



EDUARDO ALESSANDRO KAWAMURA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E GRUPOS SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS
RELAÇÕES E PROBLEMAS NA ANÁLISE DOS TEMAS**

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS
2010**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2011 03 09



EDUARDO ALESSANDRO KAWAMURA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E GRUPOS SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS
RELAÇÕES E PROBLEMAS NA ANÁLISE DOS TEMAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação –
UNICAMP, sob orientação da Prof^a
Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS
2010**

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC
	K179v
V:	EX:
Tombo:	5470
PROC.:	130111
C:	D: x
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COD. TÍTULO:	725194

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

K179v Kawamura, Eduardo Alessandro.
Violência escolar e grupos sociais: uma discussão sobre as relações e problemas na análise dos temas / Eduardo Alessandro Kawamura. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Violência escolar. 2. Grupos sociais. 3. Bullying. 4. Crianças. 5. Agressividade. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-314-BFE

BANCA EXAMINADORA

Campinas, 17 de Dezembro de 2010

Profa Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profa Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Rosa e Reinaldo, e minha irmã, Isabel, que, com muito amor, não mediram esforços para me educar.

À Silvana, companheira que sempre esteve ao meu lado nos momentos em que as dúvidas ofuscaram o caminho.

A meus saudosos avós Francisca, Eichi e Augusta.

A meu saudoso avô Agenor, que me contou as histórias do mundo, mesmo não sendo tão reais...

Varanda

As mãos calejadas ergueram a casa,
Tijolos de barro, cimento e amor.
Uma roseira no quintal
E uma dama-da-noite para perfumar os sonhos.
A cal e o anil para pintar o muro,
Da cor de um céu que não vemos mais.
Janelas sem grades e portas com trincos frágeis
Para suportarem toda a maldade do mundo.
O chão de cimento queimado,
A varanda com ladrilhos vermelhos,
De onde via a criança brincando com seu chapéu de feltro,
Fingindo ser homem e falando com amigos invisíveis.
A casa já possui goteiras,
As janelas e portas ganharam grades e cadeados.
O azul das paredes virou camurça
E a varanda com a cadeira vazia
Vê solitária que a criança virou homem,
Que o amor edificou seu caráter
E que os amigos não são mais invisíveis.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos e amigas Angélica, Almir, Elias, Daniela, Robson, Roberto, Érica, Sebastião, Cristiane, Góes, Lurdes, Luciane, Mariza, Marcos, Samira, Fernando, Daniel, Kátia, Laís, Valente, Paula, Juliana, Gabriela, e Carlos Calmanovici, pessoas essenciais na formação deste futuro educador.

Aos amigos e amigas da Faculdade de Educação da Unicamp Damaris, Beatriz, Gabriela, Gisele, Adriano e Valéria, educadores progressistas e companheiros na luta pela educação pública e de qualidade.

Aos moradores do Parque Santa Madalena, mestres da sobrevivência, que me mostraram a realidade de uma sociedade exploradora, racista e sexista.

Aos Professores Newton Paciulli Bryan, Dermeval Saviani, Ana Lúcia Goulart de Faria e Luis Carlos de Freitas, por lutarem por aquilo que me ensinaram.

À minha orientadora Ana Luiza Bustamante Smolka, pelo apoio e motivação, por me fazer acreditar nas possibilidades do diálogo e por ter me ensinado uma forma de docência que não achava possível dentro da universidade.

À Lavínia Lopes Salomão Magiolino, por ter aceitado, gentilmente, ser a segunda leitora deste trabalho, pelas conversas e orientações durante toda a graduação.

“Me vê,
Pobre, preso ou morto,
Já é cultural.
Histórias, registros,
Escritos,
Não é conto,
Nem fábula,
Lenda ou mito.”

(*Negro Drama* – RACIONAIS MCs)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO 1: O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E NO CAMPO SEMÂNTICO	6
1.1 Um breve balanço das pesquisas sobre a violência nas escolas no Brasil pós-redemocratização (décadas de 1980, 1990 e 2000)	6
1.2 O debate entre as pesquisas internacionais sobre a violência nas escolas no diálogo com as pesquisas nacionais contemporâneas	9
1.3 O <i>bullying</i> em debate	15
CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES ESFACELADAS	20
2.1 Considerações sobre o racismo: a raça como constructo social	20
2.2 A criança negra, escola e consequências	22
CAPÍTULO 3 - A GÊNESE DAS CONCEPÇÕES SOBRE OS GRUPOS SOCIAIS	27
3.1 A problemática na conceptualização de grupos sociais	27
3.2 Os primeiros esboços para uma psicologia dos grupos sociais: a concepção de mente social e as contribuições da psicologia social	28
3.3 O esboço psicanalítico sobre a psicologia dos grupos sociais	34
CAPÍTULO 4 - A SOCIOGÊNESE DA MENTE SOCIAL E OS GRUPOS: UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO OUTRO	42
4.1 O papel da retórica na produção científica	42
4.2 A sociogênese da “mente social”	44
4.2.1. Os desdobramentos da retórica	47
4.3 Henri Wallon: o papel do outro e os grupos sociais	48
4.4 Wallon e Freud, Freud e Wallon	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	65

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo principal discutir, em caráter exploratório-descritivo, as relações entre os indivíduos e os grupos sociais no ambiente escolar e os problemas que encontramos ao analisar os grupos e a violência que encontramos na escola. Para isso, dialoga com algumas das áreas do conhecimento que se dispuseram a pesquisar estas questões e apresenta uma reflexão sobre a gênese dos conceitos embutidos no tema da violência escolar e das discussões sobre a psicologia envolvida na dinâmica dos grupos sociais. Na compreensão de que a melhor forma de tratar da violência escolar se dá em torno de uma melhor caracterização e compreensão das diversas formas com que se apresenta (e suas relações), busca também explorar determinadas formas de violência que podemos encontrar no ambiente escolar. Desta forma, propõe abrir a discussão para a compreensão do papel da escola e da sociedade neste processo.

Palavras-chave: Violência escolar, Bullying, Grupos sociais, Crianças, Adolescentes, Agressividade

na principal entidade formativa da sociedade: a escola. Neste sentido, as análises sobre a violência escolar não podem se privar de analisar, mesmo nas situações mais pontuais, as relações existentes de dominação, o contexto histórico e cultural daquela comunidade a ser estudada.

Ao mesmo tempo, não devemos esquecer seus aspectos psicológicos reais, quer pela compreensão dos mecanismos que possam fomentar as atitudes agressivas dos sujeitos, quer pelas consequências provocadas naqueles que sofrem estes atos.

Falar sobre a violência escolar é buscar também a gênese das discussões e suas repercussões na esfera social, quer pela produção e reprodução de retóricas sobre o tema, quer pela disseminação destes conceitos nos veículos de comunicação presentes na sociedade.

Caracterizar de forma mais assertiva e discutir com maior profundidade os vários tipos de violência presentes na escola se torna essencial para uma prática ou medida institucional mais eficaz no combate às ações que possam ser realmente nocivas à criança. Para isso, iremos discutir as condutas que envolvem a destruição e a força, as práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que se veiculam ao racismo ou à intolerância, e os mecanismos de exclusão relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica. Além disso, discutiremos os desdobramentos das recentes tentativas de enquadramento de quaisquer atitudes ofensivas e agressivas das crianças e adolescentes à esfera legal, uma vez que os “atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos” (SPOSITO, 1998).

Na discussão sociológica da questão, torna-se imprescindível resgatar e debater as pesquisas realizadas pela academia e organismos internacionais nas últimas décadas sobre a violência escolar no Brasil, assim como revelar alguns dos reflexos na vida daqueles que

experienciaram a escola pública. Para isso, iremos também discutir os mais recentes dados revelados pelos institutos de pesquisas governamentais sobre a caracterização da exclusão escolar e seus reflexos sociais.

Para a discussão de algumas das características psicológicas envolvidas na violência escolar, principalmente no que tange à dinâmica dos grupos sociais no interior da escola, deixando previamente estabelecido que esta pesquisa não visa estabelecer uma “teoria dos grupos sociais”, propomos um diálogo entre algumas áreas do conhecimento que se dispuseram a discutir o assunto, buscando identificar suas raízes comuns e posteriores divergências.

Quando, por exemplo, analisamos as pesquisas estabelecidas pela psicologia social e a psicanálise, objetos de diálogo e também de análise desta pesquisa, encontramos uma concepção de conhecimento, uma concepção de ciência. Torna-se, assim, necessária uma análise prévia destas concepções, uma vez que determinada rigidez na concepção do conhecimento aparece muitas vezes como fator impeditivo para o diálogo.

É importante compreender que a psicologia se estabeleceu num campo de batalhas metodológico, até hoje existente, formado por conjuntos de princípios “em litígio, profundamente hostis, que se excluem uns aos outros e cada teoria” (VYGOTSKY, 2004, p. 259).

A psicanálise, por exemplo, é considerada por muitos cientistas uma hermenêutica. A doutrina freudiana, longe de construir um modelo do comportamento humano, seria apenas uma interpretação literária dos afetos e dos desejos. Assim, não sendo ciência, não há conhecimento a ser revelado, nem relevado. Será que algumas das ideias da psicanálise não podem ser de alguma forma interessantes e ilustrativas?

(...) não significa de modo algum que os marxistas não devam estudar o inconsciente pelo mero fato de que as principais concepções de Freud contradizem o materialismo dialético. Pelo contrário, precisamente porque a psicanálise estuda seu objeto por meios impróprios, é necessário conquistá-la para o marxismo, estudá-la empregando os meios da verdadeira metodologia. (...) E para levar a cabo esse estudo é preciso observar, antes de mais nada, a natureza metodológica de cada ideia, de cada tese. (ibidem, p. 265)

É, portanto, num diálogo com essas teorias que esse trabalho se tece.

CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E NO CAMPO SEMÂNTICO

1.1. Um breve balanço das pesquisas sobre a violência nas escolas no Brasil pós-redemocratização (décadas de 1980, 1990 e 2000)

Tratar da violência escolar requer pensar sobre seu significado histórico e cultural. Isto porque a própria noção de violência encerra diversos níveis de significação, uma vez que “os limites do reconhecimento ou não de um ato violento são definidos em condições históricas e culturais diversas” (SPOSITO, 1998, p. 50). Deste fato, decorre uma pluralidade de concepções e tentativas de delimitações do fenômeno que dificultam a problematização quando se tenta explicar o que, concretamente, a escola faz e pode fazer com relação à violência. Como veremos a seguir, a produção dos conceitos relativos à violência não está descolada de um contexto histórico, social e cultural, evidenciado na produção acadêmica e nos debates que a atingem, dos quais o Estado e a imprensa escrita e televisiva encontram um papel de destaque.

No Brasil encontramos a questão da violência escolar sob diversas formas, assim como em outros países. Sem dúvida, a especificidade do Brasil decorre da importância atribuída, no debate e nas pesquisas, à questão do tráfico de drogas e das pressões, direta e indiretamente, exercidas sobre a escola por organizações criminosas. Trata-se de uma especificidade compartilhada com outros países da América Latina (Colômbia, El Salvador, Venezuela, Equador), que igualmente sofrem da amplitude da circulação de armas de fogo, do tráfico de drogas e da corrupção, que atinge também a polícia. (CHARLOT, 2005, p.3)

A tentativa de fornecer um balanço da produção referente ao tema da violência no Brasil implica reconhecer que a realização destes estudos “se dá em um espaço social de debate no interior da esfera pública e de atenção do Estado na condição de problema social” (SPOSITO, 2001). Assim, devemos considerar o diálogo e a interação que a própria produção de conhecimento realiza com os processos sociais que a circundam e as possibilidades de sua interferência no campo das orientações dos atores envolvidos.

Segundo Sposito (ibidem), o tema da violência, principalmente aquela identificada nos grandes centros urbanos brasileiros, eclode com força no debate público acompanhando o processo de redemocratização nos início da década de 1980. Isso ocorre, de um lado, devido à visibilidade de demandas sociais latentes, viabilizadas pela maior abertura política, das questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades. De outro lado, tratava-se da luta por uma maior democratização das instituições oficiais, principalmente dos aparelhos de segurança, claramente resistentes ao processo de redemocratização. Além disso, torna-se necessário reconhecer que a importância dada a este tema, elevado à “condição de problema nacional no debate político”, também decorre da disseminação e diversificação da violência no âmbito da sociedade civil. Neste sentido, será a partir da ampla demanda por segurança, requerida pelos moradores das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, que o tema da violência nos estabelecimentos escolares se tornará visível e irá acompanhar as discussões sobre o ensino público no Brasil até os dias atuais.

A partir daquele momento, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, além das reivindicações populares aos primeiros governantes eleitos pós-redemocratização, inferem sobre a necessidade de proteção às unidades escolares: policiamento das áreas externas, zeladorias, muros, iluminação, grades, portões altos, etc. Ou seja, naquele momento, não estavam sendo questionadas as formas de sociabilidade entre alunos, a concepção de violência nas escolas expressava a preocupação quanto à depredação do patrimônio público e, em menor grau, ao medo de invasões às unidades escolares por pessoas desvinculadas a elas.

Nas discussões sobre a violência na escola - que também trataram de buscar um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos escolares, que incorporasse os alunos, pais e demais envolvidos na tomada de decisões, que tornasse a escola pública mais aberta, menos autoritária em suas práticas e capaz de propiciar melhores condições de permanência aos alunos mais pobres no sistema formal de ensino – preponderou a questão da

segurança, que, com raras exceções por parte de governos locais (estaduais ou municipais) de cunho progressista, arrefeceu as propostas de teor educativo que visavam alterar a cultura escolar vigente, buscando torná-la menos intransponível às orientações e características de seus usuários (ibidem).

Durante o final da década de 1980 e início da década de 1990, a imprensa e a mídia televisiva noticiavam, mesmo que de forma esporádica, os homicídios que ocorriam nas cercanias ou no interior dos prédios escolares, além das depredações causadas por ex-alunos. Porém, ainda na década de 1990, já é possível notar as primeiras considerações sobre a abrangência da violência nas escolas em diversas regiões do país, que atingia também cidades de médio porte, e que este fenômeno também ocorria nas interações dos grupos de alunos (SPOSITO & GONÇALVES, 2002).

Foi também durante os últimos anos da década de 1990 que o poder público atuou com maior profundidade no tema, notadamente nas administrações municipais e estaduais mais progressistas.

A expansão de administrações municipais e estaduais de orientação de esquerda ou de centro-esquerda no país marca os últimos anos da década de 1990. Esse é um período marcado por um grande número de iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Algumas ocorrem em parceria com organizações não governamentais – ONGs – ou movimentos da sociedade civil. (...) Além de enfatizar as propostas de cunho educativo, de certo modo retomando o quadro de debates em torno da ideia de maior democratização da cultura dos estabelecimentos escolares, as iniciativas mais recentes procuram desenvolver novas concepções em torno do tema da segurança, tradicionalmente distante do universo de preocupações dos segmentos progressistas, que centraram suas plataformas de ação em torno das políticas sociais. (SPOSITO, 2001)

Segundo Sposito (2001), a década de 1990 foi muito promissora sob o ponto de vista da produção do conhecimento sobre o tema da violência nas escolas no interior da universidade. “Aparecem, nesse período, um conjunto de estudos expressos pelas teses e dissertações na área da Educação e algumas investigações realizadas por equipes universitárias (CANDAU, 1999). Algumas delas a partir de demandas do Poder Público (FUKUI, 1991; TAVARES DOS SANTOS, 2000)”. Além disso, ela nos indica a

participação efetiva de organismos internacionais e organizações não governamentais no diagnóstico qualitativo do fenômeno.

Parte significativa de diagnósticos quantitativos sobre juventude tem sido conduzida por organizações não-governamentais e por alguns institutos de pesquisa. Dentre esses destaca-se a Unesco, que empreende, em parceria com várias instituições, pesquisa nacional sobre jovens no Brasil, envolvendo as capitais. Tais pesquisas nascem particularmente a partir de 1997, o que configura claramente uma preocupação em decifrar certas condutas violentas de jovens, que atingem, também, os setores médios. Embora poucas, algumas das questões são dirigidas aos jovens e seus educadores sobre o tema da violência na escola (SPOSITO, 2001)

Segundo Sposito (2001), uma vez que as práticas mais violentas entre os alunos passam a se disseminar, no final da década de 1990, podemos constatar um interesse, ainda que bastante incipiente, na realização de pesquisas sobre vitimização no ambiente escolar. No ano de 2000, uma investigação promovida pelo ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – em escolas públicas na cidade de São Paulo concluiu que os poucos diagnósticos realizados revelavam que as unidades de ensino não viviam um quadro de violência generalizada.

Sposito (ibidem) ainda nos indica que parte importante das pesquisas acadêmicas sobre violência nas escolas, naquele período, procuravam examinar as relações entre a violência que ocorria nos bairros periféricos e favelas de alguns centros urbanos, sobretudo em regiões de domínio do crime organizado ou do narcotráfico, em que fica evidenciado que a instituição escolar havia sido permeada pelas ações do crime organizado e do narcotráfico.

1.2. O debate entre as pesquisas internacionais sobre a violência nas escolas no diálogo com as pesquisas nacionais contemporâneas

Abramovay (2006) considera que, especialmente após a democratização do ensino, a escola passou a ser uma mistura de comportamentos e valores contraditórios, permitindo que, ao mesmo tempo em que se mostra um ambiente onde prevalece a organização e a ordem, se possa perceber também a ocorrência de episódios violentos.

