
NARCISISMO, BIOSOCIABILIDADE E ESCOLA CONTEMPORÂNEA
NARCISISMO, BIOSOCIABILIDAD Y ESCUELA CONTEMPORÁNEA
NARCISSISM, BIOSOCIABILITY AND CONTEMPORARY SCHOOL

Adriano Machado Oliveira

Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO, Brasil

RESUMO

Nos últimos anos tornaram-se recorrentes as queixas de docentes em relação a situações de desrespeito e agressividade nas escolas brasileiras. No presente ensaio teórico, as vicissitudes da sala de aula contemporânea são exploradas com o objetivo de formular interpretações acerca dos possíveis determinantes dos conflitos relacionais atualmente vivenciados entre professores e alunos na educação básica. A partir de extensiva discussão teórica em torno das perspectivas psicanalíticas de Joel Birman e Jurandir Freire Costa, assim como dos apontamentos conceituais do filósofo Francisco Ortega, o autor propõe que, no cenário cultural hegemônico, a agressividade adolescente para com seus professores responde às demandas de uma sociedade que desprestigia o outro e a vida pública como critérios importantes para a construção da sociabilidade, ao mesmo tempo em que fragiliza os investimentos afetivos para com aqueles que necessitam dos cuidados parentais na infância e adolescência.

Palavras-chave: educação básica; adolescência; narcisismo; biosociabilidade; agressividade.

RESUMEN

En los últimos años se han convertido en recurrentes las quejas de docentes en relación a situaciones de falta de respeto y agresividad en las escuelas brasileñas. En este ensayo, las vicisitudes de la clase contemporánea son exploradas con objetivo de formular interpretaciones acerca de los posibles determinantes de los conflictos relacionales entre profesores y alumnos en la educación básica. A partir de extensos debates teóricos en torno de las perspectivas psicoanalistas de Joel Birman y Jurandir Freire Costa, así como de las notas conceptuales del filósofo Francisco Ortega, el autor propone que, en el escenario cultural hegemónico, la agresividad adolescente con sus profesores responde a las demandas de una sociedad que desprestigia al otro y la vida pública como criterios importantes para la construcción de la sociabilidad, al mismo tiempo en que debilita las inversiones afectivas de aquellos que necesitan de los cuidados parentales en su infancia y adolescencia.

Palabras clave: educación básica; adolescencia; narcisismo; biosociabilidad; agresividad.

ABSTRACT

In recent years the complaints of teachers in relation to situations of disrespect and aggression in Brazilian schools have become recurrent. In this essay, the vicissitudes of contemporary classroom are explored aiming at formulating interpretations of the determinants of relational conflicts currently experienced between teachers and students in basic education. From extensive theoretical debate on Joel Birman's and Jurandir Freire Costa's psychoanalytic perspectives, and on the conceptual notes of the philosopher Francisco Ortega, the author proposes that, in the hegemonic cultural scenario, the teenagers' aggression towards their teachers responds to the demands of a society that discredits the other and the public life as important criteria for the construction of sociability, while it weakens the affective investments for those in need of parental care in childhood and adolescence.

Keywords: basic education; adolescence; narcissism; biosociability; aggressiveness.

Considerações iniciais

A escola brasileira, nas últimas duas décadas, tem se tornado palco de inúmeros conflitos entre professores e alunos. Particularmente com relação aos adolescentes, o número de episódios publicizados pela mídia televisiva cresceu vertiginosamente, de modo que a agressividade no ambiente escolar parece já ter se tornado temática do senso comum, ou seja, algo banal, como se professores e alunos naturalmente estivessem sempre envolvidos em momentos de hostilidade verbal ou física.

Ante essa conjuntura, por conseguinte, as indagações em torno dos condicionantes socioculturais que podem estar a colaborar para a produção da agressividade adolescente, nas escolas, têm sido frequentes, tanto para profissionais como para pesquisadores da área educacional. Para estes últimos, principalmente, em que pese vivermos em uma sociedade que apresenta eventos agressivos e/ou dolorosos como espetáculo, cumpre a tarefa da compreensão empírica e teórica dos fatores que envolvem o atual *status* da agressividade juvenil nas instituições escolares. Para tanto, no presente trabalho de cunho teórico são construídas interpretações que, sobretudo, buscam no território da produção de subjetividade na contemporaneidade as principais linhas explicativas para esse processo, de modo a ser priorizado o argumento – ao longo das sessões que seguem – em torno de uma estreita vinculação entre a fragilização psíquica dos adolescentes contemporâneos, o declínio simbólico do lugar docente e os discursos sociais que legitimam uma cultura narcísica assentada sobre a corporalidade.

