diferenciação do corpo, do eu, segundo Horkheimer e Adorno, ocorre também pela alienação espacial. Pela distância, os corpos se delimitam. Mas a distância também isola, e o que separa segue pedindo pela união. Disso, segundo esses autores, surge a crueldade como formação reativa ao desejo da proximidade de corpos (2000, p.30).

A proximidade de corpos quebra a distância que, imaginariamente, garante a diferenciação; essa proximidade só tem podido ser admitida se mediada pela crueldade, pelo desejo de destruir voltado ao outro, como nas massas que, nos estádios, admitem-na “*desde que outra coletividade seja agredida*” (Crochik, 2000, p.30). O contato físico com o outro deve ser um contato que provoque a dor, uma vez que a insensibilidade em relação à dor parece ser entendida como sinônimo de virilidade e força¹⁹. Para Benjamin (1994), a exacerbação deste tipo de procedimento mediante o outro – a indiferença a sua dor, a intolerância do contato físico, entre outras –, foi possível especialmente devido ao progresso tecnológico e as novas formas a partir das quais a vida passa a ser organizada com o crescimento urbano, por exemplo. O progresso e as formas de vida citadinas geram nos sujeitos, segundo Benjamin (1994), novas formas de sensibilidade; a exemplo dos transportes coletivos, que, nas cidades, obrigam diariamente as pessoas a estarem umas ao lado das outras por minutos ou horas em que dure a viagem de ida ou volta do trabalho, sem que, no entanto, dirijam a palavra entre si; o mesmo em relação à fotografia, que passa a permitir que as pessoas deixem de ser identificadas por suas particularidades, segundo o olhar e a sensibilidade de quem as olha de fato; elas agora passam pela interpretação ótica da máquina fotográfica, puramente objetiva. O isolamento provocado pelo conforto de algumas invenções: o fósforo, o telefone, a máquina

¹⁹ A indiferença à dor do outro pode ser entendida como uma relação estabelecida em que a identificação com o outro é negada e torna-se praticamente ausente. Nessa perspectiva, parece mais fácil a adoção de um comportamento mais voltado à destruição, como é o competitivo, que à preservação do outro, como é o solidário.

fotográfica, são estímulos que geram, em silêncio, uma nova sensibilidade nos homens. Não só o fósforo, mas o isqueiro; não só a máquina fotográfica, mas a webcam; não só o telefone, mas o celular; todos estes aparelhos permitem aos homens, com um breve e simplificado movimento, dirigir tudo o que está a sua volta, com exceção de si mesmo. Com um pequeno aperto no teclado do celular pode-se encomendar o almoço ou o jantar nos chamados *deliveries*; pode-se, via internet, adquirir qualquer produto sem sair de casa: roupas, eletrodomésticos, livros; pode-se, no isolamento que rejeita qualquer contato com o outro, fazer “amigos” nas salas de “bate-papo”; pode-se, inclusive, manter relações sexuais virtuais nos sites eróticos. Tudo isso ocorre do modo mais simplificado possível, com um aperto do dedo indicador no mouse ou no teclado do telefone, sem qualquer intermediação humana direta. Se antes as pessoas não eram capazes de estar uma ao lado da outra sem trocarem algumas palavras, hoje a palavra é amplamente invasiva e evitada. A vida citadina e o progresso que a caracteriza, para Benjamin (1994), afastou as pessoas do contato com os outros e remeteu-as a um estado de selvageria, no qual o contato só é possível segundo a sensibilidade que se desenvolve a partir da manipulação das técnicas que facilitam a vida e o conforto. Confundem-se pessoas com botões manipuláveis, prontos a obedecer a comandos motores. Daí a agressão ser uma resposta plausível quando um comando dado não é obedecido, quer por aparelhos eletrônicos, quer por pessoas. A dificuldade de relacionar-se humanamente com os outros cresce na mesma medida em que a facilidade de controlar o conforto ao redor dos sujeitos fica a disposição de cada um. Nesse sentido, cada vez com mais facilidade os sujeitos podem se dispor à eliminação do outro: o contato é cada vez mais solitário e os espaços de relacionamento com as pessoas perderam o sentido. Os alunos, indistintamente, foram formados em meio a essas novas formas de sensibilidade, em que o outro deve ser eliminado para que ele mesmo não seja; como nos jogos digitais em que se deve abraçar a missão de exterminar o inimigo para alcançar o objetivo, na vida digitalizada pelas invenções tecnológicas, deve-se competir se quiser alcançá-lo na escola: não basta conseguir uma boa nota, mas deve-se obter a melhor e, se para isto for imperativo sobrepujar-se ao outro, não será necessário mobilizar do interior dos

sujeitos a frieza latente: as condições objetivas de vida, no decorrer de toda a formação dos sujeitos, já se encarregaram disto.

6. Esporte: reposição civilizada do comportamento predatório.

A disposição para a agressão parece ter sido visivelmente acentuada pela frieza burguesa; na escola, ela pode se manifestar na negligência que um colega de sala pode dirigir ao outro por temor ao desprestígio, ou ainda naquele que se ri do que fracassa em uma prova, naquele que é mais veloz e forte e decide ter como oponente em um jogo o mais lento e fraco para humilhá-lo. No esporte, mesmo escolar, ela parece ser mais explícita porque afeta diretamente o corpo: é uma ameaça que incide contra o próprio físico.

Contudo a agressão não é o objetivo do esporte; este, como importante modalidade a ser observada pelas atividades escolares deve ser analisado a partir de sua perspectiva social de caráter ambíguo. Nas atividades esportivas de um modo geral não são presenciadas apenas manifestações de agressão, mas também de cordialidade e tolerância ao mais fraco; nela deveriam estar inscritas os princípios esportivos de uma sociedade livre, na qual sua prática tenha em vista não a perversidade competitiva que pretende a destruição do oponente, mas, sobretudo uma fruição lúdica. A função do esporte, atividade em que o elemento competitivo é bastante presente, é ambígua. Segundo Adorno:

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do fairplay, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso dos espectadores, que pessoalmente não são submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos (2000, p.127).

O esporte não se baseia, necessariamente, no primado do melhor e tampouco representa inevitavelmente uma situação de domínio de um (esportista, equipe ou torcida) em relação ao outro; a derrota no campo esportivo não é um veredicto que expressa a fraqueza, incapacidade ou

inferioridade do perdedor; assim tem sido em muitos casos porque o prazer da competição no campo esportivo reproduz o prazer não associado ao conteúdo lúdico, mas ao desejo de destruição, tal qual imposto pelo funcionamento do sistema produtivo e da própria procura por uma colocação no mundo do trabalho²⁰; em uma sociedade livre, o esporte unicamente promoveria o respeito pelo mais fraco; as disputas não seriam a ameaça de exclusão e perseguição do derrotado e todo o esforço e disciplina aplicados na prática esportiva teria como objetivo uma fruição com caráter lúdico e cooperativo. A ambigüidade do esporte não cabe em uma sociedade livre. Não se pode dizer sequer que nela o esporte seria necessário; mas decerto nela a prática esportiva não promoveria atividades em que se expressa claramente o desejo de superar a equipe adversária; tampouco aquelas presentes como se tem visto nos períodos que antecedem os grandes eventos esportivos, por exemplo, durante os quais os atletas se submetem aos rigores de uma disciplina de treinamento, dietas e outras obrigações. Os esportes, na sociedade atual, seguem o modelo da indústria. A competição embutida nos esportes coletivos, que leva multidões aos estádios é também o resultado de um trabalho racionalizado, de especialização de papéis desempenhados, de atenção aos objetivos e à organização (cf. Crochik, 2000). Nos esportes coletivos, a individualidade de cada um dos jogadores componentes do time em ação deve ser restrita; invariavelmente tornam-se empobrecidas *“no momento em que devem se encaixar na tática do treinador para obter o resultado almejado”* (Crochik, 2000, p.40). A eficiência aprovada no resultado final de cada jogo “compensa” o detrimento a que é levada a individualidade de cada jogador. No lugar da técnica empreendida nos jogos coletivos estar à disposição do desenvolvimento das habilidades envolvidas na prática esportiva de cada jogador, ela tem servido – assim como ocorre na indústria – para a

²⁰ Entende-se que a evolução do capitalismo (quer em suas formas mais primitivas, no capitalismo concorrencial ou nos monopólios), acompanhada pela organização e desenvolvimento do sistema produtivo, marca historicamente a imposição da competição na sociedade, ainda que, na modernidade, a possibilidade de garantir abundância material a todos, objetivamente, já exista. Não se trata de supor que a competição a que forçadamente a civilização se submeteu seja uma fonte de prazer, tendo em vista, por exemplo, a busca por uma colocação no mundo do trabalho; esta atividade fundamenta-se necessariamente na eliminação do concorrente em virtude da autoconservação e geralmente traz ao competidor o incômodo pela incerteza na garantia de sua colocação. Este tipo de competição não é prazerosa, tampouco voluntária e, nesse sentido, não garante uma fruição comparável àquela das atividades esportivas de caráter não profissional.

restrição das mesmas sob o pretexto de beneficiar o desempenho da coletividade; por um lado, deste fato depreende-se a necessidade do altruísmo individual em favor do benefício de toda uma equipe esportiva; no entanto, a finalidade a qual esse altruísmo se presta não deve ser esquecida: é a finalidade que busca uma eficiência similar à da indústria e que tem como regra a superação ou a própria eliminação da equipe adversária, quer mediada pela prática do *fair play*, quer pela velocidade embutida e legitimada na prática competitiva do esporte. Para Veblen (1980), “*a prolongada disciplina da proeza à qual a raça esteve na cultura predatória e quase pacífica transmitiu aos homens de hoje um temperamento que encontra satisfação naquelas expressões de ferocidade e astúcia*” (p.138). O esporte parece ser uma atividade propícia à competição, uma prática em que a selvageria pode ser extravasada, sobretudo entre grupos rivais; nele, a competição é racionalizada, pensada passo a passo, e na maioria das vezes executada em conjunto por toda a equipe; este é um dos papéis do técnico: pensar e colocar em prática as estratégias de competição para a superação dos adversários, a exemplo do que ocorre nas disputas futebolísticas. Duas equipes de onze jogadores que rivalizam entre si a posse da bola, acionados pelo comando técnico que opera no sentido de esquematizar taticamente a competição e, por conseguinte, a superação dos rivais em campo.

A esse respeito, Veblen (1980) aponta a existência de um caráter geral nos esportes de toda espécie que tende ao temperamento predatório; para o autor, a manifestação do caráter predatório que os esportes permitem são “*expressões irrefletidas de uma atitude de ferocidade emulativa, em parte atividades deliberadamente iniciadas no intuito de obter renome de proeza*” (p.130). As proezas realizadas por meio da prática esportiva são variações do temperamento predatório de traços bárbaros e o sentimento prevalecente quanto à vida esportiva leva à sobrevivência deste temperamento. Veblen (1980) compara algumas práticas esportivas à guerra, desde a própria gíria empregada no movimento esportivo que, “*é em grande parte formada por locuções extremamente sanguinárias, emprestadas da terminologia guerreira*” até que, no caso dos esportes ligados à caça e a pesca, por exemplo:

(...) o fim mais perceptível das atividades do esportista [seja] ele manter a natureza em estado de desolação

crônica mediante a matança de todas as coisas vivas cujo aniquilamento possa empreender (p.131-132).

O hábito de luta parece ser a expressão mais imediata do esporte, propriamente por seu caráter emulativo e predatório estimulado por aquilo que Veblen (1980) denomina por *“entusiasmo guerreiro”*. A representação do esporte como guerra lembra a aliança entre proeza e destruição; por tratar-se de proeza, a atividade esportiva entendida como um entusiasmo guerreiro mascara seu próprio caráter de destruição cuja base é a inclinação predatória emulativa, legitimada como forma de ócio na sociedade moderna:

Por serem uma atividade honorífica legada pela cultura predatória como a forma mais alta de ócio cotidiano, os esportes ficaram sendo a única forma de atividade ao ar livre a receber plena sanção honorífica (Veblen, 1980, p.132).

Não somente ócio, mas honra é a pretensão do esporte, ainda que esta tenha como base a destruição predatória realizada sob regras sociais de boa educação que, apesar do caráter destrutivo – qual uma guerra –, *“aconselharão os esportes como expressões de uma vida pecuniária imune à censura”* (Veblen, 1980, p.133). As regras fixas do esporte, pensando mesmo naqueles ensinados na Educação Física escolar, submetem o sujeito à obediência e disciplina em campo, inclusive por terem como base, em geral, a boa educação; cabe pensar na função das regras, não apenas nas atividades esportivas, mas também na própria sociedade: são elas necessárias ao ordenamento mínimo da vida coletiva, indispensáveis pela regulamentação da ordem social e, de fato, viabilizam boa parte das atividades humanas; reconhecê-las, no entanto, não implica necessariamente na ocorrência da adesão cega às mesmas, mas possibilita a identificação crítica de suas funções sociais como favoráveis ou não aos interesses individuais ou coletivos. Não se trata, aqui, de fazer uma crítica às regras, mas sim de discutir a que fins elas se prestam e quais condições objetivas instituem seu funcionamento; no caso dos esportes, a presença de regras e a plena obediência às mesmas, realizada irreflexivamente, tendem não só a tornar viáveis as atividades esportivas, mas também a encobrir o caráter violento que lhe é próprio. Desse modo, as regras dos esportes ditam a boa educação pedida no evento competitivo, mas estas estão mais a serviço de viabilizá-lo que propriamente imprimir à competição sensibilidade à dor do oponente; antes, são a racionalização do temperamento

predatório próprio ao competir que justifica o esporte como atividade civilizada e absolutamente imune à censura. Muitas das regras impostas aos jogos seriam dispensáveis se o caráter emulativo de certos esportes não fosse mesmo de base predatória; algumas regras são de ordem organizacional no jogo, e são indispensáveis porque preservam nele o caráter que lhe é peculiar; no futebol, a proibição do toque das mãos na bola, por exemplo, ou o limite máximo de três passos com bola parada no basquete dá a cada jogo as características que lhe são próprias; contudo, muitas regras são de ordem punitiva para serem evitadas agressões mais graves, empurrões violentos, pontapés propositais, ou até mesmo a desordem. Se há, nos esportes, mecanismos de contenção da violência que ele potencialmente pode provocar, pode-se minimamente questionar o caráter lúdico como única finalidade do movimento esportivo. Tendo por base que o esporte, segundo Veblen (1980), encontra seu fundamento no temperamento predatório, pode-se dizer também que, nas atividades esportivas prevalece invariavelmente a estratégia ou a astúcia, expressões de um hábito mental estritamente egoísta. Nos jogos, a esperteza é regulada pela fraude permissível que traz ao competir alguma vantagem no intento de superar com violência disfarçada os seus oponentes. Para Veblen (1980):

Na natureza do caso, o hábito dos esportes devia conduzir a um desenvolvimento mais pleno da aptidão para a fraude; e o prevalecimento na comunidade daquele temperamento predatório que leva os homens para os esportes revela uma predominância de prática afiada e calejada desconsideração pelos interesses alheios, sejam estes individuais ou coletivos (p.140).

A fraude é um recurso competitivo que expressa o egoísmo no campo esportivo; ele é a consumação da astúcia e a possibilidade de realizar as façanhas e proezas buscadas na emulação do jogo. No momento esportivo são nelas que os sujeitos se satisfazem porque sua astúcia e esperteza são recursos dos quais fazem uso para auto-afirmar-se e diferenciar-se dos competidores, seus iguais. Nelas está o fundamento do que é realizar uma fraude que violenta o outro e demonstre com indiferença a ele sua intenção predatória dominante. Há que se pensar, nesse sentido, nas atividades recorrentes aplicadas durante as aulas de Educação Física, nas quais as disputas esportivas, repondo a própria lógica do esporte presente na

sociedade, justifica a competição de maneira mais explícita; a competição como princípio basilar dos procedimentos educativos nas aulas de Educação Física expressa a medida em que as práticas escolares estão calcadas na força física, em um complexo processo de embrutecimento dos indivíduos, cindido da atividade reflexiva e ao qual a escola potencialmente poderia fazer oposição. Se as atividades aplicadas nas aulas de Educação Física repõem a rivalidade esportiva presente nas disputas do esporte atual, a superação dos adversários – sejam eles indivíduos isolados ou um grupo – como motivo para esta modalidade educativa corrobora para um processo formativo que apenas reproduz aquele que a sociedade já veicula, fundamentado no temperamento predatório, e dispensa abertamente o potencial de resistência do qual a escola poderia fazer uso na formação de alunos que tem como base o desenvolvimento da sensibilidade.

O comportamento competitivo afirma a reificação das relações humanas e não dispensa, na maior parte das vezes, a cordialidade; a cordialidade do *fair play* nas competições esportivas, por exemplo, tem um duplo caráter; por um lado, permite que o esporte não se resuma à violência desmedida, à agressão física sem limites; o *fair play* nesse aspecto preserva em alguma medida a integridade física do esportista, permite que a cordialidade das relações humanas no momento esportivo proteja os competidores de ameaças maiores: pontapés no futebol, golpes fatais nos esportes de lutas, empurrões agressivos nos jogos de quadra em equipe, entre outros. Mas, por outro lado, a cordialidade é também uma face perversa da competição; em excesso, a polidez serve também ao papel de afastar, de se manter distância dos indesejáveis; o tratamento cordial entre os que competem encobre a violência do ato competitivo que tem em sua base a dominação. A animalidade e a agressão inerentes ao desejo de destruir o oponente ou superá-lo podem ser disfarçadas no *fair play*, pois ele dificulta ou mesmo sublima a tomada de consciência da violência própria do ato de competir, tanto mais cordial quanto ele seja. A dominação, que é a base do comportamento competitivo, aponta que o distanciamento do outro não basta porque ele não deverá apenas ser ignorado, mas também ser perseguido; é preciso alhear-se dele posto que nenhum vínculo de afeto pode ser estabelecido com aquele que

deve ser superado, vencido, dominado. A contradição do *fair play* não deve ser perdida. Ele é sinônimo de progresso quando se põe como meio de preservação da integridade física no esporte, mas é também regressivo quando coopera para o encobrimento do caráter destrutivo da competição esportiva. As reações primitivas, comportamentos bestiais dos homens que na primitividade eram práticas naturais, foram, segundo Horkheimer e Adorno, declarados tabus pela civilização e não devem, portanto, mostrar-se explicitamente; esses mesmos comportamentos “*que haviam se transformado sob o estigma da bestialidade em comportamentos destrutivos, continuaram a levar uma vida subterrânea*” (1985, p.92). A contradição disto, de acordo com os próprios autores, é o fato de que embora preservados, os comportamentos primitivos uma vez sublimados, favorecem a preservação do objeto a que se destinam e evitam, desse modo, a aniquilação do mesmo; para eles, “*a mão acariciando os cabelos e o beijo na fronte, que exprimem o desvario do amor espiritual, são formas apaziguadas de golpes e mordidas que acompanham, por exemplo, o ato sexual dos selvagens australianos*” (p.103).

CAPÍTULO 2:

RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: HIERARQUIA E IDENTIFICAÇÃO COM O LÍDER-MODELO

Neste capítulo são analisados os conceitos de líder e identificação da obra psicanalítica de Freud e por meio deles, buscar-se-á investigar os tipos de relação existentes nas salas de aula que se estabelecem entre os diferentes líderes e as tendências comportamentais dos liderados. Para tanto, é abordada a questão da hierarquia que caracteriza a socialização entre pares dentro da escola e a influência da mesma na configuração das relações que tendem a reproduzir um clima cultural escolar semelhante àquele que permeia a vida social.

1. O desempenho escolar e a competição a partir da separação entre cultura e natureza.

Subjacente à necessidade de atuar de modo que seu desempenho lhe garanta condições para a realização de suas satisfações, não estaria o sujeito fadado a competir com os demais, haja vista a carência distribuída na sociedade da fartura? Se o trabalho define a estratificação social e, mais que

isso, a satisfação das necessidades sociais sofisticadas e confundidas com as necessidades do próprio sujeito, o princípio de desempenho²¹ (cf. Marcuse, 1981d) é aquilo que resta frente a uma engrenagem da qual o indivíduo participa, mas de nenhum modo controla. As condições objetivas são propícias à competição – embora esta já seja prescindível na sociedade –, uma vez que o princípio de desempenho norteia o comportamento frente à sociedade do trabalho. É provável que este mesmo formato esteja incorporado ao comportamento dos sujeitos no interior dos grupos da educação formal. Neles, é possível que a necessidade da integração se repita de modo semelhante ao que ocorre na sociedade a qual compõem: está presente, decerto, a preocupação em demonstrar minimamente um desempenho que garanta ao sujeito alguma participação nas decisões do grupo, de modo que seja evitada a hostilidade dos demais para com ele no sentido de inferiorizá-lo ainda mais em sua condição anônima; ou, no mesmo sentido, o esforço empregado para ser um bom aluno ou, mais que isso, um aluno respeitado como líder apresenta-se como condição imprescindível para que o indivíduo evite sua própria destruição dentro do grupo; como autoconservação, o esforço em ser o melhor – ou em competir – pode não ser uma escolha; entre outras coisas, antecipa a condição futura (cf. Horkheimer e Adorno, 1985) para que o sujeito possa negar na escola a incerteza sobre ela como possibilidade de fracasso diante da sociedade.

O desempenho escolar, no entanto, como resultado do esforço individual, pouco se assemelha ao desempenho nas atividades sociais futuras; ele é uma falsa expectativa de garantia futura porque não existe relação direta entre ele e sucesso posterior fora da escola, quer em atividades profissionais, quer em atividades artísticas. Mesmo fora da escola – e assim será na vida futura –, o bom desempenho objetivamente deixa de ser o critério a partir do qual a vida social se organiza. Segundo Horkheimer e Adorno *“a felicidade burguesa não tem mais nenhuma ligação com o efeito calculável de seu próprio trabalho”* (1885, p.137), ela está inteiramente submissa ao acaso; este, por sua

²¹ O termo *“princípio de desempenho”* é um conceito cunhado por Marcuse para referir-se ao emprego das faculdades humanas voltado à produção e à luta pela existência coordenada pela crescente busca do aperfeiçoamento da atividade laboral. A esse respeito ver: **MARCUSE, H.** (1981) *“Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud”*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Zahar.

vez, não pode ser controlado e, nessa condição, torna-se o desespero do sujeito que não o pode alcançar. Na luta desesperada em querer controlar seu próprio destino e negá-lo ao poder desconhecido do acaso, os sujeitos forçam-se a crer no desempenho como princípio definidor de sua condição frente à sociedade. Nas palavras de Marcuse, *“o sofrimento, a frustração, a impotência do indivíduo, derivam de um sistema funcionando com alta produtividade e eficiência”*, independentemente de suas vontades, uma vez que *“a responsabilidade pela organização de sua vida reside no todo, no ‘sistema’, a soma total das instituições que determinam, satisfazem e controlam suas necessidades”* (1981a, p.99). Na escola, a mesma incerteza frente ao futuro se apresenta; um futuro atrelado ao acaso, impossível de se saber qual é e que passa a ser simulado pela vida escolar. Ela guarda esta função preparatória para o futuro, quando na verdade ela é inócua; mesmo os melhores colocados em desempenho dentro da escola não podem desfrutar da menor garantia de sobrevivência fora dela; quaisquer esforços cujo intento seja confortar-se frente ao futuro, são inúteis porque este último se abriga na esfera do acaso; no entanto, essa evidente inaptidão em lidar com as incertezas da vida futura, a impossibilidade de dominar o acaso e aquilo que dele está por vir é um sofrimento social que se repete acentuadamente na escola: sua função preparatória quer para o ingresso incerto no mundo do trabalho quer para a vida social adulta, é uma função na qual não se pode acreditar. Os alunos sentem, ainda que não tenham consciência, as incertezas à frente e é provável que tentem lidar com elas convencendo-se de que o bom desempenho escolar será uma réplica de seu futuro social; algum conforto em acreditar no desempenho como saída para suas angústias em relação à vida futura é trazido; recorrem ao desempenho como negação dessa angústia que, sobretudo nos anos finais da escolarização básica, acentua-se pela proximidade do futuro temido.

Se, de fato, o critério desempenho parece apresentar uma função redentora no presente, a competição – quer como desejo de ser o melhor, quer como autoconservação – mostra-se como um recurso para atingir metas: notas, apresentação de seminários, participação nas aulas, envolvimento em trabalhos; cada um desses eventos pode ser uma oportunidade de mostrar-se

mais capaz que outros e, portanto, reconfortar-se mais na ilusão de garantir de algum modo sua vida social e futura; apesar de ser uma garantia fortuita, é preferível ao abandono total, à incerteza. Subjacente à esperança de encontrar no desempenho escolar a validação de uma vida social futura de sucesso, encontra-se a hierarquia escolar. Adorno (1995b) percebe na escola a dupla hierarquia: aquela a que chama de não-oficial, dos que se saem melhor nos esportes e atividades ligadas ao corpo e à força física e aquela a que chama de oficial, dos que se saem melhor nas disciplinas que exigem maiores esforços cognitivos. É importante retomar essas hierarquias apontadas por Adorno para que o critério desempenho e a competição como dimensão imaginária de garantia da vida futura após a escola possam se pensados a partir de cisão entre corpo e espírito postulada pela sociedade e, sobretudo, pela própria divisão social do trabalho.

É compreensível que uma cisão entre natureza e cultura, corpo e espírito tenha sido necessária para o desenvolvimento da civilização de modo que ambas realizassem também o desenvolvimento das bases materiais para a sobrevivência dos homens (cf. Crochik, 2005); porém, a permanência desta cisão é anacrônica quando tomada como fundamentação para o fortalecimento das bases para a disseminação da mentalidade fascista que, segundo Adorno (1995b), lança o corpo sobre o espírito e instiga dentro e fora da escola a força física contra a espiritual. Há que se pensar que a cisão corpo/espírito foi importante para o desenvolvimento da civilização: o movimento do espírito sobre o corpo garante, em grande medida, o avanço civilizado da humanidade por meio do qual o embrutecimento é progressivamente substituído pelo esclarecimento; o prevalecimento do espírito sobre o corpo não colabora com a mentalidade fascista uma vez que este movimento mostra-se voltado mais à razão, que promove o esclarecimento tão pretendido pelos autores da teoria crítica como resistência à estultificação humana. A percepção do homem, tanto da sociedade como particularmente da escola, local privilegiado para formação cultural, deve partir da relação entre corpo e espírito, e não da cisão entre ambos, uma vez que, embora a constituição dos sujeitos passe necessariamente pelo corpo/natureza, não se encerra neles; para além do corpo/natureza, há também o espírito e a cultura que deles tomam parte; onde

houver corpo, ali também haverá cultura e espírito e é somente segundo a combinação destes – corpo/natureza e cultura/espírito – que o homem pode ser formado. No entanto, a percepção do corpo e do espírito tem se perpetuado de forma cindida, principalmente na escola. A negação de um corpo frágil é o sinônimo da busca de um disciplinamento físico, de um treinamento constante que seja capaz de fazer com que o corpo forte possa eliminar o outro *“com menor dispêndio e na mais pura assepsia”* (Crochik, 2005, p.106); ao mesmo tempo, *“o espírito forte deve presidir o homem prático, de ação, capaz de modificar a realidade em função do que quer”* (Crochik, 2005, p.106). A percepção do corpo e do espírito cindidos repete a cisão entre natureza e cultura:

De um lado, os deserdados da cultura, mas mediados por ela, promovem o culto ao corpo forte e saudável; de outro, os herdeiros da cultura, do esclarecimento, dificultam sua democratização e desprezam o corpo, pois consideram-no como natureza superada. A dominação apresenta-se em ambos pólos. (Crochik, 2005, p.106).

Embora a cisão corpo/espírito, físico/mente, natureza-cultura prossiga indicando um movimento destrutivo da civilização e da cultura, o culto ao corpo e ao pensamento, simultaneamente, tem sido postulado hoje como o ideal burguês: corpo fortalecido e mente saudável é o ideal que reúne a *“força física domesticada com a força espiritual”* (Crochik, 2006, p.106); passa a haver, na formação do indivíduo burguês, a valorização do desenvolvimento máximo de todas as potencialidades do corpo e do espírito concomitantemente, das habilidades físicas do corpo forte e treinado e das habilidades cognitivas, de uma mente que age no meio social para transformá-lo em seu favor. A polarização da relação corpo-espírito, junto da exigência de que se deve obter dos dois pólos o máximo de desempenho, torna ambos endurecidos, unicamente formados para o enfrentamento de outros corpos fortes e outras mentes treinadas; formados, portanto, unicamente para a adaptação, não para a liberdade, eliminam qualquer possibilidade da valorização da sensibilidade – do corpo e do espírito – para uma valorização plena da força. Nesse sentido, cabe pensar que a preocupação com o desenvolvimento máximo das habilidades físicas e cognitivas, como expressão da separação natureza-cultura sustenta previamente o comportamento competitivo no sentido de que a

potencialização extrema das habilidades antecipa para os sujeitos uma força ao mesmo tempo voltada ao físico e ao intelectual, como que a prepará-los para momentos de rivalidade e disputa futuros. Já que o modelo postulado pela formação burguesa é aquele que prevê a força e o desempenho máximo, tanto nas potencialidades físicas quanto nas espirituais, cabe questionar se a dupla hierarquia percebida por Adorno na escola já não é também anacrônica; do ponto de vista da formação burguesa, o bom aluno é aquele que se sai bem nas atividades físicas tanto quanto naquelas cognitivas: este é o modelo do indivíduo burguês, um homem completo que atua de forma dominante em todas as atividades que se propõe realizar. Quanto mais treinados forem corpos e mentes, mais treinados para a vida serão os homens. Mais uma vez, a vida futura se apresenta na necessidade de ser um bom aluno nas diferentes áreas de atuação na escola para que as incertezas a ela atribuídas, relacionadas principalmente ao mundo do trabalho, sejam minoradas: a estratificação da sociedade do trabalho se repete na hierarquização das salas de aula e a competição parece ser uma exigência objetiva exterior aos sujeitos, cuja finalidade é, em última instância, a integração e não a busca da autonomia econômica futura. O desempenho dos sujeitos decerto não é determinado em função de suas distinções individuais de aptidão ou de conhecimentos, mas de acordo com a padronização que coordena seus comportamentos, haja vista a racionalidade social. O desempenho otimizado dentro das salas de aula – desempenho que não corresponde ao indivíduo consciente de suas escolhas, mas determinado por aquelas que é levado a aceitar – pode evitar algum modo que os sujeitos mais aptos se situem em níveis inferiores da hierarquia escolar; a estratificação se dá também pelo desempenho e a competição medeia ambos.

A percepção do corpo cindido da mente segue uma racionalidade que, segundo Adorno (1995b), é ao mesmo tempo falsa e verdadeira: falsa na medida em que se considera o pensamento como algo que emana do corpo; verdadeira porque o corpo, ainda que mediado pela psique, lembra aquilo que o homem nega: a sua submissão à natureza (cf. Crochik, 2005, p.106). É possível que na escola, a cisão entre corpo e espírito da qual se originam as hierarquias latentes percebidas por Adorno (1995b) também seja falsa e

verdadeira; falsa porque a valorização do desenvolvimento do corpo em concomitância ao do espírito é importante para a realização de um homem formado para além da adaptação, de modo que a formação para a sensibilidade quer corpórea, quer psíquica, não seja elidida; e verdadeira em função de que, dentro da escola, aqueles que estão socialmente distanciados da cultura, cultuam o corpo na mesma medida em que aqueles chamados por Crochik (2005) de *“herdeiros da cultura”* negam a universalização equânime dos bens culturais. As hierarquias de desempenho na escola podem ser pensadas como sendo o comportamento latente reativo à sublimação exigida ao longo de toda a trajetória da civilização, quer em razão da cultura que não pôde ser desenvolvida por uns, quer pelo corpo frágil que não pôde ser cultuado por outros.

