


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ANA PAULA POLI

**VIOLÊNCIA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO
ESCOLAR: um olhar antropológico**



ARARAQUARA – S.P.
2014

ANA PAULA POLI

VIOLÊNCIA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: um olhar antropológico.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA – S.P.
2014

Poli, Ana Paula

Violência, imaginário e educação escolar : um olhar antropológico /
Ana Paula Poli – 2014
128 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras
(Campus de Araraquara)

Orientador: Denis Domeneghetti Badia

1. Violência. 2. Imaginário. 3. Educação. 4. Rituais.
5. Sinais e símbolos. I. Título.

ANA PAULA POLI

VIOLÊNCIA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: um olhar antropológico.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

Bolsa: CAPES.

Data da defesa: 20/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino da Região de São José do Rio Preto-S.P.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras UNESP – *Campus* de Araraquara

À memória de João Ferreira da Silva.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por iluminar minha caminhada e caminhar comigo em meus passos.

A todos os meus familiares, desejosos sempre de muitos votos para a realização desse trabalho, em especial à minha mãe, *Angela Maria da Silva Poli* por todos os conselhos, incentivos, carinhos e pela nossa amizade; ao meu pai *Paulo Sergio Poli* por toda dedicação, ajuda e compreensão; aos meus irmãos *João Paulo Poli e Paulo Sergio Poli Junior*, pelo amor e carinho.

Ao meu namorado *Lucas Alvarenga Sgobi*, por me ouvir, me entender, me ajudar e incentivar, por simplesmente chegar e permanecer.

As minhas amigas *Amanda M. Leite e Natália Laverde* por todos os anos de amizade, pela presença, por todo o incentivo, sempre.

Ao meu orientador, *Denis Domeneghetti Badia*, que através de sua amizade me ensinou a acreditar em mim e me ajudou a dar vida as minhas ânsias.

À professora *Paula Ramos de Oliveira*, pela ótima pessoa, professora que é, por todas as contribuições enquanto coordenadora do GEPFC (Grupos de Estudos e Pesquisas Filosofia para crianças) e por toda dedicação e sensibilidade ao ler este trabalho e participar de nossa banca.

À Professora *Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda*, por suas valiosas análises no exame de qualificação.

As amigas da UNESP-Fcl/Araraquara e em especial à *Maria Cláudia S. Saccomani e Danielle R. do Amaral Cardoso*, pelas aulas, congressos, conversas, pelas dúvidas e ajudas compartilhadas, por todo carinho e amizade.

Aos *funcionários e professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara.

Ao respaldo financeiro da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) que, também, possibilitou intensa dedicação para com a dissertação.

Agradeço a todos aqueles que, citados ou não, contribuíram à sua maneira para que cada linha aqui fosse escrita.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o fenômeno da violência demonstrando em que medida a violência retrata uma “história natural do mal” e/onde a violência é produzida por um imaginário sociocultural, tendo como base as figuras do imaginário da violência escolar. Para tanto, adotamos uma perspectiva antropológica como embasamento teórico para examinar aquilo que não apenas etólogos como Konrad Lorenz, mas filósofos e antropólogos como G. Bataille, R. Dadoun e R. Girard, caracterizaram de *homo violens*, evidenciando a “parte maldita” e sombria do tema em questão, cotejando, assim, os fundamentos socioantropológicos e antropopsicanalíticos do fenômeno da violência. Após toda a elaboração trazida é que podemos revelar que na medida em que não estabelecemos fronteiras entre natureza e cultura, entendemos que elas pertencem a um mesmo sistema em que uma completando a outra possibilitam a complexificação do fenômeno e assim nos abrimos para entender que as situações violentas do sistema social influenciam e constituem um imaginário sociocultural, enraizando-se na existência dos homens e interferindo nas práticas institucionais, entre elas as escolares, uma vez que a escola como instituição da sociedade também encontra fonte no “imaginário social” e se insere em uma “rede simbólica”. Dessa forma, baseando-nos na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, é que mostramos em nosso trabalho as imagens da violência na escola que ganham sentidos no meio escolar através de seus símbolos e rituais. Nesse sentido pensamos que trazer o imaginário dos alunos para a sala de aula seja uma alternativa, para que ao invés de negar o conflito, o anômico que permeia o meio escolar, possamos ver quais as configurações da violência nos possíveis diálogos a se propor e como, assim, podemos negociar com ela para um convívio que busque o equilíbrio e a criação de laços que caracterizem a instituição escolar como um espaço de significados e sentidos para a identificação daqueles que ali convivem.

