UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

VERÔNICA BORGUETTI DORO

O CAMPO TEÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE: UMA LEITURA FREUDIANA

MARÍLIA-SP
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

VERÔNICA BORGUETTI DORO

O CAMPO TEÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE: UMA LEITURA FREUDIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP, *campus* de Marília – SP, para a obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Drª Alessandra de Morais.

Auxílio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

MARÍLIA-SP
2022

D715c

Doro, Verônica Borguetti
O campo teórico da Gestão Escolar no Brasil sob a ótica da Psicanálise : uma leitura freudiana / Verônica Borguetti Doro. -- Marília, 2022
223 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Alessandra de Morais

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Organização e administração. 4. Psicanálise. 5. Cultura. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VERÔNICA BORGUETTI DORO

O CAMPO TEÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE: UMA LEITURA FREUDIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP, *campus* de Marília – SP, para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dra. Alessandra de Morais

Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/UNESP – Campus de Marília

2º Examinador: _____

Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/UNESP – Campus de Marília

3º Examinador: _____

Dra. Mary Yoko Okamoto

Faculdade de Ciências e Letras FCL/UNESP – Campus de Assis

Marília, 31 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudia e Dirceu, pelas oportunidades que me foram proporcionadas ao longo da minha vida, por todo amor, carinho e apoio, e por terem feito todo o possível para que eu pudesse realizar meus sonhos.

À minha irmã Alice, por ser minha companheira de jornada acadêmica, compartilhando vivências unespianas e conhecimentos.

À professora Alessandra de Morais, pelo acolhimento e o exímio trabalho de orientação, compartilhando conhecimentos, reflexões e um diferente olhar sobre a Academia, que veio ao encontro do meu processo de amadurecimento, tanto acadêmico como pessoal. Por despertar, em mim, a curiosidade pela Psicanálise, no início da graduação em Pedagogia, que, de curiosidade, se transformou em estudo comprometido ao longo dos anos.

À professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, por compartilhar, desde a minha graduação, seus conhecimentos sobre a escola, e, principalmente, aqueles sobre a diversidade, que impactaram positivamente minha jornada pessoal enquanto pessoa LGBT. Agradeço, também, pelo acolhimento em seu grupo de pesquisa.

À professora Mary Yoko Okamoto, pela riquíssima oportunidade de participar de sua disciplina de Teorias Psicanalíticas da Unesp de Assis, que foi essencial para lapidar minhas leituras freudianas e proporcionar uma apreensão ainda maior deste conteúdo tão complexo. Agradeço pelo encontro, mesmo que virtual, que me proporcionou conhecê-la e experienciar um estudo descontraído e profícuo, com colegas genuínos e igualmente interessados.

À professora Graziela Abdian, por ter participado e marcado a minha trajetória na UNESP, contribuindo muito para a minha formação enquanto pesquisadora.

Aos amigos, Ana Cláudia, João Victor, Jordana, Kaori, Leon, Matheus, Naira, Viviane e Yuji por me apoiarem, me incentivarem, me acolherem nos momentos de dificuldade, proporcionarem as melhores risadas e os melhores abraços (mesmo que virtuais) e serem os melhores amigos que alguém poderia ter.

Às primas, Lívia e Thaís, pela reaproximação, o acolhimento, a presença, as risadas e as conversas riquíssimas e intermináveis, que me fizeram sentir menos sozinha ao longo dessa trajetória.

À minha namorada Isabela, por ser uma pessoa muito especial para mim, que apareceu de repente em minha vida, mas que se tornou, de imediato, uma alegria para os meus dias, me proporcionando muitos momentos felizes e sentimentos bonitos, além de muito acolhimento, troca de experiências e conhecimentos, muitos sorrisos, risadas, carinhos, apoio e muito amor; por me possibilitar enxergar potencialidades em mim, que eu não sabia que existiam, e me dar força, coragem e vontade de superar meus medos e inseguranças.

A todos os funcionários da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP/FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília, por se manterem firmes e resistentes, apesar das adversidades, trabalhando com competência e determinação,

fazendo todo o possível para que a Universidade continue proporcionando momentos de crescimento e amadurecimento intelectual.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro, concedido no Processo 131754/2020-3.

The answers are there,
You just have to know where to look

- Dana Scully
The X-Files (1993)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta caráter bibliográfico e dá continuidade às contribuições de pesquisa realizada anteriormente, trazendo como problema de pesquisa: Quais as contribuições da Teoria Psicanalítica para se pensar o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil? Essa problemática surge na intenção de se aproximar o campo teórico da Gestão Escolar da Psicanálise, com os objetivos de se analisar e perspectivar a área da Gestão Escolar de outra maneira, diferente da predominantemente pensada, marcada pelos paradigmas e conceituações prescritivas e modelares, que, mesmo após o período crítico dos anos 1980, ainda se apresentam na área. Esses paradigmas dividem-se em dois períodos: um anterior a meados de 1980, conhecido como Paradigma da Administração Empresarial, marcado pelo tecnicismo e a burocratização; e outro, após meados de 1980, conhecido como Paradigma da Especificidade da Escola ou Paradigma da Teoria Crítica, marcado por dar importância a aspectos pedagógicos e do cotidiano escolar. A Teoria Psicanalítica é utilizada para a análise do material, mais especificamente o livro "Totem e tabu", que discorre acerca do desenvolvimento da civilização e de seus processos culturais, da origem das instituições sociais, assim como, da religião e da moralidade, atentando-se para aspectos da coletividade e, também, aspectos relacionados ao psiquismo humano individual e o funcionamento de suas estruturas, denotando uma inter-relação entre a filogênese e a ontogênese. A escolha deve-se ao fato de ser um importante texto no interior da teoria psicanalítica, que indica um caráter também cultural e político da Psicanálise, sendo de grande utilidade para se pensar o campo teórico da Gestão Escolar, com relação ao qual, o material analisado é duas publicações de grande referência, de autoria de Victor Henrique Paro, pesquisador de destaque na área, sendo elas: "Administração escolar: introdução crítica" e "Gestão democrática da escola pública", ambas compreendidas no período do Paradigma da Especificidade da Escola. Os resultados obtidos, a partir da análise do material à luz da Teoria Psicanalítica, evidenciaram elementos subjetivos que permeiam as teorias da Gestão Escolar, apontando para a latência de dimensões irracionais e afetivas, evidenciando, também, uma não superação paradigmática, no sentido da não substituição total e absoluta de um modo de pensar antigo por um novo. Também destacou a dualidade presente na democracia, a figura do diretor escolar enquanto identidade constituinte da escola, bem como, a escola enquanto transmissora de cultura e instituição promotora da renúncia instintual.

Palavras-chave: Educação. Gestão da Educação/Escolar. Psicanálise. Sigmund Freud. Cultura.

ABSTRACT

This bibliographic research continues the contributions of previous research. The research problem is: What are the contributions of Psychoanalysis to School Management's research field in Brazil? This problem arises in order to establish a direct relation between School Management's research field and Psychoanalysis. The goals are analyze and establish points of view about School Management's research field different from its point of view, which is marked by paradigms and closed concepts, even after the critical period of the 1980's. These paradigms are divided into two periods: one before the mid-1980's, known as the Business Administration Paradigm, marked by technicality and bureaucratization; an another, after the mid-1980's, known as the School Specificity Paradigm or the Critical Theory Paradigm, marked by giving attention to pedagogical and daily school aspects. This research uses Psychoanalysis to analyze the School Management's research field. The chosen text is "Totem and taboo", written by Sigmund Freud, which discuss about civilization's development and its cultural processes, the origin of social institutions as well as religion and morality, emphasizing collective and individual psychics aspects and their structures functioning, indicating an interrelationship between phylogenesis and ontogenesis. The choice of these subjects is due to the fact that they are texts that indicate also a political aspect of Psychoanalysis, which is an interesting way to think about the School Management's research field. The material analyzed is two well known publications of the School Management's area, written by Victor Henrique Paro, a researcher who is reference in this theoretical field, which are: "Administração escolar: introdução crítica" and "Gestão democrática da escola pública", which both refers to School Specificity Paradigm. The results obtained from the analysis of the material using the Psychoanalysis for it showed some subjective elements that constitutes the School Management's theories, pointing the irrationality and the affections present in them, also showing a paradigmatic non-overcoming, saying it in other words, the non-replacement of an old theory to a new one. The results also highlighted the duality present in democracy, the school principal as a constituent identity of the school, as well as, the school as a cultural transmitter and as an institution that promotes instinctual renunciation.

Keywords: Education. Education/School Management's area. Psychoanalysis. Sigmund Freud. Culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10
1 Sobre o campo teórico da Gestão Escolar.....27
1.1 Paro e a especificidade da Administração Escolar: elementos epistemológicos.....28
2 Radiografia da Gestão Escolar.....72
2.1 Paro e a análise do cotidiano escolar: autoritarismo e participação.....72
3 A questão da cultura na Teoria Psicanalítica: uma leitura de Fuks…..…...…….103
4 Ritos, religião e a constituição da sociedade para Freud: o delinear da ambivalência……..125
5 Magia, mito e parricídio: a marca da ambivalência……...161
5.1 Onipotência dos pensamentos: penso, logo, crio o mundo real……....161
5.2 Totemismo e as bases da constituição da sociedade: o pai, os filhos e a culpa……....170
6 Os entrelaces entre o campo teórico da Gestão Escolar e a Teoria Psicanalítica……187
A FIM DE REFLETIR…….....216
REFERÊNCIAS.....221

INTRODUÇÃO

A área da Gestão Escolar no Brasil é marcada pela presença de dois fortes paradigmas teóricos: um que se constitui anterior ao período de meados dos anos 1980, conhecido como Paradigma da Administração Empresarial, pois se embasa em princípios da Teoria Geral da Administração (TGA), caracterizado pelo tecnicismo e a burocratização do ensino e da gestão da escola; e outro, que se constitui a partir de meados dos anos 1980 (período de redemocratização do país), conhecido como Paradigma da Especificidade da Escola (ou Paradigma da Teoria Crítica), embasado nos princípios da teoria marxista, caracterizado por dar importância e considerar os aspectos pedagógicos e do cotidiano escolar (RUSSO, 2004; ABDIAN, NASCIMENTO, SILVA, 2016).

Além da questão paradigmática, há também, na área, conceituações bastante determinadas, como as expostas por Vieira (2006), sendo elas: Política educacional, políticas educacionais, gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática. Em linhas gerais, a Política estaria situada no âmbito maior da esfera governamental, de forma a possibilitar que políticas públicas sejam criadas – no caso, as voltadas para a Educação, que nada mais são do que a manifestação das intenções do Poder Público no que se refere a esse campo de atuação, constituindo-se enquanto planejamento. Em relação à gestão, a autora evidencia que "as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão" (VIEIRA, 2006, p. 58), podendo-se observar, então, que a gestão executa aquilo que foi planejado pelas políticas públicas. Diante disso, a gestão educacional gere os Sistemas de Ensino, em âmbito federal, estadual e municipal (atua na esfera macro), enquanto a gestão escolar gere a unidade escolar, ou seja, cada escola individualmente, efetuando uma gestão local (atua na esfera micro). Já a gestão democrática diz respeito à tentativa de se construir autonomia no planejamento e na execução das ações dentro da escola, como exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996), também com a intenção de se constituir um planejamento democrático em nível dos Sistemas de Ensino, ou seja, do planejamento no âmbito macro, de forma que a gestão democrática pode ser pensada, segundo Vieira (2006), como um eixo transversal. Porém, a autora aponta que, por mais que haja interesse, por parte dos professores, de participar da proposição das políticas em âmbito macro, ainda assim, a questão da gestão democrática fica restrita apenas ao âmbito micro – da organização da unidade escolar – não se estendendo aos Sistemas.

As conceituações acima citadas se fazem muito utilizadas na área da Gestão Escolar, de forma que, outros conceitos análogos, que buscam denominar os aspectos tanto do âmbito

macro, quanto do âmbito micro, de forma plural e crítica são, ainda, timidamente introduzidos na área, não conseguindo subverter o caráter de universalidade das conceituações apresentadas por Vieira (2006). Pode-se dizer, então, que os conceitos da área da Gestão Escolar são pouco revisitados. Essa afirmação é corroborada pela pesquisa de Souza (2006) que, mediante a análise de 514 pesquisas da área, que estão compreendidas no período do Paradigma da Especificidade da Escola[1], observou que há um predomínio, nas pesquisas, por enfocar temas relacionados ao perfil do(a) gestor(a) escolar, à gestão democrática, aos instrumentos de gestão e aos modelos de gestão, representando mais de 50% das pesquisas da área, o que significa que essas pesquisas se atentam para a prática no cotidiano escolar. Do restante, apenas 27 pesquisas abordam a área de maneira conceitual, expressa na classificação temática estipulada pelo autor de "concepções de gestão".

> As Concepções de Gestão Escolar são entendidas aqui como estudos que privilegiam discussões mais teóricas sobre as bases que sustentam a gestão escolar. Talvez fosse possível se associar esta categoria com a de modelos de gestão escolar, contudo, neste caso apenas se incluem os trabalhos que promovem a avaliação da aplicação de tais modelos, e não aqueles que destacam os elementos conceituais que poderiam embasar esses modelos. São ao todo 27 (vinte e sete) trabalhos, que correspondem a 5,3% do total, distribuídos ao longo de todo o período analisado. (SOUZA, 2006, p. 98).

Isso implica em um montante significativamente menor comparado as outras temáticas de pesquisa, evidenciando certo desinteresse por estudos mais conceituais. Souza (2006) também evidencia que as pesquisas que tratam do cotidiano escolar apresentam caráter prescritivo e modelar, tal qual, o das pesquisas do Paradigma da Administração Empresarial, dizendo como a escola deve se organizar e como devem ser suas práticas para que sejam democráticas, e, se não as são, atribuem isso à má execução e implementação dos princípios democráticos pelos agentes da escola.

Essas afirmações foram confirmadas, também, por pesquisas dos membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)[2], que, a partir de estudos teóricos e, também, da análise do cotidiano escolar, puderam comprovar que há uma imposição, por parte dos referenciais teóricos da área, de como a escola deve funcionar, ignorando a multiplicidade de aspectos e vivências que o espaço escolar pode proporcionar – a exemplo, a contribuição de Carvalho (2017), que evidenciou, mediante análise de teses e

1 O recorte temporal escolhido pelo autor, compreendido no período desse paradigma, refere-se a dissertações e teses publicadas entre os anos de 1987 e 2004.

2 Sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FFC/UNESP), *campus* de Marília-SP, liderado pela Dra. Graziela Zambão Abdian.

dissertações sobre gestão democrática[3], que há na área uma dificuldade, por parte da teoria, de se fazer uma autocrítica, direcionando, então, as críticas para aquilo que é externo a ela, ou seja, para a escola, de forma que a teoria se mantém enquanto o posicionamento certo que evidencia o errado. Outro exemplo é o de Paredes (2017), que constata que as produções da área apresentam temáticas e vieses específicos, configurando um posicionamento hegemônico que favorece a tendência da área de, majoritariamente, pensar uma relação direta entre as políticas educacionais e a execução delas pela escola, de forma a assumirem caráter prescritivo e modelar, como receituários de como se fazer uma escola ideal.

Na mesma direção, com a intenção de corroborar o que foi previamente apresentado, é pertinente discorrer acerca da pesquisa de Iniciação Científica intitulada "Gestão Escolar: possíveis contribuições de Chantal Mouffe" (DORO, 2018), da qual esta dissertação de mestrado deriva, que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e se utilizou do referencial psicanalítico freudiano para análise da área da Gestão Escolar, sendo considerada uma proposta original pelo fato de não haver aporte psicanalítico na área. A pesquisa teve como intenção somar-se às contribuições das pesquisas[4] anteriores do CEPAE, de forma a também confirmar seus resultados, e, proporcionar não só outra maneira de se perspectivar a área, mas também, a tentativa de lançarem-se diferentes conceituações para ela.

Cabe destacar que, a relação entre Gestão Escolar e Psicanálise que foi estabelecida na Iniciação Científica, se deu por meio de uma teoria mediadora, que, no caso, foi a Teoria do Discurso[5] de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, juntamente com as contribuições do livro de Mouffe (2015) "Sobre o político", o qual apresenta elementos da Teoria Psicanalítica que serviram como motivação para o estudo da temática.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivos analisar as possíveis contribuições de Chantal Mouffe para o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, especificamente, dos elementos teóricos da Teoria Psicanalítica presentes em sua teoria, assim como, identificar a

3 O recorte temporal escolhido pela autora, dentro do Paradigma da Especificidade da Escola, compreende o período de 2005 à 2014.

4 Sendo elas: "*Processo de elaboração do texto político e gestão democrática:* análise de dois municípios." (AMOROSO, 2017); "Macro e micro em teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil (2005-2014)." (CARVALHO, M. G. de., 2017); "*Gestão democrática:* sentidos construídos na escola pública estadual paulista." (CARVALHO, V. I. de., 2017); "*O(a) diretor(a) de escola em teses e dissertações:* contribuições da Teoria do Discurso para novas perspectivas." (FERNANDES, 2017); "*Publicações sobre gestão escolar democrática:* análise a partir da metapesquisa (2005-2014)." (PAREDES, 2017); "*Gestão democrática*: os órgãos colegiados e as instituições auxiliares de ensino em redes municipais de São Paulo." (VILARDI, 2017).

5 LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista*: por uma política democrática radical. Título original: *Hegemony and socialist strategy:* towards a radical democratic politics. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

lógica de construção da área e identificar e analisar os subsídios teóricos da autora. A pesquisa foi dividida em três seções: a primeira abordou as principais categorias da Teoria do Discurso, sendo a mais importante delas o conceito de "hegemonia", e expôs o pensamento de Mouffe (2015) no que se refere às categorias "o político", "a política" e a concepção de Democracia Radical e Plural desenvolvidos pela autora; a segunda seção foi dedicada à Psicanálise, fazendo a exposição do pensamento de Freud (1921/2011, 1930/2011) nos livros "Psicologia das massas e análise do Eu" e "O mal-estar na civilização", dando destaque às relações afetivas/libidinais no contexto da formação das massas e aos processos civilizatórios, que proporcionam conflitos e sofrimento, compondo, juntamente com a primeira seção, o referencial teórico-metodológico da pesquisa. A terceira seção fez a análise do material, sendo este as conclusões das últimas pesquisas dos pesquisadores do CEPAE, de forma a complementá-las e apoiá-las, apresentando, por fim, nas conclusões, as contribuições para a área da Política e Gestão Escolar.

Para a análise do material, foram construídas, mediante articulação dos pensamentos de Freud (1921/2011, 1930/2011) e Mouffe (2015), duas categorias de análise[6]: Dinâmica Psicopolítica Instintual, que diz respeito a como os afetos operam no campo político, mediante identificações[7], e Horda Cosmopolita, que faz uma analogia entre o conceito freudiano de horda primeva e a tentativa, apontada por Mouffe (2015, p. 90), de ocidentalização das nações, liderada pelos Estados Unidos que, por meio de valores neoliberais, constitui uma hegemonia, em sentido global, sobre o conceito de democracia e de como as nações devem agir.

Essas categorias permitiram evidenciar que, no campo teórico da Gestão Escolar, os paradigmas da área funcionam como massas[8], o que significa dizer que assumem uma postura de rivalidade entre si, que se traduz em possíveis relações hostis e em resistência a novos

6 Na Iniciação Científica, essas duas categorias encontram-se com diferente nomeação: *Dinâmica do político: desejos e paixões* e *Cosmopolitismo*. A mudança dos nomes, nesta pesquisa, se faz necessária para que haja maior afinidade com o referencial psicanalítico, uma vez que, tem-se como intenção resgatar, posteriormente, essas categorias para maior aprofundamento delas.

7 Identificação é um processo psíquico em que o indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do *outro*, transformando-se, total ou parcialmente, de acordo com esse modelo do *outro*. A identificação faz parte da constituição da personalidade, e está relacionada a conceitos psicológicos como a imitação, a empatia, a simpatia, o contágio mental, a projeção, etc. (LANPLANCHE, PONTALIS, 2004, p. 226-229).

8 A concepção de "massa" adotada na pesquisa é a concepção de Freud, que, em linhas gerais, considera que as massas são constituídas por grande número de indivíduos, que se unem por meio de identificações, ou seja, por meio de algo em comum. A identificação acontece de duas maneiras: entre os membros da massa entre si, e entre cada membro da massa com o líder (esta última é chamada de enamoramento). Freud evidencia que essas identificações consistem em ligações afetivas/libidinais, que fazem com que a massa não se dissolva tão facilmente. Além disso, destaca que os indivíduos da massa regridem ao estado anímico de consciência, o que faz com que haja um enfraquecimento das instâncias censoras, fazendo com que a hostilidade, a irresponsabilidade e a inconsequência se sobressaiam, assim como, a predominância da subordinação aos ideais coletivos e da crença sem questionamentos. (FREUD, 1921/2011).

posicionamentos, principalmente àqueles que fazem oposição direta a seus pressupostos. Também evidenciam que a formação de massa reforça a ideia de que seus posicionamentos são mais válidos ou têm mais importância do que os de outros, o que explica porque os dois paradigmas assumem, em alguns aspectos, as mesmas atitudes, principalmente no que se refere ao caráter prescritivo e modelar de suas publicações. Evidenciou-se que

> [...] o cosmopolitismo pode ser visto como uma tentativa de retorno à condição primeira da civilização; o retorno da família primordial, em que somente um posicionamento governa, sem que haja o questionamento do quão arbitrário esse posicionamento possa ser. Isso recai sobre a área da Gestão escolar como uma tentativa de se fazer verdadeira uma única perspectiva teórica e uma única maneira de interpretação de como a democracia deve ser e ocorrer na escola – por isso o paradigma da teoria crítica (Especificidade da Escola) comete os mesmos enganos do paradigma da Administração Empresarial; não enxerga a pluralidade de elementos que emergem dos contextos escolares (que são múltiplos) e (re)produz a mesma maneira de pensar em suas pesquisas. (DORO, 2018, p. 91).

Também pôde evidenciar que o campo teórico não se constitui de maneira plenamente racional a fim de estabelecerem-se consensos democráticos; há a presença de motivações e decisões conduzidas por paixões. Dessa forma,

> [...] admite-se que a área da Gestão escolar não se constitui de maneira racional, como é afirmado pelos pesquisadores da área. Os processos de identificação no interior das massas são importantes para confirmar essa afirmação, por que: a) para que uma massa se forme, ou seja, para que pessoas se unam em um grande grupo, precisa-se ter uma disposição afetiva, que faça com que essa união seja duradoura, tal como ocorre na formação dos paradigmas: são massas duradouras, com divisão de funções dentro delas; b) admitindo a dimensão afetiva, é possível pensar em relações equivalenciais; c) os líderes dos paradigmas (que são as concepções teóricas que adotam) mobilizam os membros dos paradigmas de maneira a conduzir suas paixões, indo tanto ao encontro das afirmações de Mouffe quanto de Freud. (DORO, 2018, p. 92-93).

Além disso, permitiu um aprofundamento do entendimento do conceito de "hegemonia" e das práticas anti-hegemônicas.

> No que se refere à 'hegemonia' e à formação de diferentes relações de poder, é possível constatar que, quando Freud (1913/2012, 1921/2011, 1930/2011) retoma as ideias de 'Totem e tabu', especificamente sobre o parricídio e a posterior constituição da sociedade dos clãs totêmicos, há semelhanças com a concepção de Mouffe (2015), acerca das práticas anti-hegemônicas, que vão contra a perspectiva cosmopolita. A analogia se dá entendendo que a família primordial, chefiada pelo pai primevo, é uma 'hegemonia', mas uma 'hegemonia' no sentido cosmopolita, pois se apresenta de maneira soberana: a vontade de um determina como o todo será – estão sujeitos à arbitrariedade desse um. Quando os irmãos se revoltam contra o pai primevo, essa 'hegemonia' é ameaçada, e, por fim, com o parricídio, ela é extinta, fazendo com que novas famílias surjam, assim como, sistemas de crenças, e, consequentemente, se estabeleçam novas 'hegemonias'. (DORO, 2018, p. 90).

Assim, foi possível concluir que a dimensão conflituosa das relações humanas, evidenciada por Freud (1921/2011, 1930/2011) e Mouffe (2015), se estende, também, para os âmbitos da teoria e da prática, de forma que "[...] não há uma teoria plena, que abarque e resolva todas as questões, nem uma prática que seja totalmente harmoniosa." (DORO, 2018, p. 100), o que implica dizer que o tensionamento existente entre teoria e prática permite que novas possibilidades sejam pensadas, indo na contramão de pensamentos e práticas hegemônicos, pelo fato de "[...] não [haver] um algo externo que determine o interno, nem um interno que determine o externo (não há uma teoria que determine a prática, nem uma prática que determine a teoria), ambos causam influência uns nos outros e se modificam [...]" (DORO, 2018, p. 100).

Ao longo da realização da Iniciação Científica, mais especificamente na construção das categorias de análise e da análise em si, percebeu-se que seria possível prescindir de uma teoria mediadora para estabelecer relações entre a Gestão Escolar e a Psicanálise, sendo possível estabelecer relação direta entre esses campos teóricos, o que se confirmou, posteriormente, com os apontamentos feitos pela banca examinadora. Dessa forma, esta pesquisa tem a intenção de aprofundar a análise anterior, proporcionando avanço ao conhecimento da área, pelo fato de aproximar, ainda mais, a Teoria Psicanalítica do campo teórico da Gestão Escolar. Diante do exposto, apresenta-se como problema de pesquisa: Quais as contribuições da Teoria Psicanalítica para se pensar o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil?

Objetiva-se, portanto, analisar as possíveis contribuições da Psicanálise para o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, assim como, perspectivar o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil de maneira diferente da maneira predominantemente pensada, evidenciando elementos psíquicos que permeiam a democracia, as relações entre teoria e prática, as identificações e a figura do diretor escolar, assim como, aspectos do desenvolvimento cultural, presentes no referido campo.

Sobre a escolha da Psicanálise[9] como teoria norteadora da análise proposta nesta pesquisa, cabe evidenciar que a Psicanálise apresentou-se inovadora para o pensamento científico da época em que foi elaborada e teorizada por Sigmund Freud (1856-1939) – apesar

9 Disciplina que pode ser dividida em três níveis, sendo eles: I) *Método de investigação* em que consiste evidenciar o significado inconsciente de palavras, ações, e produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um indivíduo, utilizando-se, essencialmente, do método da associação livre, de forma a garantir a validade das interpretações; II) *Método psicoterápico* baseado na investigação citada anteriormente, especificado pela interpretação controlada da resistência, da transferência e do desejo; III) *Conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas* em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento. (LAPLANCHE, PONTALIS, 2004, p. 384-386).

de ter sofrido certa recusa por parte da comunidade acadêmica da época –, por trazer para a discussão temas que anteriormente eram pouco abordados pela Medicina e pela Psicologia daquele período, e que, muitas vezes, eram observados apenas pela óptica da Fisiologia, reduzindo-os a explicações orgânicas. Com o refinamento do conceito de inconsciente[10], mediante as teorizações sobre os sonhos, e o entendimento do protagonismo da sexualidade na vida dos indivíduos, Freud consegue desenvolver não só teorizações sobre o psiquismo individual, mas também, teorizações sobre a Psicologia Coletiva, que consequentemente acarretaram em análises civilizatórias e culturais, que evidenciam o papel também político da Psicanálise, indo além da investigação e tratamento das psicopatologias por meio da psicoterapia. Freud buscou em suas próprias experiências psíquicas (ou naquilo que denomina de "autoanálise"[11]), e também, na análise clínica de seus pacientes, material para formular sua teoria, evidenciando a importância do âmbito prático na constituição do âmbito teórico (GAY, 1989; QUINODOZ, 2007).

No que se refere ao caráter político da Psicanálise, que pôde ser confirmado, também, mediante as relações estabelecidas com a teoria de Mouffe (2015), apontadas na Iniciação Científica, tem-se, como exemplo, a constatação de que

> Para Mouffe (2015), a questão central no jogo político são as 'paixões', que conduzem os grupos nas escolhas de posicionamentos e nas possibilidades de identificação. As 'paixões' são importantes pelo fato de tornarem as escolhas políticas legítimas, negando a ideia de que a racionalidade dos discursos é a única forma aceitável, como a perspectiva da democracia liberal representativa defende, para que haja práticas democráticas. As 'paixões' revelam conflitos no terreno do discurso político, de forma que 'nós' e 'eles' assumam uma postura hostil um para com o outro, denominada pela autora de 'antagonismo'. Essa oposição 'nós' – 'eles' se configura da mesma maneira que a oposição 'Eu' – 'mundo exterior' apresentada por Freud (1921/2011, 1930/2011). Isso implica dizer que o 'nós', assim como o 'Eu', busca defender aquilo que é de seu interesse, aquilo que lhe proporciona prazer, adquirindo uma postura hostil em relação a tudo aquilo que é externo a ele e que, de alguma forma, representa ameaça a seus interesses e desejos. (DORO, 2018, p. 87-88).

10 A palavra "inconsciente" aparece desde o Iluminismo, dizendo respeito ao interior dos seres humanos, porém, de maneira poética, não se valendo de nenhum caráter científico. Freud atribui caráter científico ao termo por meio da sistematização de estruturas de funcionamento psíquico que atuam no inconsciente. (GAY, 1989).

11 A autoanálise de Freud se deu por meio da interpretação de seus próprios sonhos, identificando elementos da infância que foram reprimidos e recalcados. As correspondências entre Freud e Wilhelm Fliess (otorrinolaringologista alemão e amigo íntimo de Freud) também evidenciam sua autoanálise, pelo fato de ele compartilhar com o amigo, não apenas fatos de seu cotidiano, mas também, aquilo que identificou, interpretou e concluiu referente a seu próprio material psíquico. Fliess fazia, de forma indireta e não oficial, o papel do analista, do *outro* que escuta. Freud ressalta que fazer análise em vez da autoanálise se mostra muito mais eficaz para os profissionais analistas, mas considera-se uma exceção à regra. (GAY, 1989).

Além de o destaque para o fato de que, em decorrência da divisão nós-eles acima citada, e de como os indivíduos nos grupos (ou massas) têm suas paixões mobilizadas, a Teoria Psicanalítica converge com o pensamento da autora na explicação de que,

> As massas organizadas também são caracterizadas pela presença de um líder, que, segundo o autor, se relaciona com a massa de uma maneira diferente da que os membros [dela] se relacionam entre si. O líder é externo à massa, porém, tem afinidade de ideias com ela, isso implica em dois tipos de identificação: a 'identificação', referente às relações dos membros da massa entre si, e o 'enamoramento', que se refere à relação entre cada membro da massa com o líder. Pensando na perspectiva de Mouffe (2015), o líder dos grupos antagônicos seriam indivíduos representantes da divisão partidária bem definida entre esquerda e direita, capaz de mobilizar as paixões de 'nós' e 'eles', assim como, o líder que Freud (1921/2011) apresenta. O fato de o 'enamoramento' representar, psicanaliticamente, a introjeção do objeto no 'ideal do Eu', ou seja, o enquadramento da figura do líder nas expectativas que o indivíduo constrói para si, baseadas em exigências sociais, tem como consequência o fato de o indivíduo apresentar maior suscetibilidade de ser conduzido. (DORO, 2018, p. 88-89).

Essas contribuições mostram-se de grande importância para esta pesquisa, pois os livros "Psicologia das massas e análise do Eu" (FREUD, 1921/2011) e "O mal-estar na civilização" (FREUD, 1930/2011) fazem uma análise sobre a sociedade e as manifestações psíquicas dos indivíduos que a compõem, evidenciando comportamentos coletivos que remontam aos primórdios da civilização, assim como, um tensionamento das relações entre eles. Nesse sentido, questões como a agressividade, a formação de massas e a rivalidade entre elas, a compreensão das ligações libidinais na vida coletiva e política, as identificações, os conflitos envolvendo a realização e limitação dos desejos humanos, o aumento da infelicidade apesar do progresso tecnológico, são evidenciadas por Freud (1921/2011, 1930/2011) de forma a buscar uma compreensão maior acerca dos móveis da intolerância e da manifestação dos instintos[12], mostrando que a vida política e social é permeada também pela irracionalidade. Cabe lembrar que, segundo Freud (1921/2011), a Psicologia Social (ou Psicologia de Massa), ao contrário do que se supõe, não exclui a Psicologia Individual, uma

12 Na obra de Freud, "instinto" aparece, em determinadas traduções, substituído pelo termo "pulsão". Laplanche e Pontalis (2004) fazem uma observação quanto a isso, dizendo que Freud se utiliza de duas palavras em alemão que admitem a tradução por "instinto", sendo elas: *instinkt* e *trieb*. Porém, *trieb* não apresenta uma tradução exata para outras línguas, sendo vertido por "pulsão", distinguindo-se de *instinkt*, pelo fato deste último estar relacionado a instintos de ordem animal, enquanto *trieb* assume uma dimensão mais ampla, que compreende o psiquismo humano. Hanns (2007) aponta que *trieb* também pode estar relacionado aos instintos animais, mas que seria injusto reduzi-lo apenas àquilo que é biológico, portanto, "pulsão" se faz preferível por estar relacionada ao princípio da constância e ser o móvel do aparelho psíquico. No que tange a esta pesquisa, será mantida a tradução de *trieb* por "instinto", pelo fato de os livros utilizados para estudo – no caso, os publicados pela Companhia das Letras, pertencentes à Coleção Obras Completas de Sigmund Freud, de tradução de Paulo César de Souza – adotarem essa tradução do termo.

vez que os grupos e instituições são formados por pessoas, e a formação do Eu[13], ou seja, daquilo que é individual, se dá por meio da interação com o outro, destacando assim um intercâmbio entre o coletivo e o individual.

Dessa forma, a Teoria Psicanalítica se apresenta como uma teoria profícua para se pensar diversos contextos, se valendo tanto da compreensão interna dos indivíduos, quanto da compreensão do mundo exterior (tudo aquilo que é exterior ao indivíduo), e como essas relações estabelecidas entre Eu e o *outro* influenciam o contexto civilizatório, de forma a evidenciar-se enquanto uma teoria que permite questionar a racionalidade presente no campo teórico da Gestão Escolar, possibilitando sua ressignificação, assim como apontado e iniciado na discussão e nos resultados da Iniciação Científica.

Cabe destacar que a opção por trabalhar com a Psicanálise não desmerece e não nega as contribuições posteriores formuladas pelos pesquisadores pós-freudianos. Apenas evidencia uma preferência pelo referencial freudiano e uma possibilidade de retorno às bases do pensamento psicanalítico, sob outro enfoque, longe, é claro, de assumir uma postura pretensiosa de elaborar algo amplamente significativo para a área da Psicologia; tem-se a intenção de se buscar diferentes interpretações e olhares, que podem contribuir para a análise do campo teórico da Gestão Escolar.

Dando prosseguimento à relevância acadêmica desta pesquisa, o levantamento bibliográfico realizado nas bases de pesquisa científica Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OasisBR), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior (CAPES), evidencia uma incidência, ainda tímida, de pesquisas que abordam, de forma semelhante, a temática aqui proposta.

O levantamento realizado na base de pesquisa Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OasisBR) disponibilizou 54 resultados, utilizando-se, para essa busca, a palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar. Abaixo, segue a tabela elencando os dez primeiros[14] resultados obtidos, excetuando-se as repetições e artigos:

---

13 “Eu” ou “Ego” é uma instância psíquica pertencente ao segundo modelo topográfico freudiano. O “Eu” constitui-se posteriormente ao nascimento do indivíduo, por meio de identificações, primeiramente com os genitores e, posteriormente, com outras pessoas. É uma instância que se diferencia do “Super-eu” (ou “Superego”) e do “Id”, estando submetida ao princípio da realidade. O “Eu” age como uma instância de defesa das exigências do “Id” e das barreiras do “Super-eu”, estando constantemente em conflito com elas, assim como, com o mundo exterior. É responsável por mediar esses conflitos, apesar de sua autonomia ser reduzida. (LAPLANCHE, PONTALIS, 2004, p. 124-138).

14 Os resultados subsequentes aos dez primeiros, nos levantamentos das três bases de pesquisas científicas, apresentam recortes temáticos muito distantes dos compreendidos pela palavra-chave, não se referindo à Psicanálise nem à Gestão Escolar, tampouco, a temas relacionados à Educação.

Quadro 1: Publicações encontradas no OasisBR com a palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar.

Título	Autor	Formato	Instituição	Ano
O sujeito da psicanálise e as (im)possibilidades da gestão democrática na educação escolar	Marcos Juliano Hubner	Dissertação	UFSM	2009
Psicanálise de medicalização de crianças na escola	Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira	Tese	UNICAMP	2019
Gestão democrática e afeto, juntos por uma escola pública de qualidade	Mayre Antunes Damasceno Severino	Monografia	UnB	2014
Experiências escolares do gestor: repercussões em suas ações no contexto escolar	Thalita Sally Travassos de Santana	Monografia	UnB	2014
Compreensão do afeto na gestão escolar - complexidade e gestão escolar: os laços afetivos	Mírian Maria da Silva Rocha	Monografia	UnB	2014
Afetos, subjetividade e gestão escolar	Katia Cristina Garcia Vianna	Monografia	UnB	2014
Implicações da memória educativa na escola: "ser" gestor escolar	Ellen Michelle Barbosa de Moura	Monografia	UnB	2014
Os ruídos na comunicação entre gestão escolar e corpo docente	Juliana Clemente Jungmann	Monografia	UnB	2014
Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores 2010	Sonia Glaucia Costa	Dissertação	UnB	2011
A importância do afeto entre a gestão escolar e os alunos para a aprendizagem	Maria da Paz Campos Barros	Monografia	UnB	2014

Fonte: elaborado pela autora, com base em informações do Ibcit OasisBR, disponíveis em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>, acesso realizado em 28/04/2021.

Uma segunda busca, utilizando a mesma palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar, desta vez, entre aspas – para poder filtrar as publicações que trabalham conjuntamente ambas as temáticas –, obteve o seguinte resultado:

Quadro 2: Publicações encontradas no OasisBR com a palavra-chave "Psicanálise e Gestão Escolar".

Título	Autor	Formato	Instituição	Ano
Da criança problema na Educação Infantil à criança como enigma: uma direção marcada pela psicanálise	Tânia Maria Asturiano de Campos Rezende	Dissertação	USP	2013

Fonte: elaborado pela autora, com base em informações do Ibcit OasisBR, disponíveis em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>, acesso realizado em 28/04/2021.

O único resultado obtido na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com a palavra-chave sem aspas, foi:

Quadro 3: Publicações encontradas no SciELO com a palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar.

Título	Autor	Formato	Instituição	Ano
A palavra e as condições da Educação escolar	Leandro de Lajonquière	Artigo	USP	2013

Fonte: elaborado pela autora, com base em informações do SciELO, disponíveis em: <https://www.scielo.org/>, acesso realizado em 28/04/2021.

Já no Portal de Periódicos da CAPES, foram obtidos 75 resultados com a palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar, sendo os dez primeiros:

Quadro 4: Publicações encontradas na CAPES com a palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar.

Título	Autor	Formato	Instituição	Ano
A palavra e as condições da educação escolar	Leandro de Lajonquière	Artigo	USP	2013
O "furor avaliativo" como sintoma social da educação brasileira?	Eric Ferdinando Kanai Passone	Artigo	USP	2020
Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertes	Rosangela Carrilo Moreno	Artigo	UNICAMP	2008
Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau	Fabrício Martinatto da Costa, Everton Martinatto da Costa, Gabriel Bandeira Coelho	Artigo	UFSC	2015
Diversidade: globalização e desafios	Dionéia Paula Bodevan de Souza, Vera Lúcia Alves Brito	Artigo	UFMG	2012
Teoria *queer*, políticas pós-pornô e privatização da sexualidade: uma conversa com Marie-Hélène Bourcier	Vinícius Kauê Ferreira, Miriam Pillar Grossi	Artigo	UFSC	2014
Doenças crônicas não transmissíveis, riscos e promoção da saúde: construções sociais de participantes do Vigitel	Erika de Azevedo Leitão Mássimo, Hercília Najarra Ferreira de Souza, Maria Imaculada de Fátima Freitas	Artigo	PUC/MG	2015
Televisão digital: informação e conhecimento	Maria Cristina Gobbi, Maria Teresa Miceli Kerbauy	Livro	UNESP	2010
Avaliação educacional: desatando e reatando nós	José Albertino Carvalho Lordêlo, Maria Virgínia Dazzani	Livro	UFBA	2009
Memória e formação de professores	Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski	Livro	UFBA	2007

Fonte: elaborado pela autora, com base em informações da CAPES, disponíveis em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso realizado em 28/04/2021.

Tanto no SciELO quanto no Portal de Periódicos da CAPES, a busca realizada com a palavra-chave entre aspas obteve nenhum resultado.

Foi possível observar, mediante análise dos resumos das pesquisas anteriormente listadas, que algumas delas não possuem relação com a palavra-chave Psicanálise e Gestão Escolar, levantando pesquisas que abordam temas da Educação, Saúde e Gênero e Sexualidade por outras perspectivas, de forma a não contemplarem o recorte temático desta pesquisa, pois suas especificidades não evidenciam proximidade alguma com a Psicanálise, tampouco, com a Gestão Escolar. Já as pesquisas que corresponderam à palavra-chave, também mostram-se distantes quanto ao recorte temático, pois abordam a Psicanálise e a Gestão Escolar por perspectivas que diferem da adotada na presente pesquisa, pois tratam da subjetividade do gestor escolar, da relação aluno-professor, do clima escolar e da Psicanálise nos cursos de Pedagogia, de forma a não trabalharem as contribuições que a Psicanálise pode proporcionar no que se refere à própria constituição do campo teórico da Gestão Escolar, ou seja, enquanto uma teoria que permite questionar os pressupostos da área, assim como, sua configuração paradigmática, analisando a produção do conhecimento em Gestão Escolar. Sendo assim, esta pesquisa destaca-se por ter uma proposta original, que não foi abordada por outros pesquisadores da área, e que pode proporcionar avanço na produção do conhecimento na área da Gestão Escolar.

Vale ressaltar, porém, que as pesquisas listadas no Quadro 1, advindas da Universidade de Brasília (UnB), utilizam referencial da Gestão Escolar, conjuntamente, com o referencial da Psicanálise. São pesquisas provenientes de um curso de especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – excetuando-se uma dissertação de mestrado, realizada na mesma instituição que apresenta, também, o mesmo escopo temático. Sumariamente, essas pesquisas visam a compreender a subjetividade do gestor escolar, de forma a utilizar os relatos da experiência desse profissional, desde o que tange à sua experiência enquanto docente até a sua experiência enquanto gestor, para melhor compreender as relações que se dão na escola – admite-se, então, uma dimensão inconsciente nessas relações. Assim, o gestor escolar é entendido, portanto, enquanto importante figura na articulação dos diferentes segmentos. Os textos da Psicanálise utilizados são os escritos de Freud, voltados para análises sociológicas e culturais, destacando a questão dos grupos – como funcionam as relações em seu interior e o que pode ser extraído dessa experiência como forma de melhorar a comunicação entre gestores e a comunidade escolar. São pesquisas empíricas, com entrevistas e, em alguns casos, também, com análise documental. Por mais que essas pesquisas admitam referenciais de duas áreas igualmente trabalhados nesta dissertação, vale destacar que a intenção desta pesquisa é analisar o campo teórico da Gestão Escolar, deslocando o foco da escola enquanto objeto de análise, de modo a focalizar as teorias da Gestão. Apesar de intenções diferentes, é

interessante observar que o referencial psicanalítico freudiano é utilizado, mesmo que ainda de forma tímida para se pensar a Gestão Escolar, considerando o número reduzido de trabalhos encontrados.

No que tange a esta dissertação, ela vincula-se a um projeto mais amplo intitulado "Os sentidos da Gestão educacional/escolar no Brasil"[15], que tem como objetivo a produção de pesquisas que analisem os sentidos da Gestão Escolar a partir do revezamento teoria e prática, de forma que os encaminhamentos metodológicos permitam a desconstrução e reconstrução da História da Administração Escolar, a análise das relações de saber e poder que se constituem no campo teórico da área, e o contato, observação e análise de sistemas e escolas cujos processos de gestão e vivências de currículos permitam recuperar os sentidos presentes no cotidiano escolar, extrapolando aqueles comumente aceitos e divulgados pela área.

Desde 2014, as pesquisas do CEPAE vêm caminhando no intuito de analisar a área da Gestão Escolar por outras perspectivas e, com isso, vislumbrar possíveis reformulações dos pressupostos bastante marcados nela. No momento atual do grupo, as pesquisas continuam levantando olhares diferentes para a área, estudando e analisando tanto o âmbito teórico quanto o âmbito prático, de maneira que, seus pesquisadores utilizam referenciais teóricos diferentes dos adotados por outros pesquisadores da área, trabalhando com autores da Filosofia, Ciência Política e, recentemente, da Psicologia.

Nessa direção, destaca-se a importância desta pesquisa, pois se configura como uma proposta de análise do campo teórico da Gestão Escolar que utilizará a Teoria Psicanalítica como tentativa de configurar novos sentidos para ele, dando continuidade e aprofundando o que foi desenvolvido na pesquisa de Iniciação Científica anterior – e nas demais pesquisas realizadas pelos membros do CEPAE –, uma vez que há ausência de aporte psicanalítico, dessa natureza, no campo teórico da Gestão Escolar, como pôde ser observado na exposição do levantamento previamente apresentado.

Assim, esta pesquisa bibliográfica apresenta caráter teórico-conceitual, utilizando-se da Psicanálise de Freud para se fazer uma leitura do campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, por meio da elaboração de constructos de análise advindos do material da Gestão Escolar. O livro de Freud utilizado para efetuar a leitura desse material é "Totem e tabu" (1912-13/2012), que se configura enquanto um dos ensaios fundamentais da Psicanálise, baseado em estudos antropológicos e etnográficos de pesquisadores da época, que buscaram compreender o modo

15 Pesquisa iniciada em 2018, coordenada pela professora assistente Dra. Graziela Zambão Abdian, sob financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo como integrantes: Denise Baleeiro Rosa, Mônica Gomes de Carvalho, Natália Maria Casagrande, Paulo Henrique Costa Nascimento, Thamiris Slanzon de Carvalho, Viviane Izaías de Carvalho e Verônica Borguetti Doro.

de vida dos povos primitivos, por meio de estudos das tribos, permitindo a Freud traçar uma analogia com o modo de vida dos neuróticos obsessivos, para compreender os desdobramentos culturais e a criação das instituições sociais, assim como, os desdobramentos filo e ontogenéticos, presentes no desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, trazendo como importante contribuição para essa discussão a universalidade do Complexo de Édipo e o mito fundador da civilização: o parricídio. Esse livro configura-se como um dos primeiros estudos sociais e políticos de grande impacto na obra de Freud, apresentando discussões antropológicas, culturais e políticas basilares e, ao mesmo tempo, complementares as dos livros "Psicologia das massas e análise do Eu" (1921/2011), "O futuro de uma ilusão" (1927/2014) e "O mal-estar na civilização" (1930/2011).

Vale ressaltar que, quando necessário, para aprofundamento do referencial teórico-metodológico, foram buscados outros textos da Psicanálise, assim como, textos de psicanalistas e estudiosos do assunto que se propuseram a pesquisar as questões culturais estudadas por Freud, ou que resgatam suas discussões com a intenção de refletir sobre o contexto atual.

É lícito destacar, quanto ao caráter teórico-conceitual desta dissertação, que este se sobrevém a partir da explicitação de Herrmann (2004) acerca da pesquisa psicanalítica. Para o autor, as produções teóricas avançam mediante à operacionalização de seus conceitos, ou seja, à medida em que a teoria se relaciona com a prática, por meio dos procedimentos científicos para a interpretação do que se está querendo investigar, tornando-se passível, assim, de ser desvelado o método utilizado para a análise do objeto de estudo pretendido, no sentido da "alta teoria", o que significa, uma teoria que não é plena e imutável, que abriga, em seu interior, a crítica a si mesma, e, portanto, se coloca em oposição à crença de que o avanço teórico-científico se dá por meio do acúmulo de conhecimentos ao longo dos anos, sem que ocorra uma revisão, ou mesmo, modificação desses conhecimentos.

Essa operacionalização ocorre em um movimento simultâneo em que as conceituações teóricas deixam de ser mera formalidade acadêmica para ganhar expressão e significado quando inseridas na realidade analisada, que, no caso apresentado pelo autor, é a realidade psíquica – que extrapola os limites da clínica e se estende a todo o tecido social, logo, podendo-se dizer, então, que, a pesquisa psicanalítica não se concentra apenas nas questões do indivíduo, mas sim, nas deste e da coletividade, salientando que há, também, uma clínica do social; a realidade psíquica é, ao mesmo tempo, *una* e múltipla –, da mesma forma que a realidade também se permite ser alterada, deformada e reorganizada por esses conceitos. Sendo assim, uma gama de conceitos, bem como, uma série de relatos clínicos, não se

apresentam como material completamente científico; ambos necessitam um do outro para se consolidarem enquanto teoria. Dessa maneira, os procedimentos implicados nas interpretações fomentam rupturas epistemológicas, consequentemente, acarretando mudanças, quando a crítica teórica já se encontra inserida na própria teoria. Em outras palavras, quando o conceito perde sua característica de postulado, ele está desnudo, não se constitui enquanto determinação absoluta: ele tem, em sua essência, seu significado teórico e científico que o faz ser um conceito, mas quando aplicado à realidade, essa solidez se desfaz, tornando-o maleável, de modo que, também por isso, possa ser repensado, ressignificado.

Esses apontamentos vão ao encontro da proposta desta pesquisa, não somente por visarem ao arejamento dos referenciais teóricos e ao fortalecimento das relações entre teoria e prática de forma não hierarquizada, mas também, por dizer respeito ao âmbito da Teoria Psicanalítica, e se colocar enquanto um método bastante profícuo para conduzir a análise.

No que tange ao campo teórico da Gestão escolar, os livros analisados são: "Administração escolar: introdução crítica" (1986/2018) e "Gestão democrática da escola pública" (1997/2016), ambos de Vitor Henrique Paro. A escolha por esse autor se dá pelo fato de ser um pesquisador de grande influência na área da Gestão Escolar no Brasil, de forma que, suas publicações – compreendidas no período do Paradigma da Especificidade da Escola – estão presentes como bibliografia nos concursos públicos, nas disciplinas de Administração da Educação dos cursos de Pedagogia, e por realizar debates e palestras por diferentes regiões do país. O critério de escolha dos livros se deu por serem livros com maior número de edições e por terem o maior número de citações, dentre os livros do mesmo autor, na plataforma *Google Scholar*.

Admitindo-se os limites do tempo e de se abarcar toda ou quase toda a produção da área, supõe-se que tal recorte de análise possa ser significativo para cumprir com os objetivos aqui propostos. Dessa forma, a pesquisa se conduz pelo seguinte percurso: em um primeiro momento, são apresentados os elementos epistemológicos que constituem o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, mediante a discussão de Vitor Henrique Paro (1986/2018) quanto à diferenciação entre a administração de empresas (correspondente ao primeiro paradigma teórico) e a frente crítica que se segue, referente à administração da escola (correspondente ao segundo paradigma teórico), destacando-se, também, elementos relacionados à luta de classes, presente na teoria marxista, que estão implicados nessa delimitação paradigmática. Em seguida, ainda caminhando com Paro (1997/2016), são apresentados os aspectos da prática escolar, no que diz respeito à participação dos agentes da escola na gestão da mesma, à promoção de ações democráticas no interior da escola e à questão do autoritarismo – não

desconsiderando, obviamente, os aspectos epistemológicos previamente abordados –, sendo esses aspectos práticos expressos por diversos condicionantes formulados pelo autor ao longo da explicitação. O realce para esses escritos, acerca do chão da escola, configura-se enquanto interessante maneira de se visualizar a relação do campo teórico em pauta com a prática.

Em outro momento, é abordada a questão da cultura na Psicanálise de Sigmund Freud, mediante a discussão de Betty B. Fuks (2003/2011), de forma a evidenciar a cultura como uma categoria central na obra freudiana, destacando, também, um percurso histórico da Psicanálise, que, ao mesmo tempo em que investiga os mistérios do inconsciente e apresenta uma característica biográfica – pois, compreender a Psicanálise também implica em compreender a vida de seu fundador, Freud –, atém-se a buscar construir e reconstruir a História da civilização, de modo a serem abordados temas, como: alguns conceitos essenciais da Psicanálise; o interesse de Freud por estudar aspectos da coletividade, conjuntamente, com aspectos individuais; os processos de identificação no interior das massas; a importância das relações com o *outro*; os móveis da intolerância e da agressividade, levadas ao extremo.

Após esse preâmbulo contextual, é abordado o livro de Freud, "Totem e tabu" (1912-13/2012), de modo a elucidar o percurso teórico que o autor traçou, a fim de compreender as concordâncias entre o modo de vida dos selvagens primitivos[16] e dos neuróticos obsessivos, buscando uma gênese constituinte que se propaga, no decorrer da História, evidenciando o desenvolvimento não só dos indivíduos isoladamente, como também e, principalmente, da coletividade, enfocando a intenção do autor de salientar elementos filogenéticos, ou seja, elementos imbuídos de um caráter de universalidade, verificados em todos os povos, em

16 Segundo Bortoluci (2009), no que tange às inferências acerca do eurocentrismo, é bastante comum, nos debates no âmbito da Sociologia moderna – também se estendendo para os estudos mais atuais sobre a temática –, haver uma visão Orientalista quanto à maneira de se enxergar outras culturas, que não aquelas advindas da Europa, o que implica no fato de que, ao longo da História – mais precisamente, na ascensão do Ocidente enquanto uma potência econômica, na modernidade –, estabeleceu-se uma maneira ocidental de se pensar o Oriente (o Orientalismo), visando a sua reestruturação e dominação, de forma a reduzir as culturas orientais a culturas faltantes, que carecem de algo para preenchê-las, que, obviamente, não falta à cultura ocidental, consequentemente, fazendo crer que o Oriente está aquém do Ocidente em termos de desenvolvimento cultural, logo, precisando de algo que o insira no que é considerado civilizado. Isso, segundo o autor, se faz verdadeiro não só no que diz respeito à prática, mas também, à teoria, visto que, a Sociologia nasce na Europa, ganhando corpo e substância nesse mesmo território, de modo a estipular maneiras de ser e de não-ser para outras culturas não-ocidentais, justificando seu suposto e inverossímil fracasso, atribuindo a elas caráter de irracionalidade, atraso, estaticidade. Assim, utilizando-se dessas contribuições de Bortoluci (2009) para pensar a terminologia usada por Freud (1912-13/2012) em "Totem e tabu", chamar os seres humanos primevos de "selvagens" e "primitivos" é compará-los com os humanos da sociedade europeia moderna, na qual Freud estava inserido, trazendo à tona a mesma ideia de que a sociedade europeia é plena e, aquelas que não são sua exata semelhante, não estão em mesmo patamar. No entanto, em várias passagens de "Totem e tabu", Freud (1912-13/2012) ressalta que há aspectos de desenvolvimento cultural, psíquico e tecnológico significativos nesses povos, evidenciando que eles não são tão inferiores ao homem moderno quanto se faz crer que o são, apesar de ainda se encontrarem em atraso; o homem moderno europeu seria o estágio último da evolução. Nesse sentido, no que tange a esta dissertação, optou-se por manter os mesmos termos empregados por Freud (1912-13/2012), para estar em conformidade com o texto apresentado pelo autor.

diferentes épocas, com suas devidas variações, entretanto, não abdicando de suas essências, sendo eles: o Complexo de Édipo, a refeição totêmica e a consciência de culpa; o que permite a Freud (1912-13/2012) inferir os primórdios da cultura, isto é, aquilo que possibilita distinguir a vida humana da vida das criaturas da natureza. Assim, enfocam-se temas dotados de certa mitologia, como rituais, celebrações e punições, trazendo para a cena as explicações sobre o funcionamento do sistema totêmico e das restrições e proibições dos tabus, verificadas nas comunidades primitivas, assim como, o conflito propiciado pela ambivalência dos sentimentos, a constituição dos primórdios das religiões e da moralidade, a onipotência dos pensamentos, e o desenvolvimento dos sistemas de organização e regulação da vida em sociedade, não se excluindo, pois, as conjecturas do autor quanto ao que se refere ao psiquismo individual e coletivo, culminando, por fim, nas explicações sobre o parricídio.

Em seguida, pretende-se estabelecer as relações entre a Teoria Psicanalítica e o campo teórico da Gestão Escolar, mediante a articulação dos escritos de Vitor Henrique Paro (1986/2018; 1997/2016), nos livros previamente citados, com as contribuições trazidas por Freud (1912-132012) em “Totem e tabu”. A intenção é a de procurar evidenciar as proximidades e recuos entre o campo teórico da Gestão Escolar e a Teoria Psicanalítica, na tentativa de se estabelecer uma reflexão crítica, de forma a contribuir positivamente com as discussões na área da Gestão Escolar, abrindo a possibilidade de fomentar novos questionamentos e maneiras de perspectivá-la, sem a intenção de proporcionar compreensões fechadas e resoluções absolutas para os problemas da área. Esse é o ponto a ser trabalhado até a defesa da dissertação, de modo que, na seção correspondente – seção seis deste trabalho –, estão apresentados alguns direcionamentos que ainda serão aprofundados, pretendendo-se, pois, salientá-los, desenvolvê-los e corroborá-los, mediante estudo cuidadoso e aprofundado dos escritos que se seguem, de forma a também considerar outros elementos, que podem surgir ao longo da investigação pretendida.

É válido pontuar que, a leitura dos escritos, tanto de Paro (1986/2018; 1997/2016), quanto de Fuks (2003/2011) e de Freud (1912-13/2012) são trazidos de modo a conservar, na medida do possível, a integralidade de seus principais pressupostos, para que seja possível ao leitor apropriar-se, mesmo que de forma ainda abreviada, do pensamento dos autores.

1 Sobre o campo teórico da Gestão Escolar

A área da Gestão Escolar[17] no Brasil, no que diz respeito à configuração de seu campo teórico, é marcada por dois períodos, que se referem tanto a um recorte temporal – que também implica em um recorte político –, quanto a um recorte teórico, propriamente dito, como já enunciado na introdução deste trabalho. Vale retomar, brevemente, o que caracteriza ambos os períodos antes de dar sequência à exposição do material a ser analisado.

Na década de 1970, os estudos e pesquisas referentes à área da Gestão Escolar pautavam-se nos conhecimentos já produzidos acerca da Administração[18] Empresarial, ou seja, tomavam como base a Teoria Geral da Administração (TGA) que era amplamente utilizada na administração, monitoramento e controle do trabalho executado nas fábricas. Esse tipo de administração apresenta caráter tecnicista e burocrático, preocupando-se com a eficiência e eficácia do trabalho que está sendo executado na produção de mercadorias, como também em técnicas e estratégias para que haja a otimização do tempo, recursos e força de trabalho empregados nessa execução. Essa lógica empresarial foi transportada para o âmbito escolar, de forma a pensar a escola também como uma fábrica, fazendo apenas adequações e reformulações da TGA para enquadramento desta no contexto escolar. Esse cenário, segundo Russo (2005), configura, no que diz respeito à Gestão Escolar, o Paradigma da Administração Empresarial.

Essa perspectiva seguiu-se fortemente até meados da década de 1980, período em que, com a redemocratização do país, após o término do regime militar brasileiro, viu-se a necessidade de mudança nas teorias referentes à Educação, o que implicava no abandono gradual de perspectivas tecnicistas e burocráticas para se pensar a escola. Com a popularização de teorias de viés marxista nas Universidades, as teorias que pensavam a Educação também foram influenciadas por esse referencial, o que, para a área da Gestão Escolar implicou em pensar a administração do espaço escolar levando em consideração as especificidades de seu cotidiano, assim como, suas dificuldades e potencialidades enquanto

17 Nas passagens do texto em que as palavras “gestão” e “administração”, assim como seus adjetivos (“escolar”, “educacional”, “empresarial”, etc.) estiverem iniciadas com letra maiúscula, significa que está fazendo-se referência à gestão e à administração como disciplinas, como campos do saber. Nas passagens em que ambas aparecem iniciadas em letra minúscula, faz-se referência a estas enquanto atividade prática (gerir; administrar).

18 Aqui, ora é usada “gestão”, ora é usada “administração” para se referir a uma mesma área/campo teórico. Isso se dá pelo fato de que, nas décadas indicadas, a palavra administração era usada justa e predominantemente, pelo fato de estar relacionada com a disciplina da Administração em sentido amplo. Posteriormente, o termo “gestão” passou a vigorar, de forma a evidenciar uma mudança de concepção, ou seja, “administração” caracteriza um período tradicional e conservador e, “gestão”, um período de renovação e democratização. Quanto a isso, não há um consenso na área, visto que, o próprio Vitor Henrique Paro não vê problema na utilização das duas palavras como sinônimo, o que se mostra presente nos títulos de seus livros. Neste trabalho, as duas palavras também serão usadas como sinônimo.

instrumento de transformação social. Configura-se, portanto, o Paradigma da Especificidade da Escola[19]. (RUSSO, 2005).

1.1 Paro e a especificidade da Administração Escolar: elementos epistemológicos

É nesse contexto que o livro clássico de Paro (1986/2018), "Administração escolar: introdução crítica", é publicado. Esse livro propõe uma reflexão crítica acerca da administração da escola, tanto em seu sentido prático quanto no sentido da (re)formulação das teorias da Gestão Escolar. O livro é dividido em quatro capítulos, que se orientam pelo referencial marxista, de forma que, o primeiro deles trata da Administração *em* geral[20]; o segundo, da Administração no contexto da sociedade capitalista; o terceiro, da escola como instrumento de transformação social; e, o quarto, da Administração Escolar pensada de maneira crítica e a serviço da transformação social.

Paro (1986/2018) sinaliza, de início, a importância de se entender a Administração, em um primeiro momento, separada do contexto capitalista, para que seja possível entendê-la em sua essência, ou seja, no fazer administrativo, para, assim, posteriormente, compreender como esse fazer administrativo se dá na sociedade capitalista e a quais propósitos ele serve (alinhados aos interesses da classe dominante). A essa administração separada do contexto da sociedade capitalista, ele se refere como Administração *em* geral.

De acordo com o autor, a administração faz parte da forma de se organizar a vida em sociedade, sendo ela "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 1986/2018, p. 25), também destacando que essa é uma atividade exclusivamente humana. Isso não significa dizer que não haja formas de organização na natureza. Elas existem, porém, a principal diferença é o fato de que, diferentemente das abelhas, como no exemplo retirado de Marx, que produzem sua colmeia sempre da mesma maneira e simplesmente pela necessidade, na atividade humana, a elaboração de determinado objetivo é feita para além da mera necessidade, sendo possível pensar livremente acerca dos objetivos a serem alcançados, de maneira múltipla e variada, tendo-se em mente a melhor maneira de executar ações, de forma mais rápida, com menos esforço e com maior proveito dos materiais

19 Também conhecido como Paradigma da Teoria Crítica.

20 Destaque para o "em" pois a "Administração em geral" é diferente da "Administração Geral" (pautada na TGA). A primeira é a administração no sentido das técnicas e práticas de administrar a vida em comunidade. A segunda é administração já inserida no contexto da produção capitalista, em que o adjetivo "geral" implica um caráter de universalidade, ou seja, de que é geral de todas as formas administrativas, em diferentes espaços, que se adote a administração tal qual a administração fabril. (PARO, 1986/2018).

utilizados, para que se chegue à realização dos objetivos estipulados e para que se atinja aos fins propostos.

> Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que se dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva mas também necessária à vida do homem. O animal, como ser indiferenciado na natureza, não realiza trabalho *humano*, já que não busca objetivos livremente, colocando-se, portanto, no âmbito da pura necessidade. Não se coloca para ele, portanto, o problema da utilização racional de seus recursos, já que suas ações são previamente determinadas pela natureza, de modo necessário e imutável para cada espécie. O homem também faz parte da natureza, mas consegue diferenciar-se dela por sua ação livre. Ele só é homem porque transcende sua situação natural. Essa transcendência se dá à medida que ele busca realizar, por meio da ação racional, os objetivos a que se propõe. (PARO, 1986/2018, p. 25-26, grifo do autor).

Sendo assim, a atividade administrativa passa por um planejamento, uma concepção mental anterior à execução, de forma que, pensar em todas as condições necessárias para a realização dos objetivos é uma ação racional, pois a racionalidade na utilização dos recursos é, justamente, pensar se o que se faz atende aos fins propostos e o quanto de material, tempo e esforço devem ser empregados para se atingir a esses fins. Aqui, já é possível pensar em trabalho, propriamente dito. Isso também diz respeito à maneira como os humanos relacionam-se individualmente com a natureza, na intenção de dominá-la, e como relacionam-se entre si. A ideia é, portanto, que, por meio do aperfeiçoamento das técnicas e da combinação de seus conhecimentos para se alcançar determinado objetivo, os humanos, cada vez mais, se aproximem do trabalho coletivo. Diante disso, os problemas que, anteriormente, diziam respeito a indivíduos isoladamente, passam a dizer respeito a um grupo de pessoas, que precisarão combinar suas forças para resolver esses problemas. (PARO, 1986/2018).

> Essas relações se manifestam de modo particular no processo de trabalho, por força quer da própria natureza do processo de produção no qual estão normalmente evolvidas mais de uma pessoa, quer na destinação dos produtos desse processo, na sociedade. Por um lado, no interior do processo de produção, a atividade humana não se dá, via de regra, de maneira isolada, existindo, em vez disso, uma conjugação das atividades de todos os indivíduos envolvidos. Não que seja impossível imaginar um produtor isolado realizando todas as etapas de seu empreendimento. Desde as épocas mais primitivas, entretanto, os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca dos objetivos comuns. (PARO, 1986/2018, p.30).

Isso posto, Paro (1986) afirma que, quanto mais haja o planejamento de suas ações e a combinação de seus conhecimentos – tanto individuais, mas, principalmente, coletivos –, para a execução do trabalho, mais a humanidade age de maneira administrativa. Logo, a atividade

administrativa não se limita a apenas o que se faz no interior do espaço empresarial ou fabril, ela permeia toda a atividade dos seres humanos, em sentido coletivo, não se bastando em ações realizadas por indivíduos isoladamente.

> A *atividade administrativa é uma atividade grupal*. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-la a cabo, a simplicidade desaparece, tornando necessário desenvolver processos especiais para aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo. (CHIAVENATO, 1979, p. 179 apud PARO, 1986/2018, p. 31, grifos no original).

Dessa maneira, com a ampliação dos conhecimentos humanos de forma cada vez mais significativa com a passagem do tempo, torna-se possível o aperfeiçoamento não só das técnicas, mas também, das ferramentas e do instrumental para que o trabalho seja feito de maneira mais efetiva, também aumentando o domínio que a humanidade tem em relação à natureza. Essa utilização racional dos recursos coordenada com os conhecimentos coletivos é o que o autor define por coordenação.

Paro (1986/2018) também destaca, baseado em Marx, que todos os elementos materiais – sejam eles de interferência direta ou indireta –, fazem parte da racionalização do trabalho, ou seja, não só as ferramentas, de uso mais imediato na transformação do objeto de trabalho fazem parte do processo, mas também, as estradas, edifícios, etc., que participam indiretamente, mas que tem uma contribuição significativa. Assim, pode-se dizer que, para que o processo seja realizado completamente, é necessário que haja a combinação dos elementos materiais, diretos e indiretos, ou seja, a combinação do objeto de trabalho com os meios de trabalho, sendo o objeto de trabalho a matéria-prima que será modificada, transformada no processo, e que dará origem ao produto final, e, os meios de trabalho, os meios pelos quais torna-se possível e seja permitida certa facilitação dessa transformação. Isso implica dizer que, se um ou outro não estiver empregado na realização do trabalho, o processo compromete-se total ou parcialmente. Além disso, também são combinados o que Paro (1986/2018) denomina de “recursos conceptuais”, que são o conjunto de conhecimentos e técnicas acumulados historicamente pela civilização. Todos esses aspectos, segundo o autor, caracterizam o que Marx chama de meio de produção. (PARO, 1986/2018).

Sendo assim, Paro (1986/2018) destaca que a Administração, tanto no âmbito teórico quanto no âmbito prático, pode ser vista em duas amplas dimensões, interdependentes: a da racionalização do trabalho e a da coordenação. Pontua que, por mais que a Administração se configure dessa forma, não é assim que ela é de fato entendida e aplicada na sociedade atual,

devido à noção que a classe dominante atribui a ela, dentro do contexto capitalista de produção.

Analisando, pois, essas duas dimensões, o autor afirma que o elemento material, caracterizado pela combinação do objeto de trabalho com o meio de trabalho, juntamente com os "recursos conceptuais", se dá no âmbito da racionalização do trabalho; e, o esforço do trabalho humano coletivo, caracterizado pela colaboração dos indivíduos no planejamento e na execução do trabalho, se dá no âmbito da coordenação. O primeiro diz respeito à relação dos humanos com a natureza; o segundo, dos humanos entre si – relação, essa, essencial para que o processo de produção seja levado ao cumprimento dos objetivos. (PARO, 1986/2018).

Paro (1986/2018), ainda, faz um importante destaque para o fato de que, a relação dos humanos com a natureza não significa que se esteja falando de recursos naturais – em contraposição a recursos humanos, que estariam relacionados à relação dos humanos entre si; recursos dos humanos e não os humanos como recursos –, pois, na relação dos humanos com a natureza, estão implicados, também, recursos humanos, o que se expressa nos "recursos conceptuais", citados pelo autor. Outro ponto importante é que, ao se diferenciar o ser humano da natureza, e isso se dá tanto pela superação da necessidade (não total, obviamente, mas no sentido de que a ação humana não é regida apenas por ela) quanto pela capacidade de dominar a natureza, o humano torna-se sujeito – não meio, nem objeto, mas fim.

Aqui, o reconhecimento da condição de humanidade (de ver-se e entender-se enquanto humano, logo, diferente daquilo que é da natureza) permite que as pessoas entendam umas as outras como iguais, como colaboradoras, portanto, tendo as mesmas condições e capacidades, não havendo superioridade de uma em relação a outra, de forma a se estabelecer relação de dominação, pois, a dominação que se tem é a da natureza pelos humanos. Quando um ser humano domina outro ser humano, o dominado é rebaixado à condição de natural, de objeto, quando deveria ser sujeito. (PARO, 1986/2018).

O próximo ponto tratado pelo autor é a reflexão acerca da práxis, partindo do entendimento de Sánchez Vásquez, no sentido de se analisar a consciência que os agentes que trabalham no processo de produção têm sobre sua prática, o que se manifesta em graus diversificados. Paro (1986/2018) faz distinção de dois tipos de práxis aqui implicadas: a práxis criadora e a práxis reiterativa.

A práxis criadora, como o próprio nome sugere, se refere à prática em que as pessoas envolvidas no processo de produção de algo conseguem criar, inventar novas soluções para as novas dificuldades que surgem constantemente. A criação de novas soluções se dá justamente pelo fato de que a mera repetição de uma solução já conhecida não dá conta de solucionar um

problema novo. Sendo assim, a repetição de uma ação torna-se apenas necessária quando o problema em questão é passível de ser resolvido por essa ação. Mas, como os humanos são seres que criam necessidades além das já existentes, uma ação não consegue repetir-se por muito tempo como solução, de forma constante e universal. Aqui, a atividade da consciência e a realização do projeto são indissolúveis, o que significa que não há uma separação daquilo que é subjetivo daquilo que é objetivo, em outras palavras, do que é interno e do que é externo. Produzir o objeto ideal coincide com a produção do objeto real. (PARO, 1986/2018).

Já a práxis reiterativa, em oposição à criadora, refere-se à repetição ou à imitação de um processo e de um resultado, estando imbuída de certa previsibilidade, visto que, ela deriva, precisamente, de uma práxis criadora, logo, repete-se algo já conhecido, aplicando a mesma solução para problemas distintos. O autor ressalta que o aspecto positivo da práxis reiterativa é o fato de que ela pode ampliar e multiplicar a práxis criadora, pelo fato de se chegar ao esgotamento da solução, necessitando da criação de uma nova. Porém, em contrapartida, ela tem o poder de barrar concepções criativas pelo fato de que a consciência implicada nela, sobre o que está sendo feito, é muito menor que a implicada na práxis criadora. (PARO, 1986/2018).