2. Identificação: estímulo ou contenção do comportamento competitivo e cooperativo?

Freud (1997a) apóia-se nos estudos de Le Bon ao elaborar suas reflexões sobre os fenômenos culturais de seu tempo à luz de uma perspectiva psicológica grupal, pela qual postula a possibilidade de uma psicologia social: esta permite ao autor descrever e explicar a homologia entre as estruturas psicológicas individuais e as estruturas culturais que compõem a vida coletiva. Rouanet (1998) apresenta esta parte da obra de Freud sobre sua psicologia social negando-lhe o sentido de “alma coletiva”, mas define seus estudos como *“o exame dos mecanismos pelos quais certos impulsos e tendências de cada indivíduo são ativados através de interações com outros indivíduos, no interior de um grupo, e através da relação com um líder”* (p.119).

A partir das idéias psicanalíticas desenvolvidas por Freud (1997a) a respeito das relações estabelecidas entre os indivíduos e os grupos sociais específicos aos quais pertencem, pode-se apontar a supremacia dos princípios coletivos sobre os individuais, fato este que resulta na determinação dos comportamentos destes sujeitos em função de sua adequação aos ditames da ordem social e, mais especificamente, do grupo do qual fazem parte. Os distúrbios na vida mental dos sujeitos apontam que já desde o início da vida a constituição psíquica individual desenvolve-se mediada pela luta social a partir

da qual “as linhas fronteiriças entre o ego e o mundo externo se tornam incertas” ou ainda “se acham incorretamente traçadas” (Freud, 1996a, p.12). O autor descreve em muitos de seus ensaios estruturas psíquicas dinâmicas, resultantes do confronto entre forças antagônicas que representam os interesses irreconciliáveis dos indivíduos e da sociedade; esta última, cada vez menos capaz, segundo o próprio Freud (1997a), de torná-los felizes ou sequer permitir a realização de seus objetivos pulsionais. O autor pressupõe um conflito essencial e permanente entre o indivíduo e a sociedade, por meio do qual se configura a formação e constituição egóica dos sujeitos que buscam, do nascimento à morte, a impossível reconciliação social. Em sua obra “*Psicologia de grupo e análise do ego*”, faz uma análise política da constituição psíquica dos indivíduos, uma vez que os entende como membros de uma massa; a psicanálise passa então a reconhecer o princípio atuante da psicologia grupal na psicologia individual e encontra na infelicidade particular, a infelicidade geral.

Freud (1997a) reconhece a contradição do processo civilizatório, que eleva o homem para além de sua condição animal e potencializa o controle deste sobre a natureza, mas simultaneamente impõe-lhe a proibição necessária para que minimamente haja a possibilidade de associação e preservação da vida. O homem, porém, é inimigo da civilização que o modela desde seus ancestrais e que continuamente exerce sua força sobre o particular desde o nascimento até a vida adulta; ele destina sua hostilidade em relação a ela também em razão de seu passado de sofrimento – quer filogenético, quer ontogenético – achar-se preservado em sua vida mental. Embora transformado e remodelado historicamente, o elemento primitivo mostra-se intacto na vida psíquica. Horkheimer e Adorno (1985), assim como Freud (1997a) apontam que “a civilização só é possível ao preço da mutilação do homem” (Rouanet, 1998, p.118). Para Freud, a evolução da civilização fundamenta-se na repressão já presente na horda primeva em que o pai²² monopoliza o poder e,

²² O pai como figura central da constituição psíquica dos sujeitos, não deve ser entendido como figura primitiva, mas histórica, que atravessa o tempo na condição de determinante da vida mental dos indivíduos, uma vez que, muito embora a imago paterna tenha sido enfraquecida pelo crescente desenvolvimento civilizatório, outros modelos homólogos a esta imago apresentam-se ao longo da vida dos indivíduos substituindo o primitivo. Não obstante, a representação do modelo para incorporação de regras e comportamentos socialmente legítimos continuamente permeia o processo formativo da humanidade, em quaisquer tempos históricos. Quer do ponto de vista da ontogênese, quer da filogênese, a

representando as obrigações e comportamentos socialmente necessários, compele o filho a renunciar a seu objeto amado – a mãe – em um processo no qual o conflito entre prazer e a realidade determinam as raízes psíquicas pelas quais se constituem os sujeitos. A evolução do indivíduo se fundamenta na repressão que, desde os primórdios da infância, acompanha os sujeitos que devem se submeter às regras impostas não só pelos seus pais, mas também por seus educadores e outros modelos com os quais têm contato durante a formação inicial (Marcuse, 1981b). A constituição dos sujeitos é um processo no qual estão envolvidos sofrimentos, muitos deles necessários à constituição egóica e sem os quais não seria possível a formação de um indivíduo adulto: o distanciamento do seio materno, a perda do objeto amado representado na figura da mãe, entre outros, são acontecimentos que apresentam a realidade exterior e marcam indelevelmente a vida psíquica do sujeito. Em sua gênese, a noção de realidade está ligada à figura hostil do pai ou outras que representem a autoridade primitivamente paterna, cujo poder inibe os impulsos libidinais do filho para com a mãe. Esse é, por assim dizer, o primeiro confronto entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, dado, sobretudo, em bases em que o medo determina a dominação do primeiro para manutenção do segundo. A hostilidade da figura do pai e mais propriamente a representação que a força da figura paterna ocupa na fantasia do sujeito em formação, submete os filhos à ameaça de castração.²³ O ego se forma com base no princípio de realidade e, portanto, no medo primitivo de perder o objeto amado – a mãe – em função da fantasia da ameaça da castração exercida pelo pai; como resultado, a melancolia daquele que se obriga a renunciar a seu desejo frente à perda real ou emocional do objeto na impossibilidade de tê-lo para si como acessível; daí se origina a primeira e *“cruel autodepreciação do ego, combinada com uma inexorável autocrítica e acerbas censuras”* (Freud, 1996a, p.138). No limite, a

formação humana corresponde proporcionalmente aos modelos que lhes são oferecidos de modo que o resultado deste processo para a humanidade não prescinde da figura paterna, ainda que remodelada segundo figuras de autoridade similares ao pai da horda original.

²³ Cabe lembrar que Freud, ao analisar os dados que obtinha clinicamente no atendimento de seus pacientes, trabalhava com o relato dos mesmos partindo do pressuposto que aquilo que era dito, de fato fazia sentido à sua vida mental e tomava parte da realidade de sua constituição egóica. A veracidade ou não dos fatos relatados pouco importava, de modo que a fantasia de seus pacientes sobre a realidade que viviam era o ponto de partida das análises de Freud e o que validava suas conclusões. O mesmo procedimento é cabível aqui, uma vez que a castração do filho pelo pai não é uma ameaça real, mas fantasiada pelo filho, e é esta mesma fantasia que compõe o sofrível processo de formação psíquica do sujeito.

origem da constituição egóica é dada pela mutilação do desejo primitivo em relação a um objeto que, segundo o princípio de realidade, é proibido.

A necessidade do indivíduo historicamente reprimido livrar-se da sensação de sufocamento que o movimento civilizatório exige faz com que ele busque, ainda que de modo provisório, uma sensação que negue a anterior: a sensação de não ser parte da dinâmica repressiva, nem seu produto, mas alheio a ela. Para o sujeito, a distinção dos demais pode ser conseguida quando lhe é possível realizar aquilo que todos ao seu entorno não são capazes: distingue-se por seu desempenho e, quando bem sucedido, tem uma sensação temporária de independência em relação ao mundo externo e de ter, ao menos naquele momento, superado a repressão de que é alvo. Nesse momento o sujeito busca autodeterminar-se, do mesmo modo como no Complexo de Édipo descrito por Freud (1997b): no período edipiano a autodeterminação é buscada quando o incesto entre filho e mãe representa a tentativa do filho transformar-se no pai de si mesmo e, portanto, determinar-se a si mesmo. O mesmo ele busca continuamente ao longo de sua vida, e esta marca estará impressa em todos os seus intentos e comportamentos: determinar-se a si mesmo.

3. Reposição da imago paterna na sociedade sem pai.

“A dinâmica da situação edipiana é não apenas o modelo oculto da toda a relação pai-filho como também o segredo da opressão permanente do homem pelo homem” – sublinha Marcuse (1998) a respeito do Complexo de Édipo descrito pela psicanálise freudiana, e completa apontando que *“é na situação edipiana que se encontram as raízes individuais, pulsionais do princípio de realidade que rege a sociedade”* (p.93). A constituição psíquica dos sujeitos tem seu prosseguimento no confronto com a figura do pai, na subordinação do princípio de prazer ao princípio de realidade; o poder do pai, figurado e ampliado também no poder de outras autoridades que medeiam a formação psíquica dos sujeitos, garante a sujeição deste a sua sociedade. Se, para Freud os conflitos psicológicos fundamentais que atuam na formação dos sujeitos são universais, para Marcuse (1998) eles são históricos; segundo a

análise de Marcuse a respeito da representação da figura paterna como princípio da realidade, os processos conflitivos do psiquismo dominam sob condições que caracterizam as novas situações históricas e sociais:

Ora, essa situação, em que o ego e superego se formavam na luta com o pai como representante paradigmático do princípio de realidade, é uma situação histórica: ela deixou de existir com as transformações da sociedade industrial que se produziram no período entreguerras. Enumero alguns fatos conhecidos: passagem da concorrência livre à concorrência organizada, concentração do poder nas mãos de uma administração técnica, cultural e política onipresente, produção e consumo de massa que se expandem automaticamente, sujeição de dimensões outrora privadas e anti-sociais da existência ao adestramento, manipulação e controle metódicos (1998, p.94).

Para Marcuse, as transformações sociais profundas ocasionadas na sociedade industrial no século passado “*minaram os fundamentos da teoria freudiana*” e suas novas tendências “*afetam tanto a estrutura social quanto a estrutura psíquica*” (1998, p.94). O papel do pai declina e a primeira socialização do indivíduo tende a não ser mais uma obra exclusiva da esfera familiar e privada; os comportamentos socialmente necessários são adquiridos por meio da atuação de agentes de socialização extra-familiares e “*já não são aprendidos – e interiorizados – na longa luta com o pai*” (Marcuse, 1998, p.94); o ego passa a constituir-se em grande medida por meio de outros modelos diferentes do paterno, antes pouco expressivos como agentes de formação egóica, como, por exemplo, os agrupamentos escolares, esportivos, grupos de jovens etc.²⁴ As transformações sociais, favoráveis, segundo Marcuse (1998), ao aparecimento das massas, permitem a formação de um novo tipo de indivíduo, propenso a se identificar de forma imediata com o princípio da realidade; a mediação entre o eu e os outros, antes fortemente presente nos conflitos edípicos, torna-se imediata; antes mesmo do sujeito constituir-se de fato como “*sujeito pessoal e (relativamente) autônomo*” (p.94), a ação externa atua sobre o ego como sua constituinte e, embora já não mais representada pela figura do pai como outrora, os conflitos continuam compondo a formação psíquica, embora expressos sob outras formas. Para Marcuse (1998):

²⁴ Marcuse, a esse respeito, conclui: “*O pai continua certamente a forçar a separação primária da sexualidade da figura da mãe, mas sua autoridade já não é reforçada nem perpetuada por seu posterior poder educativo e econômico*” (Marcuse, 1998, p.110).

É o que ocorre sob as condições que caracterizam a nova sociedade: no comportamento das massas e nas relações delas com seus novos senhores, que estabelecem o princípio de realidade – isto é, seus líderes (p.95).

A necessidade de um modelo de autoridade a ser incorporado permanece a mesma muito embora a figura do pai como representação desta autoridade tenha sido esgotada pela nova configuração social. Para a formação psíquica individual, outros agentes do princípio da realidade, tão funcionais e eficazes quanto antes era o pai, substituem-no; a identificação com o ideal do ego coletivo ocorre de forma ainda mais direta por ter a família deixado de ser o exclusivo e principal agente primário de socialização:

A determinação da família é muito mais uma determinação negativa: a criança aprende que não é o pai, e sim o companheiro de brincadeiras, os vizinhos, os chefes do bando, o esporte, o cinema que são autoridades no que se refere ao comportamento intelectual e corporal adequado (Marcuse, 1998, p.100).

Para Marcuse (1998), a imagem do pai já não atormenta seriamente o homem moderno; no entanto, concorda com Freud que para que se mantenha na civilização uma ordem mínima para sua sobrevivência e desenvolvimento, é necessário que nela se mantenham os vínculos libidinais, ou vínculos sentimentais que impedem a manutenção de uma *“associação civilizada durável não sendo conservada pelo terror bruto”* (Marcuse, 1998, p.103). Mesmo não mais sendo possíveis os vínculos sentimentais com o pai como antes, Marcuse não nega que tais vínculos ainda existam; neles, não mais a imagem do pai é invocada, e tampouco, segundo ele, dos líderes tais como a teoria freudiana previu; os líderes modernos, líderes fascistas, líderes políticos ou da televisão, do esporte, não correspondem à possibilidade de estabelecimento de vínculos libidinais como os que eram anteriormente possíveis com o pai; são fungíveis, abstratos, não amam seus liderados da mesma maneira, nem mesmo os perseguem da mesma maneira; não oferecem, segundo Marcuse, quase nenhuma identificação libidinal: *“sua fungibilidade mostra que não lhes podemos atribuir de forma alguma o significativo papel de pessoas ou personalidades, papel que devem representar na manutenção da coesão social”* (1998, p.102). A autoridade do pai não pôde ser substituída por aquela representada pelos líderes da sociedade de massas

porque a fungibilidade destes impede a formação dos laços libidinais necessários à identificação; para o autor, esse processo repercute sobre a fragilidade do eu, que cresce na mesma medida em que o esgotamento da autoridade paterna permite que outros modelos de autoridade, mais frágeis e inautênticos que o anterior, passem a compor a mediação indivíduo e sociedade e, portanto, determinem de modo direto a própria constituição subjetiva; os objetos passam então a ser alvos dos investimentos libidinais e estes laços se realizam no consumo, na aquisição produtos para além de seu valor de uso, como tentativa de satisfação compensatória de um desejo sexual não-sublimado. Rouanet, a esse respeito, faz um comentário valioso, apropriado para discutir a questão da obsolescência em que se encontra a figura paterna na sociedade contemporânea:

A vaterlose Gesellschaft, a sociedade sem pai, impede a dissolução harmoniosa do conflito edipiano através da identificação com a imago paterna, e facilita a identificação espúria com pais apócrifos, como o líder carismático. Mas o Fuehrer não precisa, necessariamente, ser vivido como o substituto do pai (1998, p.130).

Esse fenômeno descrito por Rouanet aproxima-se mais daquilo que Freud (1996a) nomeou idealização, processo que difere da assimilação da figura do líder à imagem do pai, mas que permite ao indivíduo atribuir a um objeto *“qualidades de perfeição que o próprio sujeito não se sente capaz de alcançar”* (Rouanet, 1998, p.131). Neste caso, o líder assume para os sujeitos algumas características que não lhe são necessariamente reais, mas que os mesmos ambicionam ter porque lhe são negadas pela realidade social.

Ainda que, segundo Marcuse, a teoria freudiana tenha sido questionada pelas transformações operadas pela sociedade industrial, mantém-se válida a idéia de que a autoridade personificada com a qual seja possível estabelecer vínculos libidinais é parte fundamental na constituição da personalidade e na incorporação de modelos para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Uma vez estabelecidos os laços libidinais, prossegue a formação individual pela incorporação e superação dos modelos oferecidos por aqueles com quem tais laços são estabelecidos. É suposto que tais laços sejam possíveis nas relações entre pares no ambiente escolar considerando-se a proximidade com que se relacionam entre si e a freqüência com que convivem

compartilhando experiências escolares que por vezes se estendem para além da própria esfera educativa formal; laços, quer de afeição, quer de hostilidade, figuram as possíveis relações libidinais dentro das salas de aula e, pressupondo-se a possibilidade do estabelecimento destes laços libidinais dos membros comuns do grupo entre si ou deles para com seus líderes, tem-se, segundo a teoria psicanalítica, a possibilidade de identificação. No contexto escolar, portanto, pode-se encontrar as condições coletivas propícias ao estabelecimento dos vínculos libidinais apontados por Marcuse e ratificados pela necessidade de apreensão de modelos de comportamento tal como Freud houvera apontado ao descrever o fenômeno da identificação como componente da constituição psíquica individual.

4. Cooperação: identificação com aquele que sofre.

Se é aceitável derivar do pensamento de Freud a possibilidade da formação da personalidade a partir do conflito edipiano baseado na rivalidade e, portanto, na competição entre pai e filho, esta mesma base psicanalítica permite inquirir se, no processo de construção da subjetividade, iniciado desde o nascimento, é possível a existência de uma função fraterna, fundamentada nos laços de cooperação e solidariedade. Sabe-se que na constituição da subjetividade é imprescindível a participação do outro, de modo que, sem o estabelecimento de laços, sejam eles de rivalidade ou afeto, não é possível a incorporação ou mesmo a negação de modelos de conduta e autoridade sem os quais não há formação. Se os indivíduos se formam mediante a representação de determinados papéis sociais, semelhantes aos desempenhados pelos outros, suas experiências formativas não ocorrem senão mediadas por sua inscrição nos grupos sociais e por meio destas experiências os sujeitos entram em contato com um grupo de representações que expressam o que há de objetivo nos processos sociais e que inevitavelmente medeiam a formação psíquica subjetiva. Sobre esse aspecto, é importante destacar de modo particular que as relações que se estabelecem no interior dos grupos formados na escola, não são autônomas em relação à totalidade dos processos sociais que ocorrem na sociedade. Para Horkheimer e Adorno:

Todas as formas grupais (...) só se definem e adquirem um significado específico em relação com o processo total de crescente nivelamento das diferenças qualitativas do grupo que se registram na sociedade moderna. Quanto mais a ideologia insiste na autonomia, tanto mais os próprios grupos, como instâncias mediadoras entre a totalidade e o indivíduo, são determinados, de fato, pela estrutura da sociedade (1973, p. 74).

Para Freud (1997b), “os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego” (p.39); sem a identificação, portanto, não é possível aos sujeitos desenvolverem seu ego por meio da introjeção de modelos verificados nas autoridades com as quais têm contato. A vida social é, impreterivelmente, mediada pela identificação, de modo que é sempre no outro que pode ser encontrada a concretização da formação subjetiva: esta, pode-se dizer, é objetiva porque depende imediatamente daquilo que é proporcionado externamente aos sujeitos como modelo.

Como meio para a individuação, a identificação aponta para introjeção de modelos comportamentais norteadores da formação da consciência e do exercício da censura moral, mas deve supor, para uma formação subjetiva adequada, a superação destes modelos incorporados, após sua elaboração interna nos próprios sujeitos em formação: a autoconsciência deve reconhecer-se em outra autoconsciência e não apenas reproduzi-la, encerrar-se nela. Tão importante quanto a própria identificação por meio da qual os modelos são internalizados é a superação destes como mecanismo indispensável na formação da autoconsciência. A esse respeito Freud (1997b) destaca que “os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros” (p.32) e remete a formação subjetiva à origem do ideal do ego. A identificação com o pai ou com a mãe, os quais representam as escolhas objetais da primeira infância, são as bases para as quais se voltam as identificações subseqüentes que, ao longo de toda vida, repetem a primeira e mais importante; para o autor “(...) as escolhas objetais pertencentes ao primeiro período sexual e relacionadas com o pai e com a mãe parecem normalmente encontrar seu desfecho numa identificação desse tipo, que assim reforçaria a primária” (1997b, p.33). Ainda que as escolhas objetais da primeira infância sejam as mais importante, posto que estas continuam sendo buscadas

ao longo de toda vida em outros objetos que possam substituí-las, é importante ainda destacar a relevância das identificações subseqüentes que se dão a partir da inserção dos sujeitos em outros grupos de convívio – como a escola, por exemplo – diferentes daquele original constituído pelos objetos primários de identificação. Segundo Kehl (2000):

Por fim, há que se considerar a importância das identificações horizontais que se dão entre os membros de um grupo; se estas não excluem a identificação fundadora, vertical, em relação ao pai ou seu substituto, certamente fazem uma suplência indispensável face a ela (p.43).

Nas relações estabelecidas horizontalmente, entre pares, ainda que mediadas por aquelas verticalizadas, originalmente estabelecidas com as figuras de autoridade, é possível estabelecer laços de identificação que permitem ao sujeito uma formação egóica diferente daquela propiciada pela identificação primária com as primeiras figuras de autoridade; nestas relações tornam-se possíveis os vínculos sociais que caracterizam a transmissão de saberes, experiências de modelos a serem incorporados a partir dos quais a questão da submissão a autoridade – bastante importante nas relações verticais – torna-se relativizada do ponto de vista da formação individual.

Para a psicanálise, a identificação constitui a forma mais primitiva e original do laço emocional com outra pessoa; não obstante, é muito importante destacar a ambivalência do processo de identificação, já descrito por Freud (1996a): *“a identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”* (p.133). Esta descrição que Freud faz da natureza ambivalente da identificação permite considerar a existência de identificações permeadas pela hostilidade e desafeto, haja vista que a definição de identificação trazida pelo autor – laço emocional – não é restrita aos sentimentos de amor ou afeto. Desse modo, decorrentes da identificação pode-se supor comportamentos nem sempre voltados à preservação do objeto, mas fundamentados no desejo de destruição, como observado, por exemplo, nos canibais que possuem afeição devoradora por seus inimigos e só devoram pessoa de quem gosta. Embora nem todos os casos de identificação resultem em afeto, cumplicidade ou mesmo em comportamentos voltados à preservação

do objeto, Freud (1996a) chama a atenção para o fato de que “*a simpatia só surge da identificação*” (p.135). Portanto, nos casos em que haja o estabelecimento de relações de afeto e tolerância entre o sujeito e o objeto que lhe é alvo do laço emocional há, previamente, a identificação que permite o desenvolvimento deste laço emocional no sentido da afetuosidade. Deriva-se do pensamento de Freud que necessariamente a identificação precede o laço de amizade, de amor, de modo que pode ser negada a preexistência de laços de simpatia em relação à identificação.

O amor ao objeto, como laço de natureza emocional, visa sua preservação e a partir dele presume-se a existência da identificação que serve como base para o desenvolvimento de relações mediadas pelo afeto. Para Freud (1996a) o objeto que é alvo do amor passa a ser tratado pelo sujeito da mesma maneira que seu próprio ego, de modo que “*uma quantidade considerável de libido narcisista transborda para o objeto*” (p.143). Na citação a seguir, o autor descreve os processos internos que culminar com a idealização do objeto com o qual um sujeito pode se identificar, estabelecendo laços emocionais de natureza afetiva:

Em muitas formas de escolha amorosa é fato evidente que o objeto serve de sucedâneo para algum inatingido ideal do ego de nós mesmos. Nós o amamos por causa das perfeições que nos esforçamos por conseguir para nosso próprio ego e que agora gostaríamos de adquirir, dessa maneira indireta, como meio de satisfazer nosso narcisismo (p.143).

Se, de fato, a escolha amorosa precedida pela identificação é uma maneira indireta de satisfação narcísica do sujeito, a preservação do objeto significa também, de modo indireto, a preservação do próprio sujeito. As conseqüências naturais do laço de afeto precedido pela identificação²⁵, de acordo com Freud (1996a, p.143) são o auto-sacrifício, os traços de humildade e limitação do narcisismo; estes fatores, decorrentes da identificação que produziu o laço de afeto, passa a direcionar o comportamento do sujeito e configurar as relações que estabelece com seu objeto.

²⁵ Freud (1996a) se refere, neste caso, aos laços emocionais cujas inclinações sexuais tinham sido legadas inteiramente ao segundo plano.

A partir dessas importantes considerações de Freud a respeito das conseqüências da identificação como laço emocional de afeto, pode-se pensar na cooperação como comportamento semelhante àqueles decorrentes descritos por Freud. As bases do comportamento cooperativo se encontram, portanto, na identificação que leva ao estabelecimento de laços de afeto, os quais primam pela preservação do objeto. Desse modo, pode-se entender que na escola os comportamentos cooperativos adotados pelos membros do grupo que compõem a sala de aula, expressam também uma identificação prévia entre eles que resulta em afinidades eletivas e formações grupais mais voltadas ao respeito e à sensibilidade. Com o estabelecimento desses laços, pautados no afeto e não na hostilidade, o reconhecimento da dor do outro e a aproximação em direção a ele cria uma ambiência escolar menos violenta, caracteristicamente voltada à percepção sensível dos sujeitos em relação aos seus afins. Esses vínculos de afeto foram apontados com grande destaque por Adorno com condição imprescindível para a não-repetição da barbárie ocorrida durante o nazismo; para o autor, a insuficiente reação libidinal entre as pessoas é explicada pelo estado de frieza em que se encontram e que, por conseqüência, levam-nas à negação de suas possibilidades de amar. Adorno (2000) comenta:

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (p.134).

A sensibilidade e percepção em relação ao outro deve mobilizar nos sujeitos, de fato, a indignação; se a indiferença em relação à barbárie fosse combatida, Auschwitz poderia ter sido evitado. No âmbito escola, da mesma forma, se a indiferença em relação aos pares de convívio for substituída pela percepção da dor do outro, decerto que a valorização de uma cultura voltada à sensibilidade seria instaurada no sentido de ampliar as possibilidades de estruturar-se uma ambiência mais cooperativa que competitiva. Para tanto, a questão central parece estar na identificação negada, que leva os sujeitos a perceberem a dor do outro, mas negá-la sumariamente.

A negação da identificação com o outro produz a indiferença tão ressaltada por Adorno (2000) como responsável pelo holocausto; é ela o fundamento de toda frieza que oferece aos sujeitos a condição de se voltarem mais à destruição que a preservação do outro. É nesse sentido que se entende, aqui, que assim como a identificação é condição imprescindível para o sujeito comportar-se cooperativamente, a negação desta identificação torna-se uma condição possível à competição.

5. Identificação e vínculos libidinais na escola.

Freud (1996a) define identificação como *“a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”* e admite, ainda, três possíveis casos de identificação, cada um deles configurando-se por meio de laços psicológicos distintos do sujeito em relação ao objeto²⁶. No primeiro caso descrito por Freud, a identificação provém da primeira fase da organização da libido: a identificação com o pai expressa o desejo de assimilá-lo, ser tal qual ele é, o que caracteriza aquilo que é próprio da fase descrita: incorporar o objeto, digerir o objeto ansiado; neste caso, pode-se notar que *“a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo”* (1996a, p. 134). Essa primeira forma de identificação apontada por Freud já é possível antes que qualquer escolha sexual de objeto tenha sido feita e pode se converter em um segundo tipo de identificação, de modo que o pai, antes como objeto representante daquilo que o filho gostaria de ser, seja então tomado como objeto de seu desejo; neste segundo caso, o pai passa a ser o objeto no qual as pulsões sexuais do filho buscam a satisfação: ele representa aquilo que o filho gostaria de ter, o que resulta necessariamente em uma vinculação libidinal com ele. No terceiro e último caso de identificação descrito por Freud, há o aparecimento de sintomas, por meio dos quais *“a identificação deixa inteiramente fora de consideração qualquer relação de objeto com a pessoa que está sendo copiada”* (1996a, p.

²⁶ Toma-se aqui como base a descrição literal que Freud faz a respeito dos três casos de identificação; não obstante, sabe-se que o autor supõe que o primeiro contato da criança recém nascida com o seio materno é mediado pela identificação expressa no desejo de incorporar o mundo externo por meio da mãe; contudo, não é este o primeiro caso descrito por ele, mas sim aquele em que a criança, em seu desenvolvimento, quer *ser* como seu pai.

135); esse mecanismo funciona baseado na possibilidade do sujeito colocar-se na mesma situação do modelo de referência; Freud exemplifica este caso de identificação citando o exemplo de uma jovem interna que recebe de seu namorado uma carta que lhe desperta ciúmes; uma crise emocional lhe acomete e a reação das demais jovens que lhe presenciam a situação é a identificação, uma vez que desejam também estar enamoradas; não assumem os sintomas da crise emocional por simpatia à jovem, mas porque a situação desperta nos egos envolvidos pontos coincidentes e a percepção de uma *“qualidade comum compartilhada com alguma outra pessoa que não é objeto do instinto sexual”* (1996a, p 136).

Nos três casos de identificação apresentados por Freud, toma-se por base a vinculação libidinal com o objeto particular: no primeiro caso, embora seja possível a identificação antes mesmo de qualquer escolha sexual, o vínculo sentimental permanece constituindo o desejo de tornar-se tal como é o modelo de identificação; no segundo caso, o vínculo libidinal organiza-se propriamente a partir das pulsões sexuais que se mobilizam em busca de satisfação; no terceiro caso, aquilo que desperta a identificação não é o objeto da pulsão sexual, mas sim o desejo e a possibilidade de colocar-se na mesma situação do modelo de referência. Uma vez possível a vinculação libidinal – seja ela de amor ou de hostilidade – torna-se possível também que seja acionado o mecanismo de identificação; ainda que, como bem assinala Marcuse, o pai, como figura central de aquisição de modelos de comportamento e instância moral tenha sido diluído frente às modificações sofridas pela sociedade industrial no período entre guerras, a necessidade de figuras de autoridade para a formação do ego, tal qual ele representava, permanece. A autoridade do pai primitivo da horda é procurada nos modelos modernos de autoridade para a constituição psíquica dos sujeitos; não mais o pai, mas a autoridade equivalente à dele não foi prescindida pela necessária incorporação de modelos de comportamento e conduta a serem superados; figuras com as quais os sujeitos possam se identificar parcialmente ou não, tomando-lhes os traços de caráter peculiares, objetos com os quais possam ser estabelecidos laços libidinais, de amor ou de ódio: são necessidades modernas e indispensáveis, assim como quando figuravam na constituição dos fenômenos psicológicos da horda primitiva. Na modernidade chamada por

Marcuse *sociedade sem pai*, as condições que permitem identificar nas idéias de Freud os limites de sua teoria, permitem também que seja reafirmada a vinculação libidinal para a formação psíquica dos sujeitos, ainda que seus objetos tenham sido transferidos, modificados. Partindo das definições de Freud a respeito do processo de identificação, bem como das contribuições de Marcuse a respeito do mesmo, pode-se analisar a escola como um espaço no qual o contato com diferentes modelos de comportamento e autoridades é favorecido; desde a figura do professor como autoridade que oferece aos sujeitos os parâmetros comportamentais a serem adotados, assim como também os limites e possibilidades de atuação autônoma, até mesmo as múltiplas relações possíveis entre pares, relações de afeto ou de hostilidade, amor ou ódio, são elas alguns dos possíveis vínculos libidinais favorecidos pelo ambiente escolar. A combinação de diferentes figuras de autoridade que fornecem aos sujeitos em formação modelos distintos de condutas, os quais podem ser incorporados, corroboram para a construção da subjetividade; ao longo desse processo em que o sujeito entra em contato direto com estes diferentes modelos de autoridade, sucessivas assimilações vão ocorrendo de modo que aspectos distintos reconhecidos em cada modelo combinam-se na composição das estruturas psíquicas em formação. Para ilustrar este processo, Rouanet (1998) comenta:

Num certo sentido, a personalidade é a síntese de um processo de identificações sucessivas, desde a mais primária, característica da fase oral, em que a criança devora, fantasmaticamente, o seio materno, até a identificação com o pai, que leva a dissolução do conflito edipiano, culminando nas identificações secundárias, ao longo da vida adulta, em que professores, chefes e autoridades vão, consecutivamente, se substituindo à imago paterna (p.123).

