

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O MEDO NOSSO DE CADA DIA

School violence: our daily fear

Maria Cecília Sanchez Teixeira
cila@usp.br

À flor da pele e ao fundo da alma - assim é a violência no cotidiano, uma violência que corre e ricocheteia sobre todas as superfícies de nossa existência e que uma palavra, um gesto, uma imagem, um grito, uma sombra que seja capta, sustenta e relança indefinidamente, e que, no entanto, desta espuma dos dias, abre à alma vertiginosos abismos em mergulhos de angústia que nos fazem dizer: "Sou eu mesmo toda essa violência?"
(DADOUN, 1998, p. 43)

39

Resumo Abstract

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o imaginário do medo e a violência na escola. Teve por objetivo compreender como as imagens simbólicas da violência e do medo se manifestavam nas representações e vivências cotidianas de alunos e em suas relações com os professores e com a escola. A pesquisa fundamentou-se na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand e em estudos sobre a violência, particularmente os de Michel Maffesoli e Roger Dadoun. A análise dos resultados revelou que, apesar da insegurança real e do imaginário do medo, os alunos consideravam a escola como um lugar seguro e protegido das ameaças vindas de fora.

This article presents the research results about the imaginary of fear and the violence at schools. It aims to comprehend how fear and the symbolic images of violence are manifested in the everyday representations and lives of students and in their relationships with their teachers and schools. This research was grounded on the Theory of the Imaginary by Gilbert Durand and on studies about violence, particularly those of Michel Maffesoli and Roger Dadoun. The results showed that, despite the real insecurity and the imaginary of fear, the students considered the school to be a safe place, protected of the outside threats.

Palavras-chave: imaginário; cultura; violência; medo.

Key words: imaginary; culture; violence; fear.

Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar parte dos resultados da pesquisa: “As máscaras da violência e o imaginário do medo na escola”¹. O objetivo do subprojeto era compreender como as imagens simbólicas da violência e do medo se manifestavam nas representações e vivências cotidianas de alunos, particularmente, nas suas relações com os professores e com a escola.

A pesquisa teve como suportes teóricos básicos a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand e estudos sobre a violência, particularmente, os de Michel Maffesoli e Roger Dadoun. Nessa perspectiva, um enfoque hermenêutico-simbólico permitiu a apreensão, no imaginário dos alunos, das imagens de violência, medo e solidariedade, por meio de entrevistas semidirigidas e do Teste do Simbolismo Animal. O recurso escolhido para a garimpagem das imagens e símbolos foi o de seguir as pistas deixadas pelas palavras no texto, tentando por meio delas adentrar no imaginário dos nossos sujeitos.

Numa perspectiva durandiana, parti do pressuposto de que é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo. Em outras palavras, entendo que o imaginário tece as redes simbólicas que interferem na nossa leitura e organização do mundo, e sustentam os comportamentos e as ações humanas em sociedade, dentre as quais a violência e as reações que a sociedade provoca.

A cultura da violência

Analisando a violência do ponto de vista do seu dinamismo interno, Maffesoli (1981, 1987, 2005) a considera como uma herança comum a todo e qualquer agrupamento humano, tendo uma função estruturante em sua constituição. Ela é força e potência, motor principal do dinamismo social, que remete ao confronto e ao conflito. A luta é o fundamento de toda relação social e se manifesta em instabilidade, espontaneidade, multiplicidade, desacordos, recusas. Esta violência fundadora e arcaica, à qual o homem está submetido desde tempos imemoriais, faz dele um ser de violência, um *homo violens*. Contudo, embora inerente ao ser humano, a violência é considerada decorrente muito mais de fatores externos sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio do que da sua natureza, privilegiando-se o que Dadoun (1998) chama de “concepção eruptiva” da violência. Por isso, paradoxalmente, ao longo da história da humanidade, todas as tentativas de se humanizar o homem, arrancando-o desse terror originário hipotético, redundaram em mais violência, em práticas de extermínio muito concretas, que resultaram num processo de assustadora desumanização (DADOUN, 1998).

Por esta razão, em todos os tempos, as sociedades procuraram controlar a violência, como nos mostra Balandier (1997). Diz o autor que, nas sociedades tradicionais, a violência sempre esteve presente, mas sob controle: do homicídio (não reprovado, quando sancionado) aos confrontos internos entre grupos e à guerra (orientada para o estrangeiro, inimigo real ou potencial); da violência formadora (meio de educação e socialização de adolescentes) à violência oculta, insidiosa, que tomava a forma de feitiçaria, ou aberta, jamais inteiramente contida. A violência era domesticada, tratada ritualmente como forma de prevenir-se contra a sua subversão ou perturbação. Contudo, isso não vem ocorrendo nas sociedades modernas, nas quais o monopólio e a racionalização da violência, além do desejo e da necessidade de “domesticá-la” a qualquer custo, desencadeiam ainda mais violência, rompendo o equilíbrio proporcionado pelos rituais existentes nas sociedades tradicionais e aumentando os índices de criminalidade e a insegurança.