Durante os anos finais da década de 1990 e anos iniciais da década de 2000, outras considerações sobre a violência nas escolas estiveram em pauta nas discussões acadêmicas, influenciadas pelos debates entre pesquisadores internacionais, principalmente Eric Debarbieux, Bernard Charlot e Dan Olweus, em suas interações com a produção dos organismos internacionais, principalmente a UNESCO.

(...) para além do reconhecimento dos fenômenos da violência cotidiana sofrida pelos moradores da periferia absorvidos em graus diferenciados pela escola, os estudos tendem a apontar uma forma de sociabilidade entre os pares, ou entre o mundo adulto e juvenil, marcada pelas agressões, tendendo a se aproximar da noção de incivilidade trabalhada por vários autores que examinaram a violência escolar na França (SPOSITO, 2001)

Charlot (2005, págs. 5 e 6) nos indica¹ que sob a denominação de violência podemos encontrar cinco realidades: gestos e atos físicos: homicídios, estupros, roubos e furtos, brincadeiras de mau gosto, brutalidades físicas acompanhando o *bullying*; atos verbais: ameaças, insultos, grosserias, termos racistas, humilhantes, etc.; atos de comunicação não-verbal: olhares (de ódio, de desprezo, de zombaria) e mesmo silenciosos (uma vez que o silêncio também pode ferir profundamente) ou isolamento do grupo; situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica, etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face), nesse sentido podemos dizer que a pobreza é uma forma de violência; tensões, isto é, forças contrárias que “tencionam” uma situação até os limites dos quais uma cisão se produz e a tensão cede o lugar ao conflito aberto. “As tensões podem ser de diversos tipos: sociais, pedagógicas, pessoais e relacionais, etc.”

Charlot aponta algumas das novas características da violência nas escolas: em primeiro lugar, o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); segundo os ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) se tornaram mais frequentes; terceiro, houve um aumento das intrusões externas na escola (invasões) e; quarto, a existência de um “estado de sobressalto, de ameaça permanente” entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino. (ABRAMOVAY, 2006, p. 67)

¹ Para Charlot (1997 in Abramovay e Rua, 2002, p. 69), este fenômeno é heterogêneo e difícil de delimitar, especialmente quando o seu *locus* é a escola, onde devem ser consideradas as relações de poder e o status de quem fala (professores, diretores ou alunos).

Para Charlot (2002), a violência nas escolas não é um fato novo. Podemos identificar relatos, desde o século XIX, sobre explosões violentas em escolas de nível secundário na França, assim como registros de relacionamentos violentos entre estudantes de escola profissionais nas décadas de 1950 e 1960 naquele mesmo país. Além disso, ele nos aponta que “um incidente violento pode se produzir na escola, como em qualquer outro local, sem que a especificidade da escola intervenha no processo que engendra esse incidente”. É o caso, por exemplo, das gangues que resolvem na escola conflitos de território que se originam fora dela.

Debarbieux (2001), por sua vez, destaca três tipos de violência na escola: a violência penal, dos crimes e delitos; as incivildades, as violências pequenas e cotidianas; e o sentimento de insegurança, ligado a microvitimações, que não podem ser tratadas pelos poderes públicos. A incivildade não é necessariamente um comportamento ilegal, no sentido jurídico. Para ele a incivildade é uma consequência da microviolência e das delinquências de pequena monta, “a violência tem uma dimensão qualitativa, no dano causado por ela à integridade social, enquanto a incivildade enfatiza o aspecto quantitativo, por meio da difusão invisível das várias transgressões que permeiam os poros do corpo social”.

A incivildade que se revela na escola não deve ser pensada sob a forma do conflito “bárbaros” X “civilizados”: a incivildade não é a não-civilização, nem simplesmente a “má educação”. Ela é conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irredutíveis e relativas. Há, antes, troca e oposição de valores, de sentimentos de pertencências diversas. A incivildade poderia mesmo ser apenas a forma de base das relações de classe, exprimindo o amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção. A totalidade das pesquisas sociológicas conduzidas insiste, portanto, sobre essa ligação entre violência escolar e desigualdades sociais. (DEBARBIEUX, 2001)

Debarbieux acredita que limitar a violência ao âmbito do código penal é tão relativo quanto o próprio código penal. Este código não permite construir uma base segura em que se evitem as armadilhas do relativismo, uma vez que um código penal é escrito de acordo com os desejos e as opiniões do público em determinado momento histórico. “O legislador só age de acordo com reações baseadas nas representações mentais de desvio, delinquência,

criminalidade, justiça, punição e repressão ou administração de delitos” (DEBARBIEUX, 2002, p. 63 apud ABRAMOVAY, 2006, p. 329).

Para Debarbieux (2001), se faz necessário definir como a violência é construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central.

A violência dos alunos apareceu como determinada pela violência simbólica da escola e, enquanto tal, não parecia poder ser tratada senão pela mudança global da instituição e da sociedade. No limite, foi concebida como eminentemente revolucionária, lógica de resistência do proletariado face à escola de classe. Elemento de uma teoria global da injustiça social, durante longo tempo raramente produziu trabalhos empíricos (DEBARBIEUX, 2001).

Desta forma, considera um erro fundamental, idealista e histórico, acreditar que podemos nos aproximar de um conceito absoluto de violência capaz de fazer com que a palavra e a coisa estejam sempre adequadas. Para ele, é importante perceber que “o campo semântico é um campo de poder, no qual a questão da legitimidade da nomeação é um problema central”.

Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da “microviolência”. Por trás dessa “batalha de palavras” reside um problema fundamental, no qual as preocupações do “cientista” se unem às do “político”. Por mais abstrata que possa parecer esse debate acerca da definição, ele dá origem a desentendimentos que são de natureza teórica e que dizem respeito às escolhas relativas às medidas a serem tomadas. (DEBARBIEUX, 2002, p. 60)

O debate sobre a violência nas escolas no Brasil no final da década de 1990 e início da década de 2000 não se restringiu apenas a discussão com os acadêmicos franceses. Influenciados também pela literatura acadêmica produzida principalmente nas últimas três décadas por pesquisadores escandinavos e ingleses, pesquisadores brasileiros, além da imprensa escrita e televisiva, vêm destacando o *bullying* como o fenômeno em voga nas escolas brasileiras, quer sejam públicas ou privadas.

Smith (2002, p. 187) destaca que a partir das pesquisas iniciais realizadas na Escandinávia e, posteriormente, Japão, Reino Unido e Irlanda, o tema do *bullying* nas escolas

tomou conta das pesquisas internacionais, principalmente: Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos. Para ele (Ibidem, p. 189), embora exista uma série de tipologias para a agressão e a intimidação, as principais formas são: físicas (bater, chutar, socar, tomar os objetos pessoais); verbais (implicar, insultar - incluindo as novas formas, como intimidação por e-mail e por telefone); exclusão social (você não pode brincar conosco!); indiretas (espalhar boatos maldosos, dizer a alguém para não brincar com um colega).

Segundo Roland (1994), o primeiro artigo a respeito do *bullying*, como fenômeno isolado, foi publicado pelo médico sueco Peter-Paul Heinemann no ano de 1969. Na ocasião, Heinemann adotou o termo “*mobbing*”², emprestado de Konrad Lorenz que utilizou este termo para qualificar um comportamento particular entre animais que se organizavam para atacar outros animais. Este artigo foi recebido com grande interesse na Suécia por leigos e profissionais do campo da educação, que inspirou Heinemann a continuar seus estudos. Finalmente, em 1972 ele publicou o livro “*Mobbning – gruppvåld bland barn och vuxna*”³ em que analisou escolas do ensino fundamental naquele mesmo país, descrevendo o fenômeno e propondo algumas soluções teóricas.

Desde então, muitas pesquisas vêm sendo conduzidas na Escandinávia sobre este tema, como destaca Roland (p. 21) “(Olweus, 1974, 1978, 1985; Pikas, 1976, 1987; Mykletun, 1979; Roland, 1980, 1983, 1987; Bjorkqvist et al, 1982; Lagerspetz et al, 1982; Befring, 1983; Olweus & Roland, 1983; Aarland, 1986)”. Porém, nenhum destes pesquisadores ganhou tanto destaque internacional quanto o professor Dan Olweus da Universidade de Bergen na Noruega.

² Derivado da palavra inglesa “*mob*”. Segundo o Longman Dictionary of Contemporary English (3ª Edição, pág 915 e 916), o termo “*mob*” pode significar: 1. n. uma multidão barulhenta de grande porte, especialmente aquela que está furiosa e violenta; 2. n. um grupo de pessoas do mesmo tipo. Atualmente é utilizado o termo *mobbing* na Noruega e Dinamarca e *mobbning* na Suécia e Finlândia.

³ Da tradução do sueco para o português: “Violência de grupos entre crianças e adultos”. Este mesmo livro foi publicado em inglês com o título de “*Group violence among children*”; “Violência de grupos entre crianças”- HEINEMANN, Peter-Paul: *Mobbning – gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och kultur, 1972 (ISBN 91-27-17640-1)

No final do ano de 1982, jornais escandinavos noticiaram que três estudantes noruegueses entre 10 e 14 anos de idade haviam se suicidado como consequência de práticas severas de *bullying* por parte de seus pares. Este evento culminou num considerável mal-estar nas mídias de massa e no público em geral, desencadeando uma sucessão de reações que resultaram numa campanha nacional contra o *bullying* nas escolas primárias e secundárias da Noruega, lançadas pelo Ministério da Educação daquele país no final do ano de 1983 (OLWEUS, 1993, p. 2). Olweus realizou o primeiro grande levantamento⁴ a respeito deste tema nas escolas da Suécia e Noruega, exercendo grande influência nas pesquisas realizadas na Inglaterra na década de 1990, após a tradução de seu livro “*Agression in schools: bullies and whipping boys*” de 1978 (BLAYA, 2002, p. 225).

Para Williams (2009), embora o *bullying* seja um fenômeno fartamente pesquisado no exterior, o estudo de sua ocorrência na população brasileira começou há pouco tempo, nos estudos de Lopes Neto, Saavedra e Fante entre os anos de 2003 e 2005. Esta recente abordagem do fenômeno não demandou a mudança do termo estrangeiro “*bullying*” para um termo da língua portuguesa.

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização da Conferência Internacional *Online School Bullying and Violence*, de maio a junho de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros (LOPES NETO, 2005)

Contudo, segundo Fante (2005, págs. 25 e 26), o termo *bullying* foi substituído em diversos países: França: *harcèlement quotidien*; Itália: *prepotenza ou bullismo*; Japão: *yjime*; Alemanha: *agressiomen unter shülern*; Espanha: *acoso y amenza*; Portugal: maus tratos entre pares; (e como já indicado anteriormente) Noruega e Dinamarca: *mobbing*; Suécia: *mobbning*. Segundo a mesma autora o *bullying* se define como:

⁴ Utilizando como base um questionário composto de 25 (vinte e cinco) questões, seu grupo de pesquisa entrevistou oitenta e quatro mil estudantes em diversos níveis e períodos escolares, quatrocentos professores e mil pais de estudantes.

(...) um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying. (FANTE, 2005, págs. 28 e 29)

1.3. O bullying em debate

Debarbieux (2002, p. 84) questiona os trabalhos de Olweus, quanto à relevância de seus primeiros exemplos, que não incluíam as escolas de classes menos privilegiadas. Para ele se faz necessária, além de uma análise psicológica, uma análise sociológica ao abordamos a violência.

(...) muitos trabalhos mostram que a violência não tem uma origem única, e que vale a pena examinar as abordagens sociológicas e psicológicas. Nas escolas de elite ou de classe média, os comportamentos de risco (uso abusivo de drogas, etc.) e as fases depressivas parecem ser mais comuns (...), enquanto o comportamento agressivo e a violência física são mais frequentes nas escolas das classes trabalhadoras, e o mesmo acontece com os ataques contra adultos.

Para este mesmo autor, a violência juvenil, que poderia ser vista como uma ruptura social, não passa de uma reprodução conformista da violência sofrida por eles próprios. Se há legitimidade política em se combater a violência e a delinquência, é porque elas contribuem para a manutenção da desigualdade social, reforçando as injustiças do mundo, ao invés de romper com elas (p. 85). Em uma referência a Bourdieu⁵, Debarbieux nos aponta que a forma suprema de violência simbólica se dá quando os produtos dominados de uma ordem dominada pelas forças da razão – “como aqueles que atuam por meio das decisões da instituição escolar, ou dos ditames dos especialistas em economia” (págs. 84 e 85) – não podem senão concordar com a arbitrariedade da força racionalizada. Desta forma, ele complementa:

A violência representa um desafio às democracias: o desafio da guerra contra a exclusão e a desigualdade social. Essa desigualdade não se refere apenas aos bairros sensíveis, ela existe em escala planetária: existe uma comunidade global de problemas, porque, se existe de fato essa coisa chamada de globalização, ela é a globalização da desigualdade, que afeta os bairros de classes trabalhadoras tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em dificuldades. A mobilização deve se dar, portanto, em nível internacional (ibidem, p. 85)

⁵ BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

Charlot (2005) nos indica que o problema da violência nas escolas não é colocado do mesmo modo em todos os países, indicando uma diferença significativa nas atribuições do fenômeno em cada sociedade.

A França coloca o problema em termos de serviço público, o que corresponde a sua tradição republicana e estatal. (...) a França dá uma atenção particular aos funcionários do serviço público (professores, diretores, etc.), vítimas da violência. Ao se falar de violência na escola, espontaneamente, a opinião pública francesa, seguida pela imprensa, pensa muito mais na escola e em seus funcionários vítimas da violência do que nos alunos. Nos Estados Unidos, a questão da violência na escola e, em geral, a questão da violência que tem os jovens como vítimas e autores, é considerada ao mesmo tempo como uma questão de prevenção policial, de saúde pública, de equipamentos de lazer e como uma questão comunitária. (...). Na Alemanha, a questão da violência é frequentemente abordada através das questões do racismo e da xenofobia, dos quais, historicamente, os alemães tiveram a experiência dos perigos extremos. Na Inglaterra e nos países da Europa do norte (Noruega, Suécia), a questão central é a do *bullying*, quer dizer, dos maus tratos físicos e morais, que alguns alunos, tomados como alvos, sofrem por parte de outros alunos. Trata-se de uma questão “comunitária”, do tipo norte-americano, enquanto que a perspectiva alemã é mais “política”, como na França. (CHARLOT, 2005)

Neste sentido, Charlot (2002, p. 434) nos indica a importância de se fazer de forma bem clara a distinção entre a violência *na* escola, a violência *da* escola e a violência *à* escola. Charlot (2005, p. 7) reconhece o *bullying* como componente da chamada “incivilidade”, apontada por Debarbieux, compreendendo-o como “um conjunto de pequenos atentados cotidianos ao respeito a que cada um tem direito” numa dimensão temporal, uma sucessão de atos que degradam a vida da vítima, que incluem o intervalo entre esses atos. Ele considera que o fenômeno não passa de uma grosseria, de uma má educação, que permanece distante do que caracteriza um ato de indisciplina, de delito ou de crime. Outras elaborações que consideram o Bullying uma “incivilidade” estão também presentes em documentos da UNESCO (ABRAMOVAY, 2003, 2006a; BLAYA, 2002).

Segundo Abramovay & Calaf, o *bullying* não considera as diversas estruturas da sociedade englobante, muitas vezes violentas. “Todos os conflitos existentes nas escolas não podem ser explicados através do *bullying*, tais como as contradições de gênero, a homofobia e o racismo” (2010, p. 34). As ofensas repetitivas contra um aluno negro, por exemplo, conformam uma discriminação racial que não se resume a uma prática individual entre os atores escolares. Representam, assim, as ações e omissões de um sistema escolar que

contribuí para os prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minando seu processo de formação de identidade, lhe causando mágoas e sofrimentos. Além disso, o conceito de *bullying* também desconsidera o contexto em que se encontra a escola – o espaço social e territorial e a sua interação com a comunidade - que inegavelmente interferem no cotidiano escolar. “As escolas não pairam em um vácuo social: ao contrário, influenciam e são influenciadas pelo entorno e pela comunidade da qual fazem parte” (p. 34). As violências que afetam o ambiente escolar podem ser classificadas como violências *na* escola e violências *da* escola. O *bullying*, concluem as autoras, é uma das manifestações de violência *da* escola.

Devemos também levar em consideração as *violências das escolas*, ou seja, aquelas que se encontram intimamente articuladas com uma determinada ordem escolar, com as questões e problemas que ela mesma tece. As relações sociais entre os diversos atores presentes no ambiente escolar são produtoras de violências de variadas espécies, como agressões físicas, agressões verbais, ameaças, furtos, discriminações racistas e sexistas, e violência sexual. Em outras palavras, a escola é um território de produção de violências das mais diversas ordens, tipos e escalas. O *bullying* não considera, por exemplo, a relação entre alunos e professores, que é muitas vezes tensa, passando pela violência verbal de ambas as partes, como desentendimentos, xingamentos, ameaças, e até mesmo agressões físicas. (...) há relatos de professores que, inclusive, tiveram os pneus do carro furado, e, em casos mais extremos, sofreram tentativa de homicídio. Já os alunos relatam que foram chamados pelos professores de *vagabundos*, *pivetes*, *mongóis*, *pestes*, *safada*, *perua*, entre outros. A conclusão é que alguns fenômenos fazem parte de uma grande gama de análises, as quais podem se complementar, serem opostas ou mesmo ignoradas umas pelas outras. As violências nas escolas permitem ver múltiplas dimensões da escolaridade. Elas propiciam o exame do papel da escola na reprodução de situações de marginalização, nas dimensões subjetivas da vivência do professor, das crianças, dos adolescentes e dos jovens. (ibidem, p. 35)

Falar sobre a violência escolar requer uma desconstrução de seu sentido mais amplo e ao mesmo tempo evitar as definições excessivamente limitadas. Neste sentido, quando abordamos este tema não podemos generalizar. Devemos saber exatamente sobre o que estamos tratando, “esclarecer sobre o que se fala é ainda mais necessário quando se tenta explicar o que, concretamente, a escola faz e pode fazer com relação à violência” (Charlot, 2005, p. 1).