De qualquer forma, a consciência está presente tanto na práxis criadora quanto na práxis reiterativa, porque, por mais que uma atividade seja executada de maneira mecânica e repetida, ela precisa do mínimo de consciência implicada para que seja executada.

Nesse sentido, no que diz respeito à administração, o autor considera, também, a existência de uma administração criadora e de uma administração reiterativa. As duas possuem uma relação de interdependência, de forma que a primeira cria novos procedimentos e caminhos, e, a segunda, repete esses caminhos e procedimentos.

> [...] Na prática, ambos esses níveis coexistem em íntimo relacionamento, já que um pressupõe o outro e vice-versa: por um lado, a administração criadora vale-se de conquistas anteriores, assimilando procedimentos que foram bem-sucedidos em outras situações para criar novas formas de atingir objetivos de modo mais efetivo; por outro lado, a administração reiterativa multiplica a aplicação dos procedimentos criados ampliando seu alcance. Ambos esses níveis da administração são de extrema importância para a atividade humana. Porque o homem se defronta permanentemente com novos problemas e se coloca sempre novas metas a serem atingidas, a administração criadora precisa ser pensada em termos de relevância, propondo soluções e descobrindo novas alternativas que respondam às reais necessidades humanas. Por sua vez, a administração reiterativa encontra sua aplicação na repetição de procedimentos que, uma vez criados, não têm por que não serem repetidos e aplicados em situações análogas. Essa reiteração, entretanto, não pode erigir-se em fim em si mesma, sob pena de degenerar-se numa práxis burocratizada, que impede o desenvolvimento da própria administração criadora. (PARO, 1986/2018, p. 37-38).

A consciência em relação à prática também está implicada na administração criadora e na administração reiterativa, estando presente desde o início do processo, ou seja, desde a transformação do objeto ideal em objeto real. Mas o que interessa não é propriamente a presença da consciência em si, mas o grau de consciência implicado na prática. Assim, também pode-se falar em práxis reflexiva e práxis espontânea, sendo que a práxis reflexiva possui um alto grau de consciência sobre a prática, e, a práxis espontânea, um grau muito menor. O autor salienta que, não é porque um dos níveis está implicado um maior grau de consciência que necessariamente essa consciência ocorrerá plenamente. É possível que na práxis criadora não se faça uma práxis reflexiva, e sim, uma práxis espontânea, da mesma forma que, é possível que na práxis reiterativa não haja práxis espontânea, mas reflexiva. A atividade em que esteja trabalhando, independente de ser repetitiva ou mecânica, não define, por excelência, o tipo de práxis, visto que, a consciência sobre o processo não se aplica de forma igual para todas as pessoas. (PARO, 1986/2018).

Diante disso, o autor conclui que a criação de uma disciplina acerca dos problemas da administração tem a ver com o fato de que os seres humanos não apenas organizam suas vidas se valendo dela, mas também, porque ela apresenta complexidade em sua constituição, devido ao grau de consciência que se tem sobre ela. Também é importante atentar-se ao fato de que, mesmo a administração tendo se constituído em disciplina teórica, ela não se faz reflexiva por essência, ou seja, não é toda prática administrativa em que se vê implicado alto grau de consciência. (PARO, 1986/2018).

> O fato de administração ter-se erigido em disciplina teórica não implica, obviamente, que toda atividade administrativa passa a ser reflexiva desde então. Significa, porém, que já foram colocadas as condições de possibilidade para que a atividade administrativa seja realizada reflexivamente. Essa realização implica um aspecto objetivo e um aspecto subjetivo. O primeiro diz respeito, por um lado, à própria necessidade de que determinada atividade ou conjunto de atividade sejam realizadas reflexivamente, e por outro, às disponibilidades em termos de esforço humano coletivo e recursos materiais e conceptuais que tornaram possível a satisfação dessa necessidade. Refere-se, portanto, a todas as condições objetivas (culturais, econômicas, sociais, políticas, etc.) que precisam ser levadas em conta na concepção e realização da atividade. Por sua vez, o aspecto subjetivo se faz presente à medida que essa necessidade da atividade administrativa reflexiva, bem como, as possibilidades e limitações que a realidade prática oferece, se apresentam de modo consciente ao sujeito, o qual passa a realizar de maneira intencional a atividade administrativa correspondente. (PARO, 1986/2018, p. 40).

Nesse sentido, a administração, por ser atividade exclusivamente humana e estar presente na sociedade, desde sempre, como forma de utilizar racionalmente os recursos para se atingir fins previamente determinados, apresenta caráter progressista, pois sempre viu-se

necessário buscar novas formas de se atingirem esses fins. Porém, a administração também insere-se nas contradições presentes na sociedade capitalista, de forma que, seu caráter progressista pode ser limitado mediante interesses e forças políticas opostas.

A construção teórica feita por Paro (1986/2018), até aqui, permite que elementos importantes sejam levados em consideração na explicitação do funcionamento dos meios de produção na sociedade capitalista. Nesse ponto, é necessário entender como se dão as relações de dominação e exploração de um grupo de pessoas sobre outro, ou seja, da classe dominante em relação à classe dominada.

Essa exploração acontece nas relações de produção presentes na sociedade capitalista, na qual uma parcela da população se apropria do produto produzido pela força do trabalho alheio. Apesar de, considerando momentos mais remotos da civilização, em que vigorava outra configuração de sociedade – em que as pessoas produziam produtos diversificados e trocavam entre si –, e que também ocorria exploração, por exemplo, na sociedade feudal e na escravista, no capitalismo, essa troca de produtos leva em consideração um fator muito importante, que se difere da situação anteriormente citada. Enquanto no estágio de vida mais primitivo dos seres humanos, a produção que se tinha era voltada apenas para produzir o necessário à subsistência, conforme foi-se avançando o tempo e, concomitantemente, foi-se aperfeiçoando o planejamento e as técnicas, os humanos foram capazes de produzir para além de suas necessidades mais imediatas, produzindo excedentes. Isso, posteriormente, já com a configuração do capitalismo permitiu que o foco da produção não se volta-se para o necessário, mas para o próprio excedente em si, o que significa que, não basta um produto X ter um valor de troca equivalente ao produto Y, é necessário que se tenha um valor a mais. Isso é o que Marx denomina de mais-valia. (PARO, 1986/2018).

Merece destaque, aqui, a diferenciação entre valor de uso e valor de troca. O valor de uso é a utilidade da mercadoria produzida e o quanto de recursos humanos[21] foram utilizados na sua produção, de foram que, X produto é produzido para atender à determinada finalidade. Essa é uma relação entre ser humano e objeto de consumo. Já o valor de troca é o valor implicado na mercadoria que a faz ser permutável. A equivalência aqui entre as mercadorias que estão sendo trocadas não se dá de maneira quantitativa, mas, sim, qualitativa. Logo, pode-se ter 1X produto a ser trocado por 20Y produto, ou por 3Z produto, por exemplo. A permutabilidade dos produtos implica que tenham valores de uso diversos. Na sociedade capitalista, troca-se a mercadoria por dinheiro, ao que também aplica-se a mesma lógica. O valor monetário não está implicado somente no valor de uso, mas, principalmente, no valor de

21 No sentido anteriormente citado.

troca. A relação, nesse caso, se dá entre seres humanos e não mais entre humano e objeto. (PARO, 1986/2018).

É importante considerar o que se define por valor. Valor, segundo o autor, é a característica em comum que os produtos têm. Mas essa característica não é material; não é dizer que possuem a mesma matéria-prima, ou que servem para a mesma finalidade. O que confere valor a uma mercadoria é o trabalho humano implicado nela. Esse é o fator comum entre os produtos.

Diante disso, Paro (1986/2018) explica que o trabalho considerado a essência do valor é o trabalho *em* geral[22], ou seja, o trabalho abstrato, indiferenciado, e não apenas o trabalho concreto e criador de valores de uso. Isso significa que, subtraindo-se o valor de uso dos produtos, eles deixam de ser aquilo que são, de maneira que, uma mesa, ou uma cadeira, ou qualquer outro objeto, não é mais mesa, cadeira ou outra coisa. O trabalho concreto, com variabilidade de atividades, também desaparece, restando somente o trabalho abstrato. Assim, o trabalho humano abstrato é igual e socialmente necessário, ele não se difere nas particularidades do que se produz, é comum a todas as mercadorias. A única forma de diferenciar-se é por meio da quantidade de cada produto, mas no que se refere à qualidade, permanece a mesma. A isso, pode-se denominar de valor de trabalho.

Já que o trabalho abstrato é indiferenciável, de forma que, todos os produtos passam a ser iguais, em suas essências, a única forma de o valor de trabalho ser mensurado é por meio do tempo investido na produção de algo.

> [...] Só pode ser pela magnitude de sua substância, ou seja, pelo tempo de trabalho. Não, entretanto, o tempo de trabalho gasto individualmente na produção de cada valor de uso, mas o *tempo de trabalho socialmente necessário* para essa produção, ou seja, 'aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho'. (MARX, 1983, p.48 apud PARO, 1986/2018, p. 52).

Levando isso em consideração, o autor afirma que, para que as mercadorias sejam produzidas, é necessário que haja uma divisão social do trabalho[23], em que produtores privados produzem mercadorias a serem trocadas com outros produtores privados. O que se produz aqui – imbuído do valor de trabalho –, apresenta característica social, ou seja, a mercadoria objetiva a relação social, materializando o trabalho abstrato. Porém, não é dessa maneira que a produção das mercadorias, de fato, é pensada, uma vez que, atribui-se a elas

22 O destaque para o "em" tem o mesmo sentido apontado na nota de rodapé sobre a Administração em geral.

23 "Divisão social do trabalho" não é a mesma coisa que "divisão pormenorizada do trabalho", que aparecerá mais à frente no texto. A "divisão social do trabalho" é aquela inerente à sociedade e diz respeito à divisão do trabalho pelos diferentes ramos da sociedade. (PARO, 1986/2018).

um caráter autônomo, dissociado dessa relação social, de forma que se apaga a relação dos humanos entre si no processo de produção e destaca-se a relação do humano com o objeto. Isso se dá porque, na relação entre produtores privados, os produtores não se relacionam entre si, relacionam-se por meio das mercadorias.

Assim, a exploração do trabalho alheio ocorre, justamente, ao se mascarar o caráter social do trabalho – das relações entre os humanos –, o que possibilita dissimulações acerca das reais intenções presentes nas relações sociais, facilitando que não seja percebida, de imediato, a exploração, uma vez que, erroneamente, tem-se a impressão de que a relação entre o produtor e o trabalhador é uma relação justa. A exploração está diretamente relacionada, também, ao âmbito da mais-valia, pois esta refere-se ao excedente produzido no processo de produção de mercadorias, permitindo que seja tirado lucro em cima do produto final. Dessa forma, é necessário pensar em condições para que se tenha uma otimização do trabalho executado, para que ocorra de maneira mais rápida e, consequentemente, produza-se mais mercadorias, em menos tempo, com quantidade menor de esforço empregado nessa atividade. Isso implica na pormenorização do trabalho executado e na consequente exploração, cada vez mais acentuada, do trabalhador, pelo fato de se estender, também, o tempo de trabalho além do tempo necessário. Aqui, pode-se pensar em trabalho produtivo, que é, justamente, o trabalho realizado visando a obtenção de lucro. (PARO, 1986/2018).

Paro (1986/2018) ressalta que, a exploração do trabalho, nesse sentido, não é, também, percebida como uma exploração de fato, pelo fato de os trabalhadores serem empregados de forma assalariada, ocasionando-se, mais uma vez, a falsa impressão de que o salário estabelece um valor de troca equivalente à força de trabalho empregada. O que, na realidade, não se manifesta dessa forma, pois o salário só tem equivalência no que diz respeito à força de trabalho empregada para produzir apenas o necessário, não contemplando a força de trabalho adicional na produção da mais-valia, ou seja, na produção do excedente.

Na explicação anterior, fora do contexto da sociedade capitalista – portanto, visando a entender a Administração *em* geral –, procurar desenvolver e aperfeiçoar técnicas para que o trabalho seja executado de maneira racional na utilização dos recursos não é algo problemático. Isso passa a ser um problema quando há a pormenorização do trabalho, em outras palavras, a divisão das atividades dentro da fábrica. Aqui, o trabalho que antes era executado por uma ou um grupo de pessoas, produzindo apenas um produto, agora é divido em etapas cada vez menores e cada vez mais específicas no processo, de forma que os trabalhadores ocupam muito menos o seu tempo de trabalho na ação, podendo aumentar a quantidade de matéria-prima a ser trabalhada. (PARO, 1986/2018).

É na pormenorização do trabalho (ou na divisão técnica do trabalho) - que acontece no interior do processo de produção –, que a questão da gerência aparece. Na intenção de otimizar o processo de trabalho, para que se consiga produzir mais, saber gerenciar as etapas da produção é atividade de extrema importância. Antes de adentrar na gerência como tal, é válido discorrer um pouco mais sobre as questões implicadas na pormenorização do trabalho.

Paro (1986/2018) afirma que a pormenorização do trabalho é algo exclusivamente do modelo de sociedade capitalista, pois não se pauta na mera distribuição de tarefas, tem-se uma sistematização maior do trabalho, e difere-se principalmente da divisão social do trabalho pelo fato de ao trabalhador não pertencer as mercadorias que produz, pois elas são de propriedade do capitalista. Logo, na divisão pormenorizada, o capitalista emprega a força de trabalho do trabalhador, que estará implicada na mercadoria, mas que não faz com que o trabalhador seja dono dela, na lógica de funcionamento do capitalismo. O gerenciamento, enquanto atividade administrativa dentro da fábrica, é executado de forma a sempre fazer com que se acumule cada vez mais capital.

Diante disso, tendo-se a modificação da forma como se produz (divisão pormenorizada do trabalho), juntamente com a modificação e aperfeiçoamento do instrumental e ferramentas a serem utilizadas, assim como, da introdução do maquinário nas fábricas (e sua modificação, conforme necessário), o processo de produção é modificado, fazendo com que se eleve a produtividade. Aqui, a ordem do que se modifica primeiro não importa, visto que, as mudanças interferem uma na outra; se muda-se o processo, mudam-se também os meios de trabalho, e vice-versa.

Essa divisão do trabalho também envolve uma espécie de cooperação, que, de acordo com Marx, tem expressão em uma quantidade grande de trabalhadores, trabalhando lado a lado, desempenhando cada um a sua função separadamente, mas de forma conexa. O autor também afirma que esse tipo de cooperação se apresenta desde o início do processo de produção capitalista, pois expressa-se na reunião de um grande número de trabalhadores sendo comandados pelo mesmo capital. (PARO, 1986/2018).

> A atividade de um número maior de trabalhadores ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista. (MARX, 1983 apud PARO, 1986/2018, p. 66).

No que tange à gerência, propriamente dita, Paro (1986/2018) pontua que ela é a maneira pela qual executa-se o controle do trabalho alheio, afirmando, também, que os

estudos sobre a administração, na sociedade capitalista, concentram-se, portanto, nos problemas relacionados ao controle dos trabalhadores. Quanto mais complexa torna-se a administração, mediante às mudanças ocorridas tanto no processo quanto nos meios de trabalho, mais efetiva-se a necessidade de gerenciar a maneira como o trabalho está sendo feito. Mas além da complexidade, o fato de que, no capitalismo, uma só pessoa – no caso, o capitalista –, precisa lidar com um número muito grande de pessoas, a gerência consegue auxiliá-lo na combinação da coordenação do esforço humano dos trabalhadores com a cooperação entre eles.

A isso soma-se a questão de que o capitalista investe seu capital em todo o processo de produção, desde a matéria-prima que será transformada pelos trabalhadores, como nos meios de produção, e, também, nos trabalhadores, os quais vendem sua força de trabalho que será comprada por ele. O investimento de dinheiro na força de trabalho alheia torna possível ter controle sobre ela, pensando em novas formas de se administrar essa força de trabalho para que ela gere lucros e compense o investimento gasto nela. Isso também envolve o fato de que o capitalista precisa lidar com os antagonismos presentes nas relações de trabalho, pois, já que os trabalhadores não mais trabalham para produzir o necessário, no tempo necessário, mas sim, trabalham para produzir a mais e por mais tempo, obviamente, insatisfações decorrentes dessa condição permeiam as relações que se dão dentro da fábrica. Sendo assim, não só a dimensão técnica necessita ser administrada pelo capitalista, mas também, as próprias pessoas envolvidas, de forma que a gerência se configura também em uma tentativa de amenizar os antagonismos e possíveis conflitos que podem emergir dessa situação. (PARO, 1986/2018).

Mesmo a exploração do trabalho desumanizando os trabalhadores, pois implica diretamente na maneira como relacionam-se entre si e na questão do apagamento da característica social do trabalho, Paro (1986/2018) afirma que ela não apaga, completamente, a intelectualidade e o pensamento crítico e conceptual dos trabalhadores. Por esse motivo, o capitalista precisa ter cuidado e precisa utilizar técnicas eficazes de controle do trabalho alheio, já que não é impossível que a resistência à dominação cresça entre os trabalhadores; quanto maior o número de trabalhadores, maiores são as chances de resistirem à dominação.

Paro (1986/2018), apoiando-se em Braverman, destaca que o controle é característica fundamental de todos os sistemas gerenciais, de forma que, quanto mais controle está implicado, mais eficaz torna-se a própria gerência em si. Assim, é possível dizer que não existe gerência sem controle, e, em certa medida, uma pode ser utilizada como sinônimo da outra. Também interessante destacar que a Administração tem, basicamente, como tarefa fazer com que as coisas sejam feitas por meio das pessoas, estando condicionada a eficácia da

realização de determinada atividade à capacidade administrativa das pessoas encarregadas de administrar. Assim, a intenção é que, por meio da administração, as pessoas sejam levadas a realizar o trabalho da melhor maneira possível para se atingir aos fins, e isso determina, também, o sucesso ou o fracasso da administração que está sendo executada, o que implica diretamente no fato de que, para um bom desempenho do trabalho e, consequentemente, da produção, é necessário que haja uma boa administração[24].

Logo, como pode-se esperar, a tarefa de administrar não está nas mãos do trabalhador – apesar de pressupor-se certo grau de administração em seu trabalho, no sentido da Administração *em* geral –, ela fica reservada a uma pessoa (ou grupo de pessoas, dependendo do tamanho da empresa ou fábrica, e do empreendimento o qual realizam) que se difere do trabalhador, pelo fato de fazer um trabalho intelectual e não braçal. Isso não significa que a pessoa no encargo da tarefa administrativa não seja, também, uma trabalhadora subordinada ao capital; ela é, mas a diferença é que seu pensamento alinha-se aos interesses da classe dominante, que são os interesses do capitalismo, de manter-se a estratificação e a desigualdade social. Além disso, pelo fato de se poder separar a concepção da execução – o que significa que o que uma pessoa pensa pode ser executado por outras pessoas –, é natural que o planejar e o fazer, na sociedade capitalista, fiquem reservados, cada um, a pessoas diferentes. (PARO, 1986/2018).

Isso, segundo o autor, proporciona uma desqualificação do trabalhador. Ao desempenhar suas funções, ele se utiliza de conhecimentos tanto práticos quanto teóricos, conjugando seus conhecimentos e habilidades físicas com sua capacidade de racionar. Porém, no modo de produção capitalista, a atividade do trabalhador centra-se na atividade meramente física, repetitiva e parcelada, devido à pormenorização do trabalho, de forma que, tendo uma ou mais pessoas que planejem o que precisa ser executado e a forma como deve ser executado, o trabalhador precisa se encarregar apenas da execução. Evidentemente, por menos intelectual que seja o trabalho que o trabalhador executa, ainda assim, está imbuído de uma parca intelectualidade, suficientemente necessária para desempenhar o que precisa, por pouco não se assemelhando aos animais. Se sobressai, portanto, mais uma vez, o caráter desumano em que se configura o trabalho na sociedade capitalista.

Isso posto, Paro (1986/2018) afirma que as teorias da Administração não trazem, em sua maioria, explicitamente, a questão da exploração do trabalhador. Geralmente, essas teorias dissimulam as reais intenções capitalistas que possuem. Mesmo assim, o autor traz uma

24 Boa administração, nesse caso, é a administração no sentindo capitalista, ou seja, a administração voltada para a produção de mais-valia. Obviamente, pensando fora da lógica capitalista, uma boa administração, de fato, não seria/é aquela em que se promove a exploração dos trabalhadores.

exceção, que são os escritos de Taylor, em que este declara, explicitamente, que todo o trabalho intelectual deve ser banido da fábrica, de forma que o trabalhador deve ocupar-se, apenas, da aplicação do trabalho intelectual, em outras palavras, deve executar o que foi planejado por outrem, por aqueles incumbidos da tarefa administrativa, logo, os que detém o entendimento das leis da ciência, e ele, trabalhador, deve desempenhar sua função de acordo com essas leis, mas não pensá-las. O polêmico pensamento de Taylor parte da ideia de que o trabalhador não pode, ao mesmo tempo, desempenhar sua função e planejá-la; não pode operar a máquina e sentar-se à mesa do planejamento. Com isso, diferem-se, diametralmente, os tipos de pessoas julgadas mais adequadas para cada função.

> Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho. O homem, cuja especialidade sob a administração científica é planejar, verifica inevitavelmente que o trabalho pode ser feito melhor e mais economicamente mediante divisão do trabalho, em que cada operação mecânica, por exemplo, deve ser precedida de vários estudos preparatórios realizados por outros homens. E tudo isso envolve [...] *uma divisão equitativa de responsabilidade e de trabalho entre a direção e o operário*. (TAYLOR, 1978, p. 50-51 apud PARO, 1986/2018, p. 85 grifos no original).

Mediante essa divisão do trabalho, que separa o caráter científico das atividades de suas habilidades físicas, é constituído, portanto, os serviços de escritório. Paro (1986/2018) ressalta que, por mais que se esteja falando de uma administração científica, o foco da administração não é propriamente a ciência implicada na execução do trabalho, mas sim, o controle dessa execução. O entendimento dos conhecimentos acumulados historicamente permite, de fato, que seja feita uma comparação entre eles a fim de se identificar os que melhor atendem ao que foi proposto, mas isso, como pode-se observar, não parte do trabalhador, que está diretamente ligado à produção, e o qual, ao longo do tempo, foi desenvolvendo e aprimorando esses conhecimentos, mas de alguém que não executa o trabalho, o que implica em uma hierarquia; quem planeja manda, controla e avalia os trabalhadores envolvidos na atividade.

Assim, à medida em que o pensar e o planejar se afastam do âmbito da fábrica, a práxis torna-se burocratizada.

> A eliminação progressiva do pensamento no trabalho de escritório assume a forma [...] da redução do trabalho mental à execução repetitiva da mesma pequena série de funções. O trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como equivalente da mão do trabalhador de pormenor na produção, pegando ou soltando uma única peça de “dados” vez por outra. O passo seguinte é a eliminação do processo pensante

> inteiramente – ou pelo menos na medida em que é sempre retirado do trabalho humano – e o aumento das categorias burocráticas nas quais nada mais que trabalho manual é executado. (BRAVERMAN, 1980, p. 270 apud PARO, 1986/2018, p. 89).

Dando continuidade ao raciocínio sobre a práxis burocratizada, os serviços de escritório passam a estender-se, também, a outras instituições, por exemplo, hospitais, editoras, agências de publicidade e até mesmo à escola, pois a administração, vista aqui, enquanto práxis burocratizada, medeia as relações de exploração do trabalho pelo capital. Essa burocratização não condiz com a real essência da práxis, segundo Paro (1986/2018), pois, como explicitado anteriormente, a práxis possui duas dimensões: criadora e reiterativa. Mesmo a práxis reiterativa sendo menos criativa e implicada de menos consciência que a práxis criadora, ainda assim, ela apresenta certa positividade, justamente pelo fato de que ao repetir-se uma solução várias vezes, é possível que sejam pensadas novas soluções, devido ao esgotamento da primeira. Com a burocratização, há, consequentemente, a degradação do elemento verdadeiramente humano da práxis. Aqui, a práxis tem a repetição como um fim em si mesma, diferentemente da práxis reiterativa, em que a repetição serve como possibilidade de ampliação da práxis criadora.

A administração burocratizada possui, portanto, caráter conservador e não criador, cristalizando os procedimentos e os princípios que a norteiam, dificultando que sejam pensadas novas soluções e possibilidades. Isso, também, se apresenta como algo nocivo à própria administração burocratizada, pois não busca alternativas diferentes, ancorando-se em uma práxis meramente reiterativa. Paro (1986/2018) destaca que, a administração, no que se refere à utilização dos recursos disponíveis pela humanidade, pode ser muito benéfica às pessoas, de modo geral, pois possui infinitas potencialidades, podendo proporcionar um bem-estar e, até mesmo, felicidade a elas. Entretanto, na sociedade capitalista, em que existem classes antagônicas, esse papel da administração é posto de lado; considera-se, apenas, a melhor maneira de utilizar a administração a serviço da classe dominante, proporcionando felicidade a ela e infelicidade aos trabalhadores.

Diante disso, evidencia-se, então, dois aspectos importantes desse tipo de administração, qual sejam o aspecto técnico e o aspecto político. O primeiro diz respeito à própria divisão do trabalho no interior da fábrica; o segundo, ao fato de que, com a burocratização, constitui-se uma ideologia, que, no caso, instaura-se como ideologia dominante, em outras palavras, ideologia daqueles que são proprietários dos meios de produção capitalista. Esses dois aspectos são indissociáveis um do outro, estão diretamente

relacionados ao fator econômico, e contribuem para que sejam perpetuadas a dominação e a exploração do trabalhador, pois constituem importante mecanismo de falseamento da realidade, deixando cada vez menos explícitos os interesses da classe dominante. (PARO, 1986/2018).

É claro que, apesar da carga ideológica que possui esse tipo de administração, não é correto afirmar que os trabalhadores estejam completamente alienados de seu trabalho, como afirma-se no senso comum. Alienam-se, pois, no sentido de a eles não serem reservados os direitos de propriedade sobre o que produzem, porém, têm consciência e capacidade de perceberem a exploração e de reagirem a ela, de maneira hostil. Para o capitalista, ou melhor, para a pessoa ou equipe que gerencia as atividades na fábrica, é preciso lançar mão de mecanismos de controle ainda mais eficazes, para que essas reações sejam freadas. Uma vez que, estando os trabalhadores em maior número, seria fácil acontecer uma reação em massa motivada pelas insatisfações. Sendo assim, permitir que o trabalhador participe, mesmo que sumariamente, de certas atividades referentes ao planejamento, mostra-se enquanto um mecanismo bastante efetivo de manipulação, dando ao trabalhador a falsa impressão de que ele participa de instâncias superiores na hierarquia de trabalho. A manipulação é essencial para conter a hostilidade dos trabalhadores, e serve como alternativa à coerção, que deve ser utilizada em última instância. (PARO, 1986/2018).

Até aqui, o que foi apresentado sobre a Administração, no contexto da sociedade capitalista, reflete o uso da administração – destituída de suas propriedades humanas –, como forma de extensão do poder do capitalista sobre a produção, já que este está isento do trabalho manual. É por meio da administração, do gerenciamento, da rotinização das tarefas que o trabalho torna-se, cada vez mais, eficiente e eficaz, aumentando a produtividade e, consequentemente, a quantidade do que é produzido. Isso permite ao capitalista, que, de início, quando a produção ainda era em menor escala e gerava o lucro mínimo necessário, participava, de maneira mais próxima da supervisão, supervisione o trabalho alheio à distância, por meio da equipe encarregada da gerência.

Paro (1986/2018) ainda discorre sobre como isso se modernizou a ponto de se pensar em acionistas, que fazem parte da supervisão, tanto na posição de capitalista quanto de administrador. Quanto a isso, não é necessário adentrar na questão. O passo seguinte é entender a escola como espaço de transformação social, ou seja, como instituição capaz de quebrar com a ideologia dominante.

De início, o autor pontua que a transformação social não se dá meramente nas reformas que são propostas, em diferentes âmbitos da sociedade, ela precisa ir além, modificando a

própria configuração da sociedade, o que significa que, para que haja a transformação social, é preciso que se rompa com a configuração capitalista da sociedade, de forma que sejam superados os antagonismos de classe e não apenas que eles sejam amenizados, visando a uma nova configuração. Paro (1986/2018) destaca que sua intenção, ao falar da escola como instituição possível para a transformação social, não é criar um tratado dos passos a serem seguidos para que a revolução aconteça, pois isso demandaria grande esforço e complexidade; a intenção é, na verdade, visualizar as potencialidades do espaço escolar, que permitem que mudanças ocorram efetivamente. Mas antes de adentrar, propriamente, nas constatações do autor acerca da escola, é necessário explicitar mais alguns fatores da teoria marxista.

Paro (1986/2018) traz para a discussão o funcionamento da sociedade em seu nível superestrutural, e pontua que, com o entendimento da superestrutura, é possível que se entenda as relações sociais de maneira mais aprofundada, levando em consideração os aspectos políticos, jurídicos e ideológicos que a perpassam. Aqui, é possível, também, entender, profundamente, como as pessoas tomam consciência de como a sociedade capitalista se configura e dos antagonismos nela presentes.

A superestrutura, segundo o autor, tendo como base a concepção de Marx, é formada por duas instâncias, que se relacionam dialeticamente, quais sejam a sociedade política e a sociedade civil. Ambas possuem, cada uma, suas especificidades, sendo que à sociedade política atribui-se o caráter coercitivo e dominador, manifestado no exército, na polícia, nos tribunais e na legislação, aos quais são permitidos exercerem a coerção de forma legal, pois são mecanismos estatais; e à sociedade civil, os organismos privados de persuasão, manifestados nas escolas, nas igrejas, nas instituições científicas e culturais, nos sindicatos e nos partidos políticos, considerados organismos de comunicação de massa, de forma que, por vias não explícitas e não estatais, persuadem as pessoas a compactuarem com ou a não perceberem as contradições na ideologia dominante. (PARO, 1986/2018).

Assim, pode-se dizer que os aspectos que constituem a sociedade civil levam a um consenso espontâneo (no sentido da aderência – não que seja de fato espontâneo, por causa da persuasão envolvida); e os aspectos que constituem a sociedade política usam da coerção para que as pessoas acatem e obedeçam às ordens estabelecidas. Nos dois casos, a intenção é conter oposições ao pensamento dominante e garantir a sua continuidade.

Porém, o autor enfatiza que, apesar de a coerção se mostrar efetiva, a curto prazo, pelo fato de usar a força para subjugar as pessoas ao cumprimento das ordens, ela, sozinha, não basta, pois demanda um grau de vigilância constante para que nada escape a ela. Diante disso, a persuasão se mostra essencial para que se estabeleça o domínio sobre o outro por longos

períodos de tempo, já que o consentimento é algo que se manifesta livremente, por opção própria, e não de forma imposta. Isso, obviamente, não ocorre de maneira pura como se espera; nesse contexto, escolher livremente, aderir a algo ou a uma ideia por espontânea vontade, na verdade, carrega uma escolha anterior e uma ideologia que não se percebe. Essa não percepção ocorre, justamente, porque são usados argumentos persuasivos que fazem com que as pessoas escolham algo pré-determinado sem que se deem conta disso. Contudo, a ação persuasiva não é totalmente eficaz no falseamento da realidade, pelo fato de haver inúmeras variáveis em questão, impossibilitando que todas as pessoas adiram a algo ou acatem a uma ordem cegamente. É possível que haja resistências e desconfianças em relação ao que é sutilmente imposto, o que implica dizer que as pessoas possuem graus diferenciados de suscetibilidade à persuasão, conferindo uma imprevisibilidade ao próprio ato de persuadir.

É importante evidenciar que essas duas instâncias (sociedade política e sociedade civil) presentes na superestrutura, não estão separadas uma da outra, no sentido prático. Elas estão combinadas, acontecem concomitantemente e de maneira interdependente, o que garante mais firmemente o propósito ao qual servem, que é a manutenção de certo tipo de base econômica e, também, a estratificação social, sendo que a base econômica proposta é a que melhor atende às necessidades da classe dominante. (PARO, 1986/2018).

Analisando a superestrutura no sentido gramsciano, Paro (1986/2018) pontua um avanço interessante na teoria marxista, que é precisamente o fato de que, na concepção de Gramsci, o Estado não se aparata de elementos exclusivamente da sociedade política, ou seja, apenas elementos coercitivos, como na concepção de Marx. Os elementos tanto coercitivos como persuasivos estão presentes na constituição do Estado, em outras palavras, o Estado tem presente, em sua formação, tanto elementos da sociedade política quanto da sociedade civil. Diante dessa afirmação, o autor objeta o entendimento reducionista que se pode ter de que Estado é o mesmo que superestrutura. Estado e superestrutura não são a mesma coisa, pois a superestrutura é, justamente, sociedade política e sociedade civil juntas, já o Estado utiliza-se de organismos e mecanismos da superestrutura – os que estão sob sua tutela e, também, aqueles que não estão.

Merece destaque, portanto, o fato de que a classe dominante se utiliza do Estado para persuadir os demais grupos sociais a aderirem a seus próprios interesses, por mais que o Estado, em sua essência, deva se ocupar dos interesses da sociedade em geral. Ele acaba funcionando como mediação entre classe dominante e classe dominada. Nesse sentido, é possível dizer que, por meio dessa mediação, a classe dominante constrói e concretiza uma hegemonia. Ela deixa de ser meramente dominante, estabelece alianças com classes dirigentes

e consegue cooptar as classes subalternas da sociedade, fazendo crer que seus interesses burgueses particulares são interesses coletivos. (PARO, 1986/2018).

Ressalta-se, então, que a parte essencial da hegemonia é a ideologia, e que esta não é meramente falsa consciência. A ideologia em que a hegemonia tem por base, além dos interesses próprios da classe dominante, possui uma cultura, uma filosofia, uma visão de mundo específica. O autor afirma que essa ideologia está impregnada na vida das pessoas – tanto individual quanto coletivamente –, de forma implícita, estando presente nas artes, no direito, nas atividades econômicas e em outros âmbitos também. A ideologia, portanto, não é apenas uma abstração relacionada a uma realidade concreta, ela é "o processo dialético da manifestação de uma 'filosofia' determinada, através das estruturas materiais históricas, de que modifica a forma e o conteúdo ao 'realizar-se'.". (GRISONI, MAGGIORI, 1974, p. 289 apud PARO, 1986/2018, p. 113).

Isso posto, Paro (1986/2018) distingue dois tipos de ideologias: as historicamente orgânicas e as arbitrárias. As ideologias arbitrárias são aquelas em que apenas a vontade e os interesses de determinadas pessoas são considerados válidos, não tendo interferência na realidade histórica, pois são movimentos individuais, causando apenas polêmicas e tendo uma duração a curto prazo. No que tange às ideologias historicamente orgânicas, são consideradas como as ideologias necessárias historicamente, pois se vinculam a uma estrutura social, e, no nível da superestrutura, elas expressam as relações de produção presentes no modelo de sociedade o qual se encontram. Assim, se tomadas como ponto de referência as sociedades que são diferentes da sociedade capitalista, as concepções ideológicas e jurídicas variam, mesmo que sejam sobre a mesma coisa.

Paro (1986/2018) traz, para exemplificar, o contraponto entre sociedade feudal e sociedade capitalista. Enquanto na sociedade feudal produzia-se o necessário, devido à forte influência da Igreja Católica, que pregava que a real felicidade se dava na vida após a morte, fazendo com que as camadas mais pobres da população agissem com parcimônia quanto à vestimenta, ao consumo de alimentos e à utilização de bens que proporcionassem conforto, pois assim favorecia-se a classe dominante, que podia consumir a vontade aquilo que foi poupado anteriormente, no capitalismo, inverte-se essa lógica, pois o interesse real é justamente consumir o máximo possível, uma vez que, a felicidade se dá em tempo real e de forma material. Isso, consequentemente, incentiva a ideia de que é necessário produzir cada vez mais e, também, incentiva comportamentos como a valorização daquilo que se tem em detrimento do que se é, tentar obter vantagem tanto quanto possível, competir com as pessoas para ver quem é melhor e aparentar ser alguém diferente do que realmente é. Esses

comportamentos, segundo o autor, correspondem ao nível "superestrutural 'necessário' da realização do valor das mercadorias pela venda, que se dá no nível da estrutura econômica." (PARO, 1986/2018, p. 114).

Diante disso, o autor destaca que a ideologia da classe dominante se torna ideologia dominante em todas as épocas, pois apresenta caráter de organicidade histórica, expresso, justamente, na relação entre a superestrutura ideológica e a estrutura econômica vigente. Mesmo sendo o pensamento de uma classe social determinada – tida como dominante –, sua ideologia torna-se a base da direção moral e intelectual de uma dada sociedade, o que lhe atribui caráter de universalidade. Sendo assim, essa ideologia, mesmo sendo o pensamento de um grupo de pessoas, é verdadeira e aplicável a todas as sociedades, em sentido histórico. Isso implica admitir que os interesses que essa ideologia defende são interesses coletivos, apesar de, na realidade, não o serem. (PARO, 1986/2018).

É importante considerar que a ideologia dominante é expressa na sociedade em diferentes graus e por diferentes meios. Ela possui, como visto anteriormente, uma filosofia, assim como, um folclore, e permeia, também, a religião e o senso comum. A filosofia encontra-se no grau mais elevado de expressão, seguindo-se da religião e do senso comum, que se configuram em grau intermediário, e o folclore como tendo uma expressão inferior. É pelo senso comum que os princípios filosóficos desse tipo de ideologia se alastram pela sociedade, de maneira inconsequente e incoerente, mas eficazmente, cumprindo sua função de se atingir o maior número de pessoas possível. A religião tem o papel de fazerem-se cumprir os deveres morais, e o folclore é reservado às classes sociais mais baixas como fragmentos não sistematizados do pensamento dominante – diferentemente da filosofia –, sendo composto por visões de mundo não elaboradas que foram acumuladas historicamente (PARO, 1986/2018).

Nesse sentido, segundo o autor, a ideologia dominante se manifesta enquanto direção intelectual e moral da sociedade, de forma que a hegemonia estabelecida reitera o predomínio da classe dominante tanto em nível superestrutural quanto em nível estrutural (da estrutura econômica). Assim, quando há interação recíproca entre esses dois níveis, configura-se o que Gramsci chama de bloco histórico. Aqui, a superestrutura não é independente do contexto econômico em que está inserida, pelo contrário, os dois níveis presentes no bloco histórico não possuem autonomia plena, estabelecendo uma relação dialética entre si. "A estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção." (GRAMSCI, 1978, p. 52 apud PARO, 1986/2018, p. 116). Além disso, o autor afirma, ainda

apoiado em Gramsci, que as relações que se dão no bloco histórico não podem ser reduzidas a apenas relações político-ideológicas, pois não há primazia de um nível ou de outro; elas se constituem enquanto relações ético-políticas.

Isso permite que outro conceito gramsciano seja introduzido na discussão, o conceito de intelectual. Aqui caminha-se para o entendimento de como podem ocorrer as revoluções sociais. Intelectual, diferentemente do que é comumente entendido na sociedade, de maneira geral – aquela pessoa que se dedica a reflexões teóricas e filosóficas –, no sentido dado por Gramsci, é uma função, qual seja a de estabelecer o vínculo dialético entre estrutura e superestrutura. Isso implica dizer que, as pessoas encarregadas de disseminar a ideologia dominante são intelectuais, o que não significa, de fato, que elas detêm conhecimentos intelectuais benéficos a toda a sociedade. Elas comprometem-se com um grupo social – no âmbito da estrutura econômica –, e dá a esse grupo consciência e homogeneidade em relação a sua função – no âmbito da superestrutura. O autor ainda destaca que, todas as pessoas possuem capacidades intelectuais, porém, não são todas as pessoas que ocupam a função de intelectual, na sociedade. (PARO, 1986/2018).

Também diferencia o intelectual orgânico do intelectual tradicional, em que o primeiro é o intelectual da hegemonia dominante, e, o segundo, o intelectual que, no passado, foi intelectual daquela hegemonia dominante – por exemplo, o intelectual da sociedade feudal é intelectual tradicional, enquanto o da sociedade capitalista é intelectual orgânico. Isso não significa que os intelectuais tradicionais deixam de existir a medida em que surgem os intelectuais orgânicos; significa apenas que, sua influência não está mais vinculada a estrutura econômica a qual vinculava-se antes – pois esta deixou de existir –, e não se vincula, também, a estrutura econômica vigente – pois seus princípios não condizem com a forma de produção nela presentes. Dessa forma, os intelectuais tradicionais possuem certa autonomia, podendo se alinhar tanto à classe dominante quanto à classe dominada, dependendo de seus interesses. (PARO, 1986/2018).

No que tange à classe dominada, ser um intelectual (no caso, orgânico) seria, justamente, dar corpo e consciência da importância da classe de trabalhadores à própria classe de trabalhadores, de forma que, as pessoas que compõem essa classe entendam qual sua função, de maneira histórica e orgânica, o que não se mostra interessante, obviamente, para a classe dominante, pois isso implicaria em uma hegemonia da classe dominada.

Ainda com Gramsci, Paro (1986/2018) pontua que existe uma hierarquia, também, quanto aos intelectuais. Assim, os intelectuais em posição superior na hierarquia são aqueles que formulam a ideologia, seus aspectos filosóficos, científicos, artísticos e jurídicos; já os

intelectuais subalternos são aqueles encarregados de divulgar a ideologia, de forma modesta, sendo considerados como administradores. Aqui, o autor destaca três qualidades na hierarquia do intelectual: criador, administrador e educador. Essas qualidades não são totalmente dissociadas uma da outra, e caracterizam o intelectual de acordo com grau em que elas se mostram presentes em sua práxis. Um intelectual articula essas três qualidades em sua práxis, mas se há o predomínio da qualidade de criador, por exemplo, ele está na posição mais alta da hierarquia, logo se ocupa dos encargos relativos a essa posição. Obviamente, as qualidades de administrador e de educador também possuem papel importante, mesmo estando em uma posição mais baixa na hierarquia.

Isso posto, evidencia-se, portanto, que a formação do bloco histórico, precisamente por ser constituído pelo vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura, abriga os antagonismos entre as classes dominante e dominada (classes fundamentais), de forma que, as contradições surgidas daí, devido à exploração do trabalho, permeiam todo o tecido social, tanto estrutural quanto superestruturalmente. Os antagonismos, que denotam interesses sociais opostos, advindos das contradições, apresentam caráter também orgânico e permitem, por causa disso, que uma nova estrutura social se constitua, em que as pessoas possam se desenvolver e se realizar livremente. Isso torna-se possível, claro, quando supera-se o interesse de um (um grupo) em detrimento do interesse de outros; é necessário que os interesses comuns a toda a sociedade sejam levados em consideração e não apenas os interesses restritos provenientes de somente uma classe social. Com isso, o autor afirma que "Tais antagonismos, por sua vez, só desaparecerão quando forem eliminadas as causas que o engendram, ou seja, a divisão da sociedade em classes e a propriedade privada dos meios de produção." (PARO, 1986/2018, p. 122).

Vale ressaltar que, mesmo as contradições se originando nas relações de produção, elas ganham expressão no nível superestrutural, o que implica dizer que, é a partir daí, que as pessoas têm consciência dos antagonismos entre as classes, de forma que, para que consigam superá-los, é preciso que levem esses antagonismos ao extremo, culminando em uma revolução. Essa revolução, obviamente, seria realizada pela vontade coletiva das pessoas e, segundo Paro (1986/2018), só pode ser realizada pela classe de trabalhadores, pelo fato de que são eles que representam os interesses da sociedade de forma geral. Ressalta, também, que, todas as outras classes à frente de revoluções, ao longo da História, fizeram as revoluções apenas para que fossem substituídos os interesses vigentes pelos interesses delas, o que significa que, novamente, os interesses de um grupo específico se sobressaltaram aos de

outros. Apenas a revolução feita pelos trabalhadores pode ser considerada uma revolução genuína e voltada para os interesses coletivos.

Paro (1986/2018) continua destacando que, uma investida de tomada do Estado, para que ocorra a revolução, não se mostra uma alternativa fácil e efetiva, pelo fato de que, a hegemonia da classe dominante não se resume, somente, ao Estado e, sua tomada, pelos trabalhadores, ocasionaria uma ruptura apenas momentânea com esses interesses, não conseguiriam permanecer por muito tempo, até que a classe dominante reconquistasse seu poder. A estratégia é não atacar diretamente o nível da estrutura, mas sim, atacar o nível da superestrutura, ou seja, conquistar, aos poucos, as diferentes instituições que estão alinhadas aos interesses da classe dominante. Uma dessas instituições é, como já se podia esperar, precisamente, a escola.

Nesse sentido, Paro (1986/2018) argumenta que, para que a escola aja como instrumento de transformação social e, assim, consiga romper com a ideologia dominante, fazendo com que os interesses da classe dominada sejam levados em consideração, é preciso pensar a Educação conjuntamente com a política. Certamente que as duas são distintas entre si, possuindo suas especificidades, mas elas estabelecem uma relação recíproca, em que em toda prática educativa existe uma dimensão política e em toda prática política existe uma dimensão educativa.

É importante considerar o que o autor entende por política, neste contexto. Para além do antagonismo presente entre posições distintas, traduzindo-se em luta política, a política, em sentido amplo, também se refere à "atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade." (PARO, 2002, p. 15 apud PARO, 1986/2018, p. 133, nota do autor). Isso implica dizer que é característico da política atentar-se à convivência social e a promovê-la de forma pacífica e livre, o que expressa, também, a democracia em sentido amplo. Relacionando com a Educação, seu caráter político se dá não apenas pela apropriação da cultura e de conhecimentos, ou seja, de maneira externa, mas também, de maneira interna, consistindo em uma "relação [...] produtora de seres humano-históricos que exige a afirmação dos sujeitos como tais, ela se [fazendo] também necessariamente democrática." (PARO, 1986/2018, p. 133, nota do autor).

Levando em consideração esses aspectos, a Educação, em sua dimensão pedagógica, precisa articular os grupos não antagônicos, de maneira que, apropriando-se da cultura, podem avançar ou recuar no que consiste sua capacidade de luta política. Essa luta política, obviamente, se dá entre não antagônicos e antagônicos, em que o primeiro visa a derrota do

segundo. Logo, a Educação possui dois aspectos que a caracterizam como possível transformadora da sociedade, sendo eles: o caráter pedagógico da articulação política e a transmissão (não em sentido tradicional) dos conhecimentos. O caráter pedagógico da articulação política se revela, justamente, nas tentativas de desarticulação da hegemonia vigente; e a transmissão dos conhecimentos se dá na apropriação cultural, ou seja, dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo, referentes a diversas áreas do conhecimento, mas que foram reservados, em sua maioria, somente, à classe dominante, e que, uma vez apropriados pela classe dominada, servem como importante munição para sua própria articulação e para se pensar em maneiras de como derrotar a classe dominante. (PARO, 1986/2018).

O autor destaca, diante disso, que a maneira como a escola se organiza para atender às exigências modernas também se assemelha à organização administrativa, no sentido da produção. Em épocas anteriores, os conhecimentos eram passados de maneira individual e sempre dos membros mais velhos da comunidade para os mais jovens. Conforme avançaram-se as épocas, e consequentemente, desenvolveram-se tanto as ferramentas como a maneira de realizar o trabalho, os conhecimentos também se modificaram e, concomitantemente a isso, a maneira como ensiná-los. A escola moderna organiza-se de forma que os conhecimentos que, anteriormente, eram passados individualmente, agora, são passados coletivamente. Além disso, há a divisão desses conhecimentos por áreas e, também, por relevância e complexidade do conteúdo, de acordo com a faixa etária. Assim, também se identifica a divisão do trabalho no interior da escola, pois o professor, que antes ocupava-se de conhecimentos de diferentes áreas, agora, ocupa-se de conhecimentos apenas de uma e, também, porque o grau de complexidade das tarefas exigiu que elas fossem divididas. Outros fatores são a divisão do tempo das aulas, assim como, o uso do uniforme.[25]

Paro (1986/2018) pontua que a escola já existia bem antes da consolidação do capitalismo, e, mesmo assim, também estava alinhada com a classe dominante do período em que se encontrava, de forma que, o papel revolucionário da escola não é enfraquecido apenas no contexto da sociedade capitalista; também foi enfraquecido em outras épocas. Mas é com a ascensão da classe dominante que surge a universalidade da escola, ou seja, a escola se torna essencial para as pessoas e seu provimento se constitui enquanto dever do Estado.[26] Isso

25 Para aprofundamento quanto a esse assunto, no âmbito da História da Educação, ver: "A emergência da escola" de José G. Gondra e "A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia" de Agustín Escolano Benito.

26 Na época do Brasil Imperial, por exemplo, o deslocamento da tutela da Educação da Igreja Católica para o Estado evidencia a tentativa de se reivindicar maior direito sobre a Educação, e, consequentemente, usar dela para selecionar a parcela da população a qual se queria instruir. Nesse período, são construídos espaços

significa que a Educação se organiza de acordo com as demandas capitalistas, que estão diretamente relacionadas aos interesses de quem ocupa o poder.

Isso posto, a Educação, no que diz respeito à estrutura econômica da sociedade, segundo o autor, tem como requisito possibilitar que as pessoas se apropriem de uma quantidade parca de conhecimentos, que são aqueles considerados necessários para desempenharem suas funções no campo da produção. Nesse sentido, não se pode pensar que a escola é produtora de força de trabalho, uma vez que, o modo de produção capitalista requer uma desqualificação do trabalhador, no tocante a conhecimentos intelectuais – restringindo o trabalhador à intelectualidade mínima, apenas relativa à execução de sua função –, de forma que sua qualificação para o trabalho se resume a treinamentos realizados na própria fábrica ou empresa, não necessitando de escolarização mais avançada. Já o trabalho presente na escola requer mais conhecimentos intelectuais, logo, também exigindo que se tenha um grau de escolaridade maior.

Paro (1986/2018) diz, em seguida, no que tange aos usuários do sistema escolar[27], ou seja, os alunos (e, também, à comunidade, no geral) que a formação que se dá na escola, um pouco mais sólida e prolongada em relação a escolarização necessária para o trabalho fabril, que se dirige à maioria das pessoas "[...] consiste, em geral, na apreensão de uns tantos conhecimentos e no desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos num período de escolarização extremamente curto." (PARO, 1986/2018, p. 139).

Dessa forma, pode-se perceber que a escola dota de conhecimentos, para além dos conhecimentos necessários para inserção no mercado de trabalho, apenas uma pequena parte da população. Isso evidencia que a escola também se encontra em um nível superestrutural, pelo fato de disseminar a ideologia da classe dominante, o que se mostra bastante efetivo no que diz respeito a consolidar sua hegemonia, enquanto um bloco histórico, e instaurar uma democracia burguesa. Aqui, é imprescindível conquistar as camadas dominadas da população, porque, com a generalização da Educação como forma de elevar a condição de vida dessas pessoas, elas passam a defender os interesses da classe dominante, tanto no que diz respeito à economia quanto à política.

---

específicos para a escola (não mais funcionando em casas e nas igrejas) e instituídos exames de admissão, além da introdução de uma série de exigências de caráter higienista que, também, foram incorporadas, traduzindo-se em empecilhos para as camadas mais pobres da população. (GONDRA, 2018).

27 Paro utiliza, no corpo do texto, a palavra "clientela". Porém, em comentário, sinaliza que essa palavra tem uma conotação pejorativa ao se tratar dos usuários da escola, pois "clientela" é uma palavra inserida no contexto do neoliberalismo.

O autor destaca que, para que a classe dominada seja efetivamente útil à classe dominante, como disseminadora de sua ideologia, é necessário que ela esteja munida de certos conhecimentos, tais quais a leitura e a escrita e algumas informações sobre a realidade (contraditória) em que vivem, em graus de objetividade variante. Isso favorece, claro, que haja a adesão da classe dominada aos interesses da classe dominante, porém, esses parcos conhecimentos podem ser úteis no sentido inverso, ou seja

> [...] a generalização da educação, concebida para contribuir na promoção da adesão das massas aos interesses da classe burguesa, [acaba], contraditoriamente, por propiciar aos grupos subalternos instrumentos intelectuais que lhes [possibilitam] enxergar de modo mais nítido seus próprios interesses de classe, passando a lutar por eles e a opor-se, em consequência, aos interesses da classe dominante. (SAVIANI, 1980, p. 23-24 apud PARO, 1986/2018, p. 140).

Nesse sentido, a classe dominante precisa se atentar a quais conhecimentos serão passados para a classe dominada, de forma que ela tenha apenas o substrato intelectual necessário para a adesão aos interesses dominantes e não para refletir sobre eles e, consequentemente, assumir postura de oposição. É diante disso que a classe dominante procura, cada vez mais, generalizar a Educação, e isso implica em destituir-lhe, gradativamente, sua qualidade, de forma que são diminuídos os recursos destinados à Educação, impactando, significativamente, a escola, tanto no que tange à sua estrutura – como pode-se observar nas construções precárias as quais se instalam –, quanto à escassez de material didático e profissionais qualificados (professores e funcionários), além da superlotação das classes, baixos salários e pouca (ou nenhuma) segurança. (PARO, 1986/2018).

O autor também destaca que outro fator a ser levado em consideração é a articulação política dos métodos pedagógicos, com vistas ao enfraquecimento e minimização dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas. Exemplifica com a pedagogia tecnicista, de forma que

> [...] ao buscar a reorganização do ensino a serviço da ‘eficiência’ e da ‘produtividade’, tenta introduzir, na escola, métodos de trabalho semelhantes aos desenvolvidos na empresa capitalista, procurando subdividir o trabalho pedagógico, nos moldes da divisão pormenorizada do trabalho já introduzida na indústria. Com isso, serve aos interesses dominantes, contribuindo para a negação do saber escolar, pois na prática, favorece o empobrecimento ainda maior dos conteúdos e a redução do espaço de participação crítica do professor e dos alunos. (PARO, 1986/2018, p. 142).

Paro (1986/2018) coloca que, apesar de o papel da Educação ser minimizado e precarizado, a classe dominante não pode negar a Educação completamente, pois, por mais que ela não seja produtora, de fato, de força de trabalho, ela tem precisa contribuição na disseminação da ideologia dominante ainda que isso seja contraditório a seu real propósito educativo. Além disso, a manutenção e generalização da Educação, pela classe dominante, se manifesta enquanto uma salvaguarda de sua parcela de comprometimento no que diz respeito a precarização dela, usando-a como justificativa para as desigualdades sociais. Isso se expressa no discurso de que a escola pode proporcionar conhecimentos que possibilitam que a classe dominada ascenda socialmente, pois, por meio da instrução, conseguirão os pré-requisitos necessários para conseguirem um lugar no mercado de trabalho. Aqui, a Educação tem a função de tentar equalizar as desigualdades sociais – o que não se mostra verdadeiro, uma vez que, por essa lógica, ela mesma apenas acentua essas desigualdades.

Diante disso, como esperado, aqueles que não conseguem ascender socialmente logo atribuem seu fracasso ao não aproveitamento da oportunidade que lhes foi dada, ou ao não cumprimento de suas obrigações, assim como, ao pouco esforço dedicado à obtenção dessa melhora de condição de vida. Um exemplo disso é reservar para a escola práticas assistencialistas, como a distribuição de merenda para as crianças, em uma tentativa de solucionar o problema da fome, que permeia a comunidade. Esse problema advém da negligência política e social quanto as reais necessidades da comunidade, mas, incumbindo a escola de dar solução para esse problema, tem-se a falsa impressão de que, por ela ser tutelada pelo Estado, o Estado está cumprindo sua função de zelar pelo bem-estar social. Obviamente, a escola está longe de conseguir acabar com as desigualdades sociais, visto que, ela está inserida na estrutura econômica do capitalismo e é utilizada pela classe dominante a seu favor. (PARO, 1986/2018).

Mas, pensando a escola em seu papel educativo – que é o verdadeiro papel o qual deve deter-se –, para que ela seja apropriada como um instrumento de transformação social, ela precisa levar em consideração os condicionantes sociais que determinam seu funcionamento e a inserem no nível superestrutural da sociedade. Ou seja, mesmo a escola sendo uma instituição que tem como função propagar o conhecimento, ela não está isenta do poder do Estado sobre ela. Não significa dizer que o Estado se apropria dela coercitivamente; ele exerce influência sobre ela, já que esta é necessária para a manutenção da hegemonia dominante, mas faz isso não por meio da violência, mas no estabelecimento de normas para o ensino, como na organização do currículo e de programas escolares, assim como, da maneira como a escola deve se organizar pedagógica e administrativamente. Essas normas servem

como elementos que garantem que o Estado use a escola de maneira persuasiva. (PARO, 1986/2018).

No tocante a isso, merece especial atenção o seguinte excerto:

> Assim, como instância da sociedade civil e utilizando o mecanismo da persuasão, a escola só pode ser eficaz para o próprio Estado se lhe for reservada a autonomia inerente aos chamados 'aparelhos privados de hegemonia'. Como tal, ela é um local de disputa, onde, não obstante o Estado, por sua posição de representante da classe dominante, possua grande vantagem com relação à classe dominada, esta pode neutralizar ou diminuir essa vantagem na mesma proporção em que consiga aproveitar, aí, as contradições inerentes ao sistema capitalista, fazendo da escola, enquanto aparelho 'privado' de hegemonia, mais um espaço de expressão de seus interesses de classe. (PARO, 1986/2018, p. 146).

Aqui, Paro (1986/2018) enfatiza que, apesar da influência do Estado na Educação e no espaço escolar, perceber as contradições próprias do sistema capitalista permite que a classe dominada supere essa influência persuasiva, podendo, ela própria, apropriar-se da escola para conseguir, finalmente, que seus interesses sejam levados em consideração. É claro que, a escola é apenas um dos espaços os quais a classe dominada pode fazer perceber suas necessidades. Da mesma forma, a contrapartida também é verdadeira; a escola é apenas um dos espaços pelos quais a classe dominante propaga seus interesses. Assim, esperar que a escola, sozinha, dê conta de equalizar as diferenças sociais é incorrer em um duplo erro: o de achar que ela é o único motor da mudança; o de achar que ela nada tem a contribuir e, portanto, é necessário mudar antes a sociedade para, posteriormente, mudá-la.

Nesse sentido,

> Cada um dos instrumentos de luta (sindicato, escola, imprensa, associações profissionais, igreja, etc.) tem muito a oferecer dentro de suas características específicas, desde que, levando em conta suas limitações e potencialidades, procure intencionalmente a melhor forma de concorrer para o objetivo comum da transformação social. No caso da escola, ela poderá concorrer com sua parcela na transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram. (PARO, 1986/2018, p. 147).

Quanto a isso, o autor destaca que a apropriação, pela classe dominada, do saber historicamente acumulado é vista, muitas vezes, como algo na contramão da revolução, uma vez que, os conhecimentos ensinados nas escolas são conhecimentos da classe dominante. Porém, essa ideia, ao contrário de se constituir enquanto uma ideia progressiva, é reacionária, levando à generalização de que todo o conhecimento burguês (da classe dominante) é ruim. É

importante que a classe trabalhadora esteja munida desses conhecimentos, pois esses conhecimentos são iguais tanto para o burguês quanto para o trabalhador. Não existe, por exemplo, uma matemática da classe dominante e outra da classe dominada; a matemática é matemática para os dois, de maneira igual. Além disso, elementos culturais importantes, que ficam restritos a apenas os membros da classe dominante, compõem, mesmo que de maneira pouco significativa, nesse caso, o repertório da classe dominada.

Sendo assim, não é o conhecimento que é nocivo à classe dominada, mas sim, o uso que se faz dele, pela classe dominante, que o torna nocivo. Também não se pode dizer que o conhecimento é neutro, pois, como já visto anteriormente, o conhecimento carrega uma parcela de ideologia. Mas mesmo essa parcela de ideologia pode ser desarticulada, de forma que seja possível pensar criticamente. Em outras palavras, é necessário apropriar-se de uma quantidade significativa de conhecimentos para que o pensamento crítico se desenvolva, de forma que a classe trabalhadora possa se emancipar. Nesse sentido, também é necessário que ela se aproprie de instrumentos culturais que estão em poder da classe dominante, pois

> O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 1983, p. 59 apud PARO, 1986/2018, p.149).

Diante disso, evidencia-se que a cultura é elemento de grande importância no fortalecimento da classe dominada, de forma que, determinar que todo o conhecimento que se ensina na escola, por ser ideológico, não deve ser passado para essa classe, apenas nega sua importância e retarda a possibilidade da classe dominada se munir de conhecimentos para se colocar contra a classe dominante, além de reforçar a ideia de que a escola é o único espaço em que os conhecimentos podem ser ensinados e aprendidos, esquecendo que a dominação burguesa permeia todo o tecido social e não está apenas no interior das escolas.

As pessoas que defendem essa visão de se negar o conhecimento burguês aos trabalhadores são as mesmas que defendem que o conhecimento da classe dominada irá surgir, espontaneamente, das próprias massas, como se toda a influência burguesa, na sociedade capitalista, não atravessasse esse suposto conhecimento exclusivamente da classe trabalhadora. Pressupor-se-ia, portanto, que é um conhecimento que parte do nada, o que não é verdade, já que, para que o conhecimento novo nasça, é necessário um conhecimento

anterior, e, este conhecimento, seria, justamente, o conhecimento da classe dominante. (PARO, 1986/2018).

O autor também pontua que as experiências de ensino que surgem da classe trabalhadora e são voltadas para ela[28] têm grande contribuição na formação dos sujeitos que a compõem. Mas ressalta que, apesar de existir um ensino voltado para essa classe, ele não nega o ensino proporcionado pelo Estado e, tampouco, as escolas tuteladas por ele. A ideia é que, da mesma forma que foi possível desenvolver essa experiência de educação informal, por meio da compreensão das contradições que o sistema de produção capitalista gera, a escola também tem potencial de utilizar-se dessas contradições para, também, desenvolver ações educativas que favorecem, efetivamente, à classe trabalhadora.

É preciso destacar que, por mais que o conhecimento esteja em posse da classe dominante e seja usado por ela para fazer perpetuar o sistema de produção capitalista, ela não é a produtora desse conhecimento e não arcou com as consequências históricas provenientes dessa produção. Poderia se dizer, portanto, que, enquanto os trabalhadores conjugavam sua capacidade intelectual e seu esforço prático na produção dos saberes, a classe dominante apenas se apropriou do que foi produzido, não despendendo esforço na tarefa, além de não terem de abrir mão de sua posição confortável; podiam dedicar-se a apenas o trabalho intelectual já que havia outras pessoas para executar o trabalho manufaturado.

> Assim como o trabalho escravo no Egito era condição para que houvesse sacerdotes dedicando-se à geometria e à astronomia, e assim como a servidão feudal aumentava o monopólio da pesquisa e do estudo por parte do clero e da nobreza, é o trabalho alienado e explorado no processo capitalista de produção que continua possibilitando, hoje, a perpetuação do monopólio científico, cultural e tecnológico da classe dominante. (PARO, 1986/2018, p. 151).

Paro (1986/2018) destaca, referente ao excerto acima, que esperar que a classe trabalhadora desenvolva conhecimentos próprios dela (o conhecimento verdadeiramente criado pelos trabalhadores para os trabalhadores, como mencionado anteriormente) é negar que estes conhecimentos, desde sempre, foram produzidos por ela. O fato de serem sempre atribuídas as grandes descobertas científicas a pessoas de renome inibe a contribuição essencial da classe trabalhadora na produção desses conhecimentos. A escola, ao tentar devolver à classe trabalhadora conhecimentos que ela mesma produziu (mas que não estão em sua posse) assume um papel hipócrita.

28 A exemplo, a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse sentido, compreender historicamente por quem o conhecimento é produzido ao longo dos tempos e por quem ele é apropriado torna-se tarefa do professor. Diante disso, ele passa a entender que o seu dever, enquanto detentor de conhecimentos, é para com a classe trabalhadora e não para com a classe dominante. Ou seja, ao passar o que sabe para a classe trabalhadora, tendo essa consciência histórica, permite que ela seja capaz de realizar a transformação social, evidenciando, por conseguinte, o caráter verdadeiramente pedagógico da escola. (PARO, 1986/2018).

Aqui, o autor destaca que, essa compreensão, por parte dos professores, os constituem enquanto intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Trabalham com o objetivo de dar voz aos interesses dessa classe. Também destaca que não é apenas pela transmissão do saber que isso se manifesta, mas sim, e principalmente, pelo desenvolvimento da consciência crítica, tanto da classe trabalhadora quanto desses professores. Para que essa consciência crítica se desenvolva, além da consciência histórica, mencionada anteriormente, é necessário, também, que sejam apropriados, tanto quanto possível, os elementos objetivos da realidade o qual essas pessoas se inserem. Somente dessa forma será possível que se perceba que as leis civis e estatais são passíveis de mudança e que não compõem um corpo de ideias imutável e pré-determinado.

Mesmo assim, é preciso ter em mente que essa preparação para a transformação social ainda configura tarefa árdua frente à precariedade do sistema escolar brasileiro, em que mais empecilhos do que possibilidades se colocam diante do caminho, justamente pelo fato de a classe dominante não permitir que o conhecimento objetivo da realidade seja transmitido para as amplas camadas da população, prejudicando-o já no próprio âmbito escolar. (PARO, 1986/2018).

> Enquanto esta [classe dominante], mediante uma abordagem metafísica do real, busca manter as pessoas afastadas da compreensão objetiva do mundo social, refugiando-se numa concepção idealista da realidade como forma de ocultar os conteúdos que comprometem sua situação dominante, à classe operária interessa precisamente o contrário, ou seja, o desvelamento mais radical possível da realidade concreta, já que o conhecimento dessa realidade já traz, em si, um caráter revolucionário, porque põe à mostra as injustiças e contradições existentes, apontando para a necessidade de sua superação. (PARO, 1986/2018, p. 155).

Para que, então, a classe dominada conquiste o lugar da classe dominante no que diz respeito à direção da sociedade, ela precisa desarticular a ideologia dominante, por meio da socialização não só de descobertas novas, mas também, daquilo que já se sabe, evidenciando as injustiças sociais que permeiam esses conhecimentos. Assim, é possível afastarem-se das

concepções idealistas disseminadas pela classe dominante, potencializando os elementos necessários para a transformação. Nesse sentido, a escola não pode ater-se apenas ao discurso revolucionário – principalmente nos anos iniciais da escolarização –, os educadores precisam dar o exemplo por meio de ações pedagógicas que estejam adequadas com essa proposta. Isso pode se expressar, portanto, no desenvolvimento de atividades que permitem aos alunos pesquisarem e refletirem criticamente sobre os conteúdos os quais aprendem. O autor também destaca que, mesmo nos anos mais avançados de escolarização, em que conteúdos ideológicos específicos da classe dominada podem ser trabalhados de maneira mais concreta, é preciso ter cuidado quanto à primazia do discurso ideológico, para que este não se torne pregação ideológica, pois incorre-se muito facilmente no erro de privilegiar somente visões apaixonadas de ações revolucionárias, negligenciando a compreensão dos elementos objetivos da realidade, que são o verdadeiro foco do discurso ideológico da classe trabalhadora.

Depois de compreendido o recorte da teoria marxista feito por Paro (1986/2018), assim como, a constituição da escola enquanto instrumento de transformação social, agora resta compreender o papel da administração escolar no que tange a esse assunto.

O autor pontua, de início, que a maioria das pesquisas em Administração Escolar, desse período[29], seguem os princípios da Administração Geral, ou seja, baseiam-se na forma como se administram as empresas, transportando essa lógica para a escola, sem nenhuma reformulação de seus métodos. Como visto anteriormente, a Administração Geral opõe-se à Administração *em* geral, pois, a primeira refere-se à administração nos moldes capitalistas, alinhada com os interesses da classe dominante, visando à produtividade e ao lucro, por meio da produção de mais-valia; já a segunda, refere-se à forma de como se organizar a vida em sociedade, não inserida no modo de produção capitalista, visando ao desenvolvimento das capacidades humanas e de melhores condições de vida.

Assim, a administração que se faz no interior da escola é a administração capitalista, pois ela age como mediadora da exploração e do domínio pela classe dominante da classe dominada. Isso evidencia o caráter de universalidade que está imbuído na administração capitalista, o que significa que, podendo ela ser aplicada a todos os âmbitos, não importando suas especificidades, ela corrobora a ideia disseminada pela classe dominante de que a sociedade capitalista é insuperável e a única forma de organização social possível. (PARO, 1986/2018).

Nesse sentido, a tendência é que todos os problemas sejam reduzidos a problemas administrativos e não de ordem social. Pensando a escola, atribui-se, com frequência, seu

29 As pesquisas compreendidas no período da década de 1970 e de 1980.

fracasso e sua dificuldade de superação dos empecilhos que lhe são postos à má administração realizada em seu interior, negligenciando os problemas próprios da estrutura econômica e, também, dos elementos superestruturais que estão, conjuntamente, condicionados.

No excerto a seguir, é possível perceber essa questão de forma mais clara:

> A problemática central da escola brasileira, possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual (ALONSO, 1978, p. 11 *apud* PARO, 1986/2018, p. 165).

O autor destaca, também, que, mesmo havendo a tendência a reduzir os problemas da escola a aspectos puramente administrativos, tem-se a consciência de que a escola e a empresa não possuem uma identidade absoluta entre si. Isso reflete, principalmente, no fato de que a empresa visa à produção de mercadorias concretas, que podem ser facilmente avaliadas, enquanto a escola produz algo abstrato, de difícil mensuração e avaliação. Além disso, a empresa não lida diretamente com o consumidor final do produto, diferentemente da escola, em que, ao trabalhar diretamente com os alunos, está, também, lidando diretamente com o consumidor final do produto educativo. (PARO, 1986/2018).

É importante ressaltar que, os alunos, ao mesmo tempo em que são consumidores do produto educativo da escola, são, também, seus elaboradores, trabalhando conjuntamente com os professores na elaboração desse produto; são, portanto, material humano. Isso contrapõe-se à maneira como se dá a produção nas empresas, porque os materiais utilizados na produção – que não possuem características subjetivas –, ao sofrerem modificações durante o processo de produção, constituem-se enquanto um bem material. (PARO, 1986/2018).

No entanto, o autor pontua que, por mais que as diferenças entre escola e empresa sejam nítidas, os pesquisadores da área da Administração Escolar, ainda assim, desenvolvem as teorias tentando implementar a forma de administração empresarial na escola, pois, devido a seu caráter de universalidade, ela pode, naturalmente, ser aplicada ao espaço escolar sem grandes comprometimentos. Essa ideia, se dá, obviamente, pelo fato de se admitir que a administração é, fundamentalmente, técnica, desprovida de caráter econômico e social – o que não se faz verdadeiro, tendo em vista que, a prática administrativa está implicada nos condicionantes estruturais e superestruturais, como visto anteriormente.

> [...] Dessa perspectiva, não há por que não crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não podem ser adotados com êxito também na escola. Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes econômicos e sociais que os determinam. (PARO, 1986/2018, p. 167).

Dessa forma, as pesquisas da área da Administração Escolar assumem a postura de apenas discutir as normas técnicas que devem ser implementadas na escola, visando à eficiência e à eficácia do trabalho desempenhado nela, no que se refere à produção do produto educativo. Não se atentam aos aspectos políticos, de forma a tomar o modelo empresarial como inquestionável, lançando sombra às contradições existentes no modo de produção capitalista, o que apenas incentiva que as pessoas se oponham a qualquer tentativa de reformulação desses preceitos de como se administrar a escola. (PARO, 1986/2018).

Esse entendimento contribui para que se perpetuem as desigualdades, pois a administração, aqui, é vista como neutra. Porém, essa neutralidade é apenas aparente, uma vez que, toda teoria possui uma ideologia. Assim, administrar a escola da mesma forma como se administra uma empresa fortalece a hegemonia da classe dominante na sociedade pois, quanto mais espaços conquista, para exercer sua influência, mais difícil se torna perceber as contradições do capitalismo, e, consequentemente, o espaço escolar alinha-se, cada vez mais, aos interesses da burguesia. (PARO, 1986/2018).

Paro (1986/2018) ressalta que, os princípios da administração empresarial, quando aplicados à escola, estabelecem, além da divisão pormenorizada do trabalho, o controle do mesmo, assim como, o desenvolvimento de conteúdos técnicos que são executados com o objetivo de se alcançar, da forma mais eficiente e eficaz possível, os conteúdos educacionais. O problema, aqui, não é, propriamente, a eficiência e a eficácia, mas sim, o fato de que esses conteúdos educacionais, que se referem ao conhecimento acumulado historicamente, são transmitidos não de maneira crítica, a fim de possibilitar que a classe dominada se aproprie deles, mas sim, atrelados aos interesses capitalistas. Isso evidencia que, para que os princípios administrativos operem a favor da classe dominada, eles precisam estar alinhados a seus interesses, o que implica em uma administração realmente comprometida em otimizar e facilitar os processos educativos, no sentido da Administração *em* geral, visando à solução dos problemas provenientes do cotidiano escolar, proporcionando uma Educação realmente de qualidade, em vez de estabelecer normas e regulamentos que dificultam o processo,

justamente, por burocratizá-lo, fazendo surgir novos problemas que estagnam todo o processo.