A exacerbação dessa violência estrutural e fundadora, nos dias atuais, deu origem a uma verdadeira cultura da violência. Figueiredo (1988) alude a um “estado” ou “condição” de violência, que passa a se constituir em um ingrediente permanente da cultura, marcando o regime de sociabilidade dominante. Segundo este autor, uma condição de violência pode ser ostensiva, visível ou mais ou menos dissimulada, no entanto, em razão de sua própria cronicidade, um estado de violência incorporado à cultura tende a se tornar visível. Nessa perspectiva, a violência é estruturante e constitutiva tanto das subjetividades como da socialidade².

Nessa cultura de violência, os atos violentos podem se manifestar claramente, “dar a sua cara”, cotidianamente, nas ruas, em casa, na escola ou em qualquer outro espaço social. De acordo com os relatos dos alunos participantes da pesquisa, a violência se concretiza na forma de *roubos, vandalismos, brigas, assaltos, badernas, depredações, estupros, agressões, violências domésticas, ataques nas ruas, violência sexual na família, espancamentos, assassinatos, maus tratos de pais e filhos*.

Outras vezes, a violência se esconde atrás de diferentes máscaras, em atitudes que não se pretendem violentas, mas que trazem em si o germe da agressividade. Para os alunos, elas se materializavam em *ameaças do professor, desatenção dos pais, arrogância, desrespeito, brincadeiras agressivas, destruição da imagem de uma pessoa na Internet, violência verbal, discriminação contra negros, mulatos, gordos e deficientes; violência moral, insultos, xingamentos, desigualdade, ostentação dos mais ricos, falta de respeito, agressões verbais, xingamento do professor*.

Existem também causas bem mais concretas, que fazem dos indivíduos ou agentes ou vítimas de atos violentos. Dentre as causas mais citadas pelos alunos destacam-se: desemprego, fome, capitalismo, uso de drogas, bem como falta de projetos sociais na escola e na sociedade, de segurança, de policiamento, de programa educacional de resistência às drogas, de apoio às vítimas da violência, de policiamento no bairro, de iluminação pública. Contudo, as representações dos alunos sobre a violência, muitas vezes, são reproduções estereotipadas do discurso veiculado na mídia, na escola, no bairro:

Eu nunca participei de nenhum tipo de violência, mas com certeza já sofri indiretamente. Com relação à violência, estudar nesta escola é sofrer indiretamente e até mesmo diretamente; a convivência neste ambiente é péssima (...). Todos nós que convivemos neste ambiente somos atacados moralmente e até mesmo fisicamente. (JV A1)

A predominância da violência, mesmo que mascarada, tal como é retratada pelos alunos, contribui para reforçar o imaginário do medo, gerador de mais insegurança e de mais violência.

O imaginário do medo

De acordo com Delumeau (2001), o medo é um componente maior da experiência humana, apesar de todos os esforços que se fazem para superá-lo; uma emoção-choque frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo, presente e urgente, que ameaça a conservação do indivíduo ou do grupo. Pode tornar-se um hábito de temor às ameaças reais ou imaginárias e a sua presença pode ser identificada nos comportamentos de grupos, desde os povos primitivos até a sociedade contemporânea nos setores mais diversos da experiência cotidiana. Como lembra o autor, os antigos viam no medo uma punição dos deuses e, por isso, os gregos trataram de divinizar-lo

através de Deimos (Terror) e Phobos (Medo)³, esforçando-se por conciliar-se com eles em tempos de guerra. Projetar nos deuses os seus medos foi uma forma encontrada para lidar com eles.

Citando Sartre, Delumeau (op. cit.) lembra que todos os homens têm medo, e quem não sente medo não é normal. Sentir medo não significa falta de coragem. Dessa afirmação, o autor conclui que “... a necessidade de segurança é, portanto, fundamental; está na base da afetividade e da moral humanas. A insegurança é símbolo de morte e a segurança símbolo de vida.” (p. 19). Por isso, entende que foi um erro de Freud não ter levado a análise da angústia e de suas formas patogênicas até o enraizamento, na necessidade de conservação ameaçada pela previsão da morte. Ao contrário dos outros animais que não antecipam a morte, o homem sabe desde muito cedo que vai morrer um dia, e esta consciência gera a angústia. Ele é, pois, o único ser no mundo a conhecer o medo num grau tão temível e duradouro. Enquanto o medo das espécies animais é único, idêntico a si mesmo, imutável – o de ser devorado –, o medo humano, filho de nossa imaginação, não é uno, mas múltiplo, não é fixo, mas perpetuamente cambiante. Ao se tornar presa do medo, o sujeito corre o risco de se desagregar; sua personalidade se fende. Coletivo, o medo pode conduzir a comportamentos aberrantes e suicidas, dos quais a apreciação correta da realidade desapareceu (Idem).