Palavras-chave: Violência. Imaginário. Educação escolar. Olhar antropológico. Símbolos. Rituais.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the phenomenon of the violence, by demonstrating in which extent the violence DEPICTS/DESCRIBES a “natural evil history” (the aggressiveness is constituent of the human being, as far as it has its neurophysiological substrates in the cortex of the escape/defense pulses of “triunic brain”) and/where the violence is created by a socio-cultural imaginary which has the imaginary figures of school violence as basis. Therefore, we have adopted an anthropological perspective as theoretical basis in order to examine what not only ethologists as Konrad Lorenz, but also philosophers and anthropologists as G. Bataille, R. Dadoun and R. Girard, characterize as homo violens, emphasizing the dark and “accursed share” of the subject at issue, thus collating the socio-anthropological and anthropo-psychoanalytic foundations of violence phenomenon. After have developed this proposal, we can reveal that there are not established boundaries between nature and culture, assuming they belong to one only system in which they complement each other, enabling the phenomenon to become complex, what allows us to understand that the violent situations of the social system influence and constitute a socio-cultural imaginary, with roots in the men’s existence, and interference in the institutional practices – the school ones among them, because, as a society institution, also the school has its source in the “social imaginary” and is placed on a symbolic network. Hence, based on the Theory of the Imaginary by Gilbert Durand, we present in this work the PICTURES of violence in school which gain meanings in this environment through its symbols and rituals. By these ideas, we believe that transporting the students’ imaginary to the classroom is an alternative to, instead of denying the conflict, the “anomie”, that pervades the school environment, we can verify which the settings of violence are through possible dialogs to be proposed and how we can negotiate with it in order to establish a contact that aims for balance and creation of bonds that characterize the educational institution as a space of meanings and senses to the identification of those who live there.

Keywords: Violence. Imaginary. School education. Anthropological view. Symbols. Rituals.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de Grupos de Pesquisas – Violência escolar	92
Tabela 2	Quantidade de Grupos de Pesquisas no Brasil	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OS RENASCIMENTOS DO HOMEM	22
1. 1 A origem	24
1. 2 <i>Homo Demens</i>	30
1. 3 O princípio da sociedade sapiental	33
1. 4 As primeiras sociedades históricas	35
1. 4 Sociedade hipercomplexa	36
2 O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DA VIOLÊNCIA: PARA UMA HERMENÊUTICA DE SUA COMPLEXIDADE	40
2. 1 PRIMEIRA PARTE – SOCIOANTROPOLOGIA	44
2.2.1 A violência: aspectos, estrutura e meio	44
2.1.2 A violência anômica	46
2.1.3 A violência banal	48
2.1.4 A violência totalitária	51
2.1.5 O desempenho dos ritos sacrificiais nas sociedades antigas.	55
2.2. SEGUNDA PARTE – ANTROPOPSICANÁLISE.....	60
2.2.1 A união dinâmica dos opostos no aparelho mental: o eterno conflito entre o princípio de prazer e o princípio de realidade	60
2.2.2 “A história natural do mal”	66
3 VIOLÊNCIA ESCOLAR	75
3.1 A difícil teorização.....	75
3.2 A pesquisa, a pesquisa educacional e a pesquisa sobre violência escolar nas Universidades/Brasil	77
3.3 Os grupos de estudos no Brasil e a violência escolar	84
3.4 O Diretório.....	85
3.5 A pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq....	86
3.6 Balanço Geral - O que os grupos nos dizem?	93
4 IMAGINÁRIO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	98
4.1 Imaginário.....	101
4.2 Pedagogia do Imaginário.....	102
4.3 Imaginário da violência na escola.....	107
4.3.1 Um mundo imagético.....	110
4.3.2 Imagens da violência na escola	111
4.3.3 Os rituais e a ritualização da violência na escola	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

A única coisa que interfere com meu aprendizado é a minha educação.

(Albert Einstein)

Para aqueles, como eu, que escolheram a Pedagogia como sua formação inicial, tínhamos em mente o curso de graduação descrito nos dicionários: a teoria e ciência da educação que tem por objeto de estudo o ensino. Eu acreditava que iria para a Universidade apenas para conseguir um diploma e aprender, através de um embasamento teórico sobre a educação e prático sobre o ato de ensinar, como ser professora.

No decorrer de minha graduação, certezas tais como essas iam sendo quebradas, e o meu pensamento quanto à Universidade ganhava outra dimensão. Minha visão quanto à Pedagogia, quanto à escola, deixava de ser, por que não dizer um tanto “romântica” e, para além de uma zona de conforto que tal curso pode sim nos levar a estacionar, eu encontrava na prática educativa, dentro das escolas e também fora delas, na educação pela qual a humanidade se formou, algo que me incomodava, mas que eu ainda não sabia identificar o que era.