Diante disso, o autor pontua que, a pormenorização do trabalho administrativo, no interior da escola, se dá, também, como uma forma de se utilizar, da melhor maneira, os parcos recursos destinados a essa instituição. Com isso, a divisão dos recursos busca reorganizar os currículos e programas, deixando-os enxutos, planejar minuciosamente a divisão das atividades escolares, assim como, acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, por meio de supervisionamento e orientações. A princípio, parece ser uma estratégia que soluciona, efetivamente, o problema. Contudo, essas ações apenas rotinizam e burocratizam ainda mais as atividades, esvaziando seus conteúdos, uma vez que, elas se repetem, aos passar dos anos, sem que os próprios professores percebam que estão sendo executadas de maneira mecânica. Também está implicada a precariedade das condições de trabalho dos professores que, justamente por estarem envolvidos nessa lógica burocratizada, ensinam para salas superlotadas e recebem salários muito baixos, tendo que trabalhar em mais de uma escola, o que também contribui para uma desqualificação desse tipo de profissional. (PARO, 1986/2018).

Fazendo uma analogia com a produção fabril, o autor pontua que, quando um produto pode ser produzido de maneira bastante inferior a qual deveria ser produzido, os meios utilizados para a sua produção, bem como, a mão de obra empregada no processo são, também, de qualidade inferior. Isso se traduz, na escola, na oferta de um ensino de má qualidade – que atende aos interesses da classe dominante –, de forma a não se exigir, para os professores, uma qualificação além da necessária para esse tipo de ensino ofertado.

Outro fator importante é o controle do trabalho, por meio do gerenciamento. Esse controle, no que se refere às atividades escolares, evidencia uma hierarquia de funções – similar a da fábrica –, em que, no topo da pirâmide, encontra-se o diretor, que se constitui enquanto figura de autoridade, uma vez que, a ele cabe a última palavra em todas as decisões tomadas na escola, pois ele é a pessoa encarregada de fazer com que as normas sejam aplicadas. Ele também é responsável por supervisionar o trabalho dos diferentes segmentos da escola, desde os professores até os profissionais encarregados da limpeza. Assim, quanto mais as atividades se configuram em atividades menores e mais específicas, tendo pessoas determinadas para que, cada uma delas, sejam executadas, mais fácil se torna o controle sobre o trabalho alheio. O autor ainda destaca que esse comportamento, por parte do diretor escolar, não está vinculado, a princípio, à ideia de liderança, como observado no interior das

empresas, mas sim, aos manuais de Administração Escolar desenvolvidos no exterior, com especial destaque para os manuais norte-americanos.

Paro (1986/2018) faz uma importante observação a esse respeito, dizendo que, por mais que no interior da escola predomine a aplicação das normas e o controle do trabalho, isso não se dá de maneira extremamente rigorosa, permitindo-se certa liberdade, justamente pelo fato de que cada escola possui suas especificidades, logo, precisa-se de certa adaptação para a resolução de seus problemas cotidianos.

Isso posto, percebe-se, portanto, que o diretor escolar desempenha um papel contraditório pois, ao mesmo tempo em que está atento às exigências pedagógicas e coordena seu pessoal para a execução das atividades educativas, ele age enquanto um mediador na relação entre os órgãos governamentais e a instituição escolar, de forma que ele fica encarregado, em grande parte de seu tempo, de tarefas burocráticas relativas às normas, portarias, pareceres, resoluções, etc., que são formuladas e emitidas por esses órgãos, afastando-o, gradativamente, da observância das exigências pedagógicas[30]. (PARO, 1986/2018).

Paro (1986/2018) aponta para o fato, também, de que o diretor, precisamente por estar à disposição tanto dos órgãos governamentais quanto dos segmentos da escola, é pressionado por ambos. Assim, cobra-se do diretor uma postura de acatamento das ordens advindas do governo e de sua aplicação na escola, com a devida prestação de contas a respeito, e, também, cobra-se dele uma postura, por parte da comunidade escolar, de resolução dos problemas mais imediatos e de maior atenção a suas necessidades, com vistas a se posicionar, de forma ativa, frente ao governo, na defesa dos interesses da comunidade.

Diante disso, a figura do diretor se delineia a partir da forma como é visto pelos membros dos diferentes segmentos da escola. Se consegue resolver os problemas e dar voz à comunidade escolar, ele é visto como democrático e a serviço dos interesses da classe dominada. Se não consegue resolver os problemas e segue apenas as exigências do Estado, é visto como autoritário e a serviço da classe dominante. Obviamente, a segunda visão é a mais comumente atribuída à figura do diretor, pelo fato de que ele – por mais que se acredite no

30 Em trabalho posterior intitulado “Por dentro da escola pública”, em que foram entrevistados os diferentes segmentos (diretora, coordenadora, professores, alunos, funcionários de secretaria, limpeza e merenda, famílias de alunos e membros da comunidade) de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, Paro (1995), ao tratar, especificamente, sobre a direção da referida escola, evidenciou, mediante relato da diretora, que a esse cargo são reservadas as funções mais burocráticas, não restando tempo para se atentar às questões pedagógicas, a não ser nas reuniões do Conselho de Escola, que, mesmo assim, dedicavam-se a assuntos mais de ordem material que pedagógica. Além das exigências frente à Diretoria de Ensino, também precisava-se suprir a necessidade de material escolar e outras carências da escola, o que tomava tempo da diretora e redirecionava o foco das reuniões do Conselho. Essas demandas prejudicavam o engajamento da diretora no acompanhamento das questões pedagógicas, de forma que, não conseguia atender aos familiares de alunos que a procuravam para conversar.

contrário –, não é detentor de todo o poder e, consequentemente, não pode fazer tudo dentro da escola. O fato de o diretor mediar a relação entre o Estado e a escola, e de ser aquele quem dá a última palavra quanto ao que é decidido nela, dota-o de certo poder, mas um poder que tem limites. Ele é utilizado pelo Estado, como visto anteriormente, para a perpetuação dos interesses da classe dominante na instituição escolar, por isso possui poder até certo ponto. (PARO, 1986/2018).

Dando continuidade, o autor, ao tratar do processo de produção pedagógica na escola – ou seja, a como os conhecimentos são passados para os alunos e a que objetivos buscam atingir –, faz uma observação interessante quanto a racionalidade e a irracionalidade do processo. Afirma que, quando a escola está comprometida com as atividades pedagógicas, se preocupando com os interesses da classe dominada (que são os reais interesses da sociedade), ela age de maneira racional. Quando negligencia o caráter pedagógico, porque, além das péssimas condições do espaço escolar (tanto relativas à infraestrutura do prédio quanto à falta de material de todos os tipos), está atrelada aos interesses da classe dominante, age de maneira irracional. Assim também funciona a sociedade, de forma geral. O fato de haverem desigualdades, provenientes do modo de produção capitalista, evidencia uma irracionalidade da própria sociedade.

Nesse sentido, o autor destaca que, para que a escola seja realmente capaz de se constituir enquanto instrumento de transformação da sociedade, as práticas administrativas, em seu interior, precisam se comprometer em modificar a situação de irracionalidade, ou seja, precisam constituir uma racionalidade própria da escola. Essa racionalidade se dá na compreensão de que os métodos e técnicas utilizados para o alcance dos objetivos (no caso, pedagógicos, educacionais) estão em constante desenvolvimento; a cada novo problema que emerge é preciso que, também, emerjam novos métodos e técnicas para resolvê-lo.

Diante disso, o ponto de convergência entre a Administração Empresarial e a Administração Escolar é, precisamente, que ambas lidam com coisas que precisam ser administradas. Porém, cada uma tem suas especificidades, por exemplo, na empresa ou na fábrica, a administração ocorre de forma acrítica; as diretrizes e incumbências são apenas seguidas, sem questionamentos. Já na escola, a administração pode ocorrer de forma crítica, pois o próprio processo pedagógico pressupõe questionamentos. Todavia, as pesquisas da Administração Escolar[31] consideram o ponto de convergência entre ambas como definidor de uma identidade, bastando que os princípios da administração da empresa sejam transportados para a escola, como forma de justificar uma similaridade entre esses dois espaços. Paro

31 As pesquisas compreendidas no período da década de 1970 e 1980.

(1986/2018) destaca que essas pesquisas são superficiais pois não se atentam para os condicionantes estruturais e superestruturais envolvidos.

Assim, Paro (1986/2018) admite que a escola pode ser compreendida, também, no nível estrutural – e não apenas no nível superestrutural –, o que implica dizer que, ela não só faz parte dos mecanismos utilizados para disseminação de ideologias, presentes na sociedade civil, mas também, faz parte da estrutura econômica da sociedade, o que permite que sejam pensados em produtos educacionais, produzidos em seu interior.

Exemplificando, a escola particular evidencia, mais claramente, a inserção da escola na estrutura econômica, pelo fato de que, as instituições de ensino particulares produzem, além do produto próprio da Educação, lucro. Elas são propriedades de alguém que está interessado em obter um montante de dinheiro superior ao montante investido na compra da força de trabalho. Espera-se superar, com os valores das mensalidades, o salário destinado aos professores – que trabalham o equivalente a sua força de trabalho mais o excedente[32], produzindo mais-valia. Obviamente, os donos de escolas particulares preocupam-se, também, com o processo pedagógico e com a oferta de um ensino de qualidade, mas não é seu interesse principal. Sendo assim, o professor executa trabalho produtivo, pois

> Um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. (MARX, 1983, p. 106 *apud* PARO, 1986/2018, p. 179).

Paro (1986/2018) afirma que a constatação de que o trabalho do professor é trabalho produtivo faz com que mais um elemento identificatório entre empresa e escola apareça, dando margem para que prevaleça a maneira empresarial de se pensar a escola. No entanto, mesmo se não houvesse tal ponto de convergência, a escola não estaria isenta da influência do capitalismo, uma vez que, todas as instituições, ao estarem inseridas na sociedade nesses moldes, são permeadas por essa lógica.

O interessante, evidenciado por Paro (1986/2018) quanto a essa questão, é o fato de que, a escola apresenta trabalho produtivo e trabalho improdutivo, ou, de acordo com Saviani, trabalho em que há produto material e trabalho em que há produto não material[33]. Define-se,

32 Como visto anteriormente, o excedente produzido na fábrica não é considerado no pagamento do salário. Considera-se apenas o valor referente à força de trabalho do trabalhador. Por isso o valor do salário não equivale à quantidade de horas que se trabalha; é sempre um valor inferior.

33 Saviani denomina apenas "trabalho material" e "trabalho não material". Porém, Paro faz a observação de que o trabalho é, na verdade, uma atividade, logo não é possível atribuir-lhe caráter material ou não; o que apresenta esse caráter é o produto produzido por meio do trabalho. Dessa forma, será utilizado, nesta pesquisa, "produto material" e "produto não material".

portanto, como produto não material, segundo a concepção de Marx, aquilo que é produzido sem que haja sua separação do ato de produção, por exemplo, a escrita de um livro, ou a pintura de um quadro, em que se produz um produto autônomo na relação entre produção e consumidor final. Tanto o livro quanto a obra de arte podem existir e serem vendidos sem que haja a exploração capitalista no modo de produção. E mesmo que ocorra a produção de inúmeras tiragens do livro com a intenção de se obter lucro com a venda, ou quando as obras de arte, em galerias, são vendidas por valores exorbitantes, ainda não configuram a exploração do modo de produção capitalista. Esses produtos artísticos são produtos de transição no processo de produção.

No que diz respeito à escola, com base na concepção de Saviani, seu produto não material, ou seja, seu produto educativo é, também, um produto de transição, não configurando exploração capitalista, propriamente dita. A exploração capitalista se configura na relação entre os professores e o empresário (dono da escola) – em que se dá o trabalho produtivo –, pois, aí, há a produção de mais-valia, gerando lucro e, consequentemente, acarretando na produção do produto material. A relação entre os professores e os alunos produz o produto não material, logo, não configura trabalho produtivo[34]. Dessa forma, o produto da escola, que é o conhecimento e a cultura que serão apropriados pelos alunos[35], é produzido e consumido ao mesmo tempo, pois os alunos, além de estarem na condição de consumidores, constituem, também, o processo, o que evidencia a inseparabilidade do produto do ato de produzi-lo. (PARO, 1986/2018).

Isso posto, Paro (1986/2018, p. 184) elenca três fatores que precisam ser levados em consideração, diante desse raciocínio, para aprofundamento da discussão, com vistas a destacar alguns pontos de divergência. Esses fatores são: "o papel do educando no processo de produção pedagógico; o conceito de produto da educação escolar; a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar".

No que diz respeito ao papel dos alunos no processo pedagógico, o autor considera insuficiente a afirmação de que o que caracteriza esse papel é, justamente, a inseparabilidade do produto do ato de sua produção, pois – como será observado no item subsequente –, o produto da Educação pode ser separado de sua produção. De qualquer forma, corrobora com

34 De acordo com Saviani, pode haver trabalho produtivo nessa relação em uma situação bastante específica e de forma limitada, pela utilização de pacotes pedagógicos, em que as aulas seriam gravadas e as mídias comercializadas.

35 Saviani considera a aula como o produto produzido pela escola. Porém, em comentário (comentário 39 de "Administração escolar: introdução crítica"), Paro faz a ressalva de que o produto da escola não é a aula, mas sim, os conhecimentos e a cultura que são socializados no processo. Diante disso, no que tange a essa pesquisa, optou-se por colocar a compreensão de Paro sobre a temática, no corpo do texto, e não a de Saviani. Mais adiante, será explicitado o porquê da discordância de Paro quanto à visão de Saviani.

as afirmações de Marx e Saviani de que o processo de produção pedagógico não se constitui enquanto processo de produção capitalista. Faz, também, importante observação quanto ao fato de que o aluno não pode ser visto como, meramente, consumidor do produto educativo, ele é, também, sujeito e objeto dessa produção, uma vez que, o ensino não pode acontecer sem que ele esteja presente, de forma participativa. Nesse sentido, considerar o aluno como objeto é análogo à condição de matéria-prima do processo de produção capitalista. A diferença principal é que, ao contrário da matéria-prima da fábrica, que é modificada em suas qualidades naturais e até certo ponto, o aluno é modificado em suas qualidades humanas, portanto, subjetivas – que, obviamente, não se separam das qualidades naturais –, no que diz respeito a valores, visões de mundo, perspectivas, etc.. Assim,

> Na medida, pois, em que, por sua própria natureza humana, o aluno age no processo produtivo escolar, com vistas à consecução de um fim educativo, revela-se essa sua nova dimensão que é a de produtor, ou melhor dizendo, de coprodutor, juntamente com as outras pessoas envolvidas também ativamente no processo pedagógico. Ao apresentar essa dimensão não apenas de objeto de trabalho mas também de produtor, ou seja, de realizador de sua própria educação, configura-se a participação do aluno na atividade educativa não só como objeto mas igualmente como sujeito da educação. (PARO, 1986/2018, p. 186).

No que tange à Administração Escolar, compreender o aluno na dimensão de sujeito e objeto do processo pedagógico é importante pois permite a constituição da racionalidade necessária ao espaço escolar. Isso se dá porque, a escolha da matéria-prima da escola, ou seja, a escolha dos alunos que irão compô-la, não se dá de maneira precisa como ocorre nas fábricas, pelo fato de que a escola deve atender à sociedade em geral, logo, tem-se uma diversidade de matérias-primas, o que também implica no fato de que o sucesso da escola, em seu papel educativo, não está apenas condicionado a si mesma, depende, também, do tipo de aluno admitido por ela. Sendo assim, são necessários alguns pré-requisitos, por parte dos alunos, para que possam efetivamente aprender, o que, na realidade brasileira, é algo bastante complicado devido às condições precárias de vida da comunidade, que fazem com que os alunos precisem trabalhar para ajudar nas despesas domésticas, além das necessidades de ordem afetiva e psicológica, e, também, a pouca apropriação cultural de que possuem. (PARO, 1986/2018).

Paro (1986/2018) considera também que, por mais que seja difícil especificar a matéria-prima escolar tal qual especifica-se a matéria-prima fabril, ainda assim é possível selecionar os alunos por meio de provas, vestibulares, e valor de mensalidade (no caso da escola particular).

Quanto ao conceito de produto da Educação, o autor afirma que, diferentemente da visão de Saviani, que considera a aula como o produto da Educação – mesmo compreendendo que o professor é remunerado pelas aulas que ministra, portanto, há certo sentido nessa colocação –, o produto é, na realidade, o conhecimento acumulado historicamente, de forma que, ele não só é passado para os alunos, mas também, constitui-se enquanto objeto, ou seja, enquanto matéria-prima do processo de produção pedagógico. Sendo assim, só há produção de um produto, no âmbito escolar, quando os alunos se apropriam desse conhecimento e se modificam com ele. Se não houve mudança, se o aluno, depois, permaneceu da mesma forma em que estava antes de entrar em contato com esse conhecimento, não houve, então, produção de produto algum. Assim, uma vez que, tanto o aluno quanto o conhecimento admitem, em suas constituições, a dimensão de matéria-prima do processo, o aluno modificado é, então, o aluno educado. Obviamente, essa educação não ocorre de forma plena e completa, pelo fato de que, a humanidade, por ser dotada de subjetividade e não só de elementos naturais, pressupõe constante mudança. (PARO, 1986/2018).

No tocante à inseparabilidade do produto da Educação do ato de produzi-lo, Paro (1986/2018) destaca que, apesar da observação de Saviani estar correta em relação ao fato de que o aluno consome o produto, ao mesmo tempo, em que este é produzido, a apropriação e modificação que advém dele continua mesmo depois da interrupção da aula, ou mesmo, da vida escolar do aluno. O conhecimento, uma vez apropriado, permanece com a pessoa ao longo de toda a sua vida, contribuindo, posteriormente, para o aperfeiçoamento, também, de sua força de trabalho.

Diante disso, o autor pontua que, justamente por haver uma continuidade do processo pedagógico, é bastante difícil de se avaliar a qualidade do produto produzido, pois, o impacto do conhecimento apropriado, na vida da pessoa, não se dá de forma imediata, podendo impactá-la em diferentes momentos. Esse produto, ao contrário da fábrica, não se configura enquanto um bem de consumo individual, devido ao fato de que o papel da Educação é a melhora da sociedade em geral.

Entretanto, é possível exigir que a escola proporcione uma educação de qualidade, o que fica bastante evidente, por exemplo, no caso das escolas particulares, pois a mensalidade cobrada implica na compra de um serviço, e quem compra um serviço espera que seu dinheiro seja bem utilizado e que se faça jus ao investimento. Se o ensino não for bom, consequentemente, reivindicar-se-ão melhoras. No caso da escola pública, dificilmente há essa compreensão de que dela, também, pode ser exigida qualidade. O fato de a compra do serviço se dar de forma indireta, por meio do pagamento de impostos, dá a falsa impressão de

que nada se pode exigir, pois sem a visualização efetiva da compra que foi efetuada, entende-se que esse tipo de oferta de educação é algo dado. Isso, também, implica no fato de que, na escola particular, basta-se que as famílias direcionarem suas reclamações para o diretor da escola, que elas serão atendidas. Quanto às famílias de alunos das escolas públicas, dificilmente o diretor terá autonomia e influência suficientes para fazer com que as reclamações cheguem aos órgãos públicos e sejam levadas em consideração. (PARO, 1986/2018).

Quanto à natureza do saber envolvido no processo educativo, o autor reitera que esse saber é o conhecimento acumulado historicamente, que se configura de forma diferente do conhecimento utilizado, por exemplo, para confeccionar uma mercadoria, pois, na confecção da mercadoria, o conhecimento não se caracteriza enquanto matéria-prima – a matéria-prima, nesse caso, é o material natural que será modificado para se produzir o objeto desejado –, como na Educação. Paro (1986/2018) destaca que, a compreensão do conhecimento ensinado na escola enquanto matéria-prima é algo bastante importante para que não ocorra a generalização da administração empresarial no âmbito escolar, pelo fato de que, cada uma utiliza os conhecimentos de forma distinta. Isso implica dizer que, enquanto na fábrica há a separação do trabalho prático e do trabalho intelectual, evidenciando que o que é planejado por uma pessoa pode ser executado por outra completamente alheia a esse planejamento, na escola, ao contrário, não há essa divisão, pois o caráter de matéria-prima do conhecimento impede que o trabalho intelectual se separe do trabalho prático.

Por fim, Paro (1986/2018) conclui, diante de toda a discussão apresentada, que a Administração Escolar possui um papel importante no que tange à transformação social, apesar de esse papel ser negligenciado e, até mesmo, deturpado em decorrência da subordinação da prática administrativa, no interior da escola, aos interesses da classe dominante. A Administração Escolar tem a capacidade de potencializar o próprio caráter transformador da escola – advindo do processo pedagógico –, mas para isso é necessário que ela esteja alinhada aos interesses da classe dominada.

Nesse sentido, não basta, somente, que sejam formulados objetivos educacionais a serem alcançados, que estejam de acordo com esses interesses e que se revistam de uma roupagem revolucionária; precisa-se articular a prática administrativa, de forma que esta permita alcançarem-se os objetivos de forma efetiva e coerente com os interesses da sociedade como um todo, buscando compreender quais os reais e verdadeiros interesses da classe dominada e não apenas reproduzir o discurso vazio da classe dominante em relação a quais são esses interesses, no entender dela. (PARO, 1986/2018).

Isso implica, também, na constituição da racionalidade, tanto externa quanto interna à escola, de maneira que, a prática administrativa é entendida no sentido da Administração *em* geral, ou seja, da administração enquanto prática social e coletiva, que se permite que sejam criados diferentes métodos e técnicas para a resolução dos problemas cotidianos, proporcionando melhores condições de trabalho e de vida. Além disso, por não ser, ela própria, solução única e absoluta, a ideia de que todos os problemas da escola se resumem a falhas administrativas é enfraquecida, fazendo-se evidenciar que os problemas escolares são o resultado das contradições provenientes da organização social pautada no modo de produção capitalista. Também é evidenciada a importância da apropriação cultural e do desenvolvimento do pensamento crítico, pela classe trabalhadora, com vistas à superação da dominação e não, meramente, como apropriação de conhecimentos parcos vislumbrando-se uma oportunidade de se conseguir posição melhor no mercado de trabalho. (PARO, 1986/2018).

O autor afirma, também, que, a confluência desses fatores – que estão na contramão dos interesses capitalistas –, propicia uma administração da escola com possibilidades de ações democráticas. Essa democracia é expressa, portanto, na cooperação entre os diferentes segmentos da escola, o que significa que diretor, coordenador, professores, funcionários, alunos, famílias e toda a comunidade devem trabalhar em conjunto para que os objetivos educacionais sejam realizados, alcançando-se, assim, os fins propostos, quais sejam, os que buscam uma Educação verdadeiramente de qualidade e comprometida com a sociedade.

Assim, o poder dentro da escola é socializado, não ficando reservado apenas ao diretor ou ao coordenador – que, enquanto únicos detentores do poder, agem de forma a controlar o trabalho alheio, aos moldes do controle realizado na empresa ou na fábrica. As outras pessoas que compõem a escola também poderão participar das tomadas de decisões e da proposição de ideias e soluções para os problemas escolares, uma vez que, a elas implica, diretamente, o que é decidido – mesmo e, principalmente, quando a palavra final é a do diretor. Mas somente a socialização do poder não é suficiente para que se possa falar de uma administração democrática dentro da escola. É necessário, também, que os conhecimentos relacionados à administração da escola sejam apropriados por todos os seus segmentos, de forma que, as atividades que cada um deles executa – não individualmente, mas enquanto grupos divididos por funções –, estão imbuídas dos métodos e técnicas administrativos que permitem a desburocratização das atividades. (PARO, 1986/2018).

Obviamente, estabelecer relações democráticas é um desafio, precisamente pelo fato de que, quando várias pessoas estão reunidas em um grupo, mais difícil se torna fazer com que

seus interesses individuais não se sobressaiam aos interesses coletivos. Porém, identificando-se os interesses comuns e genuínos dos diferentes segmentos da escola, enquanto membros da classe trabalhadora, é possível que essas pessoas se relacionem de forma democrática, não estando sujeitas à arbitrariedade do poder de pouquíssimas pessoas sobre a maioria. (PARO, 1986/2018).

> A Administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um *novo* trabalhador coletivo que, sem constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma 'vontade coletiva', em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. Aí a utilização tanto dos recursos materiais e conceptuais – por meio da 'racionalização do trabalho' - quanto do esforço humano coletivo – pela 'coordenação' - se dá não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, por sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre. (PARO, 1986/2018, p. 210, grifos do autor).

Diante disso, Paro (1986/2018) ressalta que não há um receituário a ser seguido para que as ações e atividades escolares assumam caráter democrático, de forma que as pessoas ajam com precisão nas tarefas, evitando qualquer tipo de equívoco. Mesmo que se de fato houvesse uma série de regras com essa intenção, elas não dariam conta de abarcar e resolver todos os problemas da escola, justamente, por causa das contradições presentes na sociedade. Além do fato de que, por meio da cooperação entre os diferentes segmentos da escola, ou seja, pela socialização do poder e da aderência a uma práxis administrativa pautada na Administração *em* geral, é que se torna possível pensar em práticas administrativas realmente não autoritárias, portanto, democráticas, de nada valendo receitas prontas para que isso aconteça.

Isso permite que as pessoas que compõem a escola se preocupem com os problemas dela e pensem em maneiras de resolvê-los, não restringindo esse interesse e cuidado a apenas a figura do diretor, do coordenador e dos professores, os quais são os agentes mais diretos do processo educativo. Os alunos e funcionários, quando socializado, com eles, esse poder, se tornam capazes de reivindicar melhores condições de estudo e de trabalho; da mesma forma, tornam-se capazes, também, dessas reivindicações, as famílias dos alunos e toda a comunidade[36]. Quando os diferentes segmentos da escola dividem-se em grupos, trabalhando

36 Paro ressalta que, precisamente pelas más condições de trabalho decorrentes da exploração capitalista, torna-se muito difícil que as famílias dos alunos e a comunidade, em geral, participe da vida escolar. Quando participam, frequentam as reuniões após o expediente de trabalho, extremamente cansados, e não se interessando pelos assuntos abordados, uma vez que, são assuntos de ordem pedagógica e que, naturalmente, não lhes

em suas respectivas tarefas, guiados por interesses comum a todos, se fortalecem, conseguindo reivindicar o atendimento de suas demandas, tanto no espaço escolar quanto nos órgãos governamentais. Quando o poder restringe-se à figura de uma pessoa, é mais fácil, para a classe dominante, cooptar essa pessoa para trabalhar de acordo com seus interesses; em grupos, entretanto, essa cooptação é frustrada. (PARO, 1986/2018).

Diante do exposto, conclui-se, portanto, que é preciso considerar as condições concretas de mudança que pode ser realizada na escola e na própria sociedade. Isso implica em dizer que, mais do que destituir o poder das mãos da classe dominante e conferi-lo à classe dominada, necessita-se transformar esse poder, torná-lo efetivamente democrático. Mas isso não fica restrito a apenas o âmbito das intenções e da vontade de se modificar a realidade; posicionar-se politicamente frente às desigualdades sociais é móvel imprescindível para que as mudanças se efetivem e que, de fato, haja qualquer mudança na realidade. Na escola, a Administração Escolar democrática, como visto, proporciona condições para que os diferentes segmentos mudem a própria realidade escolar, por meio da participação e do engajamento nas atividades pedagógicas. Da mesma forma deve ocorrer na sociedade como um todo, prolongando-se essa consciência crítica e posicionamento político para outras instituições, além da escola, com vistas a proporcionar igual participação e engajamento na busca de melhores condições de vida e trabalho, salários justos, etc. Só assim é possível vislumbrar lutas com o potencial de extinguir as desigualdades e a exploração advinda da configuração capitalista da sociedade. (PARO, 1986/2018).

expressam interesse direto e imediato, pois precisam atentar-se para outras demandas da vida cotidiana. A exemplo, ver PARO, V. H. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã Editora, 1995, p. 138-156, sobre o Conselho de Escola.

2 Radiografia da Gestão Escolar

Nesta seção serão abordados os aspectos da prática presente no cotidiano escolar, de forma a se evidenciarem os desafios e possibilidades de avanço mediante o incentivo e efetivação da participação dos diferentes segmentos da escola na gestão do espaço escolar. Esta seção traz importantes considerações feitas por Paro (1997/2016), advindas de um estudo de caso realizado entre os anos de 1988 e 1989, sendo complementadas por discussões que foram realizadas em diferentes conferências proferidas pelo autor e, posteriormente, transformadas em artigos que compõem o livro a ser explicitado a seguir.

2.1 Paro e a análise do cotidiano escolar: autoritarismo e participação

Dando sequência à discussão da seção anterior, o livro "Gestão democrática da escola pública" aborda, justamente, a questão da participação e do engajamento dos diferentes segmentos da escola na gestão[37] desta, e dos desafios aí encontrados para que essa participação de fato se concretize.

O livro é dividido em sete capítulos, os quais são artigos anteriormente publicados[38], advindos de conferências, que foram revisados e adaptados para o formato do livro. Eles discorrem sobre os condicionantes para a participação, assim como, os limites e potencialidades da constituição de uma Gestão Democrática na escola, tomando como exemplo um estudo de caso.

Sendo assim, Paro (1997/2016) inicia a discussão pontuando que a Gestão Democrática é vista, por muitos, como algo utópico, ou seja, algo que, apesar de ser de grande importância e que proporcionaria benefícios significativos, encontra-se em um por vir distante, inalcançável, logo, não possui condições concretas para existir. Porém, essa visão é bastante limitante, pois, apesar de, agora, não existir essa democracia tanto buscada, não significa que ela jamais poderá existir em época alguma. Obviamente, para que se alcance a democracia dentro da escola, para que essa utopia se efetive, pressupõem-se um processo, o qual constitui o objeto de estudo do autor.

Paro (1997/2016) parte da suposição de que, nesse processo, encaminhado pela classe trabalhadora, seus atores tenham consciência da dominação e da exploração capitalista, assim

37 Como observado anteriormente, optou-se por utilizar "administração" e "gestão" como sinônimos. Como o próprio Paro (1986/2018; 1997/2016) não faz distinção entre um e outro, não se apresenta riscos de interpretação no que tange a presente pesquisa.

38 Artigos publicados entre os anos de 1986 e 1996.

como, das contradições que esse sistema gera. Assim, é dessa perspectiva que ele parte, de que os interesses das classes dominante e dominada são antagônicos e de que os membros da classe dominada enxerguem esse antagonismo.

Nesse sentido, não basta, então, identificar que a escola possui, de fato, um potencial de transformação social, é necessário entender e reconhecer as condições concretas para que essa transformação ocorra, saindo apenas do âmbito do discurso e dirigindo-se ao âmbito da prática. Como visto anteriormente, para que a escola cumpra seu papel no que tange à transformação social, é importante que a classe dominada aproprie-se de conhecimentos que estão em posse da classe dominante – conhecimentos, estes, acumulados historicamente e que foram produzidos, justamente, pela classe dominada, apesar de não se reconhecer isso no discurso hegemonizado (capitalista). Mas, obviamente, achar que a escola já desempenha essa função, considerando os parcos conhecimentos de que ela se dispõe a ensinar, é algo que imobiliza qualquer tipo de tentativa de superação da dominação. Assim, para que seja possível, de fato, ter uma escola comprometida com a transformação social, precisa-se, também, que a própria escola seja transformada, não somente no sentido das práticas pedagógicas, mas também e, principalmente, na distribuição do poder e da autoridade em seu interior. (PARO, 1997/2016).

O autor, portanto, destaca que, na hierarquia escolar, o diretor é a manifestação da lei e da ordem, e que a ele fica restrito todo o poder de delegação das funções, de gestão de recursos e de tomadas de decisão, implicando a necessidade de um saber técnico-administrativo compatível a isso. Mas é importante considerar que, por mais que ele esteja imbuído desse poder, dentro da escola, ele não detém poder suficiente, por exemplo, frente ao Estado, evidenciando-se uma contradição. O poder do diretor é um poder no sentido do controle do trabalho alheio, do gerenciamento, tal qual ocorre na empresa; cumpre, dessa forma, a função de supervisionar as atividades da unidade escolar, e, por isso, é necessário que tenha competência técnico-administrativa. Já no que diz respeito ao poder político, de forma ampla – pois a atividade administrativa possui, também, um caráter político –, não tem força suficiente para se colocar frente ao Estado e exigir melhoras significativas, sendo elas tanto de ordem material quanto de ordem pedagógica. Na verdade, ele apenas cumpre as exigências vindas do Estado e presta contas a ele a respeito do que foi feito e gasto. Isso evidencia, também, um predominante entendimento de que os problemas da escola resumem-se a má gerência de recursos que são disponibilizados a ela e não, propriamente, à falta desses recursos, culpabilizando um único indivíduo (o diretor) pelo fracasso da escola.

Evidencia-se, portanto, que ao diretor não é conferida autonomia plena; tem-se a falsa ideia de que ele detém autonomia total e suficiente para fazer o que bem entender na escola, devido ao fato de ser ele quem está na posição de liderança e ser ele, também, quem dá a última palavra nas questões escolares. Isso traz à tona, também, a falta de autonomia presente na própria escola, como um todo. Logo, se nem o diretor e nem os diferentes segmentos da escola possuem autonomia no que diz respeito as suas demandas, o papel transformador da escola fica enfraquecido, torna-se inoperante, pois as mudanças necessárias em seu interior, em benefício da classe dominada, não ocorrerão de maneira espontânea, cedidas voluntariamente pela classe dominante; essa autonomia capaz de fazer mudanças só pode ser alcançada por meio de conquistas efetuadas pela classe dominada, de forma que, os interesses educativos estejam alinhados com os seus interesses de classe. (PARO, 1997/2016).

Nesse sentido, o autor destaca que é difícil que os diferentes segmentos da escola se articulem em busca da conquista dessa autonomia pelo fato de que a figura do diretor é vista de maneira negativa. Como o diretor é, em tese, aquele que detém todo o poder dentro da escola – mesmo que isso não seja, de fato, verdade –, ele está localizado no topo da hierarquia, e isso gera atritos precisamente porque ele se institui enquanto figura de autoridade, que delega, divide o trabalho alheio, toma decisões, etc., fazendo com que as pessoas em posição inferior na hierarquia atribuam o estigma do cargo ao caráter de quem o ocupa. É certo que, na posição em que ocupa, o diretor dá mais atenção aos interesses da classe dominante do que aos interesses da classe dominada, por consequência do entendimento capitalista da gestão que se faz na escola (gerenciamento). Obviamente, ele estar atrelado a esses interesses, devido a uma visão enviesada do cargo, não significa que esse diretor concorda em absoluto com os interesses da classe dominante.

Paro (1997/2016), então, defende que para que a escola ganhe autonomia é necessário que essa imagem do diretor seja modificada, que ele não mais seja visto como a autoridade máxima do espaço escolar, mas como mais um membro desse espaço, de forma a poder compartilhar, com os outros membros desse mesmo espaço, responsabilidades que, por fim e consequentemente, recaem sobre todos e que, justamente por isso, devem ser compartilhadas. Assim, a luta no interior da escola ganha outra direção: a intenção não é acabar com o diretor, mas sim, acabar com as desigualdades advindas da consideração e execução dos interesses da classe dominante.

Diante disso, o autor vê o Conselho de Escola[39] como uma possibilidade para que haja a articulação entre os diferentes segmentos da escola, pois, nas reuniões do Conselho, é possível que os membros desses segmentos (diretor, coordenador, funcionários, professores, famílias, alunos, comunidade) entrem em contato uns com os outros e discutam os problemas da escola, assim como, as demandas desta, buscando a melhor forma de agir para que sejam resolvidos e acatados, respectivamente. Com isso, pode-se constituir um grupo de pessoas com força suficiente para pressionar os órgãos do governo, diferentemente de deslocar essa força para apenas a figura do diretor que, sozinho, não teria condições de exercer qualquer pressão. Contudo, é importante considerar que, mesmo o Conselho de Escola sendo um dispositivo legal, presente nas escolas e dotado de potencial transformador, ainda assim, não funciona de forma perfeita, acarretando problemas, também, no que diz respeito à organização das reuniões e a efetiva participação da comunidade escolar em suas atividades.

Nessa perspectiva de poder e responsabilidades compartilhados, considera-se que todas as escolas, enquanto unidades, comporiam, cada uma, um núcleo de pressão, estando alinhados com os interesses da classe trabalhadora, principalmente no que tange à Educação. Esses núcleos não agiriam isoladamente, mas sim, vinculados a associações educativas e demais instituições alinhadas aos interesses da classe dominada. Dessa forma, Paro (1997/2016) considera necessária uma medida de maior amplitude, a nível de Congresso Nacional Constituinte, a fim de permitir que as escolas possam reivindicar suas demandas, de forma firme e em iguais condições que outras instituições (de cunho não escolar), defendendo seus interesses de classe. Além disso, também advoga por criar condições concretas – e não meramente legais – de participação da comunidade na escola, de maneira que, aos trabalhadores, fosse permitido que se ausentassem de suas funções laborais para dedicarem-se às questões da educação de seus filhos, durante o período de reuniões e assembleias nas escolas, sem que isso os prejudicasse no ganho de seus salários. Com isso, seria possível pensar a resolução dos problemas da escola para além de seus muros, compreendendo que algumas demandas só podem ser resolvidas no âmbito da sociedade civil – mas não por meio

39 O Conselho de Escola, criado por meio de decreto de lei, do estado de São Paulo, n.11.625 de 23 de maio de 1978, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (rede estadual), é um órgão colegiado embasado em princípios de gestão democrática e incentivo à participação de todos os segmentos da escola nas atividades de cunho escolar, com vistas a promover relações democráticas e a construção da cidadania. O Conselho de Escola passa a ter caráter deliberativo a partir da lei complementar n.444 de 27 de setembro de 1985. Além do caráter deliberativo, também possui caráter consultivo, fiscalizador, mobilizador e pedagógico. Para aprofundamento do assunto, ver: ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez, 2008. E, também, a cartilha específica sobre o Conselho de Escola, ver: SÃO PAULO. **Cartilha conselho de escola.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: 2014.

das reformas realizadas pela classe dominante, que nada tem de comprometimento real com as demandas educacionais da classe trabalhadora.

Posto isso, Paro (1997/2016) considera de grande importância incluir a comunidade na qual a escola está inserida na própria gestão dessa escola. Quando se fala de Gestão Democrática, tem-se a ideia de que a democracia precisa ocorrer apenas nas relações entre as pessoas que ocupam o espaço escolar e fazem uso direto dele, desconsiderando seu entorno. Com a participação da comunidade na gestão da escola é possível, de fato, pensar na democratização dessas relações, uma vez que a gestão não fica restrita apenas aos funcionários do Estado – o que limita a efetiva construção de relações democráticas visto que os interesses considerados pelo Estado não emanam da comunidade, mas sim, de uma pequena parcela da população que detém o poder e consegue interferir na Educação[40]. É preciso, também, evidenciar que a participação da comunidade é no âmbito das proposições e das deliberações, no espaço escolar, e não, propriamente, da execução da gestão, o que não impede, obviamente, que a comunidade possa participar, em certa medida, da execução, mas a principal intenção é de se constituírem de forma a fortalecerem-se nas pressões frente ao Estado, para que seja possível universalizar uma educação pública de qualidade.

Certamente, estabelecer relações democráticas, independentemente de serem no espaço escolar ou não, é uma tarefa bastante difícil, não existindo uma fórmula certa e completamente isenta de falhas, a ser seguida, para que a democracia ocorra. No entanto, é possível pensar em alguns aspectos que podem nortear essa construção da democracia dentro da escola, tendo em vista que a democracia ocorre, justamente, durante o processo de participação dos diferentes segmentos da escola – incluindo a comunidade – no que se refere às questões educativas, e não de forma prévia descolada do processo em si. (PARO, 1997/2016).

Nesse sentido, o autor destaca que um dos principais problemas é o fato de que, quando se trata da democracia, as pessoas prendem-se muito à teoria e negligenciam as práticas democráticas, ou seja, reproduzem o discurso presente nos livros, de maneira que sua formação, enquanto educadores, apenas os fazem se atentar aos conceitos e princípios dessa democracia, reconhecendo sua importância, mas não praticando-a em suas ações cotidianas. Além disso, é comum que, nas primeiras dificuldades de se estabelecerem relações democráticas, as pessoas acabem desistindo da empreitada, cedendo ao autoritarismo já bastante presente nas relações sociais, tanto dentro como fora da escola. Evidencia-se,

40 Quando a palavra “educação” se encontrar em letra maiúscula, está se refereindo à educação de forma ampla, incluindo suas insituições e sistemas. Quando a palavra estiver em minúscula, está se referindo ao ato de educar.

portanto, que o discurso não condiz com a prática: ao mesmo tempo em que defende relações e práticas democráticas, o educador assume uma atitude completamente oposta, agindo autoritariamente. Isso reflete uma dificuldade de os educadores pensarem criticamente suas próprias ações dentro da escola.

> [...] Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são 'liberais' com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes 'dão abertura' ou 'permitem' que tomem parte dessa ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que se tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir 'ditador democrático'. (PARO, 1997/2016, p.25, grifos do autor).

Diante disso, o autor reitera que apenas adotar um discurso democrático sem que esse discurso condiga com uma conduta igualmente democrática, nada adianta para modificar as relações no interior da escola, e destaca o fato de que, o autoritarismo permeia todas as relações sociais, especialmente as relações econômica, cultural e política – como visto anteriormente na exposição sobre a ideologia –, o que coloca empecilhos suficientes para se pensar democraticamente as relações. Em contrapartida, por mais verdadeiro que isso seja, não é impossível transformar relações autoritárias em relações democráticas[41]; é preciso se atentar para as contradições sociais, pois, somente por meio da consciência de que elas existem, da crítica a elas e da articulação de ações para combatê-las é que se pode pensar em maneiras de se transformar a realidade. No que tange à escola, não se pode esperar que ocorra, antes, uma mudança na sociedade para que a escola também mude, de forma a nada fazer, concretamente, em seu interior para alcançarem-se as demandas da classe trabalhadora; a escola é espaço com potencial de transformação, logo, transformando-se as relações em seu interior, é possível que essa transformação também se propague para outros espaços sociais.

> [...] Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo como manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 1997/2016, p. 26).

Outro aspecto que também precisa ser levado em consideração quanto a essa questão é os interesses de grupo. Paro (1997/2016) destaca que é bastante comum a ideia de que, pelo fato de pertencerem ao mesmo espaço – no caso, a escola –, as pessoas manterão,

41 O livro "Sobre o político", de Chantal Mouffe, traz interessante reflexão, no âmbito da Ciência Política, quanto a essa temática.

intuitivamente, umas com as outras, relações harmoniosas que, bastando sacrifícios e boas intenções, os conflitos serão facilmente evitados. Essa ideia desconsidera que, por mais que essas pessoas façam parte do mesmo espaço e tenham interesses em comum – pois são todos trabalhadores –, os conflitos provenientes das relações não são resolvidos apenas por ignorá-los, eles precisam ser enfrentados para que se possa, efetivamente, resolvê-los e entender, de forma real, quais são os interesses coletivos que unem os diferentes segmentos da escola.

A isso soma-se, também, o fato de que as pessoas possuem seus interesses particulares, de modo que esses interesses, na maioria das vezes, se sobressaem aos interesses coletivos, justamente por envolverem questões da própria subsistência, exigindo-se, de imediato, maior atenção, deixando para segundo plano o que é de interesse comum a todos. Nesse sentido, exemplificando, quando os professores entram em greve, reivindicando melhores salários e condições de trabalho, é comum que as pessoas que não pertencem a essa categoria entendam essa luta como egoísta, porque os professores deveriam estar preocupados em lutar por uma Educação melhor, uma causa maior e comum a todos, porém, em vez disso, estão deixando de dar aulas para lutar por questões individuais. É importante salientar que essa reivindicação feita pelos professores é totalmente válida, uma vez que, a busca por uma Educação de qualidade, por ser de interesse de toda a população, deve ser reivindicada por todos e não só por uma categoria específica que se supõe sacrificar suas próprias demandas individuais em detrimento do bem maior. Também fica evidente que, mesmo havendo interesses em comum entre os diferentes segmentos da escola, esse algo em comum não é percebido de maneira clara; os interesses individuais, de cada segmento, entram em atrito, consequentemente, fomentando conflitos. (PARO, 1997/2016).

Além disso, o autor evidencia que os condicionantes materiais do autoritarismo têm influência, também, no estabelecimento de relações democráticas no interior da escola. Paro (1997/2016) chama de condicionantes materiais do autoritarismo as péssimas condições, não só do trabalho dos professores – no que diz respeito aos baixos salários, à formação precária e à desmotivação –, mas também, dos materiais disponibilizados, da estrutura do prédio escolar, da segurança da escola, da quantidade de funcionários e professores, de forma que o diretor precisa ocupar-se, com maior dedicação, dessas questões, deixando de lado os aspectos pedagógicos e de seu relacionamento com o pessoal que trabalha na escola, assim como, do relacionamento com os alunos, suas famílias e a comunidade. Isso faz com que as relações dentro da escola sejam negligenciadas, pois não resta tempo, tampouco, motivação suficientes para se atentar a elas.

Há, também, os condicionantes institucionais do autoritarismo, que se expressam na maneira como a escola pública se organiza, permeada por relações hierarquizadas, que partem do Estado e se manifestam, também, no interior da unidade escolar. Esse condicionante dificulta, significativamente, o estabelecimento de relações democráticas na escola. Nesse sentido, pensando o cargo do diretor, aos membros da escola e à comunidade não é reservado o direito de escolha da pessoa que irá assumir esse cargo; a escolha é feita – no caso do estado de São Paulo[42] – por meio de concurso público específico para a função, requerendo habilitação na área da Administração Escolar. Assim, tem-se a falsa ideia de que o processo de escolha, em si, é democrático, pois a escolha do diretor não se dá pela indicação arbitrária de alguém no poder, mas sim, por meio de uma prova. Isso evidencia justeza apenas no que diz respeito ao ingresso no concurso e em suas etapas avaliativas; no fim, os usuários diretos da escola e a comunidade não puderam escolher seu diretor, o que implica, de certa forma, em uma escolha arbitrária, uma vez que, esse diretor é uma pessoa estranha e que nada sabe da comunidade escolar da qual irá fazer parte, mas que, por meio do concurso, tem sua competência técnica validada, podendo escolher a escola em que irá trabalhar, quando, na verdade, a escola que deveria escolhê-lo. (PARO, 1997/2016).

O fato do provimento do cargo do diretor escolar se dar por meio de concurso público, enfatizando suas competências técnicas, evidencia uma intenção política que, mais uma vez, entende a gestão da escola como mera questão de administração de recursos e do gerenciamento e controle do trabalho alheio, de forma que, escolhendo aquele que melhor demonstrou seus conhecimentos técnico-administrativos na prova do concurso, supõe-se que essa pessoa, enquanto diretor, conseguirá, enfim, resolver todos problemas da escola. O que, na realidade, não se mostra verdadeiro pois a resolução dos problemas acontece quando forem compreendidos os reais interesses e demandas da escola, que vão além de questões técnicas e administrativas. Isso faz promover uma resistência e oposição, por parte dos membros da escola e da comunidade, à figura do diretor, precisamente porque seus conhecimentos não se mostram suficientemente eficazes para melhorar a situação em que se encontra a escola, ou seja, a oposição que deveria ser feita ao Estado desloca-se, erroneamente, para o diretor. (PARO, 1997/2016).

Paro (1997/2016) destaca, como outro fator de limitação da democracia na escola, os condicionantes ideológicos do autoritarismo, que se referem às concepções e às crenças que

42 De acordo com Hojas (2011) e Silva (2016), nas escolas da rede pública estadual – portanto, escolas de Ensino Fundamental – do estado de São Paulo, a forma de provimento do cargo de diretor escolar se dá por meio de concurso público, desde o ano de 1979, de modo que, essa forma de ingresso para o cargo se constitui enquanto uma tradição.

as pessoas possuem – construídas historicamente –, que denotam uma interferência negativa na autonomia alheia. Obviamente, esses condicionantes têm íntima relação com aspectos de ordem econômica, social e política, mas é necessário perceber e pensar criticamente as próprias ações cotidianas, em nível particular, para que, de fato, seja possível contribuir para o estabelecimento de condutas mais democráticas, de forma a entender quais são os móveis dessas ações, possibilitando maior compreensão do porque as pessoas agem da maneira que agem – de maneira autoritária e resistente, corriqueiramente – em relação aos interesses das outras pessoas.

Dessa forma, o autor pontua que "Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la." (PARO, 1997/2016, p. 33), e ressalta que a escola pública brasileira ainda se encontra iniciante nessa caminhada pela busca da democracia, pois, devido aos fatores mencionados anteriormente, o autoritarismo encontra terreno fértil para se embrenhar e consolidar, cada vez mais, nas relações no interior da escola. Isso reflete, também, no que tange à participação da comunidade na gestão da escola, de forma que, as resistências à democracia, encontradas nas próprias relações dos membros da escola entre si, se estendem e assumem maior força quando são implicadas relações dos membros da escola com pessoas que são externas a ela[43].

O autoritarismo presente na escola pode ser facilmente percebido nas relações pedagógicas entre os professores e os alunos, de forma que ainda são empregados métodos conservadores de ensino, que apenas reforçam as relações hierárquicas em sala de aula, em que os professores estão na posição dominante e os alunos na posição de submissão às ordens e à autoridade. Essa dinâmica não considera o aluno como sujeito do processo educativo – como visto anteriormente –, apenas considera-o como uma parte do processo, não destacando a grande importância que ele tem nesse processo. Isso, infelizmente, apenas faz crescer a crença de que os alunos são empecilhos para a educação que se tenta fazer na escola, atribuindo-lhes o estigma de bagunceiros, sinalizando que são pessoas de difícil convivência e que por isso é tão difícil ensiná-los. Essa ideia, também, se estende ao âmbito familiar, pois, a partir desse discurso dos professores, as famílias passam a considerar isso como justificativa válida para o mau desempenho escolar de seus filhos, fazendo recair a culpa apenas no aluno, não considerando uma série de outros fatores intervenientes. Evidencia-se, portanto, que,

43 Aqui, é importante destacar que a comunidade, no entendimento do autor, não é exterior à escola. É externa apenas no que diz respeito ao local que ocupa, pois constitui-se no entorno da escola, mas é parte integrante dela, pois as pessoas da comunidade frequentam a escola, e mesmo aqueles que não são seus usuários diretos, também têm as vidas impactadas pelo que acontece dentro dela. Além do fato de que a escola não é espaço intocado, em que não se pode acolher pessoal não-escolar; ao contrário. As implicações da localidade (física) na qual a escola se encontra interferem nela e o que acontece na escola também interfere na comunidade.

mesmo a classe trabalhadora sofrendo exploração proveniente do modo de produção capitalista, ela reproduz o autoritarismo dessa relação em outras relações análogas. Sendo assim, o autoritarismo no interior da escola é um reflexo do autoritarismo presente na própria sociedade, que se mostra enquanto uma conduta bastante difícil de se desvencilhar. (PARO, 1997/2016).

O autor chama atenção para o fato de que, muitas vezes, a escola se mostra resistente quanto à participação da comunidade em suas atividades, pois costuma, com frequência, afirmar que há uma falta de interesse, por parte dela, aos aspectos escolares e à própria participação – a exemplo, dizer que os familiares pouco se importam com o desempenho de seus filhos na escola; que não os acompanham e não os ajudam com as tarefas. Porém, em contrapartida, Paro (1997/2016) destaca que pesquisas de campo realizadas sobre a temática[44] evidenciaram, na verdade, que a comunidade se interessa em participar da vida escolar, mas que a escola não os acolhe, com a justificativa de que, por possuírem pouco ou nenhum conhecimento sobre os assuntos pedagógicos, não têm motivos para participarem das reuniões, a menos que sejam reuniões em que são expostos os comportamentos bagunceiros que os alunos possuem. Diante disso, para que seja possível superar o autoritarismo presente na escola, expresso em seus diferentes condicionantes, é necessário ação coletiva entre os membros da escola e da comunidade. Isso se manifesta em duas faces, interdependentes entre si, de uma mesma luta, quais sejam a promoção e incentivo da participação e o fim das relações autoritárias.

Em seguida, portanto, Paro (1997/2016) exemplifica essas relações, tomando como base uma pesquisa[45] de caráter etnográfico realizada em uma escola pública estadual, da periferia da cidade de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1990, em que os diferentes segmentos da escola foram entrevistados a fim de evidenciar como a questão da participação é compreendida por eles.

É pertinente, em linhas gerais, descrever a comunidade na qual a escola se inseria, assim como, a estrutura física da escola, e a quantidade de pessoal que nela trabalhava. Dessa

---

44 As pesquisas citadas por Paro são: AVANCINE, S. **Daqui ninguém me tira:** mães na gestão colegiada da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.; CAMPOS, M. M. M. **Escola e participação popular:** a luta por educação em dois bairros de São Paulo. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1983.; CAMPOS, R. C. de. **A luta dos trabalhadores pela escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

45 Tese de livre-docência de Vitor Henrique Paro, defendida em 1991, intitulada "Participação popular na Gestão da escola pública", posteriormente publicada em formado de livro, no ano de 1995, com o título "Por dentro da escola pública".

forma, a Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) Celso Helvens[46] se localizava na Vila Dora (uma das vilas que compõe o bairro Morro Alegre), na zona oeste da cidade de São Paulo. Essa vila era composta por casas de características humildes, sendo a maioria delas feitas de alvenaria e ainda não completamente acabadas. Também possuía pequenos sobrados, melhor construídos, em que moravam pessoas consideradas de classe média, mas essas construções eram em menor número. A favela de Vila Dora, habitada por, aproximadamente, cinco mil pessoas, ficava a poucos metros da escola, e apresentava características elevadamente precárias em relação aos dois tipos de habitações anteriores, além de também apresentar problemas de saneamento básico, transporte público, calçamento, entre outros. A maioria dos usuários da escola eram as crianças que moravam na favela. Já no que se refere à estrutura física da escola, a EEPG Celso Helvens ocupava um terreno de ampla metragem, em um terreno desnivelado em relação ao nível da rua, cercada por um muro alto de quase dois metros, mas que não conseguia encobrir a fachada da escola por completo. Apesar das instalações serem de relativo grande porte, a escola era pequena para os padrões do estado, possuindo apenas dez salas de aula, que funcionam em três períodos (matutino, vespertino e noturno), precisando dar conta da demanda de 700 alunos matriculados que dividiam-se em 21 turmas. A escola compunha-se por 44 funcionários: 32 professores, uma diretora, uma assistente de direção, uma secretária, duas escriturárias, duas inspetoras de aluno, quatro serventes e um zelador. (PARO, 1997/2016).

Isto posto, Paro (1997/2016) discorre sobre quatro condicionantes relacionados à participação, quais sejam: condicionantes materiais, condicionantes institucionais, condicionantes político-sociais e condicionantes ideológicos. No que tange aos condicionantes materiais, o autor refere-se às condições objetivas que proporcionam relações de participação na escola, destacando que, um bom relacionamento entre as pessoas que compõem a escola não garante que relações democráticas sejam estabelecidas, da mesma forma que, a admissão das relações conflituosas não impede que ações e relações democráticas ocorram. Assim, um fator impeditivo para o desenvolvimento de relações democráticas é, justamente, a escassez e a precariedade dos materiais destinados à escola, de forma que é necessário dar maior atenção a como proceder diante dos problemas proporcionados pela falta ou insuficiência desses recursos, não restando tempo para se atentar às relações no interior da escola e discutir possíveis maneiras de modificar o autoritarismo presente nelas. Outro fator é a precariedade do espaço escolar, que, segundo relato da diretora

46 O autor optou por manter o anonimato das partes envolvidas na pesquisa, para que não houvesse qualquer tipo de comprometimento, de forma que todos os nomes citados, sejam eles da escola, do bairro, da comunidade e das pessoas que participaram da pesquisa, são fictícios.

da referida escola, não dispunha de uma sala apropriada para serem realizadas as reuniões do Conselho de Escola, de forma que estas aconteciam na quadra descoberta da escola, por ser um espaço amplo. O autor pontua que, por mais que esses fatores realmente sejam intervenientes na promoção de maior atenção e dedicação à formulação de práticas e relações participativas, não podem ser usados como justificativas para nada fazer; esses fatores podem ser utilizados como forma de mobilizar os grupos insatisfeitos com a questão, dando oportunidade para que outras pessoas (famílias e comunidade) também se envolvam na vida escolar e participem da resolução dos problemas.

Já em relação aos condicionantes institucionais, o autor pontua que a forma de provimento do cargo do diretor – relembrando que esta se dá por meio de concurso público, e permite que o profissional permaneça no cargo por tempo indeterminado – é um forte exemplo de como a maneira em que a escola se organiza desfavorece o incentivo à participação e à promoção de relações democráticas em seu interior. Justamente por haver uma centralização do poder na figura do diretor – valendo ressaltar, como visto anteriormente, que é um poder limitado – as relações se constituem hierarquicamente; ele assume a posição de autoridade máxima da escola, e o fato de ter sido escolhido para o cargo, por meio do concurso público, invisibiliza o caráter político dessa escolha, uma vez que, o que foi aferido para considerá-lo o mais apto para o cargo foram os conhecimentos técnicos dos quais dispunha. Assim, o autor pontua que o Conselho de Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM) são espaços coletivos importantes para descentralizar o poder da figura do diretor. Entretanto, como observado na realidade da EEPG Celso Helvens, tanto o Conselho de Escola quando a APM não promoviam, efetivamente, a participação dos diferentes segmentos da escola em suas atividades, justamente pelo fato de o autoritarismo ser bastante enraizado na sociedade como um todo.

Os próximos condicionantes a serem tratados são os relativos aos interesses dos grupos dentro da escola, considerados por Paro (1997/2016) como condicionantes político-sociais. Nesse sentido, o autor afirma que é bastante difícil os diferentes segmentos da escola pensarem coletivamente, enquanto um grupo que compartilha dos mesmos interesses e demandas, logo, os interesses individuais e imediatos se sobressaem aos interesses coletivos, de forma a gerar conflitos. Isso se traduz em polarizações dentro do espaço escolar, em que determinado segmento se coloca em oposição a outro. A exemplo, as famílias que são contra a greve dos professores; os professores que, diante do insucesso dos alunos, atribuem a culpa desse mal desempenho escolar à falta de supervisão dos familiares responsáveis; gestores que apenas permitem que as famílias e a comunidade participem da vida escolar quando é

necessário execução de tarefas braçais; etc. O autor pontua que a tentativa de se estabelecerem relações democráticas no interior da escola não deve desconsiderar esses conflitos, tampouco, negar a existência deles. Pelo contrário, é importante que esses conflitos sejam percebidos, de maneira a evidenciar suas causas e desdobramentos, pois assim torna-se cada vez mais possível o estabelecimento de relações democráticas na escola.

Quanto aos condicionantes ideológicos da participação, o autor se refere às concepções historicamente acumuladas acerca do que é a participação e de como essas concepções são compreendidas pelos diferentes sujeitos, de forma a recaírem sobre suas práticas cotidianas. Levando em consideração o fato de que a sociedade é permeada por relações majoritariamente autoritárias, é de se esperar que as concepções sobre a participação também estejam imbuídas de um viés autoritário. Obviamente, o grau de autoritarismo irá variar de sujeito para sujeito, mas é correto afirmar que, ainda assim, prevalece certo grau de autoritarismo. Sendo assim, Paro (1997/2016) destaca a importância de identificar qual a concepção que a escola tem da comunidade na qual está inserida, que, no caso da EEPG Celso Helvens, evidenciou-se uma concepção negativa por parte da maioria das pessoas que a compõem.

> Do Plano Escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e 'bagunceiros'. (PARO, 1997/2016, p. 59).

Partindo dessa concepção, que não considera a comunidade como parte integrante da escola, julgando-a inferior, é possível compreender, portanto, a resistência que se há em agir de forma a proporcionar práticas participativas na escola. O autor destaca também que essa concepção negativa acerca da comunidade não se restringe a apenas o caso específico da escola em questão, ela se propaga por todas as escolas públicas, de forma que o tratamento dispensado às famílias e aos alunos, seja nas reuniões de pais e mestres ou mesmo individualmente, assume caráter paternalista e impositivo, e, em algumas situações, a comunidade pode até sofrer certo desprezo e desatenção por parte do pessoal da escola. No que diz respeito diretamente ao aspecto pedagógico, essa concepção só faz crescer a ideia de que os alunos são obstáculos ao processo educativo, não sendo considerados sujeitos do mesmo. Isso faz com que a relação da comunidade com a escola se torne bastante difícil, uma vez que, a comunidade sente-se atingida a todo o momento, sendo julgada como incapaz de

participar de reuniões de ordem pedagógica por lhe faltarem conhecimentos acadêmicos, afastando-se, assim, gradativamente, das atividades da escola – que já não se apresentam com caráter inclusivo, nesse caso – por não se sentirem suficientemente aptos. (PARO, 1997/2016).

Outro aspecto importante a ser considerado aqui é o tipo de participação que o pessoal da escola espera da comunidade, tendo em vista, como explicitado acima, que a escola não a acolhe devidamente – principalmente, no que tange aos assuntos pedagógicos. Dessa maneira, mediante relato da diretora da EEPG Celso Helvens, respondendo às indagações de Paro (1997/2016), a participação, na percepção dela, é algo importante, confirmando ser importante, também, para as pessoas que trabalham ali, mas ressalta que, da parte dos alunos, a participação se manifesta apenas como um entusiasmo momentâneo e, por isso, as atividades não são levadas a sério. Também pontua que apenas vez ou outra surge um grupo de pessoas, da comunidade, interessado em fazer algo na escola. Quando questionada sobre o tipo de atividade que a comunidade gostaria de promover, ela responde que geralmente são festas, bazares e concursos, e que sua preocupação em relação a isso é quanto a quem fica encarregado de coordenar essas atividades. Quando questionada se as famílias poderiam participar, também, das tomadas de decisão dentro da escola, no que se refere à parte administrativa, ela diz que seria ótimo que houvesse essa participação pois, quando a escola recebesse algum tipo de verba, eles poderiam escolher como esse dinheiro deveria ser gasto e em qual necessidade da escola. Porém, volta a enfatizar que as famílias poderiam participar realizando bazares e festas, e, principalmente, no acompanhamento dos filhos em casa, cobrando-lhes empenho nas tarefas e dedicação aos estudos.

Aqui é possível perceber que a participação da comunidade nas atividades da escola está intimamente ligada à execução de tarefas e não, propriamente, à tomada de decisões, ao planejamento ou mesmo à discussão e ao compartilhamento de sugestões acerca de determinado assunto. Isso implica em situações para as quais as famílias são chamadas para efetuarem serviços na escola que não cabem a elas serem realizados, por exemplo, o conserto de materiais quebrados ou até mesmo ajudar na limpeza do local e no preparo da merenda. Também há uma certa pressão para que as famílias contribuam financeiramente, mesmo que dispondo de um valor pequeno, com a intenção de suprirem-se algumas carências materiais da escola. É claro que, apesar de essas formas de participação ainda encontrarem-se aquém do esperado, é uma forma de se estabelecer certa proximidade entre a comunidade e a escola. É importante destacar, ainda, que, durante a execução dessas tarefas, a comunidade entra em contato com a vida escolar e observa, de perto, os problemas que emergem desse espaço. Isso,

mesmo gerando certa preocupação por parte do pessoal da escola, pelo fato de que, evidenciam-se as necessidades da escola que, sem a participação da comunidade, podiam ser omitidas – e, ao contrário do que se pensa, a comunidade se interessa pelos problemas da escola –, pode contribuir para que a comunidade, alheia, em certa medida, ao que ocorre na escola, se conscientize da importância de sua participação e, consequentemente, insista para que possa participar não só no âmbito da execução, mas, principalmente, no âmbito da tomada de decisões e na partilha do poder. (PARO, 1997/2016).

Diante disso, Paro (1997/2016) afirma que, apesar dessa condição, a comunidade possui capacidade e competência para compreender o funcionamento da escola, e que, o fato de não possuir conhecimentos acadêmicos específicos relacionados à pedagogia e à gestão escolar não pode ser considerado como fator limitante para a participação, visto que é perfeitamente possível concluir, sem esses conhecimentos, por exemplo, que uma sala com número menor de alunos consegue ser mais produtiva (não em termos de produção material capitalista, mas da produção no processo educativo) do que uma sala com número excessivo de alunos. Ressalta-se, também, que a ideia não é destituir a obrigação da escola de proporcionar qualidade no processo pedagógico, mas que é importante considerar os pontos de vista advindos da comunidade.

> O suposto, presente na fala de muitos diretores e professores, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade. (PARO, 1997/2016, p. 65).

Ainda assim, é importante pontuar que, mesmo havendo certa participação da comunidade na escola, da maneira supracitada, não é possível evidenciar ações por parte da própria escola para promover essa participação, ações voltadas para o coletivo, tendo em vista a cooperação no trabalho, envolvendo todos os segmentos da escola. A participação ocorre sem qualquer planejamento e estipulação de rotinas de trabalho, de forma que os únicos mecanismos a serem utilizados para reunir as pessoas são os dispositivos legais (Conselho de Escola, APM) e as atividades que requerem execução prática. (PARO, 1997/2016).

Depois de evidenciados os condicionantes da participação dentro da escola, cabe averiguar os condicionantes da participação presentes na comunidade, sendo estes divididos em: condicionantes econômico-sociais, referentes às condições objetivas de vida da comunidade; condicionantes culturais, que se referem à visão de mundo e de educação que a comunidade tem e que implicam na noção de participação; e condicionantes institucionais, que dizem respeito aos mecanismos coletivos que estão à disposição da comunidade, sejam eles pertencentes a instituições ou não, mas que dão encaminhamentos as suas ações participativas. (PARO, 1997/2016).

No que tange aos condicionantes econômico-sociais, evidencia-se que a rotina diária dos trabalhadores impede que eles se dediquem, de forma efetiva, à participação nas atividades da escola, uma vez que, seu tempo fica restrito às atividades laborais, que ocupam parte significativa de seus dias, pelo fato de o serviço começar muito cedo e terminar tarde, além do fator estressante e consideravelmente exaustivo de voltar para casa no transporte público lotado. O trabalhador, cansado após uma longa rotina de trabalho, como se deve esperar, não tem, como principal preocupação, seu engajamento na vida escolar e nas formas em que pode participar das atividades da escola; atenta-se, principalmente, às condições de sua subsistência e de sua família. Também há a questão de que, na escola, não há um espaço destinado exclusivamente à comunidade para que possam realizar suas reuniões, de forma a levarem suas ideias e reivindicações, posteriormente, às reuniões do Conselho de Escola, o que se mostra como mais um fator a dificultar os momentos de participação. (PARO, 1997/2016).

Nesse sentido, Paro (1997/2016) destaca que a rotina do trabalhador, enquanto um fator limitante da participação, escapa às possibilidades de mudança dessa condição advindas do espaço escolar. É uma mudança que precisa partir do Estado, de forma que enfatiza a importância de se estabelecerem dispositivos constitucionais que favoreçam à participação, assim os trabalhadores poderiam participar das atividades da escola, sem que houvesse comprometimento de seus salários, podendo acompanhar, com maior proximidade, o desempenho escolar de seus filhos. Logo,

> Tal dispositivo consistiria na liberação do pai ou responsável por criança matriculada no ensino fundamental de certo número de horas de trabalho, sem prejuízo de seu salário, nos dias em que tivesse que participar de reuniões ou tratar de outros assuntos da escola. Ter-se-ia, assim, um mecanismo não apenas viabilizador, mas também incentivador da participação dos usuários na vida escolar de seus filhos, na medida em que a concessão de tais horas livres fosse condicionada à comprovação de participação nas atividades da escola. (PARO, 1997/2016, p. 69).

Esse dispositivo, certamente, pode gerar dúvidas quanto à questão da dedicação do trabalhador a seu trabalho, pelo fato de que, disporia de algumas horas mensais para se ater ao que diz respeito às atividades escolares, porém, o autor destaca que a isenção dessas horas de trabalho em nada prejudicaria seu desempenho e dedicação, pelo fato de que a quantidade de horas cedidas é ínfima se comparado ao montante de horas trabalhadas ao mês.

É lícito destacar também que, apesar do que foi exposto, não se evidencia, por parte da direção da escola, uma preocupação diante das dificuldades cotidianas dos trabalhadores. Também merece destaque o fato de que, por mais que esse dispositivo só possa ganhar efetiva expressão partindo de iniciativa do Estado, é necessário que a comunidade faça pressão frente aos órgãos do governo para que isso se concretize. A participação também precisa incluir o engajamento nas questões políticas que circundam a comunidade e a escola. (PARO, 1997/2016).

Quanto aos condicionantes culturais da participação da comunidade, o autor destaca que há uma visão bastante comum, por parte dos membros da escola, de que a comunidade não se interessa pela educação de seus filhos devido ao fato de não considerarem, como prioridade imediata, as questões do ensino, contentando-se apenas com a oferta de vagas na escola, pois, garantindo a matrícula de seus filhos, já estariam cumprindo seu papel. Também há a visão de que as famílias pouco se interessam pela temática pois entendem que não cabe a elas realizar as tarefas que deveriam ser prioridade do governo, de forma que estariam prestando um serviço gratuitamente para a escola, como uma maneira de suprir uma necessidade advinda da falta de recursos disponibilizados pelo Estado. Nesse sentido, Paro (1997/2016), ao investigar a realidade da EEPG Celso Helvens, pôde constatar que essas afirmações, apesar de haver exceções, carregam equívocos. Obviamente, como apontado anteriormente, é bastante difícil para o trabalhador colocar como prioridade essencial a educação dos filhos quando se tem outras questões de ordem mais imediata e de implicação mais direta para se preocupar, no entanto, a preocupação com o ensino também se manifesta, por exemplo, quando as famílias se preocupam com a merenda, com a falta de professores, com a falta de segurança, etc.

Assim, é possível dizer que afirmações tais quais “falta de interesse”, “conformismo”, “ser avesso à participação”, “comodismo”, “passividade”, etc. não podem se configurar enquanto justificativas para desconsiderar a comunidade ou até mesmo, no pior dos casos, impedir ou limitar a participação da comunidade na discussão dos assuntos referentes à escola. A comunidade tem um jeito próprio de compreender o que é a participação e de que

formas ela pode se dar, que difere do entendimento dos membros da escola, que partem de uma visão centrada na oferta e no consumo de um produto – nos moldes da produção capitalista. Aqui, novamente, recai a questão da mensuração da qualidade do ensino. O produto da educação é bastante diferente do produto da produção capitalista, o que implica dizer que as regras da produção capitalista não se aplicam de forma plena ao que se produz na escola. Sendo assim, a qualidade do ensino é um fator bastante variável pois depende de uma visão acerca da questão, de forma que, é perfeitamente possível que a aferição do que é qualidade do ensino difira da comunidade para os membros da escola.