Nessa reflexão com Delumeau, é importante distinguir medo e angústia, que, para a Psicanálise, são fatos psíquicos diversos. Enquanto o medo se refere a um objeto conhecido, despertando pavor, temor, espanto, terror, a angústia está associada ao desconhecido, é uma espera dolorosa diante de um perigo tanto mais temível quanto menos claramente identificado e desperta inquietação, ansiedade, melancolia. Mas, porque é impossível conservar o equilíbrio interno afrontando por muito tempo a angústia incerta, infinita, indefinível, o homem a transforma e a fragmenta em medos precisos de alguma coisa ou de alguém, ou seja, “... o espírito humano fabrica permanentemente o medo para evitar uma angústia mórbida que resultaria na abolição do eu” (1997, p. 26).

Podemos ver, nessa concepção, convergências com a teoria durandiana sobre o papel determinante da angústia original, na constituição do imaginário e na criação humana. Para Durand (1997), a angústia original é provocada pela consciência do Tempo e da Morte, e pelas experiências negativas advindas dessa consciência. O desejo fundamental da imaginação humana será sempre reduzir essa angústia existencial por meio do seu princípio constitutivo, que é representar, simbolizar as faces do Tempo e da Morte, a fim de controlá-las e às situações que elas representam. Mas em virtude da impossibilidade desse controle, ou seja, de distinguir e encarar o desconhecido e os perigos que ele pode representar, a imaginação cria imagens nefastas da angústia. E, entendendo que, ao simbolizá-la, o imaginário a transforma em medo, que se projeta não mais no desconhecido, mas na animalidade agressiva (símbolos teriomorfos), nas trevas terríficas (símbolos nictomorfos) e na queda assustadora (símbolos catamorfos).

Para enfrentar a angústia, o homem desenvolve três atitudes imaginativas básicas que, para Durand (1997), correspondem às três estruturas do imaginário: 1) a **heróica**, na qual a imaginação combate os monstros hiperbolizados por meio de símbolos antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão, acionando imagens de luta, suscitando ações e temas de luta do herói contra o monstro, do bem contra o mal; 2) a **mística**, na qual a imaginação, animada por um caráter participativo e sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos do tempo e, assim, o destino não é mais combatido, mas assimilado; e 3) a **sintética** ou **disseminatória**⁴, na qual a imaginação procura domar o destino, reunindo no tempo dois universos míticos antagonistas – o heróico e o místico – sem que eles percam a sua individualidade e potencialidade. Como vemos, a imaginação desempenha um

papel importante, seja na criação da angústia, seja no seu controle por meio da tentativa de eliminá-la, eufemizá-la ou dominá-la. Essas três estruturas são, para o autor (op. cit.), núcleos que organizam a simbolização em torno de três esquemas matriciais básicos: o separar (heróico), o incluir (místico) e o integrar (sintético ou disseminatório).

Ao elaborar a sua teoria do imaginário, Durand (op. cit.) parte da hipótese de que existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas. Em outras palavras, o imaginário se produz no que ele chama de trajeto antropológico, o qual junta, em uma representação ou atitude humana, o que vem da espécie zoológica (o psíquico e o psicofisiológico) e o que vem da sociedade e da sua história (o sociocultural), de modo que o imaginário não é nem mera criação individual nem simples produção social.

E é nessa troca incessante entre o biopsíquico e o sociocultural que, no meu entender, se manifesta a agressão, a qual, segundo Lorenz (1974), é parte essencial da organização dos instintos de proteção da vida, não sendo, portanto, uma simples pulsão de morte como queria Freud. Ao contrário, é possível identificar nesse instinto uma pulsão de vida, uma busca pela individuação, pela diferenciação, mobilizada pela estrutura heróica do imaginário. Já a pulsão de morte seria impelida pelo desejo de identificação com o todo indiferenciado, próprio da estrutura mística.

Marcado irremediavelmente por dimensões conflitantes, o homem transmite aos agrupamentos humanos e à sociedade o seu destino trágico, ou seja, a busca da conciliação entre seus instintos e pulsões e as imposições e determinações do seu meio. Contudo, quando natureza e cultura parecem irreconciliáveis, o equilíbrio entre o eu e o outro é rompido, e a agressividade deixa de ser uma forma de proteção e de construção da identidade, de potência criadora, transformando-se em violência contra o outro. Ao negar o outro, a agressividade provoca a destruição dos laços sociais. O outro não é mais uma pessoa, mas um objeto que permite ao indivíduo violento liberar sua força bruta nele (Bergeret et al., 2000).