É muito comum nos depararmos com a ideia de que a violência na escola se apresenta numa situação em que a escola, os professores e funcionários são vítimas e que os jovens são os autores da violência. Porém, se os jovens são efetivamente os principais autores de ações violentas na escola, devemos compreender que eles são também as principais vítimas

no âmbito escolar, da mesma forma em que são as principais vítimas da violência (física ou simbólica) que atinge as sociedades modernas: homicídios, acidentes de trânsito, drogas, desemprego, etc.

Desta forma, é um erro analisar as práticas de *bullying* sem um estudo detalhado das raízes sociais e culturais do fenômeno, isto é, acreditar que um grupo de pessoas é capaz de agir de forma violenta contra determinados indivíduos sem considerar que a sociedade fornece os elementos essenciais para a manifestação destas práticas dentro da escola, produzindo e propagando estereótipos valorizados e desvalorizados (que construirão uma hierarquia entre os gêneros, etnias, etc.), legitimando mecanismos de exclusão que irão perpassar toda a sociedade capitalista e que promoverão relações de submissão e dominação.

Se o *bullying* é hoje considerado uma ameaça nas escolas, é porque também vítima elementos estranhos a este processo de dominação (o menino “cdf”, por exemplo). Isto se dá pela própria característica turbulenta e imprecisa de um processo quando se alastra pela sociedade. Como parar este processo dentro da escola se ele é constantemente fomentado, e cada vez mais de forma dissimulada, pela mesma sociedade que agora o reprime? Se não há um negro, um gay, um deficiente na turma, quem será a próxima vítima?

Esta prática exclusiva se torna melhor sucedida quando as características físicas e comportamentais destes indivíduos forem mais aparentes, proporcionando aos agressores maior capacidade de visualização de seus alvos. Isto se torna claro quando identificamos as vítimas num ambiente em que os grupos sociais historicamente excluídos não estão presentes, por exemplo, nos casos das escolas das classes sociais mais abastadas: o “gordinho”, o menino de óculos, etc.

É fato que este tipo de violência ocorre em escolas que atendem as mais diversificadas classes sociais, em escolas públicas ou particulares, e com grande intensidade, porém, permanecerá dominante, mesmo que de forma mais velada nos tempos do

“politicamente correto”, a segregação daqueles que historicamente constituem grupos fragilizados, cuja identidade se esfacelou na imprecisão e negação de sua história, os últimos na hierarquia de uma sociedade de classes extremamente complexa.

CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES ESFACELADAS

2.1. Considerações sobre o racismo: a raça como constructo social

Tratar das práticas mais sutis de violência não significa dizer que estamos diante de conflitos com menor importância. Muito pelo contrário, estes conflitos provocam grandes desequilíbrios nas relações estabelecidas entre os indivíduos dentro da escola. Nestes episódios, não é raro que professores e funcionários da escola se distanciem do problema. Desta forma, as agressões físicas e outros atos violentos (insultos, intimidações, apelidos pejorativos, etc.) que ocorrem no ambiente escolar se potencializam, a escola se transforma muitas vezes num ambiente de tortura para as vítimas.

Segundo Dubet (2003), inúmeros alunos sentem seus fracassos escolares como atentados a sua dignidade e a sua honra. Como não conseguem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a se sentir responsáveis e culpados por ele, escolhem, então, atribuir essa exclusão escolar, “sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados”, aos próprios professores. A violência contra a escola e contra os professores é “ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola”.

Os alunos com características étnicas diferentes e que são, de modo geral, vítimas de um racismo dissimulado, recusam a escola como máquina de exclusão, assim como o faziam os operários ingleses descritos por Willis⁶, que se apoiavam numa cultura operária. Mas enquanto os alunos descritos por Willis opunham o mundo operário àquele da escola, os alunos da periferia opõem o mundo “étnico” de sua experiência àquele da instituição. Entretanto, a cultura operária salvava a cara dos jovens ingleses, enquanto a experiência dos jovens de periferia os expõe diretamente ao julgamento escolar que afirma de maneira incessante a igualdade de todos. (DUBET, 2003, p. 42)

Apesar da raça humana se repartir em grandes grupos, formando um amplo conjunto de características que nos tornam, por assim dizer, “diferentes” e pelo fato de que habitualmente fixamos atenção aos traços visíveis, nas diferenças superficiais (cabelo, cor da pele, etc.), esquecemos que somos muito mais semelhantes do que a percepção imediata

⁶ WILLIS, P. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, England: Saxon House, 1977.

revela, quando falamos da conformação física e das funções animais elementares: funções sensoriais, movimentos reflexos, instintos, etc. O que poderia ser considerado como único fato objetivo, de que a raça designa o conjunto de pessoas consanguíneas que guardam parentesco biológico entre si, apenas torna mais complexa a discussão, uma vez que “todos os homens que habitam nosso planeta hoje descendem de ancestrais comuns, sendo, portanto parentes biológicos” (SANTOS, 1989, p. 14), ou seja, só existe uma raça e esta raça é a própria espécie humana. Neste sentido, a ideia de que existe uma diversidade de raças é apenas um constructo social.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. (GOMES, 2007, p. 17)

Além destas diferenças morfológicas, não é difícil encontrarmos outras possíveis diferenças entre estas “raças” percebidas pelo senso comum, quer por seus costumes e crenças diferentes ou pela presunção de propensões distintas a determinadas atividades, “os pretos parecem amar a dança acima de tudo, os brancos a reflexão, os amarelos a disciplina, os vermelhos o ócio e assim por diante” (SANTOS, 1989, p.15). Neste sentido, estas concepções superficiais não revelam que as diferenças, a partir da reserva comum da raça humana, são resultados de fenômenos sociais cuja origem se dá na trama de relações entre os próprios homens organizados para sobreviver e reproduzir.

O racismo representa, então, uma suposição errônea de que existem raças e de que há uma caracterização biogenética de fenômenos que são puramente sociais, históricos e culturais. O negro, por exemplo, numa associação inconsciente com os defeitos imputados aos escravos historicamente, nos é evocado como trabalhador manual, lascivo, sujo, falso, burro e servil. Além disso, no estigma de ser pobre, disputará de forma injusta com os brancos de mesma condição econômica, onde estará preso aos grilhões da inércia social. Numa sociedade

de contextos culturais tão diversos, em que “a cultura é o que a cultura dominante diz que é cultura” (ibidem, p.18), o negro irá esbarrar numa imprecisão cultural, em sua história desimportante, e se verá perdido diante da possibilidade de recusa de sua própria cor de pele.

2.2. A criança negra: escola e consequências

Segundo dados do IBGE (2008, ver tabela 1), atualmente a população negra representa 50,6%⁷ do conjunto da população brasileira. Contudo, sabemos que muitas pessoas ainda não se declaram negros nas pesquisas elaboradas por universidades ou institutos de pesquisa. Este fato abrange não apenas os adultos, como nos aponta Fazzi (2000), citada por Rocha e Rosenberg (2007), que em sua pesquisa sobre a classificação e vocabulário racial em entre crianças de 6 a 14 anos de Belo Horizonte, conclui que os dados coletados

(...) revelaram tanto a negatividade associada à categoria *preto-negro* quanto a valorização da categoria *morena*, mostrando que no discurso racial das crianças estas duas categorias são diferenciadas[...] Diferentemente de outras interpretações, sugeri que, no mundo infantil, ser socialmente definido como moreno representa uma vantagem, em relação aos que são socialmente definidos como *preto-negro* [...] Reconhecer a positividade da categoria *morena* não significa, no entanto, negar a existência ao preconceito racial entre crianças, que se manifesta no processo de estigmatização da categoria *preto-negro*. Ser classificado nessa categoria expõe a criança a um ritual de inferiorização, de difícil escapatória, com prováveis consequências para seu desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo e social. (FAZZI, 2000, P. 2 apud ROCHA & ROSEMBERG, 2007)

Fazzi ainda conclui que aqueles que são considerados pretos ou negros são alvo permanente de inferiorização, estigmatização e depreciação por parte do grupo, “fazendo com que as experiências inter-raciais na infância no Brasil sejam produtoras estruturantes do preconceito racial” (FAZZI, 2000, P. 4 apud ROCHA E ROSEMBERG, 2007).

⁷ O IBGE considera “População Negra” a somatória entre as pessoas que se declaram “pretos” e “pardos”. Ver: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/negros/popnegra.html>

Tab. 1 - População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes regiões - Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População			
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	189 953	48,4	6,8	43,8
Norte	15 327	22,9	5,1	71,0
Nordeste	53 493	29,3	7,9	62,2
Sudeste	79 800	56,8	7,7	34,4
Sul	27 556	78,7	3,5	17,0
Centro-Oeste	13 777	42,2	6,5	50,2

A população negra brasileira enfrenta baixas taxas de escolarização (ver tabela 2), altos índices de analfabetismo (ver tabela 3) e, conseqüentemente, uma desigual inserção no mercado de trabalho. Isso pode ser observado na comparação entre a média de escolaridade de brancos e negros.

Tab. 2 - Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as grandes regiões - 2008 - Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Grandes Regiões	Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	7,4	8,3	6,7	6,5
Norte	7,0	7,9	6,6	6,8
Nordeste	6,2	7,1	6,1	5,8
Sudeste	8,1	8,7	7,0	7,2
Sul	7,9	8,2	6,7	6,6
Centro-Oeste	7,7	8,5	7,0	7,2

Podemos observar na tabela 2 que a população branca tem em média dois anos a mais de escolaridade em relação aos negros. Além disso, os índices referentes ao analfabetismo da população negra são ainda mais alarmantes. Enquanto que 6,2 % de pessoas brancas são analfabetas, 27 % são negras. Esses índices podem ser motivados pela precoce entrada do

negro no mercado de trabalho e/ou por sua exclusão da escola. Consequentemente, a Educação de Jovens e Adultos terá uma maioria negra (ver tabelas 3 e 4).

Tab. 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2008 - Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	10,0	6,2	13,3	13,7
Norte	10,7	7,6	13,9	11,4
Nordeste	19,4	15,7	20,7	20,9
Sudeste	5,8	4,2	8,9	7,8
Sul	5,5	4,2	9,8	10,1
Centro-Oeste	8,2	5,6	12,7	9,5

Tab. 4 - Número de Alunos da Educação de Jovens e Adultos por Raça/Cor, segundo a Região Geográfica – 2009- Fonte: MEC/Inep/Deed.

Região	Alunos da Educação de Jovens e Adultos						
	Total	Raça/Cor					
		Não-declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	4.639.382	2.275.761	719.715	213.583	1.392.185	17.194	20.944
Norte	536.438	268.131	32.704	11.303	216.164	1.386	6.750
Nordeste	1.683.253	758.628	124.452	89.934	696.507	6.810	6.922
Sudeste	1.675.933	798.927	405.746	93.972	368.656	5.498	3.134
Sul	435.317	298.070	109.621	9.515	15.833	607	1.671
Centro-Oeste	308.441	152.005	47.192	8.859	95.025	2.893	2.467

Os dados demonstrados até agora podem indicar também como se estabelece historicamente a relação do negro no mercado de trabalho, refletida na tabela abaixo (tab. 5), que aponta o quanto esta população convive com baixas remunerações, altos índices de desemprego ou a inserção nos chamados subempregos.

Tab. 5 - Pesquisa de Emprego e Desemprego. DIEESE - Indicadores da Inserção dos Negros no Mercado de Trabalho Brasil - Regiões Metropolitanas 1998. Fonte: /SEADE e entidades regionais

Indicadores	São Paulo	Salvador	Recife	Distrito Federal	Belo Horizonte	Porto Alegre
Taxas de Participação	63,2%	60,8%	54,2%	62,6%	58,5%	56,0%
Taxas de Desemprego	22,7%	25,7%	23,0%	20,5%	17,8%	20,6%
Ocupados em Situações Vulneráveis (1)	42,4%	46,2%	44,7%	35,4%	40,3%	38,2%
Ocupados em Postos de Trabalho Não Qualificados (2)	28,6%	25,6%	24,2%	25,2%	27,00%	30,6%
Rendimento Médio Mensal dos Ocupados	R\$ 512,00	R\$403,00	R\$ 363,00	R\$ 776,00	R\$ 444,00	R\$ 409,00
Salário por Hora	R\$ 2,94	R\$ 2,88	R\$ 2,46	R\$ 5,06	R\$ 2,88	R\$ 2,43
Assalariados com Jornada Superior à Legal	45,3%	41,7%	50,0%	28,00%	43,5%	38,9%

Notas:
(1)Inclui os assalariados sem carteira de trabalho assinada, os autônomos que trabalham para o público, os trabalhadores familiares não remunerados e os empregados domésticos.
(2) Inclui as atividades não qualificadas do grupo de ocupação da execução e as atividades de serviços gerais no grupo de ocupação de apoio.

Considerando que todos estes dados demonstram um pouco da exclusão histórica do negro em nossa sociedade, por que as coisas seriam diferentes na escola? A realidade escolar é apenas um reflexo da realidade social. Se a escola é parte integrante desta sociedade excludente, sua própria estrutura, do modo como é pensada, obviamente funciona como um eficiente mecanismo de exclusão. Isto se concretiza de diversas maneiras:

[...] por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência, ou pela presença superficial, da discussão da questão racial no interior da escola; pela não existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse/a aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do/a aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos, a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnico/raciais. (GOMES, 2004, p12)

No ambiente escolar, a criança negra irá vivenciar o mesmo preconceito racial que acontece fora dela. Neste espaço, o “olhar do outro” se torna fundamental na formação de sua identidade. “A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (ibidem, p.12). Gomes ainda acrescenta:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, p.13)

A escola representa um importante espaço para a construção da identidade de uma criança. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura no interior da escola tanto poderá valorizar sua identidade quanto poderá estigmatizá-la, discriminá-la, segregá-la e até mesmo negá-la.

Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade. (GOMES, 2004, p.12)

Quando os negros negam sua identidade, sua história, sua cultura, estão corroborando com um modelo de exploração hierarquizado dos grupos sociais, que se dissipa pela sociedade por meio do racismo e da discriminação.

(...) preconceito e a discriminação raciais estão presos a uma rede da exploração do homem pelo homem e que o bombardeio da identidade racial é prelúdio ou o requisito da formação de uma população excedente destinada, em massa, ao trabalho sujo e mal pago. (FERNANDES, 1989, P.28 Apud REIS, 2004)

Ao mesmo tempo, outros grupos são capazes de reproduzir, valorizar e impor sua cultura, fortalecendo a dinâmica de sua dominação, gerando uma necessidade de pertencimento (a esta “cultura vitoriosa”) àqueles que buscam o deslocamento social: o pobre branco, o negro “embranquecido”, etc. Mesmo que outros mecanismos atuem para que este deslocamento não ocorra, quer pela dificuldade de acesso ao capital cultural e social (como nos indicou Bourdieu⁸), quer pela maior precisão na identificação do não-branco na hierarquização das culturas (dos nordestinos, dos moradores da periferia, etc.), a segregação não se propagará pela proletária da mesma forma, o branco pobre encontrará menores dificuldades para se mover na teia social e deverá defender sua posição de grupo, reproduzindo, a seu modo, a segregação preconizada pela elite branca.

⁸ Ver BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (Ed) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

Na escola encontraremos este enfrentamento de forma aberta, podendo ser identificado nas relações institucionais e principalmente nas relações entre estes estudantes categorizados. Para tratarmos deste processo, se faz necessário discutirmos, com um pouco mais de profundidade, algumas das concepções sobre a complexa dinâmica psicológica dos grupos.

CAPITULO 3: A GÊNESE DAS CONCEPÇÕES SOBRE OS GRUPOS SOCIAIS

3.1. A problemática na conceptualização de grupos sociais

Antes de entrarmos numa discussão um pouco mais aprofundada sobre a complexa dinâmica envolvida quando estudamos grupos sociais, devemos ter a clareza de que estaremos ingressando num campo de difícil acesso, por vezes excessivamente abstrato e subjetivo. Freud (1996b) e Wallon (1975b) nos alertam sobre as dificuldades de trabalharmos conceitos generalizantes para os grupos sociais, porém, ambos reconhecem o confronto e a estreita ligação existente entre o coletivo e o indivíduo. Para Wallon, “um grupo não pode ser definido nem sua existência reduzida a princípios formais, nem a sua estrutura explicada por um esquema universal” (WALLON, 1975b, p. 172). Ele ainda complementa que

Quer sejam temporários ou duradouros, todos os grupos têm objetivos determinados e a sua composição depende desses mesmos objetivos; do mesmo modo, a repartição dos cargos rege entre eles as relações dos membros e, se necessário, a sua hierarquia. Pode haver postos de iniciativa, de comando, de sustento, de submissão, de oposição crítica, na repartição dos quais se podem jogar relações interindividuais. (Ibidem, p. 173)

Freud afirma ainda que “apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha na posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros” (FREUD, 1996, p.81). Asch (1974, p. 206), por sua vez, nos indica que “os grupos parecem, ao mesmo tempo, muito mais poderosos e muito menos reais que os indivíduos. Parecem ter características que transcendem as dos indivíduos, embora só os indivíduos possam fazer existir os grupos”.