Desde a mais jovem idade, a criança depara-se com um conflito experimentado na escola: conflito que reafirma aquele outro socialmente desenvolvido, a irreconciliação entre indivíduo e sociedade identificada por Freud; em seus primeiros contatos com a escola, a criança ainda na primeira infância, experimenta o choque de ser lançada em um ambiente que lhe é até então incomum, o qual lhe apresenta regras e comportamentos desconhecidos pela socialização que lhe foi possível. A esse respeito, Adorno (1995b) faz uma

reflexão que aponta com propriedade o conflito instigado pelos primeiros contatos da criança com a formalidade da escola e conclui: a criança é “*arrancada*” de seu ambiente primário de socialização, onde se fundaram os primeiros vínculos libidinais, “*de uma circunstância imediata, acolhedora, cálida*” como efetivamente supõe-se o convívio exclusivamente familiar e “*experimenta na escola, de repente, pela primeira vez, o choque da alienação*” (p.98). Segundo o autor, para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, a escola é “*quase o protótipo da alienação social*”, fato este que pode ser confirmado pelas práticas escolares costumeiras nos primeiros dias de aula do jardim da infância: “*o velho costume burguês, segundo o qual o professor dá rosquinhas aos seus pupilos no primeiro dia, denota esse pressentimento: buscava mitigar o choque*” (1995b, p.98). No próprio ingresso à escola, o sofrimento já está presente, já que nele se percebe a continuidade de uma formação que necessariamente se dá sob os conflitos dos desejos particulares contra os interesses coletivos. O conflito que antes haviam enfrentado no período edipiano é reapresentado às crianças no período escolar, ao longo do qual inúmeros modelos de comportamento podem suscitar nelas um ideal de ego, ainda que de fato, assim como o pai, não correspondam a ele: sejam professores, sejam colegas de classe, são figuras de autoridade com as quais é possível identificar-se, estabelecer vínculos.

6. Narcisismo e não-narcisismo: o perfil do líder-modelo.

Freud (1996a), ao abordar a questão da hostilidade dirigida a alguns grupos ou pessoas – como o que é representado no nacionalismo, anti-semitismo etc. –, aponta para a existência de uma ambivalência de sentimentos que surge como expressão do que o autor chamou de “narcisismo”, ou ainda, a manifestação de amor a si mesmo consumada no ódio dirigido ao outro. Para Freud (1996a):

Nas antipatias e aversões indisfarçadas que as pessoas sentem por estranhos com quem têm de tratar, podemos identificar a expressão do amor a si mesmo, do narcisismo. Esse amor a si mesmo trabalha para a preservação do indivíduo e comporta-se como se a ocorrência de qualquer divergência de suas próprias

linhas específicas de desenvolvimento envolvesse uma crítica delas e uma exigência de sua alteração (p.129).

Nesta passagem da obra de Freud, o autor articula o amor a si mesmo – o narcisismo – à perseguição do outro; o narcisismo, como deslocamento da libido, retira do indivíduo o interesse pelo mundo externo para voltá-lo ao seu próprio interior, de modo que este movimento atenda individualmente os interesses de preservar-se na vida social. A exacerbação do amor a si mesmo, se pensada na ambiência escolar e observando-se as proporções, reproduz a mesma hostilidade que em sociedade permitiu a multiplicação do pensamento em defesa do arianismo que culminou com o holocausto, produto de um narcisismo coletivo. Para Freud (1996a), o exagero do amor a si mesmo, ao representar o direcionamento libidinal para o exterior como forma de autoconservação ou para o interior como satisfação de necessidades individuais, reverte-se no narcisismo por meio do qual *“os homens dão provas de uma presteza a odiar, de uma agressividade cuja fonte é desconhecida”* (p.129) e que, efetivamente, determina as relações estabelecidas entre o sujeito e seus iguais. A preocupação exclusiva consigo mesmo, a atenção dirigida de forma absoluta ao próprio sofrimento produz um estado de convivência em que o individualismo estrutura a vida coletiva e nela têm-se a constituição de uma ambiência pouco voltada à valorização da dor do outro ou ainda à identificação com aquele que sofre.

Adorno (2006) em seu texto *“A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista”* aponta para a relação possível entre os aspectos narcisistas da constituição dos sujeitos e o processo de identificação com os líderes; o autor destaca que: *“ao fazer do líder seu ideal, o sujeito ama a si mesmo, por assim dizer, mas se livra das manchas de frustração e descontentamento que tem de seu próprio eu empírico”* (p.175). Portanto, no processo de identificação com o líder, o narcisismo do liderado também é acionado no sentido de fazê-lo ampliar a percepção do amor que tem por si, reconhecendo no líder, seu ideal de ego, a ampliação de si próprio. Adorno, em outro trecho desta mesma obra, ainda afirma que *“a fim de permitir a identificação narcisista, o líder tem de aparecer como absolutamente narcisista”* (p.175) e antecipa aos seus liderados o ideal de ego que buscam na personificação da figura de liderança.

Na escola, os líderes de grupo são estudados na mesma perspectiva de análise, supondo-se que estes apresentam uma constituição psíquica narcísica que se reflete nos comportamentos que adotam em graus que podem variar daqueles que possuem exacerbado amor por si mesmo e que, portanto, permanecem alheios àqueles que compõem o mundo a sua volta, até aqueles que, embora narcisistas, apresentam uma percepção pouco mais apurada, voltada ao mundo exterior.

Para que se considere a influência do tipo de liderança como variação das tendências comportamentais adotadas pelos membros comuns do grupo – aqui nomeados de liderados –, há que se considerar, a existência prévia de um laço libidinal de identificação estabelecido em relação ao líder; desse modo, assim como o líder caracteristicamente narcisista é aquele que não enxerga limites a sua autoridade e, simultaneamente, não é capaz de envolver-se libidinalmente com alguém senão de modo precário, é provável que, da identificação para com ele origine-se nos liderados tendências comportamentais que repitam o próprio comportamento do líder, ou seja, a ausência de vínculos de afeto ou indiferença com aquele que sofre: é provável que essas condições favoreçam a adoção de comportamentos competitivos, mais que de cooperativos. Em contrapartida, o líder caracteristicamente não-narcisista, ou desinteressado, por ser aquele que impõe limites aos seus desejos e é capaz de relacionar-se libidinalmente com os demais, pode suscitar nos membros comuns do grupo uma identificação que resulte em tendências comportamentais mais próximas da cooperação, tendo em vista que a capacidade de amar e reconhecer-se a si mesmo na figura do mais fraco estão presentes neste modelo de configuração psíquica. Se a presença de vínculos libidinais precede a identificação como expressão de ternura ou afeto e, conseqüentemente do próprio comportamento cooperativo, a ausência dos mesmos pressupõe a negação da identificação – ou ainda uma relação bastante precária de identificação – e, portanto, condições mais favoráveis à adoção de comportamentos competitivos. Muito embora seja possível aos membros comuns do grupo se identificar com seus líderes narcisistas e, a partir desta identificação adotarem tendencialmente como comportamento a competição, há que se pensar que, embora sob a influência de um modelo de identificação pouco afeito aos vínculos libidinais, os membros comuns ainda

poderão encontrar um freio às suas tendências comportamentais competitivas se, no momento de escolherem entre adotar um comportamento competitivo e um cooperativo, depararem-se subjetivamente com uma identificação para com aquele que sofre. Em outras palavras, se os liderados, mesmo sugestionados pela representação que fazem da figura do líder narcisista forem capazes de se reconhecerem na figura do mais fraco, e, portanto, identificarem-se com ele, poderão encontrar nesta identificação a contenção de seus comportamentos competitivos; neste caso, é provável que possam optar por se comportarem cooperativamente mesmo que a liderança à qual estão vinculados lhes ofereça condições favoráveis à competição. A partir disso não se pode, no entanto, estabelecer uma relação direta entre identificação e cooperação ou negação da identificação e competição; pode-se, sim, pressupor necessariamente a vinculação libidinal para que haja identificação; pode-se ainda afirmar que, sem tais laços, o comportamento cooperativo dificilmente é realizável e que, uma vez estabelecida a relação libidinal para com aquele que sofre, os comportamentos competitivos tendem a não encontrar espaços para a atuação, tendo em vista o afeto que marcadamente compõe tais vínculos. Entretanto, relativamente ao comportamento competitivo, o processo de identificação poderá precedê-lo quando o mesmo for adotado como uma reposição da identificação com o pai na primeira infância; a partir das reminiscências mnemônicas deste período inicial de formação egóica, o sujeito repõe-se na condição do filho que toma o pai como ideal de ego e, em sua fantasia, tornando-se semelhante a ele, poderá superá-lo na conquista do seu objeto particular de amor: a mãe. Neste caso, apoiando-se no primeiro caso de identificação prescrito por Freud (1996a), a competição pode ser um comportamento que se origina da identificação com o líder narcisista, posto que repete o mesmo sentimento emulativo deste período preservado até a vida adulta. Não se pode afirmar categoricamente que um sujeito pode adotar exclusivamente um único comportamento, seja ele cooperativo ou competitivo, ainda que apresente tendências mais freqüentes a um deles; decerto que deve haver a coexistência da competição e da cooperação em um mesmo indivíduo, todavia, o questionamento mais importante que se impõe é: qual a relação da adoção destes comportamentos com o processo de identificação? Adorno (2000), ao discutir a questão do retorno ao fascismo, embora deixe

explicitamente marcado que se trata de uma questão socialmente determinada e não meramente psicológica, atribui à ausência de vínculos entre as pessoas a responsabilidade pelo horror ocorrido durante a II Guerra; segundo ele, na sociedade de sua época, os vínculos são em sua maioria falsos e convertem-se em um “*passaporte moral*” no lugar de expressarem o afeto genuíno; a incapacidade de amar, de estabelecer vínculos com os demais, permitiu que o horror do fascismo se propagasse e se mantivesse. Para o autor, “*a incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas*” (p.134). Os torturadores da II Guerra não exerceriam suas funções se pudessem se identificar com suas vítimas: a identificação, como pressuposição de um vínculo libidinal, evitaria a tortura, o genocídio, a destruição do objeto com o qual se estabelece tal vínculo²⁷. Na escola, a mesma questão se apresenta: havendo identificação dos membros comuns do grupo entre si, as relações então estabelecidas tenderiam a ser menos hostis, tendo em vista os vínculos libidinais que pressupõem esta identificação? Na ausência desta, o comportamento competitivo como tentativa de superação da condição de inferioridade ou desejo de perseguir o mais fraco encontraria condições mais favoráveis para se realizar?

A partir destes questionamentos, tendo como base os escritos de Freud e de Adorno, é interessante notar que os mecanismos de identificação podem ser as bases também do comportamento competitivo, tanto quanto do cooperativo. No caso da competição, é provável que o desejo de superação da condição de inferioridade implique a identificação com o agressor, ou até mesmo com a hierarquia pautada na força, introjetada; do mesmo modo, é possível que o desejo de perseguir o mais fraco seja também a identificação com a fraqueza, mas que é sumariamente negada pelo sujeito. Se isso procede, na adoção do comportamento competitivo, assim como na do

²⁷ É sabido que uma das preocupações dos líderes nazistas durante a II Guerra Mundial era a de que seus oficiais pudessem em alguma circunstância titubear na execução dos judeus, sobretudo se este processo fosse realizado por meio do fuzilamento, como no início da guerra; as câmaras de gás foram a solução encontrada não só pelo barateamento e rapidez na execução, mas porque com elas o contato com as vítimas seria reduzido e a morte asséptica não exerceria nos executores nenhum efeito moral que os impedisse de realizar o extermínio; em outras palavras, ao adotarem as câmaras de gás como meio de pôr em prática o genocídio, os nazistas tinham como uma de suas principais intenções evitar a identificação dos algozes com suas vítimas. A esse respeito, ver: MIRANDA, Celso. A indústria da morte. In: Superinteressante. São Paulo: Abril, n.243, set/2007.

comportamento cooperativo, a identificação é a base de ambos, tanto se tratando dos membros comuns do grupo para com o líder, quanto deles entre si. A identificação com o que sofre pode existir mesmo naqueles que se encontram sob sugestão do líder narcisista; no entanto, a identificação dos sujeitos com este último, nega aquela que poderia fazê-los estabelecer laços libidinais com os que sofrem de modo a se criarem, assim, condições favoráveis à adoção do comportamento competitivo²⁸.

7. Liderança, sugestão e comportamento derivado.

Destaca-se na obra de Freud *“Psicologia de grupo e análise do ego”* a importância atribuída pelo autor aos laços libidinais que, uma vez estabelecidos entre os indivíduos, permitem a constituição de um grupo. Para os objetivos desta pesquisa, cabem as formulações de Freud a esse respeito, considerando-se a escola e, particularmente a sala de aula, um espaço em que as relações libidinais de afeto ou de hostilidade caracterizam as especificidades da formação de um grupo psicológico tal qual os descritos pelo autor em sua obra. Na análise da constituição dos grupos, segundo Freud (1996a), não se pode prescindir da figura do líder como central na determinação dos laços libidinais que unem seus membros, e que define as relações dos mesmos entre si. Especial atenção deve ser destinada, portanto, ao estudo dos líderes que, segundo a teoria psicanalítica, exercem influência nos comportamentos dos membros comuns do grupo e que, por este motivo, apresentam-se como figuras basilares na investigação da adoção de comportamentos competitivos ou solidários, haja vista a participação direta dos mesmos na composição da subjetividade de seus liderados.

Questões cabíveis a respeito da sugestão das figuras de liderança na sala de aula podem ser formuladas a partir das contribuições de Freud: as diferentes características comportamentais dos líderes podem, de algum modo, determinar a frequência das modalidades de comportamento no restante do

²⁸ Não se pode considerar possível a ausência absoluta de identificação entre pares na escola; há que se supor a existência de graus diferentes de identificação e, mais que isto, quando se estabelecem quaisquer relações entre pares, sejam elas de hostilidade ou afeição, a identificação decerto está presente em ambas, mas na primeira ela pode ter sido sumariamente negada. O termo ‘não-identificação’ não se refere à ausência de identificação, mas a negação desta na relação estabelecida entre duas ou mais pessoas.

grupo? Dos vínculos libidinais estabelecidos com os líderes, sejam eles de afeto ou de hostilidade, podem resultar comportamentos específicos nos demais membros deste grupo? A esse respeito, vale citar as considerações de Kehl ao interpretar o pensamento de Freud e afirmar que *“a cada tipo ideal corresponde um tipo de massa, ou de formação coletiva”* (2000, p.32), de modo que a legitimidade dos comportamentos e da incorporação de regras aceitas socialmente articulam-se às figuras modelares de composição da subjetividade, os líderes. Pensando-se nos mecanismos de sugestão envolvidos no processo de identificação entre liderados e líderes, combinadas às categorias de liderança, estão as especificidades dos diferentes comportamentos sugeridos pelos diferentes tipos de líderes. Os grupos, segundo Freud (1996a), são facilmente influenciáveis, caracterizam-se pela irracionalidade e alto grau de desindividualização de seus membros e por esse motivo encontram na sugestão – quer do líder, quer dos outros membros semelhantes – algo a que se render, compensando de certa forma a perda de suas individualidade: o indivíduo, em grupo, *“é colocado sob condições que lhe permitem arrojá-lo de si as repressões de seus impulsos instintuais inconscientes”* (p.98); deixa de ser ele mesmo e passa a ser comandado pela sugestão que lhe dirigem, sobretudo por aquela de quem lhe representa superação de suas frustrações inconfessáveis, o líder. É provável que, em razão disto, cada líder, - que só o é porque reúne em si habilidades específicas, ao mesmo tempo cobiçadas e admiradas pelos demais – de acordo com a categoria de liderança a qual pertence, sugere o grupo segundo as especificidades da mesma. Para que sejam estudados os mecanismos de sugestão, é importante apresentar os estudos de Freud sobre a constituição psíquica dos sujeitos que fazem parte de um grupo.

Na análise feita por Freud a respeito da constituição psíquica individual na perspectiva grupal, são apontados os dispositivos psicológicos que se formam a partir da dinâmica de grupo que, objetivamente suscita na dinâmica subjetiva alterações que permitiram à psicanálise, sem o uso de conceitos sociológicos, prever os fenômenos psicológicos individuais à luz de uma teoria de grupo. Os apontamentos de Freud a respeito dos mecanismos de identificação contribuem para o entendimento das modificações que são operadas na esfera subjetiva em função das determinações históricas, grupais,

externas e objetivas que atuam na formação dos sujeitos. Para isso, o autor recorre a Le Bon, em cujos estudos baseia-se para entender os fenômenos psíquicos individuais como derivações dos fenômenos sociológicos, discordando do mesmo apenas pela ausência do desprezo pelas massas que seu precursor demonstrava; nas descrições de Freud a respeito da vida mental coletiva, o autor se questiona quais são as forças psicológicas que atuam resultando na transformação de indivíduos em massa e imediatamente rejeita como resposta a hipótese da existência de um instinto social ou de rebanho. Não obstante, pressupõe a existência daquilo que nomeia hipnose e faz uso deste conceito a fim de solucionar o enigma da constituição libidinal dos grupos. A esse respeito, Freud comenta que *“a hipnose contém um elemento adicional da paralisia derivado da relação entre alguém com poderes superiores e alguém que está sem poder e desamparado”* (1996a, p.146), referindo-se sobremaneira à influência da figura de liderança como mediadora das características de constituição grupal. Os fenômenos de dependência entre indivíduos, para o autor, fazem parte da constituição normal da sociedade humana e por meio desta dependência instituída, cada indivíduo é governado pelas atitudes da mente grupal *“que se apresentam sob formas tais como características raciais, preconceitos de classe, opinião pública etc.”* (1996a, p.150). Nas considerações de Freud, o líder é destacado como figura reguladora da vida coletiva haja vista a influência que exerce no grupo uma vez tomado como modelo referencial no processo formativo dos membros da coletividade. Apesar da importância da figura do líder na regulação dos coletivos, Freud (1996a) destaca também o fenômeno de sugestão mútua como um segundo fator na composição de um grupo:

A influência da sugestão torna-se um grande enigma para nós quando admitimos que ela não é exercida apenas pelo líder, mas por cada indivíduo sobre outro indivíduo, e temos de censurar-nos por havermos injustamente enfatizado a relação com o líder e mantido demais em segundo plano o outro fator da sugestão mútua (p.46).

O “contágio” parece ser um fator bastante importante na interpretação que Freud realiza a respeito das causas do comportamento individual nas massas; por meio das sugestões mútuas os indivíduos encontram motivações razoáveis para o despertar de determinadas formas de pensar e agir, ou ainda,

padrões de comportamento desencadeados pelo líder e mantidos pela sugestionabilidade dos membros entre si. Tal concessão à influência de seus iguais não vem acompanhada para o sujeito de um processo reflexivo que o permita uma percepção apurada de seus próprios atos, tanto mais considerando-se que, na modernidade, a crise da autoridade representa uma dissolução quase que sumária dos laços sociais, sobretudo os de família, e portanto, a questão da adoção de modelos referenciais de comportamento ganha força nos contatos que o indivíduo estabelece nas experiências extra-familiares; seus pares lhes são modelos, mas não modelos quaisquer, e sim substitutos da figura de autoridade antes encarnada no pai; estes modelos passam a representar o parâmetro comportamental a ser adotado no presente e no processo formativo tornam-se referenciais para a vida social futura.

Adorno interpreta a análise freudiana sobre as influências externas como importantes elementos na composição da subjetividade dos indivíduos pertencentes a um coletivo. Para o autor:

Embora Freud não tenha se preocupado com as mudanças sociais, pode-se dizer que ele revelou nos confins monadológicos do indivíduo os traços de sua crise profunda e a vontade de se submeter inquestionavelmente a poderosas instâncias (agencies) coletivas externas (2006, p.167).

Freud reconhece a ação externa como determinante do desenvolvimento psíquico do indivíduo mas apóia-se no fato de que aquilo que permite a integração dos indivíduos em uma massa é um vínculo de natureza libidinal e censura pensadores anteriores a ele por não terem atribuído importância necessária à figura dos líderes no entendimento da psicologia grupal. Para Freud (1996a), *“a essência de um grupo reside nos laços libidinais que nele existem”* e dentre eles destaca que *“o laço com o líder parece (pelo menos para esses casos)”*²⁹ *ser um fator mais dominante que o outro, que é mantido entre os membros do grupo”* (p.127). Quais são as forças de ordem psicológica, questiona Freud, que agem sobre os indivíduos e os fazem se transformarem em membros de uma massa, muitas vezes ao preço da reversão de seus padrões mais racionais de comportamento? O

²⁹ Os casos a que Freud se refere nesta passagem são a Igreja e o Exército, exemplos dos quais ele se utiliza para estudar a dinâmica psicológica da vida grupal em sua obra *“Psicologia de grupo e análise do ego”*.

questionamento que instiga as análises do autor, embora formulado no início do século passado, ainda é pertinente para investigar os comportamentos humanos na contemporaneidade: por que sob a influência de um grupo, os indivíduos são capazes de agir flagrantemente contra sua própria razão?

A análise que Freud (1996a) faz das massas busca investigar as forças psicológicas que atuam nos indivíduos que são parte delas e que resultam na transformação destes, culminando em um processo que Adorno (2006) nomeou de desindividualização, ou seja, a perda do senso de limites das suas individualidades. Os sujeitos particulares, dentro de um grupo, rendem-se ilimitadamente à paixão de pertencerem a ele (cf. Freud, 1996a) e agem de acordo com a necessidade de se manterem vinculados a esse grupo, mesmo que a implicação disto sejam ações e comportamentos contraditórios aos seus próprios interesses racionais. A esse respeito, entregam-se ao grupo em função do desespero em negar a sensação de impotência de abandono individual, negando imaginariamente também a sensação de impotência frente a este abandono, cuja origem se repete também na escola, já que esta, apesar de possuir uma cultura que lhe é peculiar, expressa de modo direto a maneira como opera a própria sociedade.

Vinculados ao grupo, os sujeitos aderem ao ideal cultural postulado por seus membros e líderes e nesse ideal cultural encontram uma satisfação narcísica que lhes fora frustrada individualmente; no lugar do narcisismo individual, por meio do qual os sujeitos deslocam o interesse pelo mundo externo para dentro de si mesmos, põe-se o narcisismo coletivo como compensação da impotência social: a cultura postulada pelo grupo oferece aos seus membros os objetos para os quais podem destinar seus interesses. A satisfação narcísica desloca-se do particular para o coletivo, no qual a sensação de imaginário pertencimento acolhe e atenua nos sujeitos as repercussões psicológicas que lhes trazem o sofrimento de se sentirem descartáveis, fungíveis³⁰. As satisfações das necessidades narcísicas são asseguradas pela ligação libidinal dos sujeitos aos objetos que lhes

³⁰ Freud (2001), a esse respeito lembra que a religião na civilização nasce “da necessidade que tem o homem de tornar tolerável seu desamparo, e construído com o material das lembranças do desamparo de sua própria infância e da infância da raça humana”. (Freud, 2001, p.31). O desamparo na infância do homem e da humanidade despertou a necessidade de proteção, encontrada, ainda que ilusória e precariamente no grupo do qual imaginam fazer parte.

correspondam a tais necessidades; se a libido medeia a relação entre satisfação e necessidade, não é difícil supor que a primeira se dá, dentro de um grupo, sem grandes restrições, uma vez que o que une os membros de um mesmo grupo é o laço libidinal. (cf. Freud, 1996a). A possibilidade de um narcisismo coletivo é em grande parte compreensível na escola, sobretudo porque este pode também se relacionar às incertezas a respeito da vida futura que são encontradas em alguma medida quando existe uma tentativa concreta de negar o desamparo no sujeito que se reconhece como membro de um grupo. Para garantirem que assim se mantenham, substituem o ideal do eu pelo ideal do grupo, freqüentemente elaborado pela atuação do líder e confirmada nos demais membros pelos processos de sugestão e identificação. O narcisismo coletivo possibilita aos sujeitos negarem a sensação de não pertencimento ao grupo e, portanto, por meio deste mecanismo compartilharem a culpa por comportamentos violentos e infrações cometidas. Nesse aspecto, é compreensível que optem por ações que por vezes deponham contra seus interesses subjetivos, haja vista que o compartilhamento da culpa atenua a autoria pessoal de quaisquer atos violentos. Tomando-se por base a competição, parece que o narcisismo coletivo, como substituição do ideal do eu pelo ideal do grupo, constitui fator importante no encobrimento da violência embutida no comportamento predatório, sobretudo porque ameniza a responsabilidade individual, tornando-a coletiva. É nesse aspecto que, a partir do vínculo libidinal estabelecido com o líder, o grupo se constitui de modo específico, com particularidades e tipos de comportamentos peculiares. Assim como Freud (1996a) cita a Igreja e o Exército como modelos de grupos permanentes, dentro dos quais, porém, são observáveis peculiaridades próprias que unem seus membros, pode-se dizer que na escola o mesmo se repete. Se na Igreja a imagem de Cristo é a de líder e seu legado suscita nos membros deste grupo comportamentos singulares a ele – jejum, sacrifício, oração e outros –, no Exército também a racionalidade da disciplina, hierarquização de patentes e outras peculiaridades do militarismo unem os membros ligados a ele. De certo modo, em ambos os casos, observa-se uma homogeneização de comportamentos entre os membros que se apresenta como complementar aos propósitos postulados por seu líder, quer o sacrifício cristão, quer a disciplina militar. Na escola, a figura de Cristo ou do capitão

como modelos a serem seguidos pelos demais talvez seja representada por aqueles cujo prestígio permite serem também chamados líderes; do mesmo modo como os seguidores de Cristo agem inspirados no seu modelo de resignação e passividade, e os sujeitos nos batalhões seguem os passos do comandante—chefe na companhia, assim também é provável que na escola os membros comuns do grupo devam seguir os alunos mais prestigiados, agir inspirados no modelo de conduta que estes lhe oferecem.

Freud (2003), ao definir o conceito de sugestão dos quais os líderes podem se utilizar para exercerem fascínio sobre seus liderados, destaca os mecanismos psíquicos que são acionados a partir da incorporação de uma idéia ou comportamento cuja origem é externa ao próprio sujeito:

Eu gostaria de apresentar o ponto de vista de que o elemento que distingue uma sugestão de outros tipos de influência psíquica, como dar uma ordem ou fornecer uma informação ou orientação, é que, no caso da sugestão, é despertada no cérebro de outra pessoa uma idéia que não é examinada quanto a sua origem, mas que é aceita como originada espontaneamente no cérebro dessa pessoa (p.17).

Ao que parece, o líder, cuja figura representa o referencial a ser adotado no processo de identificação mobilizado coletivamente nos liderados, pode suggestionar os membros comuns do grupo de modo a organizar formas de agir e pensar que se assemelham entre si porque conferem ao grupol especificidades criadas no âmbito coletivo. É nesse processo que se pode verificar nos sujeitos a adoção do ideal de ego do grupo como substituto de seu próprio ideal de ego. Oficialmente, a figura do professor como organizador das atividades formais realizadas no interior da escola encarna também um tipo de liderança que aciona os processos de sugestão dos liderados e explicitamente representa uma hierarquia a ser respeitada, podendo, assim como nos exemplos citados por Freud, ser o substituto do ideal de ego para os membros do grupo. Assim como na sociedade, a escola também é um ambiente em que as frustrações são desencadeadas, muitas vezes em razão do fracasso de um processo competitivo, ou mesmo pelas limitações individuais dos sujeitos ou grupos envolvidos na dinâmica escolar: notas baixas, inabilidades físicas, baixo desempenho e outros eventos que têm como referência as limitações de fraqueza destes sujeitos ou grupos. O rótulo que resulta das repetitivas

tentativas fracassadas – quer no âmbito individual, quer no coletivo – fomenta nos membros comuns do grupo as frustrações, ou seja, o acúmulo das expectativas não realizadas, fracassos e processos contínuos de tentativas que não deram certo; em razão destas, estabelece-se entre os membros comuns do grupo e o líder um tipo de identificação que visa saciar nos primeiros o desejo de realização de um sucesso frustrado por suas limitações que, de alguma maneira, personifica-se como ideal no segundo. Para Freud (1996a), esse é um problema relacionado às aflições psicológicas – cuja origem é social – que, acumuladas, suscitam nos sujeitos que compõem o grupo um tipo de desindividualização que os torna altamente influenciáveis, sobretudo pela sugestão do líder.

8. O líder da horda, o líder civilizado e a capacidade de amar.

Revendo a teoria de Freud, o líder primitivo – presente na horda patriarcal e subsistente até agora – tomado pela psicanálise não é o mesmo líder de agora³¹. Na primitividade, o pai primevo, na figura de líder, era narcisista porque tinha tudo sob seu comando; era, por natureza, superior, inabalável, tal como aquele que lembra a imagem de Deus. O líder primitivo pairava acima dos demais membros do grupo e sua posição não lhe exigia quaisquer renúncias, sua natureza não era subjugada ao controle externo porque em sua posição, tudo lhe era lícito realizar; as proibições a que todos de seu grupo deveriam respeitar lhe eram estranhas porque não as deveria observar; ao contrário, sua voz de comando era temida e poderia decidir de imediato sobre o destino de todos; figurativamente como pai, o líder tem fixada sua libido na mulher desejada pelos demais, mas só a ele é possível a satisfação imediata, sem qualquer restrição ou adiamento para realizar-se; a castração não se lhe apresentava uma ameaça e suas pulsões sexuais não haveriam de ser inibidas em seu objetivo. Todos esses fatores *“permitiram ao seu narcisismo elevar-se sempre, até chegar a seu apogeu total”* (Freud, 1996a, p.158). O pai da horda, livre, não amava ninguém além de si próprio; era forte e independente, sua vontade era a ordem; todos do grupo, indistintamente, deveriam satisfazê-lo e do alto de sua força e poder de

³¹ O líder não é o mesmo, mas a necessidade do líder como aquele que fornece exemplos permanece.

comando, forçava os filhos à abstinência sexual, impossibilitava todos da realização de suas pulsões sexuais por meio da ameaça; sua natureza era absolutamente dominadora, narcisista e não precisava se esforçar para agradar ninguém. O líder primevo, não necessitando amar ninguém, possuía poucos vínculos libidinais; sua tirania e narcisismo estavam fundamentados na ausência desses vínculos. Segundo Freud (1996a), *“o amor impõe um freio ao narcisismo, e seria possível demonstrar como, agindo dessa maneira, ele se torna um fator de civilização”* (p.157). O único impedimento que o narcisismo pode encontrar é o amor por um objeto que não seja o próprio sujeito, e sim o outro com o qual estabelecerá um vínculo libidinal. Na formação dos grupos na atualidade, subsiste a horda primeva, ainda que o narcisismo do líder potencialmente possa ser freado pelos eventuais laços libidinais deste em relação aos demais membros: hierárquica e repressora, nela o líder é o pai que, apesar das exigências de amor equânimes para com os filhos, podia abster-se dos vínculos libidinais e caracterizar-se como um déspota no comando; o amor ao outro, como freio para o narcisismo, é uma exigência que veio com a civilização e que, apesar de permitir a modificação do perfil do líder, não o dispensa como dirigente da massa. Assim, para Freud:

Do mesmo modo como o homem primitivo sobrevive potencialmente em cada indivíduo, a horda primeva pode mais uma vez surgir de qualquer reunião fortuita; na medida em que os homens se acham habitualmente sob a influência da formação de grupo, reconhecemos nela a sobrevivência da horda primeva (1996a, p.156).