É essa agressividade transformada em violência que materializa a angústia em medo real ou imaginário. Medo que gera impotência e insegurança que, por sua vez, geram mais medo e mais violência, num círculo vicioso indefinido. Acrescente-se a essas causas naturais biopsicológicas as situações sociais e culturais que geram insegurança, aumentando a angústia existencial e a necessidade de exorcizar o medo pela imaginação, e podemos, então, avaliar o papel que o imaginário do medo exerce nas sociedades modernas.

Cotidiano e medo: ouvindo os alunos

Um medo ancestral, já aqui referido, enraizado no corpo e no imaginário, e alimentado por ações violentas do meio, parece marcar negativamente a vida dos alunos, alvos de nossa pesquisa. Dos alunos pesquisados, 53% afirmam já terem sido vítima de algum tipo de violência.

De que têm medo os alunos?

“Ah! Geralmente eu tenho medo quando eu tô andando sozinha de noite aqui no bairro (...); fica tudo escuro bem perto onde eu moro.” (DF A8)

“Eu tenho medo que alguém aí, com um revólver, atirando, caçando alguém aqui que estuda nessa escola...” (DF A9)

“Do que eu tenho mais medo? É de andar sozinha. Eu não gosto de andar sozinha, assim... Eu fico com medo de alguma coisa acontecer comigo, (...). Eu me sinto despreparada pra andar por aí sozinha, assim.” (SG A5)

“Da violência, né? (...) De um dia ser... sofrer com uma bala perdida, porque (...) sempre acontece aqui [na escola], né? (...) brigas de gangues, rachas de gangues (...). Eu posso olhar pra uma pessoa (...) que não gostou, já vem (...) tomar satisfação, porque só olhei pra essa pessoa. Então... é isso, né? Eu tenho medo realmente (...) tenho até um receio de... vir estudar. Sempre penso que eu tô sonhando com morte, com violência porque tô sendo pressionado (...) essa violência que eu tô vendo, convivendo...” (JV A1)

Ancorada nessa dimensão natural e cultural, afora a sua condição trans-histórica, entendida por López (1988) como uma qualidade social que emerge ou desaparece, eu acrescentaria que o medo aumenta ou diminui, em função da relação real ou imaginária com o exterior. O medo faz parte de nossa natureza, mas seus objetos são social e culturalmente construídos, assim como as formas de organização social para combatê-lo.

Constituindo-se em realidade e representação, seu fundamento empírico serve de base e de justificação para a criação de um imaginário do medo. Segundo a autora (op. cit.), o medo opera como mediação simbólica entre o indivíduo e a sociedade, consolidando crenças, dúvidas, fantasmas, articulando-os em uma totalidade que guarda significações coletivas acumuladas e serve de guia para interpretar experiências. Ele é palpável em todos os aspectos da vida cotidiana e engendra formas subjetivas particulares. O impacto que ele causa caracteriza-se por dois aspectos.

Primeiramente, transforma as relações sociais, fazendo de cada indivíduo uma vítima atual ou potencial, ou um suspeito, colocando uns contra os outros. Eis alguns exemplos trazidos das entrevistas:

“Sim, já fui confundido com bandido e os policiais me humilharam.” (DC A21)

“Um colega meu tinha roubado uma carteira minha e eu que apanhei, porque ele chegou perto e os caras pensaram que eu estava no meio.” (CN A16)

“O bairro é violento, o bairro tem drogas, o bairro tem prostitutas, tem tudo. O que eu mais tenho medo é de morte. Pode tá correndo tudo bem, uma aula tranquila, alguém ser visado por um tiro... Alguma coisa assim, eu tenho medo (...).” (DC A21)

“Tenho muito medo. Tenho medo, assim... de ser assaltada, quando tiver saindo da escola e indo pra casa, e isso acontecer comigo (...). Ser roubada.” (DF A7)

“Eu tenho medo de ter alguma (...) briga comigo e eu ser... porque eu sou cabeça estourada também e posso revidar (...); é isso aí; é o meu maior medo.” (SG A6)

Em seguida, o medo cria novos lugares de encontro, desenvolvendo formas de socialidade e de identificação, originando aventuras comunitárias de proteção coletiva que mobilizam os grupos em torno das figuras do medo. E a escola, embora também vítima da violência, configura-se como espaço protetor e acolhedor para parte dos alunos:

“Sinceridade? A escola e os professores são a proteção de todas essas crianças hoje; que tão aqui hoje, sem brincadeira nenhuma. (DC A19)

“Dentro da escola eu acho que tá bem seguro; os bairros, tudo aqui. Então, conhecimento, assim, de falta de segurança, eu não tenho. Tá tudo em ordem (...) eu tô como se tivesse dentro da minha casa.” (DC A19)

“Não, aqui dentro da escola me sinto... bem seguro.” (SG A22)