3.2. Os primeiros esboços para uma psicologia dos grupos sociais: a concepção de mente social e as contribuições da psicologia social

Nas primeiras décadas do século XX, influenciadas principalmente pelos trabalhos de Gabriel Tarde (*Les lois de l'imitation* em 1890), Gustave Le Bon (Psicologia das

Multidões em 1895), William McDougall (Psicologia Social em 1908), Edward Ross (Psicologia Social em 1908), além do primeiro experimento relativo a fenômenos psicossociais, conduzido por Norman Triplett em 1898, as discussões referentes às relações psíquicas que envolvem grupos sociais e indivíduos (em seu primeiro embate com a sociologia) começam a ganhar novos adeptos na psicologia⁹.

Devemos a Durkheim (1858-1917) as primeiras referências ao funcionamento de uma “mente coletiva”. Em seu livro “*Les règles de la méthode sociologique*”¹⁰, surge uma concepção de sociedade como unidade independente dos indivíduos que a constituem. No intuito de explicar as relações entre a sociedade e os indivíduos, sem recorrer a causas psicológicas, ele introduz o conceito de consciência coletiva, que determina a mente individual (ÁLVARO & GARRIDO, 2007, p. 7 e 8).

Agregando-se, penetrando-se, fundindo-se, as almas individuais engendram um ser, psíquico se quiser, mas que constitui uma individualidade psíquica de um novo gênero. É na natureza desta individualidade coletiva, e não nas unidades integrantes, que é preciso procurar as causas próximas e determinantes dos fatos que se produzem nela. O grupo pensa, sente, atua de maneira distinta de como o fariam seus membros, se se encontrassem isolados. Portanto, se partirmos destes membros não poderemos compreender nada do que acontece no grupo...Por conseguinte, sempre que se explica diretamente um fenômeno social por um fenômeno psíquico, pode-se ter a segurança de que essa explicação é falsa (DURKHEIM, 1895, P. 116 apud ÁLVARO & GARRIDO, 2007, p. 7)

O conceito de consciência coletiva foi prontamente rebatido por alguns sociólogos da época. Gabriel Tarde (1843-1904) teve um papel relevante nesta discussão e na construção das bases da psicologia social. Da mesma forma que Tarde se mostrou contra a redução biológica da sociologia de Spencer¹¹, ele negou veementemente a ideia de uma consciência coletiva. Para ele, o comportamento individual não se constituía do produto de processos psicológicos independentes, situados fora do indivíduo, mas representava o resultado de

⁹. Devemos considerar também os trabalhos realizados por outras áreas do conhecimento, como exemplo, a obra “*The Descent of Man*” que Charles Darwin publicou em 1876, discutindo uma tendência à sociabilidade, um instinto gregário inato em alguns animais, que possibilitou ricas discussões para alguns pesquisadores da Psicologia Social, principalmente Solomon Asch (1977), além de Freud em sua obra “Totem e Tabu”.

¹⁰ Durkheim E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion, 1988. (1. ed. 1895)

¹¹ Ver MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). *Rev. bras. Hist.*, São Paulo, v. 21, n. 41, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0102-01882001000200003

reações recíprocas entre consciências. Esta ideia o fez considerar sobre um sistema interpsicológico na interpretação dos fatos sociais, propondo que, e rebatendo as indicações de Durkheim, a sociologia deveria se fundamentar na psicologia (ÁLVARO & GARRIDO, 2007, p. 10). A partir destas discussões, Asch (1974, p.206) nos indica que, duas concepções extremas buscaram compreender o fenômeno do indivíduo em grupo: uma individualista e outra que sugere uma mente coletiva. A doutrina individualista, compreendendo que os processos psicológicos ocorrem somente nos indivíduos, que são as únicas unidades acessíveis à observação. Não há nada no grupo que não tenha estado anteriormente no indivíduo. O termo “grupo” torna-se uma abstração, restringindo sua análise à simples soma das reações dos sujeitos que o compõe. Desta forma, esta análise nega o *status* objetivo de categorias grupais como: capitalismo; democracia, “vontade do povo”, etc. E a concepção de uma mente coletiva, que compreende que os indivíduos nada iniciam na sociedade, “a mentalidade individual ao formar grupos faz nascer um ser...que constitui uma individualidade psíquica de um novo tipo” (DURKHEIM apud ASCH, p. 208). Por extensão, esta concepção de uma mente coletiva sugere também uma forma de se pensar a cultura.

(...) num sentido muito real a cultura autoconstrói-se. Pelo menos, se desejamos explicar cientificamente a cultura, precisamos proceder como se a cultura fizesse a si mesma, como se o homem nada tivesse a ver com a determinação de sua direção ou seu conteúdo. Naturalmente, o homem precisa estar na cultura, para tornar possível a existência do processo cultural. Mas a cultura é sustentada por seus próprios princípios; é governada por suas próprias leis (WHITE, 1948, P. 239 apud ASCH, p. 209)

Outra figura emblemática neste período que compreende a formação da psicologia social foi Gustave Le Bon (1841-1931), considerado o precursor dos estudos da psicologia de massas e que continua influenciando os pesquisadores da psicologia social até nossos dias¹². Além disso, não devemos esquecer a extensa referência de Freud ao pensamento de Le Bon em seu “*Massenpsychologie und Ich-Analyse*”¹³, que trataremos mais tarde (cf. cap.3)

¹² Ver análise de Álvaro & Garrido (2007, p. 11).

¹³ Na edição *standart* brasileira, esta obra foi traduzida como “Psicologia de Grupos e a Análise do Ego” de 1921.

Em seu *Psychologie des foules*¹⁴(1885), Le Bon argumenta que “é fácil constatar em que medida o indivíduo na multidão difere do indivíduo isolado; porém, é menos fácil descobrir as causas de tamanha diferença” (LE BON, 1895/2008, p.33). A única possibilidade de acesso a estas causas se dá na possibilidade de considerarmos o funcionamento da inteligência em sua forma preponderantemente inconsciente, o qual é formado, sobretudo, por influências hereditárias.

É sobretudo pelos elementos inconscientes que compõe a alma de uma raça que todos os indivíduos dessa raça de parecem. É pelos elementos conscientes, frutos da educação, mas sobretudo de uma hereditariedade excepcional, que diferem. Os homens mais dessemelhantes por sua inteligência têm instintos, paixões, sentimentos às vezes idênticos. Em tudo o que é matéria de sentimento – religião, política, moral, afetos, antipatias, etc. -, os homens mais eminentes muito raramente ultrapassam o nível dos indivíduos ordinários. Entre um célebre matemático e seu sapateiro pode existir um abismo sob o aspecto intelectual, mas do ponto de vista do caráter e das crenças a diferença é em geral nula ou diminuta. (ibidem, págs. 33 e 34)

Para Le Bon, a alma coletiva apaga as aptidões intelectuais dos homens e consequentemente sua individualidade, a multidão acumula a mediocridade e não a inteligência. O indivíduo numa multidão pode perder momentaneamente sua personalidade consciente, em que sua vontade e discernimento serão abolidos. O sujeito se aproxima de um estado muito parecido com o hipnótico¹⁵.

Será neste contexto que teremos a consolidação da Psicologia Social. Que, em sua busca em impregnar de conceitos empiricamente testáveis as análises dos processos grupais, promoveu inúmeros embates e diálogos com a Filosofia Social, a Sociologia (como já vimos), a Antropologia Cultural e com outros setores da psicologia, além da Psicanálise (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2009, p.16).

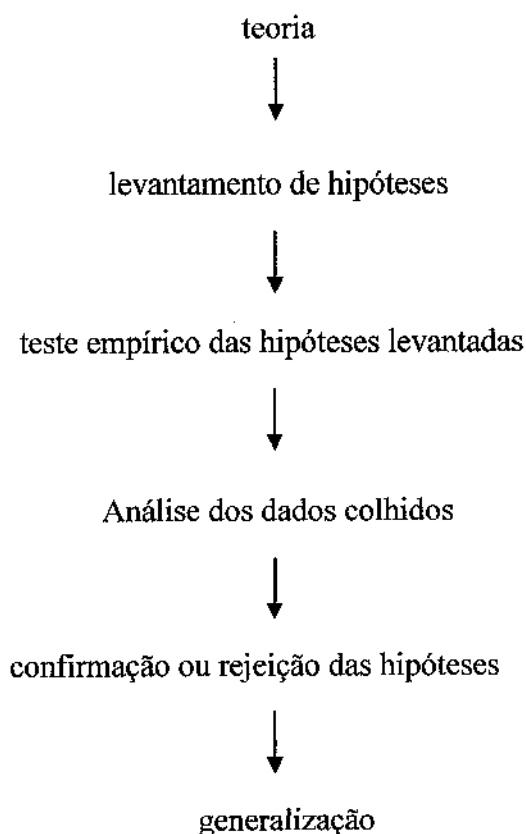
A Psicologia Social se concretiza focando na análise dos padrões da interação social entre as pessoas (ibidem, p. 358). Por meio do estudo de grupos sociais pequenos, compreendendo que nas interações entre estes poucos indivíduos, torna-se mais fácil detectar objetivos comuns e as formas de adesão às normas construídas por estes grupos. Objetiva-se,

¹⁴ Obra traduzida no Brasil como “Psicologia das Multidões”.

¹⁵ Cf. a descrição da experiência de Le Bon com as sessões de hipnose orientadas por Charcot (cap. 4)

então, a estudar fenômenos sociais comportamentais e cognitivos decorrentes da interação entre pessoas: relações interpessoais, interdependência, tomada de decisões, atribuição de causalidade, delinquência, comportamento grupal, etc., estudando seu objeto material pelo método científico¹⁶ orientado pelo paradigma da figura 1.

Fig. 1 – Paradigma do Método Científico na Psicologia Social (ibidem, p. 14)



A Psicologia Social contemporânea se propõe a discutir as formas de composição dos grupos, sua estrutura, coesão e regras, liderança e *status* de seus componentes. No caso da composição do grupo (ibidem, p. 358), Rodrigues, Assmar e Jablonski nos indicam que os “grupos mais provavelmente se formam e menos provavelmente se dissolvem se os membros são mais similares entre si”, por este motivo, os grupos tendem a funcionar de modo a

¹⁶ ¹⁶ Cabe ressaltar que em seu próprio campo, a psicologia social dispõe de inúmeros embates metodológicos e conceituais que denotam uma nova abordagem para os fenômenos psicológicos sociais. Conferir a análise de Willem Doise em: DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 18, n. 1, Apr. 2002.

estimular semelhança entre seus membros por meio de processos de socialização grupal. Sua estrutura irá se estabelecer na regularidade das relações interpessoais e das relações pessoa-tarefa (COOLINS & RAVEN, 1969 apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI p. 360), transcendendo as personalidades e as relações idiossincráticas de um determinado grupo. Além disso, torna-se necessário a manutenção de uma rede interdependente de papéis e de posições hierarquizadas de *status* (SHERIF & SHERIF, 1969 apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, p. 360). A coesão grupal dependerá da resultante de todas as forças que atuam sobre os membros para permanecerem no grupo (FESTINGER, 1950 apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, p. 361). Assim, quanto maior a coesão, maior a necessidade de uma busca por uniformidade e por uma comunicação entre os membros do grupo. As regras serão então os padrões ou expectativas de comportamento compartilhado que surgem de forma progressiva e silenciosa, tendendo a se tornar estáveis. Em grupos de pouca coesão ou muito amplos, deverão ocorrer alguns problemas no estabelecimento das normas devido à multiplicidade de interesses. Por *status*, se compreende, nesta visão, a distribuição do poder refletida pela avaliação atribuída às diferentes posições ocupadas pelos membros do grupo, o prestígio destas posições. A distribuição de papéis (*status* subjetivo) deve ser coerente com as expectativas dos demais membros do grupo. A liderança se dará num processo interacional, com características emergentistas que seriam impossíveis de se estabelecer *a priori*.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (ibidem, p.350) nos indicam também que a mera presença de outras pessoas, ou seja, numa interação social mínima, alguns fenômenos podem ocorrer de modo a influenciar os comportamentos destes indivíduos: a facilitação social, uma tendência das pessoas a desempenhar melhor uma tarefa simples ou bem aprendida diante da presença de outros ou um fortalecimento de reações dominantes na presença de outros; a vadiagem social, um relaxamento da regra anterior em que os membros de um grupo dispõem menos esforços quando trabalham em grupo do que quando trabalham sozinho; a

desindividuação, que ocorre quando as pessoas agem de forma diferente do que o fariam quando estivessem sozinhas.

O conflito nas relações interpessoais e entre grupos será uma resultante natural, um subproduto inevitável da civilização causado principalmente por dilemas sociais, competição e injustiça. Porém, para a Psicologia Social contemporânea, na visão destes autores, o conflito revela não apenas um caráter negativo. Dependendo de sua natureza, pode trazer benefícios, por exemplo, para o desempenho do grupo. Cabe então à Psicologia Social produzir conhecimentos que colaborem para a resolução dos conflitos tidos como negativos:

A natureza dos conflitos, suas causas e identificação das técnicas mais eficazes de resolução de conflitos têm sido intensamente pesquisadas em Psicologia Social nas últimas décadas, na medida em que se supõe que os conhecimentos daí decorrentes possam ser aplicados na promoção de paz e harmonia entre as pessoas, grupos e povos. (ibidem p. 385)

A psicologia social, porém, não foi a única a tratar da dinâmica dos grupos sociais. A psicanálise, por exemplo, apesar de raízes comuns, trouxe um novo olhar para os mecanismos de funcionamento dos grupos. Mais do que isso, esta análise sobre a psicologia dos grupos, como veremos a nos capítulos 4 e 5, demonstra uma importante e extensa revisão de alguns dos conceitos fundamentais da psicanálise por parte de seu maior representante: Sigmund Freud.

3.3 O esboço psicanalítico sobre a psicologia dos grupos sociais

Partindo das mesmas obras referenciais utilizadas pela Psicologia Social, Freud (1856-1939) publica em 1921 a obra “*Massenpsychologie und Ich-Analyse*”, esboçando uma compreensão dos mecanismos de construção e manutenção dos grupos sociais e uma classificação dos tipos de grupos em suas interações com os indivíduos. Nesta obra, Freud nos indica que não devemos apenas considerar os elementos externos que ocasionam alterações no indivíduo, o que diz somente respeito à dinâmica externa do psiquismo, e ignorar a dinâmica dos processos internos que mobilizam e mantêm o indivíduo no grupo,

considerando o papel preponderante do inconsciente nas operações da inteligência, “o analista mais sutil, o observador mais agudo dificilmente obtêm êxito em descobrir mais do que um número muito pequeno de motivos conscientes que determinam sua conduta” (FREUD, 1921/1996b, p. 84)

Para Freud, a psicologia coletiva ou de grupo¹⁷ se interessa pelo indivíduo como membro de uma multidão de pessoas que se organizam em grupo, com um intuito definido e uma ocasião determinada. Para ele, cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, partilhando de numerosas mentes grupais - raça, credo, nacionalidade, etc. (ibidem, p. 139) - da qual poderá se elevar, em sua fragmentada independência e originalidade.

Freud irá buscar em Le Bon¹⁸ algumas indicações de características do comportamento grupal que se ligariam à teoria psicanalítica, visando compreender o elo existente entre os indivíduos nos grupos, essenciais para a sua constituição e manutenção, e o funcionamento da mente individual quando em uma formação coletiva, em que o indivíduo é colocado sob condições que lhe permitem arremessar para longe de si as repressões instintuais inconscientes, o que justificaria os fenômenos característicos da “mente grupal” apontados por Le Bon.

O fato mais surpreendente apresentado por uma multidão psicológica é a seguinte: quaisquer que sejam os indivíduos que a compõe, por mais semelhantes ou dessemelhantes que possam ser seu tipo de vida, suas ocupações, seu caráter ou sua inteligência, o mero fato de se haverem transformado em multidão dota-os de uma espécie de alma coletiva. Essa alma os faz sentir, pensar e agir de um modo, completamente diferente daquele como sentiria, pensaria e agiria cada um deles isoladamente. Algumas ideias, alguns sentimentos só surgem ou se transformam em atos nos indivíduos em multidão. A multidão psicológica é um ser provisório, composto de elementos heterogêneos por um instante amalgamados, exatamente como as células de um corpo vivo formam por meio de sua reunião um ser que apresenta características muito diferentes daquelas que cada uma das células possui. (LE BON, 2008, p. 32)

¹⁷ Na tradução da edição *standart* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, o termo “grupo” foi utilizado como equivalente à palavra alemã “*masse*”. Renato Mezan (2008), por exemplo, mantém o termo “grupo” na análise desta obra de Freud, mas traduz “*Massenpsychologie*” em “Psicologia Coletiva”.