É importante destacar que atribuir a falta de participação da comunidade a uma conduta construída culturalmente é algo que não se faz totalmente verdadeiro. De fato, o autoritarismo está presente nas relações sociais, de forma geral, mas se o comodismo e o desinteresse fossem constituídos culturalmente, não seria possível que a participação ocorresse por meio de movimentos populares, por exemplo, as Associações de Bairro, em que a comunidade pode se mobilizar e estabelecer um canal de reivindicações pela melhoria da situação em que as escolas se encontram, seja no que diz respeito à oferta de vagas, seja nas próprias condições materiais e de pessoal pelas quais a escola passa. Também cabe pontuar que, muitas vezes, a comunidade não tem consciência acerca da real possibilidade de participar; tem-se a impressão de que a participação é algo muito distante e que pouco adiantaria para a efetiva resolução dos problemas, além de não conseguir vislumbrar o alcance que essa participação pode tomar. Assim, é interessante observar o relato de uma das mães entrevistadas, no contexto da EEPG Celso Helvens:

> [...] A seguir, nova pergunta minha: 'Como é que a gente pode fazer para exigir um estudo melhor?' A sugestão em termos de participação ainda é tímida, mas surge, afinal: 'Talvez, juntando todos os pais, fazendo um abaixo-assinado, qualquer coisa parecida com isso, e levando até o governo. Acho que assim.' Passo, a seguir, a sugerir formas mais ativas, para saber sua reação: 'E se os pais participassem mais dentro da escola, fossem mais vezes lá, começassem a exigir do diretor, começassem a ajudar o professor, o diretor, a fazer reivindicações, que que a senhora acha?' Agora a resposta de d. Rosa Maria é positiva e, como que por mágica, diante da sugestão de possibilidades concretas de participação, passa a fazer planos de maior intervenção, refletindo 'em voz alta': 'Acho que resolveria. Resolveria bastante. Mas aí, também, a gente teria (talvez eu até esteja dizendo uma bobagem, não sei), a gente teria, então, que escolher os professores [...].'E continua dizendo como selecionar os professores bem interessados e desfia uma série de medidas que gostaria de ver tomadas. A partir de então, d. Rosa Maria, aparentemente apática até instantes atrás, vai detectando outros problemas, mas agora com maior ânimo, como se tivesse a seu alcance pelo menos sugerir soluções. (PARO, 1997/2016, p. 75).

Também é necessário considerar como um fator limitante da participação da comunidade na escola o medo que as famílias dos alunos sentem em relacionarem-se com os professores e gestores, pelo fato de haver um julgamento no que tange a seu grau de escolaridade, assim como, uma insegurança em fazer proposições, não só por causa da falta de conhecimentos técnicos – evidenciando-se, aqui, uma ideia bastante comum de que os assuntos específicos de determinada instituição ou área devem estar reservados aos especialistas –, mas também, por temerem que seus filhos possam ser prejudicados de alguma forma, caso as proposições manifestem-se contrárias às proposições dos membros da escola. (PARO, 1997/2016).

Os próximos condicionantes a serem tratados são os condicionantes institucionais da comunidade. Aqui, no contexto da EEPG Celso Helvens, são destacadas instituições tais quais: o Centro Comunitário, focado nos interesses e necessidades referentes à favela de Vila Dora, que conseguiu, por meio da mobilização da comunidade, reivindicar água encanada, posto de saúde, eletricidade e, também, a construção de uma creche conveniada à prefeitura; o Conselho Popular, que atenta-se às necessidades do Bairro de Morro Alegre como um todo – enfocando maior atenção nas questões educacionais – e não somente às necessidades de alguns setores, com a intenção de melhor mobilizar a população, de forma a romper com práticas paternalistas e clientelistas; e as Sociedades Amigos de Bairro, que, ao contrário do Conselho Popular, preocupam-se com interesses de setores específicos, visto que, desde suas fundações – ligadas, a princípio, aos ideais do Partido dos Trabalhadores – o caráter político foi, gradativamente, se perdendo, dando espaço a membros representantes componentes do Clube dos Lojistas, caracterizado por pessoas de classe média. (PARO, 1997/2016).

Paro (1997/2016) destaca que, esses movimentos populares, emergidos da comunidade do Bairro de Morro Alegre, possuem uma força participativa e política importante, pelo fato de servirem como mecanismos que possibilitam à população ter espaço para lutar por melhorias, no âmbito da coletividade. Porém, em contrapartida, esses movimentos encontram-se dispersados, com pouca (ou quase nenhuma) participação de seus membros, e já com os ideais norteadores um tanto quanto desgastados, além da falta de aderência de novos membros aos movimentos. No entanto, a existência desses movimentos configura grande avanço na questão participativa, e constituem-se de forma legítima, justamente por serem movimentos que nascem da comunidade e estão imbuídos dos interesses da comunidade.

Nesse sentido, o autor também pontua que as teorias que abordam essa questão de forma mais ortodoxa, no escopo da teoria marxista, não consideram esses pequenos movimentos como legítimos no que tange à caminhada ao socialismo pois não estão

articulados com a luta contra o modo de produção capitalista, em sentido estrito, manifestada nas relações políticas e econômicas – que implicam a dimensão da estrutura e da superestrutura –, desdobrando-se na união da população por meio dos sindicatos e de partidos políticos voltados para os interesses da classe trabalhadora. Apesar disso, Paro (1997/2016) considera que a deslegitimação desses movimentos evidencia certo equívoco, uma vez que, os amplos movimentos no âmbito da produção capitalista têm interesses e reivindicações em comum com os pequenos movimentos, pois também são compostos por trabalhadores, configurando luta legítima contra o modo de produção capitalista. Paro (1997/2016) utiliza as contribuições de Manuel Castells acerca da temática para analisar os movimentos populares do Bairro de Morro Alegre, evidenciando que, segundo Manuel Castells, o fato de alguns movimentos unirem classes diversas – no caso, as Associações Amigos do Bairro, que têm como membros tanto os trabalhadores quanto pessoas de classe média –, não implica em um esvaziamento do sentido político do movimento. Diferentes classes podem se unir, diante de interesses em comum, em determinadas lutas; obviamente, a divergência se acentua quando as reivindicações passam para o âmbito dos interesses individuais, configurando um nicho de interesses específicos para cada classe, mas isso não as impede de lutar, por exemplo, pela melhora da Educação, tendo em vista que esse interesse é (ou deveria ser) comum a toda a sociedade.

Nesse sentido, é importante considerar os diferentes pontos de vista que surgem nos movimentos populares, atentando-se para as relações que se estabelecem entre os interesses imediatos e os interesses coletivos. Isso implica dizer que, ambos os tipos de interesses estão condicionados a questões de ordem social, ou seja, relacionados à maneira como a sociedade se configura, que, no caso, configura-se de acordo com o sistema capitalista. Sendo assim, a luta contra o modo de produção capitalista, reivindicando melhores condições de trabalho e de divisão das tarefas, permitindo, consequentemente, que as relações entre as classes se modifiquem, contribui para a resolução tanto dos problemas imediatos quanto dos problemas que possuem dimensão maior, e, logo, não apresentam soluções a curto prazo. (PARO, 1997/2016).

É válido ressaltar que, devido à dificuldade de se ter consciência clara em relação à dimensão em que a luta deve ocorrer – na dimensão social e não somente individual –, que acontece, justamente, pelo fato de haver preocupações mais elementares em que o trabalhador se detém, os interesses imediatos e individuais ganham mais enfoque em detrimento dos interesses coletivos, e isso contribui para que a imagem negativa em relação ao não interesse da comunidade em participar – não interesse que é suposto e não efetivamente real – seja

potencializado. É um equívoco pensar que a comunidade não saiba quais sejam seus direitos; ela sabe, porém, não consegue vislumbrar possibilidade de suas reivindicações serem reconhecidas e acatadas pelo Estado, o que dificulta perspectivar a luta por seus direitos fora do âmbito individual. Conquistar melhorias em curto prazo, que beneficiam poucas pessoas, parece, nesse caso, ser mais eficiente do que lutar por tempo indeterminado sem a garantia de que as melhorias realmente aconteçam. Sendo assim, Paro (1997/2016) destaca a importância que algumas famílias reservam ao pagamento da taxa da APM, para que a escola tenha uma verba extra – mesmo que ínfima – para comprar algo faltante ou mesmo realizar algum reparo, assim como, o interesse que algumas pessoas têm em realizar pequenas tarefas para a escola, gratuitamente. Partindo-se do fato de que a escola pública é pública no que diz respeito ao seu acesso, mas é paga no que tange ao pagamento dos impostos, a comunidade, realizando essas pequenas contribuições de ordem individual, tem a comprovação concreta de que seus interesses estão sendo reconhecidos e realizados.

Interessante é o exemplo trazido pelo autor, no contexto da EEPG Celso Helvens, que ilustra o que foi citado acima, de uma mãe que, diante da falta de um guarda para fazer a segurança da escola, pediu ajuda ao Clube dos Lojista para que se resolvesse a questão, pois, um de seus membros tinha um bom relacionamento com a polícia e poderia conversar a respeito da possibilidade de disporem de um de seus funcionários para guardar a escola. Com a ajuda do Clube dos Lojistas, a EEPG Celso Helvens passou a ter um segurança, tranquilizando, então, as famílias. Essa atitude partiu da ação individual de uma mãe, mas acabou se desdobrando de forma positiva, alcançando todos os diferentes segmentos da escola. Isso pode ser interpretado por intelectuais mais ortodoxos como um empecilho à luta de classes pelo fato de uma mãe – da classe trabalhadora – ter pedido a um lojista – da classe média – ajuda para a resolução do problema, que deveria ser da competência do Estado solucionar; porém, é importante dizer que, no entender de Paro (1997/2016), essa atitude não configura empecilho algum, visto que, o problema foi solucionado por meio do exercício dos direitos dessa mãe enquanto cidadã.

No que tange ao relacionamento da escola com as instituições presentes na comunidade, o autor constatou que esse relacionamento se dá de forma bastante enfraquecida, evidenciado nas discussões realizadas dentro dos movimentos, que pouco abordam a questão escolar, e, quando abordam, discutem sobre a oferta de vagas nas escolas, de forma que, as questões referentes à gestão escolar, por exemplo, assim como, outras questões referentes à Educação, não são abordadas. Até mesmo na Comissão de Educação do Conselho Popular, a temática da Educação não ganha efetiva voz. Os movimentos concentram atenção em

aspectos diversos da vida social, pautados por interesses imediatos, negligenciando os aspectos educacionais. Isso implica dizer que esses movimentos populares não constituem uma frente militante, justamente por não conseguirem promover discussões no âmbito da coletividade. (PARO, 1997/2016).

Dando sequência, o autor explicita os componentes administrativos das práticas escolares, levando em consideração a concepção de Administração *em* geral, vista anteriormente, que diz respeito à "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 1986/2018, p. 25 *apud* PARO, 1997/2016, p. 89), diferenciando-se da concepção capitalista de Administração, que possui caráter universalista e está ligada ao modo de produção fabril. Sendo assim, o autor divide em dois grupos as atividades que são realizadas dentro da escola, classificando-as como atividades-meio e atividades-fim.

Segundo Paro (1997/2016), as atividades-meio se relacionam com o processo pedagógico, mas essa relação é uma relação que não acontece de forma imediata. São ações que viabilizam e intermedeiam o processo pedagógico, permitindo que, posteriormente, ele se dê, atingindo seu objetivo final. Essas atividades são de ordem administrativa – o que não desconsidera o caráter educacional imbuído nelas –, sendo executadas pelo diretor e pelo pessoal de secretaria. Também são consideradas atividades-meio aquelas relacionadas ao apoio ao escolar, manifestadas em atendimentos médico e odontológico, e as atividades complementares, que são executadas pelo zelador, segurança e também compreendem o atendimento dos alunos.

Nesse sentido, as funções administrativas têm potencial para concorrer por uma coordenação do esforço humano coletivo que seja democrática, e não simplesmente mecânica e burocrática. Porém, a realidade da EEPG Celso Helvens denota o contrário; as atividades administrativas pouco estão conjugadas com a coletividade, uma vez que, o Conselho de Escola, por exemplo, não funciona plenamente, sendo preciso, em certa medida, obrigar as pessoas a participarem das reuniões. Outro fator que limita a prática democrática no interior da atividade administrativa é o fato de que a diretora, e seus assistentes, precisam ocupar seu tempo tentando resolver os problemas da escola junto aos órgãos superiores da Educação, para que seja possível a obtenção de algum tipo de recurso que contribua para a efetuação de melhorias, sejam elas no que diz respeito ao material ou à infraestrutura da escola. Também, em alguns casos, as atividades complementares e o apoio ao escolar são executados pelo pessoal da administração, mesmo não sendo atividades voltadas especificamente para suas funções. Isso não significa que são atividades menos importantes; elas são atividades-meio que implicam diretamente no intermédio do processo pedagógico, mas precisam ser

executadas pelas pessoas destinadas a essas funções para que sejam realizadas da melhor maneira possível. (PARO, 1997/2016).

É importante considerar também como fator limitante da promoção de práticas democráticas na coordenação do esforço humano coletivo o montante exagerado de exigências vindas da Delegacia de Ensino[47] – e de outros órgãos da Educação –, solicitando preenchimento de relatórios, fichas, formulários, entre outros, de forma que a diretora precisa dedicar muito de seu tempo ao cumprimento das atividades burocráticas.

No que tange às atividades-fim, o autor pontua que estas são as atividades relacionadas à apropriação, pelos alunos, do conhecimento historicamente acumulado. São as atividades necessárias para que o processo pedagógico seja levado a cabo, de forma que, estão relacionadas ao próprio ensino e aprendizagem, portanto. Obviamente, as atividades administrativas, como a coordenação e a orientação pedagógica, por exemplo, não estão excluídas aqui. Paro (1997/2016) destaca que, na realidade da EEPG Celso Helvens, as atividades voltadas exclusivamente para o ensino e a aprendizagem encontram desafios bastante significativos, evidenciados no alto índice de reprovações dos alunos. O autor aponta, então, que essas atividades também precisam ser observadas por uma perspectiva administrativa, no sentido de ações mediadoras para a obtenção de fins determinados, ao contrário do sentido muitas vezes empregado pelo senso comum de que a administração só pode se dar quando controla e supervisiona o trabalho alheio.

> O conceito de administração que estou adotando pretende dar conta do real de forma mais precisa, tomando a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem. Dessa forma entra no rol das preocupações da administração, na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Por conseguinte, é objeto de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do esforço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados. (PARO, 1997/2016, 93).

Diante disso, evidencia-se que as atividades que são realizadas em sala de aula não são regidas por princípios administrativos, que implicam na realização das atividades, de forma racional, sendo executadas da melhor maneira possível, gastando-se menos tempo e empreendendo menos esforço na realização delas. O que se tem, ao contrário, é uma má utilização dos recursos pedagógicos disponíveis, dificultando que sejam apreendidos, pelos alunos, os conhecimentos historicamente acumulados. Isso reflete na atuação dos professores: na maneira como ensinam e em seus desempenhos. Quanto à maneira como ensinam, o

47 Atualmente chamada de Diretoria de Ensino.

problema está no fato de que há pouca, ou quase nenhuma, metodologia no ato de ensinar, de forma que os professores recorrem a maneiras tradicionais de ensino, pautadas na memorização e em aulas meramente expositivas. No que se refere ao desempenho, os professores possuem condições de trabalho extremamente precárias que implicam, também, em como subsistem, ocasionando desmotivação, conformismo, insatisfação pessoal e profissional. Assim, muito dificilmente preocupar-se-ão em refletir acerca dos reais objetivos educacionais os quais a escola deve se empenhar em atingir; ao contrário, o objetivo o qual buscam atingir se estagnou e não condiz mais com a realidade da escola pública atual, uma vez que, esta não mais atende às camadas mais ricas da população, tornando-se incongruente formar os alunos das camadas mais pobres para o ingresso na Universidade como objetivo principal do processo pedagógico. Isso também recai sobre a questão quando, diante da impossibilidade de formar os alunos para ingressar na Universidade, os professores não pautam suas ações em objetivo algum, apenas cumprem sua função sem problematizá-la, fazendo com que o ato de ensinar encerre um fim em si mesmo. (PARO, 1997/2016).

Nessa direção, é importante elucidar a dimensão política das práticas escolares, dimensão, essa, que se encontra intimamente relacionada à disputa por poder, de forma que, as práticas que se dão no interior da escola estão permeadas por todo o antagonismo social presente na sociedade capitalista. Levando em consideração que o fim último da Educação é a universalização do conhecimento historicamente acumulado, de forma que o conhecimento não fique retido apenas nas mãos da classe dominante, mas sim, se estenda à classe dominada, as práticas escolares devem ser permeadas por uma intenção política condizente com esse objetivo, permitindo que a classe dominada se aproprie de elementos culturais que a possibilitem lutar por melhorias, também, no amplo âmbito da sociedade, caso contrário, o poder continuará nas mãos de poucas pessoas – pertencentes à classe dominante – e, à escola pública, restará apenas o agravamento do estado calamitoso em que se encontra. Para que essa mudança política seja possível é necessário que a população participe ativamente das decisões tomadas no âmbito escolar pois, só assim, poderá fazer com que o Estado se atente para suas questões.

Nesse contexto, no que se referem às práticas administrativas no interior da escola, o autor destaca que a dimensão política antecede à dimensão administrativa. Isso se dá porque, se a Educação é composta por conhecimentos acumulados ao longo da História, já encontra-se imbuído, aí, um caráter político, portanto, a administração emerge, posteriormente. Partindo disso, para que as práticas, dentro da escola, aconteçam, pautadas nos princípios administrativos, é necessário que hajam condições propícias para isso, quais sejam, condições

políticas que estejam endereçadas à classe dominada e alinhadas aos seus interesses. Obviamente, a afirmação de que a dimensão política é anterior à dimensão administrativa não destitui o grau de importância desta no âmbito escolar, justamente pelo fato de que, é por meio das práticas administrativas, entendidas como mediação para alcance de um fim, que o processo pedagógico pode se encaminhar, atingindo, posteriormente, seu objetivo último. É valido lembrar que a prática administrativa implicada aqui difere da administração capitalista. (1997/2016).

Paro (1997/2016) advoga, portanto, que dois aspectos devem ser considerados, possibilitando, assim, a conjugação da dimensão política e da dimensão administrativa. São eles: a formulação de medidas político-administrativas e a criação de um processo de avaliação da escola pública fundamental. As medidas político-administrativas permitiriam que houvesse a implementação de mecanismos institucionais que promovessem a participação – democrática –, de forma que fosse possível escolher, por meio de eleições, os diretores de escola; o efetivo funcionamento do Conselho de Escola, abrigando membros advindos de todos os segmentos da escola, permitindo-lhes participar nas tomadas de decisão à nível administrativo; constituição de grêmio estudantil; e fóruns de discussões em que fossem possível o compartilhamento de ideias entre os diferentes segmentos da escola, com a intenção de se discutirem os interesses escolares coletivos.

Quanto ao processo de avaliação da escola pública fundamental, o autor destaca que essa avaliação é no que se refere à administração, às ações e decisões tomadas diante dos problemas para solucioná-los. Isso inferiria de forma mais assertiva a qualidade do ensino, pois o que estaria sendo avaliado seriam a própria racionalização do trabalho, a coordenação do esforço humano coletivo, os recursos disponíveis e sua distribuição e aplicação, e não, como ocorre na realidade do ensino público, restringir a aferição da qualidade do ensino à avaliação de rendimento escolar dos alunos, que os culpabiliza pelo fracasso da escola pública, sendo que esse fracasso se encontra em uma dimensão política e administrativa. A saída que o autor sinaliza para isso, tendo em vista que essa avaliação não ocorrerá partindo de uma premissa do Estado, é a utilização do próprio Conselho de Escola como um espaço para fazer a avaliação das práticas administrativas implicadas no processo pedagógico, assim como, também avaliar o desempenho dos alunos, mas, levando em consideração o sucesso ou o fracasso dos esforços políticos e administrativos despendidos a isso. (PARO, 1997/2016).

Adentrando, de forma mais aprofundada, na questão política que permeia o espaço escolar, o autor enfatiza a importância de se atentar para o objetivo real da Educação pública. Com isso, resgata os tempos áureos da Educação pública fundamental, ocorridos décadas

atrás, em que os professores eram valorizados e recebiam salários condizentes com seu trabalho, justamente porque, naquele período, a escola pública atendia aos filhos das pessoas da classe dominante, de forma que o ensino era voltado para que os alunos conquistassem empregos em carreiras promissoras, assim como, ingressar em uma Universidade. Isso impactou a Educação pública de tal forma que conferiu-lhe alto grau de qualidade, precisamente porque, ao atender aos interesses da classe dominante, também se era esperado e cobrado que as práticas pedagógicas dentro da escola fossem efetivas – como visto anteriormente, na relação que as famílias estabelecem com a escola enquanto compradoras de um serviço que lhes é oferecido[48]. Esse momento pelo qual passou a Educação pública do país faz com que, até os tempos atuais, permaneça um sentimento de extrema valorização dessa época pregressa, de forma que, ainda é possível identificar, nos discursos advindos de diferentes classes sociais, que a escola pública atual não é boa tal qual a escola pública do passado. Isso, observado superficialmente, pode até parecer inequívoco, porém, ao trazer à luz o real objetivo educacional – permitir que a classe dominada se aproprie de conhecimentos e elementos culturais que estão em posse da classe dominante –, percebe-se que a escola do passado era boa apenas para aqueles que possuíam condição de vida mais abastada. (PARO, 1997/2016).

É importante ressaltar que, apesar de, nesse contexto, a escola pública ser considerada de qualidade, suas práticas pedagógicas e administrativas não eram democráticas. Valiam-se de princípios tradicionais e autoritários, posicionando-se de maneira resistente às inovações no âmbito da Educação, revelando que, o máximo de democrático presente em suas ações, encontrava-se na oferta de vagas. Nesse sentido, essa postura autoritária e conservadora – de conservar a hierarquia social – se fazia condizente com o tipo de usuário do ensino, uma vez que, os membros da classe dominante não precisam aprender noções de democracia e o exercício do pensamento crítico para terem seus direitos garantidos, já que eles já possuem essa garantia, não necessitando lutarem por isso. Evidencia-se, portanto, que o papel revolucionário da escola, de servir como instrumento de transformação social, estava (e ainda está) completamente enfraquecido. Merece destaque também o fato de que, justamente por causa da democratização do acesso ao ensino, os usuários da escola foram se diversificando, fazendo com que os usuários mais abastados procurassem o ensino particular. Assim, a escola

48 Foi mencionado, em outras passagens do texto, que a escola pública, mesmo sendo ofertada pelo Estado e havendo a isenção da cobrança de mensalidade, também é paga, mediante o pagamento de impostos. Obviamente, se comparada com a escola particular, a forma de pagamento é bastante diferente e, justamente por isso, os usuários da escola pública não têm real percepção de que, por estarem pagando por um serviço, podem exigir que esse serviço seja exercido com qualidade.

pública passou a se configurar enquanto um local ocupado, predominantemente, por pessoas das camadas mais pobres da sociedade. (PARO, 1997/2016).

Mesmo passadas décadas, e os usuários da escola pública, gradativamente, tendo se modificado, de forma que a escola não mais atende aos alunos provenientes da classe dominante, mas sim, aos alunos da classe dominada, o autor pontua que o objetivo educacional ainda pauta-se nos ideais e interesses da classe dominante – alinhados com a ideologia capitalista –, estando em descompasso com seus usuários atuais. Segundo Paro (1997/2016), esse descompasso faz crescer ainda mais, nos professores, o sentimento de desmotivação e de insatisfação pessoal e profissional, pois não conseguem vislumbrar uma real possibilidade de um aluno, cercado de condições adversas, no que tange a sua subsistência, conseguir ingressar em uma Universidade de renome. A escola tenta prepará-lo para isso – de forma bastante cambaleante devido à precariedade de recursos destinados a ela –, sabendo que os esforços serão, de certa forma, em vão; no melhor dos cenários, o aluno conseguirá conquistar uma vaga no mercado de trabalho, em uma profissão sem qualquer reconhecimento frente ao *status* social. Aqui está presente, também, uma ideia bastante difundida de que, para se alcançar uma posição social elevada, é necessário apenas a dedicação, empreender esforços na busca de tal condição, e a forma mais coerente para isso é por meio da educação escolar. Obviamente, a educação escolar tem papel importante na formação das pessoas, desde que os formem enquanto sujeitos participantes do processo educativo e não apenas para ocupar uma função no mercado de trabalho, além de que é imprescindível levar em consideração os fatores sociais, tanto estruturais quanto superestruturais que atravancam a Educação.

No que diz respeito à administração, torna-se inviável pensar em práticas administrativas sem que hajam objetivos a serem atingidos no que tange à Educação, visto que, a administração é ação de mediação, logo, sem um fim, a ação administrativa não tem razão de ser. O desânimo e a desmotivação por parte dos professores, em consequência dos percalços que se erguem frente ao ensino público, faz com que os objetivos educacionais deixem de ser evidentes, ocasionando uma desorientação das práticas pedagógicas. Sendo assim, é importante refletir criticamente acerca dos objetivos educacionais, buscando objetivos que possam estar alinhados com os interesses da classe dominada, que configura o perfil dos alunos do ensino público. Assim, é possível efetivar o papel transformador da escola, redirecionando os esforços para a socialização dos conhecimentos e da cultura com toda a sociedade e não, somente, restringi-los à classe dominante. Por mais que se faça crer que o real interesse da classe dominada em estudar seja a conquista de um emprego, isso não

se mostra verdadeiro, posto que, como observado por Paro (1997/2016), na realidade da EEPG Celso Helvens, as famílias, ao mesmo tempo em que reconhecem, a sua maneira, o valor do estudo, não veem problemas em seus filhos abandonarem a escola para trabalhar, mesmo que seja para trabalharem em empregos que exijam o mínimo de escolaridade.

Nesse sentido, o autor aponta que estabelecer uma união entre a comunidade e a escola, de forma que se constituam enquanto massa – no sentido de se colocarem em oposição aos interesses capitalistas –, é tarefa bastante difícil e ainda não há uma fórmula que garanta plenamente que essa constituição de unidade de fato se efetive, demandando amplos estudos quanto a temática, porém, uma possível saída é pensar e incentivar o exercício da cidadania, vista enquanto um interesse estratégico capaz de mobilizar tanto o pessoal da escola quanto a comunidade para lutarem pelos reais interesses educacionais. Paro (1997/2016) objeta, também, que a discussão não deve se restringir apenas à cidadania, no sentido de preparar as pessoas para seu exercício, pois isso torna-se uma postura excludente, uma vez que, a questão do preparo denota que certo indivíduo está mais apto que outro, e isso, em termos de luta social não se aplica, estando todas as pessoas em igual patamar de aptidão para lutar e reivindicar melhorias. O que deve ser considerado, também, além do preparo para o exercício da cidadania, é o tipo de escola que se busca alcançar e quais as ações que estão sendo conjugadas para que esse objetivo possa ser atingido.

Cabe, então, destacar quais os padrões mínimos que estabelecem a qualidade da escola – lembrando que o conceito de qualidade escolar é de difícil aferição justamente por se tratar de um tipo de produção que difere da produção capitalista. Além dos fatores já mencionados e discutidos anteriormente, Paro (1997/2016) evidencia, como um dos principais fatores para a queda da qualidade escolar, a constante desqualificação dos profissionais da educação. Isso significa que, a formação destinada aos professores está muito aquém da formação necessária para que se possa pensar em qualidade do ensino, e isso se expressa, precisamente, pela baixa remuneração desse profissional. Pensando com base na lógica da economia, quando um serviço é remunerado com um montante significativo de dinheiro, logo, espera-se que o profissional que irá desempenhar essa função possua qualificação à altura do tipo de trabalho e da remuneração oferecida. Quando um serviço é remunerado com um valor baixo, não é esperado que se tenha muita qualificação para desempenhar a função; se o salário é pequeno, a formação/qualificação para o serviço, também, pode ser mínima, acarretando uma evasão dos profissionais que possuem qualificação maior para o cargo, pois não querem se sujeitar a receber uma remuneração inferior ao investimento – não só financeiro – que fizeram em sua formação.

Traduzindo isso para a realidade escolar, o descaso com a profissão docente faz com que a escola seja prejudicada como um todo. Obviamente, advogar por melhor formação dos professores, culpando-os por diminuírem, ainda mais, a qualidade do ensino, não se faz uma boa opção reivindicativa, visto que, culpá-los apenas encobre o real foco do problema. A falta de preocupação com a formação dos professores é um problema do Estado, que, por estar alinhado com os interesses da classe dominante, não vê motivo, além do necessário – que ainda se mostra bastante insuficiente –, para melhorar o ensino. Melhorar a formação dos professores faria, consequentemente, melhorar o ensino e, assim, permitir que a classe trabalhadora pudesse se apropriar dos elementos necessários para romper com a exploração capitalista, o que, para o governo, não se mostra atitude conveniente tendo em vista seus interesses de conservação social. (1997/2016).

Além disso, é preciso levar em consideração que, mesmo havendo um incentivo e um investimento para que se tenha uma boa formação dos professores, não é possível solucionar o problema de forma imediata, uma vez que, esse problema perdura há décadas e carrega amplo grau de conservação dessa realidade. É preciso pensar em mecanismos que consigam não só contribuir para a formação, mas também, tornar menos penosa a tarefa docente. Lecionar recebendo baixos salários, de forma que seja preciso, ao profissional da educação, dar aula em mais de uma escola, além de se deparar, todos os dias, com a escassez de materiais, dos mais diversos tipos, conjuntamente com as intercorrências do cotidiano escolar, faz com que o desânimo se instaure e que permaneça um sentimento de que nada adianta fazer para melhorar essa situação; investir em melhor formação – por meio da formação continuada –, é de certa forma inviável para os professores pois a remuneração por seu serviço continuaria insuficiente e, também, não teriam tempo hábil para se dedicarem aos estudos, diante da rotina exaustiva de trabalho. (PARO, 1997/2016).

Apesar disso, Paro (1997/2016) afirma que é necessário que os professores assumam uma postura ativa frente à questão, justamente porque, como trabalhadores, têm pleno direito de exigir melhores salários e melhores condições de trabalho, mas para isso, é imprescindível que estejam dispostos a se comprometerem, mais efetiva e concretamente, com seu trabalho, não ficando alheios aos problemas, tanto no âmbito da unidade escolar quanto no âmbito do Estado, de forma que a má remuneração não seja justificativa para má execução do trabalho. Os professores precisam estar comprometidos com os objetivos educacionais, independentemente do salário que recebem e, com isso, poderão exigir a valorização da profissão pois estarão investindo em suas formações. O autor destaca que ainda é nebulosa a visão de que pressões precisam ser exercidas frente ao Estado para que, a longo prazo,

mudanças aconteçam. Isso recai na questão da greve de professores com um duplo desdobramento: para os sindicalistas, os professores devem aderir às greves, ausentando-se das obrigações escolares para lutar por seus direitos enquanto trabalhadores em situação precarizada; para a comunidade e os usuários diretos da escola, a ausência dos professores na escola implica uma contradição, justamente porque buscam a valorização de seu trabalho, mas deixam de realizá-lo para manifestarem seu descontentamento em relação a ele, quando deveriam estar dando aulas para reiterarem a importância do que fazem.

O que foi exposto configura difícil empreitada em termos de concretização de ações rumo a mudanças, mas é importante salientar que, se as relações dentro da escola estiverem pautadas por práticas democráticas e participativas, é possível pensar em formas de ação coletiva capazes de exercer pressão significativa na esfera governamental. Nesse sentido, Paro (1997/2016) enfatiza, novamente, a importância do compartilhamento do poder dentro do espaço escolar, descentralizando esse poder da figura do diretor e redirecionando-o para os diferentes segmentos da escola. Quando as pessoas que compõem a escola possuem poder de decisão e deliberação, a autoridade e a responsabilidade não se restringem a apenas uma pessoa, de forma que os dispositivos de participação – vide, o Conselho de Escola e as demais associações – não se configuram somente enquanto dispositivos de função decorativa, existindo apenas no papel e liderados pelo diretor, que personifica a autoridade máxima da escola – mesmo que seja só figurativamente – eles passam a ter efetivo funcionamento. Aqui, também, é importante considerar a forma de provimento do cargo do diretor escolar que, segundo o autor, deveria se dar por meio de eleição, em que a comunidade e o pessoal da escola pudessem escolher seu representante. Cabe uma observação pertinente a respeito, feita por Paro (1997/2016), de que, mesmo com a eleição do diretor, isso, por si só, não bastaria para que a escola se tornasse efetivamente democrática, mas, de toda forma, a eleição é um importante dispositivo participativo que permite instituir, aos poucos, princípios de participação e da Administração *em* geral, capazes de promover ações coletivas horizontais e democráticas, no interior da escola, enfraquecendo o autoritarismo hierárquico, estando em congruência com os verdadeiros fins da Educação, ou seja, para que seja possível vislumbrar mudanças no cenário educacional, a própria forma como se organiza a escola, em seu aspecto administrativo, também precisa ser modificada.

Concluindo, Paro (1997/2016) reitera que é de extrema importância se atentar para as questões da Educação, considerando, principalmente, as pessoas que nela estão envolvidas, uma vez que, a situação atual em que a escola pública se encontra reflete um olhar reificador em relação ao pessoal que a compõe – olhar, esse, enviesado pela ideologia da classe

dominante, portanto, alinhada ao modo de produção capitalista –, ou seja, que enxerga seus usuários como produtos, mercadorias e não como parte integrante do processo educativo, na qualidade de sujeitos, de forma que, ao mesmo tempo em que são transformados no processo também contribuem no próprio ato de transformação pelo qual passam. O autor destaca que, por meio da Administração *em* geral, é possível trazer à tona o caráter de sujeito das pessoas que compõem a escola, pois, unidas para atingirem os objetivos educacionais – que são objetivos que possuem em comum –, trabalham em colaboração e cooperação, de forma democrática, rompendo com o trabalho hierarquizado e reificador. Acrescenta, também, que a escola não precisa de um chefe, o que implica dizer que o diretor não deve ser aquele que controla e comanda todas as ações da escola, tal qual em uma fábrica, mas sim, aquele que age enquanto colaborador, possibilitando a participação dos diferentes segmentos na gestão da escola, assim como, a coordenação do trabalho alheio, de forma que os objetivos educacionais possam ser alcançados da maneira mais efetiva possível, ou seja, adequar os meios aos fins propostos, pois, voltando a atenção para os sujeitos escolares se torna possível pensar a escola enquanto instrumento de transformação social, de forma que esforços sejam conjugados para que esse papel se cumpra.

3 A questão da cultura na Teoria Psicanalítica: uma leitura de Fuks

Antes de adentrar, propriamente, nas contribuições dos escritos de Freud (1912-13/2012, 1939/2018) para poder se pensar as proximidades e distanciamentos entre a Psicanálise e o campo teórico da Gestão Escolar – e, com isso, fomentar novas discussões e questionamentos para a área –, é interessante contextualizar o aspecto cultural da obra do autor, para que haja maior compreensão do que será apresentado posteriormente. Nesta seção, portanto, serão apresentadas as considerações de Fuks (2003/2011) acerca da questão da cultura na Psicanálise.

Fuks (2003/2011), em seu livro "Freud e a cultura", busca traçar, de forma didática, um percurso teórico – e também histórico – da inserção do aspecto cultural na obra de Freud, a fim de evidenciar uma dimensão de alcance mais ampla da Psicanálise. Ao chamar a atenção para o fato de que, desde os primórdios de sua teorização, por Freud, a Psicanálise abriga o registro cultural em sua constituição, destaca que ela é uma teoria que transcende o espaço clínico, ou seja, por mais que haja uma tradição muito forte de se restringir a prática psicanalítica ao tratamento daquilo que é individual, ela é uma importante teoria para se pensar o que acontece fora da clínica, no âmbito coletivo, e que, entender os processos sociais, também, contribui para melhor se compreender os processos individuais, trazendo à tona a afirmação de Freud (1921/2011) de que tanto a Psicologia Individual quanto a Psicologia Social estabelecem um intercâmbio entre si. (FUKS, 2003/2011).

Nesse sentido, os processos inconscientes podem ser percebidos não só nos indivíduos, mas na sociedade como um todo, pois "No plano do coletivo, a vida social apenas apresenta unidades cada vez mais amplas, sempre obedientes às mesmas leis que marcam o indivíduo." (FUKS, 2003/2011, p. 8). Isso evidencia uma oposição entre a vida particular e a vida coletiva, que, por mais que se constituam de forma análoga, implica em conflitos psíquicos, sendo manifestados, mais visivelmente, no conflito entre as pulsões[49] e as exigências culturais – conforme será abordado mais adiante. Dessa forma, a autora destaca a importância de se considerar o *outro* no próprio processo de subjetivação do indivíduo, o que implicar dizer que:

> De acordo com sua experiência clínica, [Freud] passou a considerar como fenômeno social toda e qualquer atitude do indivíduo em relação ao outro: a experiência

49 Ou instintuais. A autora se utiliza do termo "pulsão", ao contrário da tradução presente na Companhia das Letras, que opta por utilizar "instinto". Como mencionado, anteriormente, no que se refere aos escritos de Freud, neste trabalho, será mantido o termo "instinto", para ficar em concordância com a tradução dos livros utilizados. Porém, no que se refere aos escritos de Fuks, será mantido "pulsão", para ficar em concordância com a escrita da autora.

> subjetiva, o objeto privilegiado do trabalho analítico, implica, necessariamente, a referência do sujeito ao outro (pais, irmãos, pessoa amada, analista, etc.) e à linguagem (Outro) que o determina simbolicamente. (FUKS, 2003/2011, p. 8).

Sendo assim, ao longo de toda sua obra, Freud traz a cultura como um elemento central da teoria psicanalítica, mesmo nos momentos em que as teorizações se debruçaram sobre seus relatos clínicos. Já em 1895, segundo a autora, é possível identificar o aspecto cultural na obra freudiana, mesmo o registro desse aspecto se tornando mais explícito nos escritos tardios de Freud. Pensar a cultura, para o autor, é uma possibilidade de se pensar criticamente os fenômenos culturais e as manifestações sintomáticas que os acompanham, de forma a compreender como isso implica na vida dos indivíduos, assim como, os indivíduos impactam a cultura. Conjugar o individual e o coletivo diminui as chances de se cair em uma tentativa de homogeneizar os processos psíquicos, uma vez que, admitir apenas uma visão individualizada desses processos caracteriza um narcisismo exacerbado, que se coloca enquanto forte ameaça à cultura, justamente, por não admitir as diferenças. (FUKS, 2003/2011).

Dando sequência, a autora pontua que, para Freud, os termos cultura (*Kultur*) e civilização (*Zvilisation*) são usados como equivalentes, contudo, acrescenta que a civilização seria caracterizada pela dimensão material presente na vida social, enquanto que a cultura seria caracterizada pela dimensão espiritual que permeia as instituições. Não obstante, ambas, civilização e cultura se mesclam enquanto conceito, pois,

> Freud designa como cultura humana a interioridade de uma situação individual – manifesta nos impulsos que vêm desde dentro do sujeito – e a exterioridade de um código universal, subjacente aos processos de subjetivação e aos regulamentos das ações dos sujeitos com o outro. É digno de nota o fato de que Freud passou a usar sistematicamente a palavra *Kultur* a partir do momento em que se deparou com as forças mais enigmáticas da natureza humana – as pulsões de morte – e introduziu na teoria psicanalítica a categoria que designa os desconfortos inerentes a toda e qualquer cultura e civilização – o mal-estar. (FUKS, 2003/2011, p. 10).

Assim, é interessante explicitar como se dá essa relação do indivíduo com a cultura. Fuks (2003/2011) traz o exemplo, descrito por Freud, do primeiro contato que o bebê recém-nascido estabelece com o *outro*, que, no caso, seria alguém de maior proximidade com ele (genitores, cuidadores). O indivíduo, quando nasce, está completamente desamparado, pois ainda não é capaz de cuidar de si mesmo sozinho, necessitando da ajuda de outra pessoa. Logo, para que o bebê consiga sobreviver, ele precisa que alguém o alimente, sacie sua sede e o proteja das adversidades que se colocam. A autora destaca que apenas isso – a satisfação de

necessidades corporais, fisiológicas – estaria próximo do que acontece com os animais, e, portanto, existe um algo a mais que caracteriza a relação do indivíduo com o mundo exterior a ele. Assim, toma o grito de socorro do bebê – o choro, a forma de sinalizar suas necessidades e medos – como ponto de partida para evidenciar essa diferença em relação aos animais, de forma que, esse grito evidencia uma angústia originária e que marca a inserção do indivíduo na sociedade. É, então, por meio dessa angústia que o bebê se insere no campo do simbólico, tomando o *outro* como aquele que irá significar e nomear aquilo que sente e experimenta. É a mãe quem permite ao bebê reconhecer o prazer e o desprazer, fazendo com que se distingam, também, as fontes de excitação interna e externa. Isso, segundo a autora, é o que Freud denomina de ajuda estrangeira. (FUKS 2003/2011).

Nessa direção, Fuks (2003/2011) evidencia que, para a Psicanálise, o estrangeiro se caracteriza como aquilo que é da ordem do não-familiar (*Unheimlich*), ou seja, um alguém que, ao mesmo tempo em que possui semelhanças em relação ao indivíduo, também lhe causa horror, estranheza, inquietação; justamente por ser tão parecido, por haver proximidade, se configura, de certa forma, enquanto um perigo. Assim,

> O próximo é, ao mesmo tempo, a) primeiro objeto de satisfação, fonte da experiência mítica de prazer absoluto que o homem está condenado a tentar reproduzir posteriormente; b) primeiro objeto hostil, presença estranha e ameaçadora que quebra a relação de indiferença que ele entretém com o mundo ao nascer; e c) única potência capaz de prestar socorro. Aquele que acolhe e responde afetivamente a seu desconforto, ordenando suas manifestações pulsionais. Objeto ambíguo, porque pólo de fascinação e repulsão, o outro, dentro da perspectiva freudiana, se constitui como 'familiar-estrangeiro'. (FUKS, 2003/2011, p. 11).

Isso evidencia, também, a ambivalência de sentimentos descrita por Freud, ou seja, a capacidade de os indivíduos sentirem tanto amor quanto ódio pelo mesmo objeto. É diante disso, desse reconhecimento do *outro* enquanto um estrangeiro que habita o mundo exterior, mas que, também, se inscreve na subjetividade do indivíduo, mediante aquilo que possuem em comum (o que têm de familiar) – mas um familiar que, para o indivíduo, é de difícil aceitação –, que é estabelecido o início da sociabilidade, o que, segundo a autora, é de extrema importância para os processos de subjetivação posteriores, tanto na infância como na vida adulta. Também ressalta-se que, por mais que a Psicanálise esteja voltada para a heterogeneidade, e com a influência mútua que o âmbito individual e o âmbito coletivo estabelecem entre si, as contribuições acerca dos processos de identificação, que se constituem como as primeiras formas de ligação afetiva entre as pessoas, se fazem interessantes para compreender a importância das relações sociais – as relações com o *outro* –

na vida do indivíduo. Trazendo a contribuição de Jacques Lacan sobre o conceito freudiano de identificação, a autora sublinha que "[...] o bebê, antecipa, no plano imaginário, o domínio sobre sua unidade corporal, identificando-se com a imagem do semelhante." (p. 12). Isso é denominado por Lacan como estádio do espelho, pois implica em um reconhecimento de si mesmo baseado na imagem refletida do *outro*, ou seja, uma apreensão do *outro*, simbolicamente, pelo indivíduo; o Eu constitui-se, portanto, a partir da relação com outras pessoas – o social contribui na constituição da vida psíquica individual. (FUKS, 2003/2011).

Fuks (2003/2011) aponta que, essa sociabilidade, marcada pelo estrangeiro e pela identificação de forma ambivalente, evidencia uma contradição, pois, o contato inicial do bebê com aquilo que lhe é externo, no caso, a figura da mãe, que lhe proporciona a satisfação de suas necessidades mais elementares, contribui para a inserção da criança em uma cultura erotizada – justamente pelo fato de a mãe se constituir enquanto objeto primeiro de reconhecimento das zonas excitáveis e da satisfação das pulsões (mesmo que inibidas na meta) – que, mais tarde, será frustrada por diversas regras e imposições, a fim de se educar o indivíduo para que não lhe seja permitido realizar, em sua plenitude, suas pulsões eróticas e agressivas. Diante disso, ao mesmo tempo que, desde os primórdios, o indivíduo se constitui enquanto ser desejante, esse desejo é minado por obstáculos culturais; poderá realizá-lo mediante as vias permitidas pela cultura, ou seja, quando há a submissão do princípio do prazer ao princípio da realidade. A autora destaca que, esse movimento está relacionado com a economia libidinal dos indivíduos. (FUKS, 2003/2011).

Em termos de aparelho psíquico, é o Super-eu que se encarrega da regulação do desejo conforme as exigências culturais – aqui, essa instância não age sozinha; tanto o Eu quanto o Id também desempenham suas funções –, de forma a fazer perdurar as relações entre os indivíduos. Também é responsável pela consciência de culpa, que se expressa em uma maior observância das leis que regem o social, implicando em um comportamento cada vez mais severo, por parte do indivíduo, quanto mais renúncias faz. A autora ressalta que, a posição sádica que o indivíduo tem em relação a si mesmo está mais relacionada a seus próprios ideais inconscientes do que, propriamente, às exigências e limitações impostas pela cultura. Isso implica dizer que, com a elaboração da segunda tópica, por Freud, na virada teórica de 1920, o conflito entre as pulsões de autoconservação do Eu e a cultura se reconfigura para o conflito entre pulsão de vida e pulsão de morte. Essa reconfiguração não exclui a ideia de Freud de que o indivíduo é regido pelo princípio do prazer; Freud apenas refina a ideia, tirando a centralidade da busca do prazer – ou da evitação do desprazer –, inserindo a pulsão de morte para evidenciar que mesmo quando há situações desprazerosas – por exemplo, a culpa, a

resistência ao tratamento analítico e, até mesmo, as renúncias pulsionais –, o indivíduo consegue encontrar uma satisfação pulsional que lhe proporciona prazer, uma satisfação destrutiva. Logo, para Freud, a felicidade plena é impossível de ser alcançada e o sofrimento impossível de ser extinto, o que faz do mal-estar[50] um sintoma da própria vida social; faz parte da constituição da civilização, de forma que, o mal-estar não é contingencial, é uma constante. (FUKS, 2003/2011).

A autora pontua que, a descoberta do inconsciente – ou o refinamento desse conceito, uma vez que, ele já se encontrava presente na literatura não-científica – está intimamente relacionado à proximidade entre a Psicanálise e a cultura. Freud, ao deslocar o objeto de investigação da Psicanálise daquilo que era exclusivo da ordem do patológico, possibilitou que se atentasse para as formas possíveis de contribuição dos conteúdos psíquicos – os conteúdos inconscientes – para a cultura. Nesse caso, a sublimação se mostra enquanto um processo inconsciente bastante interessante, pois, no entender de Freud, as manifestações artísticas, filosóficas, religiosas e, até mesmo, a ciência são produtos dela. A sublimação é uma das formas, presentes na cultura, de se estabelecer um controle das pulsões dos indivíduos. Seu funcionamento consiste em canalizar as pulsões e os afetos provenientes delas para atividades que não estão implicadas, diretamente, com a meta pulsional original que se pretende atingir, mas, que se constituem enquanto uma forma de satisfação análoga. Assim, a autora destaca que, a inspiração artística, por exemplo, é uma forma de dar expressão para esses conteúdos inconscientes que não poderiam ser satisfeitos por outras vias, devido às restrições impostas pela cultura. Todavia, esses conteúdos evidenciam, também, um aspecto próprio do que é cultural, pois revelam a angústia, a dor, o sofrimento, o estranhamento e o desamparo que remetem à angústia original do bebê, que tem seu primeiro contato com o mundo exterior. Também cabe destacar, quanto a esse exemplo, que, ao contrário de outros

50 Saroldi (2011) traz uma importante contribuição relacionada à questão do mal-estar na civilização, diante do contexto atual da sociedade, marcado pela globalização e pelo capitalismo desenfreado. Para a autora, o mal-estar atual, que nossa sociedade enfrenta, difere do mal-estar da época de Freud. Essa diferença não se dá no caráter constitutivo da civilização, mas no âmbito da própria satisfação pulsional, pelo fato de que, antes, havia um predomínio do princípio da realidade em relação ao princípio do prazer, o que hoje se inverte nessa lógica, sendo o princípio do prazer sobreposto ao princípio da realidade. Na época de Freud, a realização dos desejos era mais difícil do que atualmente, uma vez que, hoje, com o avanço tecnológico e com as conquistas relacionadas a Movimentos Sociais, existe, além de uma abertura para se abordar determinados temas, considerados absurdos e repudiados pela sociedade a qual Freud se inseria, os mais diversos dispositivos de satisfação do prazer e realização dos desejos, por exemplo, os sites de compras, os aplicativos de relacionamento, as redes sociais, que, com apenas um clique, abrem um catálogo de opções infinitas; tudo se torna mercadoria. O sofrimento atual da sociedade está relacionado à facilidade de se conseguir o que deseja, rapidamente, e à efemeridade das relações entre as pessoas, pois sempre é possível conseguir algo melhor que aquilo que já se possui – o mal-estar está intimamente relacionado à dificuldade de se renunciar às infinitas opções disponíveis em detrimento de apenas uma.

autores, Freud desloca a apreensão e interpretação artística para o âmbito do não-belo; a arte, por mais bela que seja, carrega algo de desconcertante. (FUKS 2003/2011).

Em continuidade, Fuks (2003/2011) afirma que a Psicanálise possui um movimento interessante, pois se constitui enquanto uma teoria que assume uma posição de dentro-fora, de forma que, é o que escapa à Psicanálise, aquilo que ela não consegue localizar, visualizar de imediato, que precisa ser introduzido na interpretação; ver além daquilo que se apresenta: um visível invisível; um dizível indizível. Ou seja, a Psicanálise busca significados no não-registro para poder compreender a realidade que se apresenta, e tentar extrair outros significados possibilitando outras interpretações. Isso significa que, os indivíduos e suas instituições são permeados por forças que são de difícil apreensão, que não se manifestam de forma clara, e, portanto, precisam ser observados de forma mais detida e cuidadosa, mas distante da intenção de se homogeneizar um sentido. No que tange à sublimação, ela faz com que os indivíduos modifiquem a cultura – pois a sublimação é responsável pelos processos psíquicos que dão origem às grandes criações existentes na civilização –, da mesma forma que, no início, o contato com o *outro* os modifica; eles modificam, também, o mundo exterior, permitindo que a destinação dos afetos seja pensada de outra forma.

É importante considerar, diante disso, que a sublimação é capaz de fortalecer os laços sociais, distanciando os indivíduos de uma posição narcísica, pois possibilita, à humanidade, empreender esforços para criar invenções que a permita superar as forças da natureza, e se proteger das adversidades, assim como, refinar seu instrumental para extrair sempre o melhor proveito das atividades que desempenham; ou seja, sublimar contribui para que haja certa elevação das ideias e dos processos criativos, assim como, da colaboração entre os indivíduos, e traz para a cena o trabalho enquanto uma necessidade inerente aos seres humanos. Aqui, a autora pontua que duas metas são conjugadas: a da necessidade (*Ananké*), expressa pelo trabalho e a do prazer (*Eros*), expressa pela sexualidade. (FUKS, 2003/2011).

Por mais que isso se apresente de forma positiva, Fuks (2003/2011) destaca que, nos processos coletivos referentes às massas, a expressão de *Eros* pode se configurar de maneira bastante perigosa, justamente devido ao empobrecimento psíquico que esse tipo de formação proporciona. Freud (1921/2011) ressalta que, por mais que as massas possuam uma cultura própria, no que diz respeito ao desenvolvimento de seus ideais, em termos sublimatórios, elas estão muito aquém em relação ao indivíduo isolado. Dessa forma, a formação de massa estaria alinhada mais para o narcisismo, canalizando sua hostilidade – sua pulsão de morte – para aquilo que lhe é externo. Nessa direção, no indivíduo isolado, a sublimação é expressa, também, em graus; nem todas as pessoas possuem uma alta capacidade sublimatória, o que

implica em consequências ameaçáveis à cultura. Isso denota, igualmente, um fator relacionado à economia libidinal dos indivíduos, uma vez que, se a felicidade plena é, virtualmente, impossível – mesmo o princípio do prazer guiando a humanidade para a conquista dessa felicidade –, o indivíduo precisará empreender esforços suficientes para poder alcançar suas metas pulsionais, satisfazendo-as, no mundo externo – portanto, real –, permitindo, consequentemente, a realização de seus desejos. Toda e qualquer conquista, seja ela, da ordem do ganho psíquico ou cultural, é efêmera e incompleta.

A seguir, Fuks (2003/2011) traz a questão do mito para a Psicanálise, evidenciando que esta sempre se constituiu enquanto uma teoria bastante singular, tendo em vista outras teorias da época e de épocas anteriores. A Psicanálise se vale de narrativas que vão além do âmbito científico; busca contribuições na literatura, nas artes e na mitologia. Quanto a esta última, é possível perceber que Freud se utiliza da narrativa mitológica para a formulação de conceitos psicanalíticos, por exemplo, o complexo de Édipo, o qual tem como raiz o mito relatado na tragédia grega escrita por Sófocles, "Édipo Rei". Mas, é em "Totem e tabu" que a narrativa mitológica se destaca, baseada nos estudos antropológicos e etnográficos de diferentes autores contemporâneos de Freud, visando a compreender a formação das instituições sociais, no que tange às configurações política, moral e religiosa. O mito científico, como denomina Fuks (2003/2011), se insere, na obra de Freud, como o mito da horda primeva.

De forma breve, o mito da horda primeva consiste em um cenário primitivo da civilização, em que a sociedade se configurava como uma grande família primordial, uma grande massa, liderada por apenas uma pessoa – o pai. Esse pai detinha poderes absolutos e poderia ordenar o que bem quisesse, arbitrariamente, sem levar em consideração a vontade de seus filhos; logo, impunha restrições para os demais e podia dar plena vazão a seus desejos. Nesse sentido, tomava para si todas as mulheres do grupo, fazendo com que o prazer sexual dos outros homens, pertencentes a essa família primordial, fosse limitado. Isso despertou um sentimento, nos filhos, de ódio e profunda agressividade em relação a esse pai tirano, de forma que, seria necessário eliminá-lo, para que pudessem viver livres da arbitrariedade de regras que lhes eram impostas. A solução encontrada, portanto, foi assassinar o pai – o que Freud denominou de parricídio –, logo, os filhos se uniram contra o pai, pois, juntos, poderiam subjugá-lo. Após esse ato, para que a situação não se repetisse, ou seja, para que não fosse eleito um filho para substituir o pai morto, e, assim, novamente, a vontade de um recaísse sobre os demais, foi criado um sistema de regras morais para regular a vida na nova configuração social que se constituía. Esse sistema consistia em duas expressões ritualísticas, dependentes entre si: o totemismo e os tabus. Assim, cria-se a sociedade de irmãos, dividida

em clãs, nomeados por um animal totêmico, que remete ao pai assassinado – o pai primevo, aqui, é divinizado, consequência da ambivalência de sentimentos, uma vez que, acometidos pelo remorso de terem-no matado, os filhos encontram uma forma de expressar seu amor pelo pai por meio da adoração do totem que o substitui –, e, os tabus, sempre relacionados ao totem, que se constituem enquanto um estatuto de boa convivência social, introduzindo regras e punições para aqueles que as transgridam. Institui-se, também, a exogamia, ou seja, a proibição de pessoas de um mesmo clã de se relacionarem sexualmente, como uma forma de impedir que se repita a relação que o pai primordial estabelecia com as mulheres da horda. Sem adentrar em mais detalhes a respeito desse mito, o que merece destaque é o fato de que, o mito freudiano da horda primeva permite dar explicação para dois fenômenos da vida psíquica individual e coletiva: o horror ao incesto e a consciência de culpa – esta última, intimamente ligada ao recalque, àquilo que deve permanecer esquecido, justamente por trazer à tona conteúdos angustiantes. Além de se constituir enquanto alicerce do que, posteriormente, viria a se constituir como a religião. (FREUD, 1912-13/2012; FUKS, 2003/2011; SAROLDI, 2011).

Diante do exposto acima, é possível perceber que a narrativa mitológica, no entender de Freud, carrega grandes contribuições, não só no que diz respeito ao aspecto individual, mas também, no que diz respeito ao aspecto coletivo, justamente, por ser uma narrativa que, por estar situada em um passado remoto e estabelecer relação com o presente, com o que é atual, permite ir além da mera ilustração ou analogia de determinadas situações ou comportamentos, e insere uma explicação no campo do simbólico, o que se torna bastante profícuo em termos psíquicos e culturais. Diferentemente de outras visões, Freud equivale o valor da narrativa do mito ao valor da narrativa científica.

> De uma maneira geral, Freud rompeu com a avaliação negativa da razão sobre o mito ao designá-lo como uma narrativa, de alto valor social e individual, cuja função é expressar uma verdade sobre as origens e a arquitetura do espírito humano. Assim, a entrada das construções míticas no campo psicanalítico está para além de uma simples busca de ilustrações: é também um modelo de expressão do pensamento científico. (FUKS, 2003/2011, p. 21).

Com isso, Freud pretendia fazer da Psicanálise uma teoria que não buscava verdades absolutas, ao contrário das outras ciências e, até mesmo, da Filosofia. Enquanto as outras teorias buscavam respostas unívocas para explicar o real, a Psicanálise caminhava de forma a observar os problemas, procurando soluções para eles de modo não universal, indo de acordo com a situação que se apresentava – dentro do objeto de estudo da Psicanálise –, de forma a

sempre permanecer como uma visão inacabada, ou seja, que não traz um fechamento, podendo interpretar e reinterpretar o problema diversas vezes. Essa afirmação se faz verdadeira, também, em relação a si própria: os conceitos e enunciações psicanalíticos podem ser reformulados, caso seja necessário; se o real é inacabado e não passível de ser explicado apenas de uma maneira, a Psicanálise, também, acompanha esse movimento e desloca-se, em conformidade, para tentar apreender o que de novo e diferente emergem. Freud deixa bastante explícito, em seu percurso teórico, os momentos em que revisitou seus escritos a fim de refiná-los para melhor compreensão da vida individual e coletiva. Isso se mostra como uma postura interessante, uma vez que, vai contra qualquer tentativa de homogeneização de posicionamentos, leituras sobre o real e da maneira como se faz ciência[51]. A Psicanálise abriga, em si mesma, dimensões opostas: real e fantasia, razão e afeto, racionalidade e irracionalidade, normal e patológico, teoria e mito; de forma que as oposições não se anulam, se somam. (FUKS, 2003/2011).

Interessante destacar a afirmação da autora:

> Dessa forma o mestre de Viena foi cavando para sua descoberta um lugar singular na cultura, que é o de fazer resistência a toda e qualquer visão de mundo capaz de impedir o sujeito – individual ou coletivo – de se expressar, singularmente sobre o universal do amor, do ódio, da vida e da morte. Pelo fato de se constituir como um saber sobre o inconsciente e, ao mesmo tempo, ser um saber inconsciente, a psicanálise, enquanto prática de alteridade, tornou-se crítica implacável dos discursos dogmáticos que, negando o direito à subjetividade, desprezam o particular, a estranheza do outro, e favorecem os processos de uniformização dos sujeitos. (FUKS, 2003/2011, p. 23).

Assim, a conjugação da narrativa teórica com a narrativa mitológica permite explicar o real em diferentes tempos históricos, o que, também, permite aos indivíduos avançarem culturalmente pois traz certas respostas diante daquilo que lhes é estranho. Dessa forma, o mito adquire um caráter de universalidade para os acontecimentos no decurso da História, ou seja, psicanaliticamente, formaliza as teorizações, inscrevendo o desejo e o parricídio como algo constitutivo da sociedade em qualquer tempo. Fuks (2003/2011) destaca que, por mais que haja essa universalidade, a Psicanálise se ocupa, também, daquilo que é singular; por mais

51 Interessante pontuar uma observação quanto a essa afirmação de Fuks (2003/2011), uma vez que, por mais que Freud, de fato, assumisse tal postura quanto a suas descobertas, essa postura restringia-se ao âmbito da autocrítica e não da crítica externa direcionada a sua teoria, de modo que, seus discípulos, ao expressarem posicionamentos opostos as suas afirmações, eram expulsos do círculo psicanalítico, pois questionavam conceitos fundamentais à Psicanálise, inabidicáveis por Freud, que, em detrimento disso, os levaram a criar diferentes vertentes teóricas, depois de relegados, distanciando-se, graditavamente, de seus fundamentos originais– como no caso, bastante conhecido, do rompimento entre C. G. Jung e Freud. Outro desdobramento dessa postura de Freud, em casos mais extremos, foi o suicídio – como nos casos de Vitor Tausk, Wilhelm Stekel e outros discípulos. (KUPFER, 2005; QUINODOZ, 2007).

que a narrativa do mito descreva uma cena comum do social, o relato, na experiência analítica clínica, irá salientar as particularidades de cada indivíduo.[52] Pode-se dizer, portanto, que o mito e a fantasia são formas que a humanidade encontra para ler a realidade em que se está inserida. Isso posto, tomando como ponto de partida o mito de Édipo – apresentado em "A interpretação dos sonhos" – já, nesse momento, como evidenciado pela autora, Freud vislumbrava os dois aspectos principais do mito da horda primeva, que elaboraria posteriormente em "Totem e tabu". A figura de Édipo tornou-se uma forma de explicação para a realidade que Freud encontrava na clínica: foi possível constatar que seus pacientes possuíam fantasias incestuosas e assassinas, tais quais as de Édipo, e que isso se estendia, também, para o coletivo. O mito serve, pois, como uma importante contribuição para as teorizações metapsicológicas, assim como, para fazer uma análise crítica dos fenômenos coletivos inconscientes. Destaca-se, aqui, o expressivo valor do inconsciente, não só para a Psicanálise, mas também, para outras áreas do conhecimento – considerar a dimensão inconsciente para outras áreas traz relevantes contribuições, conjuntamente com a narrativa do mito. Vale destacar a ressalva de Fuks (2003/2011) quanto ao fato de que é necessário certa cautela em relação à dimensão inconsciente, no que tange a outras teorias, de forma que, as conceituações e reformulações decorrentes das narrativas admitidas pela Psicanálise devem permanecer no próprio campo de investigação psicanalítico, para que a Psicanálise mesma não seja entendida, meramente, como uma visão de mundo. (FUKS, 2003/2011).

Em seguida, a autora discorre acerca da religião, tema que se tornou recorrente na obra freudiana após a escrita de "Totem e tabu", e que aproximou a Psicanálise do campo das Ciências Sociais, ressaltando que, assim como em outras elaborações psicanalíticas, Freud não estabeleceu concepções fechadas sobre a religião. O próprio movimento teórico da Psicanálise – como delineado anteriormente – já aponta para uma compreensão e interpretação abertas do psiquismo individual e coletivo, mesmo definindo-se certa universalidade em seus conceitos, de forma que, em uma mesma análise é possível considerar oposições; Fuks (2003/2011, p. 30) afirma que a Psicanálise não exclui qualquer significado

52 Importante destacar, aqui, uma contribuição análoga. Benito (2017), ao discorrer acerca da experiência escolar no registro da memória e da arqueologia, evidencia que a escola assume um papel universal na vida das pessoas, de forma que, a vivência escolar faz com que haja um ponto de indentificação comum a todos, em diferentes sociedades, localidades e tempos históricos. Por meio do contato que diferentes pessoas tiveram com objetos e cenas escolares de outras épocas, foi possível para o autor, em sua investigação, observar que a experiência escolar é comum a todos e que a escola carrega símbolos e significados que perduram, por mais que haja renovação em sua estrutura, tanto física quanto organizacional, e em seus conteúdos, encontrando identificação nos diferentes sujeitos pois, todos, em algum momento, passam pela escola, e essa experiência é marcada, também, pelas singularidades dos sujeitos que a compõe e a compuseram. A universalidade e a singularidade não se anulam, coexistem, de forma que a escola conta a História de todos e, ao mesmo tempo, a história de cada um, individualmente.

emergente, ou seja, Freud "[…] ignorava as contradições excludentes e as distinções rigorosas da lógica aristotélica, os 'nãos' e os 'ous', e fazia valer, na construção psicanalítica, a sonoridade da conjunção 'e' em toda sua plenitude.".

É por meio da narrativa do mito da horda primeva que Freud constrói seu entendimento sobre a origem e o papel da religião na sociedade humana. Longe de depreciar o valor da religião na vida dos indivíduos – o que poderia ser erroneamente inferido, uma vez que, ele mesmo era ateu[53] – Freud imputa, na religião, um valor na constituição da cultura, o que se mostra de grande relevância teórica. Nesse sentido, o autor, na sua compreensão mais elaborada sobre a religião, evidencia, ao contrário do que seu interlocutor[54] em "O mal-estar na civilização" afirmava, de que a origem do sentimento de religiosidade se dava por conta do sentimento oceânico, um sentimento de comunhão universal do indivíduo com o todo, lhe permitindo experienciar uma plenitude e uma infinitude em sua existência, que a origem da religiosidade se dá pela falta, pela ausência de uma figura onipotente, advinda dos primórdios da civilização: o pai primevo. Assim, a religião é uma tentativa de a humanidade encontrar conforto frente ao desamparo – o mesmo desamparo do bebê ao nascer –, fazendo analogia ao próprio sistema de organização dos clãs totêmicos; elege-se uma divindade, um pai todo poderoso e protetor, que cuidará e amará a todos, da mesma forma que impedirá, ou, pelo menos, tentará amenizar, seu sofrimento. Dessa maneira, a afirmação freudiana de que a religião é a neurose obsessiva[55] da humanidade é reformulada, considerando, então, a religião como a neurose infantil[56] da humanidade. Nesta última, está implicada a ilusão, ou seja, uma expressão do desejo: de ser protegido, de ser amado, etc. Também é válido destacar que, a religião se constitui enquanto um anestésico ao mal-estar presente na sociedade, assim como, as substâncias inebriantes,[57] descritas por Freud (1930/2011) em "O mal-estar na civilização" (FUKS, 2003/2011).

---

53 De acordo com Fuks (2014) e Quinodoz (2007), Freud se autodenominava um judeu-ateu, pelo fato de pertencer a uma família de judeus pouco praticantes, mas que mantinham algumas tradições, próprias do judaísmo, como forma de preservar sua identidade étnica. No entanto, apesar de Freud ter sido iniciado no judaísmo e, desde muito jovem, ter estudado as escrituras talmúdicas – que contribuíram enormemente para a sua formação, tanto pessoal quanto acadêmica, e para a elaboração da Psicanálise –, não se dedicava ao exercício da fé, tampouco, da crença religiosa. Para Freud, a religião possuí um caráter antropológico e cultural, que faz parte da sociedade humana, constituindo-a e modificando-a, ficando em segundo plano seu caráter ideológico, ou seja, o que se faz interessante é, precisamente, seus simbolismos e a maneira como ela influencia o comportamento das pessoas e não o seu peso enquanto doutrina.

54 Romain Rolland, novelista, biógrafo e músico francês.

55 Em "Atos obsessivos e a prática religiosa", 1907.

56 Em "O futuro de uma ilusão", 1927.

57 Álcool, entorpecentes (drogas, medicamentos) e, atualmente, segundo Saroldi (2011), também o consumismo e as relações apenas para satisfação sexual, sem o estabelecimento de vínculos afetivos duradouros e significativos.

Isso demonstra que, o sentimento oceânico define-se enquanto uma expressão voltada para o narcisismo, remetendo ao narcisismo primário da criança, que é incapaz de distinguir, a princípio, ela própria do mundo exterior. Mas, com o primeiro contato com o *outro*, inserindo, portanto, essa criança na cultura, há uma ruptura com esse narcisismo, pois agora, gradativamente, é cada vez mais perceptível que ela e o mundo exterior não coincidem. Fuks (2003/2011) salienta que Freud admite o sentimento oceânico apenas quando os indivíduos estão tomados pela experiência mítica, do contrário, o decurso da vida irá minar o indivíduo na possibilidade de se tornar um ser absoluto – o *um* que comunga com o *todo* –, sendo a castração e a morte os fatores limitantes da infinitude do indivíduo. Isso implica na constituição do Eu-realidade, que experimenta as perdas, desde o seio materno, e que precisa aprender a lidar com os sofrimentos e adversidades que lhes são impostos. O grito de socorro, explicitado anteriormente, é uma forma de a humanidade, clamando ao *outro*, tentar reestabelecer seu narcisismo primário; mesmo superado, com o desenvolvimento da vida adulta, esforços são empreendidos nesse retorno. (FUKS, 2003/2011).

Resgatando a afirmação anterior de que a intenção de Freud não era se colocar contra a religião, Fuks (2003/2011) chama a atenção para o fato de que, a crítica do autor quanto a esse sistema de regulação da vida social se dá em relação a tentativa de distorcer e depreciar o valor da vida, de forma a fazer com que os indivíduos, adeptos dessa religiosidade, acreditem em uma única verdade, absoluta, rebaixando o valor da intelectualidade, pois a própria realidade que lhes é apresentada, pelo viés da religião, é igualmente distorcida. Esse movimento nada tem a ver com a expressão da religiosidade como forma de trazer apaziguamento do sofrimento causado pelas mazelas sociais, mas sim, como manobra política, uma vez que a religião, quando institucionalizada, se utiliza do sentimento universal de desamparo, da necessidade de proteção, para manipular os indivíduos em conformidade com suas intenções. Isso, segundo a autora, culmina em expressões dos discursos religiosos que pregam as formas mais agressivas de relação com o *outro estrangeiro*, apenas – e justamente – pelo fato de não partilharem dos mesmos ideais. (FUKS, 2003/2011).

> A psicanálise nos ensina que as instituições religiosas, em sua grande maioria, valem-se da fragilidade do homem diante de seu próprio desamparo para fortalecer suas bases políticas. Unificam os fiéis em torno de uma verdade única, desprezam toda e qualquer expressão subjetiva e impedem o equilíbrio necessário entre o desejo do sujeito e as reivindicações do grupo social. Nisso reside o perigo do abandono de qualquer experiência religiosa significativa, em favor dos sistemas organizados que ressuscitam e corporificam, de uma maneira ou de outra, a figura do pai morto. Os movimentos fundamentalistas atuais das três religiões monoteístas [islamismo, cristianismo e judaísmo] são exemplos inequívocos desse processo que perpetua a violência em nome de Deus através dos tempos. (FUKS, 2003/2011, p. 33).

Assim, para Freud, qualquer discurso que se configure enquanto uma verdade unívoca, ou seja, que tem como intenção excluir as singularidades, fazendo sobressair apenas pontos congruentes que amalgamam os indivíduos e os homogeneízam, pode ser considerado como um discurso religioso. Nesse sentido, a saída possível, empreendida pela própria teoria psicanalítica, é atentar-se às palavras – aos discursos – e a todos os sentidos que elas evocam; considerar o que é dito e o que não é dito, inesgotando as análises e interpretações. Com isso, Freud atribui uma característica interessante à religião; destaca que ela é uma verdade histórica e não uma verdade material, o que permite que as escrituras sagradas sejam reinterpretadas – a narrativa religiosa se assemelha ao mito, pois busca explicações para o real, mesmo que, de fato, os episódios narrados não tenham acontecido ou aconteceram de outra forma, permitindo, assim, pensar acerca de aspectos culturais. Fuks (2003/2011) aponta que Freud realizou esse movimento reinterpretativo na escrita de "Moisés e o monoteísmo", trazendo uma nova interpretação para a figura de Moisés, assim como, para a figura de Deus. (FUKS, 2003/2011).

Outro importante destaque cultural são as manifestações de agressividade e de ódio, expressos de modo mais exacerbado, que a humanidade é capaz de empreender em direção ao *outro:* as guerras. Como ponto de partida para a discussão, Fuks (2003/2011) elenca três fontes do sofrimento humano: a força da natureza; a fragilidade dos corpos, de forma que a morte é um destino inevitável; e a limitação que as regras sociais impõem à convivência entre as pessoas. Dessas três, apenas a última evoca um problema de maior implicação para a questão do mal-estar cultural, tendo em vista que, as duas primeiras fazem com que os indivíduos conjuguem esforços para tentar amenizá-las, apesar de carregarem certo entendimento de que determinadas situações não podem ser evitadas. Já no que concerne às relações sociais, estas possuem uma característica interessante: por mais que a humanidade se desenvolva cientificamente e aperfeiçoe suas técnicas e tecnologias, ela continua infeliz; o sofrimento pode ser amenizado, mas esse avanço implica, também, em uma face maléfica quando a fonte de sofrimento é o *outro* – portanto, outra pessoa, que partilha da mesma constituição enquanto ser de uma mesma espécie. Com isso evidencia-se que, a humanidade possui uma agressividade inerente a si própria – essa agressividade faz parte de sua natureza e não pode ser erradicada –, destacando-se, então, que a pulsão de morte (ou pulsão de destruição) encontra-se manifestada aqui. (FUKS, 2003/2011).