Subinvestimento parental e agressividade

Pensar a interação entre adolescentes e professores, inevitavelmente, remete-nos para as relações familiares que os alunos constroem antes de chegarem às classes escolares. Segundo Birman (2006), a saída da mulher brasileira para o mercado de trabalho, nos anos 1970, inaugurava uma situação familiar inteiramente nova para os filhos: de um lado, a mãe, principal provedora de afeto no ambiente privado da família, agora se encontrava ausente dele por longas horas do dia; de outro, a figura paterna, já tradicionalmente habitante do espaço público como *locus* da vida social, não alterara significativamente sua postura relacional na direção de também tornar-se um provedor de afeto junto aos filhos, a partir das mudanças do rol feminino. Em tais circunstâncias, muitas crianças e adolescentes passaram a ficar

sozinhos durante longas horas, em que pese a presença de cuidadores pagos ou mesmo dos avós que não possuem a mesma incidência afetiva que as figuras parentais (Birman, 2006).

Tal fato inaugurava, no cenário da família contemporânea brasileira, a presença da solidão como um componente da vida infantil e adolescente, na medida em que a ausência materna, somada à não reorganização do rol masculino, alterou de modo contundente a economia afetiva daqueles sujeitos (Birman, 2006).

Acerca desse processo, argumenta Birman (2006, p. 38):

estamos ainda num momento histórico de passagem entre as ordens familiar moderna e pós-moderna, de maneira que as figuras parentais não conseguiram ainda encontrar a melhor solução e ponto de equilíbrio para isso tudo, qual seja, entre terem seus projeto existenciais singulares e o cuidado familiar dos filhos. Com isso, a fragilidade do investimento afetivo se faz geralmente presente, com os desdobramentos nefastos que isso provoca.

Nessa direção, de acordo com o autor em pauta, a uma maior ausência de suporte afetivo na família, segue-se a constituição de um eu frágil, pouco investido narcisicamente. Investir narcisicamente no eu significa inscrever o sujeito em um circuito desejante, no qual a busca do que se espera do filho coloca em movimento o desenvolvimento da criança. Os cuidados biológicos certamente são importantes, protegendo-nos da doença e de inúmeros desconfortos de ordem orgânica. Contudo, são os cuidados de ordem afetiva, particularmente o desejo que se manifesta como expectativa sobre o outro, que robustecem a criança e o adolescente, de maneira a fazê-los caminhar na direção de tentarem decifrar o que deles se aguarda (Calligaris, 2009).

Segundo Freud (1930/1976), o primeiro sentimento de culpabilidade na criança, nasce a partir de seu medo do desamparo. O sujeito na tenra infância, desse modo, recuará na execução de comportamentos desagradáveis aos olhos maternos e paternos em troca do amor recebido, a fim de que este em nenhum momento se torne escasso, assim como os demais cuidados e proteção. Para o pai da psicanálise, por conseguinte, os investimentos afetivos entre o primeiro e segundo ano de vida são primordiais para o estabelecimento inicial dessa culpabilidade.

Nas palavras de Fraser (2001, p. 97):

A criança pequena, na sua relação de dependência ao outro, fruto de seu desamparo primordial, submete-se à sua autoridade, exigências e valores e tudo que

é percebido como “mau” é o que é passível de ser recriminado pelos pais, oferecendo risco de perder o seu amor. Este estado mental, próprio da criança, é chamado de “má consciência”, constituindo-se o sentimento de culpa nesta fase, o temor de ser punido com a perda do amor dos pais e entregue a seu próprio desamparo.

Mais tarde, entre os três e cinco anos de idade, ocorrerá finalmente a estruturação, para Freud (1930/1976), da culpabilidade na criança, a servir como base para o estabelecimento dos sentimentos éticos. Mais uma vez, os investimentos afetivos maternos e paternos tornar-se-ão o móvel do processo, ao proporcionarem a superação da ambivalência emocional vigente durante o Complexo de Édipo. Desse modo, o sujeito em desenvolvimento passa a identificar-se com o pai ou a mãe que o ama, no afã de um dia tornar-se o que eles representam. Rivalidade e agressividade para com os genitores, biológicos ou não, cedem então seus lugares, com a figura materna ou paterna, passando a ocupar a posição de autoridades internalizadas.

A culpabilidade, a partir de então, passará a ser vivida internamente, na medida em que durante o processo de identificação a moral paterna e materna passa a fazer parte da estrutura psíquica do sujeito, como agentes internos, em uma instância que Freud (1930/1976) denominou de superego. Aqui, novamente, as argumentações psicanalíticas de Fraser (2001, p. 98) são relevantes:

Uma mudança fundamental só se estabelece quando a autoridade é internalizada através do superego, herdeiro do complexo de Édipo; as influências e proibições dos pais permanecem, então, poderosas no ideal do ego e continuam a exercer censura moral, sendo experimentados sentimentos de culpa sempre que os desempenhos concretos do ego entram em conflito com as exigências da consciência.