¹⁸ Freud considerava que a referência a Le Bon era essencial para a introdução e descrição do tema, porém, ressaltou que tudo o que havia sido tratado por Le Bon não representava nada de novo, “já fora dito por outros antes dele, com igual nitidez e hostilidade, e fora repetido em uníssono por pensadores, estadistas e escritores desde os primeiros períodos da literatura” (Freud, 1921/1996b, p. 93)

Freud irá utilizar a reflexão de Le Bon sobre o desaparecimento da personalidade consciente e a predominância da personalidade inconsciente dos indivíduos em grupos, cujos fenômenos de comportamento são muito próximos aos do processo de hipnose¹⁹, para demonstrar que um objeto, um líder ou uma ideia, por exemplo, é capaz de suplantar o ideal de ego, que, entre outras funções, seria a instância que verificaria a realidade das coisas, o ideal de ego seria então, nestas condições, superado por um ideal de grupo. “A escolha do objeto se processa aqui segundo o modelo narcisista, em que se ama aquele que se parece conosco ou que desejaríamos ser” (MEZAN, 2008, p. 294). Assim, os membros de um grupo permanente, que sofreram do mesmo processo, se identificariam uns com os outros em seu ego, o que justificaria a enorme coesão e longevidade de determinados grupos. Desta forma, os sedimentos de aversão e hostilidade que os indivíduos dispõem em sociedade irão se desvanecer temporariamente ou permanentemente, quando inseridos num processo de formação grupal, por meio de uma limitação do narcisismo causada pela formação de um laço libidinal com outras pessoas. “O amor por si próprio só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor pelos objetos” (FREUD, 1921/1996b, p. 84)²⁰.

Freud também discorre neste trabalho sobre os mecanismos de um determinado tipo de grupo que considera de alta organização e que será de enorme valia nas discussões

¹⁹ Freud reconhece que mesmo existindo uma completa submissão em determinados aspectos, a consciência moral da pessoa hipnotizada pode apresentar resistências (ibidem, p. 125).

²⁰ Importante ressaltar que aqui temos uma questão controversa na teoria freudiana, como nos aponta Lacan (1957/1999, p. 437), por conta da relação ambígua do indivíduo com o objeto. Se apontarmos para a passagem de um amor libidinal de determinado objeto para uma identificação com este, encontramos, ao mesmo tempo, uma demanda de simbolização do “Outro” e uma demanda incondicional de amor. O que Lacan tenta nos dizer é que existem duas linhas em que a necessidade do sujeito se articula como significante: “a da demanda como demanda de satisfação de uma necessidade e a da demanda de amor” (ibidem, p. 439). Esta separação não quer dizer que elas não sejam uma só, há uma superposição permanente do desenrolar que acontece em ambas. Esta ambiguidade é resultado da própria ambiguidade da noção de transferência (na análise) e da noção de sugestão. Isto ocorre porque a transferência é uma sugestão e a sugestão depende de uma interpretação do sujeito. Se o sujeito deve, necessariamente, interpretar uma sugestão, isto só poderá ocorrer se houver um segundo plano para esta interpretação, ou seja, a simbolização do outro numa demanda incondicional de amor. Esta interpretação de Lacan reforça a análise de Freud quanto aos limites da hipnose, “e isso é tão evidente que os hipnotizadores, ou simplesmente aqueles que se interessam pela hipnose, sabem muito bem que nenhuma sugestão, por mais bem sucedida que seja, apodera-se totalmente do sujeito” (ibidem, p.443), e complementa: “o que resiste?”

posteriores sobre o indivíduo e a escola: os grupos artificiais. Por grupos artificiais, Freud compreende aqueles em que a pessoa não é consultada ou não tem escolha sobre se deseja ou não ingressar, como exemplo: as igrejas e o exército. Nesta concepção, prevalece a mesma ilusão de que há um líder (por exemplo, Cristo, o comandante-chefe) que amará todos os indivíduos de forma igualitária. Freud assim nos indica que para os grupos artificiais existirem, além do emprego de certa força externa para impedir seus indivíduos de se debelarem, a primeira exigência feita por estas formações reativas é da promoção de uma justiça igualitária, se nós não podemos ser os favoritos do líder, ninguém será. Porém, não devemos esquecer que a exigência de igualdade só será aplicada aos membros do grupo e não ao líder. Este, assim como o “pai primevo” das primeiras hordas humanas, numa condição de totalidade, não necessita amar ninguém, pode ser de natureza dominadora, autoconfiante, narcisista e potencialmente independente. O pai primevo já era “o super-homem que Nietzsche somente esperava do futuro” (ibidem p. 134). Freud, por meio desta análise, irá contrapor à sentença de que o homem não é um animal gregário, como pensava Trotter²¹, para asseverar que ele é um animal de horda, “uma criatura individual numa horda conduzida por um chefe” (ibidem, p. 131) que possui uma paixão extrema pela autoridade e que deseja ser governado pela força irrestrita.

Neste sentido, as figuras do líder ou da ideia dominante podem ser, por assim dizer, negativos, ou seja, “o ódio contra uma determinada pessoa ou instituição poderia funcionar exatamente da mesma maneira unificadora e evocar o mesmo tipo de laços emocionais que a ligação positiva” (FREUD, 1921/1996b, p. 111).

A partir daí, entramos num terreno ainda mais movediço na teoria freudiana, o fenômeno da agressividade e sua relação com Tanatos. Isto porque, durante os últimos vinte anos da vida intelectual de Freud, mesma época de produção de sua análise sobre a psicologia

²¹ Para Trotter, o gregarismo seria uma espécie de qualidade fundamental no homem que teria repercussões em sua estrutura mental. Cf. Trotter, W. *Instincts of the Herd in peace and war*. (primeira edição em 1919)

de grupos, entra em cena o conceito de “pulsão de morte” que revê de forma radical a teoria das pulsões (MEZAN, 2008, p. 251-268). Desde a publicação de “*Triebe und Tribschicksale*”²² em 1915, já se tornava evidente na obra de Freud a dificuldade de derivar o ódio das pulsões sexuais. No artigo de 1915, Freud irá atribuir a gênese do ódio a um jogo da sexualidade e da autopreservação, com uma nítida preponderância deste último. “O ódio seria a reação do ego aos estímulos provenientes do exterior, significando a repugnância ao aumento das tensões” (Ibidem, p. 263). De outro lado, a existência da agressividade em geral já era reconhecida em vários de seus registros: na transferência negativa, nas resistências à terapia, na relação edipana, nos chistes hostis (ou, como prefere Mezan (p. 263): “dito espirituoso hostil”). Já na obra sobre o pequeno Hans²³, Freud nega a independência das tendências agressivas, considerando-as como “uma coloração especial tanto de uma quanto de outra das pulsões primordiais”, e, assim, reduzindo-as a expressões de Eros. Assim, Freud se vê diante de uma contradição: “de coexistirem no mesmo campo pulsional a tendência à ligação e a tendência à separação, que é o sentido da destruição, alvo final da agressividade” (ibidem p. 263).

Em sua obra “*Jenseits des Lustprinzips*”²⁴ de 1920, Freud finalmente introduz um tipo de pulsão totalmente novo, que não tinha lugar nas classificações precedentes, a “pulsão de morte”, em que evidencia o dualismo pulsional com Eros²⁵. Para uma melhor compreensão do que trataremos a seguir, devemos recordar com um pouco mais de profundidade o significado de pulsão para Freud naquele momento:

²² Pulsões e Destinos das Pulsões.

²³ Cf. Freud, S. Duas Histórias Clínicas (o “Pequeno Hans” e o “Homem dos Ratos”), v. X. In **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Trabalho original publicado em 1909)

²⁴ “Além do princípio de prazer” na versão *standart* brasileira.

²⁵ Por simetria ao termo grego Eros (que Freud empregava para tratar das pulsões de vida), alguns autores utilizam o termo “Tanatos”. Freud nunca utilizou o termo em seus escritos. Cf. LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 407.

Uma pulsão é uma tendência inata da matéria orgânica, que a impele à restauração de uma condição anterior, que precisou ser abandonada sob a influência das forças perturbadoras; uma espécie de elasticidade orgânica, ou para expressá-lo de outra forma, a manifestação da inércia da vida orgânica. (FREUD, 1920 apud MEZAN, 2008, 258)

Em sua primeira formulação sobre a teoria das pulsões, Freud também defende uma concepção dualista: a pulsão sexual e a pulsão de autoconservação. “Enquanto a energia da pulsão sexual é a libido e sua economia é regida pelo princípio de prazer, as pulsões de autoconservação colocariam sua energia (...) a serviço do eu, visando a autoconservação do indivíduo”. Porém, com a introdução do conceito de narcisismo em 1914, a oposição entre estes dois tipos de pulsões sobre um significativo abalo²⁶: “as pulsões sexuais podiam retirar a libido investida sobre os objetos e fazê-las voltar sobre o próprio eu, constituindo-se em libido narcisista” (GARCIA-ROZA, 2004, p. 36).

É somente em “Além do princípio de prazer” (1920), com a introdução do conceito de pulsão de morte, que o dualismo assume sua face definitiva: as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação são unificadas sob o nome de *pulsão de vida*, cuja energia é a libido, e contrapostas à *pulsão de morte*, cuja energia é a destrutividade. (Ibidem, p. 37 - grifo do autor)

Freud nos indica que as pulsões que cuidam dos organismos elementares, “que lhe fornecem um abrigo seguro enquanto se acham indefesos contra os estímulos do mundo externo, que ocasionam seu encontro com outras células germinais etc., constituem o grupo de instintos sexuais” (FREUD, 1920/1996a, p. 51), constituem, pois, pulsões de conservação do organismo. Contudo, Freud considera que se apenas sustentarmos a natureza conservadora das pulsões, não poderemos chegar a qualquer outra noção quanto à origem e ao objetivo da vida. Neste sentido, as pulsões orgânicas conservadoras, que para Freud também podem ser adquiridas historicamente²⁷, não podem ser compreendidas como forças tendentes à mudança e ao progresso, pois estão apenas buscando um antigo objetivo por caminhos tanto velhos,

²⁶ Devemos lembrar a importância deste tema para Freud, por sua “convicção dualista” refletido em seu embate com o monismo junguiano.

²⁷ O termo “historicamente” é utilizado por Freud para indicar “um estado anterior das coisas” em que o organismo pode recapitular, mesmo que de maneira transitória e abreviada, as estruturas de todas as formas das quais se originou. (1996a, p. 48).

quanto novos. Esta é uma contradição, uma vez que estaríamos limitando o objetivo da vida à busca por objetivos já alcançados.

Pelo contrário, ele deve ser um estado de coisas *antigo*, um estado inicial de que a entidade viva, numa ou outra ocasião, se afastou e ao qual se esforça para retornar através dos tortuosos caminhos ao longo dos quais seu desenvolvimento conduz. Se tomarmos como verdade que não conhece uma exceção o fato de tudo o que vive morrer por razões internas, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então compelidos a dizer que 'o objetivo de toda vida é a morte', e, voltando o olhar para trás, que 'as coisas inanimadas existiram antes das vivas'. (ibidem, p. 49)

Para Freud, esta tendência não pode ser outra se não uma pulsão, pois não pode ser explicada no nível da consciência e da racionalidade. A morte como finalidade última da vida dirige o curso de cada existência. O organismo irá, então, resistir aos ataques que o impedem de cumprir este desígnio, mas, ao mesmo tempo, irá lutar por sua preservação. Freud não está tratando de duas pulsões distintas e opostas, mas de formas diferentes de funcionamento da pulsão.

A pulsão habita o id, sendo desde o seu início dupla: Eros e Thânatos são irredutíveis um ao outro. Da sua fusão, fundada pelo princípio da ligação, nasce o desejo, o qual se determina na rede edípiana. Esta, por sua vez, é constituída pelo amor e pelo ódio, cuja simbiose imperfeita determina a ambivalência dos polos do complexo. Eros aparece assim como libido, cujas determinações sucessivas conduzem a maturidade sexual (fases libidinais), enquanto que Thânatos se manifesta como agressividade, inicialmente contra si próprio e em seguida contra o mundo exterior. (MEZAN, 2008, p. 335)

No entanto, é um erro creditar à pulsão de morte a violência ou o mal, assim como o é creditar a paz à pulsão de vida. O que existe, não devemos esquecer, é um dualismo pulsional.

De acordo com nossas hipóteses, os instintos humanos são apenas de dois tipos: aqueles que tendem a preservar e a unir – que denominamos “eróticos” (...) – e aqueles que tendem a destruir e matar, (...) entretanto, não devemos ser demasiado apressados em introduzir juízos éticos de bem e de mal. Nenhum destes dois instintos é menos essencial que o outro; os fenômenos da vida surgem da ação confluyente ou mutuamente contrária de ambos. Ora, é como se um instinto de um tipo dificilmente pudesse operar isolado; está sempre acompanhado – ou, como dizemos, amalgamado – por determinada quantidade do outro lado, que modifica seu objetivo, ou, em determinados casos, possibilita a consecução deste objetivo. Assim, por exemplo, o instinto de autopreservação certamente é de natureza erótica; não obstante, deve ter à sua disposição a agressividade (FREUD, 1933/1996c, p. 202)

Raramente uma ação violenta do homem é obra de um impulso instintual único, uma vez que este deve ser obrigatoriamente composto de Eros e de destrutividade. A satisfação dos

impulsos destrutivos é facilitada por sua mistura com determinados motivos de natureza erótica e idealista, “quando os seres humanos são incitados à guerra, podem ter toda uma gama de motivos para se deixarem levar – uns nobres, outros vis, alguns francamente declarados, outros jamais mencionados” (Ibidem, p. 203).

A partir de seus apontamentos sobre a psicologia envolvida na dinâmica dos grupos e a pulsão de morte, Freud redimensiona as formas de análise das relações conflituosas, como veremos a seguir, indicando uma estreita relação entre a violência e os mecanismos sociais de controle: lei, política, etc. Contudo, sua análise irá se restringir às raízes orgânicas dos comportamentos agressivos, como forma reativa aos mecanismos de controle social. Importante destacar que durante o período de sua produção sobre estes temas, outros pesquisadores realizaram importantes contribuições a respeito da sociogênese da mente humana, indicando a importância do “outro” na constituição dos sujeitos.

CAPÍTULO 4 – A SOCIOGÊNESE DA MENTE SOCIAL E OS GRUPOS: UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO OUTRO

4.1. O papel da “retórica” na produção científica

No livro “The Social Mind” (2000), Valsiner e Van der Veer discorrem sobre as diferentes versões da tradição sociogenéticas nas ciências sociais. Nesta análise, os autores buscam mapear de que forma a concepção de que a mente humana/psique é social está impregnado na base da construção do conhecimento das ciências sociais, principalmente no período entre as décadas de 1880 e 1930, durante os anos formativos da psicologia.

Valsiner e Van der Veer (ibidem, págs. 2-3) nos indicam que a tradição sociogenética foi construída em torno de dois postulados básicos: “o postulado ontológico reivindicando que todo processo psicológico humano é social em sua natureza; o postulado evolutivo que enfatiza a ideia de que a personalidade humana emerge por meio das experiências sociais”, daí a noção de sociogênese, o desenvolvimento e a emergência da pessoa.

A tradição sociogenética na psicologia e em outras ciências sociais faz sua aparição episódica na história destas ciências, no cenário que os autores consideram como “do drama da ciência”. Isto porque esta discussão persiste em determinados momentos e desaparece em outros, principalmente quando as perspectivas biologicamente deterministas assumem papel de destaque. Mais ainda, as ideias sociogenéticas floresceram nos momentos em que a sociedade passou por alguma fase de turbulência social, talvez na esperança de alguma mudança significativa na sociedade, em contraste com relativa estabilidade e vigência plena do sistema social em que o determinismo biológico impera. Desta forma, o complexo de ideias da sociogênese está profundamente ligado ao processo social em uma sociedade, o que permite vislumbrar a interdependência intelectual das produções científicas.

Não são apenas interdependentes os processos de construção de ideias, entre diferentes cientistas, sobre a psicologia dos seres humanos, como também podem fazer parte do nebuloso contexto social (de uma determinada sociedade num período histórico específico, tais como a Rússia soviética e a Alemanha na década de 1920, os Estados Unidos na década de 1890, a Espanha na década de 1980) que cria a orientação de fundo para as invenções teóricas particulares produzidas pelos cientistas. O discurso entre os cientistas sobre um determinado assunto é incorporado no contexto social em que vivem estes cientistas. Eles até podem considerar que o resultado do seu trabalho transcende os limites de seu tempo e de sua própria procedência. Novamente, o processo de se chegar a esses resultados está socialmente enraizado. (ibidem, p. 3 – nossa tradução)

Desta forma, nos momentos em que determinada concepção da mente humana está em *voga* nas ciências sociais (se ela é preponderantemente social ou biológica), há de se notar o papel persuasivo da retórica²⁸ no discurso científico, pois elas não apenas indicam o que seria o óbvio, como também refletem um argumento que se estabelece por meio de uma repetitividade com extremo vigor. Não se trata apenas da luta para o posicionamento de determinado pesquisador em relação ao objeto de investigação, como também dos esforços para posicionar outros pesquisadores em seu ponto de vista, a tarefa de “convencer o mundo de que determinado ponto de vista é o correto” (ibidem, p. 4)

A bem conhecida afirmação de Galileu de que a Terra se move ao redor do sol possuía maior função retórica do que propriamente de conhecimento e criação. No entanto, é na ciência social do século vinte, com seus reinos alargados das relações discursivas, que as funções retóricas das afirmações científicas gerais começam a adquirir centralidade, e às vezes comandam. Este fato é particularmente evidente nos casos em que alguma instituição social tenta assumir determinada área do conhecimento, isto já ocorreu diversas vezes e de diversas formas na história da ciência. (ibidem, p. 4 – nossa tradução)

Valsiner e Van der Veer (ibidem, p. 35-36) nos indicam que as ideias científicas são criadas e posteriormente utilizadas pelos indivíduos que, em suas interações com outras ideias, transformam-nas para ajustá-las às suas palavras pessoais e culturais. Estes diálogos interpessoais são complementados por diálogos extrapessoais em que se incorporam relações específicas entre uma posição social-institucional, de determinada área da ciência, e o domínio de outra área e de outras ciências. Assim, os cientistas cumprem um papel institucional e realizam seus objetivos disciplinares, em que podem entrar nos diálogos “entre

²⁸ A palavra “Retórica” utilizada nesta análise, compartilhada por Valsiner e Van der Veer, refere-se a sua forma pejorativa (emprego de procedimentos enfáticos e pomposos para persuadir ou por exibição; discurso bombástico, enfático, ornamentado e vazio). Ver o Dicionário Houaiss da língua Portuguesa de 2010

ciências” e com a sociedade. “Estes diálogos são do tipo meta-sociais, uma vez que se relacionam com questões de poder dentro de uma multiplicidade de instituições em uma dada sociedade”.