Diferentemente, o líder na modernidade não deve necessariamente ser narcisista, conhece as restrições e ameaças mais que ninguém porque aprendeu a dominar suas pulsões em favor de mostrar-se avidamente integrado e, portanto, apto à liderança; os conteúdos e objetivos do grupo determinam previamente em que medida tais pulsões devem ser dominadas. O líder de agora pode ser capaz de controlar suas emoções, impor-se sacrifícios sem número para que se destaque dos demais, e realize aquilo que os demais não conseguem. Ele não necessariamente é mais aquele que contempla a possibilidade da realização irrestrita de suas pulsões, mas aquele que mais demonstra habilidade para dominá-las mediante as exigências de sua liderança. É esperado que, segundo as exigências postuladas pela vida social,

o líder da modernidade deva ser aquele mais integrado, cujos comportamentos articulam-se diretamente com as aspirações do grupo e, sobretudo, com a dinâmica social, tanto quanto pede a manutenção da sua superioridade; a liderança é a recompensa pela renúncia de suas satisfações. Não se trata de afirmar sobremaneira que o líder primevo era incapaz de controlar suas pulsões; contudo, a satisfação das mesmas encontrava menores restrições se comparada à do líder moderno, tendo em vista a própria diferença entre as características da organização do modo de vida coletivo que os cercam. Enquanto o primeiro exercia sua liderança com exclusividade e apresentava um narcisismo exacerbado, o líder moderno pode conviver com outros líderes e, portanto, compeli-se a competir com eles. Não obstante seu posto de destaque, o controle de suas pulsões é fator decisivo para a manutenção de seu cargo, tanto mais se comparado ao líder primitivo, que não conhecia de modo eminente esta necessidade. Pode-se, portanto, pressupor a existência de duas formas de liderança, quais sejam: 1) aquela cuja figura representante seja motivada pelo narcisismo individual, ou seja, aquele líder que não subsiste às restrições e rebela-se na ocasião de contraposições ao seu comando; 2) aquela cuja figura representante seja não-narcisista, ou seja, aquele líder que domina a qualquer preço as suas pulsões, mesmo que para tanto deva agir em contradição com seus próprios interesses, a fim de que se mantenha na posição de comando. Ao que parece, o líder narcisista, semelhante ao pai da horda primeva, encontra em sua condição de liderança tão somente a satisfação de suas pulsões individuais, ou um interesse diretamente ligado a sua própria individualidade e não propriamente à condução desinteressada das massas. Ao contrário deste, o líder não-narcisista estabelece com os demais membros do grupo um vínculo libidinal que impõe limite ao seu narcisismo e, portanto, caracteriza-o como figura interessada em conduzir as massas no desenvolvimento da civilização e não exclusivamente satisfazer suas pulsões. O que há de comum entre o líder primitivo – necessariamente narcisista – e o líder da modernidade – capaz de controlar suas pulsões – é o fato de que a civilização ainda não pôde prescindir de nenhum deles. Freud discute a necessidade de um líder para a formação das massas e da própria civilização em sua obra *“O futuro de uma ilusão”* (2001), apontando para o fato de que necessariamente, a civilização teve de se erigir sobre a coerção das pulsões e

este controle pulsional, segundo o autor, teve de ser operado por meio da influência de indivíduos que compunham uma minoria capaz de fornecer aos demais modelos a serem seguidos; estes, reconhecidos pelo grupo como líderes, atuam diretamente na educação dos componentes dessa massa e podem ser considerados como precursores da formação das gerações futuras. A esse respeito, no entanto, Freud aponta:

Tudo correrá bem se esses líderes forem pessoas com uma compreensão interna superior das necessidades da vida, e que se tenham erguido à altura de dominar seus próprios desejos instintuais. Há, porém, o perigo de que, a fim de não perderem sua influência, possam ceder às massas mais do que esta a eles; por conseguinte, parece necessário que sejam independentes dela pela posse dos meios de poder a sua disposição (2001, p.13).

Nesta passagem da obra de Freud, fica clara a disposição do autor em reconhecer a possibilidade de dois tipos de liderança para que delas as massas possam retirar os modelos de conduta; no primeiro tipo apresentado, Freud descreve como característica a capacidade de compreender as necessidades da vida e de, portanto, conseguir controlar suas pulsões em favor da continuidade da sua liderança; a respeito deste tipo de líder o autor se expressa favoravelmente, visto que o mesmo pode oferecer modelos às massas com a finalidade de controlar nos indivíduos as tendências destrutivas para o desenvolvimento da civilização; este tipo de líder encontra o freio para o seu narcisismo na capacidade individual de estabelecer vínculos de afeto com os demais, ou, em outras palavras, é capaz de amar; já no segundo tipo descrito, o próprio autor chama atenção para o “perigo” deste tipo de liderança, ou seja, daquela que independe das necessidades da massa e faz uso do seu poder adquirido para que na condição de comando se mantenha; este, ao contrário do descrito anteriormente, é incapaz de amar porque se assim não fosse, observaria restrições ao seu narcisismo. Analogamente, os líderes da modernidade, tal como Freud descreveu, possivelmente apresentam-se em semelhantes características: narcisistas, por assemelharem-se ao segundo modelo descrito pelo autor e que não obedecem a quaisquer restrições ao seu poder e não-narcisistas, ou desinteressados, semelhantes ao primeiro modelo descrito, capazes de controlar suas pulsões em favor de manter-se no

controle.³² Há que se pensar, no entanto, na combinação de ambas as tendências, como se pode notificar nesta passagem em que Adorno comenta a respeito das características dos líderes:

(...) o líder só pode ser amado se ele próprio não amar. Todavia, Freud está atento a outro aspecto da imagem do líder que aparentemente contradiz o primeiro. Mostrando-se como um super-homem, o líder deve ao mesmo tempo realizar o milagre de aparecer como uma pessoa comum, da mesma maneira como Hitler se apresentou como uma mistura de King Kong e barbeiro de subúrbio (2006, p.167).

Desta passagem podem-se depreender duas análises: em primeiro lugar, a capacidade de amar é um quesito basilar na determinação das características pessoais do líder e, portanto, da própria constituição da liderança; este quesito, além de importante, compõe diretamente o perfil psicológico por meio do qual o líder atuará na condução de seus liderados, haja vista a análise de Freud que interpreta o amor como o único impeditivo ao narcisismo. Em segundo lugar, supondo-se ser possível a existência de um líder capaz de amar, contradizendo o protótipo de liderança até então descrito na horda, a combinação de ambos – narcisismo e não-narcisismo – pode aparecer numa mesma figura de liderança, ao menos no que pode ser notável pela percepção dos liderados. Como exemplo, Adorno (2006) se refere a Hitler, líder eminentemente narcisista, que fora capaz de apresentar-se às massas, como forte e disciplinador e ao mesmo tempo semelhante à figura comum de um barbeiro de subúrbio, mas ainda assim, incapaz de amar.

Ao longo de toda a História da humanidade, indivíduos que pudessem oferecer exemplos aos demais foram necessários e reconhecidos como líderes; esses puderam induzir as massas *“a efetuar o trabalho e a suportar as renúncias de que a existência depende”* (Freud, 2001, p.13). No entanto, uma sociedade livre dispensaria os líderes porque não estaria fadada ao trabalho e

³² É muito importante que aqui seja explicitada a maneira pela qual são interpretadas estas duas categorias de liderança depreendidas dos estudos de Freud: não se pode tomar como hipótese a existência de um tipo de líder cuja personalidade caracterize-se pela ausência completa de narcisismo; de igual modo, não se pode supor a existência de uma personalidade totalmente narcisista, em que não haja nenhuma possibilidade de vínculo de afeto ou mesmo algum altruísmo, ainda que precário. Nesse sentido, há que se pressupor a existências de níveis diferentes de narcisismo, de onde se pode caracterizar como não-narcisista aquele que expressa mais notoriamente sua preocupação com o grupo que lidera, estabelecendo com seus membros comuns laços de afeto e como narcisista aquele que promove sua liderança sem qualquer preocupação com os demais, mas age visivelmente para satisfazer seus próprios desejos.

às renúncias do mesmo modo como está na modernidade; tampouco precisaria de autoridades de liderança que representassem a tomada de decisões, visto que esta esfera não estaria circunscrita a uma pequena parcela de seus representantes. A formação que tem sido possível no processo de socialização e até mesmo na educação formal necessita ainda da autoridade para se realizar. Nesta mesma obra, Freud descreve a função da liderança como necessária à construção de uma cultura pautada em regulamentos que possam influenciar a vida social e a formação dos homens no sentido de não somente perpetuar a coerção, mas, sobretudo, preservar a vida humana. Para o autor:

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentam os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua e estarão prontas, em seu benefício, a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação instintiva que forem necessários para sua preservação. Estarão aptas a fazê-lo sem coerção e pouco diferirão de seus líderes (2001, p.13).

É importante lembrar que em sua obra *“Psicologia de grupo e análise do ego”*, Freud aponta a possibilidade de que o líder pode ser personificado em uma figura humana, como no caso do Cristianismo, por exemplo, mas que também a liderança pode ser expressa por meio de uma idéia ou um conjunto de idéias que unem os membros de um grupo em torno de um mesmo objetivo ou ideal, tornando comuns seus comportamentos e formas de pensar. Por esta razão, não somente as características reais do líder devem ser tomadas em conta para verificar o alcance que o mesmo tem na determinação de comportamentos do grupo; mais que isto, o que deve ser considerada primeiramente é a representação das características deste mesmo líder e a significação desta na fantasia psíquica dos membros comuns do grupo que a tomam como realidade, seja ela verdadeira ou não. Nesse sentido, ele não prescinde da necessidade de uma liderança que possa conduzir as massas, mas expressa claramente a preocupação com a forma pela qual essa liderança é instituída a fim de a cultura por ela veiculada possa produzir massas humanas de qualidade, cujos regulamentos culturais influenciem os homens para não torná-los *“amargurados, vingativos e inacessíveis”* (Freud, 2001, p.14), mas capazes de suportar as exigências e renúncias que pede a vida civilizada:

Pode-se perguntar de onde virão esses líderes superiores, inabaláveis e desinteressados, que deverão atuar como educadores das gerações futuras, e talvez seja alarmante pensar na imensa quantidade de coerção que inevitavelmente será exigida antes que tais intenções possam ser postas em prática (Freud, 2001, p.13).

Trazendo essas questões para a educação formal, as formas de liderança dentro dos grupos de convívio escolar podem estar fundadas em aspectos que são específicos à própria escola. Os líderes podem ser aqueles que de algum modo se destacam dos demais membros do grupo, quer porque seu desempenho lhe permite essa diferenciação, quer porque seu carisma ou simpatia suscita nos demais algum fascínio e empatia. Em sua condição, fornecem aos outros membros do grupo um parâmetro comportamental, tendo em vista suas atuações estarem à vista de todos e, supostamente, serem o meio pelo qual é garantida sua liderança. O líder, portanto, deve ser imitado; suas atitudes devem ser apropriadas pelos demais; o impulso mimético então se põe, embora tenha sido em grande parte sustado pelo processo civilizatório. Para Horkheimer e Adorno (1985), a proibição dos *“modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscrição social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis”* (p.16) – constitui o rigor da vida civilizada. Embora proibido, o impulso mimético é desejado; a identificação com o outro como parte importante do processo formativo permite ao sujeito conhecer o objeto que é seu modelo a ser seguido. A mimese verdadeira toma o objeto de identificação como modelo formativo e sua imitação prossegue para além dele próprio; o líder, na educação formal, pode ser esse objeto, no qual o impulso mimético encontra a possibilidade de identificação e de formação, portanto. Mas o rigor da proibição do comportamento mimético realizado pela civilização desde sua fase mágica obriga os sujeitos a negá-lo; a mimese controlada impede os sujeitos de refletirem porque lembra um medo primitivo da natureza que precisa ser esquecida; para ser assimilada, a natureza precisava ser imitada e assim, o medo controlado; esse medo ainda deve ser negado porque não cabe na civilização e, desse modo, a falsa mimese – controlada e organizada – se põe no lugar da própria reflexão. Para Horkheimer e Adorno (1985), a razão que proscree a mimese é a própria

mimese, a assimilação integral do indivíduo à cultura e a substituição da reflexão autônoma apreendida pela incorporação e posterior superação da imitação pela imitação irrefletida. Na falsa mimese, repressora da mimese original, a natureza já é dominada e apresenta-se como basilar no processo de identificação com o líder; o desejo mimético deve ser transformado, manipulado, para que caiba na vida civilizada; na imitação possível de agora, os sujeitos parecem repetir em si o objeto sem tornarem-se algo além do que são, somados à representação que fazem dele.

Pressupondo-se a possibilidade da existência de dois tipos de liderança associada ao fato de que nenhum grupo prescinde de uma liderança que o coordene, cabe também questionar se os diferentes tipos de líderes – narcisista ou não-narcisista – podem suscitar diferentes tendências comportamentais nos membros comuns do grupo; aquilo mesmo no que o ego se converte ao longo do processo formativo está fora do domínio do indivíduo, mas encontra-se nas condições objetivas que o determinam; essas são representadas em objetos externos, a saber, que, similarmente, segundo Marcuse:

A análise do ego converte-se numa análise política, na qual os indivíduos se ligam até transformarem-se em massas e da qual o ideal do ego, a consciência e a responsabilidade foram ‘extraídos’, arrancados ao domínio da psique individual e encarnados num agente externo. Esse agente, que assim recebe algumas das mais importantes funções do ego (e do superego), é o líder (1998, p.96).

Para a teoria freudiana, ao tomar como exemplo a constituição da horda, o líder é uma força que une a massa, uma vez que seus membros estão ligados libidinalmente a ele e entre si; o laço existente entre os membros do grupo *“reside na natureza do laço com o líder”* (Freud, 1996, p.136); os vínculos libidinais que ligam liderados com líderes são repetições daquilo que ocorria na horda primeva, na qual o líder deve amar *“todos os indivíduos com um amor igual”* (Freud, 1996, p.120). A exigência dos liderados é aquela que pede o amor equânime do líder, fundada em uma noção de justiça que espera o tratamento igual para todos; na horda, todos os filhos sabiam que *“eram perseguidos igualmente pelo pai primevo e o temiam igualmente”* (Freud, 1996, p.158); todas as exigências feitas aos indivíduos dentro do grupo derivam da

dependência desse amor ou da temida perseguição do pai. Mas a exigência da igualdade não se aplica ao líder que é narcisista, apenas aos membros comuns; ele não se vê obrigado a amar todos do grupo. Marcuse (1998), no entanto, considera insustentável esta hipótese freudiana, lembrando dos líderes fascistas, pós-fascistas e pós-stalinistas, que *“não eram portadores dos traços do pai primitivo”* (p.101); deles, não se podia esperar, sequer idealisticamente, o amor ou a perseguição para todos na mesma medida, como ocorria na horda primeva. Adorno reforça esta idéia ao comentar que *“parece significativo que na sociedade atual, com suas massas fascistas artificialmente integradas, a referência ao amor esteja quase completamente excluída”* (2006, p.171); comenta ainda que Hitler, por exemplo, ao liderar as massas fascistas na Alemanha, substituiu o papel de pai, tradicionalmente amoroso, pelo papel de uma autoridade ameaçadora e que primava pela organização da multidão: antes de demonstrar amor, Hitler intentou demonstrar a necessidade de extrema disciplina e ordem para alcançar seus objetivos e controlar de forma coesa as massas, ou em outras palavras, manipulou as massas para que o amor ao pai presente na horda primitiva pudesse naquela circunstância, ser moldado em obediência. Não se pode afirmar que quaisquer vínculos libidinais possam ser estabelecidos para com esses líderes, tampouco os de amor, sobretudo porque em grande medida, eles podem ser tão somente a encarnação de uma idéia, de uma abstração – o nacionalismo, o consumismo etc. Em uma sociedade em que o papel do pai foi destruído pelas transformações econômicas – sociedade em que *“o burguês já não é seriamente atormentado pela figura do pai”* (Marcuse, 1998, p.100) –, há uma liberação dos vínculos libidinais a serem estabelecidos com a autoridade que, antes, era representada por esse pai. Outros agentes sociais tomaram o lugar da figura paterna e, tão eficiente quanto ela, mantêm a civilização por meio de outros vínculos sentimentais que *“precisam prender o senhor ao escravo, o chefe aos subordinados, o líder aos liderados, o soberano ao povo”* (Marcuse, 1998, p.102).³³

³³ Marcuse (1998) discorda da teoria freudiana que toma o líder como herdeiro do pai primevo, mas não nega que os vínculos sentimentais ainda existem: o pai foi substituído pela influência dos agrupamentos escolares e esportivos, o que garante ao filho um pouco mais de independência em relação ao pai, mas não autonomia em relação à sociedade.

A necessidade do modelo se mantém como exigência da civilização mesmo na “*sociedade sem pai*”. Se os vínculos libidinais com o pai foram substituídos pela sociedade por outros vínculos – como o consumo ou grupos de socialização diferentes da família – na escola, em especial, é possível que se estabeleçam laços mais próximos daquilo que Freud descreveu na horda primeva, haja vista que no contexto escolar ainda prevalecem os laços humanos – de afeto ou hostilidade – sobre os comerciais – de aquisição de produtos e troca. Na escola, os grupos de convívio são numericamente restritos quando comparados à sociedade, e neles os vínculos de afeto ou intolerância são mais diretos, imediatos, diferente daqueles citados por Marcuse em relação aos líderes fascistas.³⁴ O próprio autor admite que a função de líder encarnada no pai fora substituída em grande medida pelos agrupamentos escolares e é nesse sentido que se pode afirmar que a horda primeva sobrevive na escola.

É provável que diferenças comportamentais decisivas possam ser determinadas quando a questão da liderança surge como elemento de mobilização de antipatias ou identificações dentro de um grupo psicossocial específico, sobretudo partindo-se da suposta existência de duas possíveis categorias de liderança. O líder, segundo Freud (1923), provoca nos membros comuns do grupo um estado de fascínio semelhante ao da hipnose; representa a força – a negação da fraqueza – e suscita nos sujeitos a identificação com a posição de poder e privilégio que ele representa. O líder se apresenta para o grupo como seu controle, aquilo mesmo que seus membros almejam ser e ter – e, no imaginário dos membros comuns do grupo, são totalmente livres da coerção a que os demais são expostos. Freud (2001) aponta o lugar do líder na organização dos grupos; segundo ele:

É tão impossível passar sem o controle da massa³⁵ por uma minoria quanto dispensar a coerção no trabalho da civilização, já que as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintiva e não podem ser convencidos pelo argumento de sua inevitabilidade; os indivíduos que as compõem apóiam-se uns aos outros em dar rédea livre a sua disciplina. Só através da influência de indivíduos que possam fornecer

³⁴ Marcuse, H. (1981). A dialética da civilização. In: *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Zahar.

³⁵ Na obra, a palavra traduzida como “massa”, em alemão “masse”, possui um sentido muito amplo. O próprio tradutor aponta ser possível substituir a tradução por “grupo” no lugar de “massa”.

um exemplo e a quem reconheçam como líderes, as massas podem ser induzidas a efetuar o trabalho e a suportar as renúncias de que a existência depende (p.13).

A subsistência da horda primitiva nos agrupamentos da modernidade reproduz a hierarquia de um senhor patriarcal que dispõe sob seu comando seus sequazes; neles, não só a obediência ao pai primitivo está representada, mas a relação de dominação e submissão que organiza a sociedade e as condições objetivas a que todos estamos sujeitos. Na atualidade, o líder de um grupo, dentro ou fora da escola, é ainda o forte e temido pai primitivo e, segundo a teoria freudiana, é a encarnação de uma autoridade desejada pelo próprio grupo que busca no líder um governo de força irrestrita no qual possa saciar sua sede de obediência (cf. Freud, 1996a).

Crochik (2006) interpreta a análise de Adorno sobre os estudos que Freud faz a respeito do líder a suposição de que este personifica os desejos individuais presentes em todos os demais membros do grupo, acreditando-se que o líder seja:

(...) representante do pequeno grande homem, ou seja, aquele que, mesmo sendo igual a todos, tem mais força e consegue expressar desejos ligados às pulsões destrutivas, estimuladas pelas frustrações individuais que a sociedade acarreta (p.160).

Embora concorde com Freud sobre a permanência de uma organização coletiva semelhante a da horda primitiva nos grupos sociais contemporâneos, Adorno (2006) acrescenta que, aqueles que fazem parte da massa e submergem ao poder do líder não são homens primitivos, ao contrário, participam ativamente da presente fase da civilização tecnológica, e contudo, exibem de modo flagrante atitudes primitivas, não condizentes com o estágio de civilização em que vivem; estas atitudes, como bem apontam Freud e Adorno, nada mais são do que o resultado de comportamentos adotados quando o indivíduo *“é posto sob condições que lhe permitem se livrar das repressões de seus instintos inconscientes”* (Adorno, 2006, p.169). Em um grupo, parecem ser possíveis estas condições, de modo que a responsabilidade sobre as ações e comportamentos de cada membro que o compõe recai unicamente sobre o líder e é nesse sentido que cada um deles, apoiados na retaguarda de uma liderança que controla o grupo, rende-se às

suas pulsões de maneira incontrolável e mais livre do que se estivessem isolados.

O líder, dentro de um grupo, assemelha-se a um hipnotizador que, para Freud (1996a), desperta nos membros comuns a idéia de uma personalidade poderosa e perigosa, à qual se deve temer e render obediência irrestrita; segundo Adorno (2006) *“apenas a imagem do líder é apta a reanimar a idéia do todo-poderoso e ameaçador pai primitivo”* (p.172). Somente a partir desta imagem, aquela que mostra o líder onipotente e absolutamente controlador, pode-se mobilizar nos sujeitos que compõem um grupo a atitude *“passivo-masquista”* apontada por Freud (1996a) necessária à obediência cega aos ditames coletivos esboçados pelo líder, seja ele narcisista ou não.

9. Grupo e hierarquia escolares: perseguição ou cooperação com aquele que sofre?

9. 1. A questão das hierarquias no universo escolar.

Horkheimer e Adorno (1973) em seu texto “Grupo” apontam que um indivíduo, mediado pela constante tensão entre ele e a sociedade, não se insere nesta última de forma imediata, mas conta para isto, necessariamente, com a intermediação de instâncias sociais ou grupos que reúnem em si um aglomerado de sujeitos com interesses comuns. O grupo permite aos indivíduos um contato mais direto com os demais membros da sociedade e este contato *“permite a identificação com os outros membros, com os quais têm uma experiência real e imediata e com o próprio grupo”* (Horkheimer e Adorno, 1973, p.71). O ingresso das crianças na escola permite a elas o contato direto com algumas figuras de autoridade diferentes das que conheciam no seio familiar ou em outras instâncias mediadoras da socialização – clube, grupo de amigos, igreja etc. Nesta oportunidade são expostas às influências diversas e tomam contato com outras impressões distintas das que até então lhes foram apresentadas. Nos últimos anos de escolarização regular, a mesma dinâmica se repete: grupos de estudo, dependência entre pares, trabalhos em equipe, observância da rotina coletiva da escola entre outros fatores, permitem que a convivência dos indivíduos no cotidiano escolar os

tornem parte de um grupo, tal como o definido por Horkheimer e Adorno (1973). Os autores, apoiados nos estudos de Homans, chamam a atenção para os diferentes “*sistemas*” em que se estabelece a dinâmica das relações em um grupo:

A conduta dos indivíduos no grupo, os sentimentos que experimentam uns pelos outros e as ‘interações’, ou seja, as relações dinâmicas recíprocas, desenvolvem-se, segundo Homans, em dois ‘sistemas’: um, de natureza externa, constituído pelas relações do grupo e seus membros com o mundo social que o cerca; (...) e um sistema de natureza interna, que se desenvolve mais além do primeiro, na base da convivência entre os membros (p.70).

Produz-se, portanto, no interior dos grupos, uma interdependência entre seus membros regida por laços formais – de ordem, organização, coordenação –, ao mesmo tempo em que os laços informais – de amizade ou hostilidade – conferem a eles peculiaridades características. Aplica-se esta mesma interpretação aos grupos que se formam dentro do universo escolar: simultaneamente obedecem a uma lógica que é formal – observância aos critérios de idade dos alunos, seriação, classificação etc. – e informal – aproximação de pares por centros de interesses comuns, amizade ou intolerância dos micro grupos entre si etc. A lógica própria, que é interna à escola, é comentada por Sampaio (1998) quando a mesma faz uma análise do caráter burocrático da escola:

As organizações burocráticas funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências (p.273).

A escola, segundo Sampaio (1998), é uma instância burocrática constituída por controles normativos sem os quais se torna impossível a tomada de decisões, bem como a vida coletiva dos envolvidos. A citação da autora permite analisar o espaço escolar como um ambiente instituído burocraticamente para funcionar de maneira racional e impessoal. Associado ao não personalismo que a organização burocrática escolar busca, está a determinação hierárquica que junto dele possibilita o controle do trabalho escolar e o cálculo antecipado dos acontecimentos e comportamentos dos sujeitos: há que se considerar, portanto, que a questão hierárquica, embora

não seja a única, é uma importantíssima componente a partir da qual se organizam os grupos que constituem a escola e, nesse sentido, não é uma questão menor no que se refere à análise da lógica interna própria a esses grupos. Adorno (1995b), ao apontar a existência das hierarquias escolares, cita a diferença de saberes que se apresenta de maneira bastante explícita comparando-se professores e alunos. A hierarquia deve estar presente na vida escolar e mesmo aquela que se fundamenta na mensuração do grau de desempenho dentro da escola é legítima, pensando-se, por exemplo, na hierarquia citada. Não faz sentido que não exista entre professores e alunos uma significativa diferença hierárquica, quer relacionada aos saberes, quer ao desempenho: o professor deve superar o aluno em conhecimento e em desempenho, tratando-se das habilidades motoras ou cognitivas. A crítica deve ser dirigida não à hierarquia como representação de uma escala de saberes e habilidades que diferenciam a posição do professor da do aluno, mas à hierarquia como sinônimo de dominação de uns sobre os outros, tal como ocorre na sociedade. Em *“Temas básicos da Sociologia”*, na obra *“Preconceito”*, Horkheimer e Adorno (1973), ao tratarem a questão do comportamento daqueles que se encontram excluídos de um grupo ou que se consideram inferiores, descrevem metaforicamente o pensamento e a sensibilidade quando orientados hierarquicamente:

A expressão popular alemã ‘Radfahrernatur’ [tradução literal: ‘natureza ciclista’, na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calçar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima.] descreve com muita exatidão essa atitude (p.179).

Se, fora do contexto escolar, a hierarquia social, conforme afirmam Horkheimer e Adorno (1985), repousa sobre a violência, ainda que se estabeleça a partir de uma legalidade socialmente aceita, na escola, a hierarquia por desempenhos segue a mesma racionalidade presa à violência quando não implicar somente na diferenciação entre professor e aluno necessária à própria finalidade da escolarização. A tendência à “natureza ciclista” criticada pelos autores passa a ser grandemente ampliada na escola quando o critério desempenho, que cinde fortes de fracos, hábeis de inábeis, norteia a hierarquização de competências e, por consequência, de indivíduos.

É justamente na necessidade da hierarquização de competências e na violência que esta representa onde as pulsões destrutivas encontram sua fruição; o sofrimento, quanto mais desnecessário, mais doloroso é e na sua máxima potencialização se realiza também o prazer da destruição. A diferenciação, no entanto, que na escola tem sido a base da hierarquização de desempenhos para a humilhação dos menos hábeis não é, segundo Adorno (1972), o elemento fundamental para o indivíduo conquistar sua singularidade já que *“formación cultural y estar diferenciado son propiamente lo mismo”* (p.159);³⁶ a não diferenciação é a realização da dominação que, tanto na sociedade quanto na escola, apresenta-se por meio de ênfase na adaptação, na exigência de respostas imediatas que se opõem ao tempo que é pedido pelo processo reflexivo, pelo cerceamento da espontaneidade, pelo embrutecimento da criatividade que adultera a vida sensorial, quer do aluno, quer do professor. Os instrumentos de avaliação utilizados pela escola, por exemplo, são critérios de diferenciação e, em contrapartida, de hierarquização; seguem, no entanto, um duplo movimento: o de mensurar desempenhos na confirmação da existência de melhores e piores e o de explicitar as diferenças entre os alunos, permitindo que, por meio delas, seja valorizada a singularidade, nivelada já pelas mediações sociais de que são produto. Segundo Imbrizi (2002), notas e conceitos não representam a real percepção dos professores a respeito dos alunos³⁷ e complementa:

É possível tecer duas considerações sobre esse paradoxo. A primeira é que a nota pode ser tanto criticada por seu caráter de hierarquização entre os alunos quanto valorizada por ser instrumento visível nos processos de avaliação. Diante dessa ambivalência, para que se defina o real objetivo do dado mensurado, há que se desmistificar o vínculo imediato entre a diferenciação dos alunos por meio das notas e a desigualdade e hierarquização que isso poderia suscitar, como também se faz necessário afirmar que o argumento de que os números são inumanos é verdadeiro quando o que eles poderiam explicitar não está amarrado aos conceitos que

³⁶ A diferenciação a que se refere Adorno (1972) é aquela que particulariza o sujeito viabilizando seu processo de individuação, necessário à formação egóica e cultural que lhe acompanhará por toda vida. Na escola, a crítica se dirige à diferenciação explicitada na hierarquia de desempenhos que leva, por vezes, à humilhação e rotulação do mais fraco e a perpetuação da dominação de uns pelos outros.

³⁷ Embora neste texto a autora esteja se referindo exclusivamente ao ensino superior, é apropriada a discussão que realiza a respeito de notas, diferenciação e hierarquização, mesmo se tratando do Ensino Médio.

favorecem a articulação entre a teoria e os dados da realidade (p.62).