Em seguida, a autora conclui:

Os sentimentos éticos não são, portanto, primários – inicialmente o que se apresenta é a renúncia instintual forçada por poderes externos e só depois com a organização da autoridade interna, cujo agente é o superego, é que se estabelece o senso ético propriamente dito, exigindo novas renúncias. A partir desse momento, as más intenções são igualadas às más ações, surgindo, como consequência, o sentimento de culpa (Fraser, 2001, p. 98)

Feito esse breve resgate de alguns apontamentos freudianos acerca dos acontecimentos psíquicos da tenra infância, podemos agora avaliar com maior profundidade teórica o alcance dos argumentos de

Birman (2006). A uma ausência contundente de provedores de afeto, sem uma reorganização da família para que sejam supridos os investimentos maternos anteriores à presença da mulher na vida pública, segue-se um cenário de fragilização do eu, o que vem a prejudicar a estruturação dos sentimentos éticos.

Pode-se inferir, assim, que diante de um contexto sociocultural de subinvestimento narcísico nos filhos, a presença da agressividade como um traço comportamental tende a aumentar, em escolas públicas e privadas, como sintoma de um eu que se identificou de forma frágil com as figuras parentais – ou seja, que estruturou de forma precária o sentimento de culpa nos processos que acima brevemente foram descritos.

Processos psíquicos da puberdade ou declínio simbólico do lugar docente?

Para Marty (2006), igualmente a partir de um viés psicanalítico, o sujeito que atravessa as intempéries da puberdade irá se defrontar com as pulsões da sexualidade, as quais irrompem sobre o sujeito demandando soluções e, de outro lado, com uma carga de tensão interna a qual necessitará do registro simbólico da linguagem para ser canalizada. Nessa direção, para o autor francês, as verbalizações agressivas, na adolescência, podem ser entendidas como simbolização das pulsões internas e, assim, vias adequadas para a satisfação pulsional (Marty, 2006). Trata-se do colocar em palavras, ou revestir em linguagem, aquilo que a princípio somente era vivido no registro psíquico.

Na esteira dessas considerações, argumenta Marty (2006, p.121):

A ação violenta sobrevém, portanto, na adolescência, em reação à ameaça gerada pelo arrombamento pubertário, uma vez que o processo da adolescência não pode neurotizar o afluxo de excitações pubertárias. Se podemos falar de “violência” em relação a adolescentes, para todo adolescente é fundamentalmente da violência da adolescência que se trata. Para o restante, tudo ou quase tudo é apenas reação violenta ou então recurso ao agir atuado por adolescentes ameaçados pela violência de sua adolescência ou pela de seus pais.

Mais à frente, então, o autor complementa sua interpretação da agressividade adolescente:

As pesquisas têm mostrado que o recurso à ação é ao mesmo tempo uma defesa contra a angústia e uma via potencial de elaboração do pensamento por meio do mecanismo de colocar para fora de si os objetos destrutivos. Por um lado, uma vez que o ato parece

tomar o lugar da palavra, fomos tentados a pensar que o recurso à ação traduziria uma impossibilidade de pensar, de simbolizar – o agir percebido então como operando uma espécie de abertura do aparelho psíquico que não permitiria nenhuma elaboração. Entretanto, o estudo da psicopatologia da adolescência permite situar melhor o agir como tentativa de simbolização ... O outro, objeto da projeção, torna-se então também objeto involuntário de apoio de uma subjetividade que não se interioriza ou que ainda não se interioriza. (Marty, 2006, p.121)

No filme *Entre os Muros da Escola*, de Laurent Cantet (2008), a agressividade verbal se apresenta como um elemento constante do ambiente da sala de um professor de língua francesa. Essa produção cinematográfica que há poucos anos recebeu o Prêmio Palma de Ouro do Festival de Cannes, e que tem sido instrumento de debates e reflexões nas universidades brasileiras, apresenta em seu enredo duas alunas da 8ª série de uma escola pública francesa que, a nosso ver, expressam comportamentos igualmente presentes nas salas de aula de nosso país. Na trama, o professor Marin, um dos protagonistas da produção cinematográfica, depara-se com a irreverência das duas alunas, as quais, juntas, constroem situações que podemos qualificar como constrangedoras, em muitos momentos, para o referido professor.

Isto pode ser evidenciado em inúmeras situações nas quais a ironia e o humor, com a utilização de interjeições que hostilizam o professor, são utilizados como estratégia para resistir ou atacar as propostas pedagógicas do mestre de língua francesa. Ao afirmar “imbecil é você...”, por conseguinte, uma de suas alunas acaba por instituir um cenário de completo desrespeito pela figura do docente que, diante dos demais, fica exposto ao escárnio das risadas e gargalhadas que progressivamente corroem sua autoridade.