4.2. A sociogênese da “mente social”

A noção de que a mente humana é social está profundamente enraizada nos medos humanos de que ela seja controlável por outras pessoas, de que ela não seja por si mesma (ibidem, p. 37). Estes medos fazem parte de um cenário em que se vislumbra a possibilidade de se dominar ou influenciar determinada classe social. Neste contexto, os estudos sobre a efetividade da sugestão na mente humana tornam-se de relevante interesse na Europa no final do século XIX.

Em 1892, Alfred Binet, em seu “*Les altérations de la personnalité*”²⁹, produz um resumo das pesquisas em torno da dissociação e fragmentação da personalidade, discutindo as investigações clínicas de Azam, Bernheim, Charcot, Gurney, James, Janet, Myers, Richet, Weir-Mitchell, entre outros. Neste trabalho, Binet observa que o papel da formação e da sugestão na criação de uma personalidade múltipla contrasta acentuadamente com as afirmações exageradas sobre a natureza e o número de personalidades nos pacientes. Ele também pontua os limites dos conceitos de personalidade e consciência, que a descoberta de um consciente fragmentado, ou mesmo de uma “consciência separada” não implica necessariamente a existência de várias personalidades. Além disso, Binet afirma que um ego unificado, um *self* coerente, não está presente no início, mas representa um resultado, o resultado de um esforço para sintetizar a plenitude das experiências vividas pelos sujeitos (ibidem, págs. 37-38). Esta publicação de Binet ocorreu num tempo em que muitos psicólogos importantes trataram das questões da hipnose e da dupla consciência, fomentando a

²⁹ “As alterações da personalidade”

imaginação de escritores, estudantes, pesquisadores (entre eles: Myers, Freud, Morton Prince) e do público em geral.

Na França, particularmente, os fenômenos da sugestão hipnótica e da consciência dupla haviam capturado a imaginação dos estudiosos, romancistas, dramaturgos e do público em geral. Ocorriam todos os tipos de relações entre estes grupos, e as pessoas muitas vezes combinavam diferentes papéis. Diderot, Flaubert, Proust e Zola têm sido frequentemente mencionados como escritores que dramatizaram a ciência da época, ou serviram de fonte de inspiração para novos modelos e teorias científicas. (...) O fato que grande parte das grandes figuras culturais daquele tempo (por exemplo, Bergson, Bernheim, Binet, Charcot, Durkheim, Le Bon, Lévy-Bruhl, Ribot, Tarde) se conheciam pessoalmente, contribui para as influências mútuas e transgressões disciplinares. (ibidem, p. 38-39 – nossa tradução).

Pierre Janet (1859-1947), médico e psicólogo, que foi filiado à Escola de Paris³⁰ (da qual se oporia em seus escritos posteriores³¹), foi um dos que tentaram integrar essas novas descobertas e ideias em um todo coerente, movendo-se gradualmente do campo da hipnose, dissociação e histeria para uma explicação sociogenética da mente. Janet desenvolveu um vasto número de conceitos (por exemplo, o estreitamento do campo da consciência, a função da síntese, o papel da tensão e força psicológica, a função da realidade, a necessidade de direção). Além disso, defendeu uma visão específica da psicologia que enfatizava a conduta objetivamente observável no papel do outro social e na evolução (Ibidem, pág. 135-136).

Janet demonstrou um profundo conhecimento sobre a natureza complexa e socialmente induzida da personalidade. Em seu livro "*L'automatisme psychologique*"³² (1889) baseado no estudo com vinte e sete pacientes, Janet indicou que a personalidade é uma construção extremamente complexa, constituída por diferentes camadas com relações assimétricas e hierárquicas que se desenvolvem na contínua interação social com outras pessoas. Importante ressaltar que Janet não esteve totalmente inclinado a atribuir a este "todo complexo" fatores genéticos ou do processo cerebral, porque não viu nenhuma vantagem na introdução de "fantasias fisiológicas que têm menos poesia, sem ter mais certeza" (JANET, 1888/1893/1898 apud VAN DER VEER & VALSINER, 2000). Além disso, assumiu que as

³⁰ Cf. a análise de Valsiner e Van der Veer (2001, p. 46-48) sobre a hipnose na Escola de Paris e na Escola de Nancy.

³¹ Cf. a análise de Valsiner e Van der Veer (2001, p. 72)

³² "O automatismo psicológico"

particularidades dessas construções se deviam a eventos específicos na vida da pessoa e que, por vezes, eram originadas em acontecimentos traumáticos da infância. Em outras palavras, as características sociogenéticas da mente humana como social, complexa, e sua natureza evolutiva foram, ainda que implicitamente, presentes nos escritos do jovem Janet (VAN DER VEER & VALSINER, 2000, págs. 70-79)

Por meio de seus estudos dos filósofos americanos, Josiah Royce e William James, Janet concluiu que nossa personalidade é, antes de tudo, social. Os seus trabalhos posteriores consistiram particularmente em mostrar que a noção de personalidade começa principalmente com as personalidades dos outros, que nós construímos antes da nossa própria personalidade, ou, para ser mais exato, “que as duas personalidades são construídas em conjunto e que o perpetuamente influenciam a outra.” (JANET, 1919 apud VAN DER VEER & VALSINER, 2000, pág. 119). Além disso, como nos indica Valsiner e Van de Veer:

Torna-se claro que as ideias sociogenéticas de Janet estavam intimamente ligadas as de seus contemporâneos e predecessores, e sua natureza, por vezes peculiar e exótica, não deve nos cegar para o fato de que ele deve muito a eles. (...) o tema da ação natural da conduta humana, por exemplo, está em total concordância com sua leitura de Bergson (1939;1944a) como Janet repetidas vezes reconheceu. Os outros temas, da social e evolutiva natureza da conduta humana evoluíram de interações muito próximas com, por exemplo, Durkheim, Guillaume, James, Köhler, Lévy-Bruhl, Royce, Tarde e, acima de tudo, Baldwin.” (ibidem, p. 136 – nossa tradução)

Janet ainda argumenta que as funções mentais humanas superiores, tais como a linguagem, as emoções e a memória estão intimamente conectadas com a ação: a linguagem, porque é originalmente um comando para executar alguma ação; as emoções, porque são ações, ou reguladoras de ações; a memória, porque é originalmente uma ação diferida (ibidem, pág. 122).

O tema da natureza evolutiva das funções mentais pode, talvez, melhor ser ilustrado na referência à discussão de Janet sobre a filogenética e ontogenética origem da memória. Janet descreveu diversos estágios (ou níveis) no desenvolvimento da memorização e afirmou que esta jazia inicialmente sobre o simbolismo dos movimentos do corpo. No primeiro estágio, o lembrar consistia em decretar o evento experimentado. Janet acreditava que esta original forma de lembrar ainda não havia desaparecido completamente nos seres humanos contemporâneos e afirmou que estas ‘imagens’ ainda existem para nós. Eu temo que eles não são mais que restos fósseis...de processos antigos que tendem a desaparecer’. Os próximos estágios no desenvolvimento da memória foram formados no lembrar baseado em diferentes níveis de ‘codificação’ verbal, tais

como (simples) descrição, narração, e, finalmente, fabulação.” (JANET, 1928, P. 240-245 apud VAN DER VEER & VALSINER, 2000, pág. 126 – nossa tradução)

Dos diversos pesquisadores que posteriormente desenvolveram seus trabalhos baseados num olhar sobre o papel do outro, observando a relação entre os indivíduos e o social, trataremos, mais a frente, de um em especial, que trouxe grandes contribuições para a discussão sobre o papel dos grupos e sobre as formas possíveis para analisá-los: Henri Wallon.

4.2.1. Os desdobramentos da retórica

Dos vários desdobramentos da retórica da “mente social”, podemos nos aprofundar um pouco mais no exemplo de Le Bon, que esteve bastante envolvido com a tradição clínica patológica francesa. Médico de formação, Le Bon se envolveu com a psicologia fisiológica e com o hipnotismo no início da década de 1870 (NYE, 1975; VAN GINNEKEN, 1992 apud VALSINER & VAN DER VEER, 2001, p. 55). Aparentemente, Le Bon leu o livro de Liébeaut intitulado “*Du sommeil et des états analogues considérés surtout du point de vue de l'action du moral sur le physique*”³³ (1866), porque em 1872, muito antes de Charcot começar os experimentos com hipnose em Paris, ele já havia feito referências ao conceito de sugestão em seu artigo sobre a psicologia humana intitulado “*La Vie: Physiologie appliquée a l'Hygiène et à la Médecine*”³⁴.

Os estudos psicológicos do século XIX haviam descoberto que a unidade original da mente já não podia ser tomada como garantida. A teoria evolutiva sugeria que a mente continha uma história e novas camadas da mente estavam sendo detectadas. Os estudos da hipnose e dos fenômenos dissociativos sugeriam que a mente não era unitária e noções diferentes do subconsciente ou inconsciente conquistaram a psicologia.” (ibidem, pág. 60 – nossa tradução)

³³ Traduzido para a língua inglesa como “*Sleep and analogous states*”. “Do sono e dos estados análogos considerados sobretudo do ponto de vista da ação da moral sobre a psique”.

³⁴ A vida: Fisiologia Aplicada a Higiene e a Medicina

Nos anos que se seguiram, Le Bon visitou regularmente, assim como outras importantes figuras da psicologia da época, os encontros públicos promovidos por Charcot, em que o fenômeno do hipnotismo era demonstrado em pacientes histéricos. Contudo, segundo Valsiner e Van der Veer (ibidem p. 56), o mais importante para Le Bon foi ter conhecido Theodule Ribot (1839-1916), para quem dedicou seu livro “Psicologia das Multidões³⁵”, que se tornou uma das figuras centrais da psicologia francesa. De Ribot, Le Bon compartilhou a abordagem típica francesa da época para os fenômenos mentais. “Ele também publicou regularmente no “*Revue Philosophique*”, fundado por Ribot em 1876. Muito tempo depois, Le Bon se tornou conhecido por Binet e Bergson com quem realizou grandes esforços para disseminar o pensamento de William James na França”.

Em seus diálogos com Luys, Richet e Ribot, e sua presença nas demonstrações de Charcot, a concepção de hipnose de Le Bon gradualmente mudou. Porém, há de se notar que Le Bon ainda utilizava algumas das concepções da Escola de Nancy. Nesta mistura confusa entre os conceitos da Escola de Paris e os conceitos da Escola de Nancy (em que termos como fascinação, imitação, sugestão, contágio e hipnose se tornaram indiscriminados), surge sua obra capital e tão controversa de 1895.

4.3. Henri Wallon: o papel do outro e os grupos sociais

Henri Wallon (1879-1962) consagrou sua obra no estudo da criança. Isto se deve não por ter sido somente um psicólogo da infância, mas porque buscou projetar uma ciência do homem. Se sua obra se consagrou no estudo da criança, isto ocorreu porque a infância o apaixonava e porque via na análise do desenvolvimento, na observação de sua gênese, a melhor forma para o exercício de seu método. Wallon propõe um método que abranja a personalidade total, uma dialética entre a razão e a realidade (ZAZZO, 2004, p.31).

³⁵ “A TH. Ribot, Diretor da *Revue Philosophique*, Professor de Psicologia no *Collège de France*, Membro do Instituto, Afetuosa Homenagem”

Sua psicologia consiste essencialmente numa teoria dos estágios de desenvolvimento da personalidade infantil. A personalidade é uma construção progressiva (na qual se realiza uma integração), segundo relações variáveis, de duas funções principais: por um lado a afetividade, vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; por outro, a inteligência, vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, a construção do objeto (JALLEY, 1985). Porém, devemos ter clareza de que interpretar sua obra como uma doutrina, como um sistema seguro é um engano. Sua obra é “uma maneira de abordar as coisas, uma atitude, um método” (ZAZZO, 2004, p.31).

Por um lado tem como objetivo alcançar a realidade tal como é (complexidade, contradição, irracionalidade), evitando a assimilação empobrecedora, deformante, de nossa razão clássica, e por outro, este método está fundado sobre a convicção de que esta ciência não é e não pode ser um traçado da realidade (*ibidem*, p. 31 – nossa tradução)

Devemos lembrar que durante sua formação em filosofia e medicina, a psicologia se fundava sobre a ciência do corpo, ou seja, se preocupava em romper com a metafísica apoiada no conhecimento do físico. A grande tradição médico-filosófica da psicologia francesa inaugurada por Pierre Janet e posteriormente ilustrada por Georges Dumas, Charles Blondel, Henri Wallon, entre outros, deve sua origem e seus princípios a atuação militante de Ribot, que aconselhava seus discípulos mais brilhantes a estudarem medicina, com o intuito de edificar a psicologia (*ibidem*, p. 33).

A obra de Ribot é como a encruzilhada de todas as doutrinas, de todas as esperanças de uma ciência em ruptura total com a tradição metafísica: Ribot divulga a psicofísica desenvolvida na Alemanha e a psicologia inglesa, se faz herdeiro das ideias darwinianas em sua obra sobre *l'hérédité psychologique*³⁶, mas, sobre tudo, transpõe ao nível da psicologia os princípios de Claude Bernard que acabara de levantar as proibições do positivismo, de restaurar o valor da razão mediante a análise da noção de fato, de abolir as fronteiras entre o patológico e o fisiológico. (*ibidem*, p. 33 – nossa tradução).

Em suma (*ibidem*, p. 41), tratava-se de rechaçar a metafísica e o positivismo e também a convicção de que do orgânico ao psíquico ocorre uma verdadeira gênese: “o

³⁶ “A hereditariedade psicológica”

psíquico não poderia ser reduzido ao orgânico, nem ser explicado sem ele”. Para Wallon, “um dos passos mais difíceis de dar na psicologia é o que deve unir o orgânico e o psíquico, a alma e o corpo”. Resumidamente, o princípio que fica de suas especulações são precisamente as noções de um devir criador e da participação em conjuntos em que o homem deve encontrar suas razões de existência, despojado de seus impulsos místicos e orientado pela investigação científica.

Para Wallon (WALLON, 1921³⁷ apud ZAZZO, 2004, p. 48), “não podemos dissociar o biológico do social, não porque sejam mutuamente redutíveis, mas porque são tão estreitamente complementares no homem desde o seu nascimento, que não é possível observar a vida psíquica se não sob a forma de suas relações recíprocas”. Neste sentido, a criança não representa inicialmente um sistema fechado, autista, que mais tarde irá se abrir para uma posterior compreensão do sistema social. Muito pelo contrário, a consciência é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade. O “eu” não é uma entidade primária, “é a individualização progressiva de uma libido primeiramente anônima à qual as circunstâncias e o desenrolar da vida impõe que se especifique e que entre nos quadros de uma existência e de uma consciência pessoais” (WALLON, 1975a, p. 152).

Os meios onde a criança vive e os que ambicionam são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começam certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com outros (WALLON, 1975b, p. 167)

A modelação do eu pelo meio é a consequência das inaptidões prolongadas da qual a criança está condenada pela morosidade (que se tornou possível graças à instituição de uma sociedade organizada e segura) de seu desenvolvimento. Para Wallon (WALLON, 1975a, p. 153), a criança em sua fase inicial, incapaz de fazer qualquer coisa, é um ser cujas reações necessitam ser complementadas, compensadas e interpretadas. Será em sua manipulação pelos outros e no movimento dos outros que suas principais atitudes vão tomar forma.

³⁷ “*Le rôle de l'autre dans la conscience du moi*”, traduzindo para a língua portuguesa: “O papel do outro nas consciência do eu”

Serão estes gestos que, pertencendo aos sistemas espontâneos das reações afetivas, ao domínio emocional, irão provocar as intervenções úteis e desejáveis à sua volta, sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar e de necessidade. Sob a influência deste campo emocional se organizarão as associações que foram estabelecidas pelas conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis suscitadas a sua volta. Esta simples associação fisiológica se duplica em outra que leva a criança ao plano “da expressão, da compreensão, das relações individuais”. Com isso, torna-se cada vez mais nítida a intencionalidade da manifestação emotiva, mesmo que ainda dependendo de uma vida psíquica mal diferenciada. Assim, a criança passa a ser um meio “que tem resultados mais ou menos certos” (ibidem, págs. 153-154).