“Olha não... temo nada. Eu me sinto bem segura, como eu disse, aqui dentro, né?” (SG A23)

“Acho que aqui eu tô seguro, assim... Eu nunca pensei nisso; do que eu tenho mais medo...? Acho que eu não tenho de nada, não.” (SG A24)

“O que eu tenho mais medo..., nesta escola, é quando eu saio dela, porque a violência geralmente tá do lado de fora (...). Às vezes tá aqui dentro, nós não percebemos, tá do nosso lado (...). Então eu tenho medo é quando eu saio da escola. Não é quando eu tô na escola.” (SG 25)

“Eu não tenho medo da violência em si dentro da escola, porque aqui nós somos muito bem protegidos pela... pela direção, pelas normas, pelas regras da escola.” (SG A6)

O imaginário do medo provoca demandas sociais por proteção, e não apenas da classe média. Justamente as populações mais atingidas pela força policial, pelo aparato do Estado, são as que pedem mais proteção policial e ação do Estado. Justifica também demanda de legalização do porte de arma, a criação de empresas de segurança e o apoio à privatização da polícia. Cria uma indústria de segurança, grades, seguros, alarmes, que fornece uma falsa sensação de proteção. Por fim, legitima discursos oficiais de políticos, da mídia, de chefes religiosos, sobre o aumento da violência e da criminalidade, como resultado da decadência moral da sociedade (MILAGROS, 1988). Tais discursos, embora ofereçam uma visão estereotipada das causas da violência, criam uma narrativa, que é reproduzida por todas as camadas sociais e pelos nossos alunos.

O resultado é o fortalecimento do imaginário da ordem que justifica a dominação institucional, a diminuição dos espaços sociais, o encarceramento gradativo e voluntário das vítimas prováveis, servindo de combustível para o crescimento e a continuidade do individualismo, característico das sociedades modernas, ou para a tribalização em pequenos grupos fechados que, geralmente, tomam o aspecto de gangues. As estratégias apontadas pelos alunos para o combate à violência confirmam essas afirmações: *não sair à noite, um pouco de fé, um pouco de sonho, programas sobre segurança, maior incentivo do governo à educação e à cultura, acompanhamento familiar psicológico, segurança, policiamento, campanhas de conscientização, não usar jóias, advertências, suspensão, expulsão, orientação, prevenção, educação, catraca na escola, segurança na porta da escola, trabalho de conscientização com as crianças, Igreja, Escola Bíblica de Férias, Programas de Erradicação do Trabalho Infantil, capoeira, caratê...*

Conforme López (1988), as narrativas sobre o medo são criadas e recriadas coletivamente, de modo que é possível identificar uma grande uniformidade em relatos, tanto de pessoas que foram vítimas de atos violentos, como daquelas que não o foram. Elas interiorizam representações do que acontece no caso de violência, quais são os sentimentos e a conduta da vítima e suas reações. O mecanismo de base é a identificação com a vítima e a reapropriação do incidente, o que gera uma socialização da insegurança pela qual, solidariamente, antecipamos a nossa vitimização futura. Tais representações estavam presentes nas falas de nossos entrevistados:

“... a gente sai de casa... Sai vivo, mas não sabe se volta vivo. Então a gente já sai imaginando que está saindo, mas não sabe se vai voltar, pelo menos vivo (...); de levar um tiro na sala de aula, no corredor, na saída (...) De bala perdida, fora da escola.” (CN A14)

“Ah! Eu tenho medo de ser estuprada, só isso, mas Deus me protege (...). Eu tenho... A gente tem medo da vida em si, do que ela vai nos proporcionar dia após dia. A Bíblia diz: ‘basta a cada dia o seu mal’ (...). O meu maior medo é o que vai acontecer na minha vida, no meu convívio com as pessoas...” (SG A3)

Cada ação concreta de agressão ou violência permite ritualizar uma ameaça, justificando a reprodução do medo e a adoção de medidas de segurança. São medidas que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que acentuam a insegurança e o medo, provocam a banalização da violência. Eis algumas respostas dos alunos, quando perguntados se já foram vítimas de violência:

“Sim, mas uma coisa normal. (...) Eu apenas apanhei em casa.” (CN A15)

“Eu fui estuprada, mas ninguém sabe.” (CN A14)

“Eu e mais alguns amigos fomos atacados por uma gangue que simplesmente não foi com a nossa cara (...), nas imediações da escola.” (CN A13)

Pois bem, as reflexões e os depoimentos apresentados confirmam a relação entre a consciência do perigo, o imaginário do medo e a cultura da violência que parece invadir a escola (TEIXEIRA; PORTO, 1998). Vejamos, agora, como o imaginário dos alunos organiza as suas experiências escolares e as relações pedagógicas com os professores.