Em que pese a posição de Marty (2006), parecemos que a simples necessidade de descarga pulsional não explica o fato de, na sala de aula contemporânea, muitos adolescentes visualizarem a possibilidade de agredir os professores verbalmente como fato plausível e plenamente possível. Durante várias décadas do século XX, em nosso país, os professores vivenciaram ambientes nos quais os alunos reconheciam a necessidade de posturas adequadas para as situações de diálogo na sala de aula (Esteve, 2000; Matos, 2008). Noutras palavras, o papel de aluno, a ser assumido na escola, notadamente para as camadas médias e altas urbanas, já se fazia construído pelo ambiente familiar antes que meninos e meninas chegassem às escolas. Nessa direção, argumenta Esteve (2000, p.33):

os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito. (Esteve, 2000, p.33)

Na esteira dessas considerações, pode-se afirmar, com relação ao mesmo contexto social esboçado acima, que os processos psíquicos da adolescência aí também se encontravam presentes. Acreditamos que manifestações comportamentais da adolescência, como a agressividade verbal, presentes no ambiente familiar, não se apresentavam no ambiente escolar para com o professor pela própria importância simbólica que a figura docente possuía no cenário social moderno.

Na contemporaneidade, por sua vez, o professor não goza do mesmo *status* social e, dessa maneira, sua imagem não evoca mais o mesmo estatuto simbólico de outrora. Precarizado pelas políticas públicas neoliberais (Bianchetti, 2005), os docentes da educação básica demonstram em seus semblantes o cansaço físico e o desgaste emocional que sua nova posição no laço social engendra (Jardim, 2006). Acerca desse processo, argumenta Calligaris (1997, pp. 195-196):

Neste país, qualquer um que ganhe menos do que uma classe média abastada não tem a menor autoridade simbólica. O mesmo pode ser aplicado à educação. Não há nenhuma chance de as crianças ficarem escutando professores que elas, ou os pais delas, consideram como socialmente fracassados. Não tem nenhuma chance. Não importa construir universidades, colocar ventiladores no teto, etc. Não tem nenhum interesse. O que importa é quintuplicar o salário dos professores. Só se constitui autoridade simbólica, neste país, a partir de condições reais, porque a autoridade é culturalmente real e não simbólica.

Como se pode depreender, os argumentos do psicanalista expressam uma interpretação particular da construção da autoridade em nosso país. O que o autor chama de real, nesse caso, denota que a autoridade somente conseguiria ser elaborada e sustentada a partir de referentes concretos, como bens materiais de que se usufrui, lugares que se frequenta, bens culturais a que se tem acesso. A autoridade no plano simbólico, ou seja, construída sem referentes concretos, em uma cultura nacional cuja historicidade remete irremediavelmente a situações de submissão social pelo poder econômico, parece apontar, como destaca

o autor, para a impossibilidade de sua sustentação no laço social brasileiro.

Em outra das cenas marcantes de *Entre os Muros da Escola* (2008), o professor Marin pede a uma de suas alunas, após concluída a aula, que lhe entregue seu caderno para que faça uma anotação a seus pais. A adolescente retira de sua mochila seu caderno e o joga na direção do professor, sobre sua mesa, em acintosa demonstração de afronta para com sua autoridade docente. Simultaneamente à interação entre professor e aluna, duas estudantes assistem a tudo, do lado de fora da sala. A reação do professor, após receber o caderno com tanta contrariedade, foi constrangê-la insistentemente a lhe pedir desculpas de modo inequivocamente idêntico ao determinado por ele. Ao final, enquanto saía da sala, na direção das amigas, a adolescente sentencia, após verbalizar o solene pedido de desculpas requerido pelo professor: “não fui sincera”, e sai junto às amigas, em meio a gargalhadas. Resta ao professor somente a descarga de sua raiva com um chute em sua própria cadeira.

Mais uma vez apresenta-se a estratégia juvenil de dizer ao docente o que lhe vem à mente, sem qualquer receio acerca de possíveis consequências. No filme francês, a nosso ver, tudo se passa como se os adolescentes estivessem de posse de uma verdade: a de que podem destratar seus professores se o desejarem. Outrossim, de que se faz legítimo tal comportamento, simplesmente porque demonstra que suas vontades individuais não foram satisfeitas ou compreendidas.

Assim, como dissemos acima, parece-nos que as intempéries psíquicas da puberdade, marco inaugural de entrada na adolescência para o pensamento psicanalítico (Aberastury e Knobell, 1981), não conseguem explicar sozinhas o atual status das relações entre alunos e professores, nos anos finais da educação básica. Como considera Esteve (2000, p.30), eram os discursos sociais que legitimavam o lugar docente perante crianças e adolescentes, na medida em que:

a escola coincidia com a sociedade e as demais instituições... nos valores fundamentais, nos modelos que deveriam ser transmitidos; o que produzia uma socialização fortemente convergente, que afirmava a segurança pessoal do professor desde que se mantivesse, em suas ações escolares, dentro dessa delimitação geral, claramente definida, dos valores aceitos.

Porém, no momento em que discursos familiares e públicos o condenam e criticam pelos problemas da escola, a partir da segunda metade do século XX – ao mesmo tempo em que a profissão docente começa a ser objeto de um processo de precarização salarial

– sua autoridade se vê fragilizada, desamparada de fato dos antigos esteios que a tornavam credora de respeitabilidade na vida em sociedade. Resta-nos, por conseguinte, a busca de interpretações sobre quais são os discursos hegemônicos que, ao lado daqueles que criticam os docentes como profissionais¹, despotencializam suas palavras e ações na escola contemporânea.