Quais são os sinais de um êxito provável? Muito depressa se localizam na pessoa de quem o serviço é esperado. Os seus gestos, a sua atitude, a sua fisionomia e a sua voz entram também no domínio da expressão, que deste modo tem uma ação dupla, eferente quando traduz os desejos da criança, aferente quanto à disposição que estes desejos provocam nos outros. (ibidem, p. 154).

Nesta reciprocidade, que se estabelece tanto mais facilmente quanto ela parece estar dentro do papel funcional das emoções e de sua natureza, nesta união, que começa por ser global e indiscernível, da situação ou do ambiente com o sujeito, emerge a criança. Este momento, em que o eu ainda não tomou uma estabilidade e persistência com o outro, irá se findar com a possibilidade do eu tomar posição em relação ao outro, o estranho essencial.

Esta fase combativa, onde o eu se conquista ao mesmo tempo que se opõe, conduz a uma espécie de acalmia à medida que se fortalecem e se estabilizam os limites do seu conteúdo, tanto no plano material das coisas exteriores como, mais tardiamente, no dos motivos da conduta, dos pensamentos e da reflexão. (ibidem, p. 157).

A família é um meio importante na emergência da criança. Representa, na maioria das vezes, o primeiro grupo social com a qual a criança terá contato. A existência deste grupo natural (por sua condição histórica e não universal) e necessário se baseia numa reunião de indivíduos, que possuem relações entre si, em que cada um terá seu papel ou seu lugar. Suas ações sobre a criança, por mais que variadas, não servem de modelo para todas as

possibilidades de relações que a criança encontrará nos grupos que conhecerá na sequência de sua vida, como por exemplo, na escola.

A escola não representa um grupo em si, mas um meio em que poderão existir grupos com tendências variáveis. Será no início da idade escolar que a criança começa a ser capaz de procurar um lugar num grupo, cujos membros são livres de aceita-la ou não. A partir deste momento, a criança irá aprender a se conduzir como uma pessoa em meio aos seus pares, com os quais poderá colocar sua vontade em acordo, resultando daí a possibilidade de desenvolver toda uma variedade de condutas sociais.

O grupo coloca-se entre duas exigências opostas. Por um lado, filiação no grupo no seu conjunto, se não o grupo perde a qualidade de grupo. Deve então assimilar o seu caso ao de todos os outros participantes; a própria criança deve identificar-se totalmente com o grupo: indivíduos, interesses, aspirações. Por outro lado, não pode integrar-se verdadeiramente no grupo, senão entrando em sua estrutura, isto é, tomando nele um lugar, um papel determinado, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros das suas proezas ou das suas fraquezas, em suma, fazendo no meio deles figura de indivíduo distinto, que tem a sua honra própria e, por conseguinte, uma autonomia que não deve ser ignorada. (WALLON, 1975b, p. 175)

Neste sentido, Wallon nos indica que, por estas características, a discordância entre os indivíduos que compõe determinado grupo são inevitáveis: quer pelas discordâncias entre as disposições ou “apetites próprios” em relação às regras do grupo, quer nas tentativas de emulação de alguns de seus membros, por aqueles que buscam a liderança do grupo, que podem dar lugar à rivalidade. É natural que as tendências de individualismo e de espírito coletivo entrem em confronto com os membros do grupo ou dentro de cada um deles. No entanto, Wallon considerava que, mesmo sendo formações particulares, em que podemos identificar comportamentos agressivos contra uma sociedade regular (no caso de determinadas gangues), os grupos não são necessariamente hostis. O “Nós” pode adquirir dois significados na dinâmica grupal: o “nós todos”, que traz consigo a solidariedade; o “nós, os outros”, que traz consigo a desconfiança e a hostilidade. O segundo sentido, que aparentemente não é menos frequente, não é menos primitivo. É mais global, “responde a atitudes de defesa, logo mais urgente, que a necessidade de semelhança” (ibidem, p. 177).

Para Wallon, o social é no homem consubstancial ao organismo. Evidentemente não nega que o indivíduo possa estar em conflito com outros indivíduos, com grupos, com a sociedade e que as estruturas sociais possam perturbar o livre desenvolvimento da personalidade. Porém, esta oposição indivíduo-sociedade não possui um caráter irredimível (...). *A oposição radical indivíduo-sociedade pertence às entidades metafísicas.* (ZAZZO, 2004, p. 49 – nossa tradução - grifo nosso)

O *socius* é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Por mais que aparente redução e contenção, “como que negado pela vontade de dominação e integridade completa que acompanha o eu”, toda a indecisão e deliberação se dá num diálogo entre o eu e um objetante. “O ‘alter’ que se emancipa é agressivo. É por assim dizer a sua vingança contra o estado de domesticação, no qual o sujeito pensava manter-se” (WALLON, 1975a, p. 160). Ou seja, na influência sobre os pensamentos, os atos e os sentimentos

O “alter” antes contido na consciência orgânica difusa faz um retorno ofensivo como que para se apossar deles. Agarra a garganta e o peito que falam, os membros que agem. (...) Este eu, que se constituiu com o que para ele era mais familiar e com o que lhe parecia mais íntimo, está invadido, violado por forças onde se exprime o que ele rejeitou como estranho: lutar contra este invasor é consolidar-se no sentimento da sua própria unidade, mas, nestes delírios de influência ou possessão, o sujeito sente a sua personalidade fugir dela própria, desfazer-se, separar-se em manifestações que ao mesmo tempo se opõem entre si e conservam uma certa aparência comum. (WALLON, 1975b, págs. 161-162)

4.4. Wallon e Freud, Freud e Wallon

Freud foi um dos grandes interlocutores de Wallon. Ambos experimentaram a insatisfação quanto às análises estritamente positivistas do homem. Porém, ao contrário de muitos que migraram para concepções místicas, eles não renegaram a razão, buscaram revisá-la, “(...) descrevem a gênese como uma diferenciação a partir de fontes orgânicas, assim como reconhecem as ambivalências, as contradições, os conflitos por meio da qual realizam as etapas da ontogênese e organizam as estruturas da personalidade” (ZAZZO, 2004, p. 48). Para ambos, o social intervém simultaneamente sobre o biológico, numa dialética do desenvolvimento.

Wallon foi muito resistente ao conceito de inconsciente como uma terceira entidade pairando entre a consciência e seus fundamentos orgânicos, por Freud “haver criado, em

suma, um novo vocábulo metafísico. Que remeta todo o passado do indivíduo e os prelúdios da civilização” (ZAZZO, 2004, p. 38) à negação de todo o verdadeiro devir. Wallon é contrário à ideia de uma nova entidade duplicando os processos biológicos, da mesma forma que rechaça a consciência como entidade e princípio explicativo.

A intervenção do social se explica, tanto para Wallon quanto para Freud, pelo desvalimento da criança quando nasce. Porém, a forma com que concebem os próximos passos da criança será radicalmente distinta.

Segundo Mezan (2006. P. 159), será a partir de “*Totem und Tabu*”³⁸ (1913) que a psicologia individual de Freud irá caminhar pelo domínio das relações sociais propriamente ditas. Neste livro, Freud irá postular a unidade do espírito, que seria discernível de qualquer dos seus produtos, principalmente a imaginação criadora (e/ou das fantasias inconsciente e a criação literária³⁹), na análise da problemática da repressão, questionando as origens das concepções morais e sobre a vinculação privilegiada da sexualidade. A partir deste livro, irão germinar seus estudos mais amplos “Psicologia de grupo e análise do ego”, “O mal-estar da civilização”⁴⁰ (1930) e “Moisés e o monoteísmo”⁴¹ (1939). A questão fundamental na discussão destes livros está no conceito que Freud estabelece sobre o assassinato do pai primevo.

Os dois tabus do totemismo com que a moralidade teve o seu começo não estando psicologicamente no mesmo nível. O primeiro deles, a lei que protege o animal totêmico, fundamenta-se inteiramente em motivos emocionais: o pai fora realmente eliminado e, em nenhum sentido real, o ato podia ser desfeito. Mas a segunda norma, a proibição do incesto, tem também uma poderosa base prática. Os desejos sexuais não unem os homens, mas os dividem⁴². Embora os irmãos se tivessem reunido em grupo para derrotar o pai, todos eram rivais uns dos outros em relação às mulheres para si. A nova organização terminaria numa luta de todos contra todos, pois nenhum deles tinha força tão predominante a ponto de ser capaz de assumir o lugar do pai com êxito. Assim, os irmãos não tiveram outra alternativa, se queriam viver juntos – talvez somente depois de terem passado por muitas crises perigosas –, do que instituir a lei contra o incesto, pela qual todos, de igual modo, renunciavam às mulheres que desejavam e que tinham sido o motivo

³⁸ “*Totem e Tabu*” na versão *standart* brasileira (1996)

³⁹ Cf. indicação de Mezan (2006, p.158) sobre a carta de Freud endereçada a Fliess.

⁴⁰ “*Das Unbehagen in der Kultur*”

⁴¹ “*Der Mann Moses und die monotheistische Religion*”

⁴² Freud expande este conceito em seu texto “Psicologia de grupo e análise do ego”, quando retrata o amor entre homem e mulher como fator desagregador: “Quanto mais enamorado se encontram, mas completamente se bastam uma à outra” (p. 151)

principal para se livrarem do pai. Dessa maneira, salvaram a organização que os tornará fortes – e que por ter-se baseado em sentimentos e atos homossexuais, originados talvez, durante o período de expulsão da horda. (FREUD, 1913/1996d, p. 147)

Neste sentido, os impulsos edípianos irão coincidir intrinsicamente com as proibições do totemismo. E é deste ponto que podemos partir para uma analogia entre o indivíduo e sociedade na concepção freudiana, pois será da reação a este complexo que surgirão conjuntamente “a ordem política, o direito, a moral e a religião: essas quatro regiões da vida cultural são a princípio uma só e mesma coisa, se diferenciando num momento posterior” (MEZAN, 2006, p. 542).

Para Freud, a criança é completamente egoísta e exigirá para si todo o amor dos pais. Desta forma, ela não irá expressar nenhum instinto gregário, mas sim uma intensa hostilidade para aqueles que são seus rivais nesse amor, iniciando por seus irmãos. Da impossibilidade de eliminá-los, irá surgir a exigência de justiça e a identificação recíproca, que irão germinar os sentimentos de camaradagem, de comunidade e de companheirismo. Da repressão e sublimação às pulsões eróticas e principalmente das pulsões de morte (metamorfoseada em agressividade), consistirá o essencial da cultura na análise freudiana.

Porém, ao analisarmos a questão da agressividade em “Mal estar da civilização”, verificamos uma mudança na análise do processo de constituição e dinâmica da cultura. Quando Freud discute a relação do trabalho com a economia libidinal, ele nos indica que

A verdade oculta em tudo isso, e que negaríamos de bom grado, é que o homem não é uma criatura terna e necessitada de afeto, que só ousaria se defender caso fosse atacado, mas um ser entre cujas disposições pulsionais se deve contar uma boa dose de agressividade. Por conseguinte, o próximo não representa para ele apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também um motivo de tentação para satisfazer sobre ele sua agressividade, para explorar sua capacidade de trabalho sem retribuí-la, se aproveitar sexualmente dele se, sem consentimento, se apoderar de seus bens, ocasionar sofrimento a ele, martirizá-lo e mata-lo. (...) A existência de tais tendências agressivas (...) é o fator que perturba nossa relação com nossos semelhantes, impondo à cultura tal panóplia de preceitos. Devido a essa hostilidade primordial entre os homens, a sociedade civilizada se vê constantemente à beira da desintegração. O interesse que oferece a comunidade de trabalho não bastaria para manter a coesão, pois as paixões são mais poderosas que os interesses racionais. A cultura se vê obrigada a opor múltiplas barreiras às tendências agressivas do homem e a dominar suas manifestações mediante formações reativas psíquicas. (FREUD, P. 111 apud MEZAN, 2006, págs. 561-562)

Nesta análise, a cultura se releva não apenas em seu caráter coercitivo, mas também como um espaço de manifestação e satisfação das pulsões, dentro de limites variáveis. Porém, o sacrifício que a cultura impõe ao homem é muito mais poderoso do que a possibilidade de satisfação pulsional e esta desvantagem aumenta ainda mais quando as coerções à sexualidade e à agressividade aumentam, ou seja, conforme a renúncia pulsional se torna mais completa e maior, a severidade do superego aumenta.

A consciência se formaria assim a partir do retorno sobre si da agressividade, antes dirigida contra o objeto, por meio da identificação com este último e da renúncia pulsional motivada pela angústia de perder o seu amor; daí em diante cada nova renúncia aumenta a angústia, pois a parcela de agressividade dirigida até então contra o objeto segue o mesmo caminho e vem se integrar ao superego, fazendo crescer sua severidade (MEZAN, 2006, p. 564).

Durante a descrição das emoções em seus trabalhos, Wallon nos indica que à medida que o domínio das ações na criança caminha e o conjunto de reações emocionais (prazer, alegria, angústia, medo, cólera, etc.) passa a se delimitar com mais clareza e a mostrar maior estabilidade, a criança irá, ao mesmo tempo, controlar seus movimentos, torná-los intencionais e expressivos, construindo a consciência de si própria. Neste sentido, o desenvolvimento motor e o mental estão intimamente correlacionados desde sua origem. Em seu livro *“La vie mental”*⁴³ (1938/1985) Wallon trata, entre outras coisas, das origens fisiológicas das emoções e seus mecanismos, do papel das relações afetivas e do início da sociabilidade. Wallon, por exemplo, nos indica o papel da angústia na sociabilidade, na indiferença e na agressividade que podem provocar no indivíduo.

A angústia, da mesma forma que o sofrimento, é o oposto do prazer, ou seja, se um espasmo se resolve ele causa prazer, se perdura causa sofrimento e angústia. Ela se comporta como um anestésico não só moral, como também psíquico, uma vez que as circunstâncias mais favoráveis perdem sua atratividade para o sujeito. Desta indiferença resulta uma crescente insensibilidade que, por sua vez, nutre a angústia à totalidade naqueles que a experimentam. Tomado pela insensibilidade das circunstâncias favoráveis, o sujeito busca em

⁴³ “A vida mental”

sua memória e em sua imaginação razões para sofrer e, à medida que o tempo passa, estas razões se tornam cada vez mais violentas e extravagantes.

Importante indicar que a questão da angústia também apresenta uma nova abordagem nos trabalhos finais de Freud. A partir da análise do “pequeno Hans” em seu “*Hemmung, symptom und angst*”⁴⁴(1926), Freud aponta para uma nova faceta da ansiedade nos casos de histeria de angústia: “Não era a repressão que causava a ansiedade; a ansiedade já existia antes; era a ansiedade que causava a repressão”(FREUD, 1996e, p. 89). Neste caso, Freud identifica uma nova potencialidade para a ansiedade decorrente de uma ameaça de perigo extremo (uma ansiedade realística), no caso do jovem Hans, na internalização do perigo extremo de estar apaixonado por sua mãe. Nas palavras de Freud:

A ansiedade, portanto, é um estado especial de desprazer com atos de descarga ao longo de trilhas específicas. De conformidade com nossos pontos de vista gerais devemos estar inclinados a pensar que a ansiedade se acha baseada em um aumento de excitação que, por um lado, produz o caráter de desprazer e, por outro, encontra alívio através dos atos de descarga (...). Mas um relato puramente fisiológico dessa natureza quase não nos satisfará. Somos tentados a presumir a presença de um fator histórico que une firmemente as sensações de ansiedade e suas intervenções. Presumimos, em outras palavras, que um estado de ansiedade é a reprodução de alguma experiência que encerrava as condições necessárias para tal aumento de excitação e uma descarga por trilhas específicas, e que a partir dessa circunstância o desprazer da ansiedade recebe seu caráter específico. No homem, o nascimento proporciona uma experiência prototípica desse tipo, e ficamos inclinados, portanto, a considerar os estados de ansiedade como uma reprodução do trauma do nascimento. (FREUD, 1996e, p.132)

Segundo Zazzo (2004, p. 43), a emoção possui uma importância na obra de Wallon comparável à importância do conceito da libido na obra de Freud. Para Wallon, é por meio da emoção que podemos captar melhor a indeterminação entre o orgânico e o psíquico e, posteriormente, os passos de um e de outro. “No transcorrer da infância a transmutação do orgânico para o psíquico se opera, pois, graças à impressão social, e a dupla natureza da emoção, quando as condições da maturação se fazem possíveis” (ibidem p. 46).