Com o tempo percebi que havia algo de anômico que rompia com essa concepção de Pedagogia que temos de ciência do ensino, pois existia alguma coisa que, mesmo posta à margem da educação, chocava-se com esse ensino, e se chocava era porque estava presente em meio a essa estrutura que forma a instituição escolar. Porém ao olhar de forma ainda mais atenta para a escola, eu pude ver que mais do que estar ali em meio ao ensino como mero coadjuvante, existia algum fenômeno que a escola fazia uso e mais que fazer parte, seu papel era o de garantir a própria existência da escola.

Minha busca começa a partir daí, de tentar entender quais seriam essas forças anômicas que constituem tal fenômeno e que também constituem a educação e que de maneira ambígua estabelecem fatores de ensino e fatores que quebram com essa ideia fechada que muitas vezes se tem da Pedagogia.

Indagando, então, o que havia ali de oculto que se chocava com o institucional que abarca a escola, que provoca concomitantemente equilíbrio/desequilíbrio através de pulsões antagônicas que convergem para um fenômeno que é composto por tais forças, que adentra os muros das escolas, que ali se transforma e ganha características próprias, é que pude ter a minha primeira visão do fenômeno da violência nas escolas.

Foram essas forças advindas da violência e que permeiam o sistema escolar que Bourdieu e Passeron (1975) chamaram de “a força simbólica de uma instância pedagógica” que, segundo os autores, determinada na relação simbólica e nas relações de forças é que instauram uma ação de violência simbólica que se legitima ao mesmo tempo em que consegue se dissimular através da própria legitimação, com o intuito de manter a ordem da instituição.

Já diziam Bourdieu e Passeron (1975, p. 62-63),

Numa formação social determinada, o TP (trabalho pedagógico) pelo qual se realiza a AP (ação pedagógica) dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e as lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura. (grifo do autor)

Se considerarmos o que pensaram esses autores anos atrás sobre a escola, nesse caso sobre o sistema educacional francês, diríamos que a escola em vez de ter uma função transformadora, reproduz e reforça as desigualdades sociais, através de um arbitrário cultural, executando uma violência simbólica (BOURDIEU;PASSERON, 1975).

Sabemos, compartilhando da ideia de Bourdieu e Passeron (1975, p. 175), que nenhuma instituição pode tão bem contribuir como a escola “para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha”. Mas para isso podemos ver que ela organiza a desordem, normatiza a anomia, opera em prol de uma institucionalização da anomia, tornando-a legítima para o próprio funcionamento da instituição.

Ora, não queremos com isso ufanar a violência, contudo por mais consideração que se deva dar aos estudos de Bourdieu e Passeron, temos de pensar que toda a elaboração feita pelos autores é apropriada, até demais, quando se tem o intuito de homogeneizar as relações existentes dentro do ambiente escolar.

Não estamos negando que existe um conteúdo clássico a ser transferido dos professores aos alunos, mas é justamente essa ordem estrutural da escola que traz a desordem e dá a dinâmica que caracteriza o ambiente escolar. Com a diversidade, a

heterogeneidade tão presente nas culturas, nos conteúdos, nas pessoas que estão ali é difícil, hoje, impor um determinado pensamento que não seja passível de refutação.

E dessa forma, isso nos faz indagar: o que seria, dessa forma, o contrário de reforçar as desigualdades? Seria extingui-las? Mas, com isso, nós não estaríamos a regular as diferenças como base em um fator dominante comum?

Com o propósito de ir a fundo e entender um pouco mais essas inquietações é que busquei estudar a violência em suas diversas manifestações nas escolas. Com minhas ideias e a abertura do professor Doutor Denis Domeneghetti Badia é que tal estudo teve início na forma de Iniciação Científica (PIBIC/Reitoria).

Durante o período de Iniciação Científica, a fim de investigar quais questões permeavam o âmbito da violência escolar, tive, num primeiro momento, contato com a pesquisa intitulada “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, realizada por Sposito (2001). Essa mostra que o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente, pois, entre as décadas de 1980 e 1990 foi defendido um total de 8.667 trabalhos entre teses de doutorados e dissertações de mestrado em toda a pós-graduação em Educação no Brasil e desse expressivo volume, pouco mais de dez trabalhos tiveram como tema a violência escolar¹.

Vale a pena ressaltar outro dado que Sposito (2001, p. 89) nos traz. Segundo a autora:

A principal agência de pesquisas do estado de São Paulo, FAPESP, uma das mais sólidas no país, lançou um programa especial de pesquisas sobre a escola pública no início de 1996. Até fevereiro de 2001 foram contemplados 65 projetos de um total de 279 inscrições. Nenhuma das propostas encaminhadas teve como tema a violência escolar.