A mensuração de desempenhos por meio das notas é, para além da instituição formal dos rótulos hierárquicos, uma maneira de negar a equivalência, própria à sociedade capitalista e que prima por nivelar as diferenças individuais e destina para todos um mesmo comportamento; a nota, como elemento mensurador de desempenhos e habilidades, permite aos professores diferenciar seus alunos, distinguindo-os e assim podendo *“favorecer a indicação dos requisitos que faltam para que cada um possa realizar o aprofundamento nos estudos”* (Imbrizi, 2002, p.63); permite, ao mesmo tempo, que o professor possa refletir sobre seu exercício profissional dentro da escola. Aboli-la sob pretexto da não-hierarquização de saberes e habilidades entre alunos é um prejuízo para o próprio processo de escolarização, necessário à formação do indivíduo; é provável que mesmo que supostamente fosse possível abolir a mensuração de desempenhos por meio de notas, a hierarquia entre os alunos – quer definida por habilidades cognitivas, quer por habilidades motoras – continuaria a existir. A nota não é o elemento exclusivo que determina diretamente o status e prestígio dos alunos dentro do grupo, embora contribua para isto; ainda que um aluno possua sucessivas notas baixas, poderá ter um bom prestígio se a percepção do grupo em relação a ele for a de um sujeito esforçado. No entanto, a atribuição de notas deve ser criticada quando estas forem utilizadas para explicitar as diferenças dos alunos com a finalidade de sobrepujar as competências de uns em relação às inabilidades de outros. Nesse aspecto ela é a representação dos fragmentos de dominação dos mais fortes e humilhação dos mais fracos; é, também, um estopim da própria competição, a qual está associada, necessariamente, ao desejo da destruição. A hierarquia, caracteristicamente própria à organização da vida escolar, guarda sua contradição; ao mesmo tempo em que postula a submissão de uns para com os outros – e esta geralmente ditada pelo princípio de desempenho e, portanto, repressiva –, pode ser considerada também um meio pelo qual se reconhece uma autoridade necessária à conservação da vida. Para Marcuse, *“as relações hierárquicas não são ‘não-livres’ per se”* (1981d, p.194); a repressão que elas contêm não deve necessariamente significar a abolição da liberdade para o

reprimido, tampouco transformar-se em um impeditivo do desenvolvimento das potencialidades humanas, haja vista que *“a civilização confia, em grande medida, na autoridade racional, baseada no conhecimento e na necessidade, e almejando à proteção e conservação da vida”* (p.194).³⁸ As relações baseadas em hierarquias não indicam necessariamente que sejam desumanas, mas podem de fato representar uma ordem deduzida de uma *“vontade geral”* configurada para atender às necessidades individuais e com a qual a vontade dos sujeitos possa provavelmente se reconciliar. Certamente que parte das relações hierárquicas escolares segue esta mesma racionalidade, sobretudo aquelas estruturadas a partir das diferenças entre saberes de alunos e professores; neste caso, a hierarquia estabelecida entre ambos aponta para a necessidade que o aluno tem de confiar na autoridade do professor baseada no saber científico que o mesmo adquiriu ao longo de sua formação profissional; não se pode afirmar, portanto, que esta modalidade de relação hierárquica seja repressiva, mas sim, que ela é absolutamente necessária.

Adorno (2003) em sua obra *“O ensaio como forma”* tece alguns comentários importantes a respeito do ofício de professor sob a perspectiva das diferenças hierárquicas entre conhecimentos e aponta para a recorrência daquilo que nomeou *“terceira regra cartesiana”*, ou seja, o hábito comum do professor iniciar seus planos de aula pelos *“objetos mais simples e mais fáceis de conhecer”* para posteriormente conduzir seus alunos, *“pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos”* (p.32). Para o autor, essa é uma ininteligível postergação do conhecimento para os alunos e é provável que ela seja produto das hipóteses prévias do professor que vê nos alunos mais ingênuos – mais fracos, portanto –, nada mais que simples iniciantes nos conhecimentos das ciências com as quais já é íntimo. Com a suposição de que, iniciando suas aulas com textos ou tarefas mais simples e familiares terá maior alcance positivo e sucesso em seu trabalho, o professor enxerga com compaixão o grupo de alunos sobre sua tutela porque teme iniciar

³⁸ Neste momento de sua obra, Marcuse faz a distinção entre repressão mais-repressão; para explicar o primeiro conceito, o autor se utiliza da seguinte alegoria: *“Se uma criança sente a ‘necessidade’ de atravessar a rua em qualquer momento que lhe apeteça, a repressão desta ‘necessidade’ não é repressiva das potencialidades humanas. Pode ser o oposto”* (Marcuse, 1981d, p. 195). Refere-se à abolição da liberdade como um ato totalitário nomeando-a *“mais-repressão”*, e é justamente por meio desse conceito que deve ser direcionada a crítica a todo ato repressivo que cerceia as potencialidades humanas.

seus estudos com autores ou atividades mais complexas, que exijam dos ingênuos ouvintes algo que, no seu imaginário não lhes podem oferecer. Para Adorno (2003):

A ingenuidade do estudante que não se contenta senão com o difícil e o formidável é mais sábia do que o pedantismo maduro, cujo dedo em riste adverte o pensamento de que seria melhor entender o mais simples antes de ousar enfrentar o mais complexo, a única coisa que o atrai. Essa postergação do conhecimento serve apenas para impedi-lo (p.32).

Esta análise de Adorno a respeito do trabalho professoral no que concerne às decisões curriculares é um indicativo de que uma pré-concepção docente a respeito das potencialidades dos alunos dá origem ao trabalho pedagógico e dela resulta uma lógica um tanto pautada nas questões hierárquicas de desempenho. Neste caso, o professor como figura de autoridade colabora na organização da vida social da sala de aula atuando no fomento de uma lógica pouco afeita à sensibilidade com aquele que sofre, ainda que o exercício de sua docência esteja isento de qualquer enunciado mais direto a respeito desta organização. A representação que o professor tem do grupo de alunos e que, segundo Adorno (2003), leva-o a dirigir seus planos de aula adotando como pressuposto inicial a incapacidade dos discentes, pode ser um indicativo de que uma hierarquia de desempenhos, previamente considerada nas decisões pedagógicas, permeia a vida escolar ainda que de maneira subterrânea, antes mesmo que haja qualquer conhecimento docente a respeito das reais potencialidades dos alunos. É bem provável que esta marca do trabalho do professor, mesmo que não-perceptível aos olhos dos alunos, ordene a disposição e escolha das tarefas escolares e do próprio roteiro da vida em sala de aula, ainda que de modo não explicitamente diretivo; é neste sentido que como resultantes do trabalho docente, ou para além disto, da própria representação da autoridade professoral nas determinações da vida coletiva escolar, estão as hierarquias sociais que se formam no interior da sala de aula e que corroboram na formação de grupos compostos por indivíduos cujas diferenças de desempenho na realização de tarefas fornecem bases para a violência contra os mais frágeis e menos aptos. Segundo Casco:

Devido às exigências burocráticas de classificação, homogeneização e seleção de grandes contingentes de

crianças, são freqüentemente enfatizados pelos professores procedimentos que parecem incitar os alunos às competições acirradas, por vezes, desencadeando intimidações coletivas em direção a um único alvo. Aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem ou são fisicamente frágeis tendem a ser alvos de atitudes agressivas de seus colegas, igualmente como alguns alunos que se destacam por 'se dar bem' nas avaliações de seus professores (2007, p.242).

Para Casco (2007), alguns procedimentos docentes não asseguram um ambiente profícuo para a pacificação dos alunos entre si, mas, ao contrário, contribuem, ainda que de modo não explícito, para fomentar rivalidades que exercem a função de regular o grupo internamente de uma maneira bastante competitiva. Neste aspecto, muitas das ações docentes parecem colaborar para a instauração de um ambiente escolar pouco sensível à dor do outro, tendo em vista que, mesmo que as repreensões vexatórias dos alunos entre si não sejam abertamente autorizadas pelo professor, não são diretamente coibidas. A esse respeito, o autor ainda aponta para a necessidade de o professor socializar os conhecimentos de modo que a eles todos os alunos tenham acesso igualmente; no entanto, comenta:

As ações do professor imbuído da necessidade de fazer com que os alunos aprendam os conteúdos por ele veiculados por meio de dispositivos pedagógicos como os exercícios, as avaliações, as exposições públicas de dificuldades de aprendizagem e as comparações, acabam por instaurar competições acirradas na sala de aula, lugar de disputa de poder, no qual as repreensões bem como as ações agressivas entre pares são cotidianas e cumprem um papel na formação das hierarquias sociais constituídas nas salas de aula (p.243).

A partir desses comentários, as estratégias pedagógicas com as quais os professores decidem trabalhar para poderem atender as exigências burocráticas do mundo escolar, bem como as opções didáticas para a socialização uniforme dos saberes, embora pareçam inócuas do ponto de vista da regulação de comportamentos, fomentam uma organização interna ao grupo mediada por uma lógica que tem como fator basilar a hierarquia dos alunos. Segundo esta hierarquia, confirmada pelos *“dispositivos pedagógicos que os professores lançam mão durante seu ofício”*, pode-se inferir sobre a influência docente como um dos fatores importantes para a *“instauração de uma ambiência propícia para a expressão de comportamentos agressivos e*

competitivos entre alunos” (Casco, 2007, p.243). É provável que neste ambiente, permeado pelas ações mais sutis da autoridade professoral, ou ainda fomentado pela omissão da mesma na contenção dos comportamentos agressivos dos alunos, instaure-se uma cultura formativa em que a dor, seja a do outro, seja a própria, não mereça a devida atenção, de modo que as situações de sofrimento, vexação ou humilhação passam a fazer parte de uma rotina corriqueira dentro da escola e contra a qual não se permitam quaisquer manifestações de impedimento ou indignação. Cabe pensar no quanto a atividade professoral pode, potencialmente, mediar as relações entre os membros do grupo no sentido de conduzir a formação de ambiências voltadas à sensibilidade e à cooperação, haja vista que o professor representa ainda um referencial formativo norteador dos comportamentos coletivos.

9.2. Relações hierarquizadas e comportamentos decorrentes: o caso da compaixão.

As questões hierárquicas na escola podem ser analisadas como subprodutos daquelas instituídas socialmente e repõem a mesma lógica de perseguição à fraqueza que prevalece na cultura da civilização de um modo geral. As diferenças entre indivíduos que acabam por formar as hierarquias sociais podem ser assim chamadas apenas do ponto de vista do sofrimento: a meta negativa do princípio do prazer, ou seja, o esforço árduo em evitar o desprazer (Freud, 1997a) é a negação da própria vida e exatamente nela que se constroem hierarquias que nada mais são que hierarquias do sofrimento. Na escola, ainda que haja status diferentes que correspondam aos desempenhos diferentes entre alunos, a hierarquia deles originada tem como base principal não o desempenho, mas o sofrimento dele decorrente.³⁹ A diferença entre os indivíduos, nesse caso, não pode ser comparada àquela necessária ao

³⁹ A prática esportiva, por exemplo, partilha deste mesmo caráter ilusório segundo o qual o sujeito entregue ao objetivo de realizar proezas esportivas envolve-se no “faz-de-conta” partilhado “*com os jogos e proezas para os quais habitualmente se inclinam as crianças, especialmente os meninos*” (Veblen, 1980, p. 131). O faz-de-conta presente nas atividades esportivas satisfaz as exigências individuais em função de levar os sujeitos a se imaginarem como homens autodeterminados. No faz-de-conta juvenil, a sensação de estar realizando uma atividade fictícia pode assumir para o sujeito as características que ele mesmo deseja para a satisfação de suas exigências pessoais. Para Veblen (1980): “*Os esportes satisfazem a essas exigências de substancial futilidade, ao mesmo tempo com visos de propósitos fictícios. Além disso, proporciona campo para emulação, e por isso atraem*” (p.132).

processo de individuação, mas assemelha-se à divisão presente nas sociedades capitalistas estratificadas, na qual aqueles que estão em sua base sustentam com o seu sofrimento desnecessário aqueles que lhes desfrutam os benefícios do topo.

Horkheimer e Adorno (1985) sugerem o conceito de compaixão como manifestação significativa da aceitação destas diferenças pautadas na hierarquia de sofrimento. Para os autores, a compaixão na sociedade é a *“confirmação interiorizada da diferença entre ricos e pobres”* (p.99); na escola, confirma a diferença entre os bons e maus alunos, capazes e incapazes, competentes e incompetentes; ela não é o desejo de reversão do quadro de diferenças que dentro da escola implica em dominação, mas a confirmação desta última por meio da cooperação. Esse fato, no entanto, não descarta a possibilidade de comportamentos cooperativos sem que neles predomine o sentimento de compaixão, mas sim o real desejo de auxiliar; a cooperação, diferentemente da compaixão, não é movida pela comiseração ou piedade; embora nestas últimas a identificação com aquele que sofre também esteja presente, na cooperação a identificação se apresenta associada ao real desejo de rescisão do quadro de sofrimento do mais fraco, ao esforço de evitar que a humilhação do outro não se repita, mesmo em momentos em que outro não disponha mais da ajuda do mais forte e capaz que ele. A cooperação genuína deve ser verificada, por exemplo, no auxílio destinado ao mais forte. Na escola, poderá se apresentar quando os alunos mais hábeis solicitarem apoio de outros para quaisquer situações: sendo fortes e capazes, serão ajudados por um movimento genuinamente cooperativo, não motivado pela conservação ou compaixão, mas pelo desejo real de ajudar; ela poderá se apresentar também quando o mais fraco ou menos hábil solicitar o apoio do mais forte e capaz e este lhe oferecer auxílio na execução de suas tarefas ainda que esse movimento lhe comprometa a própria reputação mediante o grupo: será genuína se a percepção da necessidade do outro mobilizar-lhe a sensibilidade no sentido de agir em favor dele mesmo anonimamente. Nas relações hierárquicas, a percepção da fraqueza no outro pode gerar comportamentos reativos a ela que podem ser mais voltados à compaixão que ao desejo de destruí-lo; no primeiro caso, a cooperação é, de algum modo, a identificação

com aquele que sofre; no entanto, a compaixão que a fundamenta particulariza a indignação com o sofrimento do mais fraco que, sem dúvidas, não se expressa exclusivamente em um único indivíduo; tendo-a particularizado, toda a injustiça universal passa a ser esquecida, perdoada. Para Horkheimer e Adorno (1985), a compaixão não combina com a justiça, mas *“confirma a regra da desumanidade através da exceção que ela pratica”* (p.98). Ela perpetua a diferença entre o mais fraco e o mais forte e acentua a distância entre ambos porque confirma a distinção entre eles e a dominação de um pelo outro. Se o estoicismo serviu para adestrar a frieza com que a formação burguesa deve ser constituída, a compaixão, como movimento imaginariamente contrário a ela, corrobora para que a resignação em relação à perseguição social dos mais fracos se universalize. Diante da impotência de arregimentar forças no sentido de combater a dominação dos mais fortes sobre os mais fracos, a compaixão particularizada em um único sujeito ou mesmo em um grupo de pessoas a fantasia de estar combatendo a injustiça, quando na verdade ela é só um paliativo que ataca não mais que o sintoma dessa mesma injustiça, e não ela própria. A piedade própria do sentimento de compaixão leva os sujeitos a agirem no combate à injustiça de um modo cindido da humilhação, da perseguição e do preconceito universais; é por esse motivo que, ao evitar a humilhação no âmbito particular, encobre-se aquela que é universal. Na escola, a compaixão confirma, assim como na sociedade, a injustiça; reafirma o lugar do forte e sanciona o fraco a permanecer como tal. A fraternidade *“desempenha aqui o papel do fraco, ela o representa, ela deve falar como ele...”* (Nietzsche apud Horkheimer e Adorno, 1985, p.85); no comportamento cooperativo dentro da escola, a compaixão pode de algum modo fortalecer a hierarquia de desempenhos e é nesse sentido, sobretudo, que, antes de ser uma forma de auxílio àquele por suas limitações na execução de tarefas escolares, ela pode também ser preconceito, posto que, por vezes, não permite que o fraco assimile de seu comportamento nada além de sua própria incapacidade ou inabilidade que ele, o mais forte, tenta esconder e negar com seu desempenho de força.

Adotando como ponto de partida de análise as relações hierarquizadas na escola, o parâmetro comportamental do sujeito que compete,

tanto quanto daquele que se comporta cooperativamente é o outro. Seja representando a padronização que o sujeito quer superar, ou o oponente que quer eliminar, o outro fornece ao sujeito o parâmetro comportamental que deve ser supostamente seguido para concluir seu intento. O outro é, em última instância, a fonte externa de seu sofrimento, representa uma ameaça ao seu próprio prazer e, muitas vezes, o impeditivo de seu destaque. Aqueles que ocupam cargos de liderança são os maiores alvos de hostilidade nesse sentido, uma vez que representam a realização daquilo que a intenção competitiva deseja levar a cabo, ou são propriamente um desejo pessoal realizado na figura do outro. Mas, tendo em vista o fascínio exercido pela condição de liderança, tanto mais em uma sociedade que exige dos sujeitos o anonimato e a padronização, a adoção do comportamento cooperativo não seria também uma estratégia de negação da padronização ou ainda uma maneira de alcançar a condição de liderança em razão da empatia conquistada por meio dele? Impõe, decerto, ao sujeito, sacrifícios diferentes daqueles envolvidos no processo competitivo, mas pode se prestar aos mesmos objetivos, sem, contudo, referir-se necessariamente ao prazer sadomasoquista de destruição. O comportamento cooperativo – marcado pela compaixão e não unicamente pelo desejo espontâneo de auxiliar – pode ser um desdobramento do comportamento competitivo. Considerando-se os objetivos do comportamento competitivo: 1) garantir ao sujeito sua autoconservação; 2) conseguir destaque e até mesmo a liderança nas atividades a que os sujeitos se propõem fazer ou 3) compensar a impotência com relação ao futuro pós-escolar desconhecido na sociedade atual, em que a força é exaltada e a fraqueza impiedosamente perseguida, aliar-se aos fracos para negar-lhes a fraqueza própria pode ser considerada uma estratégia competitiva. A associação do mais forte aos mais fracos pode ser utilizada como meio para a exaltação da própria força e explicitação das diferenças como mote para a definição de hierarquias baseadas nas aptidões daqueles mais hábeis; nessa relação, potencialmente se pode criar uma dependência, latente ou não, dos menos hábeis em relação aos mais hábeis, de modo a ser gerada uma ambiência em que o convívio coletivo passa a ser organizado segundo a capacidade de preservação de cada um. Ao que parece, esta ambiência pouco se volta à cooperação como comportamento espontâneo, em que intencionalmente as ações individuais

desenvolvem-se para a pacificação, mas, ao contrário, tende a deflagrar a fraqueza como critério a partir do qual subjaz a hierarquia e a dominação. Defender os mais fracos com comiseração, sendo-lhes cooperativo pode possibilitar ao mais forte declarar-se como tal frente ao sofrimento do outro.

Nessa perspectiva, o comportamento cooperativo pode ser a própria compaixão, chamada por Horkheimer e Adorno (1985) de “*o preconceito mais compulsivo*”, por meio dela, a fraqueza perseguida pode ser absorvida e a força mais uma vez exaltada. Não se trata, no entanto, de generalizar todo o tipo de comportamento cooperativo, mas de qualificar seus objetivos: esses poderão ser considerados genuínos quando buscarem, mesmo no anonimato, aliviar o sofrimento do outro ou auxiliá-lo de fato em suas próprias limitações, quer dirijam-se ao sujeito mais simples e menos hábil do grupo, quer ao mais forte, ao próprio líder. Os comportamentos perderão o caráter cooperativo quando a aproximação amistosa do outro tiver como objetivo maior a promoção daquele que se propõe a auxiliar, usando a dor e o sofrimento do outro como um trampolim de afirmação de seu próprio destaque e liderança ou ainda como satisfação de suas pulsões; pode, ainda, ser tão pernicioso quanto à competição, no caso de tratar-se de uma aproximação motivada unicamente pela comiseração pelo fraco. O ato cooperativo, em si, não vale tanto quanto o seu fim. Basta para isso pensar nos distintos atos de violência e suas finalidades, como em um assaltante que apunhala sua vítima no intento de matá-la e um cirurgião que utiliza instrumental semelhante para abrir o corpo de seu paciente e salvar-lhe da morte: ambos usam da violência invadindo o corpo alheio, porém, com intenções distintas. O mesmo se aplica ao ato cooperativo: ele pode ser tão violento quanto a mais sádica competição desde que não tenha como finalidade suprema e única o auxílio do mais fraco. Há que se distinguir, portanto, as duas possíveis constituições do ato cooperativo dentro da escola: 1) aquele que se constitui por meio da compaixão, que utiliza a dor e a fragilidade do outro para conservação daquele que quer firmar-se como mais forte e que, portanto, age com uma perversidade disfarçada pelo véu fraternal; 2) aquele que se constitui de forma espontânea e aceita a condição do anonimato ou a de favorecer mesmo o mais forte.

Nos comportamentos cooperativos e competitivos que não têm como finalidade única a autoconservação, a busca pela fruição deve estar necessariamente presente⁴⁰. Há, no entanto, uma contradição observável nestes dois comportamentos, a saber que o desejo de humilhar, exercer o poder sobre outrem ou mesmo infligir dor pode ser parte do comportamento competitivo tanto quanto do cooperativo; a competição objetiva a fruição na medida em que permite ao sujeito realizar seus desejos de onipotência então negados e lhe satisfaz o instinto agressivo – derivado do instinto de morte – sem que se oponha ao programa da civilização; o desejo de destruir o outro parece estar bastante associado à competição, que mesmo em suas formas mais elaboradas e mesmo sutis, assume-o declaradamente; o mesmo não ocorre no comportamento cooperativo, mas esta postura pode funcionar como meio de extravasamento das pulsões destrutivas, tanto mais quando auxiliar outrem tiver como objetivo trazer-lhe humilhações ou exercer-lhe poder. A mesma contradição pode ser observável na autotortura: a imposição da dor a si mesmo pode encontrar sua satisfação no comportamento competitivo, a exemplo da imposição dos mais absurdos sacrifícios para alcançar o intento de vencer, bem como no comportamento cooperativo, quando beneficiar outrem significa ao sujeito renúncias de toda ordem e prejuízos próprios. Tanto em um caso como em outro, os comportamentos competitivo ou cooperativos empregados pressupõem relações hierarquizadas. A possibilidade de infligir dor ao outro implica em uma posição de poder sobre ele, na qual a sujeição de um em relação ao outro significa dominação do mais forte e medo do mais fraco, acompanhada da impotência deste em relação à tortura que lhe é dirigida. Igualmente, a possibilidade de sujeitar-se voluntariamente ao comando de outrem pressupõe uma hierarquização semelhante; no entanto, nesse caso de submissão voluntária, o sofrimento por ela trazido tem maior chance de ser controlado pelo sujeito que sofre do que no caso contrário, quando se é alvo da violência sem que se queira sê-lo.

⁴⁰ Esta hipótese geral só se aplica, evidentemente, àqueles que se comportam competitivamente ou solidariamente porque assim desejam ou ainda porque encontram nestes comportamentos alguma satisfação; aqueles que se comportam competitivamente por autoconservação, por exemplo, fundamentalmente sofrem ao agir de tal modo e não se pode dizer que neles haja o mesmo empenho e intenção competitiva que nos outros.

9.3. Hierarquia do sofrimento: prazer e negação da fraqueza.

Uma das maiores inquietações dos autores da teoria crítica está no fato de que os princípios sociais geram as condições para que a fraqueza seja perseguida já que a formação que o sistema social permite está calcada no embrutecimento dos sujeitos e não em sua sensibilidade. A perseguição às fraquezas tem sido uma prática social comum e em razão dela, os indivíduos buscam prazer naquilo mesmo que nega o que é sensível. A filosofia estóica burguesa, cujas exigências maiores são a resistência à dor, rigidez de princípios, austeridade e postura impassível frente à desgraça, em muito contribui para que se torne *“mais fácil para os privilegiados, em face do sofrimento dos outros, enfrentar as ameaças a si próprio”* (Horkheimer e Adorno, 1985, p.94). O elemento competitivo, então, busca um prazer imediato que pode ter um duplo objetivo: alcançar destaque, liderança, vitória, algo que foi negado socialmente ao sujeito em sua posição de reprimido e que deve ser buscado com austeridade e disciplina rígida, estoicista; ou, não excluindo o anterior, um segundo objetivo de superar o outro, imprimindo-lhe dor para que a própria dor pessoal possa ser vivida com maior resignação. No primeiro objetivo, a preocupação do sujeito que compete é voltada em primeiro plano para si próprio, especificamente para o controle de sua própria natureza ou imposição de sacrifícios para si mesmo que lhe façam distinguir-se dos demais; nesse caso, parece estar presente a busca de uma marca individual, uma negação da padronização a que se expõe socialmente⁴¹; embora seja nesse sentido repressiva porque impõe ao sujeito sacrifícios adicionais aos que ele já sofre socialmente, mobiliza-o no sentido de fazê-lo ir além daquilo que ele próprio já foi⁴². O segundo objetivo, embora nele co-exista a intenção de

⁴¹ Esta hipótese da competição como forma de diferenciação individual não suplanta a de que os princípios do capitalismo geram essa competição.

⁴² Cabe pensar que, cada vez que um homem atinge uma meta, nele está representada toda a humanidade. Um atleta corredor, quando atinge uma velocidade surpreendente, representa aquilo que toda a humanidade, nas mesmas condições em que ele realizou, potencialmente poderia realizar. O sujeito que compete e, para tanto decide maximizar seus esforços no sentido de aperfeiçoar suas habilidades – físicas ou cognitivas – guarda o que é humano, porque representa as possibilidades de realização de todos os homens; porém, a crítica a ser feita é aquela que identifica no aprimoramento do potencial humano a intenção de servir ao mercado e, portanto, à dominação; presta-se à aniquilação do homem no lugar de servir à sua emancipação. Ao mesmo tempo, a competição, principalmente no esporte, serve de modelo à indústria. Segundo Ramos, *“os números dos recordes são, por assim dizer, correspondentes corporais no*

alcançar destaque, traz um prazer diferente daquele sentido quando o sucesso imediato eleva o sujeito a uma condição distinta da dos demais: o prazer de superar o oponente inclui o prazer de ser o melhor, mas representa, sobretudo o desejo de destruição – o instinto de morte – voltado para fora e dirigido ao outro; ao mesmo tempo, habilita os sujeitos a enfrentarem com menos indignação seus sofrimentos pessoais. Nos dois casos, no entanto, a competição parece ter o objetivo de alcançar o prazer imediato, um prazer que tem sido negado e cuja realização já não tem mais sido possível fora da imediatez e superficialidade da sociedade.

Quando, ao competir, o sujeito objetiva buscar a sensação de sentir-se o melhor dentre os demais, em seu íntimo está representada uma repressão que historicamente constitui as individualidades; se assim não fosse, a desesperada necessidade de sentir-se diferente dos demais não motivaria os sujeitos a imputarem para si próprios sacrifícios para alcançar o objetivo de negar-se como determinado. Pensando-se na constituição histórica da repressão cujo alvo é sujeito que participa do desenvolvimento da civilização, esta só pode se realizar por meio da coerção dos sujeitos compelidos a renunciar seus instintos a fim de viverem em grupo. A renúncia e a coerção, a ameaça e as proibições, portanto, são as bases em que se erige a civilização.

No entanto, assim como no período edipiano a autodeterminação é buscada quando o desejo do filho em tomar para si a mãe o faz transformar-se imaginariamente no pai de si próprio, os comportamentos de sua vida adulta repetem a mesma busca; competindo ele intenta determinar-se a si mesmo. Sente-se, então, um líder vitorioso, independente dos demais e absolutamente diferente daqueles que – não como ele próprio – cederam à repressão. Entretanto, associado ao objetivo de fugir à padronização, ou mesmo de agir tendo em vista a própria autoconservação, é possível que o comportamento competitivo possa também satisfazer no sujeito o desejo de destruição, ou a pulsão de morte que opera “*silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição*” (Freud, 1997a, p.75). Esse instinto pode estar dirigido para dentro do próprio sujeito em uma agressividade que o faz impor a si próprio,

esporte daquilo que os índices de potência, velocidade e memória são na corrida tecnológica das grandes empresas de informática”.(2002, p. 125-26).

sacrifícios sem número, como o desejo de destruição que é voltado para dentro e foge à nossa percepção; mas, esse instinto pode também se dirigir para fora no sentido de desejar destruir algo que não o próprio eu: desviado para o mundo externo, a agressão prossegue destinada a tudo aquilo que está ao entorno do sujeito, quer sejam objetos inanimados ou não: a pulsão destrutiva se volta para fora e *“qualquer restrição dessa agressividade dirigida para fora estaria fadada a aumentar a autodestruição, a qual, em todo caso, prossegue”* (Freud, 1997a, p.77). Na citação de Freud que segue, pode-se observar que a realização das pulsões destrutivas, quer destinadas como agressão dirigida para fora dos sujeitos, quer para dentro, está associada a uma fruição narcísica e, nesse sentido, busca de algum modo o prazer imediato:

Na mais cega fúria de destrutividade, não podemos deixar de reconhecer que a satisfação do instinto se faz acompanhar por um grau extraordinariamente alto de fruição narcísica, devido ao fato de presentear o ego com a realização de antigos desejos de onipotência deste último. O instinto de destruição, moderado e domado, e, por assim dizer, inibido em sua finalidade, deve, quando dirigido para objetos, proporcionar ao ego a satisfação de suas necessidades vitais e o controle sobre a natureza (1997a, p.80).

Se, por meio da teoria psicanalítica interpreta-se como princípio psicológico a intenção de evitar o desprazer e obter o prazer, não parece compreensível considerar a imposição da dor a si mesmo como fonte de fruição. Freud (1996c), nesse ponto de sua teoria, parece articular o princípio do prazer à pulsão de morte: a agressão dirigida para dentro também objetiva o prazer individual, mas um prazer no sofrimento experimentado pelo próprio sujeito; o desprazer passa a ser o objetivo da pulsão autodestrutiva, e é exatamente nele que se encontra a fruição. De modo semelhante, o desejo de humilhar e infligir dor ao sujeito estranho pode trazer ao indivíduo uma fruição que resulta de sua identificação com o sujeito sofredor. Para o autor (1996b), tanto no prazer de infligir a dor a outrem quanto no prazer de infligir dor a si mesmo, a fruição está presente; e, de modo interessante completa: *“Em ambos os casos, naturalmente, não é a dor em si que é fruída, mas a excitação sexual concomitante”* (p.134).

Na modernidade, a cultura aponta para a formação de subjetividades que, embora frágeis e desenvolvidas precariamente, são concebidas de

maneira autocentrada, sem que encontrem possibilidades de atentar para a existência do outro sem a frieza e indiferença que tem legado à cultura algo semelhante ao narcisismo. Esta característica conduz a civilização a uma progressiva modalidade de relação com o outro na qual a alteridade foi substituída pela ênfase na busca de experiências que evidenciem o engrandecimento do eu, mesmo que à custa do sofrimento alheio. A promoção do narcisismo engendra a concepção de comportamentos que negam a referência de autoridade e esvaziam a relação de responsabilidade dos sujeitos para com o outro. A citação que segue ilustra o alheamento em relação ao outro, freqüentemente observável na cultura moderna:

O sujeito não se emocionaria mais com o outro, não se tocando com o desejo do outro. Com isso, o que importa para aquele é o engrandecimento do eu às custas do outro, que se amesquinha então, ocupando a posição de objeto de gozo daquele. Além disso, são apenas as performances o que importam de fato para o sujeito, já que mediante essas o eu se incha de maneira desmesurada e goza com sua própria grandeza (Birman, 2000, p.178).

O autor chama a atenção para a “cultura do narcisismo”, aquela que postula o engrandecimento do eu a qualquer preço para que performances individuais produzam o espetacular, ainda que para isto a responsabilidade para com o outro seja minorada a ponto de rebaixá-lo à condição exclusiva de objeto de seu gozo. Neste imperativo cultural, adota-se a competição como possibilidade de produção do espetáculo que reúne o prazer de ser olhado, admirado, com tal miséria afetiva que culmina com o total alheamento em relação ao outro.

CAPÍTULO 3:

OBJETIVOS E HIPÓTESES DA PESQUISA EMPÍRICA

1. Objetivos da pesquisa.

É **objetivo geral** deste trabalho verificar a tendência comportamental dos membros comuns do grupo relacionada à competição ou cooperação a partir da identificação deles com seus líderes narcisistas ou não-narcisistas. Deste, derivam-se outros **objetivos específicos**: 1) verificar se o líder narcisista apresenta comportamentos tendencialmente voltados à competição; 2) verificar se o líder não-narcisista apresenta comportamentos tendencialmente voltados à cooperação; 3) verificar a relação entre o tipo de personalidade do líder e o comportamento de competição e colaboração dos liderados.