Imaginário, relação pedagógica e experiências escolares de solidariedade e de conflito

Partindo do pressuposto de que jogo relacional pedagógico é mediado pela organização profunda do imaginário de professores e alunos, procurei constatar se as relações entre esse grupo de alunos e seus professores eram positivas ou negativas, afetivas ou agressivas, de aceitação ou de rejeição, e se estariam ou não contribuindo para reforçar a cultura da violência e o imaginário do medo na escola.

De acordo com Jacquet Montreuil (1998), às três estruturas durandianas – a heróica, a mística e a sintética ou disseminatória – correspondem modos de interação e de relação com o mundo que regulam, ao mesmo tempo, o equilíbrio individual e social, favorecendo a atribuição de sentido e a apropriação de conhecimentos: o “**modo heróico**”, baseado na necessidade de se identificar, se distinguir, de afrontar, de agir, de se afirmar; o “**modo místico**”, baseado na necessidade de se recentrar, de se recolher, na introspecção no nível individual e de participar, cooperar, integrar-se no nível grupal e social; e o “**modo sintético**”, baseado na necessidade de integração dos modos heróico e místico, de ligação, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência.

Para apreender a influência desses “modos de ser” na relação pedagógica, usei o Teste do Simbolismo Animal⁵, teste projetivo que se vale da narrativa, do desenho e dos recursos simbólicos sugeridos pelo animal, para provocar uma representação fantasmática das relações entre alunos e professores na situação pedagógica. Por meio da projeção nos animais, o teste favorece a emergência de imagens, a manifestação dos afetos e de outros sentimentos que, de modo oculto, regem a relação pedagógica.

A escolha se justifica porque este simbolismo, além de servir em seus aspectos negativos para despertar a angústia, enraíza-se em camadas profundas arquetípicas que lhe dão um caráter arcaico e universal, apesar de demasiado comum e, aparentemente, vago e banal. Em sua dimensão arquetípica, o simbolismo animal é universal e intemporal, mas o sentido é atribuído pelo meio sociocultural, razão pela qual pode apresentar sentidos diversos em diferentes culturas. Além disso, o animal é suscetível de ser sobredeterminado por características particulares que não se ligam diretamente à animalidade. A sobreposição de

motivações provoca sempre uma polivalência semântica, agregando a um mesmo animal tanto valorações positivas como negativas. Ademais, segundo Ronecker (1997, p. 14), o “... simbolismo animal reflete não os animais, mas a idéia que o homem tem deles, e talvez definitivamente, a idéia que tem de si próprio”. O homem se vale da analogia com os animais para denunciar ou exaltar, através do simbolismo, suas virtudes e defeitos.

No entanto, é preciso esclarecer que alguns alunos tiveram dificuldades de compreender as consignas do teste, fato que, se não invalidou totalmente alguns resultados, dificultou a sua análise. Apesar disso, foram extraídos de cada teste os traços, ainda que tênues, dos simbolismos atribuídos aos animais.

A escolha dos animais, indicativa da relação que os alunos estabeleciam com os professores, pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Incidência dos animais

Aluno			Professor		
Animal	n°	%	Animal	n°	%
Pássaro	3	14,28	Águia	2	4,76
Colibri	1	4,76	Pássaro	1	2,38
Peixe	2	9,52	Beija-flor	1	2,38
Girino	1	4,76	Papagaio	4	9,52
Chitar	1	4,76	Sabiá	1	2,38
Leão	1	4,76	Macaco	3	7,14
Raposa	1	4,76	Zebra	1	2,38
Gato	3	14,28	Elefante	1	2,38
Tigre	1	4,76	Tigre	4	9,52
Cão	4	19,04	Cobra	4	9,52
Tartaruga	1	4,76	Gato	6	14,28
			Urso	1	2,38
			Cão	5	11,90
			Coelho	1	2,38
			Cavalo	2	4,76
			Preguiça	1	2,38
			Leão	3	7,14
			Burro	1	2,38
Total	19	90,44		42	99,96

Como o simbolismo animal é ambíguo, os alunos sempre optaram por simbolizações positivas. Observamos que 52% dos animais escolhidos para os representarem – cão, gato, pássaro e peixe – apresentam simbolizações positivas, revelando seu desejo de paz, cuidado, proteção, solidariedade, próprio do imaginário místico, ou seja, um modo místico de ser no mundo que procura eufemizar o poder terrificante que os animais poderiam simbolizar. Já a escolha dos animais selvagens para se representar – 19% – indica o desejo e a vontade de lutar contra a violência com os próprios recursos, mesmo que escassos, revelando uma atitude ancorada em um imaginário heróico, ou seja, um modo heróico de ser no mundo.