A centralidade do corpo no discurso social

A cena escolar contemporânea, na esteira desse processo de fragilização da figura docente no meio escolar e na vida pública, parece apontar para a construção de um sujeito cujo desejo individual se faz elemento legitimador de toda e qualquer prática social. Segundo Costa (2005), as últimas décadas do século XX inauguraram uma nova moral social, agora não mais ligada ao trabalho, aos ideais cívicos e tampouco a uma ascese de caráter intimista. Sob o influxo da publicidade, da moda e dos discursos que enfatizam os cuidados com a saúde, conformou-se uma discursividade social que interpela o eu na direção da assunção de estratégias de vida que coloquem o corpo como o elemento central na construção de suas narrativas pessoais.

Em tal processo, as antigas referências identificatórias já não possuem o mesmo poder subjetivador e, com isso, pais, líderes espirituais, professores, autoridades políticas etc., já não são representados no laço social com a autoridade de outrora. De outro modo, em seus lugares agora deslocados da antiga centralidade se encontram as celebridades da moda, da música, das telenovelas e filmes norte-americanos. A uma mudança no estatuto valorativo que sustentava o sentido dos discursos sociais se seguiu, conforme Costa (2005), uma redefinição dos critérios de construção identitária.

Nessa direção, nas últimas três décadas, estaríamos a assistir um deslocamento da primazia de aspectos intimistas na construção e descrição do eu para aspectos sustentados somente pela exterioridade. A esse respeito, argumenta Costa (2005, p. 190):

As formas de vida, antes referendadas por valores religiosos, éticos ou políticos, passaram a se legitimar no plano do debate científico. O que era medido por critérios pertencentes à esfera dos ideais morais passou a ser avaliado por métodos de controle e validação experimentais. A virtude moral deixou de ser o único padrão da vida reta e justa. Agora, o bom ou o Bem também são definidos pela distância ou proximidade da “*qualidade de vida*”, que tem como referentes privilegiados o corpo e a espécie.

Em seguida, o autor conclui, ao apontar uma mudança nos processos de subjetivação dos sujeitos contemporâneos:

O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. Inventou-se um novo modelo de identidade, a *bioidentidade*, e uma nova forma de preocupação consigo, a *bioascese*, nos quais a *fitness* é a suprema virtude. Ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade. (Costa, 2005, p.190)

Assim, pode-se inferir que a sala de aula do professor Marin, em *Entre os Muros da Escola* (2008), já não se encontra num cenário escolar no qual os comportamentos discentes se constroem a partir de processos de subjetivação distintos daqueles de décadas anteriores, quando o intimismo psicológico era o terreno hegemônico para a descrição e sedimentação das narrativas sobre o eu. Isto porque, no mundo ocidental vigente, em contrapartida, o corpo, seus cuidados e suas sensações, assume um lugar de centralidade tal que, não raro, os sujeitos somente passam a ser investidos de importância simbólica na medida em que também demonstrem adesão aos novos critérios de sociabilidade eleitos como prioritários.

Não possuir visibilidade como as celebridades e seus corpos esbeltos, alterados por procedimentos cirúrgicos e estéticos, ao mesmo tempo que não possuir os recursos financeiros para a construção de uma imagem social legitimada pelo mercado surge, então, como a antítese dos ideais de felicidade. Noutros termos, aponta para um lugar de fracasso social. Aqui, mais uma vez, tornam-se relevantes os apontamentos de Costa (2005, p.192):

Na tradição político-religiosa – chamemos assim o pano de fundo moral dos últimos três ou quatro séculos de cultura ocidental -, controlamos o corpo de modo a fazê-lo servir à causa das *boas obras* e dos *bons sentimentos*. A realidade corporal jamais foi tomada em sua nudez material como algo digno de ser cultivado com propósitos morais. Queríamos ter saúde ou longevidade para cumprir tarefas familiares, sociais, religiosas, sentimentais ou outras. Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral.

Se o corpo se tornou, nas últimas décadas, o suporte principal para a construção das identidades; se os critérios intimistas de descrição de si não fornecem mais bases seguras para a valoração pessoal perante o outro; se os discursos sociais indicam referentes externos como elementos hegemônicos para a avaliação

dos estilos de vida considerados exitosos – então, torna-se factível visualizar que o lugar do professor, no cenário social da contemporaneidade, mostra-se relegado a uma posição de fragilidade simbólica.