2. Hipóteses.

Este trabalho tem a seguinte **Hipótese geral**, equivalente ao objetivo geral: a partir do conceito freudiano de identificação e de sugestão, poder-se-á dizer que cada tipo de líder, como personificação das habilidades ao mesmo

tempo cobiçadas e admiradas pelos membros comuns no grupo, suscita nos liderados padrões de comportamentos específicos à categoria de liderança a que pertence; desta hipótese geral, derivam-se outras três **Hipóteses específicas** correspondentes aos objetivos da pesquisa: 1) o líder narcisista deve apresentar comportamentos tendencialmente voltados à competição; 2) o líder não-narcisista deve apresentar comportamentos tendencialmente voltados à cooperação; 3) o líder narcisista deve suscitar tendencialmente nos membros comuns do grupo comportamentos voltados à competição, e o líder não-narcisista deve suscitar tendencialmente nos membros comuns do grupo comportamentos voltados à cooperação.

CAPÍTULO 4: MÉTODO

1. Sujeitos.

A pesquisa empírica para verificação das hipóteses propostas foi realizada com trinta e um alunos do 2º ano do Ensino Médio, que apresentaram frequência regular às aulas. O grupo é composto por 13 meninas e 18 meninos, cuja média de idade é 16,5 anos, variando de 15 a 18 anos e por se tratar de alunos de uma renomada escola privada da Zona Sul de São Paulo que atende famílias com alto poder econômico e dedicam-se exclusivamente aos estudos.

2. Procedimentos de coleta de dados.

2.1. Escolha da amostra.

O 2º ano do ensino médio foi escolhido porque nessa série, com grande frequência, a relação entre os membros do grupo são mais fortes, estáveis, que na série anterior, sendo comum uma turma iniciante do Ensino Médio permanecer sem grandes alterações até o final do último ano. Durante o

2º ano as relações entre os membros do grupo são mais estreitas em razão do convívio anterior e menos hostis que no 3º ano, uma vez que na última série os alunos costumam viver um momento difícil da escolarização: exigências pré-vestibulares, tensões geradas pelas incertezas em relação ao futuro ingresso na vida profissional, entre outros. Esta série, portanto, parece favorecer a investigação pretendida, haja vista o estabelecimento de relações peculiares marcadas pela familiaridade entre os membros que compõem o grupo desde o início do Ensino Médio e que, ao mesmo tempo, não vivem um momento de convívio hostil como se apresenta no terceiro ano, período caracteristicamente competitivo em que os alunos se encontram às vésperas do exame vestibular, incertos de seu ingresso no mundo profissional.

2.2. Escolha da escola.

A escola pesquisada foi escolhida em razão de duas causas que pareceram bastante favoráveis à consecução da pesquisa empírica. Primeiramente, o acesso ao espaço escolar me foi favorecido pelo conhecimento anterior que tinha da equipe de coordenação pedagógica, em decorrência de termos desenvolvido juntos vários trabalhos anteriores em educação informal. Este laço de amizade facilitou minha entrada e permanência na instituição, garantindo plena liberdade para acompanhar os jovens e transitar pelos espaços internos da escola sem sofrer qualquer tipo de sanção. Não houve, portanto, quaisquer impedimentos burocráticos que impedissem ou mesmo dificultassem os procedimentos de coleta. Outro fator também muito importante para a realização da coleta de dados foi a presença de três salas de segundo ano do Ensino Médio, duas delas no período matutino e uma delas no período vespertino.⁴³

⁴³ A presença de três salas de segundo ano do Ensino Médio foi um facilitador na conclusão da pesquisa empírica. No período de abril a junho, realizei procedimentos de coleta no 2ºA desta escola. Prestes a concluir a coleta, um dos líderes identificados no grupo recebeu uma licença médica por tempo indeterminado, o que me impediu de prosseguir a coleta nesta turma. Sem grandes dificuldades, tive acesso ao 2ºB, com o qual realizei a pesquisa definitiva aqui apresentada.

2.3. Identificação dos alunos líderes.

A identificação dos alunos-líderes contou com a utilização do questionário para a elaboração do sociograma que mapeou os relacionamentos intra-classe. A partir dos dados obtidos por meio deste instrumento, foi possível identificar os alunos que mais se destacavam no grupo. Um segundo recurso utilizado para identificar os alunos líderes foi a observação daqueles que obtiveram destaque relativo no sociograma, mas eram expoentes nas relações dentro do grupo⁴⁴.

2.4. Momentos de observação.

Os momentos de observação que serviram como base para o registro das freqüências incluíram desde as atividades em sala de aula até os momentos de recreação, fossem eles livres ou dirigidos; foram consideradas como atividades dirigidas, quer em sala de aula, quer em recreações ou jogos, aquelas em que o professor esteve presente exercendo uma função intermediária entre os alunos; as demais atividades foram consideradas livres porque não contaram com a figura da autoridade docente na mediação das relações estabelecidas coletivamente. Compareci à escola durante 70 dias letivos, dos quais em 60 os cinco líderes estavam presentes.⁴⁵

3. Material.

Para atingir os objetivos propostos pela pesquisa e testar a veracidade das hipóteses levantadas, foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Questionário para a elaboração do sociograma, 2) Questionário para aferição do comportamento competitivo e cooperativo e 3) Roteiro de observação.

⁴⁴ Destaco, neste ponto, o aluno Wander, que obteve no sociograma cinco escolhas (o quinto maior número de escolhas de todo grupo). Embora o número de cinco escolhas tenha sido pouco expressivo tendo em vista o número de escolhas dos outros líderes (11, 8 e 7, conforme Tabela 1), decidi incluir Wander no grupo de líderes por parecer que o aluno, durante o período de observação, foi bastante solicitado por seus pares por demonstrar uma evidente aptidão em proteger aqueles que parecem mais frágeis.

⁴⁵ Desconsidere os dados coletados nos dias em que um ou mais dos cinco líderes estavam ausentes.

3.1. Questionário para a elaboração do sociograma.

O Questionário para a elaboração do sociograma enuncia uma situação hipotética do cotidiano escolar, propondo ao aluno respondente a escolha de três colegas para compor um grupo de trabalho. Enuncia o questionário: “Se o critério para a formação de um grupo de trabalho escolar fosse ‘escolha seus melhores amigos’, quem você escolheria?”. Para identificar os líderes de grupo no interior da sala de aula este questionário foi aplicado a fim de serem identificadas as relações entre o grupo e a proximidade de cada membro com os líderes (Anexo I). Este procedimento também permitiu que fossem identificados, dentro do grupo maior, subgrupos formados pela proximidade entre os membros do grupo e os líderes e, posteriormente, analisada a influência entre o tipo de liderança e a tendência comportamental.

3.2. Questionário para aferição do comportamento competitivo e cooperativo.

Para verificar se há relação entre o tipo de líder e o comportamento dos liderados, foi aplicado a todos os alunos o Questionário de aferição do comportamento competitivo e cooperativo (Anexo II). Este questionário enuncia dez propostas de comportamentos competitivos e dez de comportamentos cooperativos; os enunciados foram elaborados com base em ocorrências comuns ao contexto escolar e apresentam conteúdos que se referem aos comportamentos caracteristicamente competitivos (como insatisfação com notas, irritação com resultados de jogos, negação de ajuda aos colegas etc.) e aos comportamentos caracteristicamente cooperativos (como colaboração com colegas em dificuldades, iniciativa em favor dos colegas, auxílio nos trabalhos escolares etc.). Seguem, abaixo, os enunciados que compõem o questionário:

- 1) Eu me esforço com o objetivo de ser um dos melhores da sala.
- 2) Quando tiro uma nota próxima à média mínima fico insatisfeito.
- 3) Procuro não demonstrar quando entendo bem a matéria para poder surpreender no dia da prova.
- 4) Não gosto de emprestar meus cadernos para outros colegas.

- 5) Quando estou jogando, fico muito irritado se perco.
- 6) Nos trabalhos em dupla eu não me reuniria com alguém que fosse prejudicar minha nota.
- 7) Nos trabalhos em grupo, procuro me reunir com colegas que se destacam dos menos competentes.
- 8) É muito desagradável quando percebo que alguém sabe uma matéria mais que eu.
- 9) Se vou montar uma equipe para jogar, escolho primeiro os melhores jogadores.
- 10) Evito passar cola porque se eu me esforço bastante para estudar, os outros também devem se esforçar.
- 11) Mesmo que meu grupo não tenha tirado uma boa nota em um trabalho, ajudo anonimamente um outro grupo na apresentação deles.
- 12) Ajudo um colega de sala que tem notas maiores que a minha.
- 13) Passo um final de semana inteiro, se solicitado, estudando com alguém que viajou no dia da prova.
- 14) Coloco o nome de qualquer pessoa que se esqueceu de fazer um trabalho de última hora no meu próprio trabalho.
- 15) Trabalho sozinho em uma tarefa em dupla se souber que meu parceiro está com problemas.
- 16) Estou disposto (a) a ajudar um colega com dificuldade que vai mal na prova, mesmo que ele não fosse do meu grupo de amigos.
- 17) Procuro sempre defender colegas que foram injustiçados, mesmo que isto me prejudique.
- 18) Empristo meus materiais (livros, cadernos, anotações) sempre que alguém precisa.
- 19) Costumo ajudar colegas, mesmo que eles não façam parte do meu grupo mais próximo de amigos.
- 20) Nas atividades esportivas da escola, procuro ajudar colegas em situação difícil, mesmo que o time dele esteja ganhando.

Cada enunciado veio acompanhado por uma escala gráfica que teve por base a escala Likert, e varia de 0 a 7; nela, o aluno respondente deve assinalar o quanto concorda ou discorda da afirmativa anunciada. Este procedimento permite aferir a pontuação dos alunos nos quesitos competição e

cooperação, atribuindo-lhes escores a partir dos quais foram realizadas as inferências sobre comportamento.

3.3. Roteiro de observação.

O Roteiro de observação (Anexo III) teve como finalidade identificar tendências narcísicas nos líderes identificados pelo sociograma; para tanto enuncia comportamentos narcisistas (repreensão verbal ou física de colegas, omissão de ajuda, incitamento de contendas, demonstração de egoísmo, atitude competitiva e iniciativa em prejuízo dos colegas) e não-narcisistas (demonstração de atitude cooperativa, atitude de apaziguamento de conflitos, comportamento altruísta, ação em defesa do mais fraco, iniciativa em favor dos colegas e demonstração de altruísmo) que possibilitaram, pela análise de frequência dos mesmos, caracterizar tendencialmente o perfil psicológico dos sujeitos.⁴⁶ No Roteiro, em um total de doze categorias, as seis primeiras descritas referem-se aos comportamentos voltados à competição enquanto que as seis últimas, à cooperação.

⁴⁶ O critério a ser utilizado para diferenciar um líder narcisista de outro não-narcisista tem como base a análise das frequências comportamentais observadas, de modo que quanto maior a frequência de comportamentos competitivos apresentada pelo líder, mais narcisista ele poderá ser considerado.

CAPÍTULO 5:

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS COLETADOS

O processo de coleta de dados foi realizado durante 70 dias letivos de observações, em 60 dos quais os cinco líderes identificados estavam presentes. Foram observadas atividades em sala, atividades livres e dirigidas envolvendo esportes ou habilidades físicas e recreio. As observações foram registradas e acompanhadas por outras fontes de coleta, como por exemplo, a aplicação de questionários e elaboração do sociograma.

No primeiro momento de coleta de dados em que todo grupo foi convidado a participar, foi possível realizar um mapeamento das relações estabelecidas na dinâmica escolar e constatar aqueles alunos que mais se destacam no grupo ou ainda aqueles que mais são procurados ou solicitados por seus pares. As escolhas feitas pelos alunos, tal como previsto pelo questionário do Anexo I, permitiram a elaboração do sociograma em que se destacam cinco alunos em razão do número de vezes em que foram escolhidos para a realização de uma tarefa coletiva. No Anexo V, está apresentada a tabela geral das escolhas para trabalho em grupo, na qual se pode verificar os

alunos mais escolhidos. Abaixo, segue a Tabela 1 que apresenta a distribuição das escolhas realizadas pelo grupo referente aos alunos mais apontados como preferidos para trabalhar em grupo.

Tabela 1: Número de preferências atribuídas aos líderes. ⁴⁷

Nome do Aluno	Tipo de líder	Número de preferências
Wander	N*	5
Wagui	Nn**	8
Weslei	N	7
Andreza	Nn	7
Taiane	Nn	11
Total de escolhas		38

*Narcisista.

**Não-narcisista.

Com exceção dos cinco alunos apresentados na tabela acima, todos os demais foram escolhidos como preferidos na realização de um trabalho coletivo no máximo quatro vezes; alguns, sequer foram escolhidos como preferência. Há que se justificar aqui a escolha do aluno Wander como líder, considerando-se que ele foi apontado como preferência apenas cinco vezes. No entanto, foi observado que, embora Wander destaque-se modestamente entre os demais líderes e que o número de vezes que foi escolhido aproxima-se do número de alguns dos outros membros comuns do grupo, o aluno é bastante solicitado, principalmente entre seus colegas mais próximos, por demonstrar uma visível aptidão em tentar “proteger” aqueles que parecem ser mais “fracos”. Em geral, este comportamento “protetor” é expresso por Wander em forma de agressões aos colegas que hostilizam aqueles julgados “fracos”, o que caracteriza uma freqüente aproximação por parte de seus colegas que intencionalmente visa proteção das ameaças externas. Wander também apresentou escores de tendência comportamental competitiva muito altos (escore 60 em um intervalo de 0 a 70), e um total de 222 ocorrências que explicitam comportamentos narcisistas, com ou sem a presença do professor. Outro fator decisivo para a sua inclusão como líder, é a presença de apenas um líder narcisista (Weslei) contra três outros não-narcisistas (Taiane, Andreza e Wagui) no grupo de

⁴⁷ Os nomes de todos os sujeitos, líderes e liderados, foram alterados para preservar suas identidades.

líderes destacado. É provável que esta característica tenha sido explicitada pela pesquisa porque de fato, a organização da escola estudada pauta-se em princípios colaborativos, que prevalecem sobre os competitivos, embora estes últimos estejam ainda presentes em algumas práticas pedagógicas da instituição. Os alunos são sobremaneira incitados pelas autoridades escolares a auxiliarem-se mutuamente, além de haver um esforço bastante explícito da instituição em engajar seus alunos em projetos voltados aos movimentos sociais solidários. Não foi observada qualquer crítica ou restrição às práticas competitivas por parte das autoridades escolares, no entanto, fica bastante clara a tendência da escola em adotar uma perspectiva pedagógica voltada à tolerância, cooperação, auxílio mútuo e amizade. Desse modo, os dados da Tabela 1 demonstram que os alunos destacados foram os mais requisitados e são referenciais na dinâmica escolar, ao menos no concernente à aceitação do grupo em relação ao convívio coletivo junto aos mesmos. Neste trabalho eles são considerados os líderes da sala tendo em vista o número de requisições de cada um deles ser superior às dos demais.

1. Alunos líderes observados.

É importante que seja feita uma breve descrição dos alunos-líderes observados afim de que seja possível uma melhor compreensão da constituição dos agrupamentos dos alunos como objeto de análise, considerando-se apenas aqueles que mais foram apontados como preferidos pelo grupo:

Taiane tem 15 anos de idade e estuda no colégio desde o segundo ano do Ensino Fundamental I. É extremamente participativa nas atividades em sala e realiza intervenções durante as aulas com muita frequência; é considerada por seus pares como a melhor aluna da sala e relaciona-se com os demais de maneira bastante amistosa e cordial. Tanto em sala de aula quanto em momentos de recreação – como os intervalos entre aulas e o recreio, por exemplo – comunica-se com grande espontaneidade e é abordada indistintamente por todo o grupo, não tendo se envolvido nenhuma vez durante o período de observação em quaisquer brigas, repreensões físicas ou verbais junto de seus colegas; é também pouco afeita às atividades físicas.

Wagui tem 16 anos de idade e ingressou na turma em fevereiro de 2007. É bastante extrovertido e costumeiramente solicitado por boa parte do grupo para participar de brincadeiras espontâneas organizadas pelos alunos; por vezes apresenta comportamentos infantilizados, fazendo provocações e piadas indesejadas com seus colegas. Apresenta desempenho insuficiente nas disciplinas escolares mais voltadas aos conteúdos cognitivos, destacando-se especialmente nas aulas de educação física.⁴⁸ O aluno tem um porte físico especialmente grande e demonstra bastante força nas atividades em que são solicitados esforços físicos maiores. Durante as observações não se envolveu em agressões físicas ou verbais com os colegas.

Andreza tem 16 anos de idade e está neste colégio desde o primeiro ano do Ensino Fundamental II. Tem um excelente desempenho escolar, tanto nas disciplinas mais voltadas aos aspectos cognitivos quanto naquelas voltadas aos corporais; é bastante repreendida verbalmente pelos professores, principalmente por indisciplina durante os momentos de explicação de conteúdo; durante o período de observação mostrou-se bastante solícita com alguns colegas de convívio mais próximos, mas agride verbalmente outros colegas com bastante freqüência. Não apresentou nenhum envolvimento com agressões físicas durante o período de observação.

Weslei tem 18 anos e ingressou na turma em 2006, ainda no último ano do Ensino Fundamental II. É constantemente repreendido pelos professores por resistir à obediência às regras e tratar seus colegas de sala com muita hostilidade; apresenta notas medianas, comumente deixa de realizar atividades solicitadas pelos professores e durante o período de observação envolveu-se em inúmeras brigas com agressões físicas bastante violentas; agride verbalmente com freqüência, principalmente em momentos de atividades recreativas com ou sem a presença do professor; nas atividades dirigidas é bastante tímido e introvertido.

Wander tem 17 anos e é considerado bastante nervoso. Ingressou neste colégio em 2003, egresso de uma escola pública; apresenta um comportamento bastante difícil no trato com os colegas, é introvertido e passa

⁴⁸ Acompanhei 28 aulas de Educação física com este grupo e em 23 delas a atividade proposta pelo professor foi futebol. Em todas as aulas foram realizados, de início, um aquecimento com os alunos que durava em média 5 minutos e, na seqüência, eram formados grupos para jogar. Em todas as observações, os times eram mistos nos primeiros 50 minutos de aula e posteriormente divididos por sexo.

a maior parte do tempo isolado; muitos colegas o solicitam mas, durante o período de observação, foi visto poucas vezes participando de conversas ou atividades grupais. É pouco afeito às atividades físicas, e recusa-se a participar de outras modalidades esportivas além de futebol. Envolve-se com bastante frequência em agressões verbais e físicas e é repreendido raramente por seus colegas e professores. Pouco antes do período de coleta dos dados havia recebido uma suspensão por dois dias em razão de indisciplina e agressão a uma colega.

Cabe aqui uma reflexão sobre a eleição destes alunos como preferidos para a realização de trabalhos coletivos, haja vista a disparidade comportamental que apresentam. É compreensível que os alunos mais amistosos, que estabelecem com o grupo relações de afeto e auxílio mútuo sejam freqüentemente solicitados e bem aceitos na realização de uma tarefa em grupo. No caso dos alunos Taiane, Wagui e Andreza, o perfil comportamental dos três é marcadamente afetuoso, demonstram constantemente preocupação com seus colegas de sala, são bastante solícitos e relacionam-se com os demais membros do grupo sem nuances de hostilidade, deboche ou perseguição. Porém, os alunos Weslei e Wander, pouco afeitos ao compartilhamento de tarefas, agridem com freqüência e sem motivo aparente os colegas e estabelecem nos grupos dos quais fazem parte uma ambiência extremamente violenta, pautada em ameaças físicas e verbais; Wander, especialmente inquieto, em alguns momentos comporta-se de maneira repentinamente agressiva e ataca deliberadamente os colegas com palavrões e sanções físicas. De que modo estes alunos, notadamente violentos, conseguem fomentar no grupo algum tipo de empatia? Possivelmente os mesmos tenham sido apontados como preferidos no trabalho coletivo porque o status que possuem no grupo representa o temor da força física e, portanto, inspiram em seus liderados confiança para serem protegidos das demais agressões a que se vêem sujeitos; uma vez associados aos mais fortes, gozam de sua proteção e tutela, ainda que informalmente, e podem, de algum modo, beneficiar-se da companhia dos mesmos, ainda que esta seja marcadamente violenta.

2. Descrição das categorias observadas que expressam narcisismo e não narcisismo.

Durante os sessenta dias de observação foram levadas em consideração a quantidade de ocorrências comportamentais nos seguintes critérios na avaliação dos líderes:

- Agressão verbal aos colegas;
- Agressão física aos colegas;
- Omissão de ajuda aos colegas;
- Atitude de incitamento de contendas;
- Demonstração de atitude competitiva;
- Tomada de iniciativa em favor próprio, mas em prejuízo dos colegas;
- Intervenção/participação espontânea em aula;
- Demonstração de atitude cooperativa;
- Iniciativa de defender colegas em situação difícil;
- Atitude de apaziguamento de conflitos;
- Elogios dirigidos aos colegas;
- Tomada de iniciativa em prejuízo próprio, mas em favor dos colegas;

Durante o período de pesquisa empírica, as ocorrências observadas que correspondiam às categorias elaboradas foram registradas a partir dos seguintes critérios: data da ocorrência, autor da ocorrência e condições em que se deu a ocorrência (com ou sem a presença de professor/autoridade escolar). Somente foram consideradas e compiladas para efeito de pesquisa as ocorrências que revelaram comportamentos voluntários dos líderes, sem quaisquer tipos de solicitação por parte das autoridades escolares. Com muita frequência, os alunos eram solicitados pelos professores a emprestarem seus

livros ou outros materiais aos colegas, sendo constantemente incitados pelas autoridades escolares a cooperarem entre si. Nestas ocasiões, os comportamentos não foram interpretados como voluntários, e, portanto, não tomam parte da pesquisa.

Nos momentos em que numa única situação houve comportamentos que corresponderam a mais de uma categoria, as ocorrências foram consideradas tantas vezes quantas apareceram; pode-se exemplificar este critério tomando como referência uma situação em que o líder Wander, em uma aula de Educação Física, percebe que um de seus colegas de sala é hostilizado pelo líder Weslei e toma partido em defesa do colega, agredindo Weslei verbal e fisicamente. Três ocorrências puderam ser registradas nesta ocasião em relação ao líder Wander: repreensão verbal dirigida a Weslei, repreensão física dirigida a Weslei e iniciativa de defender os colegas em situação difícil. No caso do líder Weslei, quatro ocorrências foram registradas: agressão verbal dirigida ao colega, agressão verbal dirigida a Wander, agressão física dirigida ao colega, agressão física dirigida a Wander.

É também importante salientar que situações que tenham ocorrido com os líderes envolvendo outros alunos, que não aqueles pertencentes ao grupo estudado, foram desconsideradas para que a análise pudesse se ater exclusivamente à dinâmica interna resultante do convívio entre pares estabelecido a partir das relações de dentro da sala de aula.

2.1. Categorias de aferição do narcisismo.

A seguir, seguem as descrições e exemplos referentes aos critérios adotados para inclusão das ocorrências nas categorias de aferição do narcisismo:

1) **Agressão verbal aos colegas:** consideradas nas situações em que o líder se refere aos colegas com xingamentos, de maneira exasperada, ou ainda utilizando-se de palavras ameaçadoras e de forma violenta. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que a líder Andreza chama a atenção de uma colega que, ao entregar ao professor um trabalho em grupo, esquece-se de marcar na folha o nome de um dos integrantes. Andreza repreende-a: “Nesta

sala não tem espaço para tanta idiotice, preste mais atenção naquilo que você está fazendo”.

2) **Agressão física aos colegas:** consideradas nas situações em que o líder estabelece contato físico com os colegas de forma violenta, com identificável intenção de machucar, como em casos de empurrões, pontapés ou outros tipos de abordagens corporais que representem uma ameaça à integridade física. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que o líder Weslei empurra com violência e gratuitamente um colega de sala que conversava com outro próximo à porta da sala de aula, dizendo: *“Aqui não é lugar de poste”*.

3) **Omissão de ajuda aos colegas:** ilustra esta categoria uma ocorrência em que o líder Wander, durante uma aula de Educação Física encontra-se isolado, sentado no átrio que antecede a entrada da quadra esportiva, e observa um de seus colegas de sala carregando uma caixa com muitas bolas de handebol. Desequilibrado com o peso da caixa, o colega a deixa cair, espalhando as bolas por todo o átrio, sem que com isso Wander tenha demonstrado qualquer intenção de auxiliá-lo. Nesta caso foram consideradas situações em que o líder identifica explicitamente nos colegas a necessidades de serem auxiliados e, mesmo que em condições de prestarem auxílio, negam-se a fazê-lo. Não foram consideradas nesta categoria as situações em que os líderes, mesmo tendo identificado a necessidade de auxílio pedida pelos colegas, foram impedidos de ajudá-los por questões objetivas, externas à suas vontades.

4) **Atitudes de incitamento de contendas:** consideradas nos momentos em que o líder, em atitudes provocativas, incita os colegas a brigarem entre si, estimulando intrigas em situações das quais às vezes sequer têm conhecimento. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que o líder Weslei insistiu com um de seus colegas para que revidasse uma ofensa verbal recebida aparentemente de maneira gratuita.

5) **Demonstração de atitude competitiva:** consideradas nos momentos em que o líder se comporta buscando destaque, ainda que este comportamento seja prejudicial aos demais colegas. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que a líder Taiane, no dia do recebimento de uma prova de Física, compara sua nota com a de cada um de seus colegas e expõe na lousa

os nomes dos colegas com as notas mais baixas que a sua, escrevendo como título: *“Me ultrapasse se for capaz”*.⁴⁹

6) **Tomada de iniciativa em favor próprio, mas em prejuízo dos colegas:** consideradas nos momentos em que o líder expõe negativamente seus colegas, delatando-os ou acusando-os voluntariamente, afim de que este comportamento possa favorecê-lo. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que o líder Wagui contesta uma nota recebida em um trabalho de História, argumentando com o professor que suas respostas estavam bastante parecidas com as de seu colega que havia recebido uma nota superior a sua. Nesta ocasião, Wagui se dirige ao professor nervosamente: *“O que é justo, é justo. Ou o senhor aumenta a minha nota, ou abaixa a dele”*.

2.2. Categorias de aferição do não-narcisismo.

A seguir, seguem as descrições e exemplos referentes aos critérios adotados para inclusão das ocorrências nas categorias de aferição do narcisismo:

1) **Intervenção ou participação espontânea em sala de aula:** consideradas nos momentos em que o líder expõe-se em sala de aula estabelecendo com os colegas ou com o próprio professor atitudes cordiais, de amizade ou entrosamento. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que a líder Andreza, com muita delicadeza, pede publicamente ao professor que fale mais devagar para que ela e seus colegas pudessem acompanhar com mais atenção o conteúdo.

2) **Demonstração de atitude cooperativa:** consideradas nos momentos em que o líder busca ajudar ao(s) colega(s) prestando-lhe(s)

⁴⁹ Esta atitude da líder Taiane parece uma tanto perversa se analisada isoladamente. No entanto, ainda que este comportamento deva ser considerado uma atitude absolutamente competitiva e, portanto, condenável, alguns fatores auxiliam o entendimento desta ocorrência. Na semana que antecedeu a feitura da prova, o próprio professor de Física apresentou na lousa um *ranking* dos dez alunos com maior nota em sua disciplina, destacando o desempenho deles na prova anterior, escrevendo: *“Ultrapasse seus limites e entre para o ranking da física”*. Este ocorrido certamente encorajou a líder Taiane, primeira colocada no *ranking*, a desafiar os demais colegas a ultrapassá-la na disciplina de Física em desempenho. Pode-se dizer que esta situação constata como a competição ainda é muito cultuada pelos próprios docentes como estratégia para estimular os jovens a dedicarem-se mais aos estudos; a cultura desinteressada, que efetivamente deveria mediar toda a dinâmica escolar, parece ser, em alguns casos, substituída pela aquisição do conhecimento como valor de troca: no exemplo citado, o aluno estuda com a finalidade de ingressar no *ranking* dos dez melhores da sala, ainda que isto não signifique, necessariamente, apreensão legítima dos conteúdos da disciplina.

socorro ou inquirindo sobre seu bem-estar. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que a líder Taiane renuncia ao seu intervalo para lanche e mantém-se na sala de aula junto com um colega com dificuldade em Física num dia de prova.

3) **Iniciativa de defender os colegas em uma situação difícil:** consideradas nos momentos em que o líder busca defender os colegas mais tímidos ou considerados mais “fracos”, quer do ponto de vista físico ou emocional, das ameaças daqueles julgados como mais “fortes”. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que o líder Wander percebe que um de seus colegas está recebendo ameaças verbais de Weslei e voluntariamente toma partido para defendê-lo.

4) **Atitude de apaziguamento de conflitos:** consideradas nos momentos em que o líder interfere voluntariamente em ocorrências marcadas por contendas ou quaisquer tipos de violência entre os colegas na tentativa de amenizar conflitos e restabelecer a ordem. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que o líder Wagui interfere em uma briga corporal travada entre Wander e Weslei.

5) **Elogios dirigidos a outros colegas:** consideradas nos momentos em que o líder posiciona-se verbalmente em favor dos colegas, enfatizando publicamente suas virtudes e seus comportamentos positivos. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que a líder Andreza elogia publicamente um colega que, em geral, apresenta muitas dificuldades na disciplina de Matemática e recebe uma prova com nota extremamente satisfatória. A líder refere-se ao colega como alguém muito esforçado e que, pela dedicação empreendida, merece a nota que recebeu.

6) **Tomada de iniciativa em prejuízo próprio, mas em favor dos colegas:** consideradas nos momentos em que o líder posiciona-se de modo altruísta, visando o favorecimento de seus colegas, mesmo que para isto comprometa a si próprio. Ilustra esta categoria uma ocorrência em que a líder Taiane comunica ao professor que sua prova, com dez questões e dez acertos, fora corrigida incorretamente e assim, beneficia uma aluna com a prova também corrigida incorretamente, com dez questões e seis acertos.

A observação destes itens foi realizada segundo dois critérios: ausência ou presença do professor, sendo que o primeiro caracteriza-se basicamente

por atividades livres, recreativas, e o segundo por atividades dirigidas, em quadra ou sala de aula. A tabela a seguir mostra dados referentes às ocorrências comportamentais narcisistas observadas durante atividades em que o professor esteve presente:

Tabela 2: Frequência dos comportamentos narcisistas observados nos líderes em momentos com a presença do professor.

Comportamentos narcisistas observados	Taiane	Wagui	Andreza	Weslei	Wander
Agressão verbal aos colegas	0	0	7	12	22
Agressão física aos colegas	0	0	0	1	4
Omissão de ajuda aos colegas	0	0	0	3	12
Atitude de incitamento de contendas	0	0	0	3	11
Demonstração de atitude competitiva	10	4	1	7	13
Tomada de iniciativa em favor próprio, mas em prejuízo dos colegas	3	2	0	10	11
Total	13	6	8	36	73

Pode-se deduzir pelos dados da tabela acima que os líderes Wander e Weslei apresentaram ocorrências muito expressivas nos itens que representam pouca cooperação e comportamentos mais violentos, como agressões físicas e verbais aos demais colegas, mesmo na presença da autoridade do professor. Taiane, Wagui e Andreza, apresentaram ocorrências de comportamentos violentos menos frequentes que os outros dois líderes. Ainda na presença da autoridade do professor, a tabela a seguir apresenta a frequência de comportamentos não-narcisistas dos líderes:

Tabela 3: Frequência dos comportamentos não-narcisistas observados nos líderes em momentos com a presença do professor.