Se, como acreditamos, o homem se vale da analogia com o animal para denunciar ou exaltar, por meio do simbolismo, suas virtudes e defeitos, então podemos indagar se a escolha de animais domésticos não seria reflexo da domesticação do instinto, levada a efeito pela cultura. De acordo com Freud (1996), a sublimação do instinto é um dos pilares da civilização, visto que esta promove sua reorientação para o trabalho. Contudo, quando as condições de vida não oferecem objetos libidinais adequados para

que o instinto seja sublimado, ela se transforma em repressão. Repressão que, muitas vezes, impede o desenvolvimento de recursos necessários à sobrevivência.

No caso dos professores representados, houve uma distribuição mais equilibrada entre as escolas: 40% (rever este índice) de animais domésticos e 37% (rever este índice) de selvagens. Tais dados podem sugerir que parte dos alunos considera que seus professores também são impotentes para combater a violência, enquanto que outros neles depositam a esperança de combatê-la.

Vejam agora no quadro abaixo a incidência dos simbolismos positivos e negativos:

Quadro 2 – Simbolismos positivos e negativos

Simbolismos positivos		Simbolismos negativos	
Aluno	Professor	Aluno	Professor
Pássaro	Pássaro		
Colibri	Águia		
Peixe	Beija-flor		Papagaio
Girino	Gato		Burro
Cão	Cão		Leão
Gato	Coelho		Zebra
Chitar	Cavalo		Macaco
Leão	Tigre		Elefante
Raposa	Leão		Preguiça
Tigre	Macaco		
Urso			
Tartaruga			

Neste quadro é interessante notar que os alunos só expressaram representações positivas de si mesmos, o que pode sugerir a dificuldade para enfrentar a sombra ou o que Zweig e Abrams (1994) chamam de “lado escuro da natureza humana”. A sombra pessoal é a parte do inconsciente que representa as características positivas ou negativas que o ego se recusa a admitir, e que só são descobertas em confrontos desagradáveis com o outro, como no caso das situações de agressão e violência.

Relativamente aos professores, embora a incidência dos simbolismos positivos tenha sido significativa, a dos negativos também foi alta. No primeiro caso, os simbolismos positivos revelaram uma relação positiva apoiada em sentimentos de admiração, confiança, reconhecimento, respeito, gratidão, proximidade, solidariedade e esperança de ajuda no combate à violência. No segundo, demonstram uma relação negativa, depreciativa mesmo, apoiada em sentimentos de desconfiança, desprezo, distanciamento, medo e falta de esperança de qualquer tipo de ajuda. Talvez possamos ver nesses simbolismos negativos a projeção da sombra do aluno no professor, pois, como mostra Whitmont (1994), a sombra é o impulso arquetípico de buscar o bode expiatório, de encontrar alguém em quem projetar aquilo que o indivíduo e o grupo rejeitam como perigoso, indesejável e incompatível com padrões socioculturais.

Na adolescência, a representação que o aluno tem do professor interfere na organização das suas produções imaginárias. Misturam-se aspectos cognitivos e afetivos com sentimentos de atração, rejeição, ambiguidade e incerteza. Assim, as relações reveladas pelo teste foram, ao mesmo tempo, positivas e negativas. Uma relação totalmente negativa só ocorreu em três casos. Em outros, relações de solidariedade e de conflito revelam a ambiguidade do imaginário de alguns alunos.

Focando a análise no tema da violência, com o teste foi possível identificar: 1) imagens místicas, reveladoras do desejo de paz, proteção, aconchego, amor, que predominavam sobre as imagens heróicas de luta; 2) uma relação pedagógica, de modo geral positiva e solidária entre alunos e professores; 3) a presença de conflitos latentes, gerados por sentimentos de desconfiança e de desprezo, por parte de alguns alunos com relação a certos professores, decorrentes, provavelmente, da violência do poder instituído incorporada pelos professores; 4) representação ambivalente sobre a escola e os professores, nos quais projetavam, ao mesmo tempo, a esperança no combate à violência e o temor de que fossem derrotados por ela.

Concluindo

Por meio dos relatos dos alunos, foi possível perceber o esgarçamento do tecido social no ambiente no qual viviam, deixando clara a presença da violência, fazendo de todos, ao mesmo tempo, vítimas e suspeitos. Suas representações se referiam tanto às vivências concretas de situações violentas, a maioria delas no próprio bairro ou mesmo no ambiente familiar, como às narrativas veiculadas pelo imaginário do medo, de forte apelo emocional, por meio das quais procuravam exorcizar o medo.

No entanto, é interessante observar que eles se referiam sempre à violência praticada pelo outro, portanto à violência que estava “fora”, fora do aconchego do lar, fora da escola; mesmo quando mencionavam a violência doméstica, era sempre do outro que falavam, poucas vezes de si mesmos, o que, mais uma vez, sugere a projeção da sombra que não conseguiam encarar em si mesmos e em suas famílias.