Segundo a Psicanálise, não é conferido valor às pulsões, no sentido de determiná-las como boas ou ruins, de forma que, a pulsão de morte, por exemplo, dependendo da destinação

que ela encontra, pode acarretar em um desdobramento positivo.[58] Porém, é pertinente ressaltar que os sentimentos humanos são conflitantes; amor e ódio sempre caminham juntos, expressão da ambivalência de sentimentos descrita por Freud, o que pode acarretar mudanças no afeto que é dirigido a um objeto. Na guerra, no caso, há a predominância dos afetos hostis: o *outro* – o diferente – deve ser eliminado, à medida que confere ameaça e, só aqueles que são considerados como iguais devem ser poupados – o que expressa a lógica basilar da psicologia das massas. Nessa direção, a condição ideal seria estabelecer um equilíbrio entre as pulsões de vida e de morte, de forma a mesclarem-se pois, do contrário, o resultado seria a expressão mais extrema da agressividade – puramente a pulsão de morte, destinada ao mundo exterior com vistas à dissolução da civilização, o que se confirma nas guerras (sendo a Primeira Guerra Mundial considerada o estopim para que outras guerras acontecessem ao longo da História) e nos assassinatos.

> No plano coletivo, a guerra é a expressão privilegiada da destruição do pacto social, da destrutividade que retorna ao seio de qualquer cultura e civilização. Expressão que, no dizer de Freud, leva 'nossos filhos [a] aprenderem na escola que a história do mundo é essencialmente uma série de assassinatos de povos', a manifestação real de práticas pulsionais arcaicas que perpetuam a horda selvagem e os tempos de barbárie. (FUKS, 20003/2011, p. 38).

Diante disso, as sociedades civilizadas não exibem um grau de superioridade em relação aos povos considerados primitivos, uma vez que, sua agressividade não pode ser superada – na verdade, as sociedades civilizadas se apresentam mais perigosas do que as sociedades primitivas, justamente pelo fato de terem alcançado grande desenvolvimento técnico-científico, o que se confirma na afirmação de Freud (1930/2011) de que o progresso tecnológico da sociedade fez com que ela se aproximasse dos poderes de Deus – o "Deus de prótese". Isso implica dizer que a problemática não se centra tanto na questão da conduta dos indivíduos, mas, justamente, na questão do conhecimento produzido por esses indivíduos. Quanto mais o conhecimento humano se desenvolveu, ao longo dos séculos, mais destrutivas tornaram-se suas criações. Logo, dizer que apenas os povos selvagens são movidos por forças de ordem primitiva não se faz verdadeiro; nesse aspecto, civilizados e selvagens se assemelham. "Na impossibilidade de simbolizar plenamente a natureza enigmática da violência, o homem contemporâneo e o selvagem das cavernas podem ser igualmente bárbaros, cruéis e malignos.". (FUKS, 2003/2011, p. 38).

---

58 Por exemplo, a relação entre a pulsão de morte e a vontade saber, expressa por Kupfer (2005). O exemplo da mosca dissecada denota uma destruição que visa à busca por determinado conhecimento. O ato de destruição, em si, foi negativo, mas seu desdobramento não se configurou de maneira nefasta, tal qual, o ato que o desencadeou.

Nessa direção, Freud aponta para o Estado enquanto uma figura que possibilita o uso indevido – e para fins destrutivos – da ciência e da tecnologia desenvolvidas pela humanidade. O Estado assume, na sociedade, o papel do pai da horda primeva: estipula leis para organizar a vida social, colocando limitações à expressão do gozo alheio, e assume, concomitantemente, uma posição de superioridade e arbitrariedade, pois se coloca acima dessas leis; aqui, resgata-se a onipotência do pai primevo. Assim, o Estado se utiliza da ciência e dos aparatos tecnológicos para justificar e aumentar seu poder de destruição, tendo em vista que, por unir as pessoas por meio do amor – ou seja, unir àqueles que são iguais – permite que sejam cometidos atos violentos e extremamente agressivos contra o diferente, o que está de fora. Tomando como exemplo a Segunda Guerra Mundial, o Estado alemão, contaminado pelos ideais do nacional-socialismo de Hitler, deu plena expressão ao ódio, principalmente, contra os judeus. O vínculo entre os indivíduos, enquanto povo germânico, se fortaleceu no enfrentamento da suposta ameaça, e o poder bélico da nação foi aperfeiçoado; o assassinato não era visto como problema desde que o fosse praticado contra o *outro.*[59] Esse movimento do Estado denota fortes intenções políticas e dá suporte para que as exclusões e os atos mais cruéis perdurem. (FUKS, 2003/2011).

Outro aspecto a ser considerado é o fato de a agressividade, destinada ao *outro*, servir enquanto fonte de gozo para os indivíduos. Nesse sentido, há certa dose de satisfação pulsional, em sentido erótico, quando um indivíduo explora o outro, seja no que diz respeito à exploração de sua força de trabalho – levada às últimas consequências, sem remuneração –, à exploração sexual, à humilhação, à extorsão, à violência moral e física. Fuks (2003/2011) destaca que, mesmo a cultura e a educação exercendo certa pressão e limitação das manifestações pulsionais dos indivíduos, esse empreendimento ainda não se torna totalmente capaz de barrar por definitivo a expressão da agressividade. Destaca-se, também, que, na sociedade moderna – considerada civilizada –, há uma apatia generalizada em relação à morte, o que se apresenta, de forma contrária, em sociedades primitivas, em que os povos despendiam mais atenção e cuidados para os mortos. No que diz respeito à constituição dos tabus, segundo a autora, Freud (1912-13/2012) evidenciou que os povos primitivos sofriam sanções mais severas em relação ao assassinato e passavam por rituais de expiação da culpa; matar alguém, mesmo que esse alguém fosse de uma tribo rival, implicava em dedicar um momento para a elaboração do luto – a morte, nesse contexto, tinha uma essência sagrada, o que podia ser observado, por exemplo, no próprio ritual de incorporação do inimigo

59 Para melhor compreender e visualizar os horrores que o ódio e a agressividade humanas, desse período, foram capazes de realizar – e que ainda possuem grande potencial de expressão –, interessante consultar a obra de Primo Levi, em especial "Assim foi Auschwitz: testemunhos 1945-1986".

assassinado, em que os poderes do inimigo eram transmitidos a outros guerreiros, por meio do canibalismo, e no tabu dos mortos, em que se proibia dizer o nome da pessoa morta para que sua alma não fosse perturbada. Já no que diz respeito à sociedade moderna, o trabalho de luto, na situação de guerra ou de incitação ao ódio àqueles que são estrangeiros, não é realizado, impossibilitando que a morte do *outro* ganhe uma representação simbólica no inconsciente – representação que não possui, a priori –, o que dificulta enxergá-la da forma como os selvagens a enxergavam; reconhecer a morte do *outro* também implica em reconhecer a própria possibilidade de o indivíduo morrer – o indivíduo reconhece a perecibilidade do próprio corpo a partir do *outro* –, o que pode levar a uma percepção menos apática sobre a morte. (FUKS, 2003/2011).

> Mapeando todos os expedientes do homem moderno frente a morte, Freud mostra, com a acuidade interpretativa especial que, além de despojar a humanidade dos acréscimos culturais ulteriores à horda primitiva, a desmesurada extensão e penetração ideológica da Primeira Guerra fortaleceu paradigmas impostos pelo poder do Estado moderno: fazer o sujeito não acreditar em sua própria morte, desprezar a morte daqueles a quem ama e estigmatizar o estrangeiro com inimigo. Essas conclusões se revelaram premonitórias quando, hoje, sabemos que esses mesmos paradigmas fizeram parte da estratégia ideológica do Terceiro Reich de tornar a morte banal e, com isso, facilitar os caminhos para o arbítrio que confeccionou seu discurso unívoco e surdo. (FUKS, 2003/2011, p 44).

Em seguida, Fuks (2003/2011) discorre acerca do fenômeno das massas, que se encontra, intimamente, relacionado ao cenário da guerra. As teorizações de Freud sobre essa formação evidenciam uma intenção política das nações, na direção de resgatar e promover o totalitarismo e o obscurantismo. Nesse processo de desenvolvimento teórico, a Psicanálise, também, se insere no âmbito da política, com uma intenção, obviamente, contrária a da formação das massas, uma vez que, a intenção da Psicanálise é buscar compreender os móveis inconscientes que fazem com que os indivíduos manifestem-se tão agressivamente contra seus semelhantes e contra a cultura. Nesse sentido, cabe explicitar de que modo as massas se formam e como se dão as relações em seu interior, assim como, fora dela.

O fenômeno das massas consiste, pois, na união de um grande número de pessoas, movidas pelos mesmos ideais e guiadas por um mesmo líder; pessoas bastante diferentes quando isoladas umas das outras, mas que, ao se juntarem, por meio de um algo em comum, acabam colocando de lado suas demandas particulares pra dar lugar às demandas coletivas – aquilo que é heterogêneo se torna, gradativamente, homogêneo. Isso só se torna possível por meio da identificação, que, nesse caso, ocorre de duas formas: a identificação dos membros da massa entre si, e a identificação de cada membro da massa com o líder. Esses dois tipos de

identificação denotam ligações afetivas na relação entre os indivíduos, o que significa que, está implicado nelas um dispêndio libidinal. A libido direcionada ao objeto, aqui, resulta em um investimento amoroso, mas a principal diferença entre a expressão de amor no interior da massa e a expressão de amor referente ao objeto de desejo sexual é o fato de, a primeira, ser marcada pela inibição na meta pulsional sexual direta, ou seja, a expressão amorosa é ampla – expressa a força de *Eros* em sua totalidade –, não levando à realização do ato sexual; haverá a realização de metas amorosas secundárias, estacando em um ponto anterior ao ato sexual; a configuração libidinal da massa é do mesmo tipo da configuração da amizade. (FUKS, 2003/2011; FREUD, 1921/2011).

Diante disso, o que diferencia a relação entre os membros da massa entre si e a relação entre os membros da massa com o líder é a posição em que as identificações ocupam nos indivíduos, tendo em vista que se constituem pela mesma disposição afetiva. Sendo assim, a introjeção do objeto pode se dar tanto no Eu (referente à ligação afetiva dos membros da massa entre si) quanto no ideal do Eu (referente à ligação dos membros da massa com o líder). A introjeção do objeto no ideal do Eu evidencia um tipo de identificação privilegiada, pelo fato de que, mesmo havendo ideias e condutas em comum entre os outros indivíduos pertencentes a massa, isso, apenas, não se faz suficiente para que se mantenham unidos por muito tempo; a coesão e a durabilidade da massa depende da figura do líder. O líder, portanto, exerce uma coerção externa – claramente percebida em massas como o exército e a Igreja –, e a devoção que os membros da massa nutrem por esse líder é o que permite que a massa não se dissolva facilmente. Quando há a morte do líder ou o enfraquecimento de sua imagem, por meio da descredibilização de seus atos,[60] a massa é dissolvida; os indivíduos adoecem por conta desse sofrimento da perda do líder: primeiro, por não saberem como se guiar frente aos novos rumos apontados, uma vez que, o líder mobilizava suas paixões; segundo, porque o líder ocupava, simbolicamente, o lugar do pai primevo, aquele que amava a todos em igual medida, que os protegia do desamparo e que detinha uma força divina, onipotente. O líder, nesse sentido, preenche a ausência constitutiva da sociedade. Vale ressaltar que, quanto mais organizada[61] é a massa, mais o sentimento de culpa e a angústia se fazem presentes em seus

60 Como no exemplo da narrativa fictícia de Guy Thorne, exemplificado por Freud (1921/2011) em "Psicologia das massas e análise do Eu", que colocava em xeque a figura de Cristo e por isso, consequentemente, abalavam-se os pilares fundamentais do cristianismo, resultando em uma revolta violenta dos fiéis. Após desmentida a descredibilidade de Cristo, os fiéis tornam a se unirem sob os ideais cristãos.

61 Em "Psicologia das massas e análise do Eu", Freud (1921/2011) explicita que as massas organizadas são massas que se estruturam de acordo com as cinco condições principais elencadas por William McDougall, sendo elas: 1) Continuidade na existência da massa; 2) Formação, pelo indivíduo, de uma concepção quanto a natureza, função, realizações e reivindicações da massa; 3) Que a massa estabeleça uma relação de rivalidade com outras massas; 4) Cultivo de tradições e costumes; 5) Divisão de funções e tarefas entre os indivíduos que dela fazem parte. Esse tipo de massa é mais duradouro do que as massas desorganizadas, que são caracterizadas por se

membros, de modo a aproximar, ainda mais, o líder da figura do pai assassinado no mito da horda primeva. (FUKS, 2003/2011; FREUD, 1921/2011).

É importante destacar que, na formação de massa, as condutas individuais, ou seja, a maneira como as pessoas agem, cada uma, isoladamente em suas vidas, passa por alterações. A massa faz com que *vários* se tornem *um*, assim, tem-se uma menor observância das leis de convívio social; o Super-eu, que se mantinha sempre alerta, rígido e, por vezes, cruel no indivíduo, agora tem seu poder enfraquecido – juntar-se a um grande número de pessoas faz com que seja mais difícil imputar culpa a alguém por algum ato subversivo, uma vez que, todos, de certa forma, são culpados; a culpa, que antes seria atribuída, em sua totalidade, a apenas uma pessoa é parcelarizada, de forma que, a cada um lhe é conferido uma parcela ínfima –, além de fazer diminuir consideravelmente o sentimento de responsabilidade. A massa mantém a ideia de possuir poderes incomensuráveis, podendo agir da forma que bem entender, sem se importar com as consequências. Assim, o indivíduo mais casto, quando isolado, se comporta de forma extremamente violenta quando na massa. Isso evidencia um grande perigo em relação àquilo que se constitui no exterior da massa, pois, em seu interior, há uma hipervalorização de seus ideais e das pessoas que a compõem, de forma que, o *outro* é considerado como inferior – há, aqui, uma canalização de todo o ódio que os membros da massa sentiriam, uns pelos outros, para aqueles que estão de fora dela: o *outro* se constitui à imagem e semelhança deles, porém, com uma exacerbação de suas características consideradas inferiores e ruins – odeia-se a si mesmo no outro, o que constitui o conceito freudiano de narcisismo das pequenas diferenças.[62] Assim,

> Na psicologia das massas, o ódio, sempre mais antigo que o amor, encontra um escoadouro adequado: dirigi-lo contra o estrangeiro, cuja existência e permanente exclusão obtém, como contrapartida, a coesão comunitária. Ou seja, a palavra de ordem é reprimir a hostilidade e o ódio contra o idêntico a quem se ama para dirigi-los ao outro, à malvada alteridade. Unida pela imagem de idênticos ocupados em reenviar o ódio contra o 'de fora', o outro, a massa consolida as bases políticas. 'Amarás o próximo como a ti mesmo'. A interpretação freudiana desse preceito, enunciado no Antigo Testamento mas transformado em imperativo categórico no Novo Testamento, é colorida de indignação: em nome do amor entre os membros a quem abraça, uma organização permite e incita a todos que expressem intolerância e crueldade contra os estrangeiros, aqueles que não aderem à concepção de mundo e à ideologia que ela difunde. (FUKS, 2003/2011, p. 47).

unirem por curto período de tempo, mediante uma motivação imediata e não possuírem líder.

62 Isso pode ser bem observado, por exemplo, nas relações de rivalidades entre países, cidades, bairros, etc. Os aspectos que são considerados como ruins e inferiores são aspectos presentes não só naqueles que são julgados, mas também, e, principalmente, naqueles que julgam.

Nessa direção, o narcisismo das pequenas diferenças, observado com mais ênfase no fenômeno das massas, permite compreender os comportamentos intolerantes presentes na sociedade, tais quais, o racismo, a LGBTfobia, a xenofobia e tantas outras formas de segregação. Essas manifestações ocorrem na tentativa de se estabelecer uma homogeneização da sociedade, de tentar apagar todo e qualquer tipo de diferença; odiar o *outro* é não reconhecer que o *outro* possui características semelhantes, e isso, alinhado ao discurso político-ideológico faz com que a violência, a intolerância e a exclusão sejam normalizadas. O exemplo mais marcante que se tem na História da humanidade foi o discurso nazista, que personificava, no povo judeu, todas as características consideradas repulsivas – e que a própria raça ariana, defendida por Hitler, também possuía. Com isso, a mobilização dos afetos nas massas pode ganhar proporções calamitosas quando o ódio destinado àquilo que lhes é externo é levado ao extremo, ou seja, quando tensionado ao extermínio, visando ao alcance e consolidação da unidade social homogênea que se pretende constituir. Dessa forma, é possível evidenciar, portanto, que o fenômeno das massas intende não só a tornar igual os indivíduos que são membros dela, mas também, aqueles que não o são. (FUKS, 2003/2011).

Em seguida, a autora chama a atenção para duas figuras, evidenciadas por Freud, que, na modernidade, se constituem enquanto importantes para a definição do limite diferencial entre o indivíduo e o *outro*: a mulher e o judeu. Valendo-se das características sexuais, Freud afirma que tanto a mulher quanto o judeu representam para a sociedade uma depreciação da virilidade do homem. No que se refere às mulheres, essa concepção é fundamentada na crença corrente, daquela época, de que a mulher dá origem ao pecado e, no que se refere aos judeus, de que por eles praticarem a circuncisão, há uma mutilação do órgão sexual masculino, logo, uma tentativa de feminilização do homem. Obviamente, Freud não toma essas crenças como verdadeiras, mas apenas como importante ponto de partida para tentar explicar o real motivo pelo qual a mulher e o judeu serem considerados tão perigosos e prejudicais à sociedade, fazendo crescer os movimentos antifeministas e antissemitas. Psicanaliticamente, o motivo apontado por Freud seria o medo da castração, o que significa que, o *outro* enxerga nessas duas figuras um impeditivo para a sua existência, ou seja, a mulher e o judeu representam a constante ameaça de lhe ser retirado, justamente, aquilo que o permite ser o *outro*. Isso, além de evidenciar que, inconscientemente, o preconceito direcionado ao judeu e à mulher está relacionado à questão da sexualidade, também evidencia que o sentimento de angústia é o afeto que basila esse preconceito. (FUKS, 2003/2011).

Atentando-se para o judeu – pelo fato de o ódio direcionado a esse povo ter se constituído enquanto móvel para uma das maiores tragédias da humanidade, além de tocar em

questões pessoais da vida de Freud e do momento histórico em que estava inserido –, Freud pontua que a circuncisão carrega a marca da estranheza – no caso, uma marca real no corpo do judeu e não apenas simbólica –, fazendo com que os indivíduos não circuncidados enxerguem na figura do judeu a privação e a ausência, o que coloca em xeque a ideia presente na sociedade de que não há perdas na virilidade; o judeu traz à tona a angústia de castração e a resistência na realização do luto, colocando-se enquanto um diferente que vai além do narcisismo das pequenas diferenças, o que fomenta sentimentos hostis para com ele pois ameaça ideais sociais, políticos e ideológicos bastante enraizados. Nesse sentido, ao recuperar a trajetória histórica do povo judeu, analisando a narrativa acerca de Moisés, Freud evidencia que os judeus foram, desde os primórdios, um povo receptivo em relação às ausências. Pelo fato de o Deus dos judeus ser concebido diferentemente do Deus do cristianismo, ou seja, por não haver uma definição possível para esse Deus, ser proibida a idolatria de imagens e não ser possível pronunciar seu nome, a ausência ganha papel central na constituição desse povo; não há uma entidade para ocupar a ausência constitutiva da cultura – ausência expressa pelo assassinato do pai da horda primeva e que denota o desamparo, a angústia original, que faz com que o indivíduo empreenda esforços para preencher essa falta. Sendo assim, a própria impossibilidade do Deus do judaísmo mina os ideais massificadores pois, o que a Psicologia das massas evidencia é que o líder da massa é colocado no lugar do pai assassinado e elevado à condição de divindade. Nesse sentido, há ausência, também, na constituição do judeu enquanto o *outro*; não sendo possível definir uma identidade fixa para ele. (FUKS, 2003/2011).

> Freud considerou que essa concepção de um Deus cuja presença define-se pela ausência é uma ética de superação das idolatrias. Evidentemente, nada poderia haver de mais insuportável para a economia psíquica da multidão estruturada em torno de um líder carismático, do sentido da imagem e da presença figurada, do que a ideia de uma alteridade sem conteúdo, sem nome, sem essência, transparente como o ar do deserto. Presença do irrepresentável. Uma reflexão imediata nos faz concordar com as ideias do teórico da cultura George Sterner, em suas notas para a redefinição de cultura, de que o estranho e compulsivo caráter da massa acabou por alimentar ódios profundos contra aqueles que introduziram o escândalo da alteridade radical, de uma ausência sem limite de tempo, de ontem, de hoje e de sempre. (FUKS, 2003/2011, p. 56).

Para concluir, Fuks (2003/2011) discorre acerca da correspondência entre Freud e Einstein, no estopim da Segunda Guerra Mundial, discutindo os desdobramentos da guerra anterior, a fim de se compreender o motivo pelo qual, mesmo em uma sociedade civilizada, a guerra ainda ocorrer – o progresso civilizatório, em vez de amenizar as manifestações

violentas de forma a, gradativamente, abolir a guerra e trazer certa harmonia para as relações, conflui para a perpetuação da barbárie. Freud destaca, portanto, que o horror à guerra é algo experienciado por poucas pessoas, e se dá, justamente, em decorrência das limitações das pulsões agressivas, ao longo da História. Isso, segundo o autor, atribui um caráter orgânico à inquietação frente a guerra, pois esse sentimento se configura de forma a ser transmitido às gerações posteriores, denominando-o de intolerância constitucional. Logo, uma pessoa pacifista, detentora dessa intolerância constitucional – pois é uma característica de sua natureza – em relação à guerra, atentar-se-á para a estética e a ética, de forma que, sem vistas a tentar eliminar qualquer tipo de manifestação agressiva ou maléfica, se coloca contra a destruição e a morte, por meio da valorização da vida do *outro*.

> […] o antídoto contra o traço compulsivo e indestrutível de assimilar, humilhar, destruir e infligir dores ao outro que a humanidade carrega é manter a chama do desejo de construir a vida permanente e infinitamente acesa. Para melhor compreender essa posição, evoquemos a recomendação de velhos intérpretes do Antigo Testamento de ler o Mandamento bíblico 'Não matarás' pelo avesso, sob o signo do desejo: 'Farás tudo para que o outro viva'. É essa postura de compromisso com a vida que liga o freudismo ao pacifismo. (FUKS, 2003/2011, p. 62).

Assim, a proposta da Psicanálise caminha na mesma direção de considerar e reivindicar a vida do *outro,* estendendo-se para além dos muros da clínica, fazendo uma leitura crítica da sociedade. Fuks (2003/2011) pontua que a Psicanálise deve se indignar com a guerra e com o aniquilamento dos seres humanos pelos próprios seres humanos. A escuta psicanalítica se constitui enquanto uma escuta livre de julgamentos, que considera diferentes aspectos, mesmo os mais perversos, para que se possa compreender e aliviar o sofrimento alheio, porém, qualquer ideia que tenha como objetivo a destruição da cultura se faz perigosa e deve ser impedida. O desenvolvimento da cultura é importante para que o potencial da guerra se enfraqueça, pois, estabelece uma relação análoga à de *Eros* e *Tanatos,* da pulsão de vida e da pulsão de morte – tudo o que trabalha a favor da vida trabalha, também, contra a morte. É válido ressaltar que, o desejo de a humanidade retornar a seu estado inorgânico é algo inerradicável, pois está no registro pulsional, o que a impossibilita de estabelecer relações puramente harmônicas e não conflituosas, porém, considerar que a humanidade será extinta em decorrência desse desejo e da ocorrência, cada vez maior, de guerras, não se faz verdadeiro, uma vez que, considerar a harmonia pura e o aniquilamento total implica em tentar extinguir as diferenças presentes na sociedade, diferenças, essas, como visto anteriormente, essenciais para frustrar os processos de homogeneização da sociedade – o fenômeno das massas. (FUKS, 2003/2011).

O que foi explicitado até o momento se constitui enquanto um panorama de aspectos fundamentais da Psicanálise acerca da cultura e da coletividade, importantes para se estabelecer a compreensão de alguns conceitos norteadores das discussões que serão realizadas na seção seguinte, assim como, compreender o próprio movimento da teoria psicanalítica e suas intenções. Dessa forma, a próxima seção se dedicará a explicitação das ideias presentes no livro "Totem e tabu", de Sigmund Freud (1912-13/2012), a fim de se identificar os pontos de congruência e divergência em relação ao campo teórico da Gestão Escolar.

4 Ritos, religião e a constituição da sociedade para Freud: o delinear da ambivalência

Antes de adentrar na discussão das temáticas reservadas a essa seção, faz-se necessário pontuar, brevemente, as intenções de Freud no que tange a seu interesse pelo estudo dos povos. Freud (1908/2018), desde "A moral sexual 'cultural' e o nervosismo moderno", procurava demonstrar uma relação entre psiquismo e cultura, porém, não de forma dual, ou seja, enquanto dois entes diametralmente opostos; visava a evidenciar como a cultura influenciava e modificava o indivíduo e como este influenciava e modificava a cultura, salientando o surgimento dos adoecimentos psíquicos, expressos em quadros neuróticos. Inicialmente, a hipótese de Freud (1908/2018) centrava-se no princípio do prazer, conferindo à cultura o papel de limitadora da expressão do desejo, o que significa que, a moral sexual – e por moral sexual entende-se que jaz a ideia de que o que está sendo cerceado, impedido de ganhar livre expressão, são os instintos sexuais – leva às manifestações neuróticas, pois, o móvel das ações dos indivíduos são a constante busca pelo prazer – o que, depois, será revisitado e reelaborado por Freud, em sua virada teórica de 1920[63] –, de modo que, se o prazer é limitado, a enfermidade é inevitável. Já a relação do indivíduo para com a cultura é a de, justamente, tendo em vista a limitação constante de seus desejos, subverter essas regras, essa moral sexual cultural imposta, criando uma dupla moral (a exceção à regra).

No entanto, as conclusões de Freud quanto a esse estudo não eram totalmente capazes de chegar ao cerne da questão, de forma que foi necessário voltar a sua atenção para estudos antropológicos e etnográficos, para, enfim, poder descobrir as origens da cultura e da moral, assim como, a maneira como elas se desenvolveram no decurso da História, desde os primórdios longínquos, até a era moderna, e, obviamente, retomar a questão da relação e da influência mútuas entre o indivíduo e a cultura, da mesma forma de como o psiquismo também se desenvolveu nesse percurso. Assim, uma nova hipótese precisava ser formulada, uma que fosse capaz de trazer à tona um caráter constituinte universal, que se apresenta de forma igual (porém, não idêntica) em todos os povos, em diferentes eras, ou seja, algo que se constitui filogeneticamente, que diz respeito ao desenvolvimento da espécie (dos seres humanos), relacionando, também, de maneira análoga, esse desenvolvimento com a ontogênese, que nada mais é que o desenvolvimento de cada indivíduo. É nesse sentido que Freud (1912-13/2012) destaca o Complexo de Édipo e o parricídio como estruturas fundantes da cultura; o primeiro, enfatizando a ambivalência de sentimentos, o segundo, enfatizando o

63 Em "Além do princípio do prazer" (FREUD, 1920/2010).

sentimento de culpa que assola a humanidade. (KOLTAI, 2010; SAROLDI, 2010; QUINODOZ, 2007).

Discorrendo, sucintamente, sobre o Complexo de Édipo, este se configura enquanto um conjunto de desejos, manifestado muito cedo na vida do indivíduo (entre os três e os cinco anos de idade), referindo-se, sobretudo, às relações da criança com seus genitores. Tomando como modelo o mito grego de Édipo, elucidado na tragédia de Sófocles, "Édipo rei", Freud molda a estrutura do complexo com base nessa triangulação relacional, ou seja, destaca-se a relação do menino com seus genitores, sendo o pai aquele que lhe provoca atritos e a mãe aquela por quem nutre sentimentos ternos. Isso, no entendimento do conceito de Complexo de Édipo, evidencia um dispêndio de libido objetal – ainda não totalmente sexualizada, pois ainda está em desenvolvimento, alcançando sua condição madura apenas na puberdade – que parte da criança e se direciona a um deles, sendo essa libido destinada, geralmente, ao genitor do sexo oposto (no caso, a mãe), na configuração direta (ou positiva) desse complexo. Logo, ao genitor do mesmo sexo, são dirigidos sentimentos hostis, de ciúme, pois ele desposa a pessoa pela qual a criança gostaria de tomar como objeto (sente ciúmes do pai porque queria ocupar o lugar dele e, assim, desposar a mãe). No entanto, mesmo que haja a manifestação de afetos negativos, a criança mantém, concomitantemente, sentimentos de admiração em relação ao pai, pelo fato de que, ao querer tomar seu lugar no relacionamento com a mãe, acaba identificando-se com ele. Também é possível ocorrer a configuração invertida (ou negativa) do Complexo de Édipo, destacando-se a constituição bissexual psíquica, defendida por Freud, presente em todos os indivíduos. Nesse sentido, portanto, como o próprio adjetivo sugere, inverte-se o dispêndio libidinal, de forma que a criança não deseja a mãe, mas sim, o pai, nutrindo sentimentos ternos para com ele e colocando-se em rivalidade com a mãe, emergindo, assim, sentimentos hostis e ambivalentes, tal qual no primeiro exemplo. A identificação que outrora se dava entre a criança e o pai, agora se dá entre a criança e a mãe, de maneira análoga à configuração direta, salientando uma identificação de tipo homossexual. Freud afirmou que as duas configurações do Complexo de Édipo estão presentes nos indivíduos, ganhando maior ou menor expressão dependendo do desenvolvimento psicossexual, ou seja, a predominância de um tipo de sexualidade em relação ao outro se dá mediante a sobreposição de um dos tipos do complexo ao outro, porém, as duas disposições (heterossexual e homossexual) coexistem, sendo que a configuração completa do Complexo de Édipo ocorre, justamente, pela manifestação de ambas as configurações. (LAPLANCHE, PONTALIS, 2004; QUINODOZ, 2007).

Aqui, destaca-se, pois, que o Complexo de Édipo define a primeira forma de identificação[64] presente na humanidade, assim como, a primeira marca da ambivalência de sentimentos, presente nos indivíduos. Laplanche e Pontalis (2004) fazem interessante observação acerca do Complexo de Édipo, quando dizem que, por meio da óptica antropológica, a Psicanálise consegue atribuir caráter de universalidade a ele, o fazendo transcender os limites da família conjugal, podendo ser aplicado ao contexto da coletividade.

Sendo assim, com a intenção de se confirmar a universalidade e o caráter filogenético do Complexo de Édipo, assim como, as implicações culturais e individuais provenientes dessa assertiva, Freud (1912-13/2012), em seu famoso ensaio "Totem e tabu", discorre sobre a constituição social e cultural das tribos aborígenes, advindas de diferentes territórios (Austrália, África, Américas e Ásia), com a intenção de, observando seus costumes, ritos e crenças, fazer-se possível resgatar uma narrativa histórica, que remonta aos primórdios da humanidade. Dessa forma, Freud (1912-13/2012) se embasou em estudos de etnógrafos e psicólogos que lhes eram contemporâneos, para destacar os elementos relevantes à investigação psicanalítica; falar sobre os selvagens (ou semisselvagens) – os povos mais antigos dentre os povos modernos – é tentar buscar resquícios do modo de vida dos povos primitivos de eras remotas. (FREUD, 1912-13/2012).

O interesse, em particular, em discorrer acerca dessa temática evidencia um recorte antropológico; compreender as constituições sociais do passado permite que sejam entendidos os processos de desenvolvimento civilizatório, tanto externos como internos (psíquicos), permitindo, também, que seja possível lançar luz à gênese das instituições sociais, dos sistemas religiosos e das regras de convívio entre as pessoas. Nesse sentido, ao longo de sua análise, Freud (1912-13/2012) destaca que a distância entre os povos primitivos e os povos ditos civilizados não é tão acentuada como se faz crer que o seja. (FREUD, 1912-13/2012).

Para poder explicar, então, psicanaliticamente, os processos de desenvolvimento da civilização – portanto, culturais –, o autor busca traçar analogias entre a vida dos povos primitivos e a vida dos neuróticos obsessivos, longe, é claro, de tentar enquadrar uma condição na outra – os povos primitivos não são neuróticos e os neuróticos obsessivos não se encontram em estado de regressão em seu desenvolvimento psíquico; a ideia é destacar semelhanças, pontos de congruência, ou seja, destacar quais características se mantiveram e se modificaram no decurso da História da humanidade. (FREUD, 1912-13/2012). Isso, de acordo com as visões de Fuks (2003/2011) – exposta na seção anterior –, Laplanche e Pontalis

64 Interessante lembrar a afirmação de Freud (1921/2011) em "Psicologia das massas e análise do Eu", de que a identificação, observada em outros tipos de relações sociais (e, no caso específico do referido texto, nas massas,), é herdeira do Complexo de Édipo.

(2004), Quinodoz (2007), Koltai (2010) e Saroldi (2010), denota a tentativa da Psicanálise de sublinhar universalidades culturais que se estendem para e influenciam, também, as particularidades de cada indivíduo, ou seja, que apontam para as inter-relações entre a filogênese e a ontogênese.

Sendo assim, o primeiro aspecto que se sobressai, observado por Freud (1912-13/2012), na maioria das comunidades pré-históricas, é o horror ao incesto. Esse medo, acompanhado por proibições – e, consequentemente, punições – de se estabelecer relações para fins sexuais com os membros de uma mesma família, dá origem ao sistema totêmico de organização social. Interessante pensar que, povos primitivos, em que é comum considerar que não possuam moralidade bem estruturada e sedimentada, comportem-se de maneira tão rígida quanto à vida sexual de sua tribo, quando o esperado seria que, justamente por serem primitivos e supostamente não-civilizados – no sentido de não serem desenvolvidos intelectual e socialmente como as pessoas da sociedade europeia moderna –, se deixassem exercer livre expressão de seus instintos[65] sexuais. O autor, a princípio, não apresenta uma explicação para essa observância; apenas destaca que não há indícios de essa restrição ter se manifestado em época anterior ao totemismo. (FREUD, 1912-13/2012).

No tocante à questão, é necessário, pois, explicitar, brevemente, como funciona o totemismo. Freud (1912-13/2012) afirma que o sistema de organização totêmico é o equivalente pregresso das instituições religiosas atuais e constitui-se a partir de um totem, que dá nome aos clãs e os diferencia uns dos outros. O totem, majoritariamente, é a figura de algum animal, independentemente de sua natureza ser pacífica ou agressiva; também é possível haver totens referentes a plantas ou forças da natureza – apesar de sua incidência ser bastante baixa. Pode-se dizer, portanto, que cada totem determina uma família e que as características da figura totêmica também são características presentes nos membros do clã que leva seu nome – um clã cujo animal totêmico é o lobo, por exemplo, caracteriza-se, simbolicamente, por pessoas fortes, destemidas, ágeis, etc. O totem se constitui enquanto ancestral comum, dotado de caráter místico e divino, é uma força protetora – um espírito – que lança o mal sobre aqueles que ameaçam seu clã; também estabelece um vínculo de união entre as pessoas, para além do laço consanguíneo. Justamente por ser uma figura de tamanha importância, faz-se necessária certa postura cuidadosa quanto à relação que se estabelece com ele, de forma que

65 Em notas de rodapé anteriores foi destacado o motivo de se preferir utilizar “instinto” em vez de “pulsão”. Ver as notas 11 e 44, presentes nas páginas 14 e 96, respectivamente.

> […] Os membros do clã, por sua vez, acham-se na obrigação, sagrada e portadora de punição automática, de não matar (destruir) seu totem e abster-se de sua carne (ou dele usufruir de outro modo). O caráter do totem não é inerente a um só animal ou ser individual, mas a todos da espécie. De quando em quando são celebradas festas, em que os membros do clã representam ou imitam, em danças cerimoniais, os movimentos e as características de seu totem. (FREUD, 1912-13/2012, p. 20).

O autor também pontua que o totem é hereditário, podendo ser transmitido tanto pela linhagem materna quanto pela linhagem paterna, de forma a crer – mediante os relatos dos estudos consultados em sua investigação – que a linhagem paterna é posterior à materna; gradativamente, a transmissão do totem por parte do pai foi se sobressaindo em relação à transmissibilidade por parte da mãe. Destaca que a relação com o totem fundamenta as relações sociais, pois são estipuladas as obrigações que os indivíduos devem ter uns para com os outros, e, que os clãs não estão fixados em territórios determinados e imutáveis, seus membros podem viver separados, transitando pelas localidades e em contato com outros clãs, de forma harmoniosa. (FREUD, 1912-13/2012).

Assim, outro aspecto, proveniente da relação com o totem e intimamente relacionado ao horror ao incesto, emerge: a exogamia. Exogamia é, por definição, o estabelecimento de relações com indivíduos que não possuem grau de parentesco entre si. Porém, no que diz respeito ao totemismo, os membros de um mesmo clã, que não partilham do mesmo sangue, ou seja, não são biologicamente aparentados, ainda possuem grau de parentesco, o que significa que a união entre eles também é proibida. Qualquer pessoa que transgrida essa regra sofre punições, que se diferem das punições relacionadas ao totem, pois estas são automáticas – o efeito punitivo se dá imediatamente após a violação do totem, por força divina –, ou seja, no caso do descumprimento da exogamia, os outros membros do clã, que não cometeram o incesto, realizam uma série de cerimônias expurgatórias nos transgressores, manifestando-se de forma bastante hostil. (FREUD, 1912-13/2012).

> Sua transgressão não é sujeita a uma punição automática dos culpados, como no caso de outras proibições relativas ao totem (por exemplo, matar o animal totêmico); é vingada energicamente por toda a tribo, como se fosse questão de afastar um perigo que ameaça toda a comunidade ou uma culpa que a oprime. (FREUD, 1912-13/2012, p. 24).

Trazendo o exemplo de James George Frazer[66], Freud (1912-13/2012) destaca que, no caso das tribos aborígenes australianas, o castigo mais comum, para aqueles que mantêm relações sexuais com os membros do mesmo clã, é a morte. Em alguns casos, apenas a mulher é poupada da morte, mas, ainda assim, sofre severas agressões, deixando-a tão machucada e debilitada que a morte se mostra um fim inevitável. Acrescenta-se a isso o fato de que, mesmo com a contração do matrimônio, o totem não é modificado, logo, os filhos estão proibidos de terem relações sexuais entre si e com seus genitores, de acordo com a linhagem do totem. Freud (1912-13/2012) também destaca que, não só ficam restritas as relações entre estes familiares consanguíneos, mas a relação deles com qualquer outro membro do clã que partilhe do mesmo totem. Nesse sentido, interessante pontuar que

> […] basta uma ligeira reflexão para perceber que a exogamia ligada ao totem realiza mais – e, portanto, visa mais – do que a prevenção do incesto com a mãe e as irmãs. Ela torna impossível, para um homem, a união sexual com todas as mulheres de seu próprio clã, ou seja, com um bom número de mulheres que não são suas parentas de sangue, pois as trata como se fossem. (FREUD, 1912-13/2012, p. 24-25).

Freud (1912-13/2012), nesse momento da investigação acerca da exogamia, não consegue dizer o que exatamente causa, nos povos selvagens, um horror tão profundo ao incesto. Segundo ele, essa proibição da relação sexual entre pessoas do mesmo clã deve surgir no momento mesmo da origem do sistema totêmico de organização social. No entanto, esse aspecto, não interfere na percepção de que as comunidades primitivas entendem que suas relações de parentesco não se dão a nível individual (na relação entre dois indivíduos), mas sim, na relação do indivíduo com a coletividade. Assim, não só a mãe e o pai consanguíneos são os genitores desse indivíduo, todas as mulheres e homens da tribo os são; o mesmo se aplica aos irmãos e irmãs. Trazendo um exemplo contemporâneo como analogia, o autor destaca que isso é equivalente a uma criança chamar de tio ou tia todos os amigos de seus pais; não existe laço consanguíneo, mas há uma ideia de ser tão próximo ao ponto de fazer

66 Ao longo dessa seção e da seção seguinte, os nomes de alguns autores são escritos por extenso, a fim de denotar ideias pertencentes a outros pesquisadores, que são trazidas por Freud para dar corpo a suas inferências e discussões acerca da Psicologia dos Povos. A opção por se fazer isso se dá devido ao fato de os escritos desses autores serem de difícil acesso, muitas vezes, não existindo cópias físicas e, tampouco, digitais, impossibilitando que sejam consultadas. Mesmo que suas referências sejam trazidas no livro de Freud, ainda assim, há certa confusão no que diz respeito à data das publicações. Dessa forma, suas menções, nessa dissertação, servem apenas para sinalizar ideais que não foram cunhadas, originalmente por Freud, mas sim, ideias em que ele se baseou para desenvolver seu pensamento.

parte da família. Também implica-se aí a ideia de casamento grupal[67], que exprime um sistema classificatório para explicar os graus de parentesco, de forma que,

> […] determinado número de homens exerce direitos conjugais sobre determinado número de mulheres. Os filhos desse casamento grupal consideram-se, então, justificadamente irmãos uns dos outros, embora não tenham nascido todos da mesma mãe, e veem todos os homens do grupo como seus pais. (FREUD, 1912-13/2012, p. 26-27).

Por mais que Freud (1912-13/2012, p. 27) pontue que diversos autores contestam a ideia de que os graus de parentesco se dão devido ao casamento grupal, evidencia que, estudiosos que se detiveram no estudo das tribos aborígenes da Austrália, especificamente, indicam que existe grande possibilidade de a determinação do parentesco derivar de uma época primeva em que vigorava o casamento grupal; com isso, delineia-se uma compreensão inicial da proibição do incesto nas comunidades primitivas. "[…] A exogamia totêmica, a proibição de vínculos sexuais entre membros do mesmo clã, aparece então como o meio apropriado para evitar o incesto de grupo, meio que se tornou fixo e persistiu por longo tempo após sua motivação.". Na mesma direção, Freud (1912-13/2012) acrescenta que a proibição do incesto, mediante o totem, pode se complexificar entre os aborígenes australianos, por meio da divisão em fratrias, ou seja, estipula-se uma cadeia de clãs e subdivisões dos mesmos, determinando aqueles que podem ou não se relacionarem entre si[68]. O autor afirma que, a origem do horror ao incesto não é tão importante para a investigação psicanalítica quanto o que se desdobra dele; as tribos primitivas atribuem importância tamanha a essa questão, que não se encontra, na sociedade moderna, observância com a mesma intensidade, pois, para os selvagens, a proibição do incesto se estendeu até para os indivíduos de parentesco distante (por exemplo, os sogros, primos, etc), não estacando apenas no âmbito grupal e de parentesco consanguíneo direto, evidenciando que essa tentação é mais presente em sociedades arcaicas do que nas modernas. Assim, o sistema totêmico se configura enquanto esboço das instituições de regulação da convivência social, da moral e das manifestações religiosas. (FREUD, 1912-13/2012).

---

67 Conceito desenvolvido pelo reverendo Lorimer Fison e que diz respeito a uma união, similar ao casamento, envolvendo a comunidade como um todo. Obviamente, essa união não ocorre de maneira ortodoxa, tal qual, o casamento individual, monogâmico, mas sim, como um casamento simbólico, entre o grupo todo, de forma a constituir uma identidade grupal, considerando, assim, que cada homem, em idade adulta, é um pai em potencial, assim como, cada mulher, em semelhante idade, é considerada uma mãe em potencial. Isso implica no fato de que, cada filho, não importanto quem sejam seus pais biológicos, são irmãos, pois, pela lógica do casamento grupal, essa comunidade é uma família. Sendo assim, as relações amorosas e sexuais dentro dessa comunidade são limitadas, justamente pelo laço consanguíneo se estender para aqueles que não possuem consanguineidade: todos são pais, mães e filhos – cada qual em sua função – uns dos outros.

68 Para melhor compreensão, ver diagrama da página 28 de "Totem e tabu".

Em seguida, Freud (1912-13/2012) elenca uma série de costumes ou rituais que são praticados com a intenção de se impedir que os membros da família sejam suscitados a cometer o incesto, dentre os quais está a proibição do genro proferir o nome da sogra e vice-versa, assim como, evitar qualquer tipo de contato físico e visual entre si; ambos não podem permanecer no mesmo ambiente, devem se comunicar à distância, e, ao se encontrarem, por acaso, caminhando na mata, não podem seguir pelo mesmo caminho, tampouco olharem-se, e devem apagar suas pegadas para que não seja possível, ao outro, identificá-las. A mesma regra se aplica aos irmãos em relação às irmãs. Não se faz necessário, portanto, estender-se na exposição dos costumes experienciados pelos aborígenes, mas é válido ressaltar que as regras provenientes da proibição do incesto evidenciam desejos ocultos, que não se manifestam de maneira clara e consciente, mas sim, inconscientemente. Isso significa que, a tentativa de refrear a livre expressão sexual dos membros da tribo também aponta para uma tentativa de refrear afetos conflitantes. No caso da relação entre genro e sogra, por exemplo – que também permanece na atualidade –, a relação de rivalidade e distanciamento entre eles denota, por um lado, um sentimento hostil pois lhe é tomado algo – o genro toma a filha para si, tirando-a da posse da sogra; a sogra representa uma das pessoas mais próximas à qual o amor da filha é direcionado, que, devido à superestimação sexual e à ideia corrente de que as realizações da mulher só se dão por meio do casamento e da constituição de uma família, esse amor deve, gradativamente, direcionar-se ao marido, ou seja, a sogra é uma figura que causa ciúmes – e, por outro, um sentimento terno pois, a sogra é uma mulher mais velha, que possui diversas características iguais ou parecidas com as da filha, podendo despertar um interesse amoroso no genro, justamente pelo fato de a escolha do objeto de desejo sexual estar implicada em uma escolha que remete à figura da mãe e/ou da irmã; a empatia que a sogra tem por sua filha, pelo fato de vê-la como uma extensão de si própria, ou seja, como uma forma de manter-se jovem por meio das vivências da filha, faz com que, também, ela deseje para si o seu genro. Esse exemplo traz à tona, portanto, a ambivalência de sentimentos, que, segundo o autor, caracteriza-se enquanto a base para a criação dos tabus. (FREUD, 1912-13/2012).

Freud (1912-13/2012) observa que, no que tange aos neuróticos, resquícios de vivências infantis permanecem na sintomatologia desse tipo de adoecimento psíquico, isso significa que, a ambivalência de sentimentos, experienciada por vias do Complexo de Édipo, não é, de todo, superada; os sentimentos incestuosos para com os genitores continuam, mas de forma inconsciente. O autor também pontua que, sinalizar o incesto como fator central do desencadeamento do quadro neurótico esbarra nas concepções do senso comum de que o incesto é algo superado e que não faz parte dos desejos humanos. Isso, obviamente, é uma

reação que intenta disfarçar, de certa forma, a aversão que as pessoas possuem em relação aos próprios desejos incestuosos de épocas pregressas, que foram reprimidos no decurso da vida adulta. (FREUD, 1912-13/2012).

Dando sequência, a compreensão acerca da ambivalência de sentimentos se faz importante para compreenderem-se os tabus, que são, justamente, as proibições que emanam do totem e estão relacionadas a ele. A ambivalência de sentimentos, pois, consiste em direcionar, para o mesmo objeto – relação indivíduo-objeto – tanto sentimentos ternos quanto sentimentos hostis, ou seja, ao mesmo tempo amar e odiar a mesma pessoa. Esses sentimentos são conflitantes entre si, e uma de suas contrapartes mantém-se inconsciente – geralmente a contraparte hostil – enquanto a outra, mantém-se consciente. Freud (1912-13/2012) chama a atenção para esse conceito devido a própria duplicidade da palavra *tabu*, cuja origem é polinésia, destacando que sua significação não é, de todo, fácil de ser exprimida, uma vez que, por existir desde épocas remotas e ter sido aplicada em outras sociedades, muito foi decrescido e acrescentado a ela. De toda forma, a palavra *tabu* possui duas vias interpretativas: uma relacionada ao sagrado e, a outra, ao profano.

> O significado de 'tabu' se divide, para nós, em duas direções opostas: por um lado quer dizer 'santo, consagrado'; por outro, 'inquietante, perigoso, proibido, impuro'. O contrário de 'tabu', em polinésio, é *noa*, ou seja, 'habitual', acessível a todos'. Assim o tabu está relacionado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente. A nossa expressão 'temor sagrado' corresponde frequentemente ao sentido de 'tabu'. (FREUD, 1912-13/2012, p. 42, grifos do autor).

O autor pontua que os tabus não têm origem em um mandamento divino, ou seja, não partem da figura de um Deus e não estão estritamente relacionados à moralidade; os tabus não necessitam de algo que os fundamentem, possuem, em si próprios, um motivo para existir. Dessa forma, é possível dizer que os tabus precedem qualquer tipo de sistema religioso, e, de acordo com Wilhelm Wundt, constituem-se enquanto as primeiras leis não escritas da humanidade. Assim, o tabu atribui caráter sagrado a pessoas e coisas, e sua violação consiste na atribuição de punições para quem o transgride. Elenca-se, portanto – baseado nas definições do antropólogo Northcote W. Thomas, que auxiliarão Freud (1912-13/2012) a conjecturar suas observações psicanalíticas quanto à temática –, três tipos de tabu, quais sejam, os tabus diretos ou naturais, os tabus indiretos ou comunicados e os tabus intermediários. Quanto ao primeiro e ao segundo tipos, ambos estão relacionados a um poder místico denominado *mana*, a diferença, pois, é que no tabu direto, esse poder é essencialmente constituinte da pessoa ou objeto – por exemplo, o totem; já no caso do tabu

indireto, esse poder é adquirido ou imposto, atribuído de acordo com a posição que a pessoa ou o objeto passam a exercer – por exemplo, os reis, chefes de tribo ou sacerdotes. Já o tabu intermediário se caracteriza tanto pela aquisição quanto pela imposição – quando um homem desposa uma mulher; se dá enquanto desdobramento da exogamia. Nesse sentido, também são elencados objetos tabu, relacionados aos dois primeiros tipos de tabu. Sedo assim, os objetos do tabu direto servem para a proteção de pessoas importantes – líderes e sacerdotes –, assim como, das pessoas consideradas frágeis – mulheres, crianças e pessoas comuns; nesse caso, as protegem da influência mágica dos líderes e dos sacerdotes. Também protegem as pessoas do contato com cadáveres e alimentos nocivos; inviabilizam qualquer manifestação prejudicial ou agourenta em relação a acontecimentos importantes, como casamentos, nascimentos, rituais de iniciação e, até mesmo, na relação sexual; afastam os espíritos malignos e protegem as crianças pequenas e as que estão por nascer. Os objetos do tabu indireto protegem as propriedades e pertences das pessoas contra roubos e catástrofes. (FREUD, 1912-13/2012).

No que tange à violação dos tabus, Freud (1912-13/2012) destaca que as punições são manifestadas por uma instância interior e não por algo externo, fazendo com que qualquer violação seja punida automaticamente – não há a necessidade de esperar por uma avaliação da situação, a transgressão é punida sem contestação. Com o desenvolvimento da sociedade e, consequentemente, da criação dos sistemas religiosos, as punições passaram a se vincular a uma força externa, no caso, divina, sendo esse vínculo, posteriormente, afastado dessa figura divina e estendido para a própria sociedade como um todo, em forma de leis, de forma que os sistemas penais, presentes na sociedade, derivam dos tabus, ou seja, dessa manifestação pregressa de atribuição de castigos para infrações cometidas – obviamente, agora, de forma aperfeiçoada e refletida. (FREUD, 1912-13/2012).

> O castigo para a violação de um tabu era originalmente deixado para uma instância interior, de efeito automático. O tabu ferido vinga a si mesmo. Mais tarde, quando surgiram ideias de deuses e espíritos com os quais o tabu ficou associado, esperava-se que a punição viesse automaticamente do poder divino. Em outros casos, provavelmente devido a uma ulterior evolução do conceito, a própria sociedade assumiu a punição dos infratores, cuja conduta pôs em perigo os companheiros. Assim, os mais velhos sistemas penais da humanidade podem remontar ao tabu. (FREUD, 1912-13/2012, p. 45).

Nessa direção, o autor afirma que a pessoa que viola um tabu se torna, também, tabu, isso implica dizer que, sua relação com as demais pessoas da comunidade fica comprometida, pois não pode viver da mesma maneira que vivia anteriormente à transgressão; essa pessoa tabu é apartada das relações e precisa passar por uma série de rituais de purificação e expiação

para que possa ser reinserida no convívio da tribo. “A fonte do tabu é atribuída a um poder mágico especial que é inerente às pessoas e espíritos e pode ser transmitido por eles através de objetos inanimados.” (p. 45), logo, o autor afirma que a transmissibilidade desse poder se dá da mesma forma que uma corrente elétrica; os objetos que estão eletrificados, quando em contato com outros objetos, também os eletrifica. Assim, o mesmo princípio se aplica quando um tabu é violado: violar o tabu é colocar-se em contato com esse poder mágico; o tabu contamina essa pessoa, imbuindo-a de magia. Também ressalta-se que, assim como a descarga elétrica, a intensidade do poder mágico do tabu está implicada na proporção da destruição que causará, outro aspecto é o fato de a destruição também se implicar na quantidade de poder do objeto tabu em relação a quem o viola; quanto mais poder uma pessoa tem, menos o objeto tabu a afetará – por exemplo, pessoas comuns da tribo têm malefícios imediatos quando em contato com os objetos tabu, adoecendo ou morrendo imediatamente, pois não são detentoras de poderes mágicos; já os chefes, reis e sacerdotes, por possuírem poderes em grande escala, são pouco afetados pelos objetos tabu, ou mesmo, não se afetam de forma alguma. (FREUD, 1912-13/2012).

Freud (1912-13/2012) destaca a existência de tabus permanentes e temporários, sendo, os do primeiro tipo, relacionados a pessoas de extrema importância, como os chefes, líderes, reis e sacerdotes, da mesma maneira que também se relaciona às pessoas mortas (independentemente de serem pessoas comuns ou não), e, os do segundo, relacionados a alguns estados momentâneos, como a menstruação, o parto, o preparo para expedições ou batalhas, assim como, o regresso das mesmas e atividades de subsistência. O autor destaca que não há indícios de vínculo entre os tabus e as superstições ou, até mesmo, entre as religiões, não sendo possível precisar em que momento surge, nem mesmo a que se vinculam as crenças tão enraizadas e as proibições e punições, aparentemente, sem sentido. Os povos inseridos na cultura tabuizada não questionam e não julgam necessário se questionarem a respeito das proibições que lhes são apresentadas; “Isso ou aquilo é proibido, não sabemos por quê, e também não lhes ocorre fazer a pergunta; eles apenas as cumprem como algo óbvio, e estão convencidos de que uma transgressão será punida automaticamente, de forma severa.” (p. 47). Nessa direção, o autor traz o exemplo da pessoa que viola um tabu ao comer um animal que lhe foi proibida a ingestão; logo, no momento mesmo em que se dá conta dessa transgressão, a pessoa morre imediatamente, sofrendo a dita punição automática, que, no caso, é a expressão do sentimento angustiante e temerário frente à infração – morreu de culpa, de desespero – e não, propriamente, a força mágica que lhe tirou a vida. Freud (1912-13/2012) chama a atenção para o fato de que parece haver uma fundamentação por trás dos tabus, algo

que explique o motivo de eles existirem para as comunidades tabuizadas, que, de acordo com o que pôde observar, explica-se pelo medo da transmissão de forças poderosas por meio do contato, como em um contágio de doença, em que uma pessoa contaminada transmite para as outras algo que lhes pode ser maligno. (FREUD, 1912-13/2012).

Interessante destacar que,

> […] A maioria das proibições diz respeito à capacidade de fruição, à liberdade de movimento e comunicação. Em muitos casos parecem dotadas de sentido, indicam evidentemente certas abstinências e renúncias; em outros casos são de teor incompreensível, contemplam detalhes sem valor, parecem de natureza inteiramente cerimonial. (FREUD, 1912-13/2012, p. 47).

Nesse sentido, Freud (1912-13/2012) aponta para uma interessante característica dos tabus, a da transformação do próprio transgressor em tabu. Isso implica dizer que é transformado em tabu tudo o que se liga ou deriva de algo especial – uma situação que não é comum e que é dotada de grande significância –, de forma que, o próprio recém-nascido, por exemplo, é uma pessoa tabu, pois o seu nascimento é um acontecimento inabitual – não no sentido da incidência do acontecimento, mas de ser como uma exceção à regra –, um acontecimento igualmente tabu. Assim, o tabu se caracteriza por essa especialidade, algo que destoa dos demais acontecimentos, objetos ou pessoas, despertando certa inquietação. Aqui, pode-se evidenciar a duplicidade da palavra tabu, enquanto aquilo que abriga tanto o sagrado quanto o profano; aquilo que é dotado de magnitude, mas, ao mesmo tempo, dotado de uma suspeita de perigo iminente, justamente por sua grandeza. Vale ressaltar que todas as coisas, lugares, pessoas e acontecimentos caracterizam-se como tabus quando lhes é atribuído caráter sagrado e profano, concomitantemente. (FREUD, 1912-13/2012).

> […] ‘tabu’ é igualmente tudo, tanto as pessoas como os lugares, os objetos e estados passageiros, que são depositários ou fonte dessa misteriosa característica. Também se chama tabu a proibição que deriva dessa característica; é denominado tabu, enfim. Conforme seu sentido literal, algo simultaneamente sagrado, acima do habitual, e perigoso, impuro, inquietante. (FREUD, 1912-13/2012, p. 48).

O autor pontua que a investigação acerca dos tabus, ainda que imprecisa e incógnita em certos aspectos, é interessante para pensar explicações relacionadas ao psiquismo, uma vez que, os tabus se assemelham à forma como a sociedade moderna se organiza em suas crenças e costumes, fazendo estender, essa compreensão, também, para os processos psíquicos. Nessa direção, Freud (1912-13/2012) julga conveniente se deter na explicação acerca da crença em espíritos e demônios, que se mostra relacionada à ideia de tabu, e que pode vir a dissipar

algumas questões ainda nebulosas quanto à temática. Se orientando, novamente, pelos estudos de Wilhelm Wundt, Freud (19112-13/2012) salienta que a opção de se utilizar o exemplo dos aborígenes australianos permite melhor evidenciar a diferenciação das proibições dos tabus, pelo fato de ser um povo mais primitivo que os polinésios – quanto maior o desenvolvimento de determinado povo, menos evidente são as divisões e as raízes dos tabus. Assim, para os australianos, os tabus vinculados a animais são os tabus que se relacionam diretamente com o totem; já os tabus relacionados aos seres humanos são aqueles que derivam de situações e condições especiais, de forma que, não só a pessoa se torna tabu, mas também, todos os objetos que lhe são de posse, assim como, seus nomes – quando em ocasião de ritos de passagem –, não podendo ser proferidos; os tabus referentes a lugares, plantas e construções ocorrem quando lhes é atribuído um caráter inquietante ou assustador. (FREUD, 1912-13/2012).

No que tange à crença em demônios, Wilhelm Wundt admite que, nos primórdios, o tabu estava intimamente ligado ao medo de, ao ser violada uma proibição, trazer à tona poderes demoníacos que, antes, permaneciam aprisionados no objeto. Assim, a ideia era proteger-se da ira dos demônios, que poderiam vingar o tabu violado. Posteriormente, essa crença afasta-se da essência constituinte do tabu, deslocando-se para o próprio psiquismo – não sendo, esse movimento, explicado por Wilhelm Wundt –, de forma a constituir as crenças morais e religiosas. Freud (1912-13/2012) destaca que, de fato, há uma explicação psíquica para os tabus, para além da crença em demônios, uma vez que, os demônios são produtos de conteúdos psíquicos – inconscientes –, não existindo no mundo real.

> […] Na psicologia, o medo ou os demônios não podem ser considerados coisas últimas, além das quais seja impossível remontar. Seria diferente se os demônios realmente existissem; mas sabemos que, como os deuses, são criações das formas psíquicas humanas; foram criados por algo e a partir de algo. (FREUD, 1912-13/2012, p. 51).

Diante disso, Freud (1912-13/2012) afirma que, inicialmente, não havia cisão no significado de tabu; o tabu, imbuído da força demoníaca, era profano, de forma que a dimensão sagrada ainda não estava implicada. A sacralização viria posteriormente, mesmo as condições sagrada e profana coincidindo, precisamente, no medo pelo contágio, o que significa que tocar algo sagrado, também, acarretaria o mal para quem o tocasse, pois uma pessoa indigna estava entrando em contato com esse objeto ou pessoa detentores de grande poder. Mais tarde, com o desenvolvimento da ideia dos deuses, os demônios encontraram uma contrapartida e, assim, foi possível diferenciar a pureza e a impureza.

Nesse sentido,

> A crença, própria do tabu original, num poder demoníaco que se acha oculto no objeto e que, se este é tocado ou usado ilicitamente, vinga-se com o enfeitiçamento do infrator, nada é senão o medo objetivado. Este ainda não se ramificou nas duas formas que assume num estágio desenvolvido: *veneração* e *horror*. (FREUD, 1912-13/2012, p. 52, grifos do autor).

Dando prosseguimento, Freud (1912-13/2012) destaca que é possível observar uma condição análoga aos preceitos do tabu, na atualidade, qual seja, a do adoecimento neurótico obsessivo. Para o autor, as regras, rituais e punições que o neurótico obsessivo coloca para si mesmo se assemelham muito às restrições e punições do tabu, tanto na rigidez quanto na natureza absurda de causa e efeito que lhes é atribuída. Necessário ressaltar, pois, que as semelhanças entre tribos inseridas na cultura tabuizada e os neuróticos obsessivos se dão apenas no nível externo; no que tange ao psiquismo, as origens para cada manifestação diferem. Mesmo assim, Freud (1912-13/2012) considera oportuno destacar as aproximações entre ambos, sendo a primeira delas o fato de que, as imposições se manifestam misteriosamente, sem motivo e sem uma causação consciente aparente – externaliza-se o medo e as apreensões relativas, mas a fundamentação para elas não se faz visível. Outro aspecto é a não necessidade de um fator de coerção externo para que haja a punição, a própria pessoa acometida pela neurose obsessiva se encarrega de autopunir-se; de toda forma, ainda carece de uma explicação real para a autopunição, comunicando, frequentemente, que, se não a realizar, uma desgraça acontecerá a alguém próximo ou de grande estima. Há também o medo do toque, que, segundo o autor, não se restringe a apenas o contato direto com os objetos, mas, e principalmente, à incidência dos pensamentos em relação a esse objeto. Pensar nele equivale, em igual medida, a tocá-lo; dessa forma, a expressão "entrar em contato" se mostra mais abrangente, relacionada ao conceito de "delírio de toque". (FREUD, 1912-13/2012).

Ainda sobre as características da neurose obsessiva, Freud (1912-13/2012, p. 55) destaca que as proibições – ou impossibilidades – são bastante deslocáveis, no caso, o neurótico obsessivo atribui esse caráter de impossível a diversos objetos e pessoas, até que tudo se torne, também, impossível, ou seja, o mundo, gradativamente, vai se tornando cada vez mais impossível para ele, pois tudo é proibido. "Os doentes obsessivos agem como se as pessoas e as coisas 'impossíveis' fossem portadoras de uma infecção perigosa, pronta a transmitir-se para tudo em volta mediante contato.", o que também se mostra visível nos tabus, uma vez que, as restrições quanto ao contato com determinados objetos e pessoas se dá,

justamente, pelo fato de esses objetos e pessoas tabuizados serem detentores de grande força mágica, fazendo emergir o medo do contágio, assim "[…] quem infringiu um tabu ao tocar em algo que é tabu torna-se ele próprio tabu e ninguém pode entrar em contato com ele." (p. 55). Também se destaca o fato de que, muitas renúncias estão implicadas na neurose obsessiva, assemelhando-se, como visto anteriormente, às restrições dos tabus, porém, é possível que determinadas ações funcionem de forma a anular os efeitos catastróficos que podem ocorrer mediante o contato com a coisa ou pessoa impossível, havendo a predominância dos rituais de limpeza com água.

Nessa direção, Freud (1912-13/2012) afirma que, na neurose obsessiva se encontra um conflito entre as proibições e os instintos. Assim, os desejos que são proibidos externamente, por meio da vontade de outrem – por exemplo, dos genitores –, são reprimidos no indivíduo; o instinto tenta se manifestar, dando expressão ao desejo e a sua realização, porém, a proibição atua mais fortemente, impedindo a realização dele. Evidencia-se, portanto, que as proibições são conscientes, enquanto que os instintos permanecem inconscientes; os instintos continuam existindo, mas não ganham expressão consciente, de forma que o indivíduo não os percebe enquanto o motivo para as proibições. O autor ressalta que, a ambivalência de sentimentos só consegue se manter por longo período de tempo devido a esse fator; é necessário que uma parte se torne oculta, inacessível, de forma que "a proibição deve sua força – seu caráter obsessivo – justamente à relação com sua contrapartida inconsciente, o desejo oculto e não amortecido, ou seja, uma necessidade interna, inacessível à compreensão consciente." (p. 59). Freud (1912-13/2012) também pontua que o instinto tenta escapar à proibição, buscando medidas substitutivas para a repressão que lhe foi imposta, assim, objetos e rituais são criados com essa finalidade; nesse sentido, as proibições também acompanham os novos deslocamentos da libido, que tenta investir-se em outros objetos para fugir delas. O movimento é, por um lado, uma tentativa de apaziguamento do sofrimento e da desgraça iminente, mediante rituais de anulação da contaminação advinda do contato – conscientes –, e, por outro, dar livre expressão para o instinto por meio de novos investimentos libidinais, direcionados a outros objetos – inconscientes. Esse duplo movimento evidencia, portanto, a disseminação da condição de impossibilidade para uma gama de objetos.

> Estas são, na neurose, nítidas ações de compromisso, de um lado testemunhos de arrependimento, esforços de expiação etc; de outro, ações substitutas, que compensam o instinto pelo que foi proibido. É uma lei do adoecimento neurótico que tais ações obsessivas estejam cada vez mais a serviço do instinto e se aproximem cada vez mais da ação proibida originalmente. (FREUD, 1912-13/2012, p. 59).

Seguindo a lógica da neurose obsessiva, no que tange aos tabus, Freud (1912-13/2012) evidencia que eles também apresentam uma motivação que permanece inconsciente e que, para os selvagens, também, não lhes é óbvia, muito menos que para os neuróticos obsessivos. No entanto, as proibições do tabu não estabelecem semelhança plena às proibições obsessivas, pelo fato de as proibições relacionadas aos tabus não serem primárias e terem passado por deformações em seus conteúdos, de forma que, o traço comum se dá pelo desejo insuperável de se cometer as infrações, apesar de, ao mesmo tempo, também serem temidas as consequências advindas desse ato. Quanto mais se proíbe que algo seja feito, mais o indivíduo é instigado a querer transgredir a proibição, justamente por não ser permitido a ele e aos demais que a executem; não existe proibição para aquilo que não se tem o desejo de fazer – se o assassinato é proibido, é porque as pessoas têm vontade de cometê-lo, assim como outras proibições, tais quais o roubo, depredação de construções, atividades que atentam ao pudor, etc. No caso dos tabus, assim como, da neurose obsessiva, as proibições carregam a marca da ambivalência: ao mesmo tempo que é imprescindível evitar sua transgressão, há um desejo oculto de ignorá-las visando a realização das metas instintuais.

Freud (1912-13/2012) afirma que as proibições do tabu foram passadas de geração para geração, de forma bastante rígida, estendendo-se, também, para o âmbito social como um todo, no sentido das instituições. Assim, as duas proibições mais importantes se mantiveram em vigor ao longo das gerações posteriores: não matar o animal totêmico e não estabelecer relações sexuais com os membros do mesmo clã. De acordo com a afirmação supracitada, proíbe-se aquilo em que se tem um desejo profundo de se realizar, logo, se o incesto e o assassinato do animal totêmico são veementemente proibidos pelos povos selvagens é porque ambos configuram os maiores desejos da humanidade. Essas proibições, por perdurarem por longos períodos na História da humanidade, podem ser consideradas com um fundamento inato; da mesma forma que, em certa medida, são aprendidas, por meio da educação, tanto escolar quanto familiar, também não o são; são aderidas de maneira bastante natural e inconsciente.

O autor ainda ressalta que o desconhecimento da precisa origem do sistema totêmico dificulta que sejam entendidas, de maneira aprofundada, também, a origem dos tabus, de forma que, o percurso explicativo que constrói é pautado em inferências a respeito. Diante disso, a explicação trazida por Freud (1912-13/2012), quanto à transformação em tabu da própria pessoa transgressora, é a de que essa transformação se dá porque, partindo do fato de que aquilo que é proibido configura algo de extremo desejo, em contrapartida, e, que a

sociedade apresenta um grande pendor para o incesto e o assassinato, torna-se tabu quem transgride essas proibições – assim como outras, que norteiam-se pela mesma intenção – pois elas podem instigar outras pessoas, ainda não corrompidas, a praticarem atos que são condenados. A pessoa tabu se constitui, então, como uma ameaça; as outras pessoas precisam se resguardar dela para que não sejam, também, influenciadas pelos seus atos e conduta.

> O indivíduo que violou um tabu torna-se ele mesmo tabu, porque tem o perigoso atributo de tentar os outros a seguir seu exemplo. Ele provoca inveja; por que lhe deveria ser permitido o que a outros é proibido? Ele é, portanto, realmente *contagioso*, na medida em que todo exemplo convida à imitação, e por isso tem de ser evitado. (FREUD, 1912-13/2012, p. 62, grifos do autor).

Freud (1912-13/2012) afirma que não só as pessoas tabuizadas por meio da transgressão apresentam essa condição de ameaça e, ao mesmo, tempo inveja. As pessoas consideradas especiais, como chefes, reis e sacerdotes, e qualquer outra pessoa que passou por um acontecimento igualmente especial – como nascimentos, rituais de iniciação, parto, menstruação, cadáveres, etc – também apresentam essas características. A inveja é despertada, no que se refere ao primeiro exemplo, pelo caráter de excepcionalidade pois "cada um poderia gostar de ser rei" (p. 62); no que se refere ao segundo exemplo, além de serem acontecimentos inabituais, a inveja desperta-se pelo fato de que essas situações denotam o desemparo, ou seja, há a necessidade de as pessoas que passam por elas serem cuidadas por outrem.

Também destaca-se a implicação do *mana* nessa dinâmica. O *mana*, como visto anteriormente, é um poder, uma força mágica, que todos os objetos e pessoas que são considerados tabus possuem, em maior ou menor grau, dependendo do quão poderoso esse objeto ou pessoa é. Nesse sentido, quanto maior o poder, maior, também, a destruição implicada. Assim, se é vetado a uma pessoa comum o contato direto com um rei ou sacerdote, ela o pode fazer se dirigindo a uma pessoa pertencente ao escalão superior, mas em posição mais baixa na hierarquia, por exemplo, um ministro do rei. Obviamente, a influência do *mana* não será anulada, mas amenizada; a pessoa comum, ao dirigir-se ao ministro, sente menos inveja e menos medo em relação ao contato, pois este está sendo realizado via um intermediário. Do mesmo modo isso acontece no que se refere ao ministro em relação ao rei; pelo fato de o ministro, também, possuir poderes – mesmo em quantidade menor que os poderes do rei –, sua inveja e seu temor são atenuados.

> […] o súdito, que teme a formidável tentação do contato com o rei, pode suportar o trato com o funcionário que não precisa invejar tanto, e cuja posição talvez venha a alcançar. Já o ministro pode atenuar sua inveja do rei pela consideração do poder que ele próprio exerce. Assim, diferenças pequenas na força mágica que induz à tentação são de temer menos do que as especialmente grandes. (FREUD, 1912-13/2012, p. 63).

Importante ressaltar, também, que o motivo para as proibições encontra-se no inconsciente, o que implica dizer que as pessoas não têm conhecimento claro e pleno dessas motivações, estão ocultas; se essas motivações estivessem em nível consciente, o perigo em relação a elas se tornaria claro e evidente, que, como apontado por Freud (1912-13/2012), se expressa na destruição da sociedade. O contágio, advindo da transgressão do tabu, se disseminaria de tal forma que não haveriam regras capazes de conter os impulsos humanos, para os mais diversos atos, minando o convívio social; tudo poderia ser feito sem observância e, obviamente, sem consequências. Logo, mesmo que não haja uma compreensão consciente, também, de o porquê das proibições serem necessárias e importantes, elas se mantêm, inconscientemente, na tentativa de prezar pela indissolução da sociedade. O *mana* expressa duas intenções: a lembrança e a proibição; ao mesmo tempo em que adverte que algo não deve ser cometido, faz com que o indivíduo lembre-se, constantemente, daquilo que não se deve cometer, o que, pensando no âmbito do desejo, funciona de forma contraproducente no que tange à proibição.[69]

Assim, também merece destaque a afirmação de que,

> Se a violação do tabu pode ser reparada mediante uma expiação ou penitência, que significam a *renúncia* a algum bem ou alguma liberdade, isso vem demonstrar que a obediência aos preceitos do tabu era ela mesma uma renúncia a algo que se desejaria. A inobservância de uma renúncia é contrabalançada por uma renúncia em outro lugar. Isso nos faz concluir que nas cerimônias do tabu a penitência é algo mais primordial que a purificação. (FREUD, 1912-13/2012, p. 64).