Tal como o professor Marin diante de seus alunos adolescentes, os professores brasileiros igualmente têm sido coadjuvantes de situações escolares de agressão verbal ou física. Seus lugares institucionais já não invocam a respeitabilidade como critério para que sejam abordados e interpelados; suas imagens não sustentam nenhuma potência simbólica expressiva que possa ser referendada perante o laço social. Abandonados, por conseguinte, pelos discursos sociais que não mais os sustentam, e pelo poder público, ao terem suas condições concretas de existência fragilizadas pelas políticas do estado neoliberal (Bianchetti, 2005), os professores passam, então, a ser vítimas fáceis de uma agressividade adolescente, legitimada pela robustez de seus jovens corpos juvenis – agora nomeados como ideal de felicidade e critério central para a construção dos estilos de vida contemporâneos – e pela posição precarizada que o laço social lhes confere.

Noutras palavras, ao mesmo tempo em que nossa cultura fragiliza a figura docente e seus atributos, construídos a partir de critérios intimistas (conhecimento, princípios cívicos, respeito ao passado, busca do bem comum etc.), superestima aqueles vinculados ao culto ao corpo e seus cuidados, colocando o adolescente que hoje se encontra em fase escolar como ícone de uma sociedade que deslocou para a exterioridade os critérios de valoração social.

Nessa direção, pois, é que visualizamos a naturalidade e espontaneidade com que os alunos do professor Marin o tratam. Diante de um sujeito fragilizado socialmente, avolumam-se vozes discentes com ironia, humor e altivez, tal como se o condenassem por seu lugar de fracasso em uma ordem social que não legitima seus atributos como referentes de sucesso para a participação na vida pública e para a felicidade pessoal. Nessa direção, aponta Costa (2006, pp.21-22):

Os meios de comunicação de massa não cessam de bombardear crianças, adolescentes e adultos com a ideia de que mérito só é mérito se for pago com muito dinheiro e muito sucesso medido pela visibilidade midiática. Resultado: respeito se torna um bem escasso e apenas é devido àqueles que aparecem constantemente em jornais, revistas e emissoras de televisão. Fora desse círculo, todo mundo é visto como um grupo anônimo de “Zés e Marias ninguém”, que podem ser desprezados, destratados, escarnecidos como “perdedores”, como pobres diabos que nada têm a ensinar e que nada podem exigir de quem quer que seja.

Narcisismo juvenil e biossociabilidade

O superinvestimento simbólico que o corpo e seus cuidados desfrutam atualmente, ao lado dos apontamentos efetuados até aqui, também sinalizam para outros sintomas comportamentais a se manifestarem na sala de aula de nossos dias.

A uniformidade com que os discursos televisivos, radiofônicos e virtuais apontam as *bioasceses* como critério de valoração central na contemporaneidade, acaba por privilegiar, segundo Ortega (2006), processos de construção de si nos quais o outro se faz dispensável ou obsoleto. Noutros termos, somente passamos a necessitar do outro como suporte para as satisfações de ordem pessoal ou profissional. Fora disto, sua presença se faz desnecessária e obstáculo para o constante investimento narcísico em si mesmo. Nas palavras de Ortega (2006, p.46):

Na atualidade, o apelo ao autocontrole e à disciplina visa exclusivamente ao controle do corpo. Nossa obsessão com o domínio do corpo, de suas performances, movimentos e indicadores substitui a tentativa de restaurar a ordem moral. O corpo torna-se o lugar da moral, é seu fundamento último e matriz da identidade pessoal. Em um processo que podemos denominar de somatização da subjetividade, segundo o qual o corpo é reinventado como objeto de visão, e corpo e self tornam-se idênticos, o mundo interno parece ser transmutado na “carne externa”. A aparência do corpo tornou-se central às noções de auto-identidade. O corpo veio representar a liberdade pessoal, o melhor de nós.

Como o filósofo explicita acima, a construção do eu a partir da *bioascese* implica um processo de disciplinamento constante, o qual requer a canalização dos recursos pessoais para o cuidado e modelação estética da imagem corporal.

À medida que superinvestimos no corpo, desinvestimos de outras instâncias sociais, como - pode-se inferir - a própria cultura escolar. De acordo com Jerusalinsky (2004), a principal preocupação de todo sujeito é como se representar no laço social. Quando se trata da adolescência, essa afirmação assume um caráter ainda mais contundente, pois esses sujeitos buscam insistentemente a legitimação de suas identidades perante o mundo adulto. Deste modo, vivenciamos uma cultura que se organiza em torno de cuidados estéticos e de saúde atrelados ao corpo, pois esses discursos serão incorporados ao rol de preocupações daqueles que transitam da infância para a adultez.

Paradoxal, dessa maneira, esperarmos dos adolescentes processos de construção de si intimistas,

que valorizem o conhecimento, a cultura dos antepassados, a promoção do bem comum, quando, diariamente, o próprio mundo adulto reitera, por meio das retóricas midiáticas, que o lugar da felicidade e do apreço social se encontra na prática da *bioascese* (Costa, 2005; Ortega, 2006;).

Como argumenta Costa (2004), uma cultura pode ser definida como a delimitação de possibilidades e impossibilidades, ou seja, de um laço social que incentiva determinados comportamentos enquanto desautoriza outros. A escola contemporânea, desse modo, encontra-se imersa em uma conjuntura cultural específica, a qual tem proposto como norma moral a construção do eu segundo critérios de sociabilidade em que não figuram aspectos valorativos difundidos na sala de aula.