Contudo, é preciso ressaltar que, apesar da insegurança real e do imaginário do medo, consideravam a escola como um espaço seguro, protegido das ameaças vindas de fora ou dos atos de incivilidade praticados pelos colegas. A maioria sentia-se segura dentro dos muros da escola, e confiava nos professores para ajudá-los a vencer as dificuldades e o medo da violência. Tal percepção, porém, não os impedia de terem uma consciência difusa da impotência da escola, para lidar com a violência que rondava seus muros e até mesmo a sala de aula.

Em suma, podemos dizer que, embora boa parte deles vivesse em situação de vulnerabilidade social, as imagens de solidariedade predominavam sobre as de conflito, sobretudo, na sua relação com a escola e com os professores, depositários de suas esperanças de vencer a violência.

Portanto, mesmo que, à primeira vista, os dados obtidos com a pesquisa possam sugerir que nada de novo foi encontrado, ao tentarmos compreender como o imaginário do medo interferia nas relações sociais e nas experiências cotidianas dos alunos, pudemos constatar que, numa relação muito mais antagonista que complementar entre seus desejos e pulsões (quase sempre frustrados) e as imposições, ameaças e restrições do meio, eles tentavam construir uma relação positiva com a escola, procurando sobreviver com humanidade e dignidade, apesar do medo e da violência.

Notas

- 1 Coordenada pela Profa. Dra. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat), a pesquisa se realizou em seis escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Cuiabá, entre outubro de 2002 e agosto de 2005.
- 2 Socialidade é aqui entendida no sentido que lhe dá Maffesoli (2005), como expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base, ou seja, como experiência social compartilhada pela multiplicidade de redes sociais formadas por pequenos grupos no cotidiano.
- 3 Deimos e Phobos eram filhos de Ares, Deus da Guerra, com Afrodite. Segundo Brandão (1997) não possuem um mito próprio, mas acompanhavam o pai onde houvesse batalha e derramamento de sangue.
- 4 De acordo com Durand (1982), o termo disseminatório, que empresta de Derrida, é mais apropriado para designar esta estrutura, porque nela ocorre uma disseminação, uma difusão dos sentidos num processo de dramatização, numa dinâmica que integra polaridades que mantêm a sua heterogeneidade.
- 5 Este teste foi adaptado da Prova das Alegorias Animais, criada por Marcel Postic (1993).

Referências

- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BERGERET, J. et alli. Agressivité et violence. In: JACQUET-MONTREUIL, Michelle; ROUHIER, Catherine. *Pour en savoir plus..., apprenons à vivre ensemble*. Grenoble: Les Éditions Cigale, 2000.
- DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. *Mito, símbolo e mitodologia*. Lisboa: Presença, 1982.
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio. *Adolescência e violência: considerações sobre o caso brasileiro*. In: ENCONTRO ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA: CONSEQUÊNCIAS DA REALIDADE BRASILEIRA, 2., 1996. *Resumos...* São Paulo, 1996 (dig.).
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JACQUET-MONTREIUL, Michelle. *La fonction socialisante de l'imaginaire*. 1998. Thèse (Doctorat en Sociologie)–Université de Savoie, France, 1998.

LÓPEZ, Maria Milagros. Notre peur de tous le jours: l'imaginaire de l'insecurité et la militarisation de la vie quotidienne a Porto Rico. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE SOCIOLOGIE DE LA VIE QUOTIDIENNE, Paris. *Resumos...* Paris: Sorbonne, Université René Descartes, 1988 (dig.).

LORENZ, Konrad. *A agressão, uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes, 1974.

MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dionísio*. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. *A violência totalitária, ensaio sobre antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Revista dos Tribunais; Edições Vértice, 1987.

POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RONECKER, Jean-Paul. *O simbolismo animal, mitos, crenças, arquétipos, folclore, imaginário*. São Paulo: Paulus, 1997.

TEIXEIRA, Maria Cecília S.; PORTO, Maria do Rosário S. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos Cedes: na mira da violência; a escola e seus agentes*, Campinas, n. 47, p. 51-66, 1998.

WHITMONT, Edwards. A evolução da sombra. In: ZWEIG, Connie; ABRAMS, Jeremiah (Org.). *Ao encontro da sombra, o potencial oculto do lado escuro da natureza humana*. São Paulo: Cultrix, 1994. p. 36-42.

ZWEIG, Connie; ABRAMS, Jeremiah (Org.). *Ao encontro da sombra, o potencial oculto do lado escuro da natureza humana*. São Paulo: Cultrix, 1994.

Maria Cecília Sanchez Teixeira

Professora Associada da Faculdade de Educação da USP, colaborando
no programa de Pós-Graduação da FEUSP.

Recebido em 15 de abril de 2010

Aprovado em 4 de maio de 2010