Em continuidade, Freud (1912-13/2012) busca evidenciar, ainda, se existem mais aspectos semelhantes entre os tabus e a neurose obsessiva, dessa vez, em relação à dimensão psíquica, que, como mencionado anteriormente, até o momento da explicitação do autor, possuem origens diferentes no psiquismo do neurótico obsessivo e do selvagem. Freud (1912-

69 Uma analogia possível, nesse sentido, seria pensar o conflito presente em um indivíduo que possui algum tipo de vício; por exemplo, o vício em alcóol. Quando o indivíduo necessita afastar-se daquilo que mais deseja – no caso, a bebida – qualquer lembrança desse algo ou, até mesmo, coisas, pessoas e situações correlatas que desencadeiam a mesma lembrança relacionada ao referido algo, se tornam extremamente difíceis para que o indivíduo se mantenha afastado do vício. Ele sabe que não deve ceder à tentação, que não deve beber, mas, ao mesmo tempo, não consegue parar de desejar a bebida; sente a necessidade de beber, pois tudo a sua volta, mesmo que indiretamente, o instiga a fazer isso.

13/2012) afirma que a suposição de que as proibições do incesto e do assassinato se originaram de uma proibição muito mais antiga na História da humanidade – uma proibição externa que, posteriormente, se tornou interna – não oferece provas suficientes para precisar uma origem para os tabus. Nesse sentido, portanto, são explicitados alguns tipos de tabu, apoiando-se nos estudos de James George Frazer, sendo eles: o tabu dos inimigos, o tabu dos chefes e o tabu dos mortos; a fim de se verificar se há mais pontos de congruência entre as duas condições supracitadas, de forma que seja possível afirmar que as proibições dos tabus, assim como, os atos obsessivos, também derivam da ambivalência de sentimentos.

No que se refere ao tabu dos inimigos, Freud (1912-13/2012) inicia dizendo que os selvagens, ao contrário do que comumente se pensa, não são povos dotados de crueldade irrefletida, são povos que guardam observância em relação ao assassinato, de maneira que, o inimigo, mesmo lhes sendo opositor e não escapando à morte em combate, é pranteado e honrado e, para aqueles que cometeram o assassinato, são impostas algumas etapas, a serem cumpridas, para a expiação do ato. Essas etapas consistem em reconciliar-se com o inimigo, passar por uma série de restrições de convívio com os demais membros da tribo, passar por atos de penitência e purificação, e realizar cerimônias. Não é possível precisar a universalidade dessas etapas, segundo o autor, mas, pelo fato de terem sido apresentadas em considerável número de povos, elas podem ser utilizadas como parâmetro para as investigações.

Assim, é bastante comum entre as tribos africanas, malaias, melanésias e norte-americanas, após o retorno das expedições de guerra, se dedicarem aos cuidados das cabeças decapitadas de seus inimigos, fazendo-lhes cerimônias de sacrifício, em que são feitas oferendas e enaltecidas as características nobres de seus inimigos, rogando-lhes que compreendam os motivos do assassinato, assim como, que compreendam que, em situação diferente, poderiam ser, em vez de inimigos, amigos; esse cerimonial tem por intenção o apaziguamento das almas dos mortos, a fim de que estas possam descansar tranquilas, como se os assassinos estivessem pedindo-lhes desculpas por seu homicídio. Além disso, as cabeças são tratadas de forma bastante afável, sendo chamadas por nomes carinhosos e recebendo agrados, como as melhores refeições, que são colocadas em suas bocas e, também, charutos. Essa forma de tratamento, manifestada de forma bastante sincera, faz com que os inimigos se transformem em amigos; seus espíritos se tornam protetores e não malfeitores, tornando-se, também, parte dessa nova tribo que os assassinou. Isso implica dizer que, esses espíritos, que outrora odiavam seus assassinos, não mais cultivam sentimentos hostis para com eles, mas sim, para com os outros inimigos deles. O autor também evidencia que, em determinadas

tribos, os assassinos guardam luto pelos inimigos a fim de afastar seus espíritos e não os perturbarem, evitando, assim, que lhes façam mal. Nesse sentido, objeta-se que o comportamento dos selvagens frente à morte dos inimigos não se dá, propriamente, pela ambivalência dos sentimentos, mas sim, pelo medo que eles têm de os espíritos lançarem-lhes desgraças – isso é corroborado por Frazer e outros autores –, o que, no entender de Freud (1912-13/2012), não se confirma totalmente pois evidencia, nesse caso, que os selvagens agem dessa forma pelo fato de sentirem-se culpados e com remorso pelo assassinato, estando "vivo o mandamento 'Não matarás', que não pode ser violado impunemente" (p. 70), e, também, por considerarem, em certa medida, os inimigos como adversários à altura; evidencia-se, portanto, que a ambivalência dos sentimentos está presente.

Freud (1912-13/2012) aponta que os membros da tribo que cometeram o assassinato dos inimigos passam por restrições cuja duração pode variar de semanas a meses. As restrições implicam no isolamento dessas pessoas, impedindo-as não só de entrarem em contato direto com outros membros da tribo, como também, de vê-los. Geralmente são apartadas do resto da tribo, ficando reclusas em cabanas ou em cômodo específico da casa – passando a maior parte do tempo sozinhas, com exceção dos momentos para as refeições –; não podem se alimentar sozinhas, de forma que outra pessoa deve fazê-lo, tomando cuidado para não lhe tocar quando lhes é dado o alimento na boca. Só podem se alimentar de plantas, que devem ser preparadas em recipientes adequados – que outras pessoas não usarão para preparar outros alimentos, tampouco, usar como utensílio para se alimentar –, uma vez que, a ingestão de carne pode lhes ser maléfica, pelo fato de, ao cheirar o sangue do animal abatido, poder contrair uma doença que os levará a morte. Também fica restrito o contato direto com a esposa e os filhos, pois qualquer tipo de contato físico – com qualquer membro da tribo – pode resultar em feridas naqueles que foram tocados. Evidenciam-se outros tipos de abstinência, como a sexual, além de não poderem pentear os cabelos nem coçar a cabeça e, muito menos, conversar com qualquer outra pessoa. Durante esse período de expiação, os membros da tribo costumam celebrar a vitória por meio de cerimônias organizadas ao redor do lugar em que o guerreiro está recluso.

O próximo tabu, observado por Freud (19121-13/2012), é o tabu relacionado aos chefes, reis e sacerdotes, também conhecido como tabu dos soberanos. Esse tabu tem por princípio duas ideias complementares: prezar pela proteção dessas pessoas importantes e, também, salvaguardar-se delas. Isso significa que, por um lado, proteger os soberanos é uma forma de proteger toda a tribo da influência maligna de outras tribos rivais e de forças antagônicas – o rei e os sacerdotes são aqueles que cuidam de seu povo e são os únicos

capazes de, realmente, afastar o mal, pois possuem grandes poderes, de forma que, se algo acontece a eles, toda a comunidade se torna vulnerável –; por outro lado, justamente por estarem em posição destacada na comunidade primitiva – ou seja, por apresentarem caráter especial, excepcional – e serem detentores de grandes poderes que não são conferidos aos demais, tornam-se pessoas perigosas pois, qualquer contato indevido com elas, pode ocasionar severas consequências para o infrator, também colocando em risco os outros membros da tribo, tendo em vista que, pode contaminá-los por ter se tornado, ele mesmo, um tabu. O autor evidencia, também, que cerimônias são executadas a fim de se estabelecer contato com reis e sacerdotes de forma lícita, por exemplo, o indivíduo adentrar os templos ou as casas dessas pessoas importantes deixando à mostra o ombro. Esse cerimonial permite que aconteça um toque intencional do rei ou sacerdote na pessoa comum que vai a seu encontro, como um toque santificado, com poderes curativos e protetores; ao contrário, se o indivíduo, sem permissão, desferisse o toque, este, na ocasião, lhe causaria mazelas. (FREUD, 1912-13/2012).

Destaca-se, portanto, que os reis, chefes e sacerdotes, ao longo da História da humanidade, foram procurados a fim de curarem seus súditos de doenças. No caso dos sacerdotes, esse ato de cura se faz mais óbvio pelo fato de serem considerados, mais explicitamente, pessoas ligadas aquilo que é da religiosidade e do divino; no caso dos reis e chefes, estes, também, são representantes de poderes divinos – são como um intermediário entre as divindades e os meros mortais –, por mais que esse caráter não seja tão explícito como o é nos sacerdotes. Exemplificando, os reis Carlos I e Carlos II da Inglaterra, assim como, outros reis e rainhas, foram capazes de curar milhares de pessoas de seus reinos apenas com seu toque sagrado, não, obviamente, de forma factual, mas sim, de acordo com a crença de seus súditos – pode-se dizer que a suposta cura ocorria da mesma forma que a cura por meio de um placebo, sendo o toque, no caso, o remédio milagroso. Já no caso do rei Guilherme II, também da Inglaterra, quando assumiu o trono, se recusou a curar os súditos pois não acreditava que isso realmente fosse possível, achando absurdo, igualmente, que alguém pudesse acreditar que tal feito acontecesse de fato. (FREUD, 1912-13/2012). No que se refere aos povos selvagens, é interessante destacar que, o temor dos poderes dos reis, chefes e sacerdotes se estendem não só ao contato direto, como também, ao contato indireto. Nesse sentido, se qualquer membro da tribo entra em contato, por acaso, com algum objeto, resto de alimento ou artefato místico de um chefe ou sacerdote, quando tomam conhecimento

de que violaram esse tabu, são acometidos por um mal de enormes proporções, de forma que a morte se torna inevitável. A exemplo[70],

> Um grande chefe da Nova Zelândia, de alta santidade, havia deixado restos de seu jantar à beira do caminho. Um escravo robusto, com fome, passou depois do chefe e, vendo o que restava do jantar, comeu-o de imediato. Mal acabou, um expectador horrorizado lhe disse que aquele alimento era o do chefe. Ele era um guerreiro forte e corajoso, mas tão logo ouviu a notícia fatal, foi tomado de extraordinárias convulsões e de cólicas no estômago, que não cessaram até que morreu, no fim da tarde do mesmo dia. (FRAZER, 1911, p. 135 *apud* FREUD, 1912-13/2012, p. 76).

Nessa direção, o autor destaca que, no decurso da História, reis e sacerdotes foram apartados do restante da sociedade, justamente por serem pessoas perigosas devido ao grande poder que possuíam. Essa reclusão poderia ser física, mediante a construção de muros ao redor deles, como também, uma reclusão simbólica expressa pelos cerimoniais da corte. Freud (1912-13/2012) ressalta, então, que a necessidade de se proteger de reis, chefes e sacerdotes, como já mencionado anteriormente, diz respeito a enorme influência que possuem na maneira como a sociedade se organiza e na maneira em que o povo vive. Sendo assim, essas figuras ilustres, de tamanho poder, afastam desgraças, doenças, fazem com que haja chuva, que o plantio seja próspero e as colheitas férteis, que as navegações tenham êxito, que a comunidade tenha bons agouros; ou seja, se algo ruim acontecer a esses líderes, a comunidade inteira fica ameaçada, não tendo quem a proteja, pois ela própria não possui poderes. Porém, Freud (1912-13/2012) pontua que despender cuidados para pessoas tão poderosas mostra-se um tanto contraditório, tendo em vista que, elas mesmas poderiam utilizar de seus poderes para salvaguardarem-se das forças malignas que as ameaçam; em contrapartida, a contradição apresenta um mínimo de sentido quando evidenciado o fato de que, não é o povo que vive para o rei, mas sim, o rei que vive para o povo, de forma que, protegê-lo implica, também, em fiscalizá-lo, para que seja possível inferir se ele faz uso de seus poderes com sabedoria, para o bem do povo e não em benefício próprio. Aqui, o autor destaca um aspecto bastante interessante: o rei, o chefe ou o sacerdote só recebem cuidados enquanto se mantêm nessas posições; quando o título não mais lhes é conferido, retornam à sociedade como pessoas comuns, que são tratadas com extrema hostilidade – todo amor, submissão e adoração se transformam em ódio.

> […] o soberano existe apenas para os súditos; sua vida é valiosa apenas enquanto ele cumpre os deveres de sua posição, ordenando o curso da natureza para benefício de

70 O trecho, a seguir, é um relato de um membro da tribo Maori, citado por Frazer na parte dois de "O ramo de ouro", intitulada "O tabu e os perigos da alma".

> seu povo. Tão logo ele deixe de fazer isso, cessam o cuidado, a devoção, a adoração, religiosa que até então lhe prodigalizavam, transformando-se em ódio e desprezo; ele é vergonhosamente exonerado, e terá sorte se escapar com vida. Venerado com um deus num dia, é executado como um criminoso no dia seguinte. (FRAZER, 1911, p. 7 *apud* FREUD, 1912-13/2012, p. 78).

Dessa forma, Freud (1912-13/2012) acrescenta que, se o líder não se desviar de seu propósito e continuar cuidando de seu povo, ele permanecerá em seu posto, indeterminadamente, se mantendo, também, toda a devoção e adoração que seu povo tem para com ele. Caso falhe em seus deveres de soberano, ele é destituído da posição para que outra pessoa, mais apta, possa ocupar-lhe o lugar e, assim, cuidar de seu povo como o deve ser feito. Precisamente por lhe ser esperada tanta benevolência e uma conduta pura, o líder é envolto em uma série de restrições e cerimoniais que lhe impedem de ter uma vida comum, como a de qualquer outra pessoa da tribo. O modo de vida de um soberano demanda sofrimentos e sacrifícios, sendo uma vivência extremamente penosa, pois é preciso seguir rigidamente a etiqueta da corte. Assim, torna-se rei ou chefe aquele no qual a sociedade tem a intenção de castigar; ser rei, por mais que lhe seja atribuído poderes e lhe sejam despendidas as mais diversas adorações, é um fardo, pois sua liberdade é totalmente tolhida. O autor cita, como exemplo dessa tortura encoberta, o caso japonês, em que o imperador ficava em reclusão absoluta em seu palácio, não podendo sair ao sol. Tampouco podia mover-se, tendo de ficar, durante algumas horas por dia, no trono, adornado adequadamente, totalmente imóvel, tal qual uma estátua, porque, assim, manteria o equilíbrio e a harmonia de todo o império, segundo a crença de seu povo; quando precisava deslocar-se de um lugar ao outro, tinha de ser carregado, pois não lhe era permitido tocar o chão. Também não lhe era permitido cortar os cabelos, a barba e as unhas, e sua higiene pessoal só era feita à noite, por seus criados, enquanto dormia; momento oportuno, pois a limpeza não prejudicaria a sacralidade de seu espírito, uma vez que, tirar-lhe as sujeiras significava que estavam-lhe roubando algo, mas se o espírito, durante o sono, não lhe abrigava o corpo, não havia, portanto, roubo. Esse exemplo torna claro a situação de martírio pela qual os líderes estavam sujeitos, e que lhes era infligida, propositalmente, pelo povo. (FREUD, 1912-13/2012).

Outro exemplo interessante é o romano, referente ao sumo sacerdote, de forma que este

> Não podia montar ou mesmo tocar um cavalo, nem ver um exército em armas, nem usar um anel que não fosse partido, nem vestir uma roupa que tivesse algum nó; […] não podia tocar farinha de trigo nem pão fermentado; não podia tocar ou mencionar um cão, uma cabra, carne crua, feijão e hera; […] seu cabelo podia ser cortado apenas por um homem livre, com uma faca de bronze, e, quando cortados, o cabelo e as unhas tinham de ser enterrados sob uma árvore auspiciosa; […] ele não podia

> tocar num cadáver; […] não podia ficar descoberto ao ar livre […]. (FRAZER, 1911, p. 13 *apud* FREUD, 1912-13/2012, p. 81).

Evidencia-se, diante do exemplo, que as restrições impostas aos soberanos estão relacionadas à liberdade de deslocar-se para onde quiserem, à maneira como se comportam, aos objetos que tocam e ao relacionamento com os demais. Essas restrições também se aplicam a seus cônjuges, assim como, aos que estão na fila de sucessão do trono. Era bastante comum, em decorrência disso, que as pessoas escolhidas para o reinado fugissem antes de assumirem, de fato, o trono, na intenção de se livrarem desse castigo mascarado de elevação – mesmo, de certa forma, havendo elevação e enobrecimento da pessoa escolhida. Porém, a comunidade unia-se a fim de capturar e obrigar que o escolhido tomasse seu posto enquanto pessoa soberana, o trancafiando em uma casa até o dia de sua posse. O autor pontua, nesse sentido, que, em algumas tribos – as de Serra Leoa, por exemplo –, seus membros eram tão resistentes ao reinado que, com o passar do tempo, estrangeiros eram escolhidos para ocuparem o posto de rei ou chefe das tribos. (FREUD, 1912-13/2012).

Interessante destacar, pois, que o comportamento dos selvagens, frente às pessoas soberanas, se manifesta de maneira contraditória – como foi possível observar mediante os exemplos anteriormente citados –, pelo fato de haver uma forte intenção protetora, e, ao mesmo tempo, um temor em igual proporção, evidenciando uma duplicidade: a bondade e a cura que emana do contato voluntário do soberano e a lembrança da hostilidade que emana do contato da pessoa comum, sem o consentimento do soberano. No entanto, o autor afirma que as contradições no trato com os soberanos possuem um fundamento em si, se analisadas sob ótica da Psicanálise, no que tange aos conhecimentos relacionados à neurose obsessiva. Segundo ele, a neurose obsessiva também é marcada por um extremo cuidado e carinho direcionado a pessoas e objetos, que, no caso das tribos primitivas, é expresso nos cerimoniais dos tabus; essa exacerbação do amor revela, na verdade, uma forte corrente de hostilidade que permanece oculta, pois está inconsciente[71]. Assim, o autor afirma que o carinho excessivo

71 Vale lembrar a afirmação de Freud (1921/2011; 1930/2011), presente em "Piscologia das massas e análise do Eu" e em "O mal-estar na civilização", de que o amor e o ódio são afetos que caminham juntos, estando mesclados um no outro, não se manifestando totalmente isolados. O que pode ocorrer é que a intensidade de um ou de outro afeto seja posta à mostra de acordo com o grau – maior ou menor – que esses afetos se manifestam no indivíduo, mantendo-se sua contraparte inconsciente. Frases do senso comum, como: "Quem desdenha quer comprar" e "Quem mais nos ama é quem mais nos magoa ou decepciona", podem ser formas de ilustrar essa ligação entre os dois afetos. Na primeira, se faz evidente um desejo inconsciente direcionado àquele no qual se despreza. No fundo, o desprezo é apenas uma forma de ocultar esse desejo demasiado grande, que, por razões da repressão dos conteúdos inconscientes, não é permitido que se manifeste explicitamente e venha a se realizar. Já a segunda frase denota um intenção, um tanto quanto perversa, de direcionar a agressividade e desencadear sentimentos ruins àquelas pessoas por quem se nutre o amor, ou seja, também inconscientemente, a pessoa acaba agindo de forma hostil frente a não aceitação de determinados defeitos ou atitudes desagradáveis da pessoa amada.

> […] sempre surge quando, além do carinho predominante, há uma corrente oposta mas inconsciente de hostilidade, ou seja, quando se verifica o caso típico de ambivalência emocional. A hostilidade é então abafada por uma intensificação excessiva do carinho, que se manifesta como angustiosa solicitude e que se torna obsessiva, pois de outro modo não cumpriria sua tarefa de manter sob repressão a corrente oposta inconsciente. (FREUD, 1912-13/2012, p. 85).

Freud (1912-13/2012) complementa dizendo que esse mesmo carinho excessivo, que é facilmente percebido nas relações entre cônjuges e nas relações entre os membros da família, também se manifesta na relação dos selvagens com seus líderes. A adoração, o carinho e a proteção extremas, que despendem aos soberanos, encobrem a parcela de sentimentos hostis que os membros da tribo nutrem em relação a eles. Isso evidencia, portanto, que as relações dos povos primitivos, também, são ambivalentes. O autor traz, novamente, o exemplo de Serra Leoa em que era realizado um cerimonial, pré coroação, no qual os membros da tribo espancavam aquele que seria nomeado rei. As manifestações de agressividade eram tamanhas que, em muitos casos, o escolhido ficava gravemente ferido, ao ponto de não conseguir reinar por muito tempo; morria poucos dias depois ou nem mesmo chegava a assumir o trono. Esse cerimonial encobre o ódio que se tem pelo líder, visto que, é um rito de passagem, uma celebração, aparentemente não possuindo uma carga negativa – o que não se faz verdadeiro inconscientemente. Assim, mostra-se coerente – mesmo que de maneira bastante cruel – escolher pessoas as quais se queiram castigar para tornarem-se soberanas: o ódio direcionado a elas pode fazer com que não sobrevivam, e, assim, a comunidade consegue se livrar de alguém por quem guardavam rancor; caso tenha sorte o bastante para sobreviver, o rei viveria o martírio da vida tabuizada do soberano. Nas duas situações, não haveria escapatória ao sofrimento. (FREUD, 1912-13/2012).

Outro aspecto apontado pelo autor é o fato de que, a exacerbação dos afetos confere ao soberano a responsabilidade por tudo o que acontece na vida da comunidade. Justamente pelo fato de ele ser detentor de grandes poderes e influenciar o modo de vida de seus súditos, quando algo ruim acontece ou quando as coisas fogem a seu controle, desencadeando desdobramentos inoportunos ou nefastos, é comum que lhe seja atribuída culpa, assim, os membros da tribo agem de forma paranoica, como se o líder os estivessem perseguindo: se a colheita é infrutífera, a culpa é do líder, pois foi ele quem lhes lançou o infortúnio do solo improdutivo; se o êxito nas navegações é comprometido, quem o comprometeu foi o líder, na intenção de prejudicar qualquer possível negociação proveniente do translado a outras localidades. Essa atitude de atribuição de culpa, ao líder, por todas as mazelas é uma atitude

análoga à relação da criança com o pai, pois o pai é a figura central do Complexo de Édipo; é aquele por quem se sente, ao mesmo tempo, amor e ódio – protege os filhos do desamparo e é o primeiro objeto de identificação deles, mas também, é autoritário e rígido, estabelecendo a lei e a ordem – e, precisamente por possuir alta autoridade, impede o acesso à mãe; é fonte de admiração e, concomitantemente, de revolta. (FREUD, 1912-13/2012).

> O modelo que o paranoico reproduz, no delírio de perseguição, está na relação da criança com o pai. Na ideia que o filho tem do pai, este normalmente possui tal plenitude de poderes, e vê-se que a desconfiança em relação ao pai está intimamente ligada à imensa estima por ele. Quando o paranoico designa alguém de suas relações como seu 'perseguidor', coloca-o assim ao lado do pai, situa-o numa posição que lhe permite fazê-lo responsável por tudo o que percebe como sua desgraça. Esta segunda analogia entre o selvagem e o neurótico pode nos levar a perceber quanta coisa, na relação do selvagem com seu governante, vem da atitude infantil da criança para com o pai. (FREUD, 1912-132012, p. 87).

Sem a intenção de se estender mais sobre a questão, Freud (1912-13/2012) julga pertinente salientar que as cerimônias dos tabus dos soberanos são, portanto, a expressão consciente da ambivalência de sentimentos nos povos selvagens, assim como, sua equivalente nos neuróticos obsessivos, que fazem cerimônias de adulação das pessoas as quais despendem os carinhos excessivos – também sendo percebida de forma consciente. Esses rituais, relacionados aos reis e chefes, se revelam enquanto a mais alta honra, mas as motivações para essas honrarias são sentimentos hostis e agressivos, sendo uma forma de o povo se vingar dessa condição ilustre e divina que é concedida a apenas um ser. As motivações hostis não são acessíveis, conscientemente, aos indivíduos, ficando inconscientes, ou seja, nada se sabe delas, mas, mesmo assim, elas se manifestam, indiretamente, nos rituais, ocorrendo o mesmo no caso da neurose obsessiva; adora-se uma pessoa de maneira tão exagerada que há, no fundo, um quê de sadismo – a pessoa adorada se torna a razão de tudo, de forma que, qualquer deslize é o suficiente para que sentimentos persecutórios e agressivos se manifestem. (FREUD, 1912-13/2012).

O próximo tabu a ser observado, agora, é o tabu dos mortos, ainda visando à aproximação entre a condição dos neuróticos obsessivos e a dos povos de cultura tabuizada, a fim de se compreender os processos de desenvolvimento cultural, no que tange aos aspectos extra e intrapsíquicos. Os mortos são entendidos, pelos povos primitivos, também, como soberanos, mas não por terem, de fato, ocupado essa posição na sociedade em época pregressa a sua morte, mas sim, por possuírem grandes poderes mágicos, tais quais, os dos soberanos. Nesse sentido, os mortos apresentam alto caráter infeccioso, de forma que, qualquer pessoa que entra em contato com um cadáver é contaminada, tornando-se impura; são também

considerados, pelos vivos, como inimigos – o que, em certa medida, assemelha-se ao início do tabu dos inimigos. Assim, uma série de restrições são impostas para aqueles que guardam o luto e para aqueles que manipulam os cadáveres, sendo bastante comum o apartamento dessas pessoas do resto dos membros da tribo que não estiveram em contato com o morto, logo, que não foram contaminados por suas impurezas[72].

> Entre os maori, todo aquele que tocava num cadáver ou participava do seu enterro era bastante impuro e quase cortado de qualquer relacionamento com os semelhantes, era boicotado, digamos. Não podiam entrar em nenhuma casa, nem aproximar-se de uma coisa ou pessoa, sem contaminá-las igualmente. Não lhe era permitido sequer tocar no alimento com suas mãos, pois a impureza as tornava inúteis. A comida era posta no chão à sua frente, e não lhe restava senão apanhá-la com os lábios e os dentes, como se fosse possível, enquanto matinha as mãos nas costas. (FREUD, 1912-13/2012, p. 90).

Freud (1912-13/2012) acrescenta que, às vezes, era permitido que a pessoa apartada fosse alimentada por outra, desde que isso fosse realizado com bastante cuidado e com utensílios apropriados, para se evitar o toque contagioso. Mesmo assim, ela passava por uma série de restrições, tais quais, as da pessoa tabu; como havia sido cautelosa, as restrições eram, porém, levemente mais brandas. As únicas pessoas com as quais o indivíduo tabuizado, devido ao contato com cadáveres, podia estabelecer contato direto – mantendo-se a pouca distância, que, de acordo com o autor, era a de um braço, logo, muito próximo se comparado aos outros membros da tribo – eram aquelas consideradas degradadas – os que, atualmente, são chamados de mendigos –, evidenciando, pois, que a pessoa tabu se tornava um pária. Após passado o período de apartamento, o indivíduo podia voltar às atividades que realizava anteriormente e a estabelecer contato com toda a tribo. Tudo o que ele usou, no período em que estava isolado, era destruído, para que esses objetos não contaminassem quem os usassem ou encontrassem, pelo fato de terem sido transformados em tabu pois pertenciam a uma pessoa igualmente tabu. O autor pontua que essas restrições se aplicam a diferentes povos, de forma bastante semelhante, principalmente no que se refere à alimentação, e que o período de vigência delas varia de acordo com a importância da pessoa morta; se o morto for um soberano, as restrições se estendem por um número consideravelmente maior de meses do que se fosse uma pessoa comum. No caso de a pessoa que entrou em contato com o morto for um soberano, as restrições perduram por tempo menor em relação às pessoas comuns, no entanto,

72 Ao longo da explicitação de Freud (1912-13/2012) acerca do tabu dos mortos, é perceptível que as impurezas, relativas aos cadáveres, não são apenas de ordem da deteriorização dos corpos, mas também, de uma deteriorização simbólica, no que se refere à alma; se os vivos entram em contato com os mortos – que, a princípio, são seus inimigos –, suas almas, também, são maculadas pelo caráter maligno que, agora, faz parte da alma dos mortos.

se o morto for, também, um soberano, a restrição se aplica em igual extensão, tanto para os chefes e sacerdotes como para as pessoas comuns. (FREUD, 1912-13/2012).

O autor destaca que, os indivíduos em luto também necessitam passar por restrições, mesmo que seu contato com os mortos seja de forma indireta, assim, também permanecem isolados dos demais, não podendo tocar em determinadas partes do próprio corpo e todos os utensílios que utilizam para sua alimentação devem ser de uso próprio e exclusivo, não podendo ser compartilhado com outrem. São consideradas pessoas de mau agouro, lançando azar, mesmo que não intencionalmente, a todos aqueles que cruzam seu caminho; até mesmo sua sombra tem efeitos maléficos, quando recaída sobre alguém, fazendo com que a pessoa adoeça. Geralmente dormem em espinheiros, a fim de evitar que o espírito do morto se aproxime, e, em algumas tribos, as mulheres necessitam usar uma vestimenta de capim adequada para impedir que o espírito de seus maridos tenham relações sexuais com elas, evidenciando que, para os selvagens, a distinção entre o contato físico direto e o contato indireto, ou seja, alegórico, inexiste, os dois são equivalentes – como evidenciado no delírio de toque do neurótico obsessivo, em que o simples fato de se pensar em uma situação imprópria ou horrível acarreta consequências catastróficas. (FREUD, 1912-13/2012).

Outro aspecto evidenciado pelo autor é o fato de que é atribuída à viuvez alto grau de periculosidade. Isso é expresso pela perda de direitos, enquanto cidadãos, que a viúva e o viúvo sofrem, não podendo cultivar terras e devendo permanecer reclusos em suas casas durante os sete primeiros dias que se sucedem à morte do cônjuge; após passado esse período, não podem sair de suas casas a qualquer horário, lhes sendo permitido sair apenas durante a noite e sem a intenção de se encontrarem com alguém, mesmo que este seja um estranho, de forma que, precisam anunciar sua presença nos caminhos, batendo em árvores, alertando àqueles que por ali passam. Essa medida protetiva tem por objetivo poupar da morte as pessoas que cruzam seus caminhos, visto que, até mesmo as árvores em que tocam, como forma de alerta, morrem logo em seguida. Também é prudente que se escondam, ao avistarem alguém do sexo oposto, para que não lhes seja despertada a cobiça – encontram-se, agora, livres, podendo desposar de outrem. O autor destaca que as observâncias em relação aos viúvos denotam um medo, comum aos selvagens – e já mencionado anteriormente –, de sentirem-se tentados, logo, as medidas que visam à proteção contra a cobiça, também implicam em uma evitação da realização dos desejos. (FREUD, 1912-13/2012).

Em seguida, Freud (1912-13/2012) destaca mais uma proibição relacionada aos mortos, que, talvez, seja a mais importante dentre elas: a de não pronunciar o nome da pessoa falecida. Essa regra, assim como as outras, se encontra em grande número de povos – no caso, ela se

estende à maioria dos continentes, não ficando restrita somente à África, Ásia e Oceania – e apresenta certas peculiaridades quanto a sua duração, dependendo da sua aplicação nas diferentes tribos. A proibição de pronunciar o nome do morto pode vigorar apenas durante o período de luto, como também, se prolongar por tempo indeterminado, de forma que, com o decorrer do tempo, a proibição passa, gradativamente, a perder sua força, até não mais vigorar; no entanto, a punição para quem a transgride é a morte. A alternativa encontrada, pelos selvagens, para evitar, de maneira incisiva, que seja pronunciado o nome do falecido, foi a mudança desse nome. Assim, todos os tabus ficariam atrelados ao antigo nome, o que possibilita que o novo nome seja pronunciado sem que haja problema algum. Também ocorre de a proibição se estender para outras palavras, que não sejam o nome proibido, propriamente dito, mas que, de alguma forma, o remetem, seja pela semelhança sonora, pela expressão escrita ou, até mesmo, por sua pronúncia evocar – da palavra não tabuizada – imagens, percepções ou sensações relacionadas à palavra proibida, ou seja, por estar imbuída de uma carga simbólica relacionada ao morto. Isso implica, também, na mudança do nome das pessoas que ainda estão vivas, caso estas possuam o mesmo nome do falecido ou um nome que atenda às especificações anteriormente citadas, sendo o mesmo válido para animais e objetos. (FREUD, 1912-13/2012).

Freud (1912-13/2012) não consegue precisar o verdadeiro motivo pelo qual os selvagens sentem tamanho medo do nome de pessoas mortas, ao ponto de modificar todo o vocabulário vigente na tribo, porém, destaca que para os povos primitivos, os nomes são constituintes da personalidade de quem os possui, sendo assim, evidencia-se certo sentido em proibi-los, pois o nome é a própria coisa ou pessoa, não sendo uma característica à parte – funciona como se fosse uma propriedade ou característica de algum objeto ou o membro de uma pessoa. O autor também pontua que esse tabu ganha proporções maiores, fazendo com que se torne proibido mencionar qualquer lugar que o falecido tenha frequentado, enquanto vivo, e qualquer tipo de atividade que ele tenha desempenhado. Essa proibição dos nomes acarreta prejuízos consideráveis aos povos primitivos, pelo fato de que, essas modificações nos vocábulos apagam sua cultura, justamente, porque estão em constante modificação, não sendo possível estabelecer uma linearidade em sua narrativa histórica – as palavras que antes existiam, agora, não existem mais, dando lugar a outras palavras que, em momento oportuno, também serão modificadas e, por conseguinte, esquecidas –, dificultando que a cultura desses povos seja estudada, pelas sociedades posteriores, de maneira mais precisa. (FREUD, 1912-13/2012).

Interessante ressaltar, em concordância com o exposto, o seguinte excerto:

> A estranheza desse tabu dos nomes será atenuada se tivermos presente que para os selvagens o nome é elemento essencial e patrimônio importante da personalidade, que eles atribuem à palavra o pleno sentido de coisa. O mesmo fazem, como já expus em outro lugar, nossas crianças, que não se contentam com a ideia de que a semelhança das palavras carece de sentido, e deduzem, coerentemente, que, se duas coisas têm nomes que soam iguais, isso indica uma profunda concordância entre elas. Mesmo o adulto civilizado pode perceber, em várias peculiaridades de sua conduta, que não está tão longe, como pensa, de levar a sério e ao pé da letra os nomes próprios, assim como também crê que seu nome se acha peculiarmente ligado à sua pessoa. Está de acordo com isso que a prática psicanalítica encontre repetidas ocasiões de assinalar a importância dos nomes no pensamento inconsciente. (FREUD, 1912-13/2012, p. 96).

Nesse sentido, Freud (1912-13/2012) estabelece mais uma relação entre os selvagens e os neuróticos obsessivos, pois, para estes últimos, os nomes também possuem poderes evocativos; temem não só pronunciar e escutar determinadas palavras – que evocam conteúdos inconscientes e desencadeiam angústias –, como também, a pronúncia e a escrita de seus próprios nomes, acreditando que – da mesma forma que os selvagens –, a partir do momento em que seus nomes são exteriorizados, suas personalidades podem sofrer algum tipo de perigo, estando vulneráveis, ao ponto de outrem poder tomar-lhes os nomes ou as caligrafias e fazer mau uso deles, como que se apossando das pessoas que, de fato, os detêm. (FREUD, 1912-13/2012).

Já que os nomes se apresentam enquanto um aspecto bastante importante, tanto para os selvagens quanto para os que sofrem da neurose obsessiva, e, como visto, fazem parte da essência das pessoas e das coisas, confundindo-se com elas mesmas, Freud (1912-13/2012) concorda, nesse sentido, com a ideia de Wilhelm Wundt – mesmo não a tomando como explicação última e psicológica para a questão, mas sim, como um comportamento dos selvagens –, de que os povos primitivos temem demônios e que, portanto, temer o nome do falecido e de todas as outras palavras que têm relação com seu nome e que o remetem é uma tentativa de se protegerem da possível invocação desses demônios, uma vez que, todo o espírito se torna mau ou inimigo, logo após a morte do corpo que o abrigava, assim, os primitivos temem que esses espíritos malignos os carreguem, também, para a morte – visto que, por estarem mortos, esses espíritos são extremamente invejosos e se sentem no direito de prejudicar e machucar aqueles que se encontram em posição privilegiada, ou seja, aqueles que estão vivos –, sendo uma atividade bastante comum, naquele período, enterrar os cadáveres em ilhas ou na margem oposta dos rios, longe das tribos, pois acreditava-se que a água evitaria que eles fossem ao encontro dos vivos, impedindo que os fizessem mal. (FREUD, 1912-13/2012).

É válido ressaltar o destaque de Freud (1912-13/2012) para o fato de que, o mais esperado, quando um ente querido perde a vida, é que os parentes se compadeçam da situação e que guardem a lembrança do morto durante o luto. O luto tem por intenção trazer o falecido para perto dos que continuam vivos; na verdade, a intenção é de não deixá-lo partir, para que não os abandone. Essa atitude se mostra um tanto contraditória se comparada com as afirmações anteriores, que visam a expulsão dos espíritos dos mortos, realocando-os para distâncias remotas. Porém, o autor encontra uma explicação, nos estudos de Edvard Westermarck, que ameniza essa contradição, pois evidencia que a tentativa de afastamento dos espíritos está ligada ao fato de que a morte é considerada um dos maiores infortúnios pelos quais uma pessoa pode passar, e, justamente por estar implicada tamanha violência nesse acontecimento, seja ela causada por armas ou magia, o espírito do morto é deturpado, tornando-se mau. Evidencia-se, também, que o medo da morte, diante da condição assombrosa que se apresentam os cadáveres em decomposição, é outro aspecto que se liga ao afastamento dos espíritos. (FREUD, 1912-13/2012).

Contudo, observando a questão pela óptica da Psicanálise – não excluindo, completamente, os dois aspectos mencionados –, Freud (1912-13/2012) afirma que, nas sociedades modernas, quando ocorre o período de luto, as pessoas enlutadas podem ser acometidas por "recriminações obsessivas", ou seja, por algum motivo acreditam que contribuíram para a morte do parente, mesmo que a realidade lhes prove o contrário, como se os cuidados despendidos ao doente não tivessem sido suficientes; logo, a culpa lhes é imputada, pois se tivessem se dedicado mais, poderiam ter poupado o ente querido da morte. Esse sentimento se dá, precisamente, pela existência de afetos inconscientes, relacionados ao ente querido, que se contrapõem ao amor e à ânsia em cuidar do parente enfermo, de forma a evidenciar um desejo também agressivo e hostil para com ele, expresso no desejo de que ele morresse. Esse desejo horrível – e de difícil convivência, para a maioria das pessoas –, permanece oculto, longe da percepção consciente do indivíduo, fazendo-se presente, entretanto, na culpa que o enlutado sente, fazendo emergir, portanto, a ambivalência de sentimentos – que aparece em maior ou menor grau, dependendo da relação que essas pessoas mantiveram entre si. (FREUD, 1912-13/2012).

> Não é que o indivíduo enlutado realmente seja culpado da morte ou tenha incorrido em negligência como afirma a recriminação obsessiva; mas nele havia mesmo algo, um desejo inconsciente para ele próprio, que não ficaria insatisfeito com a morte e que a teria provocado, se tivesse poder para isso. É contra esse desejo inconsciente que reage a recriminação, após a morte da pessoa amada. Essa hostilidade oculta por trás do amor, no inconsciente, existe em quase todos os casos de intensa ligação

> afetiva a determinada pessoa, é o caso clássico, o paradigma da ambivalência dos afetos humanos. (FREUD, 1912-13/2012, p. 102).

Diante disso, retornando ao exemplo dos selvagens, o autor encontra, na ambivalência de sentimentos, a explicação para o temor que os povos primitivos sentem pelos demônios. Assim como na neurose obsessiva, os selvagens também apresentam sentimentos conflitantes em relação àqueles a quem estimam – como é possível perceber a ocorrência, de forma bastante semelhante, também, nos tabus anteriores (dos inimigos e dos soberanos) –, a diferença, porém, é que, no caso dos selvagens, há uma intenção projetiva em sua relação com os mortos. Se, para o neurótico obsessivo, a culpa da morte de outrem recai sobre si e o faz recriminar-se, pelo fato de, inconscientemente, ter desejado que essa morte acontecesse, para o selvagem, no entanto, essa culpa é destinada ao morto; nega-se que, em algum momento, o desejo de que ele morresse sequer tenha sido cogitado, dessa forma, a agressividade e a hostilidade são imputadas no morto, em uma tentativa de o selvagem se destituir desses sentimentos; a culpa é amenizada e o horror, referente ao próprio sentimento negativo – pelo fato de senti-lo, justamente, por uma pessoa querida e a quem deveria despender, apenas, os melhore sentimentos –, se transforma em horror ao espírito demonizado, de modo a proteger-se dele para se proteger, também, da manifestação de seus sentimentos hostis. (FREUD, 1912-13/2012).

Freud (1912-13/2012) afirma, portanto, que os tabus se fundamentam na ambivalência de sentimentos, e que as restrições e punições, assim como, o enorme medo que sentem em relação a diversas situações, objetos e pessoas, se apresentam enquanto maneiras de os primitivos lidarem com seus afetos conflitantes. Destaca, ainda em relação ao tabu dos mortos, que uma das prevenções provenientes dos tabus é no que se refere à tentação, assim, como o espírito do morto não está em posição passível de se defender de possíveis agressões, é lícito pensar que para os selvagens, o desejo de expressarem sua hostilidade e agressividade para com o falecido ganhe, justamente pela impossibilidade de defesa, proporções maiores e difíceis de serem refreadas. Logo, a demonização das almas (espíritos) se mostra enquanto fator bastante eficiente no que tange à limitação dos instintos agressivos dos vivos; os mortos, mesmo em além-túmulo, conseguem se vingar. Outro interessante apontamento do autor é o relacionado a não distinção entre a morte natural e o assassinato, o que permite potencializar o medo do selvagem em relação às almas, visto que, a carga de agressividade imputada na morte natural é entendida, por eles, como de mesma intensidade da agressividade imputada no homicídio – a morte natural é, também, um assassinato, pois os pensamentos e desejos maus

tiraram a vida da pessoa que estava imersa neles, corrompendo, por conseguinte, sua alma. (FREUD, 1912-13/2012).

Nessa direção, revela-se, pois, que a crença em demônios e o medo referente a eles, na verdade, denotam outro sentido, que não a pura e simples superstição ou misticismo. Freud (1912-113/2012) alega que os demônios são imagens projetivas de sentimentos hostis, o que implica dizer que sua existência real é inverossímil, sendo apenas personificações, na figura de monstros ou entidades malignas, de desejos negativos e instintos agressivos. Os demônios auxiliam na externalização dos sentimentos considerados inapropriados de serem sentidos por alguém próximo e bastante querido, ou seja, enquanto os sentimentos ternos e amorosos permanecem conscientes e fáceis de serem experienciados e suportados, os sentimentos hostis e agressivos – que estão inconscientes e sempre em oposição aos primeiros –, por serem difíceis de suportar, necessitam serem deslocados para fora. No caso desse conflito, em quadros neuróticos, – e, também, nas massas, como evidenciado em elaborações posteriores de Freud (1921/2011) –, a projeção desses sentimentos negativos é deslocada para outra pessoa; já no caso dos selvagens, o deslocamento projetivo se dá do indivíduo para a alma do ente querido morto, transformando-a, assim, em um demônio. Interessante pontuar que, para o autor, o conflito entre sentimentos opostos – ambivalentes – pode não se manifestar, a princípio e de maneira clara, nas relações, enquanto o parente ainda está vivo, vindo a tornar-se mais claro e, gradativamente, acentuado, depois de seu falecimento. (FREUD, 1912-13/2012).

Destaca-se, também, que a projeção pode não estar, necessariamente, atrelada a um mecanismo de defesa, como fora apresentado acima, constituindo-se, pois, enquanto um mecanismo primitivo da psique humana, pelo fato de, inicialmente, as primeiras percepções sensoriais (apreensão dos estímulos externos) dos seres humanos serem projetadas para fora, na tentativa de se constituir uma concepção de mundo exterior. Freud (1912-13/2012) salienta que, os processos afetivos e intelectuais, ou seja, os processos internos, também eram externalizados, não atribuindo a isso uma explicação conclusiva, mas supondo que assim acontecia porque, nos primórdios, a atenção era voltada, quase que exclusivamente, àquilo que se encontrava no mundo exterior, sendo as percepções internas – em nível endopsíquico – apenas relacionadas às sensações de prazer e desprazer. Com o desenvolvimento posterior da linguagem abstrata e das associações verbais, foi possível a visualização dos processos endopsíquicos psicologicamente, ou seja, a percepção interna que permanece interna. Diante disso, é possível entender que, quando o selvagem projeta seus instintos hostis nos espíritos dos mortos, está, por conseguinte, constituindo uma visão de mundo exterior – não se exclui o

conflito ambivalente, porém, coexiste uma parcela de culturalidade implicada nesse mecanismo –, que denomina-se animismo[73]. (FREUD, 1912-13/2012).

Cabe evidenciar, ainda, que a crença em espíritos maus é anterior à crença em espíritos bons, como apontado por Wilhelm Wundt. Nesse sentido, Freud (1912-13/2012) afirma que os espíritos bons eram, anteriormente, espíritos maus, que se tornaram bons mediante o trabalho de luto, o que implica dizer que, uma vez destituídas, dos mortos, as recordações e as expectativas que os vivos nutrem em relação a eles, ou seja, quando os vivos aceitam a perda e apaziguam seus sentimentos em relação ao falecido, o medo, o arrependimento e as recriminações vão, gradativamente, se enfraquecendo, ao ponto de o espírito se converter de malfeitor a benfeitor, deixando de ser um demônio para se tornar um ancestral; e, assim, poder ser venerado como tal, além de ser solicitado em situações em que se necessitam amparo e socorro. Evidencia-se, também, que o tabu dos mortos perdeu sua influência, ao longo do tempo, de modo que o trabalho de luto, na sociedade moderna, acontece de maneira mais natural e com menos hostilidade que nas sociedades primitivas. A única ressalva, porém, é no que diz respeito à neurose, em que são evidenciadas situações nas quais a perda de alguém por quem se nutria grande estima acarreta conflitos psíquicos severos. De toda forma, o mais importante, na incursão do autor, é o fato de que a ambivalência de sentimentos é muito mais atenuada no indivíduo moderno do que era para o selvagem, apesar de ela ainda existir e poder desencadear enfermidades psíquicas. (FREUD, 1912-13/2012).

Diante do exposto, Freud (1912-13/2012) conclui que a palavra tabu abriga, em sua raiz etimológica, uma ambivalência – que foi anteriormente evidenciada por meio da exposição dos significados duais e opostos que a constituem – que expressa, também, outro tipo de conflito, que se estende ao âmbito psíquico. Sendo assim, tudo que é considerado como um tabu – sejam objetos, situações, lugares ou pessoas –, imbui-se das duas cargas ambivalentes (sagrado e profano; demoníaco e divino), o que corrobora a hipótese de Freud (1912-13/2012), de que a origem dos tabus se dá no conflito inerente à ambivalência de sentimentos, denotando a afetividade significativamente presente nesse sistema. Ademais, é possível evidenciar, também, a origem da consciência moral, justamente pelo fato de o tabu possuir características relacionadas à moralidade e à culpa, de modo que, Freud (1912-13/2012) distingue dois tipos de consciência advindas dele: a consciência do tabu e a consciência de culpa do tabu. A primeira denota certeza em relação a algo, ou seja, diz

73 Esse conceito é desenvolvido no terceiro ensaio de "Totem e tabu" (1912-13/2012), denominado "Animismo, magia e onipotência dos pensamentos", e será explicitado na seção seguinte desta dissertação.

respeito à percepção interna da rejeição de determinados desejos – sabe-se que determinada coisa é proibida, logo, não deve ser praticada, mesmo que o real motivo para essa proibição ainda permaneça oculto. Já o segundo tipo de consciência relacionada ao tabu é um desdobramento do primeiro, pois a culpa assola àqueles que violaram o tabu, mas também, assola àqueles que simplesmente pensaram em transgredi-lo e não, propriamente, o fizeram. Além disso, violar um tabu sem o real conhecimento de que o tenha cometido não faz desaparecer, tampouco, amenizar a culpa relacionada a ele – como observado no mito de Édipo em que, o fato de ter desposado a mãe sem ter o conhecimento de que ela era, realmente, sua mãe, não o poupou da culpa, levando-o a punir-se por isso. (FREUD, 1912/2012).

Nesse sentido, o autor afirma que a consciência pode, também, ter sua gênese pautada na ambivalência de sentimentos, uma vez que, uma parcela de desejos permanece oculta, portanto, inconsciente, enquanto a outra parcela permanece desnudada, ou seja, consciente. No caso, os sentimentos que permanecem inconscientes são reprimidos pelos sentimentos conscientes, sendo, estes últimos, dominantes. Ressalta-se, ainda, no que tange à consciência de culpa, que esta abriga grande quantidade de angústia, estando relacionada aos conteúdos inconscientes. Assim, merece destaque o fato de que as proibições dos tabus têm, como pano de fundo, igualmente, aquilo que está inconsciente, acarretando angústia, justamente, por estarem ligadas a desejos com relação aos quais espera-se grande realização, mas que são reprimidos por questões morais. Esses conteúdos inconscientes são de difícil apreensão, pois podem estar relacionados a e serem desencadeados por diversos fatores, pessoas e situações, não aparecendo uma causa única e cristalina para sua existência; de toda forma, são conteúdos bastante interessantes para a compreensão dos comportamentos humanos, sendo visualizados desde os povos primitivos até a sociedade moderna. (FREUD, 1912-13/2012).

Finalizando, Freud (1912-13/2012) se utilizou do modelo da neurose obsessiva para tentar compreender melhor as origens do tabu, o que permitiu que fossem trazidos à tona pontos de congruência entre os dois, além de delinear uma explicação psicológica para certos aspectos do modo de vida e do comportamento dos povos primitivos. Contudo, Freud (1912-13/2012) alerta que o tabu não deve ser entendido como um tipo de neurose, pois, por mais que, de fato, hajam similitudes entre ele e os quadros neuróticos, o tabu é uma instituição social e não uma enfermidade psíquica. Dessa forma, a diferenciação existente entre o tabu e a neurose está relacionada ao tipo de intenção das punições que são realizadas em um e em outro; no caso da neurose, há uma intenção altruísta – que, aprioristicamente, remete a um desejo de morte e de hostilidade em relação ao outro, mas que, devido à repressão, é

convertido de desejo ao medo de que a pessoa morra –, porque as consequências provenientes da transgressão das regras (auto)impostas recaem sobre outra pessoa, geralmente bastante querida, de modo que, a evitação das transgressões, assim como, a prática de rituais de expiação são uma forma de afastar dessa pessoa a qual se tem grande estima a catástrofe que lhe é endereçada, poupando-lhe os malefícios. Já no caso do tabu, as consequências advindas das transgressões recaem sobre aquele que as executou, evidenciado uma intenção egoísta, não se estendendo a outrem, a não ser em situações em que o tabu não é imediatamente expiado e, assim, permanece ativo, ameaçando o restante da comunidade, justamente, pelo alto grau de contágio que possui. Nessa situação, todas as pessoas da tribo devem expiar o tabu, como uma medida protetiva, fazendo emergir o caráter coletivo e cultural do tabu. (FREUD, 1912-13/2012).

É lícito também pontuar que o delírio de toque, manifestado na neurose, diz respeito, apenas, ao contato sexual, o que, no que tange ao tabu, manifesta-se para além do contato sexual, expressando-se em qualquer tipo de ataque, ameaça, destituição ou atitude prejudicial. Para concluir, a neurose é caracterizada, portanto, como uma formação associal, tornando o indivíduo alheio ao resto do mundo – viver a fantasia neurótica é uma fuga da realidade, um apartamento do indivíduo do restante da sociedade, uma vez que, a realidade é permeada pelas instituições sociais e pela coletividade e, pelo fato de a neurose se valer dos instintos sexuais, exclusivamente, ela assume um posicionamento individualizado, visto que, no âmbito cultural, os instintos de autopreservação mesclam-se com os instintos sexuais, ou seja, o egoísmo e o erotismo estão ligados (FREUD, 1912-13/2012).

5 Magia, mito e parricídio: a marca da ambivalência

Dando continuidade à exposição de Freud (1912-13/2012), no que diz respeito ao modo de vida dos povos primitivos e sua relação com as manifestações da neurose obsessiva, o autor traz para a discussão o fenômeno da onipotência dos pensamentos, juntamente com as explicações acerca da magia e do animismo, que se mostram intimamente ligados à relação de causa e efeito, e dão corpo para o fenômeno da onipotência dos pensamentos, evidenciando uma continuidade dos aspectos do psiquismo primitivo nas manifestações neuróticas, uma vez que, em ambos os casos, selvagens e neuróticos obsessivos se valem do poder exacerbado que conferem à atividade de pensar. Também destaca-se, nesta seção, o mito fundador da civilização, isto é, o parricídio, lançando luz às possíveis origens do totemismo, após esse episódio, assim como, da exogamia e da proibição do assassinato, elucidando a importância e a centralidade da figura do pai, manifestado em diferentes formas, e das implicações do Complexo de Édipo no que tange à ambivalência de sentimentos e à consciência de culpa.

5.1 Onipotência dos pensamentos: penso, logo, crio o mundo real

Freud (1912-13/2012) inicia a discussão trazendo à tona o animismo, que nada mais é que um sistema que abarca uma reunião de doutrinas fundamentadas na crença em almas e espíritos, o que lhe atribui um caráter mais amplo, constituindo-se enquanto o primeiro estágio de desenvolvimento religioso. O animismo se distingue, portanto, de três outras vertentes de temática próxima, que cabem serem brevemente explicitadas: o animatismo, que diz respeito à crença de que tudo na natureza é vivo, mesmo aquilo que é inanimado – aqui, acredita-se, por exemplo, que as pedras são vivas pelo simples fato de elas rolarem e se deslocarem, não associando a isso o fato de que algo ou alguém as moveu, isso implica na ideia predominante de que, se elas realmente não fossem vivas, permaneceriam imóveis –; o animalismo, caracterizado pela veneração e adoração de animais sagrados; e o manismo, que se constitui enquanto a adoração das almas dos mortos, em uma espécie de culto.

Nesse sentido, o autor afirma que esses termos designam uma forma bastante particular, dos povos primitivos, de lerem a realidade na qual estão inseridos. Essas crenças em almas e espíritos, assim como, sua veneração e todos os rituais que a eles se vinculam, são tentativas de se explicarem os fenômenos que ocorrem na vida cotidiana, tanto os ocorridos em um passado remoto quanto os que ocorriam no período mesmo dos selvagens, que, bem-sabido, na atualidade, apresentam explicações científicas, pois se tratam de fenômenos e

acontecimentos naturais, desprovidos de caráter místico. Também destaca-se, relacionado a esse sistema, a tendência de os primitivos animarem pessoas e objetos, ou seja, de acreditarem que as almas são capazes de sair dos corpos que originalmente as abrigaram para habitar novos corpos, configurando, pois, o cerne da concepção animista, a de que as almas e espíritos são dotados de independência, podendo transitar livremente entre humanos ainda vivos, da mesma forma que encontram-se livres para escolherem novas moradas (corpos). (FREUD, 1912-13/2012).

Freud (1912-13/2012) afirma que essa centralidade nas almas e espíritos como forma de explicar o mundo externo, ou seja, aquilo que é real, deriva, provavelmente, da curiosidade que os selvagens tinham em relação aos sonhos e à morte – interessando-se por esta última, em especial, por causa da ideia da imortalidade das almas –, justamente por serem dois acontecimentos bastante singulares e de explicação misteriosa. Entretanto, o autor afirma que, por mais que outros autores tenham se dedicado ao estudo da questão, enfatizando o papel das imagens oníricas e das imagens especulares, nenhum deles chega a provas conclusivas da origem e importância dessa crença. Apesar disso, Freud (1912/13/2012) pontua que o animismo é um sistema presente nas mais diversas tribos e que denota uma tendência, dos seres humanos, de criarem os seres espectrais à sua imagem e semelhança, atribuindo-lhes suas próprias características – nota-se, aqui, uma intenção projetiva, tal qual a evidenciada anteriormente pelo autor –, além disso, também configura-se enquanto uma visão de mundo que visa a uma unidade de sentido e não apenas a explicação de um fenômeno particular, de modo que o animismo junta-se à religião e à ciência como uma forma possível de leitura do real – obviamente, bastante primária e pouco elaborada, constituindo-se enquanto a primeira visão de mundo da humanidade, carregada de teorizações psicológicas, segundo o autor, e servindo de base para a estruturação dos mitos.

Assim, o autor aponta para duas técnicas – segundo sua própria denominação, tendo em vista que outros autores as consideram como estratégias – que derivam do animismo, cuja intenção é tomar posse de humanos, animais e objetos, por meio do controle de suas almas, sendo essas técnicas, pois: a magia e o feitiço. A distinção básica entre as duas consiste no fato de que o feitiço serve para influenciar as almas, e, se utiliza de meios convencionais para realizar isso, dessa forma seu poder age de maneira a tratar as almas com igualdade em relação aos humanos vivos, com o intuito de as apaziguarem e as reconciliarem, conquistando sua simpatia e, até mesmo, as intimidando se necessário. Já a magia não se utiliza de meios convencionais, necessitando de alguns instrumentos para se realizar, e serve como defesa contra os ataques dos inimigos, da mesma maneira que pode ser utilizada como investida para

prejudicá-los. Freud (1912-13/2012) afirma, de acordo com Edward Burnett Tylor, que a magia toma um vínculo ideal como real, e o faz equivocadamente. Um exemplo de ato mágico, é quando, na intenção de se ferir um inimigo, confecciona-se um boneco que o representa. Essa representação não precisa ser fidedigna, contendo todas as suas características físicas, pode, ao contrário, ser um boneco dessemelhante, porém, com a tendência à animação, dota-se esse boneco das características de quem se deseja prejudicar. Atentando contra o boneco, também se atenta contra o inimigo: se é infligido um corte, por exemplo, no braço do boneco, o braço da pessoa a qual ele remete também sofrerá moléstia – não necessariamente um corte, mas sim, algum tipo de enfermidade. O autor ressalta também que essa atividade pode se encontrar em práticas religiosas, na tentativa de conferir aos deuses poderes maiores e prósperos para enfrentar as adversidades e os demônios, assim, faz-se todo um cerimonial de destruição de bonecos e imagens dos demônios os quais estão em batalha com os deuses. (FREUD, 1912-13/2012).

Além disso, Freud (1912-13/2012) destaca que as magias de fertilidade e de conjuração de chuva e fenômenos naturais são bastante comuns e de tamanha importância para os povos primitivos. Essas magias consistem em imitar aquilo que se deseja obter, que, no caso da chuva, se dá pela imitação da mesma, derramando água sobre o solo, com uma peneira, também imitando as nuvens, as tempestades e sons relacionados a ela, assim como, barcos improvisados com tigelas, que são arrastados pela tribo, simulando a água dos rios ou dos mares. Quanto à fertilidade, o ritual se segue da mesma maneira, de modo que os membros da tribo que se dedicam à agricultura, em época próxima à determinada estação de lavoura, praticam relações sexuais com suas esposas, nos campos, para que a natureza siga seu exemplo e assim proporcione uma plantação fecunda e próspera. Aqui, o horror ao incesto também ganha expressão, pelo fato de se atribuir às relações incestuosas caráter negativo, comprometendo a prosperidade do solo e da colheita.

Diante disso, como é lícito esperar, a magia também está acompanhada por uma série de restrições – tabus –, evidenciando, pois, um caráter telepático nas relações de causa e efeito, ou seja, a distância entre aqueles que estão na situação de conjuração da chuva, da promoção da fertilidade do solo, da caça, etc, daqueles que não se encontram nessas situações, não impede que seu êxito seja minado. Assim, o autor traz o exemplo da restrição que se aplica aos membros da tribo que não saem para caçar, proibidos de tocar em óleo ou água pois, se o fizerem, acreditam que os caçadores ficarão com “dedos de manteiga”, na expressão de Freud (1912-13/2012), não conseguindo capturar as presas com suas mãos, comprometendo, assim, toda a expedição de caça. Durante esse período, também, as crianças

não podem desenhar figuras relacionadas à atividade de caça, aos animais ou à floresta, porque, segundo creem os selvagens, isso pode os confundir nas trilhas da mata, embaralhando-as, os deixando perdidos, frustrando, dessa maneira, a caçada; as linhas dos desenhos, para eles, se equivalem às trilhas, por isso, ao se evitar o desenho, evita-se o deslocamento desses caminhos no mundo real. (FREUD, 1912-13/2012).

O que se percebe, no que tange a esses atos mágicos supracitados, é a compreensão que o selvagem tem frente aquilo que se deseja realizar e sua relação com aquilo que precisa ser feito para que esse algo, de fato, se realize, ou seja, para ele, a semelhança é o essencial para que possa haver a imitação, o que significa que, o ato encenado coincide com o próprio ato que tem por intenção alcançar; é preciso que eles ensinem a natureza – obviamente, não a plenos termos – para que, somente dessa maneira, ela consiga saber como fazer chover, como fazer as sementes germinarem e assim por diante. Freud (1912-13/2012) destaca que essas práticas são desenvolvidas, com o passar do tempo, sendo aperfeiçoadas. Assim, em um primeiro momento, passam do estado mágico para o religioso, em que se realizam procissões e orações, pedindo por aquilo que se quer obter, culminando, posteriormente, na compreensão científica de como as coisas ocorrem – compreensão, essa, mais avançada que suas antecessoras –, o que significa que a explicação de como ocorre a chuva e os demais fenômenos naturais, por exemplo, se torna tangível, não necessitando da evocação de qualquer tipo de magia para evocá-los. (FREUD, 1912-13/2012).

Outro exemplo trazido pelo autor, agora, de uma magia que não se encontra implicado o princípio da semelhança, é o da magia que visa a prejudicar um inimigo, porém, nesse caso, diferenciando-se daquele em que há a confecção do boneco. Aqui, o malefício é causado mediante a deturpação de objetos pertencentes ao inimigo, sejam eles objetos de uso pessoal, ou mesmo, algum retalho de suas vestes, pedaços de suas unhas, chumaço de seu cabelo, etc. Como visto anteriormente, os nomes, para os povos primitivos, carregam, também, a alma de quem os possui, sendo assim, apoderar-se do nome coincide com apoderar-se da pessoa mesma. Nesse sentido, o apoderamento da pessoa ocorre, de maneira igual, no caso de tomar da pessoa um objeto de seu pertencimento ou alguma parte dela, para lhe infligir o mal; deturpando-lhe os cabelos ou alguma coisa da qual possuía, se está agredindo a alma dessa pessoa. (FREUD, 1912-13/2012).

Da mesma maneira, o canibalismo também se caracteriza enquanto um ato imbuído de magia, justamente pelo fato de que, ao se ingerir outra pessoa, ocorre-se, mais uma vez, como nos exemplos acima, o apoderamento de sua alma – da pessoa devorada –, o que permite que suas características migrem para aquele que a devorou. Isso explica a cautela que os selvagens

têm em relação ao que comem, pois, as características de animais também podem ser apropriadas por quem os consumir; tanto as características boas quanto as características ruins. Extrai-se disso, portanto, a noção de que há um contágio, pelo fato de ser algo transmitido a outrem pelo contato. Isso também se evidencia em situações em que alguém é ferido com algum objeto ou arma. Acredita-se que esse objeto ou arma proporciona um malefício que se propaga e se prolonga, de forma que, se não forem devidamente cuidados e isolados, continuam causando mal a quem foi ferido por eles. Como medida protetiva, os selvagens untam as armas e as guardam em lugares próximos, tendo a certeza de não serem utilizadas por outras pessoas, pois assim, as inflamações podem ser amenizadas e as feridas, enfim, curadas. Obviamente, essa conduta não impede o agravamento dos machucados, tampouco, a melhora e a cura de quem está ferido, mas a ideia implicada aqui é a de que a contiguidade, seja ela temporal ou de sentido, está presente na relação de causa e efeito. Nesse sentido, Freud (1912-13/2012) destaca que, a semelhança e a contiguidade são elementos essenciais nos processos associativos, novamente corroborando a afirmação de Edward Burnett Tylor de que, nesses casos citados, os vínculos provenientes do âmbito ideal são tomados como real, mesmo que o equívoco nessa relação do vínculo seja evidente. No entanto, isso denota a crença fortemente presente, nesses povos, de que seus pensamentos têm poder de interferência e influência no mundo real, permitindo-lhes – não de fato – que controlem coisas, pessoas e situações – que estão, claramente, fora de suas alçadas. (FREUD, 1912-13/2012).

A fim de não delongar mais as explicitações acerca da magia, é interessante pontuar as observações de Freud (1912-13/2012) no que tangem à natureza dela. Para ele, a magia é a expressão dos desejos dos povos primitivos, de modo que, a conjugação desses desejos com a vontade, permite que se alcance a satisfação deles, ou seja, a vontade funciona enquanto força motriz, assemelhando-se, segundo o autor, ao brincar da criança, pelo fato de que, é no brincar que a criança realiza, de forma fantasiosa, os seus desejos; transforma-os em ato, em ação. Isso, aplicado ao caso dos selvagens, demonstra que, nas experiências de fantasia vivenciadas por eles, em outras palavras, os vínculos ideais que estabelecem em detrimento dos vínculos reais, creem estar modificando o mundo externo. Evidencia-se, portanto, uma superestimação dos processos anímicos e uma clara ênfase no mundo psíquico, que, posteriormente, no decurso do desenvolvimento da humanidade, irá se afastar do âmbito da realidade puramente psíquica e atuar, também, no âmbito da realidade concreta; a magia não tem mais razão de ser, pelo fato de que o pensamento não coincide mais em essência e em exata semelhança ao acontecimento concreto esperado, os poderes telepáticos da magia, isto

é, a inexistência de distância temporal e espacial e o absurdo nexo causal entre o que se deseja e o que se espera, se tornam não-atuantes.

Contudo, é interessante observar uma situação análoga, na contemporaneidade, da expressão do pensamento enquanto um importante agente sobre o mundo real e as relações que nele permeiam. Aqui, Freud (1912-13/2012) toma emprestado, de um de seus pacientes, que apresentava um quadro de neurose obsessiva, o termo onipotência dos pensamentos, que, justamente, equipara-se à magia dos primitivos. Apesar de certa similitude, a onipotência dos pensamentos e a magia não são de mesma natureza e, a primeira, não se encontra tão afastada da noção científica quanto a segunda, o que significa que, o indivíduo pode apresentar notável conhecimento acadêmico e, ainda assim, ser atormentado por pensamentos obsessivos. Diante disso, salienta-se o caráter persecutório de tais pensamentos, como se o simples ato de pensar em determinada pessoa ou situação, fizesse com que a pessoa e a situação em questão viessem à tona e, dessa foram, o ciclo se repetisse; na tentativa de se afastarem os pensamentos, cada vez mais parece haver relação entre a evocação, no âmbito psíquico, e a manifestação concreta no mundo real, fazendo com que mais pensamentos, de mesma natureza, surjam – a tentativa de evitação do pensamento não o faz desaparecer, ao contrário, o faz intensificar. (FREUD, 1912-13/2012).

Destaca-se, pois, que a onipotência dos pensamentos é uma característica concernente às neuroses de todos os tipos, segundo Freud (1912-13/2012), precisamente porque, o que detém maior importância nelas são as vivências do pensar – que são vividas, psiquicamente, com tamanha intensidade e investimento afetivo, ganhando caráter de centralidade na vida do indivíduo neurótico, que pouco importa se essas vivências são condizentes com a realidade ou não – e não do agir, de forma que, toda manifestação neurótica carrega essa marca. Mas o que distingue o quadro obsessivo dos demais quadros neuróticos é o sentimento de culpa implicado nesse tipo de enfermidade. No caso das demais neuroses, os atos realizados, a fim de prejudicar os outros, sejam eles da maneira que forem, são vividos na e alimentados pela fantasia, mas se desdobram na realidade; faz-se algo no mundo real pois, na fantasia, esse algo se manifesta enquanto fato comprovado, não há distinção entre o real e o ideal. Já na neurose obsessiva, a culpa que a assola o indivíduo é uma culpa proporcionada pela superestimação de seus próprios processos psíquicos, ou seja, nada fez de concreto para prejudicar outrem, no entanto, essa pessoa foi prejudicada pela força de seus pensamentos – do neurótico obsessivo –, evidenciando, aqui, o enorme peso dos sentimentos ambivalentes, justamente porque é no direcionamento dos instintos hostis e agressivos para essa pessoa, que a culpa recai sobre o neurótico: despende grande observância em suas ações, para que não

prejudique os outros, mas, mesmo assim, acaba os prejudicando, devido a força de seu pensamento, pois nutre sentimentos maus e deseja a morte da mesma pessoa por quem preza. Interessante pontuar a observação de Freud (1912-13/2012), referente à essa questão, de que, mesmo durante o tratamento psicanalítico, o neurótico obsessivo ainda acredita que seus pensamentos são tão poderosos e livres, que recrimina-se ao pensar coisas ruins, pois esses pensamentos não estão sob seu controle, podendo lhes escapar, assim, acredita, igualmente, que está proibido de ter esse tipo de pensamento, se assemelhando muito à maneira de agir e pensar do selvagem, o que significa que, se utiliza de certa magia – figuradamente – pois seus pensamentos modificam o real, também utilizando-se dela para se defender e se proteger de seus próprios pensamentos.

Freud (1912-13/2012) afirma, portanto, que o caráter de onipotência se desloca ao longo dos processos de desenvolvimento civilizatórios, de modo que, inicialmente, no estágio animista, a onipotência está implicada nos seres humanos, deslocando-se, mais tarde, para os deuses (ou o Deus), no estágio religioso, e sendo abandonada, posteriormente, quando chega-se no estágio científico, em que a humanidade reconhece sua exiguidade diante da magnitude da natureza e passa a desacreditar (ou, pelo menos, questionar) nas divindades. Fazendo uma analogia a processos de desenvolvimento psíquico, o autor traz a tona o desenvolvimento dos estágios da sexualidade, que, de maneira geral, traçam o seguinte percurso: há o deslocamento da libido do indivíduo que, a princípio, dirigia-se a si próprio – em um movimento de autoinvestimento libidinal, centrando-se no autoerotismo –, para o investimento libidinal de objeto, ou seja, a libido que antes ficava represada no indivíduo, agora, é direcionada para o exterior, visando ao investimento em outra pessoa.

Contudo, Freud (1912-13/2012) destaca, também, que em um terceiro estágio de investimento libidinal, a libido pode ser direcionada ao Eu do indivíduo – instância psíquica que se desenvolve posteriormente –, culminando no narcisismo, que, em linhas gerais, é o apaixonamento por si mesmo, configurando uma junção dos instintos de autoconservação do Eu com os instintos sexuais. Dessa maneira, o autor pontua que, por mais que o narcisismo também se valha de investimentos objetais – como uma forma de adquirir mais libido para reinvestir o Eu; em uma espécie de reservatório: quando o reservatório está cheio de libido, não é necessário procurá-la em outro lugar; quando se esvazia, precisa-se de uma fonte para abastecê-lo –, o indivíduo, em certa medida, sempre conservará um parcela narcísica em sua constituição psíquica e da economia libidinal. Isso, no entender de Freud (1912-1/2012), salienta o caráter sexual presente nas atitudes, tanto dos selvagens quanto dos neuróticos

obsessivos, que tange à onipotência dos pensamentos, podendo-se dizer que o narcisismo coincide com o estágio animista. Assim,

> Podemos agora ligar ao narcisismo, e apreender como parte essencial deste, a elevada estima – a superestimação, de nosso ponto de vista – que primitivos e neuróticos atribuem aos atos psíquicos. Diríamos que nos primitivos o pensar ainda é, em grande medida, sexualizado, daí se originando a fé na onipotência dos pensamentos, a inabalável confiança na possibilidade de controlar o mundo e a impermeabilidade às simples experiências que poderiam instruir o homem sobre seu verdadeiro lugar no mundo. Quanto aos neuróticos, uma parte considerável dessa atitude primitiva permaneceu constitucional, por um lado; por outro, a repressão sexual neles ocorrida produz uma nova sexualização dos processos de pensamento. As consequências psíquicas têm de ser as mesmas nos dois casos, seja quando o superinvestimento libidinal do pensamento é original, seja quando é alcançado regressivamente: narcisismo intelectual e onipotência dos pensamentos. (FREUD, 1912-13/2012, p. 141-142).