Para Ortega (2006), por conseguinte, encontramos-nos em uma sociedade que organiza seus vínculos a partir do que ele denomina como *biossociabilidade*. Nela, pode-se dizer, o sujeito, cujo processo de construção de si possuía como referentes a prática da introspecção, se vê ausente. Em seu lugar, agora, na construção desse novo laço social sancionado culturalmente, encontra-se aquele outro que tem, na construção de uma bioidentidade adequada, o ponto de chegada de seu trabalho ascético. Acerca dessa conjuntura sócio-histórica, argumenta o filósofo:

A forma de subjetividade almejada varia segundo a contextualização histórica das práticas ascéticas, podendo encontrar as mesmas práticas vinculadas a diferentes fins, diferentes processos de subjetivação, seja a constituição de si, como sujeito moral na Antiguidade greco-latina; a auto-renúncia e a pureza, do cristianismo; a interioridade cristã e burguesa; ou as bioidentidades contemporâneas, em que o corpo possui a auto-reflexividade que correspondia outrora à alma. ... Enquanto nas ascetes da Antiguidade o *self* almejado pelas práticas de si representava frequentemente um desafio aos modos de existência prescritos, uma forma de resistência cultural, uma vontade de demarcação, de singularização, de alteridade, encontramos na maioria das práticas de *bioascese* uma vontade de uniformidade, de adaptação à norma e de constituição de modos de existência conformistas e egoístas, visando à procura da saúde e do corpo perfeito. (Ortega, 2006, p.47)

Seja no contexto educacional europeu, seja no contexto educacional sul-americano, de acordo com as inferências acima, encontramos-nos hoje diante de critérios de sucesso e fracasso social a colocar o corpo esbelto e tonificado como o vértice das aspirações sociais, em um processo no qual as grandes redes nacionais e internacionais de televisão atuam como dispositivos-chave na produção da discursividade

que orienta os processos contemporâneos de construção de si. Dessa perspectiva, acreditamos que o enfraquecimento das autoridades docentes, sua fragilização, e a naturalização e banalização da agressividade verbal e física que tem atingido as escolas, faça parte de um mesmo processo global de legitimação de um sujeito narcísico e autocentrado em suas tarefas *bioascéticas*.

Ao fortalecimento progressivo dessa discursividade transnacional, pois, segue-se a fragilização de todas as instâncias produtoras de sentido que se afastam de seu ideal hegemônico. A escolarização básica, por tudo isso, particularmente nas etapas que atingem os sujeitos que atravessam a adolescência, vê-se diante de sérias dificuldades relacionais para com esses sujeitos, forjados em uma conjuntura sociocultural diametralmente oposta aos objetivos escolares, os quais envolvem, majoritariamente, uma cultura da introspecção, assentada sobre a importância da leitura e da escrita como práticas pedagógicas que promovem o acesso ao conhecimento. Diante disso, de que modo poderia resguardar-se a figura docente das ironias e de um humor indiferente a suas interpelações, quando, na verdade, apresenta-se o professor como a antítese da discursividade social reinante? Aqui, pois, tornam-se relevantes os seguintes apontamentos de Costa (2005, p.185):

Basear a identidade no narcisismo significa dizer que o sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si. Ou seja, o “que se é” e o “que se pretende ser” devem caber no espaço da preocupação consigo. Família, pátria, Deus, sociedade, futuras gerações só interessam ao narcisista como instrumentos de auto-realização, em geral entendida como sucesso econômico, prestígio social ou bem-estar físico e emocional.

Como se pode depreender, narcisismo e onipotência podem ser apontados como traços comportamentais que, no atual cenário da escola contemporânea, podem estar a colaborar decisivamente para o incremento da fragilidade simbólica da figura do professor. O desinvestimento narcísico dos pais em seus filhos, como destacamos a partir de Birman (2006), ao produzir um sujeito frágil, disposto a agredir para receber aquilo que julga lhe faltar, hoje se vê então encadeado por um laço social bastante contundente que vê no narcisismo o estilo comportamental desejável para que se obtenham os logros do corpo saudável e esteticamente desejável. Desse modo, o mesmo sujeito que, de modo frágil, na infância, constrói seu eu a partir do pouco provimento de investimento afetivo, ao tornar-se adolescente, recebe o olhar desejante da cultura midiática, a dizer-lhe que sua posição juvenil

expressa a potência a que todos buscam. Agressividade e negação do lugar do outro como sujeito digno de respeitabilidade e consideração se seguem, notadamente quando suas posições se mostram como a antítese daquelas apontadas como norma moral pelos critérios da *biossociabilidade*.