Comportamentos não-narcisistas observados	Taiane	Wagui	Andreza	Weslei	Wander
Intervenção espontânea em aula ou grupo de amigos	47	3	8	0	0
Demonstração de atitude cooperativa	23	12	21	4	9
Iniciativa de defender colegas em situação difícil	7	5	6	13	9
Atitude de apaziguamento de conflitos	14	16	19	0	0
Elogios dirigidos aos colegas	0	4	4	0	0
Tomada de iniciativa em prejuízo próprio, mas em favor dos colegas	3	2	9	0	0
Total	94	42	67	17	18

A Tabela 3 mostra que, nos momentos em que se pode observar a presença do professor, os líderes Taiane, Wagui e Andreza tiveram maior número de ocorrências nos itens que representam menos hostilidade e mais empatia para com os colegas se comparados aos comportamentos narcisistas adotados nestes momentos e também se comparados aos líderes Wander e Weslei. Estes apresentaram frequências de comportamentos não-narcisistas bastante inferiores se comparados aos comportamentos narcisistas adotados por eles, apresentados na Tabela 2. Taiane, Wagui e Andreza foram, de fato, observados maior número de vezes em atitudes amistosas, apaziguamento de conflitos e cooperação que demonstrando comportamentos destrutivos, voltados à ameaça física, verbal ou incitamento de contendas. A observação do comportamento dos líderes, em momentos marcados pela ausência do professor, confirma os dados já apresentados. Observe-se a Tabela 4:

Tabela 4: Frequência dos comportamentos narcisistas observados nos líderes em momentos sem a presença do professor.

Comportamentos narcisistas observados	Taiane	Wagui	Andreza	Weslei	Wander
Agressão verbal aos colegas	0	0	12	20	38
Agressão física aos colegas	0	0	0	2	12
Omissão de ajuda aos colegas	0	1	0	7	17
Atitude de incitamento de contendas	0	1	2	4	29
Demonstração de atitude competitiva	12	8	4	22	22
Tomada de iniciativa em favor próprio, mas em prejuízo dos colegas	4	6	1	33	31
Total	16	16	19	88	149

Nos momentos de ausência do professor, as ocorrências comportamentais violentas estudadas tornam-se mais frequentes e reproduzem a mesma tendência observada em momentos com a presença do professor. Os envolvimento em comportamentos violentos exacerbam-se naqueles líderes que parecem menos afeitos à cooperação (Wander e Weslei), talvez porque as possibilidades de sanção punitiva ficam consideravelmente reduzidas em momentos de atividades livres e recreativas sem a presença do professor. Ao que parece, o monitoramento exercido pela autoridade professoral, ainda que subliminarmente, inibe a violência entre alunos, haja vista que, em momentos em que a espontaneidade é mais permitida, as ocorrências de comportamentos destrutivos são mais frequentes. A seguir, a Tabela 5 traz dados referentes à frequência dos comportamentos não-narcisistas observados nos líderes em momentos sem a presença do professor:

Tabela 5: Frequência dos comportamentos não-narcisistas observados nos líderes em momentos sem a presença do professor.

Comportamentos não-narcisistas observados	Taiane	Wagui	Andreza	Weslei	Wander
Intervenção/participação espontânea em aula	44	2	7	0	0
Demonstração de atitude cooperativa	21	12	18	9	11
Iniciativa de defender colegas em situação difícil	6	6	7	14	10
Atitude de apaziguamento de conflitos	13	11	18	0	0
Elogios dirigidos aos colegas	4	1	5	0	0
Tomada de iniciativa em prejuízo próprio, mas em favor dos colegas	5	4	8	0	0
Total	93	36	63	23	21

Se a presença do professor revela-se como um fator importante para a coibição dos comportamentos violentos dos alunos, o mesmo não se pode dizer em relação aos comportamentos altruístas observados nos líderes: na presença do professor tais comportamentos não são significativamente inibidos e, em alguns casos observados, passam a ser mais freqüentes. Este dado parece bastante importante para se pensar a respeito da diferença na freqüência da adoção de determinados comportamentos segundo o critério presença/ausência do professor. É possível que a freqüência dos comportamentos cooperativos de alguns líderes tenha se elevado nos momentos com a presença do professor porque eles de fato não são espontâneos, mas tenham sido adotados em razão da oportunidade dos líderes mostrarem ao professor comportamentos favoráveis a si mesmos, os quais de alguma forma lhes puderam garantir status diante da figura de autoridade.

3. Descrição comportamental dos líderes.

A partir das ocorrências, pode-se estabelecer um parâmetro indicativo da formação da personalidade dos líderes estudados considerando-se as

freqüências apresentadas em relação aos tipos de comportamentos que estabeleceram durante o período de observação junto de seus pares. A tabela a seguir sintetiza a freqüência comportamental apresentada pelos líderes, segundo atitudes narcisistas, voltadas à violência ou não-narcisistas, voltadas à amizade:

Tabela 6: Freqüência de ocorrências comportamentais observadas nos comportamentos dos líderes com ou sem a presença de professor.

Líder	Com professor		Sem professor		Total Geral	
	N*	Nn**	N	Nn	N	Nn
Taiane	13	94	16	93	29	187
Wagui	6	42	16	35	22	77
Andreza	8	67	19	63	27	130
Weslei	36	17	88	23	124	40
Wander	73	18	149	21	222	39
Total	136	238	288	235	424	473

*Ocorrências comportamentais narcisistas.

**Ocorrências comportamentais não-narcisistas.

A tabela acima possibilita que sejam traçados os perfis dos líderes a partir das categorias definidas segundo o grau de narcisismo, a saber que dos líderes estudados, três deles apresentaram ocorrências consideravelmente elevadas na adoção de comportamentos voltados à amizade e serão considerados, para efeito de análise, não-narcisistas: Taiane, Wagui e Andreza; os outros dois líderes, segundo a tabela, apresentaram freqüências elevadas na adoção de comportamentos mais violentos e serão considerados narcisistas: Weslei e Wander. Os dados coletados permitem apontar para a possibilidade de haver nos grupos de convívio da educação formal, duas formas básicas de liderança, caracterizadas pelo perfil psicológico do líder que a representa: líder narcisista – aquele que, quando capaz de estabelecer vínculos libidinais de afeto, o faz de maneira muito precária, e líder não-narcisista – aquele que exerce sua função de liderança a partir do estabelecimento de laços libidinais mais afetuosos que hostis.

Vale ainda destacar quão elevadas foram as ocorrências comportamentais narcisistas dos alunos Weslei e Wander. Na presença de

professores, Weslei apresentou 36 comportamentos narcisistas contra 17 não-narcisistas; Wander apresenta uma diferença ainda mais acentuada entre comportamentos narcisistas e não-narcisistas: enquanto comportou-se 18 vezes de modo altruísta, adotou 73 vezes comportamentos narcisistas, ou seja, apresentou quase quatro vezes mais comportamentos egoístas que altruístas. Esta tendência expressa numericamente, repete-se nas ocorrências observadas sem a presença de professores. Weslei comportou-se de maneira não-narcisista sem a presença de professor 23 vezes; no entanto, o número de ocorrências narcisistas do aluno líder eleva-se a 88, quase quatro vezes mais que as não-narcisistas. Nos comportamentos observados no aluno Wander, esta discrepância aparece ainda mais acentuada: 21 comportamentos não-narcisistas contra 149 narcisistas.

Outro dado expresso na tabela chama bastante atenção e se refere à considerável diferença entre as ocorrências com professor e sem professor. Todos os líderes, indistintamente, apresentaram um aumento nas ocorrências de comportamentos narcisistas na ausência de professores. Percebe-se, com este dado, a importância da figura de autoridade personificada no professor, como relevante instância externa de controle e referência moral, a partir da qual determinados comportamentos tornam-se menos incidentes, certamente em razão de se tratar de um referencial formativo que representa o cerceamento da agressão ou de outros comportamentos destrutivos. Se visivelmente o professor como instância moral externa à formação individual dos alunos é um elemento fundamental na adoção de determinados comportamentos, a redução das ocorrências narcisistas na presença docente aponta para a recorrente formação de subjetividades compostas pela fragilidade do superego; nesse caso, os norteadores morais foram certamente incorporados precariamente, haja vista a necessidade de uma figura de autoridade externa como freio ao narcisismo. A consciência da necessidade de agir altruistamente, com respeito aos seus pares, parece ter sido assimilada de maneira extremamente superficial pelo grupo observado, de modo que o professor, como figura de autoridade, representa ainda o limite encontrado por estes alunos para refrear suas pulsões agressivas; observou-se neste grupo que a contenção destas não se realiza por meio da formação de um superego

fortalecido como instância moral, mas ao que parece, depende em grande medida da ação de modelos de autoridade.

Curiosamente, os líderes não-narcisistas apresentam um aumento de ocorrências comportamentais voltadas ao altruísmo na presença de professores, o que parece indicar para uma intencionalidade de se mostrarem expressivos aos professores nas questões que envolvem cooperação, ajuda e mobilização coletiva; possivelmente o número de ocorrências não-narcisistas tenha aumentado, neste caso, também em razão do estímulo direto da instituição escolar e especialmente dos professores ao comportamento cooperativo. Por outro lado, os líderes narcisistas apresentaram uma diminuição nas frequências comportamentais altruístas na presença de professores, fato que aponta para uma tendência, ainda que modesta, a negar o professor como autoridade que representa o cerceamento dos comportamentos agressivos adotados espontaneamente por estes alunos.

4. Análise das relações grupais mediadas pelos líderes.

Todos os alunos responderam ao questionário aplicado para a verificação das tendências comportamentais de cada sujeito. Analisando-se os dados referentes ao coletivo, foram obtidas as seguintes informações, elencadas na tabela abaixo:

Tabela 7: Média e desvio padrão de escores obtidos pelo grupo nos quesitos competição e cooperação.

	Competição	Cooperação
Média obtida	40,8	45,2
Desvio Padrão	10,2	8,51

Na escala de aferição das tendências comportamentais, cujo intervalo de escores varia de 0 a 70, com N=31, o grupo estudado obteve média igual a 40,8 na variável “tendência à competição” e 45,2 na variável “tendência à cooperação”. Aplicando-se aos dados da tabela a prova T de Student, obteve-se $t=0,045$; como $t < \alpha$, pode-se dizer que há diferenças significantes entre as médias de competição e cooperação observada no grupo. Ao que parece, os sujeitos estudados apresentam equilíbrio entre as tendências comportamentais,

sendo que há, ainda assim, uma tendência maior à cooperação. Considerando-se o intervalo de cada variável (0—70), a média obtida em ambas variáveis foi superior à média intervalar (35), apontando, portanto, para uma tendência comportamental cooperativa significativa. É possível que a predominância da tendência cooperativa se deva ao fato de que as relações grupais são mediadas por líderes mais altruístas que propriamente narcisistas. Os modelos que estes representam são mais voltados às relações de amizade e empatia que violência e agressão⁵⁰ e, decerto, nesse sentido, é fomentada na dinâmica do grupo uma ambiência menos hostil, calcada em laços de afeto. Além disso, não se pode negar a importância da contenção de comportamentos agressivos por parte dos professores; ainda que a escola como instituição social reproduza em suas especificidades organizacionais a cultura da competição e do individualismo – como mensuração de desempenhos, notas etc. – há uma intenção clara por parte dos profissionais que compõem a dinâmica escolar em criar uma ambiência propícia aos laços de amizade e que, de fato, esforça-se em propugnar um modelo formativo voltado à identificação com o outro e não à sua negação.

Analisando-se especificamente as particularidades das tendências comportamentais de cada liderado partindo-se das características do líder ao qual se acha associado, pode-se identificar no grupo um comportamento bastante semelhante àquele representado por seu líder. A Tabela 8 mostra dados referentes aos escores obtidos pelos líderes nos quesitos competição e cooperação.

Tabela 8: Diferenças de escores dos líderes nos quesitos competição e cooperação.

Aluno-líder	Ecomp*	Ecoop**	Ecomp - Ecoop
Taiane	42	62	- 20
Wagui	38	42	- 4
Andreza	38	44	- 6
Weslei	58	40	+ 18
Wander	60	46	+ 14

* Escore obtido no quesito competição.

** Escore obtido no quesito cooperação.

⁵⁰ No grupo estudado, 21 dos 31 alunos que o compõem optaram por trabalhar coletivamente com colegas não-narcisistas, o que corresponde à proporção de 0,7 do total de alunos.

Nota-se que no quesito competição, destacam-se os líderes Weslei e Wander por apresentarem escores muito superiores à média da sala⁵¹, fator que provavelmente deve estar associado às características narcísicas manifestas em tendências comportamentais mais destrutivas, como é o caso da competição. No quesito cooperação, apenas a líder Taiane se destaca por apresentar escores bastante elevados se comparados à média da sala ou à média intervalar. Os dados obtidos com o cálculo da diferença entre escores competitivos e escores cooperativos mostram que quanto menores os escores obtidos em Ecomp - Ecoop, mais cooperativo é o líder; uma diferença de escore igual a 0 demonstraria que o líder é tão cooperativo quanto competitivo; ao mesmo tempo, quanto mais próximo do escore +70, mais competitivo é o líder e quanto mais próximo do escore -70, mais cooperativo ele será. Nos dados da tabela, pode-se perceber que Taiane, Wagui e Andreza obtiveram escores negativos, destacando-se para o obtido por Taiane (-20), o que demonstra que ela é a líder de menor escore e, portanto, a mais cooperativa. Wander e Weslei, por terem obtido escores positivos (+14 e +18, respectivamente), podem ser considerados líderes competitivos. Wagui e Andreza, com coeficientes -4 e -6 respectivamente, podem ser considerados mais cooperativos que competitivos, embora a diferença entre seus escores aproxime-se de 0.

Verifica-se pelos dados da tabela 8 que, nos casos dos líderes narcisistas – Weslei e Wander – a tendência comportamental observada é claramente marcada pela competição. É provável que isto se deva ao fato de que comportamentos destrutivos, marcados pelo egoísmo e desejo de superação do mais fraco estejam disseminados pela vida social e componham a formação dos sujeitos antes mesmo que a complementação do processo formativo adquirido socialmente seja confirmada pela escola. Valores como solidariedade, cooperação e outros que culminam em comportamentos que preservam os objetos encontram-se fragmentados na dinâmica social e conseqüentemente na escolar como reprodução formativa. Nesse aspecto, ainda que a subjetividade aponte para o não-narcisismo, as condições geradas

⁵¹ A média da sala no quesito competição é de 40,84 e no quesito cooperação é de 45,23.

pela vida coletiva compõem uma ambiência favorável à adoção de comportamentos destrutivos voltados à perseguição do mais fraco.

A tabela abaixo compila dados referentes aos escores competitivos e cooperativos dos líderes e a freqüência em que apresentaram comportamentos narcisistas ou não-narcisistas; estes dados permitem o cálculo do Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman:

Tabela 9: Escores dos líderes no quesito competição/cooperação e freqüência dos comportamentos narcisistas/não-narcisistas.

Líder	Ocorrências Narcisismo	Ocorrências Não-Narcisismo	Escore Competição	Escore Cooperação
Taiane	29	187	42	62
Wagui	22	77	38	42
Andreza	27	130	38	44
Weslei	124	40	58	40
Wander	222	39	60	46

Aplicando-se a prova de Correlação de Postos de Spearman, com $\alpha = 0,05$, obteve-se $r_s = 0,97$ para competição e narcisismo; portanto, o coeficiente de determinação para estas variáveis é de 94,09, o que permite constatar que 94,09% dos escores dos líderes em competição podem ser explicados pelas ocorrências no quesito narcisismo; como o valor observado de p é 0,0048, tem-se $p < \alpha$, podendo-se concluir que com 95% de certeza, as variáveis estão altamente correlacionadas. A prova estatística permite afirmar que quanto maior o número de ocorrências comportamentais caracteristicamente narcisistas, maior será também a tendência dos líderes adotarem comportamentos competitivos. Para cooperação e não-narcisismo, obteve-se com $\alpha = 0,05$, $r_s = 0,2$, com coeficiente de determinação para estas variáveis igual a 4, ou seja, apenas 4% dos escores dos líderes em cooperação podem ser explicados pelas ocorrências no quesito não-narcisismo; como o valor observado de p é 0,7471, tem-se $p > \alpha$, podendo-se concluir que com 95% de certeza, as variáveis não estão correlacionadas.

Com os dados obtidos por meio da prova de Correlação de Postos de Spearman, pôde-se verificar as **Hipóteses específicas 1 e 2**, a saber que:

1. Um líder narcisista pode apresentar, de fato, comportamentos tendencialmente mais voltados à competição em razão de seu narcisismo;
2. Um líder não-narcisista não possui tendência comportamental mais voltada à cooperação que à competição, haja vista não existir correlação significativa entre o grau de não-narcisismo e a frequência comportamental cooperativa;

4.1. Análise das relações grupais mediadas pelos líderes não narcisistas.

A respeito das relações entre os líderes não narcisistas e seus liderados, alguns dados de relevante importância acerca das tendências comportamentais dos membros comuns do grupo serão apresentados e analisados em seguida, caso a caso, destacando-se os líderes e seus liderados a partir das escolhas feitas para realização de trabalhos coletivos. Observe-se a tabela 10:

Tabela 10: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Taiane.

Aluno	Escore competição	Escore cooperação
Kadu	24	58
Wagui	38	42
Aldair	44	56
Bruno	42	40
Evandro	34	48
Pâmela	42	60
Eva	26	54
Isabel	46	60
Roselaine	36	46
Camila	48	36
Kamille	32	44
Total	412	544
Média	37	49

A Tabela 10 traz dados referentes às tendências comportamentais adotadas pelos alunos liderados⁵² por Taiane relativos à competição e à cooperação. A média dos escores de aferição do comportamento competitivo do grupo destacado é igual a 37; esta média é inferior à média da sala (40,8), mas superior à media intervalar (35). Já em relação à aferição do comportamento cooperativo, o grupo apresenta uma média igual a 49, que é superior à média da sala (45) bem como à média intervalar. Nesse sentido, é possível que a identificação do grupo com sua líder, quer porque Taiane é bastante cooperativa (escore cooperação=62), quer porque se apresenta como líder caracteristicamente não-narcisista, medeie as tendências comportamentais mais voltadas ao altruísmo. Abaixo, estão apresentados os dados referentes aos escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Wagui.

Tabela 11: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Wagui.

Aluno	Escore competição	Escore cooperação
Fernando	40	52
Kadu	24	58
Aldair	44	56
Evandro	34	48
Tienes	46	42
Andreza	38	44
Taiane	42	62
Vânia	26	38
Paola	28	26
Total	322	426
Média	36	47

⁵² Cabe utilizar aqui o termo “liderados” porque estes sujeitos têm uma escolha comum e apontam para a mesma aluna como referencial para trabalhar coletivamente de modo que, se a aluna escolhida tomasse qualquer iniciativa de formação do grupo, tê-los-ia como voluntários para participarem de seu grupo. O mesmo se aplica aos demais alunos que optaram por trabalhar com outros líderes.

Conforme os dados da tabela 11, a média dos escores de competição dos alunos liderados por Wagui é igual a 36, ou seja, inferiores à média da sala, mas superiores à média intervalar. No quesito cooperação, a média de escores apresentada pelo grupo (47) é superior à média da sala e também à média intervalar. Assim como o grupo de liderados por Taiane, o grupo de liderados por Wagui apresenta tendências significativas na adoção de comportamentos cooperativos, o que confirma a cooperação como tendência comportamental do grupo. Abaixo, segue a Tabela 12, com dados relativos aos escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Andreza:

Tabela 12: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Andreza.

Aluno	Escore competição	Escore cooperação
William	36	40
Fernando	40	52
Tienes	46	42
Andrea	24	38
Lady	38	40
Vânia	26	38
Karla	52	46
Kamille	32	44
Total	294	340
Média	37	43

Os dados da tabela acima apresentam os dados do grupo liderado por Andreza mostram que, tanto relacionado à competição quanto à cooperação, os escores são inferiores à meda da sala, mas superiores à média intervalar. É possível ainda verificar que este grupo, assim como os demais antes analisados, possui tendências comportamentais mais voltadas à cooperação que à competição, certamente pelas características expressas pela líder do grupo.

Nos três casos analisados, os tipos de liderança não-narcisistas parecem suscitar nos liderados uma predisposição favorável às atitudes cooperativas, as quais são somente realizáveis pressupondo-se a aceitação do sujeito em relação a sua incompletude, a consciência de sua falsa auto-suficiência e a necessidade da ênfase na fraternidade como antídoto aos imperativos da sociedade da força. Decerto que a cooperação é uma representação comportamental em cuja base situa-se a compreensão de que não é possível aos sujeitos estabelecerem um convívio coletivo concebendo-se auto-suficientes, haja vista que não podem de modo algum prescindir do outro como mediador da vida social. Ainda que nas relações interpessoais escolares haja uma hierarquia, quer dada pelo desempenho, quer pelo status do sujeito em meio às relações grupais, a superioridade de uns em relação aos outros na cadeia hierárquica não deve, necessariamente, resultar na usurpação do outro como coisa: na escola, a cooperação pode ser entendida como uma conseqüência da identificação com aquele que sofre e, ao que parece, modelos comportamentais de referência como os líderes citados, sugestionam o grupo impulsionando comportamentos que se assemelham àqueles freqüentemente adotados por seus referenciais formativos.

4.2. Análise das relações grupais mediadas pelos líderes narcisistas.

A seguir, serão analisadas as tendências comportamentais apresentadas pelos grupos liderados por alunos narcisistas, a partir dos escores obtidos na coleta de dados. A tabela abaixo traz dados referentes aos escores do grupo liderado por Weslei, líder narcisista:

Tabela 13: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Weslei.

Aluno	Escore competição	Escore cooperação
Kleber	30	32
Leandro	50	52
Gustavo	62	48
Guilherme	38	42
Leonardo	36	26
Kauan	60	48
Maurício	54	38
Total	330	286
Média	47	41

A Tabela 13 indica que o grupo liderado por Weslei apresenta a média de tendência comportamental competitiva (47) superior à média da sala e à média intervalar. No quesito cooperação o mesmo não se repete: o grupo apresenta a média de escores de tendência comportamental cooperativa inferior à média da sala, mas superior à média intervalar. É possível que este resultado esteja relacionado ao comportamento observado no líder: freqüentemente Weslei se envolveu, durante o período de observação, em agressões físicas ou verbais muito violentas e estabeleceu com o grupo relações de hostilidade, fazendo ameaças e debochando dos colegas da sala sem motivo aparente. De fato, o convívio de Weslei com seus pares é marcado por uma ambiência hostil em que prevalece o medo de seus colegas por conta de suas ameaças verbais e físicas; este clima hostil evidentemente é propício ao desenvolvimento de posturas persecutórias, opostas aos laços de afeto ou amizade, no qual a competição pode encontrar meios para sua propagação.

Abaixo, segue a Tabela 14, referente aos escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Wander:

Tabela 14: Escores de competição e cooperação dos alunos liderados por Wander.

Aluno	Escore competição	Escore cooperação
Welliton	36	38
Leandro	62	52
Gustavo	50	48
Bruno	42	40
Kauan	60	48
Maurício	54	38
Total	304	264
Média	61	44

No caso dos alunos liderados por Wander, a média de escores relativos à competição é superior à média da sala, bem como à média intervalar; já em relação aos escores sobre cooperação, o grupo apresenta valores inferiores à média da sala, mas superiores à média intervalar. É possível que isto se dê ao fato de que a liderança de Wander cria uma ambiência para o grupo de alunos muito semelhante àquela desenvolvida no grupo liderado por Weslei. Também é interessante apontar que dos seis alunos que escolheram Wander como preferência para trabalhar em grupo, quatro também escolheram Weslei. Nota-se que os alunos situam-se na dinâmica de relacionamento entre pares segundo as semelhanças comportamentais comuns ao grupo, provavelmente suscitadas pela influência exercida pelo tipo de liderança; pode-se justificar este fato tendo em vista que os comportamentos de Wander e Weslei são bastante parecidos do ponto de vista da maneira pela qual tratam seus colegas de sala: hostilidade, violência, agressões verbais e físicas, escassas demonstrações de altruísmo etc. marcam a maneira pela qual esses dois alunos exercem sua liderança.

A tabela abaixo mostra os dados referentes à média e desvio padrão dos escores competição e cooperação dos alunos liderados por narcisistas. A partir desses dados, foi aplicada a prova T de Student, com a finalidade de

verificar se os escores obtidos na pesquisa empírica são significativamente diferentes entre si.

Tabela 15: Média e desvio padrão dos escores competição e cooperação dos alunos liderados por narcisistas

	Escore competição	Escore cooperação
Média	45,3	40,4
Desvio Padrão	11,5	8,2

Os dados da tabela acima mostram a média e o desvio padrão dos escores de competição e cooperação dos alunos liderados por narcisistas (Wander e Weslei). Aplicando-se a prova T de Student aos dados da tabela, obteve-se $t=0,077$; como $t > \alpha$,⁵³ nota-se que não há diferenças significativas entre os escores médios de competição e de cooperação verificadas no comportamento dos liderados por narcisistas. A tabela abaixo permite a verificação dos dados referentes aos alunos liderados por não-narcisistas:

Tabela 16: Média e desvio padrão dos escores competição e cooperação dos alunos liderados por não-narcisistas

	Escore competição	Escore cooperação
Média	38,9	47,2
Desvio Padrão	9,2	8,1

Aplicando-se a prova T de Student, aplicada aos dados da tabela acima, obteve-se $t=0,002$; como $t > \alpha$, nota-se que há diferenças significativas entre os escores médios de competição e de cooperação verificadas no comportamento dos liderados por não-narcisistas. Destaca-se, como foi mostrado na Tabela 14, a média dos escores no quesito competição dos alunos liderados por Wander, que está significativamente acima do ponto médio intervalar, o que aponta para uma tendência competitiva neste grupo

⁵³ Ao adotar $\alpha=0,05$ como nível de significância, pode-se admitir 95% de certeza nos resultados obtidos pela prova.

diretamente liderado por um líder narcisista⁵⁴. Este dado pode certamente ser explicado pela própria tendência competitiva do líder Wander, que apresentou escore no quesito competição igual a 60, e pelas próprias características comportamentais que o permitem classificar com um líder narcisista. Na tabela de escores competitivos e cooperativos de toda sala de aula (Anexo IV), pode-se observar que dentre o total de 31 alunos, Wander obteve no quesito competição o segundo maior escore, o que o torna um dos alunos tendencialmente mais competitivos do grupo. A prova estatística também aponta que a média dos escores no quesito cooperação dos alunos liderados por Taiane também está significativamente acima do ponto médio intervalar; este dado mostra uma tendência cooperativa no grupo liderado por Taiane, e certamente pode ser explicado pelo escore da líder no quesito cooperação e pelas características não-narcisistas apresentadas por ela durante o período de coleta. No cômputo geral dos escores do quesito cooperação, Taiane mostra-se a aluna mais cooperativa da sala (escore no quesito cooperação igual a 62), conforme pode ser observado na tabela apresentada no Anexo IV.

Assim como o grupo sob liderança de Wander apresenta significativa tendência à competição, o grupo sob liderança de Taiane apresenta significativa tendência à cooperação, possivelmente porque a mediação do tipo de liderança inspira os membros do grupo a adotarem comportamentos similares aos de seus líderes. Este dado constatado por meio da prova estatística permite verificar as **Hipóteses específicas 3 e 4**: pode-se afirmar que, de fato, o líder narcisista pode suscitar nos membros comuns do grupo comportamentos voltados à competição, tendo em vista que o perfil psicológico deste tipo de líder inspira a perseguição à fraqueza, assim como o líder não-narcisista pode suscitar nos membros comuns do grupo comportamentos voltados à cooperação, tendo em vista que perfil psicológico deste tipo de líder inspira o desejo de proximidade com os demais.

A tabela 17, a seguir, traz dados referentes aos escores obtidos no quesito competição pelos líderes e as médias no mesmo quesito dos seus liderados:

⁵⁴ Na análise das médias gerais de todo grupo, obteve-se um desvio padrão igual a 7,5. Este valor se deve ao fato de que a diferença entre os escores de competição e cooperação do líder Wander é bastante elevado se comparada à dos demais líderes.

Tabela 17: Escores dos líderes e média de seus liderados no quesito competição.

Aluno- líder	Escore competitivo	Média dos liderados
Taiane	42	37
Wagui	38	36
Andreza	38	37
Weslei	58	47
Wander	60	61

Tomando-se por base os dados compilados na tabela acima, a prova do Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman, com $\alpha=0,05$ e $r_s=0,97$, mostra que o coeficiente de determinação é igual a 94,1, ou seja, 94,1% dos escores médios dos liderados podem ser explicados pelos escores de seus líderes; como foi observado $p=0,0048$ e, portanto $p < \alpha$, pode-se concluir com 95% de certeza que os grupos de liderados têm seus comportamentos altamente correlacionados com seus líderes no quesito competição, ou seja, quanto mais competitivos forem os líderes, mais competitivos poderão ser seus liderados.

A tabela abaixo mostra os dados obtidos que se referem aos escores apresentados no quesito competição pelos líderes e as médias dos seus liderados:

Tabela 18: Escores dos líderes e média de seus liderados no quesito cooperação.

Aluno-líder	Escore cooperativo	Média dos liderados
Tatiane	62	49
Wagui	42	47
Andreza	44	43
Weslei	40	41
Wander	46	44

Aplicando-se a prova do Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman, com $\alpha=0,05$ e $r_s=0,70$, foi observado $p=0,19$. É possível dizer que, embora se possa concluir com 95% de certeza que os grupos de liderados não têm seus comportamentos correlacionados com seus líderes no quesito

cooperação, obteve-se o coeficiente de determinação igual a 49, ou seja, 49% dos escores médios dos liderados podem ser explicados pelos escores de seus líderes. Os dados da prova de Correlação de Postos de Spearman permitem que seja reconhecida a influência dos líderes na adoção do comportamento cooperativo de seus liderados, ainda que a tendência à adoção destes comportamentos não cresça nos liderados na mesma medida em que aparece nos líderes. Se, no quesito competição pode-se dizer que quanto mais competitivos forem os líderes, mais competitivos poderão ser seus liderados, o mesmo não se aplica ao quesito cooperação. Ao que parece, verificando-se a **Hipótese geral** deste trabalho pode-se dizer que cada tipo de líder, como personificação das habilidades ao mesmo tempo cobiçadas e admiradas pelos membros comuns no grupo, quer no quesito competição, quer no quesito cooperação, poderá suscitar nos liderados padrões de comportamentos específicos à categoria de liderança a que pertence.