Concluindo as inferências do autor quanto à onipotência dos pensamentos, Freud (1912-13/2012) destaca que, apenas em indivíduos em que os estágios de desenvolvimento psicossexual chegaram à fase madura é possível que haja a renúncia à onipotência da atividade psíquica, uma vez que, o indivíduo não é mais guiado pelo princípio do prazer, mas sim, pelo princípio da realidade. O autor faz uma pequena ressalva, sinalizando que somente no âmbito das artes, a onipotência dos pensamentos permanece duradoura e pode ter livre expressão, sem haver algum tipo de prejuízo.

O que se exprime, do que foi abordado até o momento, é o caráter psicológico do sistema animista, o que significa que, pelo fato de estar centrado em processos psíquicos, esse sistema se constitui enquanto uma visão de mundo psicológica, capaz de explicar tudo por via da relação de causa e efeito entre os pensamentos do indivíduo e os acontecimentos concretos, que, só será substituída pela visão de mundo científica à medida que a humanidade passa a reconhecer que não compreende plenamente o mundo e a natureza, ou seja, que não possui explicação para tudo. Nesse sentido, Freud (1912-13/2012, p. 144) afirma que o sistema animista tenta transpor, para o mundo real, uma estruturação psíquica, na "intenção de impor às coisas reais as leis da psique.". O autor também destaca, porém, que o animismo despende uma determinada parcela dessa onipotência, que é reservada, à priori, aos pensamentos, para os espíritos, que são entendidos pelos primitivos como deuses ou demônios – a observação do tabu dos mortos ilustra, de maneira clara e interessante, o poder (a onipotência) que os espíritos possuem, ou melhor, que os primitivos creem que eles possuem.

Como já explicitado anteriormente, a crença em deuses e demônios é, na verdade, produto da manifestação projetiva de sentimentos internos conflitantes, que precisam ser

direcionados para o exterior para que o indivíduo tenha algum alívio psíquico, e não, propriamente, entidades sobrenaturais. O que entra em jogo, aqui, é o fato de que nem todos os pensamentos podem se tornar onipotentes, pois configuraria uma sobrecarga, sendo assim, uma parcela desses pensamentos, no caso, os pensamentos ligados a sentimentos hostis e agressivos, destina-se ao exterior, ganhando corpo em imagens desvinculadas dos indivíduos: o indivíduo, quando diz da existência de um demônio, acredita que está se referindo a algo que não lhe faz parte, que não é de sua constituição, no entanto, o demônio é, justamente, a parcela ruim que habita nele, de modo que, a relação que, falsamente, se supõe ser do indivíduo com outro ser é, na realidade, do indivíduo com si próprio. Ainda há o destaque para a afirmação do autor de que, essa relação é análoga aos processos conscientes e inconscientes, pois algo consciente, que é sabido e percebido, é colocado à mostra, enquanto sua contraparte permanece latente, destacando-se, também, que o sistema animista tem origem na ambivalência de sentimentos, da mesma forma que as restrições morais impostas pelos tabus. (FREUD, 1912-13/2012).

Na tentativa de explicar a relevância do animismo enquanto sistema, Freud (1912-13/2012) afirma que a elaboração secundária dos pensamentos oníricos, no sonho, é o cerne da constituição de um sistema, pelo fato de que a elaboração secundária, por meio das condensações e dos deslocamentos, faz com que, na interpretação do sonho, sejam buscados nexos explicativos para o que se sucedeu. A narrativa onírica não segue uma lógica tal qual a do mundo real, estando permeada por situações absurdas, que são de difícil apreensão de seu sentido completo – e não teriam como, visto que a sobredeterminação dos conteúdos manifestos, ou seja, a atribuição de sentidos múltiplos a eles, faz com que a cena onírica seja passível de superinterpretação, o que significa que um sonho jamais será plenamente interpretado, esgotando seu sentido –, sendo assim, a todo momento, busca-se uma forma de se estabelecer uma unidade de sentido, um nexo que, mesmo dando uma explicação absurda para algo igualmente absurdo, consegue dar solução para um problema. É dessa forma que o sistema animista funciona, dando explicações absurdas para as situações na tentativa de se estabelecer uma visão de mundo que dê conta de explicar aquilo para o qual ainda não se tem explicação. Além dos sonhos, Freud (1912-13/2012) considera a fobia, o delírio, a paranoia e os pensamentos obsessivos, também, como sistemas que têm por intenção a busca de soluções para o conflito entre os sentimentos ambivalentes, por meio da reordenação do material psíquico implicado, de maneira que, as manifestações sintomáticas, ao mesmo tempo que se estabelecem enquanto representação de desejos inconscientes também atuam enquanto um mecanismo de defesa para esses desejos. Esses outros tipos de sistema se valem de soluções

absurdas e de nexo confuso ou inexistente destas em relação aos problemas tais quais no sistema animista.

A fim de concluir as explicitações acerca do sistema animista e sua relação com a magia e a onipotência dos pensamentos, Freud (1912-13/2012) enfatiza que, apesar de os povos primitivos se encontrarem em um estágio de desenvolvimento cultural aquém do estágio de desenvolvimento cultural em que se encontra a sociedade moderna, seu modo de vida e os sistemas os quais utilizam como visão de mundo são negligenciados e tomados, erroneamente, como mera superstição. Porém, o autor faz a ressalva de que, por mais supersticiosa que possa parecer a atitude do selvagem frente às diversas situações desencadeadoras de tabus, elas também denotam traços evidentes da renúncia instintual. Isso significa que, muitas restrições pelas quais os membros da tribo passam, como medida preventiva para mau agouros ou desgraças, agem, também, como uma medida compensatória, pois recebem certa permissão para dar vazão a seus desejos, movidos por instintos agressivos, como no exemplo das restrições sexuais impostas aos caçadores e guerreiros, assim como, suas esposas, no período de expedição – em que acredita-se que as relações sexuais poderiam comprometer o sucesso da caçada ou da batalha –; no fundo, a restrição se dá pelo fato de que, a esses guerreiros e caçadores será permitido o assassinato, sendo assim, precisam dar algo em troca para a realização desse desejo: paga-se o prazer em cometer o assassinato com a renúncia do ato sexual. Isso não significa, porém, que não acreditam que de fato possa haver alguma frustração na empreitada, caso alguma relação sexual ocorra nesse intercurso, a questão é que essa suposta superstição se manifesta conscientemente, ao mesmo tempo que sua motivação – a permissão para o assassínio – permanece inconsciente, mas, atuante. (FREUD, 1912-13/2012).

5.2 Totemismo e as bases da constituição da sociedade: o pai, os filhos e a culpa

Seguindo-se nas discussões acerca dos sistemas, Freud (1912-13/2012) retoma a ideia do totemismo – explicitado, de maneira breve, no primeiro ensaio de “Totem e tabu” e, também, na seção quatro desta dissertação –, a fim de observá-lo enquanto um sistema de organização social e moral que se constituiu como um alicerce para os sistemas e instituições posteriores que surgiram na sociedade, tomando como base, para essa observação, os estudos de etnólogos que lhe eram contemporâneos. Dessa forma, o autor destaca o fato de que a ciência imputou importância ao totemismo por se conseguir evidenciar uma continuidade, ou melhor dizendo, resquícios desses costumes totêmicos, mesmo que modificados e

desenvolvidos, em sistemas da sociedade moderna, ou seja "[…] é grande a possibilidade de que a cultura totêmica tenha sido, em toda parte, um estágio preliminar dos desenvolvimentos posteriores e uma fase de transição entre o estado do homem primitivo e a era dos deuses e heróis." (WUNDT, 1912, p. 139 *apud* FREUD, 1912-13/2012, p. 156).

Diante disso, o totemismo é entendido, por esses estudiosos, e, também, por Freud (1912-13/2012) como uma espécie de doutrina religiosa – tendo em vista o "Código do totemismo", redigido por Solomon Reinach, que, nas palavras de Freud (1912-13/2012), constitui-se enquanto um catecismo do totem, porque faz um compilado das principais características que dão corpo a esse sistema –, pois se vale de inúmeros aspectos que o caracterizam como tal, apesar de não ser uma doutrina propriamente dita, já que esta se constituirá, mediante desenvolvimento da sociedade e, consequentemente, do avanço cultural, quando se transformar nas religiões que se tem conhecimento e ainda prevalecem na modernidade. Além disso, também é um sistema social, pois institui a maneira como a sociedade primitiva se organiza, estabelecendo regras de convívio social, não só dos membros de um mesmo clã entre si, como também, entre membros de clãs diferentes. Nesse sentido, pois, o totem equivale à figura divina, conferindo proteção e amparo para aqueles que se unem por meio dele – ressaltando-se que o totem não é uno, ou seja, não se refere a um único exemplar de animal, mas sim, a todos os animais da mesma espécie. Se o lobo é um totem que designa um clã, todos os lobos são totem e não apenas um específico, o que institui, para os selvagens, a proibição de matar o animal totêmico, assim como, de se alimentar dele – exceto em situações cerimoniais – pois se estaria profanando a divindade do clã. Já no que tange ao aspecto social, o totem determina a identidade dos clãs, os diferenciando uns dos outros, instituindo, também, a exogamia como tabu.

A motivação de Freud (1912-13/2012) para o estudo da temática se dá pelo fato de que, ao se atribuir um caráter de universalidade ao totemismo, expresso por sua continuidade, ou seja, por ser um sistema que se iniciou em uma época remota e perdurou, ao longo dos anos, em diferentes civilizações, mesmo com certas adaptações, como evidenciado, ele pode ser analisado, tanto pelo aspecto cultural como psicológico, na intenção de se apreender o funcionamento das instituições sociais atuais e da maneira como os seres humanos se comportam – e continuam a se comportar, ou seja, torna-se possível visualizar como ocorre o desenvolvimento cultural, assim como, o desenvolvimento do indivíduo, em particular. Obviamente, essa universalidade não visa a uma homogeneização do social – tornar todas as pessoas iguais, como nos processos de massificação –, mas lança luz a uma identidade que faz com que os povos selvagens se aproximem dos povos modernos, uma identidade que os

aproxima enquanto espécie, denotando um olhar filogenético. Assim, pode-se inferir que as instituições sociais atuais nascem dos dois tabus relacionados ao totem: a proibição do assassinato do animal do totêmico e da proibição do incesto. É lícito pensar, então, que para justificar essa afirmação, Freud (1912-13/2012) tenha necessitado discorrer acerca das origens do totemismo, fazendo-o da seguinte forma: inicialmente, buscou algumas explicações em outros teóricos, salientando justificativas baseadas em teorias nominalistas, sociológicas e psicológicas, para, enfim, trazer sua própria concepção (psicanalítica) de como o totemismo se origina.

No que tange à concepção nominalista, Freud (1912-13/2012) pontua que essa linha de raciocínio atribui à origem do totemismo, como a própria denominação sugere, os nomes, de modo que, o que fundamenta a origem do totem é a necessidade que os povos primitivos tinham de se diferenciar um dos outros, por meio de brasões familiares, e não a necessidade de se estabelecer uma moral, da mesma forma que regras de conduta e de convivência. No entanto, Freud (1912-13/2012) julga insatisfatória essa explicação, pois, aqui, não se explica o porque de a derivação do nome do totem vir de nomes de animais, a não ser pelo fato de assim o fazerem pois acreditava-se que conservavam características semelhantes às características do animal escolhido e, também, a princípio, não explica o motivo de se colocar o totem em posição de destaque em relação à tribo. Além disso, a atribuição do nome do animal aos membros da tribo está vinculada a uma transmissibilidade por via do indivíduo e não da coletividade, ou seja, se uma pessoa possui o nome urso, por exemplo, seu nome é passado para seus filhos e para aqueles que são seus seguidores, mas isso não considera a linhagem materna como primeira forma de transmissão do totem, além de ignorar a complexidade dessa identificação com o animal totêmico. Parece que, nesse caso, a consanguinidade é fator de primeiro plano, o que não se mostra muito convincente levando-se em consideração a ideia de casamento grupal que, em outras palavras, é a ideia de que todos os membros da tribo são aparentados, mesmo que não descendam uns dos outros, não possuindo, portanto, consanguinidade. Somente depois, por meio de um entendimento ao acaso – pois acredita-se que os selvagens instituiriam o nome do totem sem perceber, não havendo motivo claro para tal –, os selvagens viriam a considerar um parentesco não-consanguíneo entre si pelo fato de eles mesmos possuírem esse parentesco com o animal que lhes nomeia, justificando, assim, a exogamia.

Devido à insatisfatoriedade de tais conclusões, Freud (1912-13/2012) investiga a concepção sociológica relativa à questão do totem. De acordo com essa concepção, o totemismo seria uma exacerbação do coletivo, pois o que é adorado, na realidade, é a

comunidade; o totem está destacado, mas, no fundo, a adoração está implicada na própria tribo e não em uma entidade divinizada. Diante disso, especula-se que a determinação do animal totêmico, nesse caso, se dá pelo fato de que, cada clã, respectivamente, comercializava um tipo de animal ou de planta, por meio de escambo, fazendo com que fossem lembrados, pelos outros clãs, pelo produto que trocavam, de modo a levar as tribos, em determinado momento, a acharem pertinente se autodenominarem pelo nome desse animal ou planta pelos quais eram conhecidas. Freud (1912-13/2012) descarta essa hipótese pelo fato de não fazer sentido cada tribo se alimentar apenas de um tipo de animal ou planta, uma vez que eram onívoros.

Dando continuidade, a teorização sociológica, também, chama a atenção para um caso específico de uma tribo australiana (os Aruntas), considerada como a mais primitiva dentre os povos primitivos, em que não se praticava a exogamia, pelo fato de que a linhagem do totem não se transmitia coletivamente, mas sim, de forma individual, mediante o contato com espíritos. Elucidando a questão, os Aruntas acreditavam que, quando uma mulher engravidava, o espírito de algum morto, que rondava determinada região, se apossava do corpo dessa mulher, quando esta caminhava pela mesma região, e, assim, era transmitido à criança um totem diferente do seu, ou seja, transmitia-se o totem do morto e não o da mãe. Isso explica o motivo de a exogamia não ser instituída, pois, em uma mesma tribo, podiam existir diversos totens, que não possuíam relação hereditária – no sentido da transmissibilidade –, ou seja, a coletividade não possuía laços nem consanguíneos, tampouco, de identificação com o totem, apesar de, ainda assim, o coletivo ser amplamente valorizado. A função de se instituir os clãs totêmicos, aqui, era a de, por meio de cerimônias, multiplicar o animal totêmico, para fins de alimentação – a fome se destacava como fator central –, o que, no entender de James George Frazer, é uma atitude que se configura enquanto uma mágica cooperativa em grande escala, o que significa que, o sistema totêmico, assim como na concepção nominalista, não intentava a estabelecer normas morais e de comportamento, erigia-se enquanto uma associação de comércio. Freud (1912-13/2012) faz interessante objeção a isso, diante da falta de sentido em se proporcionar o animal totêmico a outrem em vez de o guardar para consumo próprio, ademais, concorda com a afirmação de Émile Durkheim, de que, ao contrário do que James George Frazer e outros teóricos intuem, a tribo dos Aruntas pode ser considerada como a mais avançada e não a mais primitiva, em comparação aos povos selvagens em geral, no que tange ao totemismo, justamente por apresentar um movimento de quebra de vínculo com o sistema totêmico.

Por fim, a concepção psicológica quanto à origem do totemismo se pauta na transmigração das almas. Tomando o exemplo dos Aruntas, anteriormente citado, sobre a gravidez, entende-se que a determinação do totem da criança é o totem do morto pois, o espírito que se apossou do corpo da mãe, reencarna nessa criança. Assim, se é trazido ao pensamento da mãe à figura de algum animal, planta ou outro elemento, que ela imagina ser o real causador de sua gravidez, eles se tornam o totem de seu filho; por exemplo, se, no princípio da gravidez, vier à mente da mãe a figura de um leão, foi o leão que a deixou grávida, sendo assim, a alma-leão transmigra para o corpo de seu vindouro filho. No que se refere ao totem, enquanto espécie animal, alimentar-se dele seria uma forma de se fortalecer a identificação do indivíduo com seu totem, de maneira que, posteriormente, suscitaria a ideia de que animais não se alimentam daqueles os quais dividem a mesma espécie, logo, a proibição de matar e devorar o animal totêmico se institui, sendo aberta exceção apenas em cerimônias específicas. Isso, segundo os teóricos adeptos dessa hipótese – Baldwin Spencer, Francis James Gillan e James George Frazer –, evidencia que o totemismo se funda em uma criação feminina e não masculina – denotando a linhagem materna –, explicando, também, as restrições relacionadas ao totem – a não ser pela proibição do incesto, que não ganha explicação. Além disso, salientam que, muito provavelmente, os povos primitivos eram ignorantes em relação a como ocorriam a fecundação e a gravidez, não vendo relação entre ambas e o ato sexual. Novamente, Freud (1912-13/2012) refuta essa afirmação, dizendo que os Aruntas estão à frente na escala totêmica, o que implica em rupturas com esse sistema, denotando um desenvolvimento e não a gênese do totemismo. Enfatiza também que, ao contrário do que se supõe, as tribos têm certa noção a respeito da concepção e da gravidez, e, o fato de acreditarem em uma concepção milagrosa não exclui o fato de saberem que esta se dá por meio do ato sexual, fazendo uma analogia à sociedade dos primórdios do cristianismo, em que, mesmo acreditando-se na concepção milagrosa, da Virgem que carrega, em seu ventre, o menino Jesus, sabem que as crianças são concebidas por meio da relação sexual. A fim de concluir as explicitações acerca dessa concepção, o autor pontua que Wilhelm Wundt atribui à origem do totemismo – como visto na seção anterior – ao animismo.

Dando sequência, a fim de formular sua concepção psicanalítica da temática, Freud (1912-13/2012) parte do fato de que, para esses autores – os supracitados e, também, John Ferguson McLennan –, a origem da exogamia nada coincide com a origem do totemismo, estando separados, sendo a exogamia instituída posteriormente, sem prévia ligação com o totem, de forma a vir a convergir, em um determinado momento, para o sistema totêmico. A explicação dada pelos autores é a de que o rapto de mulheres era um costume bastante

difundido entre os povos primitivos, justamente por, devido à execução de crianças do sexo feminino, haverem poucas mulheres nas tribos, o que obrigava os homens a buscarem suas parceiras fora da tribo a qual pertenciam. Como essa prática era bastante comum, as relações sexuais e a contração do matrimônio com mulheres do mesmo clã se tornaram atípicas, exceções à regra, portanto, tornaram-se proibidas. Além disso, relacionam a exogamia, também, ao tabu do sangue porque o sangue do indivíduo é o mesmo do totem, denotando, assim, um grau de parentesco comum a todos, colocando a menstruação, nesse caso, como um fator impeditivo para que os homens desposem as mulheres do mesmo clã.

Outra hipótese construída, dessa vez por Alfred William Howitt, Lewis Henry Morgan e, de forma revisitada, por James George Frazer e Baldwin Spencer, é a de que a exogamia servia como uma forma de se prevenirem as relações incestuosas no interior das tribos, sendo um resultado do complexo sistema de classes matrimoniais que eram instituídas, bastante evidente nas tribos australianas, que foram tomadas como base para essa inferência. Isso, como esperado, limitou, em grande medida, a expressão sexual das gerações mais novas, fazendo com que, primeiramente, fossem minadas as relações sexuais entre irmãos e irmãs, depois entre os filhos e as mães e, mais tardiamente, as relações entre pais e filhas. Infelizmente, essa hipótese não consegue inferir a origem exata da exogamia, nem mesmo relacioná-la com o totem, prevalecendo a ideia de que a exogamia surgiu porque os selvagens não conseguiam suportar a ideia de relações de cunho sexual com os membros da própria família, o que, como bem objeta Freud (1912-13/2012), não se faz verdadeiro, tendo em vista os vários casos, presentes na História da humanidade – a exemplo, o casamento de Cleópatra com seu irmão Ptolomeu XIII –, em que membros de uma mesma família se casam e mantêm relações sexuais, sejam por interesses políticos, ou mesmo, afetuosos. (FREUD, 1912-13/2012).

Nesse sentido, Edvard Westermarck e Havelock Ellis explicam o horror ao incesto atribuindo-lhe o caráter de instinto, o que significa dizer que, é natural da constituição biológica do ser humano sentir aversão sexual por pessoas das quais se convive desde a mais tenra infância, ou seja, pelos familiares, justificando-se isso pela afirmação de que, quando em contato direto, desde muito cedo, com as mesmas pessoas, todos os instintos de ordem sexual são educados, de forma que, a excitação por meio da visão, toque e audição não ganham expressão, são enfraquecidas até se tornarem inexistentes, pois o estímulo visual, auditivo e sensorial são constantes, não fazendo despertar qualquer tipo de interesse sexual. Freud (1912-13/2012) diz, portanto, que essa afirmação pressupõe um entendimento inato, assim como, um instinto biológico, de que a endogamia – relacionar-se sexualmente com parentes

próximos – é uma prática prejudicial à espécie, obviamente, discordando desses autores pelo fato de que, o horror ao incesto estende-se, nas tribos selvagens, também, para aqueles que não possuem qualquer tipo de consanguinidade entre si, de forma que seria impossível, ou no mínimo absurdo, crer que algo que, supostamente, faz parte da constituição biológica, manifestando-se enquanto instinto, se desviaria do real foco, ou seja, se enganaria ao ponto de tomar como proibida uma pessoa que nada tem de laço familiar como se ela o tivesse.

Assim, torna-se interessante pontuar, também, que, ao contrário das afirmações desses teóricos, de que o incesto é digno de horror pelo fato de constituir-se inatamente, o incesto é, na verdade, um dos desejos que se apresenta de maneira mais intensa nos seres humanos – como visto na seção anterior –, sendo assim, se fosse algo verdadeiramente inato, não haveria motivo para se instituir leis o proibindo, pois, naturalmente isso já estaria tão certo para os seres humanos como a própria fome ou o ato de respirar – não existem leis que incentivem as pessoas a se alimentarem ou a respirarem, elas o fazem porque é algo concernente à necessidade biológica. De acordo com isso, as leis só proíbem aquilo que se tem maior propensão para se executar, como o assassinato, o roubo, a depredação de patrimônios, para citar alguns exemplos, sendo esses atos proibidos justamente porque há um forte desejo, nos seres humanos, de os praticarem, ocorrendo, igualmente, em relação ao incesto. Dessa maneira, não há sentido em esperar que os povos primitivos, ao instituírem a proibição do incesto e, consequentemente, a exogamia, carreguem políticas eugenistas e higienistas em suas condutas relacionais, a fim de aperfeiçoar sua constituição genética, uma vez que, não possuíam conhecimentos necessários para isso, que só foram possíveis em determinado ponto do avanço científico; o motivo para a proibição, com certeza, vem de algo mais palpável no interior da comunidade primitiva e mais próximo de seu contexto. (FREUD, 1912-13/2012).

Em decorrência do que foi explicitado, Freud (1912-13/2012) formula sua hipótese psicanalítica para o surgimento da exogamia – e, também, para a origem do totemismo –, denominando-a enquanto uma explicação histórica, pautando-se, para isso, nos estudos de Charles Darwin acerca do modo de vida dos animais. Freud (1912-13/2012) recorre, pois, à especulação do autor sobre a semelhança do estado primevo da humanidade à organização dos primatas, no que tange, especificamente, à formação das hordas. No exemplo darwiniano, as hordas de primatas eram constituídas por macacos de mesma espécie, destacando-se, dentre eles, um macho forte, que liderava os demais; essa ideia, segundo o autor, poderia, perfeitamente, ser aplicada ao caso humano. Charles Darwin crê, portanto, que, inicialmente, a humanidade se constituiu dessa mesma forma, dividia-se em pequenas hordas lideradas, cada uma, por um macho forte, autoritário e ciumento, que exercia controle sobre as mulheres

da horda a qual pertencia, não permitindo que outros machos, considerados inferiores, se relacionassem com elas. Aqui, a única saída possível contra a tirania do líder era combatendo-o, de forma que, o homem que o derrotasse em combate, matando-o, poderia tomar seu lugar e, assim, expulsar seus rivais, usufruindo de todas as regalias dessa posição, sendo a principal delas poder se relacionar, irrestritamente, com todas as mulheres. No entender de J. J. Atkinson e Andrew Lang, a exogamia surge justamente dessa impossibilidade, conferida aos homens mais jovens, de poder exercer livre expressão sexual no interior da horda, de forma que, ao serem expulsos, tendo em vista sua impotência perante o novo líder, buscavam parceiras em outras tribos. Isso fez com que, ao fundarem, cada qual, respectivamente, novas hordas, reproduzissem a mesma atitude de proibirem relações sexuais entre os homens que lhes eram rivais e as mulheres que ali habitavam; primeiramente, salientando essa proibição para relações em que estavam implicada consanguinidade próxima e, posteriormente, a todos os membros da horda, de modo que, apenas o líder detinha o poder para ter tantas esposas quando pudesse. (FREUD, 1912-13/2012).

Essa teorização, até o momento, explica de forma bastante congruente o surgimento da exogamia, mas, no tocante à relação com o totem, a questão ainda permanece nebulosa, o que leva Freud (1912-13/2012) a buscar uma motivação para serem tomados, pelas tribos, os nomes de animais, assim como, eles próprios em espécime, como o totem. É assim que Freud (1912-13/2012) estabelece uma analogia entre o selvagem e a criança, pois, segundo ele, a criança não se vê em diferença tão exacerbada em relação aos animais, se vê, na verdade, mais em semelhança com eles do que com os humanos adultos. Trazendo a tona a zoofobia, manifestada em alguns casos analisados por seus colegas de profissão, e, também, no único caso de análise infantil o qual acompanhou clinicamente – o famoso caso do pequeno Hans –, ele traça uma primeira teorização acerca da identificação com o animal totêmico. A zoofobia, em linhas gerais, é o medo, em grande escala, de algum animal, seja ele exótico ou doméstico, independentemente de qual seja a espécie desse animal, da mesma forma que independe sua periculosidade, sendo mais comumente observado o medo relacionado a animais de grande porte e também a insetos e aracnídeos. Esse tipo de fobia vem a se desenvolver secundariamente na criança, pois, a princípio, ela nutre um grande interesse por esse animal e estabelece uma identificação com ele, que, depois, se transformará em medo. Isso, na compreensão de Freud (1912-13/2012), denota uma identificação totêmica; inicialmente o animal se caracteriza como o totem da criança, observando-se, também, uma atitude imitativa dela para com ele, no que se refere a seus movimentos e barulhos. Contudo, por algum motivo inconsciente – obviamente, de caráter sexual –, a criança passa a desenvolver um medo

crescente pelo animal específico, não suportando qualquer contato com o referido, tampouco, qualquer lembrança associativa que a faça remeter a ele. No material analisado por Freud (1912-13/2012), fruto do trabalho clínico de seus colegas, da mesma forma que sua própria experiência na análise do pequeno Hans, pôde evidenciar que o medo da criança relativo ao animal concernia, na maioria dos casos – quando tratava-se de meninos –, ao medo da figura do pai, motivado por algum episódio de repreensão e punição de atos carregados com intenções sexuais. Em estágio de dissolução da fobia, a criança estabelece relação mais amena com o animal, fazendo retornar o interesse por ele, não mais o temendo. Ressalta-se, então, três aspectos interessantes: o surgimento da identificação com o totem, a ambivalência de sentimentos e a coincidência do animal totêmico com a figura do pai.

Debruçando-se sobre o caso do pequeno Hans, Freud (1912-13/2012) constata que, deslocar a figura do pai para o animal denota uma tentativa de se resolver o conflito ambivalente, que habita a criança, no que tange ao Complexo de Édipo. Em outras palavras, o animal tem por função receber todos os sentimentos negativos, hostis e agressivos que seriam dirigidos ao pai. No caso do pequeno Hans, Freud (1912-13/2012) observa que o motivo da fobia do menino em relação a cavalos dizia respeito a um medo – que, como observado nos exemplos sobre a neurose obsessiva, anteriormente citados, refere-se, na verdade, a um desejo – de que o pai morresse. O cavalo, por ser um animal de grande porte, expressa simbolicamente, também, a grande autoridade do pai e o obstáculo que ele constitui no relacionamento do menino com a mãe. Nesse sentido, se, para a Psicanálise, o Complexo de Édipo se configura enquanto elemento nuclear das neuroses, é lícito afirmar que, também para o totemismo, o Complexo de Édipo se configura da mesma forma; o totem é, senão, o sucedâneo do pai e um meio para se resolverem os conflitos provenientes dos sentimentos ambivalentes que se tem por ele.

Dito isso, surge a necessidade de averiguar se o sistema totêmico pode ser equiparado a uma religião, pelo fato de, ao longo da exposição feita até aqui, se acharem elementos bastante interessantes e afinados com o que se tem por referência, na atualidade, de como se constitui uma religião. Freud (1912-13/2012) já havia destacado em outros momentos a colaboração de autores que veem um nexo entre totemismo e religião, porém, ainda de maneira rasa, considerando apenas a crença em espírito e a moralidade advinda dos dois principais tabus relacionados ao totem. Nesse sentido, Freud (1912-13/2012) recorre à contribuição de William Robertson Smith, acerca do sacrifício e da refeição totêmica, denotando, pois, que essas práticas visam a comunhão dos membros da tribo, ao fortalecimento de suas identidades enquanto coletividade e enquanto filhos de um mesmo pai.

Assim, o sacrifício se configura enquanto um ritual predecessor de outros rituais religiosos – que se desenvolvem ao longo da História –, que tem por intenção agraciar a divindade pela qual se venera e demonstrar-lhe devoção e respeito, assim como, dar-lhe uma oferenda a fim de se estabelecerem seus vínculos com a tribo, em uma espécie de reconciliação, da mesma forma que, mediante o respeito e cuidado que a tribo lhe confere, ela os proteja e os conceda favores.

Não se estendendo na descrição pormenorizada dos sacrifícios, o interessante, aqui, é a questão da refeição totêmica, tendo em vista o fato já mencionado de que, o assassinato, da mesma maneira que se alimentar do animal totêmico, implica em uma série de punições para os membros da tribo que praticam esses atos. Contudo, como também, brevemente, já mencionado, em ocasiões especiais, é permitido que essas regras vinculadas ao totem sejam preteridas, podendo-se, assim, executá-las, desde que, seja um ato coletivo e não de apenas um indivíduo isolado. Quando a tribo se reúne, a fim de assassinar o animal totêmico e dele se alimentar, realizam uma cerimônia, uma festa, cujo objetivo é, justamente, o de transgredirem as regras e se permitirem realizar seus desejos[74].

> [O] sacrifício era uma cerimônia pública, a festa de todo um clã. A religião era assunto de todos, o dever religioso era parte da obrigação social. Sacrifício e festividade coincidem em todos os povos, cada sacrifício traz consigo uma festa e nenhuma festa pode ser realizada sem sacrifício. A festa do sacrifício era uma oportunidade de elevar-se alegremente acima dos próprios interesses, de enfatizar os laços mútuos e com a própria divindade. (FREUD, 1912-13/2012, p. 206).

Nessa direção, para além de se fortalecerem a identidade comum da tribo e o vínculo dela com a divindade, realizar uma festividade, em que todos participam de uma refeição juntos, faz com que sejam estabelecidos e fixados compromissos entre essas pessoas que partilham do mesmo alimento, ou seja, são concedidas obrigações mútuas, o que implica no fato de que, tudo o que se realiza no interior da comunidade é de responsabilidade da comunidade e a afeta totalmente, explicando o porquê de, para os selvagens, ser tão importante a observância das próprias ações individuais, assim como, a aplicação de punições para os transgressores, a fim de se expiarem os delitos cometidos, pois, tudo o que se realiza tem implicações no âmbito coletivo. Constata-se, então, que o fator determinante da união é o alimento e não, somente, a religiosidade, de forma que, é possível ilustrar essa afirmação tomando, como exemplo, o caso do Cristianismo: beber o vinho e comer a hóstia, nas

74 Para citar um exemplo da atualidade, acontece o mesmo na festa de carnaval, que se constitui enquanto um momento para que se possam realizar os desejos, sem restrições e punições, para, posteriormente, passar, sem grandes prejuízos, pelo período da quaresma, em que se espera grande observância dos atos.

cerimônias da Igreja, significam unir os fiéis por meio do sangue e do corpo de Cristo, ou seja, aquele que não é submetido a essa cerimônia não está em comunhão com os demais. Transpondo essa lógica para o caso dos selvagens, nas tribos, apenas aqueles que pertencem ao mesmo totem fazem as refeições juntos, sendo um hábito bastante comum o de, em situações cotidianas, aqueles que fazem parte da família consanguínea – pois o totem do pai não é o mesmo totem da mãe e, também, de seus filhos, por causa da exogamia –, se alimentarem separadamente e não juntos, como na configuração familiar moderna, evidenciando que a refeição totêmica não diz respeito à família nuclear, mas sim, a uma família coletiva. Esse vínculo familiar coletivo, denominado de *kinship* (ou vínculo da comunidade de clã)[75], segundo Freud (1912-13/2012), denota um grau de parentesco muito mais forte do que o da família comum, assim, a comunidade de clã, o deus que esse clã venera e o animal sacrificado que lhe dão em oferenda são, todos, um só, partilhando a mesma identidade, de forma que, para que permaneçam em constante comunhão, é necessário repetir, periodicamente, as cerimônias em que ocorre a refeição totêmica. (FREUD, 1912-13/2012).

No entender da Psicanálise, o totem venerado, temido e respeitado pelos povos primitivos, nada mais é que um substituto para a figura do pai, não só em termos endopsíquicos, como e, principalmente, em termos culturais, ou seja, o totem representa o pai do Complexo de Édipo ao mesmo tempo que também representa o pai forte, autoritário e tirânico, chefe da horda primeva, tirada da hipótese darwiniana. Observando o sistema totêmico, também, como um sistema religioso, é possível destacar certa concordância com as religiões que perduram na modernidade, visto que, o animal totêmico é tido como um deus, de modo que, o Deus, para as outras religiões, consideradas não-pagãs, é considerado e entendido como o pai – que, para Freud (1927/2014) em "O futuro de uma ilusão", explica o porquê de as pessoas cederem, com tanta devoção, aos preceitos religiosos, pois Deus é o pai que irá protegê-las das adversidades da vida, irá ampará-las sempre que precisarem, uma vez que, o pai verdadeiro, ou seja, o genitor, não mais ocupa essa função, já que foi superado, necessitando de alguém que ocupe seu lugar.

Nesse sentido pois, cabe uma explicação um pouco mais incisiva sobre a relação e a importância do Complexo de Édipo nesse quesito. Como visto, a refeição sacrificial, ou refeição totêmica, é uma cerimônia a fim de se reestabelecerem e fortalecerem os vínculos da comunidade, tanto entre si quanto com seu totem. Nessa cerimônia é permitido que se cometa

75 Em outras passagens do texto, Freud (1912-13/2012) não estabelece distinção entre as palavras "tribo" e "clã", o que ocorre, igualmente, nesta dissertação, no que tange à exposição do pensamento do autor. Nessa passagem específica de "Totem e tabu", Freud (1912-13/2012) utiliza tanto *kin* quanto *kinship* como palavras que denotam o clã, porém, a tradução de ambas as palavras, da língua inglesa para o português, referem-se à "parentesco". Dessa forma, não se observa problema em utilizar "tribo" e "clã" enquanto sinônimos.

um crime movido por um enorme desejo: o assassinato do totem – que pode ser interpretado, também, como o assassinato da divindade, o assassinato do pai. A celebração, aqui, ao mesmo tempo em que dá permissão para a execução do assassinato, imputa culpa e responsabilidade por essa ação aos membros da tribo, de forma que, mesmo que automaticamente expiado, por se tratar de um levante coletivo, permanece, ainda, um sentimento de culpa por se ter cometido esse ato hediondo contra uma entidade de tamanho poder e estima, que se prolonga, após o término da cerimônia, obrigando-lhes a prantear o animal sacrificado, em uma tentativa de se amenizar a culpa, de se livrar da responsabilidade por esse feito, mas também, de demonstrar certo respeito pelo animal morto – choram a morte do totem à maneira de uma punição autoinfligida, mas que se supõe ser externa. Em seguida a esses rituais – sacrifício e pranteamento –, vem-se a festividade, concedendo a tribo o privilégio do excesso; aqui a tristeza pelo sacrifício do totem não mais se manifesta, e a alegria festiva age como atenuante para a transgressão. (FREUD, 1912-13/2012).

Nessa direção, Freud (1912-13/2012) une a hipótese darwiniana à refeição totêmica, evidenciando que, no que foi possível observar do modo de vida e da organização social das primeiras comunidades humanas, elas não se configuravam, a priori, enquanto hordas, ou seja, como uma grande família primordial, mas sim, em pequenas tribos, orientadas, cada qual, por um totem, o que implica na suspeita de que, o estágio da horda, pensada por Charles Darwin, seria anterior ao totemismo, conservando, para a posteridade da configuração social, um episódio muito semelhante à cerimônia do banquete totêmico e que se desdobra nele mesmo. Assim, Freud (1912-13/2012) explica a horda primeva da seguinte maneira: no início, existia uma grande família primordial, liderada por um homem tirânico e egoísta, que impunha regras arbitrárias para os demais membros de sua família, isto é, seus filhos, podendo governar livremente da maneira que lhe convinha. Esse pai detinha irrestritos poderes, reservando a ele a posse de todas as mulheres que viviam nessa comunidade, proibindo, a seus filhos, qualquer tipo de relação com elas. Isso, obviamente, gerou revolta entre os outros homens, que, em tentativas malsucedidas de fazerem suas vontades individuais se sobressaírem à vontade do pai, atentaram contra a vida dele, cada um, isoladamente, a fim de tomar seu lugar. No entanto, o fracasso na empreitada se repetia, e, mesmo quando obtido sucesso, a configuração social permanecia a mesma, mudando-se apenas o líder, prevalecendo, pois, toda a arbitrariedade de seu governo. A alternativa mais fecunda para minar a autoridade do pai – por quem nutriam sentimentos de temor, ódio, mas também, de inveja – e, assim, derrubarem-se as restrições, era unir forças, ou seja, os irmãos, em vez de se rebelarem individualmente, deveriam se juntar no intuito de assassinar o pai, pois, juntos, poderiam subjugá-lo, o que não

conseguiriam separados. Após o êxito dessa rebelião de irmãos, se alimentavam do pai morto, – tal qual na cerimônia da refeição totêmica –, a fim de se estabelecer identificação com ele, adquirindo parte de sua força, pois a premissa do canibalismo jaz no fato de que, ao se alimentarem da carne de determinada pessoa, as características dela lhes são transmitidas, levando Freud (1912-13/2012) a intuir que, posteriormente, já sob a vigência do sistema totêmico, a refeição totêmica repete e mantém viva a memória desse episódio predecessor, corroborando a afirmação de que o totem é, realmente, o sucedâneo do pai, no caso, o pai primevo e de que, esse assassinato marca a origem das instituições sociais, assim como, da moralidade e da religião.

O próximo passo na configuração social, portanto, era estabelecer uma organização que não fizesse surgir, novamente, ditames autoritários que tolhiam a vontade alheia, dessa maneira, a sociedade fundamentada na figura do pai divide-se, agora, em unidades menores, alicerçadas na fratria, em outras palavras, na sociedade de clãs ou na sociedade de irmãos. O totem é instituído, destituindo a posição do pai dos demais homens da tribo – pois o pai, na verdade, está morto, logo, nenhum outro homem pode tomar seu lugar sem ameaçar a nova harmonia recém conquistada –, e, com a instituição dele, instituem-se, outrossim, as regras de convivência social, assim como, suas punições e restrições – todas abarcadas pela palavra tabu –, sempre com a intenção de jamais fazer retornar o estado da horda primeva. Engano pensar que apenas isso traria plena e irrevogável paz para os membros das tribos, ao contrário, eles continuariam solapados pela culpa do assassinato do pai primevo, justamente porque os sentimentos ambivalentes em relação ao pai ainda os habitam; o ódio que sentiam pelo pai foi capaz de mobilizá-los a fim de realizar seu assassinato, porém, o amor que sentiam por ele, expresso pela admiração e, não estranhamente, pela inveja, fazem-nos se culparem, trazendo à tona, então, uma consciência de culpa, o que significa dizer que é uma culpa que vai além da individualidade, sentida de forma coletiva e que se faz constituinte. Isso se mostra enquanto terreno fértil ao totemismo porque, ao satisfazerem seu desejo hostil de assassinar o pai, o arrependimento sentido pelos filhos fez com que recuassem no que diz respeito à satisfação irrestrita de seus desejos, impondo, a si mesmos, as mesmas regras que outrora eram impostas a eles pelo pai, atribuindo essa imposição ao totem, cunhando, de tal forma, a proibição de seu desejos mais elementares: o assassinato (na evitação de repetir o que fizeram com o pai) e o incesto (não podendo, mais uma vez, relacionarem-se com mulheres que coabitavam com eles). (FREUD, 1912-13/2012).

No entender de Freud (1912-13/2012), essas duas proibições expressam os dois desejos reprimidos do Complexo de Édipo, ou seja, a hostilidade e rivalidade em relação ao

pai e o desejo sexual objetal pela mãe, levando-se em consideração a ressalva de Freud (1912-13/2012) de que, em relação ao último, destaca-se uma necessidade de ordem mais prática do que psicológica, porque, a relação sexual, ou mesmo a relação afetiva que culmina na relação sexual, visam à exclusão e não a inclusão, isso significa que, é guiada por uma intenção egoísta, pois, quando duas pessoas se unem pelo amor, sua relação basta, não necessitando de relações com terceiros, o que mina a comunhão com aquilo que lhes é amplo e externo, em outras palavras, com a própria comunidade, de forma que, no caso da sociedade de clãs, a não instituição da exogamia dividiria os irmãos e os colocaria em rivalidade uns com os outros no que tange ao relacionamento com as mulheres da tribo.

O interessante, aqui, é no que se referente à proibição de se assassinar o animal totêmico, que, segundo Freud (1912-13/2012), denota uma necessidade psicológica, de forma que, a consciência de culpa basila o totemismo enquanto uma religião, e a relação estabelecida entre os membros do clã e o totem, remonta à relação primordial da horda, dos filhos com o pai, porém, carregada de inúmeros tabus e observâncias, que se revela como uma forma de buscarem a reconciliação com esse pai transformado em entidade, remontando, também, aos anseios da criança, que vê no pai o seu grande protetor – como mencionado anteriormente, em outra passagem, acerca da religião. Essa atitude expressa uma devoção posterior ao fato, ou seja, a obediência que tinham forçadamente em relação aos ditames do pai tirano da horda foi abandonada, levando ao assassinato dele, em revolta, e sendo retomada depois, após sua morte. Freud (1912-13/2012) ressalta que essa atitude prevalece no decurso do desenvolvimento das religiões que se seguiram ao totemismo, pois todas derivam desse mesmo interessante e trágico episódio[76] da História da humanidade, todas, igualmente, promovendo a reconciliação de seus fiéis com Deus-pai, destacando-se as cerimônias e as festividades religiosas como momentos de reconhecimento, expiação e rememoração desse ato originário. Sem adentrar no mérito da questão religiosa, propriamente dita, na intenção de se precisar esse desenvolvimento do totemismo para as religiões subsequentes, Freud (1912-13/2012) apenas destaca que é comum, a todas as religiões, modelarem seu Deus na figura do pai, ou seja, cada um toma como ponto de referência a relação que se estabelece com o próprio pai, sendo, a figura de Deus uma elevação desse pai não-abstrato, não-etéreo, ou seja, o pai feito de carne e osso.

76 Que, como já esclarecido em outros estudiosos da Psicanálise – a exemplo Fuks (2003), Quinodoz (2007), Koltai (2010), Saroldi (2010) –, esse episódio, tomado por Freud, como um fato histórico é, na verdade, um mito, justamente por não ser possível atribuir-lhe qualquer tipo de comprovação histórica. No entanto, como salientado na seção três desta dissertação, o parricídio se constituir enquanto um mito não o invalida e não diminui sua relevância como narrativa de investigação cultural para a teoria freudiana.

Dessa maneira, Freud (1912-13/2012) afirma também ser possível visualizar a figura do pai na organização social, como um todo, e não, somente, no âmbito religioso, de forma que, é lícito dizer que a sociedade se configura em um modelo patriarcal – o autor salienta, também, que, em determinados momentos da História, coexistiram divindades femininas juntamente com as masculinas, não sendo capaz, no entanto, de precisar o motivo exato pelo qual, posteriormente, foi-se deslocando o poder divino para apenas entidades masculinas –, assim, a constituição familiar moderna[77]denota o retorno do pai primevo ao centro das relações familiares, constituindo-se como ponto de convergência e união de seus membros (esposa, filhos, netos, etc), da mesma forma que há esse retorno, também, no governo das nações, ou seja, no Estado, inicialmente sendo esse retorno expresso por meio da divinização de chefes e reis, transformando-se, ulteriormente, em uma idealização (narcísica) dos governantes, tal qual na Psicologia das Massas; tem-se, pois uma diluição do pai primevo por diferentes âmbitos do social.

Merece destaque a interessante afirmação de Freud (1912-13/2012) quanto ao apaziguamento dos sentimentos conflitantes relacionados ao pai – seja, esse pai, material ou etéreo –, em outros termos, o apaziguamento do amor e do ódio direcionados a ele. Espera-se que, devido ao desenvolvimento cultural, gradativamente, esses sentimentos venham a diminuir, até que não mais existam, todavia, essa crença é bastante ingênua, visto que, por mais primitiva que essa atitude ambivalente possa parecer, ela perdura, com suas devidas modificações, em qualquer tempo histórico. Isso pode ser exemplificado na conversão do sacrifício animal para o sacrifício humano, como uma forma de se levar a cabo a agressividade e o ódio sentidos pelo pai primevo, agora, direcionados a um estrangeiro que lhe é entregue em oferenda, ganhando, a posteriori, nova modificação nesse ritual sacrificial, como no exemplo do Cristianismo, em que Cristo se sacrifica a fim de salvar todos os seus irmãos – a humanidade, em geral –, evidenciando que, o assassinato do pai primevo só pode ser quitado com outro assassinato, de modo que, sempre haverá a repetição desse ato, em diferentes ocasiões e com diferentes variações, mas perduravelmente expressando a agressividade para com ele, jamais extinta, mas sim, latente.

Concluindo a explicitação de Freud (1912-13/2012), o autor constata, mediante o percurso histórico e cultural, traçado por efeito das temáticas abordadas, que o Complexo de Édipo se verifica presente nos primórdios da religião, assim como, na moralidade, na

77 Importante destacar que, na atualidade, o debate sobre o conceito de família ganha nova expressão, não se restringindo apenas ao modelo cisheteronormativo, portanto, sabe-se que a cosntituiçaõ familiar é ampla e que abarca diferentes formas de expressão de gênero e de sexualidade. No que tange a afirmação de Freud (1912-13/2012), esta refere-se à família considerada como tradicional, ou seja, composta por um pai, uma mãe e seus filhos, fruto desse casamento, a família-modelo da época do autor.

sociedade e nas artes, além de também ser considerado o núcleo das neuroses investigadas por ele – as neuroses nas quais observou até o período do referido estudo –, evidenciando que a ambivalência de sentimentos não fica restrita apenas ao âmbito individual, mas se estende para a sociedade como um todo, permeando as diversas instituições que a configuram. Isso permite a Freud (1912-13/2012), já nesse momento, vislumbrar o alicerce da Psicologia das Massas, que seria elaborada por ele, de modo aprofundado, alguns anos mais tarde, em trabalho homônimo, o que implica dizer que, já em "Totem e tabu", Freud (1912-13/2012) conjecturava a hipótese e a importância de uma psique coletiva, análoga à psique individual, enfatizando a possibilidade, para esse tipo de psique, ao levar em consideração o fato de que, tudo o que é adquirido, em determinado estágio de desenvolvimento das estruturas, se prolonga, ou seja, por mais desenvolvimento que uma estrutura anterior sofra, ela jamais deixa de existir por completo, seus resquícios permanecem, e o que de novo se desenvolve, se sobrepõe a ela – o antigo dá lugar ao novo, no entanto, fica sedimentado –, obviamente, podendo-se aplicar essa afirmação, também, ao desenvolvimento psíquico, pois, se não ocorresse tal processo residual, a humanidade teria de aprender tudo, desde o início, cada vez que se deparasse com um estágio de seu desenvolvimento.

Assim, finalizando, é lícita a afirmação de Freud (1912-13/2012) de que o Complexo de Édipo aparece no desenvolvimento da humanidade, desde seus primórdios até a modernidade, pois é uma herança psíquica transmitida ao longo das gerações, residindo, propriamente, naquilo que viria a chamar, em "Psicologia das massas e análise do Eu", de substrato inconsciente. Assim, entende-se que, por mais obscurecidos que estejam alguns elementos psíquicos, eles não são capazes de serem extintos por completo – para a Psicanálise não há essa possibilidade –, denotando, pois, que cada desejo reprimido, resguardado no inconsciente, emergirá, ou se utilizará de meios para a resolução do conflito entre a repressão imposta e a almejada realização do desejo, que, transpondo para o caso dos selvagens, se manifesta no sistema totêmico e toda sua complexidade – seus pensamentos inadequados são transformados em ações; pensamento e ação coincidem –, e, no que se refere aos neuróticos obsessivos, se manifesta no adoecimento psíquico, na superestimação dos pensamentos – os pensamentos não chegam a se concretizar em ações, mas, mesmo assim, são vividos como se o tivessem, necessitando, portanto, de restrições e punições, também. Isso mostra que, para além de uma verdade psíquica há, também, uma verdade histórica, devido ao fato de que, ao se buscar uma aproximação entre o modo de vida dos povos primitivos e o modo de vida dos neuróticos obsessivos, é trazido à tona que, anteriormente ao período de exacerbada observância moral, ocorreu um período cujo o móvel das ações eram a agressividade e as

inclinações hostis: o parricídio, para os selvagens e as inclinações perversas na infância, para os neuróticos. Isso evidencia que a configuração social, ao longo da História e do desenvolvimento cultural, é cunhada pela ambivalência de sentimentos, salientando, outrossim, a hipótese filogenética pretendida por Freud (1912-13/2012).

6 Os entrelaces entre o campo teórico da Gestão Escolar e a Teoria Psicanalítica

Nesta seção será realizada a análise dos livros de Victor Henrique Paro (1986/2018, 1997/2016), expostos anteriormente nas primeira e segunda seções deste trabalho, que se configuram enquanto o material referente ao campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, sendo analisados, aqui, sob a ótica da Teoria Psicanalítica, sobretudo, dos escritos de Sigmund Freud (1912-13/2012). É válido destacar que esse material é um recorte da produção teórica da área da Gestão Escolar, não compreendendo-a, obviamente, em absoluto, devido aos limites do tempo – que não se faz suficientemente possível para se debruçar sobre todas as publicações do campo, e, mesmo que ainda houvesse esse tempo, tal tarefa se configuraria demasiadamente árdua, justamente por causa da ampla produção expressa ao longo das décadas –, salientando-se, apenas, dois livros de importante contribuição e impacto para a Teoria da Administração Escolar, no âmbito de seu segundo paradigma – o da Especificidade da Escola –, permitindo, dessa forma, com sua análise, fomentar contribuições profícuas para a área, que poderão inspirar novos trabalhos, de caráter teórico-conceitual, aproximando os referenciais da Gestão Escolar e da Psicanálise na investigação dos elementos subjetivos que permeiam a produção das teorias.

Nesse sentido, em um primeiro momento da análise, partir-se-á das principais críticas direcionadas ao referido campo teórico, especialmente ao Paradigma da Especificidade da Escola, com o intuito de se destacar elementos que se constituirão como eixo norteador das discussões subsequentes, concernentes ao material de Paro (1986/2018, 1997/2016). Em seguida, será realizada uma digressão acerca da subjetividade presente tanto no âmbito prático como, e, principalmente, no âmbito teórico, a fim de se fazer sobressaltar, e deixar em suspenso, durante todo o percurso da análise, os elementos psíquicos que os permeiam e que estão presentes, também, no material da Gestão Escolar.

Como desdobramento desse raciocínio, será resgatada a compreensão das massas psicológicas, a princípio, de acordo com a visão de Freud (1921/2011), de forma a explicitar o conceito, e, posteriormente, de acordo com a constatação, evidenciada em pesquisa anteriormente realizada por Doro (2018), dos Paradigmas Teóricos da área da Gestão Escolar enquanto massas psicológicas. Essa contatação da autora se embasa na Teoria Psicanalítica, permitindo que sejam visualizados conteúdos latentes – e, até mesmo, reprimidos – nas relações entre as diferentes perspectivas teóricas que servem como base para os paradigmas, destacando, outrossim, os mecanismos de identificação presentes nesse processo.

Dando continuidade, serão abordadas, também, as relações entre teoria e prática, assim como, os conflitos provenientes dessa relação, trazendo a tona uma analogia à escuta terapêutica, como possível maneira de compreender e manejar a problemática. Em sequência, abordar-se-á as conceituações da área da Gestão Escolar, enfocando o motivo de carregarem em sua essência o caráter prescritivo e modelar, mesmo na reconfiguração das teorias que as embasam, culminando, pois, na constatação da não superação paradigmática presente nesse campo teórico, denotando similaridades entre o Paradigma da Administração Empresarial e o Paradigma da Especificidade da Escola, de forma a evidenciar uma universalidade que também se mostra presente em outros âmbitos do desenvolvimento civilizatório.

Outro aspecto a ser analisado são os instintos e a renúncia instintual que os acompanha, acarretada, não só pela própria exigência cultural, mas também, pela exigência escolar, pelo fato de a escola também se configurar como uma instituição transmissora de cultura e, logo, de renúncias. O próximo passo da análise é revisitar a figura do gestor escolar, enquanto identidade da escola e seu totem, evidenciando conflitos semelhantes aos conflitos dos primórdios da humanidade, lançando-se a pensar, outrossim, a questão da democracia na escola, estendendo-se ao segundo paradigma teórico da Gestão Escolar, bem como, considerá-la, também, na sociedade, colocando em foco suas contradições.

Por fim, cabe ressaltar que as discussões exibidas em “Totem e tabu” (1912-13/2012), somadas às contribuições de outros escritos de Sigmund Freud – e de outros autores – darão corpo e substância para se estabelecer os recuos e avanços entre o campo teórico da Gestão Escolar e a Teoria Psicanalítica, a fim de tentar lançar luz sobre o motivo de ainda permanecerem os aspectos apontados pelas críticas, assim como, tentar responder os objetivos propostos nesta dissertação, quais sejam, os de analisar as possíveis contribuições da Psicanálise para o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, bem como, a perspectivação deste campo de maneira diferente da predominantemente pensada, destacando elementos psíquicos que permeiam a democracia, as relações entre teoria e prática, as identificações e a figura do diretor escolar, assim como, aspectos do desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, dando início ao percurso de análise, as críticas direcionadas ao campo teórico da Gestão Escolar, apontadas e corroboradas por diversos autores – a exemplo, Souza (2006), Múrcia (2014), Abdian, Nascimento, Silva (2016), M. G. de Carvalho (2017), Paredes (2017), Nascimento (2018), V. I. de Carvalho (2020) –, evidenciam elementos que ainda predominam no material produzido sobre Gestão Escolar, que perduram em publicações dos últimos anos e impactam, também, e principalmente, as relações entre a teoria e a prática, ou seja, as relações entre pesquisadores e objetos de pesquisa.

Logo, salienta-se, de antemão, o fato de as pesquisas da área da Gestão Escolar, mesmo após a reconfiguração paradigmática de meados dos anos 1980 – como mencionado na introdução dessa dissertação –, ainda apresentarem caráter prescritivo e modelar, denotando uma imposição da teoria em relação à prática, tal qual, a imposição presente no Paradigma da Administração Empresarial – anterior a meados de 1980 –, que ditava regras de como a escola devia ser, se organizar e de como seus segmentos deviam se orientar e agir para que uma escola ideal, eficaz e eficiente, centrada na figura do diretor, se instaurasse. No caso do Paradigma da Especificidade da Escola, os autores evidenciaram que essas regras impostas se davam pela rubrica da Gestão Democrática, de modo a surgirem receituários e passo-a passos – mesmo que não de maneira explicita e sistematizada dessa forma – de como se fazer essa escola ideal tão almejada, que se acreditava não mais ser desejada no moldes do primeiro paradigma, por causa da renovação teórica do paradigma subsequente. No intuito, portanto, de se diferenciar do primeiro paradigma, o Paradigma da Especificidade da Escola incorre no mesmo equívoco de seu paradigma opositor, no entanto, sem perceber, justamente por ser embasado em referencial teórico diferente, prezando por aspectos do cotidiano escolar e com vistas à transformação social; a prescrição e o modelo acabam por ficarem encobertos diante do referencial menos técnico e burocrático.

Além disso, os autores críticos supracitados também observaram que nas produções da área ainda prevalece um entendimento estratificado sobre a atividade administrativa, ou seja, uma separação de quem planeja e quem executa, evidenciando a valorização da teoria em detrimento da prática. Se, no caso da Administração Empresarial, essa separação se dava entre o trabalhador intelectual e o trabalhador braçal, na administração das escolas essa diferenciação ocorre não só em relação ao diretor e aos segmentos dos professores e dos funcionários, mas também, entre os órgãos públicos, em seus diferentes níveis de atuação, e entre a Universidade (enquanto local de produção de teorias) e a escola.

Somando-se a isso, a ausência, evidenciada na área da Gestão Escolar – no escopo do segundo paradigma teórico, ou seja, do Paradigma da Especificidade da Escola –, de pesquisas de caráter conceitual, sublinham o primado da teoria sobre a prática, pelo fato de não se estabelecer um revisionismo e uma autocrítica do que vem sendo produzido no interior do Paradigma da Especificidade da Escola, implicando em um reprodutivismo, tanto na maneira como se fazem as pesquisas, quanto no modo pelo qual analisam seu material, de forma a enfocar temáticas de pesquisa predominantes – sobre a organização do espaço escolar, os instrumentos de gestão, a gestão democrática e, principalmente, o diretor escolar –, também destacando-se um predomínio da razão, não se levando em conta as dimensões

afetivas, bastante presente nos conceitos já existentes na área, dificultando que sejam reperspectivados.

Esse predomínio da razão é expresso no sentido de que, justamente pela Administração ou Gestão se tratar de uma disciplina voltada para as questões da organização do espaço escolar e da orientação daqueles que lhe fazem parte, e, assim, ser considerada uma teoria árida, ou seja, pouco ou nada afetiva, as pesquisas tendem a olhar os problemas emergentes do cotidiano por uma ótica burocratizada, que atribui o sucesso ou o fracasso da escola à implementação de técnicas e princípios legais, por meio da atividade administrativa, nela, ou mesmo, à uma competência técnica do gestor ou falha em sua própria capacidade de conduzir os segmentos da escola na aplicação e manutenção de práticas democráticas e de maneiras eficazes de se resolverem os problemas que se apresentam.

Pode-se dizer, pois, que muitos aspectos que se encontram na realidade social – e porque não, psíquica – são invisibilizados diante disso, pois buscam-se soluções pontuais, rápidas, eficazes, e que se apoiam nas técnicas e proposições teóricas, não indo a fundo na raiz das adversidades, fazendo evidenciar, mais uma vez, o caráter prescritivo e modelar: tentam arrumar o que não está certo, não se preocupando em entender se há, de fato, a necessidade de realmente ser delimitado o certo e o errado.

Continuando a explicitação das críticas, ressalta-se, ainda, uma relação macro e micro no campo teórico da Gestão Escolar que, além de perpassar a questão da estratificação das tarefas na atividade administrativa, traz à tona uma intenção bastante recorrente de validar a implementação das conquistas democráticas legais, no interior da escola, de modo que, sua aplicabilidade, conjuntamente com a defesa da existência de órgãos colegiados, na mesma, faça com que a democracia se torne presente e seja garantida no espaço escolar, vislumbrando, assim, o surgimento de uma escola ideal, capaz de superar seus desafios, sem grandes problemas. Isso, contudo, não contempla em absoluto os segmentos da escola – nem mesmo é capaz de abarcar todas as demandas implicadas –, tampouco a comunidade, que se vê apartada das discussões, mesmo estando inserida nas reuniões dos conselhos, o que evidencia, pois, a não consideração da atuação de todos os membros da escola para além da mera função representativa.

Importante salientar que esses autores não se colocam contra os princípios democráticos e suas aplicações, nem mesmo contra a constituição de instrumentos que proporcionem vivências democráticas e participativas, pautadas neles, no interior das escolas. A crítica é direcionada ao fato de se prezar muito pelo *o quê* e não pelo *como*, ou seja, a crença de que, pelo fato de existirem mecanismos e ações considerados democráticos, a

democracia já esteja garantida pela simples existência deles, não se atentando para como essas ações estão acontecendo, se estão de fato alinhadas aos princípios democráticos e a como as relações entre os sujeitos estão sendo manejadas.

Finalizando-se as críticas traçadas pelos autores supracitados, cabe pontuar, também, que a constituição dual que a área apresenta, expressa na demarcação acentuada de seus dois paradigmas teóricos, configura uma resistência à entrada de novos posicionamentos teóricos para compô-la, o que dificulta que sejam pensadas novas possibilidades para se enfrentarem os problemas emergentes, da mesma forma que se antepõem entraves para que novos referenciais sejam considerados em seu campo teórico.

Dando continuidade ao decurso da análise proposta para esta seção, é lícito digredir, brevemente, a respeito da admissão da subjetividade, tanto no âmbito prático quanto no âmbito teórico, para que seja possível visualizar as contradições presentes nessa relação, assim como, estabelecer um fio condutor para o raciocínio subsequente, antes de adentrar, propriamente, no destaque para a subjetividade presente nos paradigmas teóricos da área da Gestão Escolar e a similaridade que apresentam em relação à formação das massas, apontada em pesquisa anteriormente realizada (DORO, 2018), em que fora constatado que o campo teórico, da referida área, é permeado por elementos psicológicos – no que tange, especificamente, ao fenômeno das massas –, sendo estes evidenciados, portanto, na divisão paradigmática que o campo apresenta. Essa constatação se deu mediante à conjugação das contribuições de Laclau e Mouffe (1985/2015), Mouffe (2005/2015) e Freud (1921/2011, 1920/2011), culminando em duas categorias de análise que serão retomadas e expostas mais adiante, sendo elas: Dinâmica Psicopolítica Instintual e Horda Cosmopolita.

Nesse sentido, sobre a subjetividade presente na teoria e na prática, comumente atribui-se a emergência de elementos psicológicos, quase que em absoluto, ao âmbito da prática, por meio da observação das relações entre os sujeitos, em que, de fato, se faz possível visualizar, de maneira mais clara, a dimensão subjetiva ali implicada. Acredita-se que os conflitos são trazidos à tona, mais facilmente, em uma situação prática, assim como, os afetos produzidos nessas relações conflituosas, que parecem estar mais explícitos aos olhos do observador. Para exemplificar, pensando na escola, nesse sentido, a observação e a análise do perfil de determinado profissional – no caso, o do gestor escolar –, assim como, a observação e a análise do clima escolar, sublinham uma dimensão que escapa àquilo que se constitui de maneira racionalizada, ou seja, regida única e exclusivamente pela razão[78].

78 É válido ressaltar que, mesmo sendo mais facilmente percebido o afeto e a subjetividade nas situações práticas e nas relações entre as pessoas, a razão também está implicada nelas, de maneira que, razão e emoção coexistem, não existindo situações puramente racionais ou puramente irracionais; o que comumente se faz é se

No entanto, apesar de ser um pouco mais observável a dimensão subjetiva – ou afetiva – do âmbito prático, ela não se restringe somente a ele. Também o âmbito teórico é permeado pela subjetividade, e isso pode ser inferido, de maneira bastante simples e sem grandes proposições e reflexões teóricas, ao se considerar, por exemplo, que as teorias são produzidas por pessoas, logo, são formuladas se valendo tanto de aspectos racionais – fundamentados na razão – quanto de aspectos que podem ser considerados como irracionais – afetos, paixões, ideais, mecanismos de defesa, desejos, fantasias, projeções, transferências, etc. Isso denota que o discurso teórico é constituído, também, por um discurso oculto, como se, ao se escrever algo, a lápis, em um papel, ainda permanecessem as marcas dessa inscrição, mesmo após apagadas e sendo escrito outro conteúdo por cima dela; permanece, ali, o que antes havia existido, não desaparecendo por completo, mas sim, apenas parcialmente.

Mezan (1985), ao destacar a questão da subjetividade no âmbito teórico, lança luz ao fato de que a própria Psicanálise, cunhada por Freud, admite muitas contribuições de materiais não-teóricos. Ou seja, se vale não somente da literatura não-científica, das artes e, até certo ponto, de um quê de metafísica, como também, se vale da própria subjetividade de seu criador. Diante disso, o autor encontra similaridade, também, em seu percurso e processo de escrita ao comparar sua trajetória a de Freud, pois, afirma poder soar estranho – e de fato o é –, ou até mesmo inoportuno, dar início a uma discussão teórica compartilhando com seu leitor um sonho que se teve na noite anterior, ou um fato anedótico que culminou em uma reflexão mais aprofundada sobre uma temática mais ampla, ou mesmo um evento irrelevante na vivência diária, mas que remete a intrincados emaranhados de afetos, conflitos em relacionamentos, percepções, conteúdos desconfortáveis e, até mesmo, imperceptíveis, que poderiam muito bem explicar diversos padrões de comportamentos em um espectro muito maior do que apenas o da pessoa que compartilha a informação.

Isso revela duas coisas bastante interessantes: a estranheza ocasionada pela pessoalização da teoria e o fato de se admitir que, realmente, uma teoria não é composta somente de textos, experiências, comprovações e sistematizações, ela abriga, em si, motivações, desejos, aversões, projeções, ou seja, tudo aquilo que faz parte da psique de quem a produz. Dessa forma, todo e qualquer material produzido carrega um quê de seu autor.

Pensando no sentido da técnica – e aqui, infelizmente, não contando, no momento, com relatos que escapam à teorização –, embasando-se na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1985/2015), todo discurso, seja ele falado, escrito, pensado ou ilustrado, constitui-se por afetos; a dimensão afetiva não é passível de separação do restante do conteúdo do discurso e é

acentuar uma ou outra dependendo do caso.

justamente ela que possibilita que diferentes discursos possam ser articulados, proporcionando, outrossim, rupturas nas hegemonias discursivas. Isso significa que, a subjetividade está implícita na produção do discurso, mesmo que ela não seja percebida por quem o produz, e essa mesma subjetividade se torna motor para que as relações possibilitem novas e diferentes maneiras de articulação de ideias e posicionamentos. Assim, Mouffe (2005/2015) destaca que grupos antagônicos, que se constituem, aparentemente, em plena oposição, desferindo, um para o outro, os afetos mais hostilizados os quais conseguem nutrir, podem, em determinado momento do jogo político, terem seus discursos articulados, transformando, assim, o antagonismo inicial em agonismo, ou seja, a cisão amigo-inimigo é deixada de lado, dando lugar a uma relação entre adversários. Essa perspectiva teórica, ao contrário de outras perspectivas da Ciência Política e que trazem à tona a questão da democracia – a exemplo, as propostas por Rawls e Habermas –, que privilegiam apenas a razão no debate e entendimento da política e no manejo das relações entre os grupos, salienta que, apenas a razão não dá conta de explicar as relações de poder presentes no jogo político, tampouco, vislumbrar mudanças que caminhem para uma democracia despida de elementos utópicos. Ou seja, a Teoria do Discurso propõe uma democracia radical e plural, que tem como raiz os conflitos e as diferentes identidades, não privilegiando apenas um tipo de pensamento que se conduz com o princípio de abarcar e resolver todos os problemas, visando à harmonia entre os indivíduos e à consolidação de uma democracia hegemônica e homogênea, tal qual em outras perspectivas, mas sim, permite que, cada pensamento, ou melhor, cada discurso, em determinado momento articulatório, possa ser hegemonizado, criando diferentes e novas possibilidades de se ocorrer a democracia.

Nesse sentido, portanto, considerar que a subjetividade está para além do âmbito prático não causa um enfraquecimento ou uma deturpação daquilo que está sendo produzido no âmbito teórico, ou seja, não faz da teoria menos científica, menos aplicável ou menos utilizável, questionando a validade daquilo que se busca estruturar e sistematizar, ao contrário, evidencia que os elementos afetivos, advindos do psiquismo, podem constituir-se enquanto insumo necessário para que haja um enriquecimento do pensamento que culminará em uma teoria ou em uma análise teórica. Obviamente, afirmar isso pode despertar certo alerta, tendo em vista o crescente surgimento de pseudoteorias – que melhor se classificam, na verdade, como achismos – que visam a explicar fenômenos, de diversas áreas do conhecimento, há muito estudados e comprovados pela ciência. A proposição aqui, ao se trazer em perspectiva a subjetividade e os elementos considerados como irracionais presentes no cerne das

teorizações, é mostrar que não há neutralidade dos discursos, sempre havendo intenções e afetos que conduzem a teorização no caminho que tende a percorrer.

Além disso, a fim de trazer à tona, mais uma vez, a importância da dimensão subjetiva para o âmbito teórico, é lícito destacar que já no início do século XX, a investigação psicanalítica, proposta por Sigmund Freud, possibilitou que fossem evidenciados aspectos psicológicos não só em estudos de casos, realizados em pacientes clínicos, como também, na análise de obras literárias, obras de arte, juntamente com a análise das manifestações religiosas e dos processos culturais e civilizatórios. A Teoria Psicanalítica, portanto, evidencia que os processos psíquicos que constituem os indivíduos permeiam, também, as produções da humanidade, ou aquilo que Freud (1930/2011) denomina como cultura, não importando de que tipo sejam essas produções; elas terão, em sua essência, elementos advindos do psiquismo, seja ele individual ou coletivo, se estendendo ao longo dos processos civilizatórios. A própria sublimação, sistematizada pela Psicanálise, pode ser interessante para visualizar essa relação entre criatura e criador, pois, o que se produz, por meio da sublimação, é mediante uma conjugação de afetos e intenções instintuais, que, obviamente, não estão afinadas com a razão, são subjetivas e expressam, muitas vezes, conteúdos ocultos, de difícil acesso, denominados por Freud (1923) de conteúdos latentes (conteúdos inconscientes passíveis de se tornarem conscientes) e conteúdos reprimidos ou recalcados (conteúdos inconscientes que são negados, estando sob forte ação da censura).

Nessa direção, levando-se em consideração a digressão apresentada, e buscando explicitar a constatação de Doro (2018), que afirma a presença da subjetividade na constituição do campo teórico da Gestão Escolar, assim como, que ambos os paradigmas da referida área – o Paradigma da Administração Empresarial e o Paradigma da Especificidade da Escola – podem ser entendidos enquanto massas psicológicas – de acordo com o que Freud (1912/2011) discorre acerca da temática –, no intuito de se desvelarem os elementos ocultos que permeiam o campo, torna-se interessante pontuar alguns elementos profícuos para a análise, dando início, a isso, por um breve retorno ao caminho percorrido por Freud (1921/2011) em “Psicologia das massas e análise do Eu”.

O fenômeno das massas é uma manifestação coletiva, em que estão implicadas ligações libidinais nas relações que se formam em seus interiores, ou seja, pelo fato de as massas serem constituídas por pessoas, seus membros devem estabelecer algum tipo de vínculo entre si, para que essa formação prevaleça por mais tempo. Freud (1921/2011), ao estudar a bibliografia corrente de sua época sobre esse fenômeno da vida coletiva, investigou as teorias de Gustave LeBon, William McDougall e Wilfred Trotter, a fim de compreender a

morfologia e o funcionamento dos grandes grupos, principalmente no que se refere ao psiquismo. Dessa forma, após a revisão dessas teorias e da seleção daquilo que fazia sentido aos olhos da Teoria Psicanalítica, Freud (1921/2011) alicerçou sua explicação para o fenômeno das massas, afirmando que, essa formação (massa) é constituída por grande número de pessoas, indo além de uma mera multidão, sendo-lhe atribuída a característica de organizada, ao contrário desta última, pois há uma constância em seus membros e, também, em seus ideais, que se sustenta por meio das relações entre aqueles que a compõe, além de também haver uma estratificação de funções e uma cultura que lhe é própria.