Para Ortega (2006, pp. 48-49), na mesma direção de nossos argumentos, trata-se das repercussões sociais de nossos modos de subjetivação eleitos como prioritários:

Embora as práticas de bioescese pareçam estar mais próximas das práticas do *self* da Antiguidade que das disciplinas, elas são, no fundo, formas de disciplinamento corporal. As ascetes clássicas visavam à transcendência do corpo e ao bem comum, à auto-superação, ou ao contato com a divindade. As práticas bioascéticas, em contrapartida, são apolíticas e individualistas. Falta nelas a preocupação com o outro e com o bem comum. Perdemos o mundo e ganhamos o corpo. O interesse pelo corpo gera o desinteresse pelo mundo; a hipertrofia muscular se traduz em atrofia social. A preocupação com o mundo, ponto central da política desde a Antiguidade, foi substituída, na modernidade, pela preocupação com o homem, a descoberta de si mesmo. Uma preocupação consigo mesmo se traduz, na atualidade, a um corpo desenhado à medida do sujeito.

Considerações finais

O cenário social contemporâneo, que podemos apenas de modo breve analisar no presente ensaio teórico, parece encontrar-se profundamente entranhado nas vicissitudes relacionais nas quais se encontram imersos os professores frente a seus alunos adolescentes. Nessa perspectiva, que se apresenta somente como uma de muitas leituras possíveis, acerca dessa complexa questão, a fragilização dos investimentos afetivos nas novas configurações familiares, ao lado de uma cultura organizada em torno do corpo como eixo central para a construção das identidades, demonstram compor aspectos que não podem ser menosprezados ou subestimados na análise da atual conjuntura escolar de agressividade de alunos para com professores. Como dissemos, trata-se aqui de um ângulo bastante particular de análise que não exclui os demais determinantes sociais, étnicos, econômicos e educacionais que incidem sobre esta questão tão delicada. De qualquer modo, ao concluirmos nossas proposições teóricas, podemos afirmar que as alterações sociais das últimas décadas, dentre as quais figuram as novas configurações familiares e o novo lugar do corpo no laço social, apontam para um incremento de discursos que despotencializam o lugar

docente frente a seus alunos, na escola contemporânea. O que pode estar a sinalizar, pois, de modo dramático, para a vigência de um lugar social perante o qual o desrespeito e a agressividade adolescente para com seus professores parecem assumir um *status* de legitimidade.

Nota

- ¹ Nóvoa, A. (2011). Conferência de Abertura. VII Congresso Internacional de Educação, 2011 – *Profissão Docente: há futuro para esse ofício?* São Leopoldo, RS: Unisinos.

Referências

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal* (S. M. G. Ballve, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bianchetti, R. G. (2005). *Modelo neoliberal e políticas educacionais* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Birman, J. (2006). Tatuando o desamparo – a juventude na atualidade. In M. Cardoso & M. Rezende (Orgs.), *Adolescentes* (pp. 25-43). São Paulo: Editora Escuta.
- Calligaris, C. (1997). Sociedade e indivíduo (2ª ed.). In M. Fleig (Org.), *Psicanálise e sintoma social* (pp. 183-196). São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Calligaris, C. (2009). *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Cantet, L. (Diretor). (2008). *Entre os muros da escola* [filme-vídeo]. Paris: Imovision.
- Costa, J. F. (2004). Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In R. Novaes & P. Vanucchi (Orgs.), *Juventude e sociedade – trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 75-88). Rio de Janeiro: Perseu Abramo.
- Costa, J. F. (2005). *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Costa, J. F. (2006). Entrevista com Jurandir Freire Costa. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescentes* (pp. 17-23). São Paulo: Escuta.
- Esteve, J. M. (2000). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc.
- Fraser, M. T. D. (2001). Delinquência infanto-juvenil e culpa. In T.P. Urania (Org.), *Culpa* (pp. 95-103). São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1976). O mal-estar na civilização. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 75-174). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1930)
- Jardim, J. (Diretor). (2006). *Pro Dia Nascer Feliz* [filme-vídeo]. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes.
- Jerusalinsky, A. (2004). Adolescência e contemporaneidade. In A. Mello, A. L. S. Castro, & M. Geiger (Orgs.), *Conversando sobre adolescência e contemporaneidade* (pp. 54-65). Porto Alegre: Libretos.
- Marty, F. (2006). Adolescência, violência e sociedade. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 9(1), 119-131.
- Matos, M. (2008). Jovens, alunos, ensino secundário: um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 15-26.
- Ortega, F. (2006). Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In M. I. M. Almeida & F. Eugenio (Orgs.), *Culturas jovens: novos mapas do afeto* (pp. 43-58). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Recebido em: 29/07/2013

Revisão em: 28/10/2013

Aceite em: 11/11/2013

Adriano Machado Oliveira é Psicólogo e Doutor em Educação pela UFSM. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Endereço: Universidade Federal do Tocantins, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Bloco IV. Quadra 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Sala 207. Palmas/TO, Brasil. CEP 77001-090
Email: adriano.oliveira@uft.edu.br

Como citar:

Oliveira, A. M. (2014). Narcisismo, biossociabilidade e escola contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 185-193.