CAPÍTULO 6:

DISCUSSÃO SOBRE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Ao que parece, os dados coletados apontam para a possibilidade de haver nos grupos de convívio da educação formal duas formas básicas de liderança, caracterizadas pelo perfil psicológico do líder que a representa: líder narcisista – aquele que, quando capaz de estabelecer vínculos libidinais de afeto, o faz de maneira muito precária, e líder não-narcisista – aquele que exerce sua função de liderança para conduzir o grupo de maneira desinteressada. Os comportamentos observados nos líderes permitem que a interpretação do comportamento do grupo seja elucidada a partir da sugestão dos líderes, ainda que veladamente, aos seus liderados. O grupo observado possui uma particularidade que favoreceu a percepção destas relações subjacentes à dinâmica de convívio entre os pares porque aparentemente as relações grupais estão fortemente organizadas em torno das lideranças trabalhadas. Os cinco alunos destacados como líderes, de fato demonstram domínio da sala, ou ao menos atuam diretamente em partes do grupo maior, quase que antecipando comportamentos dos pares mais próximos; esta característica cria, por vezes, um clima marcado claramente pela rivalidade

entre os subgrupos que foram se desenvolvendo a partir do grupo maior, em geral mediado pelas incompatibilidades apresentadas entre líderes, reproduzidas nas formas mais sutis de aversão entre liderados.

No geral, o grupo possui um comportamento tendencialmente mais cooperativo que competitivo, o que provavelmente se deve ao fato de que os líderes não-narcisistas recebem particularmente mais indicações de preferências para trabalho em grupo que os líderes narcisistas, claramente fomentadores de atitudes mais violentas, individualistas. No entanto, percebe-se que as ocorrências marcadamente competitivas são caracterizadas por certa crueldade intencional dos sujeitos agentes, de modo que tais comportamentos raramente são questionados ou suscitam indignação por parte dos membros do grupo. Os dados obtidos referentes aos escores de competição e cooperação permitem afirmar que, a partir do conceito freudiano de identificação e de sugestão, cada tipo de líder, como personificação das habilidades ao mesmo tempo cobiçadas e admiradas pelos membros comuns no grupo, pode suscitar nos liderados padrões de comportamentos específicos à categoria de liderança a que pertence.

É importante destacar as correlações obtidas com as provas estatísticas, as quais confirmam que as variáveis cooperação e não-narcisismo são independentes uma da outra. Este dado permite considerar que as ocorrências comportamentais cooperativas foram adotadas de maneira pouco relacionada ao tipo de liderança, haja vista que a influência dos líderes, neste quesito, é pouco expressiva. Muito embora haja identificação dos membros do grupo para com os líderes não-narcisistas, esta característica psicológica específica, atrelada aos recorrentes comportamentos cooperativos deles, não se revela como critério decisório para a disseminação das atitudes cooperativas dentro do grupo. Decerto que uma ambiência menos hostil e mais pacífica é criada pela conduta desses líderes e, de fato, um clima cultural pouco afeito à rivalidade e mais voltado ao afeto interferem de forma positiva nos comportamentos dos membros comuns do grupo, desencorajando-os à violência. É interessante também destacar que, ao contrário do que se observou nas variáveis não-narcisismo X cooperação, os dados obtidos sobre narcisismo e competição recaem sobre a figura do líder como grande modelo comportamental estimulador da violência, rivalidade e individualismo. Deduz-

se, então, que as atitudes competitivas observadas, em geral marcadas por grande perversidade, são em grande medida, resultados da identificação dos membros comuns do grupo com seus líderes desveladamente competitivos. Ao que parece, a competição não se apresenta como comportamento componente das relações grupais senão quando estimuladas por modelos referenciais de conduta. Assim, conforme analisado, os alunos liderados por Weslei e Wander são mais competitivos que cooperativos decerto porque tomam como referência comportamental modelos menos altruístas e pouco afeitos às relações de afeto. Os liderados por Taiane, Wagui e Andreza, são mais cooperativos que competitivos, provavelmente em razão do efeito da criação de um ambiente cultural estruturado em relações de afeto e amizade.

Os resultados obtidos, de um modo geral, elucidam aquilo para que Adorno (1995) chamou atenção em seus escritos, quando aponta para o problema da formação de consciências coisificadas, produtos de uma tal fraqueza egóica que impede aos sujeitos perceberem a si próprios bem como aos outros a sua volta. A escola, como lócus privilegiado para a formação de indivíduos sensíveis às questões de solidariedade e espírito de cooperação, parece falhar ao se remeter de maneira bastante superficial a esse intento; as ações violentas contra os mais frágeis são continuamente presentes no cotidiano escolar e este reproduz em suas especificidades uma ambiência pouco afeita à refutação da barbárie criticada por Adorno. As represálias contra os comportamentos violentos foram recorrentes durante o período de observação, principalmente por parte dos professores; no entanto, a presença da figura de autoridade foi fundamental para a contenção da violência, de modo que se pode perceber a necessidade explícita de instâncias externas de cerceamento comportamental: de fato, ainda não foi possível verificar a incorporação efetiva de comportamentos fundamentados no princípio da sensibilidade, posto que em grande medida os alunos ainda não dispensam o referencial externo para agirem espontaneamente em favor da preservação de seus pares. Aparentemente, o ambiente escolar não parece estar estruturado para a criação de um local de convívio cujas bases estejam no respeito mútuo e na possibilidade dos membros do grupo expressarem afeto e cooperação; ao contrário, os moldes em que se baseia a dinâmica escolar parecem negar aos sujeitos a possibilidade de reconhecerem a identificação de uns com os outros

a partir do clima cultural hostil em que se desenvolvem as relações ali estabelecidas. Adorno (1993) instiga o pensamento daquele que reflete sobre a realidade escolar constatando que nela reside parte da origem da violência que permeia toda a vida social:

A rigor eu deveria ser capaz de derivar o fascismo das lembranças de minha infância. Como faz um conquistador em relação às províncias longínquas, o fascismo enviara seus emissários muito antes de fazer sua entrada: meus camaradas de escola. (...) Eu sentia com tanta clareza e violência o horror para o qual eles tendiam, que toda felicidade me pareceu depois revogável e provisória. A irrupção do Terceiro Reich surpreendeu, decerto, meu juízo político, mas não minha predisposição inconsciente ao medo (p.168).

Nesta passagem, Adorno descreve as condições em que se desenvolve a formação da subjetividade dentro do âmbito escolar, apontando-o como espaço permissível à propensão à violência como prenúncio à barbárie. O que se verificou é que a escola, conquanto pudesse de maneira efetiva refrear tal propensão, quando não estimula, omite-se frente às possibilidades de resistir à formação voltada à irracional hierarquização de desempenhos e, em última análise, de pessoas. Momentos em que situações de violência e hostilidade são visíveis, na maior parte das vezes observadas passam incólumes à maneira como se organiza o ambiente escolar, sem que haja nenhuma forma de retração ou repreensão aos comportamentos que, embora representem uma regressão do ponto de vista da preservação do outro, são considerados corriqueiros naquela realidade. Compõem-se subjetividades a partir desta ambiência, onde visivelmente o individualismo perdura e são escassas as tentativas de resistir a ele.

Os mais frágeis coíbem-se e, ao que parece, buscam proteção entre aqueles que são considerados mais fortes como reação imediata possível à autoconservação; incapazes de manterem-se integrados ao grupo sem estabelecerem uma forte relação de dependência com os mais hábeis, acabam criando na escola uma cultura voltada à aceitação das situações violentas marcadas pela compaixão como prática reativa à hostilidade: a vingança marca a relação entre os mais fortes, que tutelam seus liderados digladiando-se entre si, sem qualquer racionalidade. Nota-se que a ausência de consciência a que se referiu Adorno (2000) é bastante presente nas formas pelas quais se

estabelecem as relações entre pares na escola, onde se identifica facilmente a heteronomia, definida pelo autor como *“um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”* (p.125). Para o autor, o clima cultural então estabelecido em bases de cumplicidade e vingança generaliza-se num contexto em que a reflexão crítica perde espaço como consciência moral e passa a ser substituída por uma identificação crescente com *“autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich”* (p.124). É perceptível também a maneira pela qual as relações de amizade são sustentadas, tendo em vista a cultura escolar assim estabelecida; em geral, nota-se nos alunos uma explícita *“disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte”* (p.124), sem que necessariamente, a honestidade dite as relações estabelecidas entre pares. Não apenas a simpatia e o bem-querer norteiam a escolha das companhias e o convívio, mas os benefícios objetivos que uma associação amistosa pode trazer aos sujeitos, sobretudo quando se trata do mais fraco em relação ao mais forte. A citação a seguir ilustra a indiferença das pessoas em relação às outras e as causas objetivas da aproximação e do convívio entre elas:

Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais. Isto se sedimentou do modo mais profundo no caráter das pessoas (Adorno, 2000, p.124).

As impressões de Adorno (1993) sobre a escola são sintetizadas na frase: *“No fascismo, o pesadelo de minha infância se concretizou”* (p.169). O autor refere-se ao período de escolarização vivido por ele como a “pré-história” da ditadura hitleriana, época em que eram notáveis as manifestações de violência que, embora consideradas expressões comuns à convivência humana, já anunciavam a fixação do fascismo que estava por vir; os relatos do autor atentam para a formação de um espaço escolar fomentador de comportamentos que advertem acerca do futuro, anunciando-o em suas formas mais veladas de perseguição dirigida ao mais fraco e inibidas reações de resistência a elas. Adorno (1993) ainda completa:

Os cinco patriotas que se precipitavam sobre um único colega, espancando-o, e o difamaram como traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não são eles os mesmos que torturaram prisioneiros para desmentir os que, no exterior, diziam que se torturavam prisioneiros? Aqueles cujas zombarias eram intermináveis quando o primeiro da turma falhava – não foram eles os que, com caretas risonhas e um tanto embaraçados, cercaram o detento judeu e caçoaram quando este, de maneira desajeitada, tentou se enforcar? (p.169).

Possivelmente a escola ofereça uma ambiência favorável a uma formação humana menos voltada às questões morais e espirituais em razão da importância conferida à virilidade e à submissão ao outro, que desde a infância cumpre o papel de integrar os sujeitos ao todo social vigente, desenvolvendo neles aversão à sensibilidade como forma de convívio entre pares. Assim, abre espaço para que as manifestações violentas e competitivas dos líderes sejam legitimadas na ordem escolar e incorporadas como possibilidades formativas aceitáveis. Dividida entre a função de veicular conhecimentos propedêuticos e preparar os alunos para o ingresso na vida social, a escola legitima comportamentos no cumprimento desta segunda função mais atrelados à irracionalidade social pautada, sobretudo, no individualismo.

Foi observado também que, em geral, a aproximação física entre pares, quando caracterizada pelo tato, se não tivesse como intenção a agressão direta, violenta, dava-se sob a forma de brincadeiras brutas, como tapas repentinos, empurrões e outras formas de abordagem pouco delicadas. Esses comportamentos observados lembram o comentário de Freud (2005) a respeito do contato físico entre os povos primitivos: *“o tocar é o primeiro passo no sentido de obter qualquer espécie de controle sobre uma pessoa ou objeto ou tentar fazer uso dos mesmos”* (p.43). Percebe-se que o contato físico com o outro foi quase abolido da convivência escolar como aproximação carinhosa, ao menos nas impressões durante o período de observação, mas incorporado como forma de brutalidade desvelada pelos pares relacionados; constantemente, os contatos físicos brutais, habitualmente realizados pelos alunos mesmo entre melhores amigos, culminam em atividades agressivas e claramente competitivas. A violência verificada nos contatos físicos estabelecidos entre pares lembra a crueldade que pode ser interpretada como

desejo reativo de aproximar-se do outro e, portanto, aponta para a existência da identificação que é sumariamente negada. O tato, como bem lembra Adorno (1993), parece ter sido relegado “à *convenção cerimonial*”, a uma espécie de cortesia ou regra a partir da qual “os *indivíduos começam, não sem motivo, a reagir também com hostilidade ao tacto*” (p.30). As manifestações físicas afetuosas foram presenciadas em raríssimas vezes, e geralmente a postura dos alunos observada em relação a elas aproxima-se da aversão ao toque, ao abraço etc.

Além da reação avessa ao toque e à aproximação física, chama atenção o papel da figura do professor na dinâmica estabelecida em sala de aula, observando-se as relações entre líderes e liderados. Destaca-se o posicionamento feito por um dos professores da turma, que informalmente comenta: “*Nesta sala, se você conseguir ganhar a confiança dos líderes, você tem a sala nas mãos.*”⁵⁵ Observa-se, neste comentário, a consciência do professor a respeito do alcance da influência dos líderes de sala na organização das relações grupais. A aproximação que especificamente este docente realiza junto dos líderes é intencional e dirige-se no sentido de garantir, por parte do professor, o controle disciplinar da sala por meio do controle do líder. Implica dizer, nesse caso, que a amizade com o líder permite que a sala toda seja “conquistada”, ao menos na perspectiva disciplinar. Não se estabelece, necessariamente, uma relação espontânea entre o docente e o aluno-líder, mas sim, uma aproximação cujo interesse está aquém da própria empatia. O professor, como figura de autoridade, ainda que fragilizada pelo próprio valor atribuído à escola como instância de formação moral, representa no exemplo citado, um modelo precário de cultura a ser incorporada, tendo em vista que apresenta como estratégia para lidar com a sala o estabelecimento de relações superficiais com os alunos. Com exceção às inclinações afetivas pessoais, a relação de autoridade profícua para a relação educativa parece não tomar a sensibilidade, o desejo de aproximação como vertente habitual. Parece, nesse caso, reproduzir o que já houvera sido verificado na relação entre pares de alunos; a possibilidade de mobilizar a autoridade professoral como modelo de conduta adequado à formação para a sensibilidade perde-se

⁵⁵ Este comentário foi voluntariamente feito por um dos professores quando me perguntou o objetivo das minhas observações, sem que tenha sido inquirido a respeito.

se, como na experiência relatada, ainda prefiguram nos relacionamentos, a aproximação interessada. Os estímulos por parte da autoridade docente à instauração de uma ambiência menos hostil na sala de aula pareceram eficazes, sobretudo nas atividades realizadas na presença do professor; é possível que este dado seja interpretado pela própria característica da aproximação usual dos professores em relação aos alunos e vice-versa: as relações parecem ser estabelecidas de maneira externa e, portanto, na ausência da figura docente, pode-se verificar que as atitudes espontâneas dos alunos, na maior parte das vezes, mostraram-se mais voltadas à crueldade que à tolerância. No comportamento dos líderes, por exemplo, as ocorrências narcisistas, mais ligadas às ações violentas, emulativas, apresentam-se de modo muito diferente na ausência do professor; foi percebido um grande aumento de ocorrências narcisistas na ausência da autoridade professoral, o que aponta para o fato de que os alunos observados encontram-se fragilizados no que concerne à constituição egóica e, portanto, compelidos a buscarem externamente uma instância moral de refreamento de suas pulsões destrutivas. Destaca-se, então, a já conhecida importância da personificação da autoridade, neste caso representada pelo professor: é esta figura que permite a identificação e a formação do eu; se esta autoridade for constituída a partir do estabelecimento de relações externas, superficiais, nas quais os contatos aprofundados entre as pessoas forem impedidos, a formação do eu que da identificação se origina, ocorre de maneira precária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a relevância da escola como instituição social mediadora da formação humana na condição de difusora de comportamentos, idéias e pensamentos e, sobretudo, sua importância como lócus onde saberes são legitimados no sentido de corroborarem para uma constituição da vida civilizada, nem sempre voltada às necessidades humanas e preservação da integridade dos sujeitos. Não obstante, a escola deve ser vista, ainda, como promissora, do ponto de vista da articulação entre cultura e subjetividade, potencialmente capaz de apresentar resistência aos ditames sociais em geral mais voltados à conservação da vida econômica que humana. Nesta tese, o que se pôde constatar durante a pesquisa é que a discussão sobre a difusão cultural que se processa dentro do universo escolar é precursora de um movimento reflexivo cada vez mais necessário a respeito da maneira atuante como a escola participa desta cultura, não apenas difundindo, mas produzindo-a também. Há, na escola, a presença de comportamentos idênticos àqueles encontrados no âmbito social – como individualismo, competição, superficialidade no trato com as pessoas – adaptados à realidade escolar e

recontextualizados a partir das atividades livres ou dirigidas propostas aos alunos; é de se esperar a incidência destes comportamentos sociais na ambiência desenvolvida pela educação formal, considerando-se que a escola, como instituição social, comunica-se intimamente com a organização social, reproduzindo-a, legitimando-a. No entanto, é surpreendente constatar que, embora os comportamentos sociais se repitam com grande frequência no universo escolar, há ainda a presença de outros comportamentos pouco difundidos em sociedade, que podem ser, em geral, considerados estranhos à ordem social, como cooperação, altruísmo etc. Neste fato reside a oportuna possibilidade de atuação da escola naquilo que nos sujeitos ainda não está submisso à ordem da dominação.

O processo de estultificação sobrevive de maneira simultânea ao progresso da inteligência, admitiram Horkheimer e Adorno (1985) ao tratarem da questão do esclarecimento das massas. Esta reflexão parece apontar para a importante contradição de que, na sociedade, tendências opostas sobrevivem compondo as consciências que prefiguram na vida coletiva alicerçada nem sempre em bases favoráveis aos interesses humanos. Como explicar a coexistência de comportamentos contrários dentro de um único grupo de convívio? De que modo justificar formas de agir e pensar contrárias ao próprio ser agente? Estas questões permeiam a pesquisa instigando a busca por respostas que somente são cabíveis frente a uma organização social eminentemente contraditória como a da modernidade.

Uma sociedade livre não prescinde de líderes porque nela a incorporação de modelos, necessária aos processos de formação, é seguida de uma superação daquele incorporado, a partir da qual se formam consciências potencialmente autônomas. Na sociedade moderna, proclama-se excessivamente a liberdade porque dela a vida social é vazia. A falência da cultura, como apontaram Horkheimer e Adorno (1985), é um importante impeditivo, senão o principal, para a formação de consciências mais voltadas àquilo que é humano que à supremacia econômica. Nesta sociedade, a necessidade eminente de líderes, caracteriza propriamente as consciências que, incapazes de se desvincularem dos modelos aos quais se filiam, escolhem contra si mesmas, aquilo que não é de sua vontade.

Na escola, observa-se que a experiência formativa não coíbe aquilo que há muito está posto na sociedade: o individualismo, como modo legítimo de se portar frente ao mundo, reproduz-se dentro da esfera escolar sem que contra ele tenha sido notado qualquer esforço direto. A educação para a reflexão, ainda que pouquíssimo altere as condições objetivas em que se dá a dominação, minimamente pode contribuir para o desenvolvimento de uma percepção individual mais voltada à sensibilidade que deve ser resgatada pela escola, instituição particularmente atrelada à formação humana.

Se os líderes podem, diretamente, influenciar comportamentos negativamente na composição de sujeitos cada vez mais frios e indiferentes, parece adequado pensar, ao menos diretamente no trabalho escolar, na urgência do fortalecimento da consciência por meio de uma educação que legitime a sensibilidade como perspectiva que conduz ao apaziguamento das relações humanas. Enquanto a sociedade gerar a barbárie, sabe-se que a escola terá condições mínimas de resistir a isto; mas se os autores da teoria crítica enfatizam a importância do esclarecimento individual, por que não pensar nas possibilidades de desbarbarização da sociedade por meio de práticas educativas que permitam aos sujeitos enxergarem-se a si mesmos a partir da reflexão sobre a irracionalidade em que vivem?

A recorrência de comportamentos competitivos, claramente marcados por uma violência velada e uma perversidade quase que simbólica, associa-se à fragilidade do eu, também recorrente na formação humana. Desta associação, depreende-se um fenômeno absolutamente representativo do ponto de vista educacional, como réplica social: assim como na vida coletiva, dentro da escola, os alunos perderam a capacidade de se indignarem. Na contraface disto, há que se defender a presumível possibilidade da escola se negar a disseminar modelos formativos em que as habilidades sobreponham-se às sensibilidades, por meio das quais se pode iniciar um movimento de resistência, ainda que modesto, no sentido de levar ao ambiente escolar novas formas de organização que se neguem a validar a cultura do individualismo e da competição como legítimas. Como alternativa, parece apropriado o investimento na formação voltada ao resgate da capacidade de amar, como bem se remetera Adorno (2000), sem o emprego da acepção romântica do termo: trata-se de uma capacidade de amar que impeça os sujeitos de

negarem sua identificação com o outro e sejam aptos a, de fato, indignarem-se contra a perseguição ao mais fraco, a indiferença ao que sofre, ao preconceito, a competição.

Nos limites desta pesquisa, a cooperação e a competição foram estudadas como comportamentos produzidos por uma somatória de fatores que envolvem desde questões de ordem objetiva – como a ênfase dada ao individualismo na sociedade – até questões de ordem subjetiva – como o grau de narcisismo e o tipo de liderança que marcam as relações grupais. Se o grupo pesquisado, conforme foi mostrado, é tendencialmente mais cooperativo que competitivo, como explicar a cooperação como expressão comportamental frente ao clima cultural avesso à sensibilidade que se institui no âmbito social e, por conseguinte, escolar? Há que se pensar que é premente o reconhecimento, ainda que precário, da necessidade da preservação do outro e de si mesmo. A perversidade da competição provavelmente exige esforço físico e psíquico que cooperar; o aumento da frequência em competir depende, em grande medida, do estímulo externo que é dirigido a este comportamento, quer por meio da criação de um ambiente de hostilidade, quer pelas exigências impostas pelos modelos de comportamento – os líderes – no campo da violência. Desponta, portanto, o perigo da possibilidade de crescer a competição nas experiências escolares se estas não se opuserem ao ambiente hostil nem tampouco estiverem empenhadas na formação de consciências capazes de superar os modelos comportamentais incorporados por meio da reflexão.

O pensar crítico deve ser difundido; dele deve se depreender a percepção em relação ao outro, apurada no sentido de preservá-lo na mesma medida em que se desenvolve a capacidade de preservar-se a si mesmo; esta percepção minimamente pode impedir os sujeitos de desenvolverem a indiferença no trato com seus pares. O olhar sensível deve ser ensinado. Dele, deve se depreender a resistência em negar a identificação com o outro, sobretudo com aquele que sofre, para que sobremaneira o desejo de destruição ceda espaço para o desejo de conservação. O ato de ver não é natural, precisa ser aprendido e a escola, como fonte possível de criação de espaços transformadores, potencialmente deve voltar-se à educação das sensibilidades, para que as habilidades, cognitivas e físicas, ganhem sentido. A desatenção à sensibilidade do outro e o desprezo por suas inabilidades e

fraquezas devem ser negadas como perspectiva de formação, pensando-se na possibilidade da educação não mais voltar-se à virilidade e à força, tal como imposto exageradamente pela disciplina militar. A escola, local potencialmente dirigido à reflexão e à resistência à (ir)racionalidade dominante deve, em sentido estrito, esforçar-se por ensinar seus alunos a se indignarem, quer por meio de rearticulações no currículo prescrito, quer por meio de novas formas de organização disciplinar que explicitem o conteúdo de barbárie nas relações estabelecidas coletivamente, tomadas como naturais.

Este é o intuito desta tese: contribuir, mesmo modestamente, para explicitar as limitações do processo formativo que, dentro da escola, levam à reprodução da barbárie. Tenta-se, de algum modo, resgatar o presumível potencial das instituições escolares como alternativas de disseminação do esclarecimento necessário para que se evidencie toda violência sofrida pelos sujeitos em razão da precariedade da cultura “legítima”, confirmada na dominação. Somente a formação da subjetividade, voltada à percepção do outro, habilitaria os sujeitos ao esclarecimento contra a tendência social imperativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. (1972). "Teoria de la Seudocultura". In: *Filosofia y Superstición..* Madrid: Aliança Editorial.

_____. (1993). *Minima moralia*. São Paulo: Ática.

_____. (1995a). "Sobre sujeito e objeto". In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1995b). "Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar". In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (2000). *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2003). "O ensaio como forma". In: *Notas de literatura*. São Paulo: Duas Cidades.

_____. (2006). "A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista". [1951]. In: *Margem esquerda*. n. 7. São Paulo: Boitempo.

BENJAMIN, W. (1989). "Sobre alguns temas em Baudelaire". In: *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

BIRMAN, Joel. (2000). "Insuficientes, um esforço a mais para sermos irmãos". In: *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

CASCO, Ricardo. (2007) *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese (doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP.

CROCHIK, J. L. (2000). "A corporificação da psique". In: *Educar em revista* 16, Curitiba. Editora da UFPR.

_____ (2005). "Notas sobre a dicotomia corpo-psique". In: *Interações*. v.x. n. 19.

_____ (2006). "Nota sobre o texto 'A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista' ". In: *Margem esquerda*. n. 7. São Paulo: Boitempo.

FREUD, S. (1996a). "Psicologia de grupo e análise do ego". In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1996b). "Os instintos e suas vicissitudes". In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.

_____.(1996c). "O problema econômico do masoquismo". In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.

_____.(1997a). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago.

_____.(1997b). *O id e o ego*. Rio de Janeiro. Imago.

_____. (2001). *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (2003). *Artigos sobre hipnotismo e sugestão*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (2005). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago.

HORKHEIMER, M., ADORNO, Theodor W. (1973). *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix.

_____. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

HUBERMAN, Leo. (1976) *História da Riqueza do Homem*. 11. ed. Rio de Janeiro, Zahar.

IMBRIZI, J. M. (2002). "Responsabilidade e culpa: considerações acerca dos tabus que pairam sobre o magistério". In: *Eccos*. V.4. n.2, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho.

KEHL, Maria Rita (2000). "Existe a função fraterna?" In: *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

MARCUSE, H. (1981a). "A dialética da civilização". In: *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Zahar.

_____. (1981b) "A origem do indivíduo reprimido (ontogênese)". In: *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Zahar.

_____. (1981c). "A tendência oculta na psicanálise". In: *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Zahar.

_____. (1981d). "Eros e Thanatos". In: *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Zahar.

_____. (1997). "Para a crítica do hedonismo". In: *Cultura e sociedade*. v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1998). "A obsolescência da psicanálise". In: *Cultura e sociedade*. v.2. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1999). "Algumas implicações sociais da tecnologia moderna". In: *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.

MARX, Karl. (1978). "Terceiro Manuscrito Econômico – filosófico". In: *Os pensadores*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural.

MARX, Karl. (1986). *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 5.ed. São Paulo: Hucitec.

MILLS, Wright C. (1951). *A nova Classe Média. (White Collar)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

OLIVEIRA, M. A. T. de. (2000). "Educação Física Escolar: formação ou pseudoformação?" In: *Educar em revista*. 16. Curitiba, Editora da UFPR.

RAMOS, C. (2002). *A dominação do corpo no mundo administrado: do sacrifício das paixões à satisfação repressiva*. São Paulo. Tese (doutorado). USP.

ROUANET, Sérgio Paulo. (1998). "Freudismo e crítica da cultura". In: *Teoria Crítica e Psicanálise*. Biblioteca Tempo Universitário. 66. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (1998). *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo. EDUC.

TRÂN DUC THAO. (1974). "Marxismo e psicanálise: as origens da crise edipiana". In: *Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.

VEBLEN, Tornstein. (1980). "Sobrevivências modernas da proeza". In: *A teoria da classe ociosa*. São Paulo: Abril Cultural.

WEBER, Max. (1979). "Os três tipos puros de dominação legítima". In: **COHN**, Gabriel. (org). *Max Weber: sociologia*. São Paulo: Ática.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO 1: ROTEIRO PARA ELABORAR SOCIOGRAMA

Data: ____/____/____

Data de Nascimento: ____/____/____

Data de ingresso nesta escola: _____

Sexo: () masculino () feminino

Responda às questões formuladas, indicando em cada uma delas, três colegas de sala.

Imagine que você tivesse que realizar um importante trabalho escolar em um grupo com 4 componentes e que, para isso, tivesse que escolher 3 colegas para participarem do grupo com você.

Se o critério para a formação do grupo fosse: “Escolha os seus melhores amigos”, quem você escolheria?

1º lugar: _____

2º lugar: _____

3º lugar: _____

ANEXO II**QUESTIONÁRIO 2: AFERIÇÃO DA TENDÊNCIA À COMPETIÇÃO E
COOPERAÇÃO NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS**

Abaixo serão apresentadas 20 questões sob forma de frases afirmativas ou negativas. Para cada uma delas, você deve assinalar uma única vez em uma das marcas o quanto discorda ou concorda com o conteúdo.

21) Eu me esforço com o objetivo de ser um dos melhores da sala.

Discordo plenamente |__| |__| |__| |__| |__| |__| |__| **Concordo plenamente**

22) Quando tiro uma nota próxima à média mínima fico insatisfeito.

Discordo plenamente |__| |__| |__| |__| |__| |__| |__| **Concordo plenamente**

23) Procuro não demonstrar quando entendo bem a matéria para poder surpreender no dia da prova.

Discordo plenamente |__| |__| |__| |__| |__| |__| |__| **Concordo plenamente**

24) Não gosto de emprestar meus cadernos para outros colegas.

Discordo plenamente |__| |__| |__| |__| |__| |__| |__| **Concordo plenamente**

25) Quando estou jogando, fico muito irritado se perco.

Discordo plenamente |__| |__| |__| |__| |__| |__| |__| **Concordo plenamente**

26) Nos trabalhos em dupla eu não me reuniria com alguém que fosse prejudicar minha nota.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

27) Nos trabalhos em grupo, procuro me reunir com colegas que se destacam dos menos competentes.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

28) É muito desagradável quando percebo que alguém sabe uma matéria mais que eu.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

29) Se vou montar uma equipe para jogar, escolho primeiro os melhores jogadores.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

30) Evito passar cola porque se eu me esforço bastante para estudar, os outros também devem se esforçar.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

31) Mesmo que meu grupo não tenha tirado uma boa nota em um trabalho, ajudo anonimamente um outro grupo na apresentação deles.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

32) Ajudo um colega de sala que tem notas maiores que a minha.

Discordo plenamente |___|___|___|___|___|___|___| **Concordo plenamente**

33) Passo um final de semana inteiro, se solicitado, estudando com alguém que viajou no dia da prova.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

34) Coloco o nome de qualquer pessoa que se esqueceu de fazer um trabalho de última hora no meu próprio trabalho.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

35) Trabalho sozinho em uma tarefa em dupla se souber que meu parceiro está com problemas.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

36) Estou disposto (a) a ajudar um colega com dificuldade que vai mal na prova, mesmo que ele não fosse do meu grupo de amigos.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

37) Procuro sempre defender colegas que foram injustiçados, mesmo que isto me prejudique.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

38) Empréstimo meus materiais (livros, cadernos, anotações) sempre que alguém precisa.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

39) Costumo ajudar colegas, mesmo que eles não façam parte do meu grupo mais próximo de amigos.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

40) Nas atividades esportivas da escola, procuro ajudar colegas em situação difícil, mesmo que o time dele esteja ganhando.

Discordo plenamente |__|__|__|__|__|__|__| **Concordo plenamente**

ANEXO III:
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: ____/____/____

Nome do aluno-líder: _____

Comportamento observado:	Frequência Total
Agressão verbal ou física aos colegas	
Agressão física aos colegas	
Omissão de ajuda aos colegas	
Atitude de incitamento de contendas	
Demonstração de egoísmo no trato com os colegas	
Busca por isolamento	
Demonstração de atitude competitiva	
Tomada de iniciativa em favor próprio, mas em prejuízo dos colegas	
Intervenção/participação espontânea em aula	
Demonstração de atitude cooperativa	
Iniciativa de defender colegas em situação difícil	
Atitude de apaziguamento de conflitos	
Demonstração de altruísmo no trato com os colegas	
Tomada de iniciativa em prejuízo próprio, mas em favor dos colegas	

ANEXO IV
TABELAS DOS ESCORES GERAIS DO GRUPO NO QUESITO
COOPERAÇÃO E COMPETIÇÃO

ANEXO V
TABELA GERAL DAS ESCOLHAS PARA TRABALHAR EM GRUPO