Para que haja essa constância, no interior das massas, é necessário que ocorra uma ligação entre os indivíduos que as constituem – que são heterogêneos, desconhecidos –, pautada em uma relação de amor, contudo, um amor inibido em sua meta instintual sexual direta. Em outras palavras, uma relação amorosa que não visa à união sexual. Esse afeto, nutrido no interior das massas, mantém-na coesa, e, quanto maior sua intensificação, maior a durabilidade da massa, dificultando, também, sua dissolução.

Mas uma incógnita há de surgir na tentativa de se compreender o porquê de pessoas tão diferentes entre si, abruptamente, desenvolverem umas pelas outras um afeto tão poderoso quanto o amor, quando, na verdade, o esperado seria que elas sentissem o oposto. Freud (1921/2011) resolve essa questão dizendo que, para que as pessoas se unam, e, assim, consequentemente, se forme uma massa, é necessário que haja algo em comum entre elas, algo que as permita identificarem-se. Dessa forma, pelo fato de serem pessoas diversas, possuírem as mesmas crenças e ideais, por mais que sejam fatores importantes, não são os únicos suficientes para se manter a coesão, é necessário um fator externo, um algo em comum que assuma uma postura de extrema importância e preencha um lugar vacante que remonta à vida pregressa do indivíduo. Portanto, duas identificações ocorrem no fenômeno das massas: de seus membros entre si, e de cada um deles com seu líder; sendo que o líder da massa é alguém que está alinhado com os ideais dela, mas que pertence a ela externamente, ou seja, ao contrário da afirmação de Trotter, de que os seres humanos, por natureza, precisam se manter em comunidade, por meio das exigências do que denomina de instinto gregário, e que, portanto, se agrupariam apenas por um fator biológico e do desenvolvimento da espécie, Freud (1912/2011) evidencia que o ser humano é um animal de horda e não de rebanho, o que significa que necessita de um líder para guiá-lo no intercurso da vida, afirmação essa que se coaduna com o que fora apresentado em “Totem e tabu”, acerca da horda primeva, podendo-se se estender, também, para as instituições sociais – família, escola, Igreja, Estado, etc.

Levando-se em consideração a exposição supracitada acerca das massas – e, também, a exposição realizada na terceira seção desta dissertação, que elucidou, brevemente, alguns elementos correlatos a essa formação psíquica coletiva, apoiando-se em Fuks (2003) –, a investigação realizada por Doro (2018), a respeito dos paradigmas da área da Gestão Escolar, trouxe a seguinte contribuição, pensando analogamente ao processo referido acima: ambos – tanto o Paradigma da Administração Empresarial quanto o da Especificidade da Escola – apresentam as mesmas características morfológica e funcional de uma massa, ou seja, apresentam uma continuidade definida pelo recorte temporal dos paradigmas, e, também, dos pesquisadores que os basilam; apresentam, outrossim, uma concepção de como se dá seu funcionamento, tanto no aspecto relacionado às intenções de cada uma das teorias, no que tange ao espaço escolar, como também a sua institucionalização; uma rivalidade expressa na oposição dos paradigmas entre si, bem como, uma tradição, expressa na maneira como agem frente às ideologias as quais se alinham; e, por fim, uma divisão nas atividades realizadas por seus membros, delimitando aqueles que produzem as teorias e aqueles que as executam.

Ainda caminhando com Doro (2018), pensando o Paradigma da Administração Empresarial, a forma como é entendido, em seu interior, o espaço escolar e a gestão deste, é possível evidenciar uma cultura de massa diferente da cultura de massa do Paradigma da Especificidade da escola, implicando dizer que, pautado pela ideologia da classe dominante – capitalista –, é estabelecido um juízo de valor daquilo que se julga ser o mais adequado para ser aplicado no espaço escolar. Dessa forma, a valorização da figura do diretor, a parcelarização do trabalho docente, a eficiência e eficácia do ensino são ideais que permeiam essa massa e que mobilizam seus membros, conduzindo-os a pensar, produzir e reproduzir seu entendimento, acerca da gestão da escola, de maneira técnica e burocrática. É válido destacar que, apesar de ter havido progresso teórico e ideológico quanto a essa concepção paradigmática, tendo em vista a constituição de seu paradigma opositor, há uma tendência de se valorizar, ainda hoje, essa forma de pensar – em nível de Estado –, não apenas pelo fato de que a sociedade continua a constituir-se com bases no capitalismo e, ainda, carrega um autoritarismo constituinte muito arraigado, mas também, quando se leva em consideração, como exposto por Frigotto e Ciavatta (2003), as intenções neoliberais que permeiam os organismos de ensino, pautadas em agendas internacionais, que, disfarçadas com a premissa de avanço e atualização do ensino, acabam por perpetuar a maneira de se pensar a Educação voltada para o mercado de trabalho e o consumo, fazendo-a se atrelar a interesses econômicos, demarcando, mais fortemente, o caráter técnico-burocrático do ensino.

Continuando, agora, em relação ao Paradigma da Especificidade da Escola, este possui, também, uma cultura própria, porém, pautada pelos interesses da classe dominada/operária. Nesse sentido, a gestão escolar é pensada, aqui, visando à descentralização do poder da figura do diretor, compartilhando-o com os diferentes segmentos da escola (diretor(a), pessoal do setor administrativo, professores(as), alunos(as), famílias, funcionários(as), comunidade), e à racionalização do trabalho administrativo que se faz na escola, a fim de se alcançar, de forma efetiva, o real objetivo educacional: permitir que a classe dominada se aproprie de conhecimentos que estão de posse da classe dominante, para que possam se munir de elementos culturais que os possibilitem lutar contra a hegemonia da classe dominante, transformando a sociedade. Isso denota, também, ideais que permeiam e mobilizam as pessoas que compõem essa massa, influenciando sua maneira de pensar, produzir e reproduzir seus conteúdos – mesmo partindo de uma intenção diferente da do Paradigma da Administração Empresarial. Entendendo os paradigmas dessa forma, é possível entender o porquê de eles assumirem uma postura enrijecida quanto àquilo que defendem; constituem-se enquanto rivais, apontando aspectos equívocos, um em relação ao outro, mas que são comuns – a expressão do narcisismo das pequenas diferenças e do *unheimlich,* podendo ser percebida, aqui, a Dinâmica Psicopolítica Instintual, ou seja, a conjugação dos afetos no interior das relações de poder estabelecidas entre os Paradigmas e entre o Paradigma da Especificidade da Escola com seu objeto de estudo. (DORO, 2018).

Retomando, brevemente, o narcisismo das pequenas diferenças, a fim de não restar dúvidas quanto a sua significação, este é um termo cunhado por Freud (1914/2010, 1930/2011) derivado do conceito de narcisismo, empregado para observar e analisar as manifestações de rivalidades ocasionadas por projeções. Em linhas gerais, o narcisismo é uma disposição psíquica comum a todos os indivíduos, presente desde a infância e que se reconfigura, ao longo do processo de maturação do indivíduo, a ponto de continuar existindo, posteriormente, porém, de maneira enfraquecida, ou seja, nos primórdios da vida do indivíduo, o narcisismo – narcisismo primário – se encontra bastante evidente, pois o bebê, além de ser o centro das atenções daqueles que o cercam, é também, ele próprio, sua fonte primordial de satisfação instintual – toma a si mesmo como objeto de desejo sexual, observável nas atitudes autoeróticas que pratica –, sendo assim, conforme o bebê começa a se relacionar de forma mais frequente com outras pessoas, deixa de centrar toda sua libido em si, e passa a despendê-la para outros objetos, enfraquecendo, assim, o narcisismo que, anteriormente, possuía grande expressão. Esse processo de reconfiguração ocorre gradativamente, acompanhando os estados de desenvolvimento, tanto sexual quanto psíquico,

do indivíduo. Dessa forma, ilustrando como ocorre, aqui, a movimentação da libido, Freud (1914/2010) afirma que esta sai do indivíduo para retornar a ele, em outras palavras, ele investe a si mesmo libidinalmente, fazendo fortalecer, em um primeiro momento, seus instintos de autoconservação, assim como, seu amor-próprio. O narcisismo só apresenta perigo para o indivíduo quando não há sua superação, o que significa, quando a libido permanece represada no Eu e não é direcionada a nenhum objeto externo, ou, quando mesmo direcionada para o exterior, é apenas uma forma de o indivíduo se reabastecer de libido, para, novamente, voltar a autoinvestí-la em seu Eu.

Levando em consideração essa conjectura, ao se pensar o narcisismo das pequenas diferenças, é possível visualizar que este ocorre de forma análoga ao narcisismo individual, no entanto, em larga escala, ou seja, em vez de se tomar como referência um caso isolado, tomam-se as formações coletivas, as massas. Assim, ao se considerar a relação, por exemplo, entre nações, cidades, bairros, regiões, facções, grupos, ideais, etc, cada qual possuindo sua respectiva parcela narcísica, no sentido de que, cada parte envolvida, nessa relação, busca se preservar, conservar suas características essenciais, que as constituem como tal e demarcam sua identidade, da ameaça iminente que está a sua volta, pode-se dizer, então, que se estabeleceu uma rivalidade. Essa ameaça é traduzida na suposta perda ou deturpação da identidade dos grupos em oposição, justamente pelo fato de serem muito semelhantes entre si. Logo, pensando analogamente ao processo individual, o movimento é represar a libido em si, para que haja o fortalecimento dessa identidade coletiva, uma vez que, ao direcionar a libido para o exterior, o Eu é empobrecido; mantém-se o amor dentro do grupo e externaliza-se o ódio ao semelhante mais próximo. O estranhamento presente aqui se dá justamente no fato de ambos apresentarem as mesmas características, positivas e negativas, no entanto, de modo a exacerbar apenas uma: a negativa. É como se olhar no espelho e dizer que o reflexo corresponde a *outra* pessoa, ao mesmo tempo que lhe é semelhante, quase que por completo, é indigno de respeito, pois os defeitos se sobressaem.

Assim, continuando a linha de raciocínio anterior, e, agora, visando a refletir acerca das relações entre teoria e prática, quando as pesquisas do Paradigma da Especificidade da Escola se atentam para a realidade escolar, analisando-a sob a rubrica da aplicação e da validação da gestão democrática, estão agindo da mesma forma que o Paradigma da Administração Empresarial, ou seja, desconsiderando os interesses da comunidade escolar – mesmo que a premissa do Paradigma da Especificidade da Escola seja, justamente, considerar esses interesses –, visando, mesmo que não explicitamente, ao enquadramento da prática na teoria. Apesar de as intenções ideológica e epistemológica, de ambos os paradigmas, serem

diferentes, e, por conseguinte, opostas, eles se assemelham em suas formas de funcionamento e em suas ações. Isso destaca intenções afetivas, guiadas pelo ideal da massa, de achar que o que se configura, em seu exterior, é passível de mudança para que esteja de acordo com o que se acredita. Destaca-se, portanto, que os paradigmas buscam alcançar fins diferentes – e isso se encontra expresso no discurso teórico –, mas, os meios para se alcançarem esses fins – mesmo o discurso teórico, também, expressando essa diferença – se assemelham. Essa similaridade se dá devido aos mecanismos afetivos inconscientes que permeiam as relações tanto entre as teorias – ou seja, a relação entre os paradigmas – quanto entre as teorias e seus objetos de estudo (a escola). Desse modo, o Paradigma da Especificidade da Escola critica o Paradigma da Administração Empresarial não só contrapondo-se teoricamente, mas também, evidenciando seus aspectos técnico-burocráticos, no cotidiano escolar, como se a escola, por si só, não tivesse elementos críticos e reformuladores, advindos de seus sujeitos, capazes de proporcionar mudanças em seu interior – espera-se que esteja submissa a uma teoria, a algo de fora, que tenta adequá-la a um ideal, evidenciando-se, assim, o caráter prescritivo e modelar que ainda permeia as pesquisas da área, de forma a também denotar uma intenção homogeneizante, pois espera-se que algo externo molde aquilo que é interno à sua imagem e semelhança, tal qual a premissa da Horda Cosmopolita, fazendo com que as diferenças sejam solapadas e invisibilizadas no processo de constituição de uma unidade comum.

Seguindo nessa linha de raciocínio, a relação entre teoria e prática denota, mais explicitamente, diferenciações marcadas pela relação de poder que possuem entre si, trazendo à tona certo distanciamento e desconexão, o que implica no fato de a teoria, por ser um caminho norteador que conduz a prática, ou seja, que orienta o fazer por meio do saber, apresentar a tendência a assumir uma postura mais rígida e de pretensa superioridade em relação àquilo que não está no âmbito da teorização pura, ou mesmo, do planejamento. No entanto, a relação entre ambas é uma relação mútua e interdependente; teoria e prática não estão descoladas uma da outra, elas causam modificações e, também, sofrem modificações. A teoria se nutre da prática para poder dar corpo à sua orientação sobre ela, e a prática também se nutre da teoria para não se configurar como algo sem propósito, um fazer realizado a esmo, que não visa a alcançar objetivo algum. Porém, tem-se a ilusória premissa de que a teoria é capaz de abarcar e resolver qualquer problema que se apresenta praticamente, e ela, de fato, possui esse papel, contudo, apenas até certo ponto e em certa medida, nunca de forma absoluta.

Partindo-se do entendimento de que o âmbito prático é fluido, dinâmico e vivo, de modo a não se apresentar como algo estático, buscar soluções fechadas, enquadradas em

modelos de ação, não se faz uma postura pertinente, pois mina todo o potencial modificador que teoria e prática apresentam entre si. Isso se expressa, por exemplo, no caso da escola, quando são estipuladas atividades que apenas têm como intenção cumprir um cronograma de conteúdos sem envolver, de fato, as pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem, ou, quando espera-se que um preceito teórico, ou mesmo legal, advindo de outro lugar, externamente à escola, solucione uma demanda desse cotidiano escolar, e, mediante essa expectativa, haja uma consequente inação por parte dos segmentos escola.

Vale destacar que, mediante essa inação, não se está culpabilizando os agentes da escola por nada fazerem em situações geralmente mais complexas e que requerem uma gama de recursos, advindos de outras rubricas, o destaque é apenas para o caso de que, muitas vezes, a espera por um algo externo, que ordene essa realidade, limite e iniba a ação das pessoas que fazem parte da escola, por não enxergarem, em si próprias, o potencial e a capacidade necessários e suficientes para enfrentarem as adversidades que se contrapõem ao caminho. Muitas questões que atravancam a melhora da escola, de certo, não estão ao alcance imediato daqueles que estão nela, por exemplo, a questão da verba e dos recursos escassos que são destinados às instituições escolares. Mas isso não significa que a escola não possa, a partir da própria compreensão de seu potencial, desenvolver ações e atividades que possam amenizar esses sintomas. Aqui, não se pode excluir da conjectura os conflitos que estão presentes em todas as relações sociais. Uma escola perfeita jamais existirá, mas é possível, diante daquilo que se apresenta realmente, ou seja, na realidade, no caso concreto – mesmo que permeado sempre pela subjetividade e por todos os elementos opositores, conflitantes e contraditórios que dela emergem – encontrar terreno fértil para a criação de estratégias, visando não a soluções plenas e absolutas, mas sim, a melhor forma de lidar com o que se apresenta, e essa melhor forma é aquela em que se consegue resolver o cenário se utilizando daquilo que se tem à disposição no momento, sejam recursos materiais ou recursos subjetivos, de maneira bastante semelhante ao processo psicoterápico.

Isso significa que, analogamente ao tratamento de um paciente por meio da psicoterapia – e, aqui, não faz efetiva diferença de qual abordagem se valha para isso, pois o princípio é o mesmo –, não se pode esperar que o psicólogo dê todas as respostas para os problemas e situações que não são de sua vivência; ele apenas encontra a ponta do novelo, que deve ser desemaranhado pelo paciente. A função do terapeuta é apenas – não desmerecendo, claro, todo o esforço, dedicação e estudo que é requerido para a realização desse trabalho, que se faz enquanto complexa empreitada – a de fazer com que seu paciente seja capaz de identificar o que o está limitando, o que está causando todos os sentimentos, positivos e negativos, que

vem experimentando ao longo da vida, e, não só isso, também como manejar todos esses elementos que se revelam nas sessões, buscando, como mencionado acima, a melhor forma de lidar e resolver as situações, até que chegue o momento em que o psicólogo vai, cada vez mais, ficando em sobreplano, à medida em que o paciente se sobressai e torna-se capaz de, ele mesmo, identificar os elementos e pensar possíveis soluções por conta própria, mas tendo o respaldo do terapeuta. O que se sucede, pois, é uma escuta terapêutica, livre de julgamentos, livre de imposições de regras e de passo-a-passos a serem seguidos; nesse caso, ouvir é mais eficiente que falar e, eis que surge a pergunta: Se está, de fato, escutando a escola?

Quanto à essa pergunta, faz-se interessante mencionar, brevemente, as constatações de Dunker e Tebas (2019) sobre o que denominam de "a arte de se escutar as pessoas". Em tom bem informal, os autores chamam a atenção para o fato de que existe uma falha generalizada na habilidade de escuta das pessoas, não no sentido biológico, sensorial, mas sim, no sentido de que, quando há alguém falando, na maioria das vezes a postura comum não é, propriamente, a de escutar, pois, aqueles incumbidos desse função estão, na realidade, formulando, a partir de fragmentos daquilo que é dito, aquilo que dirão logo em seguida, de modo que, o que deveria ser escutado em sua plenitude, para depois ser debatido, destrinchado, acrescentado, enriquecido – mesmo que seja diante do confronto de perspectivas –, é absorvido muito precariamente, toma-se o dito pelo não-dito e disso se extrai uma deformação no conteúdo da mensagem. Escutar é uma arte em que se requer mais esforço e entrega que falar, justamente pelo fato de ser exigida mais atenção nessa atividade; quem está falando não está escutando, e, a partir do momento em que há de fato uma escuta verdadeira (atenciosa, respeitosa, acolhedora, empática), é possível evidenciar elementos que não estão claramente explícitos no interlocutor, mas que, de alguma forma, estão ali, esperando para que sejam decodificados, trazidos à tona.

Traçando, pois, um paralelo com a escola, se ninguém a escuta, ou melhor, se alguém a escuta mal – e, aqui, traduzindo para a escuta teórica, que pode ser melhor interpretada como ótica teórica, no sentido de se fazer uma leitura enviesada dessa realidade, tentando enquadrá-la em uma perspectiva nada ou pouco condizente –, na intenção de, o quanto antes, poder falar sobre ela sem saber, ao certo, quais são suas demandas, suas aflições, suas conquistas, não se está conseguindo perceber os reais obstáculos que se colocam em seu caminho. Todos falam (e escrevem) sobre a escola, mas o quanto desse falar (escrever) é, realmente, condizente com o que ela de fato é? Obviamente, não há como dizer que tudo o que é dito sobre ela é mentira, e, fazer isso, não melhora, em absoluto, as coisas; também não é possível dizer que tudo é verdade, pois muito se perde quando a mensagem sai do locutor ao interlocutor quando os

ouvidos (e os olhos) destes estão parcialmente tampados pela anotação incansável nos blocos, diários ou nos arquivos de computador. A intenção nada mais é que a de revelar que, muitas vezes, ao se deixar levar totalmente pela produção de uma pesquisa, confunde-se o que é dito com o que se quer escrever, mais uma vez evidenciando a subjetividade na produção das teorias; a psique do autor se misturando na leitura do objeto analisado e a Dinâmica Psicopolítica Instintual como pano de fundo no jogo dos afetos.

Ainda discorrendo sobre as relações entre teoria e prática, a escola, por si só, apresenta grande potencial, que, muitas vezes, é deixado de lado em detrimento das formulações teóricas, pois ainda se acredita haver a existência de um primado da teoria sobre a prática – uma superioridade em relação àqueles que pensam daqueles que executam. Isso, infelizmente, contribui para que certos discursos sejam constantemente reproduzidos. No caso, quando se afirma, por exemplo, por parte dos segmentos da escola – em especial, os professores –, que teoria e prática não estão alinhadas: que na teoria tudo funciona, tudo é perfeito, mas que, em contrapartida, na prática, as coisas não são bem assim; que é muito difícil aplicar a teoria em sala de aula. Esse desabafo geral talvez diga muito mais sobre a teoria do que, propriamente, sobre a prática. A inaplicabilidade – obviamente, não total, mas sim, parcial, na maioria dos casos – da teoria na prática talvez possa existir pelo simples fato de se construir uma narrativa ideal, em outras palavras, aquilo que se espera que a realidade se torne, analogamente à onipotência dos pensamentos, evidenciada por Freud (1912-13/2012), nos povos primitivos e, também, nos neuróticos obsessivos, cuja premissa é a de tomar o pensamento como nexo causal da realidade, capaz de modificar o real pelo simples fato de esse nexo conseguir explicar – mesmo que deformadamente – e interferir em tudo aquilo que ocorre, podendo prever e predizer, de antemão, o que irá se suceder.

Obviamente, a narrativa teórica não se mostra tão mística e catastrófica quanto o pensamento de um neurótico ou de um selvagem, cujo sistema político-social e religioso é regido por tabus, mas ela abriga, certamente, um descompasso em relação a seus objetos de estudo, pelo fato de estar sobre, e não debaixo, da lente do microscópio. A narrativa teórica serve, pois, como uma leitura da realidade, de forma a tentar organizá-la, criando estratégias para que os elementos e fatores necessários para se alcançar essa organização confluam. Mas a realidade, ou porque não, a prática, a vivência, não se mantém a mesma o tempo todo. Se as bactérias em uma Placa de Petri são capazes de se multiplicar durante a observação no microscópio, a realidade, igualmente, independentemente da lente que a observe, apresenta caráter multiplicativo, ou seja, as vivências jamais serão as mesmas, as experienciações, por mais similares que possam parecer, jamais se darão de maneira plenamente igual em todos os

indivíduos; cada caso é um caso, e cada elemento implicado altera a forma como as situações e processos se desenvolvem. Aqui, mais uma vez, pode-se perceber a analogia à escuta – realizada anteriormente nesta seção –, no que tange às vivências do cotidiano escolar, ou seja, o que está sendo dito pela escola e o que a teoria está escutando sobre esse relato. Ao serem considerados, escutados e lidos todos os elementos que lhes são constituintes, é possível traçar um entendimento que extrapola o enquadramento proposto pela teoria. Torna-se inconcebível colocar em uma caixa algo que não cabe nela. A vivência é fluida; ora é líquida, ora é sólida, ora é gasosa; passa por diversos processos, da condensação à sublimação – no sentido físico-químico e, porque não, também, no sentido psicanalítico –, de forma que há, em sua essência, uma complexidade muito maior do que a que se espera dela.

Isso, inclusive, pode ser comparado ao esquema trazido por Kusnetzoff (1982), presente na Psicanálise, para explicar a ocorrência das psicopatologias, denominado de Séries Complementares, em que, longe de atribuir uma causação única ou múltipla para um determinado quadro sintomático, a seriação complementar acrescenta uma multiplicidade de interferências e relações entre as causas múltiplas. De forma a exemplificar, A, B, C e D são fatores causadores do sintoma 1, logo, todos eles, cada qual à sua maneira, influenciam 1. Concomitantemente, A, B, C e D influenciam uns aos outros, fazendo surgir, AB, AC, BD, e assim por diante, que, somados aos anteriores, também recaem sobre 1. Ou seja, não somente A, B, C e D ou somente AB, AC, AD, BC e BD causam interferências no indivíduo e provocam o sintoma 1: A, B, C, D, AB, AC, AD, BC e BD formam uma cadeia de elementos causativos desse sintoma. Quanto mais elementos em jogo, mais complexa se torna essa cadeia e mais difícil se torna, também, identificar o elemento certeiro (se é que o mesmo existe) para a dissolução desse sintoma. Esse exemplo tem por intenção ilustrar a dificuldade imensa de se fazer enquadrar algo dinâmico em algo estático, e, justamente por isso, mesmo ao tentar enquadramentos, a teoria não consegue moldar a prática à sua imagem e semelhança.

Nesse sentido, pensando os condicionantes, estipulados por Paro (1997/2016), quanto à participação e ao autoritarismo, deve-se levar em consideração que as denominações "material", "institucional", "político-social" e "ideológico", que acompanham ambos e os transformam em condicionantes, não podem ser vistas apenas como causas múltiplas que interferem em um único espaço e fazem surgir um único tipo de problema; precisam, por outro lado, ser vistas como Séries Complementares pois esses condicionantes influenciam a escola e os segmentos que a compõem, mas também, influenciam uns aos outros, trazendo novos elementos e novas demandas para o local e as pessoas que são influenciados por eles. Dessa maneira, incentivar a participação e impedir o autoritarismo se tornam empreitadas

complexas e árduas, justamente porque, ao resolver um dos fatores causadores ou limitadores de um ou de outro, ainda fica em aberto muitas outras possibilidades que, igualmente, resolvidas, não dariam conta de solucionar o problema.

Essa constatação pode se mostrar um tanto quanto desmotivadora para que ações sejam tomadas em benefício da participação e em combate a relações autoritárias, e, de forma alguma, essa se faz a intenção; a participação deve ser estimulada tanto quanto possível, e o autoritarismo precisa, cada vez mais, ser diluído, apaziguado, uma vez que, é impossível que seja erradicado. Promover essa reflexão é apenas uma maneira de se lançar luz a uma organização mais complexa da vida em sociedade, e que, por conta disso, requer-se uma observação mais detida acerca do nexo causal entre os acontecimentos, já que nada é tão simples e claro quanto parece ser. Assim, é postura contraproducente esperar que qualquer tipo de enquadramento em modelos seja capaz de modificar uma realidade, em outras palavras, que a teoria possa modificar, absolutamente, o dinamismo da prática.

Também é interessante pontuar, enfocando, agora, a parte conceitual, que as conceituações presentes na área da Gestão Escolar, que há muito são utilizadas sem que haja um arejamento de seus significados, trazem à tona a adjetivação da palavra "Gestão" como "escolar" e "educacional" – e também da palavra Política, mas aqui, salientando que a política, no singular, está compreendida na Ciência Política, e as políticas, principalmente as adjetivadas como educacionais, são políticas menores e relacionadas ao planejamento daquilo que virá a se desdobrar enquanto Gestão educacional, como apontado por Vieira (2006) –, fazendo-a se inserir em uma classificação que delimita aqueles que executam (escolar) e aqueles que planejam (educacional), assim como, o âmbito micro e macro, implicado em cada um desses adjetivos, respectivamente. Isso significa que há uma hierarquização na maneira de se conceber as atividades de planejamento e de execução, não muito distantes daquelas apresentadas por Paro (1986/2018) relativas à Administração Empresarial. Nesse caso, estar-se-ia dividindo, de maneira bastante análoga a do primeiro Paradigma, os trabalhadores intelectuais, que executam os serviços de escritório, dos trabalhadores braçais, que materializam em ações aquilo que foi previamente planejado por outrem, modificando, assim, a matéria-prima que deve ser trabalhada para se obter o produto final. Ou seja, aqueles que planejam a gestão dos sistemas de ensino se encontram em posição superior e diametralmente oposta àqueles que executam a gestão nas unidades escolares.

Além disso, pensando no modo de organização da vida primitiva, e propondo mais uma analogia em relação aos conceitos, agora, à luz da Psicanálise, a cristalização dos tabus evidencia uma dificuldade de desprendimento de ideais bastante arraigados, justamente pelo

fato de serem transmitidos ao longo das gerações – mesmo que sofrendo modificações no decurso do tempo – mantendo sempre presente sua essência, que, de certa forma, define uma identidade constituinte do povo o qual se serve desses tabus. Isso permite constatar que, as conceituações amplamente utilizadas nas pesquisas em Gestão Escolar também podem funcionar tal qual esses tabus, constituindo, pois, uma identidade de seu próprio campo teórico, sendo difícil empreitada se desvencilhar delas porque, ao se fazer isso, há a ruptura de um pensamento já hegemonizado, possibilitando que outros pensamentos ameacem a estabilidade dessas ideias, fazendo surgir novas intenções e proposições que talvez não sejam interessantes para a área. Esse desinteresse não partiria de uma real inferência de inutilidade das novas ideias, mas sim, de uma desvalidação delas pelo simples fato de não irem ao encontro do que há bastante tempo vem sendo utilizado; uma oposição que determina uma hostilidade em relação ao que é externo e que tem potencial para ferir a identidade, coerência e coesão do grupo.

Adentrando mais profundamente na questão paradigmática, outra constatação é a da não superação de um estado antigo, anterior, por um estado novo. O que implica dizer que, ao contrário do que se percebe, não houve superação real de um Paradigma ao outro, de modo que, o Paradigma da Especificidade da Escola carrega elementos do Paradigma da Administração Empresarial em sua essência, porém, de forma modificada, deformada. Isso explica o fato de as temáticas ainda se concentrarem, em grande parte, em temas recorrentes ao primeiro Paradigma e, também, ainda vigorar a maneira prescritiva e modelar de se olhar os objetos de pesquisa. Obviamente, não se está desconsiderando o progresso obtido mediante à apropriação de referenciais diferentes, na década de 1980, para se pensar as teorias da Administração Escolar, providos de intenções mais humanizadas e menos burocráticas, que se opuseram aos referenciais dos anos 1970 e anteriores; tampouco, descredibilizar e invisibilizar as experiências de gestão compartilhada, que romperam com o autoritarismo e reconfiguraram o entendimento da problemática do conflito no interior das escolas. O destaque aqui é para o fato de que, assim como a humanidade apresenta uma condição hereditária, exposta por Freud (1912-12/2012), no que tange à filogeneticidade da constituição biológica e, também, psíquica dos indivíduos, os aspectos culturais também carregam um alicerce estrutural que se prolonga e que, no decorrer da História, amalgamam-se a ele diversos elementos modificados, de acordo com as demandas das épocas. Ilustrando de maneira um pouco mais clara, Freud (1930/2011) traz um belíssimo exemplo em “O mal-estar na civilização", de como o aparelho psíquico é constituído por reminiscências passadas, comparando-o à destruição de Roma por Nero. As ruínas da Antiga Roma permaneceram na

cidade reconstruída, agora nova, de forma que, nada que foi construído anteriormente é de fato eliminado pelo advento de algo novo; as ruínas, sejam elas materiais ou psíquicas ainda existem, estão apenas ocultas, invisíveis a olhos nus, mas sendo perfeitamente perceptíveis em investigações mais detidas.

Outro exemplo freudiano, que se coaduna com a explicação anterior, é a constatação do autor, em "Moisés e o monoteísmo" (1939/2018), de que a religião monoteísta, que vigora como a expressão padrão da religiosidade na contemporaneidade, na verdade, deriva do politeísmo egípcio; foi apenas um período de ruptura, não só da crença espiritual, mas principalmente, do momento político em que o Egito se encontrava, sendo, essa nova configuração, realizada por Amenófis IV. O monoteísmo desse faraó nasceu do politeísmo cultuado há séculos na região – que deu corpo e substância para toda a religião egípcia e seus costumes, tanto políticos quanto sociais, até o momento da ascensão de Amenófis ao poder –, entrando em declínio pela insustentabilidade da crença pelos egípcios e vindo a ser substituído, novamente, pelo politeísmo. No entanto, o monoteísmo vigorante de hoje deve-se muito, não só ao monoteísmo de Amenófis IV, mas também, ao politeísmo que cultivou os elementos de sua gênese. O monoteísmo nasceu do politeísmo e a ele retornou. A organização e sistematização do pensamento religioso atual é carregada de elementos politeístas modificados, renovados, adaptados, concentrados; sua estrutura fundante permanece, e os elementos próprios à época se amalgamam.

Aqui, tomando os exemplos acima, além de se pensar e constatar a continuidade paradigmática, salientando que, os dois paradigmas da Gestão Escolar apresentam mais semelhanças que diferenças em sua constituição – o que, também, pôde se comprovar no que tange à consideração deles enquanto massas psicológicas, trazendo à tona, mais uma vez, as intenções de unidade da Horda Cosmopolita e, também, o jogo de afetos da Dinâmica Psicopolítica Instintual – e na maneira como leem e interpretam a realidade e os objetos de pesquisa que os concernem, é possível pensar, outrossim, em uma continuidade do próprio processo de surgimento da escola e da escolarização. Para isso, apoiando-se em Benito (2017) e Gondra (2018), autores da História da Educação, não deixando de lado, claro, os pressupostos freudianos acerca da filogenética do psiquismo, evidencia-se um processo análogo na constituição do que as diferentes sociedades, ao longo do tempo, chamaram e chamam de escola.

A escola, por si só, é uma instituição transmissora de cultura. Essa tarefa não fica restrita apenas às instituições político-sociais e religiosas, como expresso por Freud (1912-13/2012), ao delinear uma cronologia de passagem do pensamento místico, arcaico, para o

pensamento religioso e, por fim, para o científico. A escola, visualizada como uma transmissora de conhecimentos técnicos e científicos – o que também fazem parte da cultura –, transmite outros elementos que não só estes. Gondra (2018) salienta o fato de que, nas escolas da corte, instauradas no Brasil Imperial, prevaleciam muitos elementos religiosos e de conduta social, de forma que, a escola não só formava as pessoas para se apropriarem de conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e outras matérias, ela os formava para se tornarem cidadãos. Obviamente, não qualquer tipo de cidadão, mas sim, aquele cidadão bem cultivado em aspectos morais, que obedecia aos deveres cívicos e, na maioria dos casos, que vinha e se alinhava ao estilo de vida da aristocracia.

Já para Benito (2017), o paralelo filogenético se visualiza tal qual o traçado por Freud (1912-13/2012), mesmo que não explicitamente e não nomeado dessa forma, mas, para o autor, a escola carrega resquícios do passado, que se perpetuam até o momento presente, ou seja, sedimenta um substrato de signos, significados e significantes, que fazem da escola o que se conhece por escola: ela é universal porque existe em todo o lugar, em todo o tempo histórico, em todas as sociedades e, mesmo que apresente uma constituição própria, com características que se diferenciam uma da outra e seja composta por sujeitos diversos, ela continua sendo escola; todos a reconhecem, não importando em que momento vieram a frequentá-la. O simbolismo presente na escola desperta nas pessoas uma identificação que as une enquanto estudantes, mesmo que não mais o sejam; estudantes de outros tempos, de outros lugares, de outras vivências, mas que, de certa forma, se encontram e se reconhecem no afeto despertado por esse espaço, por essa memória. Aqui, o registro no qual a escola se insere é arqueológico; escava-se camadas e mais camadas até se chegar no alicerce comum, da mesma forma que a analogia descrita por Freud (1930/2011), entre o aparelho psíquico e as ruínas de Roma.

Trazendo para a discussão outro aspecto relacionado à escola, que também diz respeito à continuidade de determinados processos e sua universalidade, mas, principalmente, sobre o potencial cerceador da instituição escolar, no que tange à diferenciação e às particularidades dos sujeitos que a compõem, ou seja, as identidades que lhes são próprias, é possível dizer que a escola apresenta um potencial de refreamento da livre expressão instintual (ou pulsional) das pessoas as quais a compõe, o que, em termos psicanalíticos é chamado de renúncia instintual. Sendo assim, Freud (1913/2012), em um artigo sobre o interesse da Psicanálise para as ciências não psicológicas, destaca, no caso da Pedagogia, que a Educação não deveria se preocupar tanto em domesticar os instintos de seus alunos – das crianças, em especial –, pois isso não contribui para seu desenvolvimento; ao contrário, causa-lhes situações traumáticas

devido à repressão que sofrem. Também pontua que não se deveria exigir tanto da capacidade sublimatória delas, justamente pelo fato de que a sublimação depende de uma inclinação do indivíduo para tal, de forma que, cada pessoa possui um montante particular dessa capacidade, em outras palavras, há pessoas que conseguem sublimar mais e, outras, menos.

Além disso, a sublimação, mesmo sendo algo constituinte dos seres humanos e, concomitantemente, benéfica para a produção cultural e científica da civilização, quando expressa de modo demasiado, se torna prejudicial ao indivíduo porque, a canalização de sua libido para objetos secundários e, até mesmo, alheios ao objeto original de seu desejo, pode o frustrar de forma a não conseguir enfrentar situações cotidianas, pois sua empreitada na obtenção do que realmente queria não foi possível de ser realizada da maneira esperada, precisando que sua energia – libido – seja represada e seu desejo expresso em outro lugar, de outra forma, satisfazendo-o precariamente, ou seja, a vivência torna-se extremamente limitada.

Assim, permitir que os instintos se realizem – obviamente, de forma não totalmente desenfreada –, contribui para que se constitua uma vontade de se buscar conhecimento, pois, no entender de Freud (1913), o próprio instinto de morte (ou pulsão de morte) relaciona-se com isso, já que o conhecer implica em um processo de destruir para reconstruir, permitindo que sejam desenvolvidas e apreendidas novas percepções, hipóteses, raciocínios, etc. Somando a isso, é preciso estabelecer uma relação empática com os alunos para que se possa, também, entender seus impulsos instintuais, que, na maioria das vezes, chocam os adultos por serem um tanto perversos, mas, de forma alguma, longe de serem naturais.

Nesse sentido, pensando a escola ao longo da História, a forte influência do catolicismo na Educação de meninas e meninos, como apontado por Gondra (2018), no caso da Educação brasileira, no período da Corte Imperial, reforça a tentativa de controle e repressão, mais do que, propriamente, a de se promover civilidade. Essa repressão instintual, ancorada na moralidade e no ideal do cidadão casto e de bem, não é capaz de fazer com que os instintos desapareçam; eles permanecem ali, sempre permanecerão, mas serão invalidados pois não se coadunam com a conduta social tanto valorizada. Estendendo o raciocínio para além da sala de aula e da relação com os alunos, essa repressão também está presente nos outros segmentos da escola, primeiramente, porque todas as pessoas passam pela escola, independentemente do grau de escolarização que possuem e da configuração do ensino pelo qual são formadas, seja ele formal ou informal. Logo, esses resquícios da repressão se apresentam mesmo no indivíduo adulto, e o limitam em diversos aspectos, porque, desde os

primórdios da vida escolar, não foi estimulada uma compreensão e valorização dos próprios desejos, aspirações, assim como, da própria identidade.

Promoveu-se, assim, um processo de homogeneização desses sujeitos, inibindo, também, as manifestações conflituosas emergentes das relações entre diferentes pessoas, bem como, as oposições a ideais e maneiras de organização e ação: se a situação gerou incômodo, ou mesmo, um grande conflito, ela precisa ser controlada, de maneira a não mais ocorrer; se a situação gerou embate de posicionamentos, medidas precisam ser tomadas para que isso se torne menos frequente – manifestadas, geralmente, por explicações ou rituais sem significado, com o único intuito de reestabelecer a ordem e a harmonia. Não há uma superação dos mecanismos universalizantes que permeiam o tecido social e se disseminam por todas as instituições, da mesma forma que a ambivalência de sentimentos também não é superada. A renúncia instintual reafirma o lugar da ambivalência, fazendo com que a oposição amor-ódio se torne moeda de troca no gozo civilizatório.

Preocupante pensar que a escola pouco avançou nesse quesito, ao longo dos séculos, ainda perpetuando ideais de ordem e de não consideração dos elementos afetivos e psíquicos presentes em toda e qualquer relação que se dá em seu interior e fora dela, contribuindo para que se torne, cada vez mais fértil, o terreno que abriga maneiras de pensar cristalizadas, inflexíveis – ou pouco flexíveis –, descoladas da realidade, favorecendo a implementação de modelos. Novamente cabe a ressalva de que, por mais que esse modelo seja perpetuado em diferentes períodos e instituições, e que seus resquícios continuem transitando no tecido social, não é impossível surgir outras configurações que se coloquem em oposição e ele e que proporcionem e incentivem vivências plurais, ricas em elementos subjetivos.

Pensando, agora, um pouco mais a fundo, na questão da identificação, e lançando-se o olhar para uma figura que obtém certo destaque entre os sujeitos que compõem a escola, por causa da posição em que ocupa, surge, em foco, uma personalidade que não é ignorada pelo Paradigma da Administração Empresarial, tampouco, o da Especificidade da Escola: o gestor escolar. Por mais que a ideia, no âmbito do segundo paradigma, fosse a de descentralizar a atenção dessa figura por meio, também, da decentralização de seu poder, como exposto por Paro (1986/2018, 1997/2016), ao explicitar ser necessário que a comunidade escolar participe e conquiste seu lugar frente às tarefas administrativas, que recaem, também, àqueles que executam outras tarefas e se beneficiam da escola de outras formas, a figura do gestor – ou diretor – parece não se enfraquecer.

Recorrendo a Freud (1912-13/2012), no que tange a essa questão, cabe pensar na hipótese de o diretor (ou gestor) ser um totem da escola, assim como, o pai primevo o era para

a horda primordial. Isso abre a possibilidade para duas conjecturas: a de que o diretor constitui a identidade da escola, e, por causa disso, os segmentos escolares não conseguem se desvencilhar dessa figura do líder, detentora da autoridade máxima na mobilização de seus seguidores, que, ao mesmo tempo em que é tirano, em determinadas situações, também faz com que a escola caminhe e conquiste, mesmo que com imensa dificuldade, recursos para que possa se manter – tanto materiais quanto pedagógicos –, sendo reconhecido e, de certa forma, idolatrado por isso; e, a de que, justamente por se constituir enquanto totem, seja tão difícil não centralizar atenção e poder na função do diretor, pensando no âmbito da produção das pesquisas, uma vez que, é ele quem conduz a escola e que se estabelece enquanto o *algo em comum* das pessoas ali presentes – tal qual observado na formação de massas, descrita por Freud (1921/2011), e na conjectura da admissão dos próprios paradigmas teóricos da área da Gestão Escolar enquanto massas, de acordo com Doro (2018).

Refletindo acerca da possibilidade de subversão desse cenário de hegemonia do diretor, pode-se inferir, pois, que a saída seria a mesma encontrada pela comunidade de irmãos reprimida e enfurecida pela tirania do pai primevo, ou seja, para que outros segmentos da escola ganhem força e sejam de fato, instigados à participação, a eliminação do diretor se faz necessária. Claro que essa eliminação não pode ser entendida ao pé da letra. Não acontecerá uma eliminação real, como no assassinato do pai da horda primeva na sociedade primitiva, mas sim, uma eliminação simbólica: a função do diretor precisa estar vacante para que outras pessoas possam a ocupar. Isso não significa que o diretor deixará de existir nas escolas, até porque, tal postura, levada a condições extremas, se daria de forma bastante radical e tirânica. Não é necessário o apagamento do cargo, apenas que este seja ressignificado, ou seja, a ideia de uma gestão compartilhada, podendo haver, sim, um diretor, mas que este se misture a grande massa do espaço escolar e não seja sobressaltado a ela. O movimento é bastante parecido à criação da sociedade dos clãs totêmicos pelos povos primitivos, com a diferença de que não há culto ao totem: o senso de comunidade precisa levar em consideração que, por fazerem parte da mesma instituição, da mesma sociedade de clãs não-totêmicos, as ações ali executadas – ou não – recaem sobre todos, de igual forma. A participação não pode ter vistas àquilo que beneficia uma pessoa, mas sim, ao que pode ser feito para que várias pessoas possam ser beneficiadas, cada qual em sua particularidade de demanda, não se excluindo a demanda comum.

Diante disso, a dimensão conflitiva se coloca em perspectiva, uma vez que, os conflitos, aqui, continuarão, sua existência não pode ser freada, apagada, eles emergem a todo momento; no entanto, a proposta é a de que, considerando-se outras alternativas, e,

ressignificando as relações e ocupações do espaço escolar, os conflitos possam, também, adquirir novos significados, não sendo mais entendidos como atravancamento, mas sim, como insumo para mudanças. Eles são inerentes às relações sociais, sejam elas de qualquer tipo, e tornar as pessoas homogêneas, ou seja, fazer com que a harmonia pela e absoluta se instaure, não subtrai a agressividade que as constituem, tampouco soluciona os inúmeros problemas que existem e que virão a surgir. Como visto no fenômeno das massas, o que é heterogêneo e que se torna homogêneo precisa encontrar *um outro heterogêneo* a si para que possa desferir seu ódio. Assim, é lícito pensar: em que medida se faz interessante a concepção de que o diretor faz a escola? Talvez, ele seja peça importante do quebra-cabeça no manejo das diferentes demandas, para que elas possam ser debatidas, pensadas, reformuladas, redirecionadas, e que os segmentos da escola, assim como, a comunidade que a envolve, se sintam contemplados em terem um espaço em que possam ser ouvidos, sem julgamentos, sem invalidações, no entanto, o diretor precisa estar despido do véu totêmico que o acompanha desde os primórdios.

Por fim, refletindo acerca da democracia, que se apresenta entremeada nas discussões que se seguem até o momento desta seção, na intenção de complementar o que fora dito anteriormente, por mais democrática que ela seja, no sentido de, como expresso pelo senso-comum, dar vez e voz a todos e aceitar o máximo de ideias e pessoas possíveis, em diferentes situações, contextos e espaços, independentemente de suas características próprias, ela é, em sua essência, excludente pois não consegue abarcar todas as demandas e resolver todos os problemas desse amplo espectro de ideais e sujeitos que dela fazem parte. Isso, não só é corroborado por Laclau e Mouffe (1985/2015) e Mouffe (2005/2015), como também por Dalla Corte e Dalla Corte (2018) ao se referirem às ideias de Juan Carlos Monedero, destacando-se, outrossim, o caráter conflituoso da democracia – nem mesmo a tão canonizada democracia escapa ao conflito –, ou seja, por mais democrática que esta se faça, jamais será harmoniosa e pacífica por completo, e, nesse sentido, é errôneo pensar que os conflitos advindos dela sejam, de alguma maneira, maléficos para a sociedade, como já brevemente explicitado acima. As intenções e os afetos implicados podem, sim, serem os da pior espécie, indo ao encontro das descobertas freudianas acerca dos instintos, no entanto, o potencial conflitivo da democracia não é exato semelhante do autoritarismo pois, os conflitos que dela emergem têm a ver com a confrontação e articulação de diferentes posicionamentos, que são essenciais para dar tom ao jogo político. Logo, partindo-se dessa afirmação, apenas alguns grupos e algumas demandas são atendidos em detrimento de outros, sendo válido destacar que, a preferência por acatar um grupo específico e/ou um conjunto de demandas atribuídas a

ele, não implica em qualificação daquilo que é melhor ou pior, daquilo que é mais aceitável ou menos aceitável, ou mesmo, daquilo que é certo ou errado, mas sim, que determinado grupo soube jogar melhor o jogo político; a democracia alterna quem irá se beneficiar dela, de forma a não estagnar-se em um único posicionamento.[79]

Nessa direção, é possível considerar que a democracia também apresenta a mesma duplicidade do tabu, explicitado por Freud (1912-13/2012), mas, no caso deste último, se relacionando ao que é sagrado e, ao mesmo tempo, ao que é profano, caracterizando, pois, uma dupla identidade para uma mesma coisa, pessoa ou ideia. Isso faz com que seja possível visualizar, no que tange à democracia, o porquê de se estar sempre presente uma alternância entre os posicionamentos privilegiados por ela. Obviamente o sucesso no jogo político é condição primeira para que haja o estabelecimento da demanda acatada, mas considerando-se os grupos implicados no jogo, é lícito afirmar que, cada um faz um juízo de valor daquilo que defendem e daquilo que pretendem combater, de modo que, um posicionamento (Posicionamento 1) defendido pelo grupo X, por exemplo, pode ser considerado ruim ou perigoso pelo grupo Y. Aqui, independentemente do real valor desse posicionamento, tem-se que o Posicionamento 1 é, ao mesmo tempo, bom e ruim, desejado e não desejado, sagrado e profano, dependendo da perspectiva de qual observador é tomado por referência. Assim, ao se considerar a democracia sob a ótica desses observadores, o movimento de escolha e rejeição – que lhe atribui o caráter de excludente – faz com que, ela mesma, seja sagrada e profana: sagrada, quando abarca a *minha* demanda, logo, funciona como regime; profana, quando rejeita a *minha* demanda, logo, não funciona como regime e deve ser pensada alternativa diferente a ela. Fazendo uma analogia ao caso apresentado por Freud (1912-13/2012), é como no tabu dos soberanos: se o rei toca o súdito (se a democracia escolhe a demanda), este é agraciado; se o súdito toca o rei (se a democracia exclui a demanda), o primeiro é amaldiçoado e cai em desgraça, sendo a morte o seu destino trágico.

Importante levar em consideração, ainda sobre a democracia, também, que, ao contrário da relação imediata de causa e efeito em que os selvagens acreditavam existir entre os tabus e suas respectivas transgressão e expiação, a concretização das escolhas democráticas não

79 É importante destacar que, por mais que diferentes demandas sejam atendidas em determinados momentos – e, pode-se entender aqui, portanto, demandas em oposição, assim como, grupos que são opositores entre si –, essas demandas jamais podem ferir aos princípios da cidadania e, propriamente, da democracia. Isso significa que, os posicionamentos podem não se alinhar, não estarem em comum acordo – a exemplo, intenções políticas da esquerda e da direita, princípios democráticos e neoliberais, comunismo e capitalismo – mas não podem, de forma alguma, por mais diametralmente opostos que sejam, suscitar discursos de ódio, preconceitos, apagamentos, invisibilidades e intenções e ações agressivas com vistas à eliminação, a fim de se tornar o único posicionamento vigente e considerado como o certo, mesmo que unicamente pelas pessoas que compactuam desse ideal. O debate entre esses posicionamentos pode se tornar combate apenas quando este se encontra no plano simbólico e não no das ações concretas.

ocorre de maneira tão rápida, leva-se um tempo para que ocorra, e, mesmo ocorrendo, pode ser que surjam mudanças durante o processo. No entanto, a visão que se tem sobre a democracia pode ocorrer de maneira imediatista, o que se torna, de certa forma, injusto, visto que, a democracia é um processo e, inferir que ela funciona ou não funciona por meio de casos isolados se mostra contraproducente, pois, pressupõe-se que, uma vez que determinada demanda tenha sido contemplada, é necessário que se espere até o próximo momento oportuno para que outra demanda possa ter sua vez – pensando em termos práticos, esse momento pode ser nas eleições, por exemplo –, quando, na verdade, outras possibilidades podem surgir, mesmo no decurso de uma decisão. Admitir que um lado venceu e aceitar a derrota, sem que algo seja feito, é conformismo; é necessário que se tenha respeito pelo lado vencedor, mas também, que se enxergue um potencial vencedor em si mesmo. O súdito não morreu por ser rejeitado pelo rei.

A democracia é bastante almejada e é entendida, quase que majoritariamente, como um por vir, algo a ser conquistado, no entanto, ela ocorre diariamente nas relações sociais, ou seja, não se sai de um estado não-democrático para outro que seja democrático, a democracia pode ser vivida a qualquer momento, em qualquer lugar e em qualquer vivência, é processo e não fim, de maneira a não possuir um tempo certo para ocorrer, e, as condições para que ela ocorra não estão atreladas a regulamentos, ela ocorre por meio de oportunidades criadas, ou seja, espaços que possam fomentá-la. De certo, existem princípios norteadores, que caracterizam as ações e ideais democráticos, diferentemente daqueles princípios que são permeados pelo autoritarismo, e que estão atrelados a ideais neoliberais e agendas internacionais, no entanto, a implementação desses princípios democráticos pode caminhar na contramão de suas intenções quando o estabelecimento deles impõe que os sejam seguidos para se ter, por exemplo, uma escola democrática que esteja no plano da idealização, com ausência de conflitos e concretização de uma harmonia pura, visando a homogeneização dos processos e dos sujeitos – tal qual as intenções da Horda Cosmopolita. Ou seja, a empreitada democrática, aqui, torna-se contraproducente pois estipula um receituário (ou, porque não, rituais e cerimônias) de como se fazer a democracia dentro da escola (ou em qualquer outra instituição), transformando-a em um mandamento, uma ordem, algo que não se faz democraticamente, por assim dizer, justamente por ser algo imposto. Dessa forma, não é dada a oportunidade, da mesma maneira que, não é desenvolvido um terreno propício e fértil para que ela se desenvolva, logo, assim como nas tribos selvagens estudadas por Freud (1912-13/2012), em que se entende que a imposição de um tabu é para o benefício de todos que compõe a comunidade, ocorre, também, o entendimento dessa imposição democrática

universalizante e supostamente benéfica, na atualidade. Interessante pensar que, a ideia que se tem sobre modelos defeituosos de democracia, ou seja, as democracias que deram certo (atribuídas ao hemisfério norte) e as democracias que deram errado (atribuídas ao hemisfério sul), como apontado por Dalla Corte e Dalla Corte (2018), talvez sejam um equívoco no que se está sendo considerado por democracia. Obviamente, tomando o caso brasileiro como exemplo, o autoritarismo se faz presente no tecido social, assim como, as diferentes formas de violência, no entanto, talvez a democracia considerada como a democracia real, certa, esteja em um plano inalcançável: o da idealização. Isso não significa que a democracia não ocorra, ela ocorre, mas atravessada por contradições. O termômetro da democracia precisa ser graduado com diferentes elementos, inclusive, e principalmente, os do âmbito da subjetividade.

No que se refere ao Paradigma da Especificidade da Escola, pensando em como a democracia se dá nele, primar por esse ideal democrático universalizante, e, consequentemente, homogeneizante, lançando estratégias que reiteram uma relação de causa e efeito entre a eleição de diretores, a existência de órgãos colegiados no interior da escola (Conselho de Escola, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, etc) e a democracia, na tentativa de se garantir a implementação, manutenção e perpetuação de práticas democráticas nesse espaço – de forma geral, ou seja, em todas as escolas –, acaba por nomear, também, seus tabus, que, ao serem questionados, ocasionam situações incômodas e conflituosas, pelo fato de que, ao se questionar a real garantia da democracia por meio desses instrumentos, ou mesmo, o descompasso entre o que se tem e o que se espera ter, diante do autoritarismo enraizado neles, coloca-se em xeque o que se disseminada como ideal democrático comum, necessitando, pois, de uma revisão e uma ressignificação. Ao contrário do que se espera, a imposição acarreta um sentimento avesso à democracia, pois sempre haverá um porta-voz para ela, alguém que a dita e espera que os outros o acompanhe; há uma liderança que não cede seu lugar, quando, o mais apropriado seria uma liderança que permita a vacância de sua ocupação.

O que fora explicitado até aqui, no que tange a todos os pontos abordados na análise, deixa em evidência um constante movimento de homogeneização – ou, porquê não, um retorno ao estado de horda, vivenciado nos primórdios da civilização –, mesmo quando há elementos que vão na contramão dessa empreitada, justamente pelo fato de ainda prevalecer um estado animista de pensamento. Essa afirmação pode ser um tanto quanto exagerada quando pensada de forma literal, mas o que se entende, nesse caso, como pensamento animista, não desconsidera o avanço científico que se deu ao longo dos séculos; não significa

que voltamos à alquimia e que buscamos respostas fantasiosas para problemas reais. Apenas considera que os elementos subjetivos, de toda e qualquer época, ainda transitam, de forma repetida e estendida no pensamento corrente. Ou seja, os totens e os tabus do passado estão reconfigurados, hoje, em diferentes líderes, instituições, ideologias, preceitos e conceitos, estando lapidados na forma, mas similares na essência e, mesmo, no conteúdo.

Outra constatação é a de que a irracionalidade está muito mais presente nas relações sociais, de maneira geral, do que se acredita que esteja. Vale lembrar que no dinamismo entre o totem, os tabus e as pessoas que estão implicadas nessa relação, há uma gama de afetos que se desdobram nas mais diversas ações e experiências, o que, em outras palavras, pode-se dizer, não é desconexo pensar que essa irracionalidade, no sentido da não utilização da razão pura na orientação, discernimento e no desencadeamento das ações, permeia também, além do âmbito teórico, como observado anteriormente, todo o tecido social.

A FIM DE REFLETIR

Findam-se, portanto, as discussões propostas nesta dissertação. Não por haver esgotamento do material analisado, ou mesmo do referencial teórico proposto para a análise, mas sim, pois tudo que se inicia necessita de um fim, que, em outro momento, sobre outras circunstâncias, pode vir a se tornar um novo começo.

A intenção desta pesquisa foi a de trazer à tona as principais contribuições da Teoria Psicanalítica para se pensar o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil. Para isso, fora explicitado brevemente algumas discussões iniciais sobre a área, contidas na Introdução, seguindo-se para a exposição do material analisado, expresso em duas publicações de Vitor Henrique Paro (1986/2018, 1997/2016), que se localizam nas primeira e segunda seções. A terceira seção visou a evidenciar algumas discussões importantes para se ter em consideração ao adentrar, mais precisamente, nas contribuições dos escritos de Freud (1912-13/2012), se valendo, para isso, do pensamento de Fuks (2018). As quarta e quinta seções são dedicadas a "Totem e tabu", destacando a pesquisa de Freud (1912-13/2012) acerca dos povos primitivos e os desdobramentos evidenciados em suas maneiras de agir, pensar e de modificar o mundo real a partir de suas crenças. Por fim, a sexta seção se dedicou à análise do material, mostrando os entrelaces entre o campo teórico da Gestão Escolar e a Teoria Psicanalítica.

A utilização da Psicanálise, na leitura do campo teórico da Gestão Escolar, buscou um efeito de interpretação daquilo que está implícito no discurso da área, isto é, analogamente à escuta psicanalítica clínica, que visa a ouvir aquilo que não está sendo dito, procurou-se, aqui, ler o que, a princípio, não se mostrou/mostra cristalino, mas que, mesmo assim, ali reside. Esse movimento interpretativo, que dá corpo e substância para o método psicanalítico, inspira-se, em certa medida, como apontado por Fuks (2014), na leitura das Escrituras Sagradas do Judaísmo – prática bastante realizada por Freud, visto sua origem enquanto homem judeu –, que permite ao leitor preencher as lacunas simbólicas do texto com as conjecturas que este lhe proporcionou; em outras palavras, indiretamente, há uma associação livre corrente. Sendo assim, na realização da leitura crítica dos escritos de Paro (1986/2018; 1997/2016), foi pretendido identificar se, já naquele momento – no estopim dos primeiros escritos pós redemocratização do país –, era possível evidenciar os aspectos apontados pelos autores que expressam crítica ao segundo paradigma teórico da área da Gestão Escolar, assim como, outros aspectos trazidos à tona por efeito da leitura embasada na Psicanálise de Freud.

Logo, em um primeiro momento da reflexão acerca do material, foi resgatada a constatação presente em pesquisa anteriormente realizada (DORO, 2018) de que, ao se

considerar os Paradigmas da área enquanto massas psicológicas, vislumbra-se um motivo para que a área se posicione de maneira inflexível em relação a outros posicionamentos teóricos, assumindo uma postura de valorização das próprias ideias em oposição a ideias que se apresentam de maneira diferente. Isso também permite que seja explicado o fato de o Paradigma da Especificidade da Escola assumir uma postura modelar e prescritiva tal qual a do Paradigma da Administração Empresarial, justamente porque, ao serem considerados como massas, há uma identificação entre ambos, propriamente naquilo que os constituem morfológica e funcionalmente. Também foram vislumbrados elementos latentes na pressuposta racionalidade manifestada nesse campo teórico, pois, no próprio fenômeno das massas estão presentes afetos, que visam a identificações com os semelhantes e cisões com os que se apresentam em oposição, denotando elementos irracionais na constituição do campo, permitindo, do mesmo modo, quebrar a dualidade de sua constituição, pois novas massas são passíveis de se formarem, emergindo novas rivalidades.

Dando continuidade à reflexão, no que tange às contribuições de Freud (1912-13/2012) acerca do modo de vida dos povos primitivos e do mito fundador da civilização, pretendeu-se, ao focar a atenção no percurso histórico acerca do desenvolvimento das instituições sociais e dos conhecimentos e visões de mundo que são formuladas durante o processo, apontados por pelo autor, possibilitar destacar que não houve superação de um paradigma teórico em relação ao outro, mas sim, um prolongamento com modificações, não impossibilitando, claro, que outras maneiras de pensar se estabeleçam, sendo lícito levar em consideração que, por mais que haja a possibilidade de diferentes referenciais enriquecerem as discussões da área, ainda assim, haverá resistência à inserção de novas perspectivas no campo. Além disso, a ambivalência de sentimentos e a onipotência dos pensamentos também podem se mostrar interessantes para se observar as produções da área, lançando luz à forma como os conflitos são produzidos no campo teórico, tanto na maneira como são entendidas as relações no interior da escola, quanto na tentativa de se produzir um algo diferente, mas que, desde o significativo avanço de uma concepção paradigmática a outra, avança ainda com limitações, fazendo prevalecer certos temas e olhares em detrimento de outros, denotando a coexistência de conteúdos conscientes e conteúdos reprimidos. Esses avanços, obviamente, possuem sua importância, no entanto, o fato de se orientarem pela insígnia da democracia, não os isenta de também carregar ambivalências, uma vez que, a própria democracia – assim como a palavra tabu –, pode ser entendida como algo que abriga o incluir e o excluir, concomitantemente

Acrescentando-se a isso, foi abordada, também, a ideia predominante na área, de que a teoria pode ser capaz de abarcar e solucionar todas as dificuldades e problemas do espaço

escolar, pois se encontra em posição privilegiada, evidenciando que há, talvez, uma superestimação teórica, tal qual, a superestimação do pensamento nos neuróticos e nos selvagens. No que tange às conceituações modelares presentes na área da Gestão Escolar, podem ser entendidas, outrossim, do mesmo modo que os tabus, ou seja, preceitos que caracterizam um sistema de pensamento, mas que oferecem certos perigos caso sejam abandonados, evidenciando uma postura próxima à sistematização religiosa, justamente por estimarem que seja estabelecida uma homogeneização do discurso. E quanto à figura do diretor escolar, foi possível traçar uma concordância com o pai primordial da horda primeva, perdido devido ao assassinato, mas ressurgido em diferentes manifestações, ao longo da história, lançando-se luz ao fato de as pesquisas da área da Gestão Escolar ainda se atentarem, em grande medida, ao estudo do diretor escolar, mesmo que a intenção seja descentralizar o foco da figura desse profissional, na intenção, também, de descentralizar-se seu poder, elucidando, talvez, que o diretor seja uma identidade constituinte, um totem do espaço escolar, não sendo impossível, claro, subverter essa configuração.

Diante do percurso analítico traçado acima, é lícito afirmar que, as constatações aqui realizadas não têm a intenção de se configurarem enquanto máximas, ou seja, de delimitarem um pensamento fechado, absoluto, inquestionável e imutável. A intenção é, ao contrário, poder fomentar novas discussões, proposições, contrapor perspectivas, gerar debates, a fim de se buscarem novos olhares, com o intuito de trazer para a reflexão diferentes referenciais que podem contribuir para o enriquecimento das pesquisas na área da Gestão Escolar, principalmente, no que tange a seu campo teórico, podendo, também, em certa medida, fazer despertar um interesse para investigações em outras áreas do conhecimento, utilizando-se do referencial da Teoria Psicanalítica. Em complemento, vale destacar que o que fora abordado aqui é apenas um recorte, uma análise advinda de *um olhar* e de *uma pesquisadora*, de forma que outros elementos podem se sobressaltar, mediante *outros* olhares e *outros* pesquisadores, podendo surgir novas e diferentes contribuições, vindo a somarem-se a essas, ou mesmo, a se colocarem em oposição, mas sempre com a intenção de não deixar que apenas um posicionamento se cristalize diante da imensidão de possibilidades que podem se apresentar.

Antes de concluir, ou melhor, antes de encerrar, o que fora desenvolvido aqui, com reticências e não com um ponto final, torna-se necessário discorrer, ligeiramente, sobre mais alguns pontos. O primeiro, de que é importante considerar a História do Brasil como pano de fundo das teorizações e relações de poder presentes na área da Gestão Escolar. Isso significa que, não se pode descolar o contexto do que se está produzindo, uma vez que, ambos nutrem-se um ao outro. O período histórico brasileiro, compreendido no Regime Militar, foi marcado

também, além da censura em determinados conteúdos da área das Ciências Humanas – proporcionando um atravancamento do ensino e do estímulo ao pensamento crítico –, por uma investida amplamente tecnicista, como apontado por Shiroma (2000), o que implicou na grande valorização e disseminação do Ensino Técnico, além do preparo para o mercado de trabalho, na tentativa de alavancar a economia do país com a profissionalização dos cidadãos. Dessa forma, refletindo acerca das pesquisas que estavam sendo produzidas nesse momento, em especial, as sobre Educação, não é surpresa que elas se valessem de métodos burocratizados e técnicos para pensarem e estruturarem o ensino do país; logo, essa perspectiva também recairia sobre a Administração Escolar. No entanto, ainda nas décadas de 1960 e 1970, por mais forte que fosse o caráter técnico-burocrático da organização da sociedade brasileira, ainda foi possível emergir pensadores que se opuseram a essa ideologia, visando a perspectivar as relações de poder de modo mais orgânico e condizente com a realidade social e educacional do país, culminando, por fim, na virada paradigmática – no que tange à Gestão Escolar –, de meados de 1980.

O outro ponto a ser considerado é o possível sentimento de angústia, proporcionado pela análise aqui tecida, que leva a crer que nenhuma solução pode ser esboçada diante daquilo que permanece oculto nos discursos e nos desdobramentos acarretados por esses conteúdos latentes. Infelizmente – ou felizmente – o incômodo é inevitável, e ele se torna força propulsora para que diferentes ações sejam tomadas. Não cabe, aqui, serem respondidos todos os questionamentos e anseios, tampouco, apaziguarem-se todas as angústias; é necessário que o caminho permaneça aberto para que outras pessoas possam trilhá-lo, e que os incômodos se mantenham vivos para que sejam fomentadas novas possibilidades de pensamento e ação e, assim, consequentemente, permitir que os diferentes campos teóricos sejam enriquecidos, não apenas o da Gestão Escolar.

Talvez manter a crítica teórica – ou porquê não uma autocrítica – no cerne das análises, seja um interessante ponto de partida para se conduzir as produções vindouras, somando-se a isso a interlocução entre diferentes referenciais e a conjugação dos diferentes fatores, tanto práticos quanto teóricos – como nas Séries Complementares, citadas na seção anterior. Ou seja, olhar para o *outro* e olhar para *si*, concomitantemente; permitir que ambos se modifiquem, por meio do contato mútuo e, também, se permitam serem modificados. Construir, desconstruir, para construir novamente. Quanto à homogeneização das vivências e dos sujeitos, e, também, à irracionalidade, talvez seja pertinente considerar, de modo enfático, a questão da subjetividade nos diferentes âmbitos, possibilitando, assim, um maior entendimento dos elementos inconscientes que constituem as relações, bem como, a

implicação do conflito proveniente delas, na maneira como as teorias, ideologias, políticas e visões de mundo são construídas, tentando, outrossim, fazer com que os totens e tabus modernos sejam reconfigurados, ressignificados, modificados. Por mais que substratos, conscientes e inconscientes, ainda perdurem e se prolonguem, mantendo suas essências estruturais, com algumas modificações, nada é estático e impassível de mudanças. Talvez o ponto principal seja não deixar o olhar se fixar em apenas *um* lugar, mas deixar que ele transite por cada elemento, cada particularidade do real, permitindo ler e reler, interpretar e reinterpretar a complexa paisagem a qual é denominada de sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teóricos-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educ. Soc**., Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr.-jun., 2016.

AMOROSO, D. T. **Processo de elaboração do texto político e gestão democrática:** análise de dois municípios. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2017.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENITO, A. E. **A escola como cultura:** experiência, memória e arqueologia. Título original: *La escuela como cultura: experiencia, memoria, arqueología.* Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea Editora, 2017.

BORTOLUCI, J. H. Para além das múltiplas modernidades: eurocentrismo, modernidade e as sociedades periféricas. **Plural**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-80, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75208>, acesso realizado em 20/09/2021.

CARVALHO, M. G. de. **Macro e micro em teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil (2005-2014).** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2017.

CARVALHO, V. I. de. **Gestão democrática:** sentidos construídos na escola pública estadual paulista. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2017.

CARVALHO, V. I. de. **Gestão democrática:** práticas discursivas dos integrantes de escolas públicas estaduais paulistas ocupadas em 2015/2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193017>, acesso realizado em 15/09/2021.

DALLA CORTE, T.; DALLA CORTE T. A democracia no século XXI: crise, conceito e qualidade. **Passagens: Revista Internacional de História, Política e Cultura Jurídica.** Rio de Janeiro: v. 10, n. 2, mai.-ago., 2018, p.178-201.

DORO, V. B. **Gestão escolar:** possíveis contribuições de Chantal Mouffe. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2018.

DUNKER, C. I. L.; TEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 1ed, 2019.

FERNANDES, T. F. **O(a) diretor(a) de escola em teses e dissertações:** contribuições da Teoria do Discurso para novas perspectivas. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2017.

FREUD, S. **A moral sexual "cultural" e o nervosismo moderno**. In:_____ O delírio e os sonhos na *Gradiva*, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos. [1906-1908]. Título original: *Die "kulturelle" sexualmoral und die modern nervosität.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 8, p.359-389, 2018. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo.** In:_____ Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos [1914-1916]. Título original: *Zureinführungdes narzißmus.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.12, p. 14-50, 2010. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo:** três ensaios. In:_____ Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos. [1937-1939]. Título original: *Der mann moses und die monotheistische religion: drei abhandlungen.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 19, p.13-188, 2018. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão.** In:_____ Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos [1926-1929]. Título original: *Die zukunfteiner illusion*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 17, p. 232-301, 2014. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **O interesse da Psicanálise.** In:_____ Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos [1912-1913]. Título original: *Das interesse an der psychoanalyse*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.11, p. 328-363, 2012. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** *In:* FREUD, S. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos [1930-1936]. Título original: *Das unbehagen in der kultur.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.18, p. 13-122, 2011. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do Eu.** *In:* FREUD, S. Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos [1920-1923]. Título original: *Messenpsychologie und ich-analyse.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.15, p. 13-113, 2011. (Coleção Obras completas).

FREUD, S. **Pulsões e destinos da pulsão.** *In:* FREUD, S. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Tradução de Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, p.134-144, 2007. (Obras psicológicas completas).

FREUD, S. **Totem e tabu:** algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos. *In:* FREUD, S. Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos [1912-1913]. Título original: *Totem und tabu: über einige ubereinstimmungen im seelenleben der wilden und der neurotiker.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.11, p. 14-244, 2012. (Coleção Obras completas).

FUKS, B. B. **Freud e a cultura**. Rio de janeiro: Zahar, 3ed, v. 19, 2011. (Coleção Psicanálise Passo a Passo)

FUKS, B. B. **O homem Moisés e a religião monoteísta** – **Três ensaios:** o desvelar de um assassinato. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. (Coleção Para ler Freud).

GAY, P. **Freud: uma vida para o nosso tempo.** Título original: *Freud: a life for our time.* Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDRA, J. G. **A emergência da escola.** São Paulo: Cortez, 2018.

HERRMANN, F. Pesquisa psicanalítica. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 56, n. 54, p. 25-28, oct.-dec., 2004.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola:** análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108384>, acesso realizado em 27/08/2021.

KOLTAI, C. **Totem e tabu:** um mito freudiano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Coleção Para ler Freud).

KUPFER, M. C. **Freud e a educação** – o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 3ed, 2005. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

KUSNETZOFF, J. C. **Introdução à psicopatologia psicanalítica.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Coleção Logos).

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. Título original: *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics.* Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise.** Título original: *Vocabulaire de la Psychanalyse.* Tradução de Pedro Tamen. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEVI, P.; BENEDETTI, L. **Assim foi Auschwitz:** testemunhos 1945-1986. Título original: *Cosí fu Auschwitz: Testimonianze 1945-1986*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MEZAN, R. **Freud, o pensador da cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 3ed, 1985.

MOUFFE, C. **Sobre o político.** Título original: *On the political.* Tradução de Fernando Santos. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MURCIA, A. B. **Gestão Democrática, Conselho de Escola e qualidade de ensino:** a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2010). Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2014.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar:** introdução pós-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153156>, acesso realizado em 15/09/2021.

PAREDES, C. G. **Publicações sobre gestão escolar democrática:** análise a partir da metapesquisa (2005-2014). Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2017.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 17 ed, 2018.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 4 ed, 2016.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã Editora, 1995.

QUINODOZ, J. M. **Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud.** Título original: *Lire Freud.* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. São Paulo: **Eccos**, v. 6, n. 1, p.25-42, 2004.

SAROLDI, N. **O mal-estar na civilização:** as obrigações do desejo na era da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Coleção Para ler Freud).

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre...).

SILVA, N. D. B. **Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136369>, acesso realizado em 27/08/2021.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese (doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 84-111, 2006.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. Natal, **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, 2006.

VILARDI, L. R. **Gestão democrática:** os órgãos colegiados e as instituições auxiliares de ensino em redes municipais de São Paulo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília 2017.