Quando Wallon tenta explicar o processo de como o orgânico advém ou é substrato do psíquico, ele parte de quatro noções estreitamente solidárias: a emoção, a motricidade, a imitação e o *socius*. A relação entre o eu e o outro, que Wallon determina com os termos de

⁴⁴ “Inibição, sintomas e ansiedade” na versão *standart* brasileira (1996)

alter, de outro íntimo e de *socius*, irá se estabelecer mediante a intermediação do outro que todos nós carregamos intimamente. A origem deste “outro” não é uma réplica abstraída a partir das relações que o sujeito pode ter tido com sua mãe ou com outras pessoas reais, “não existe um Narciso que busque a sua imagem, mas um estado de indiferenciação total” (ibidem p. 47). No momento em que a criança, dominada desde suas primeiras impressões de suas escolhas na relação com aquelas que a cercam, passado o período de imitação automática ou espontânea, se dirige a outras pessoas, ela não o faz indistintamente, ela se dirige àquelas que, por algum motivo, lhe causam maior impressão. Trata-se de um desejo “mais ou menos total de unir-se a elas por uma espécie de participação efetiva” (WALLON, 2008, p. 147). Para Wallon, Freud demonstrou muito bem este sentimento de ambivalência. Porém, o que Freud imaginou como uma necessidade da criança disputar a mãe com o pai, desejando vê-lo desaparecer e, em seguida, com a ajuda do remorso, o tomar como objeto de admiração, segue uma regra diferente para Wallon:

Na verdade, a ordem é inversa. Acontece que aqueles para os quais a criança se volta, e que podem não ser o pai, mas pessoas em relação às quais o apego dela à mãe não é suscetível de inspirar-lhe qualquer sentimento de rivalidade, podem cativar seu interesse por razões diversas: boa aparência, sinais de solicitude, de autoridade ou galanteios e trejeitos para com a própria criança, atenção ou consideração de que eles são objetos. O prestígio que a criança lhes atribui leva-a a uma necessidade de aproximação e de semelhança que encontra na imitação seu meio essencial. Mas este desejo de assimilação aos outros é habitualmente inseparável da inveja, quer haja um sentimento de fracasso, ou se manifeste uma vontade de conquistar a preferência, ou enfim, a imitação tende a substituir o eu ao modelo para chegar à sua auto-realização plena. A fusão inicialmente imaginária quer tornar-se real. Mas a fusão real acarreta a oposição com a pessoa real que é modelo. (ibidem, p. 148)

Em sua obra sobre a psicologia dos grupos sociais, Freud consolida uma mudança importante em sua compreensão do papel da sociedade na vida dos homens, resultado de suas especulações políticas e antropológicas que se iniciaram com “Totem e tabu”. A sociedade permanece com seu aspecto limitador e encontra no superego e nas identificações ideais seu veículo de representação. Porém, Freud deixa transparecer que a cultura apresenta mecanismos de sublimação de parte das pulsões do indivíduo, principalmente as de origem sexual. A tese inicial de que a agressividade resultava de uma hostilidade perante o caráter

coercitivo da cultura se torna mais complexa, passa a ser a exteriorização de uma tendência destrutiva originalmente voltada para o próprio objeto, representa um fenômeno de desobjetalização.

Resumindo: A tendência de desobjetalização não é a mesma coisa que o investimento narcísico de si, mas exatamente o contrário. As pulsões de vida buscam um objeto; é por esse elemento que elas se caracterizam, não mais pela fonte ou pelos elementos atribuídos à pulsão sexual na primeira teoria pulsional. Já as pulsões de morte visam ao afastamento de qualquer objeto, inclusive do objeto representado pelo próprio ego. (MEZAN, 2002, p. 367).

A sociedade é mais reativa e castradora à agressividade que está na natureza das pulsões de morte. Perante a necessidade de descarga, a agressividade encontra canais de manifestação em criações culturais capazes de canalizar sua energia: preconceito, ódio ao inimigo, temor aos deuses, etc.

Neste sentido, o grupo social apresenta uma dinâmica complexa que perpassa pelas características do líder ou da ideia de ligação do grupo, que estão profundamente conectados por laços libidinais e pela possibilidade destes indivíduos exteriorizarem sua agressividade reprimida e não canalizada. Esta dinâmica responderia à grande coesão de grupos mais violentos? Mezan (ibidem, p.368) compreende que a cultura deveria proporcionar canais de descarga lícitos para a agressividade das crianças, ou seja, que fossem estabelecidos objetos adequados em que elas pudessem defletir parte de sua agressividade, para que não criem canais impróprios de descarga.

Freud reconheceu que havia muito ainda a ser descoberto sobre a psicologia envolvida na formação e longevidade dos grupos sociais. Embora indique que aparentemente um grupo se constitui perante a formação de um laço libidinal com o líder ou com a ideia dominante e um laço libidinal entre seus membros, sua análise ainda está longe de ser conclusiva.

Ora, muito mais resta a ser examinado e descrito na morfologia dos grupos. Teremos de partir do fato verificado segundo o qual uma simples reunião de pessoas não constitui um grupo enquanto estes laços não se tiverem estabelecidos nele; teremos, porém, de admitir que em qualquer reunião de pessoas a tendência a formar um grupo psicológico pode muito facilmente vir à tona. Teremos de conceder atenção a diferentes tipos de grupos, mais ou menos estáveis, que surgem

espontaneamente, e estudar as condições de sua origem e dissolução. Teremos de nos interessar, acima de tudo, pela distinção existente entre os grupos que possuem um líder e os grupos sem líder. Teremos de considerar se os grupos com líderes talvez não sejam os mais primitivos e completos, se nos outros uma ideia, uma abstração, não pode tomar o lugar do líder (estado de coisas para o qual os grupos religiosos, com seu chefe invisível, constituem etapa transitória), e se uma tendência comum, um desejo, em que certo número de pessoas tenha uma parte, não poderá, da mesma maneira, servir de sucedâneo. (FREUD, 1996b, p. 111)

Cabe aqui uma ressalva sobre as considerações metodológicas na análise dos grupos de ambos os autores. Para Wallon (1975b, p. 172), “um grupo não pode ser definido no abstrato, nem a sua estrutura explicada por um esquema universal”. Isto ocorre porque todos os grupos possuem objetivos determinados e sua composição dependerá destes objetivos. Além disso, a possível estabilidade dos grupos parece responder a fatores muito mais reais, ultrapassando as relações puramente subjetivas especuladas até aquele momento por Freud.

(...) a repartição de cargos rege entre eles as relações dos membros e, se necessário, a sua hierarquia. Pode haver postos de iniciativa, de comando, de sustento, de submissão, de oposição crítica, na repartição dos quais podem jogar relações interindividuais de caráter, não menos que as circunstâncias. Mas não parece haver chefes natos. Pelo contrário, a autoridade exercida por si própria e sem consideração pelos objetivos a atingir é uma causa de conflitos e de ruptura no interior do grupo. (ibidem, p. 173)

A dinâmica psicológica dos grupos não pode ser explicada *a priori*, distante da análise de grupos já constituídos. Cada grupo terá suas especificidades e responderá à dinâmica das ações concretas de seus integrantes, proporcionando corpo a um fenômeno que possui extensões reais, que manifesta e se alimenta de regras e comportamentos que não estão descolados da história e da cultura da sociedade de onde se constituíram, ou seja, a psicologia envolvida na dinâmica dos grupos - sua relação com a agressividade, por exemplo - não pode ser concebida sem considerarmos o meio específico em que cada grupo se formou. Neste sentido, as contribuições de Freud poderão nos indicar alguns caminhos, mas também poderão nos desviar de uma compreensão mais assertiva de determinado fenômeno se as compreendermos como regra universal. Se um determinado grupo demonstra atitudes agressivas contra determinados sujeitos, cabe discutir, antes de tudo, o contexto social em que vivem, a cultura e a história daquela sociedade e daqueles indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wallon (1975b, p. 177) nos indica que “a armadura de um grupo não é a soma de relações interindividuais”. As decisões tomadas por um coletivo não são resultado de escolhas ou de atrações puramente individuais, obedecem a certos imperativos que dependem das tarefas, dos usos ou dos ritos do grupo. Os grupos sociais, justamente por serem iniciadores de práticas importantes na vida criança, no desenvolvimento de sua personalidade, são objetos instigantes de reflexão sobre a riqueza dos comportamentos humanos. Ao mesmo tempo em que podem amplificar e reproduzir práticas negativas perante seus pares, também são capazes de produzir relações de amizade, solidariedade, compromisso, cooperação, negociação e reconciliação.

Não nos parece adequado compreender a dinâmica dos grupos sociais por meio da concepção freudiana do totemismo, por um motivo relativamente simples: cada grupo apresenta razões próprias de existência e sobrevivência, que são extremamente sensíveis ao meio, impedindo a análise pontual e o estabelecimento de regras universais. O líder ou ideia dominante estão sujeitos a uma dinâmica social muito mais poderosa que eles.

O grupo social, muito além da subjetividade das relações, constitui relações reais, de aprendizado, em que o conflito pode e deve aparecer. Não devemos compreender o conflito como uma profunda falta de entendimento entre as partes, mas em sua possibilidade dialética para a produção de relações menos superficiais. A tolerância não demanda a passividade dos indivíduos, demanda diálogo, divergência, conciliação, entendimento. Não haverá tolerância enquanto as desigualdades não forem reveladas e discutidas e, ao mesmo tempo, ela não poderá se sustentar enquanto houver opressores e oprimidos.

Neste sentido, há de se questionar as reais intenções na disseminação orientações pacificadoras na escola, propagadas principalmente pela mídia e por organismos

internacionais (no caso da UNESCO: “Escola da Paz”, “Cultura da Paz”, etc.). Será que a sociedade capitalista está apenas buscando seres pacíficos ou será que deseja produzir em larga escala seres passivos, que não reclamam, não lutam por igualdade, não se manifestam?

A escola é transpassada pela sociedade, reflete suas virtudes, seus problemas e desigualdades. É um ambiente em que as contradições se revelam, produzindo efeitos reais na vida das pessoas, provocando movimentos de resistência. E mesmo que possa apenas legitimar um sistema explorador, a resistência não deixa de ser um sinal de atividade do indivíduo perante sua vida, de uma não-passividade perante o meio em que se encontra, de uma tentativa de compreensão de seu papel social.

A questão da violência escolar, longe de ser esgotada, precisa ser melhor caracterizada. Não podemos tratar o fenômeno de forma generalizada a ponto de perder sua nitidez e, por consequência, criminalizar qualquer ação comportamental que não se enquadre nos padrões desejados por uma sociedade desigual e opressora. Neste sentido, as tentativas de enquadramento de quaisquer atitudes ofensivas e agressivas das crianças e adolescentes à esfera legal, tornando-os casos de polícia, representam apenas um estreitamento dos mecanismos de controle social e não uma tentativa de solução do problema. Se Freud tiver razão quanto à reatividade dos indivíduos perante a castração de sua agressividade, esta maior severidade poderá provocar desdobramentos ainda mais nefastos e excludentes na escola, por exemplo, o aumento do preconceito e do ódio ao diferente.

Faz-se necessário, então, observarmos, contextualizando as situações, se as condutas envolvem ações de destruição e força (se são contra a pessoa, contra a escola ou contra ambos), se são práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que se veiculam ao racismo ou a intolerância ou, ainda, se são mecanismos relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica, ou seja, a definição de determinado fenômeno não pode ser derivada de uma análise pontual e estreita, descontextualizada historicamente, socialmente e

culturalmente, que despreze a experiência real das vítimas. Identificar de forma mais assertiva e discutir com maior profundidade os vários tipos de violência presentes na escola se torna essencial para uma prática ou medida institucional mais eficaz no combate às ações violentas nocivas ao desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, as pesquisas sobre o *bullying* ou sobre qualquer outra forma de violência, mesmo que esta se apresente como fenômeno real, não podem se abster de uma discussão mais amplificada sobre a sociedade, nem de uma compreensão mais apurada de sua gênese psicológica e dos seus posteriores desdobramentos sobre o agressor e a vítima, não parece correto, por exemplo, considerar que as vítimas são estritamente passivas ou vingativas, desconsiderando a riqueza de resistências e diálogos que podem ser produzidos no interior da escola. Além do mais, a insistência no uso de uma palavra estrangeira para delimitar um determinado tipo de comportamento, parece funcionar mais como retórica, em seu sentido pejorativo, do que propriamente uma preocupação em se compreender o fenômeno, parece mais delimitar e enrijecer o caminho do pesquisador, do que necessariamente compreender suas causas reais.

Analisar as práticas de *bullying* sem um estudo detalhado, *in loco*, das raízes sociais e culturais do fenômeno, poderá (mesmo nos exemplos mais pontuais), quando muito, revelar algumas poucas ramificações da estrutura complexa e dinâmica que a violência adquire em nossa sociedade. O fenômeno perde tanta nitidez nesta análise superficial, e isto podemos facilmente perceber no discurso midiático, que parece faltar muito pouco para que um adolescente entre armado numa escola brasileira e mate alguns de seus colegas. E se isso acontecer algum dia, por um acaso, ao invés de tentarmos compreender a influência de uma cultura massificadora e de uma sociedade desigual, iremos simplesmente decretá-lo como fenômeno global.

O fato é que não disponibilizamos o espaço adequado aos estudantes, mediado quando necessário, para que resolvam seus conflitos e compreendam suas reais diferenças, que possam tomar iniciativas para restabelecer relações degradadas e evitar as intimidações e a exclusão de seus pares. A escola pode colaborar muito neste sentido, promovendo estes diálogos e fornecendo elementos para que eles compreendam os mecanismos que nos tornam desiguais.

Além disso, ainda há muito para se discutir a respeito da agressividade. Cabe, numa próxima análise, na prática, *in loco*, buscar compreendê-la de forma mais aprofundada, contextualizada, desmitificada, investigar suas origens, como se consolida e quais seus reais reflexos nas relações entre indivíduos, entre grupos, com a escola, com a sociedade. Como lidar com as manifestações agressivas quando contaminam profundamente as relações na escola? Freud nos indica que a agressividade pode ser canalizada para outras formas que não preconceituosas e segregarias. Será possível? Que formas? Como fazer?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006a
- _____. Vitimização nas Escolas: Clima Escolar, Roubos e Agressões Físicas. In: Maria do Carmo Aleves do Bonfim; Kelma Socorro Lopes de Matos. (Org.). **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. 1 ed. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2006b, v. , p. 64-104
- _____. Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO/Brasil". In: **International conference on violence in school, research, best practices and teacher training**. Quebec, Canada. Brasília: UNESCO.
- ABRAMOVAY, M. & CALAF, P. Bullying: uma das faces da violência das escolas. In: **Revista Jurídica CONSULEX**. São Paulo, nº 325, Agosto de 2010. Available from: <http://www.cpers15nucleo.com.br/textos/artigo_bullying.pdf> acesso n: 03 Oct. 2010
- ABRAMOVAY, M. & RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ÁLVARO, J.L. & GARRIDO, A. **Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.
- ASCH, S. **Psicologia social**. São Paulo, SP: Cia. Ed. Nacional, 1974
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Org). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 12 de junho de 2010.
- CHARLOT, B. A violência na escola. O que a escola pode fazer e como? [CD-ROM] In **Anais do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**, 2, Belém, PA: Universidade da Amazônia – UNAMA, 2005.
- _____. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v.4, n.8, p.432-443, 2002.
- DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, June 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100011.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Org) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, n. 1, Apr. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Dec. 2010. doi: 10.1590/S0102-37722002000100004.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução: Neide Luiza de Rezende. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/2003

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: VERUS, 2005.

FREUD, S. Além do princípio de prazer. Vol. XVII In **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Trabalho original publicado em 1920)

_____. Psicologia dos grupos e a análise do ego. (Vol. XVII In **Edição standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Trabalho original publicado em 1921)

_____. Por que a guerra. (Vol. XXII In **Edição standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Trabalho original publicado em 1933)

_____. Totem e tabu. (Vol. XIII In **Edição standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. (Trabalho original publicado em 1913)

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana** (vol. 3, 6ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004

GOMES, Nilma. Diversidade e Currículo. In **Indagações sobre o currículo**. Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

_____. Educação e identidade negra. In **Kulé-Kulé: educação e identidade negra/ organizadores: Ângela Maria Benedita B. de Brito, Moisés de Melo Santana, rosa Lúcia L. S. Correia**. Maceió: EDUFAL, 2004.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2010. doi: 10.1590/S0034-77012004000100001.

JALLEY, E. Introducción a la lectura de la vida mental. In: Wallon, E. **La vida mental**. Barcelona: Ed. Crítica: 1985)

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. (1992) **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LE BON, G. **Psicologia das Multidões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

LACAN, J. **O Seminário, Livro V: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento Agressivo, Vitimização e Relações de Amizade de Crianças em Idade escolar: Fatores de Risco e Proteção**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, Nov. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006.

MEZAN, R. **Freud: a trama dos conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

_____. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das letras, 2002

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publisher, 1993

SANTOS, Joel Rufino. Quanto vale uma criança negra. Idéias básicas. In SANTOS, Joel Rufino; VARGAS, Eduardo Viana (orgs.). **Literatura e Criança**. Iº Encontro Local do Programa “Quanto vale uma criança Negra”. Rio de Janeiro: ISER, 1989, p. 11-34.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, June 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=en&nrm=iso>. Access on 02 Oct. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100008.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 187-205). Brasília, UNESCO, 2002.

REIS, C. . Movimento Negro e a relação Classe/Raça. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 40, p. .-, 2004.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742007000300012.

RODRIGUES, A; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social** Ed. Vozes: Rio de Janeiro:2009

ROLAND, Erling. The Scandinavian research tradition. In: D. P. Tattum, & D. A. Lane (org.). **Bullying in Schools**. Stroke-on-Trent: Trentham, 1994.

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq.**, São Paulo, v. 27, n. 1, June 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Oct. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100007.

SPOSITO, M. P. & GONÇALVES, L.A.O. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 115, p. 101-139, 2002.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **The social mind: construction of the idea**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VYGOTSKY, L. S. (1999). O Significado Histórico da Crise na Psicologia (C. Berliner, Trad.). In **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

WALLON. H. **Do ato ao pensamento**. Rio de Janeiro; Ed. Vozes, 2008.

_____. **La vida mental**. Barcelona: Novagràfik, 1985.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1975.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1975b.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300015&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742009000300015.

ZAZZO, René. **El yo social: La psicología de Henri Wallon**. Madri: Rogar. 2004