As proposições que a autora apresenta nos fizeram pensar qual seria o motivo para que um tema que está tão presente nas redes de ensino, nos debates acadêmicos, nas difusões “banalizadoras” que a mídia faz, está à margem das teses e dissertações de Programas de Pós - Graduação em Educação do Brasil.

Partindo dessa primeira amostra de pesquisas de Sposito (2001) é que me propus a investigar qual seria esse quadro de pesquisas, atualmente (nos últimos anos – 2001 a 2011), tendo em vista o tema violência escolar. Ao realizar uma pesquisa preliminar (no Banco de Teses da CAPES) já pude notar que os “descritores” violência

¹ Nas páginas que se seguem, em “A Pesquisa, a Pesquisa Educacional e a Pesquisa sobre violência escolar nas Universidades/Brasil”, poderemos ver quais são esses estudos e o que retratam.

escola/violência escolar estavam dentro de inúmeras teses e dissertações, por todo o Brasil, e nos mais diferentes Programas de Pós-Graduação do país, nas áreas da Saúde, da Economia, das Ciências Sociais e, claro, também na área de Educação.

Contudo, na direção contrária, a questão da violência escolar não era o foco principal dessas pesquisas. A violência na escola em muitas das teses e dissertações que brevemente examinei era resultado, ponte, ou só mais um campo secundário de investigação para se entender outro tema que se desviava de dentro das escolas e que estava à margem da educação. (Exemplo: grande área: Humanidades; área de pesquisa: psicologia; tema de pesquisa: maus-tratos de crianças no contexto familiar; relação violência nas escolas: saber se essa criança na escola apresentava comportamento agressivo).

Com base, então, nos arrolamentos iniciais realizados é que procurei elaborar um levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2011, nas Universidades Estadual Paulista-UNESP-*campus* de Araraquara, Rio Claro, Marília, Presidente Prudente; USP (FEUSP); UFSCAR; UNICAMP; PUC.

No primeiro momento com base nos “descritores”: violência escola/ violência escolar, foi realizada uma triagem a partir do título e dos resumos apresentados pelo autor. Pelo resumo procuramos ver quais pesquisas adotavam como objeto central da pesquisa a violência nas instituições escolares, aquelas chamadas por Sposito (1998) de pesquisas que analisam a violência escolar em *stricto sensu*, ou seja, aquelas que nascem na escola ou que têm uma relação direta com o estabelecimento de ensino.

Depois de realizado esse levantamento² através dos resumos, é que pudemos notar que como Sposito (2001) denunciou há mais de dez anos, ainda hoje nos deparamos com um quadro semelhante, uma vez que as pesquisas ainda não constroem um quadro significativo para a área, contudo já traçam um horizonte preliminar.

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo a violência que está atrelada à instituição escolar, contudo ela pretende abordar a violência sob uma perspectiva antropológica que até então não foi referência teórica de nenhuma outra pesquisa. Este referencial foi escolhido, porque supomos que o tema em questão, da violência e mais precisamente da violência escolar, retrata um lado obscuro do homem que até então

² É importante ressaltar que este levantamento não fará parte do corpo desta pesquisa. Tal levantamento foi realizado de modo breve e simplificado com o objetivo que possui toda pesquisa bibliográfica que antecede um projeto de pesquisa: conhecer o panorama de pesquisas já realizadas.

ficou sucateado em programas televisivos, matérias sensacionalistas e que ainda causa certo receio para quem deseja pesquisá-lo, o que acaba muitas vezes por se tornar uma questão trivial que possa ser resolvida e, além disso, através de soluções simplistas.

Esse olhar que trouxemos para a pesquisa sobre violência escolar considera o fenômeno em sua complexidade e por ser complexo, nosso intuito é tentar analisá-la a partir de diferentes visões. Nosso aparato teórico contempla o lado obscuro do tema. Vamos, assim, ao encontro da sombra da violência fundadora, que é sombra porque se alimenta do inconsciente, se é ainda sombra é porque ainda faz parte do homem, que inquieta, que perturba, que luta contra si próprio porque também é feito de violência, um estudo que abarca uma “*história natural do mal*” (Lorenz, 2001) e que faz emergir o *homo violens* (Dadoun, 1998) como sujeito de estudo.

Ao adotarmos um olhar antropológico para pensar um determinado tema, estamos procurando não cair em explicações que se encaminhem para um pensamento etnocêntrico e, por ser complexo, o tema da violência, muitas vezes caímos em abismos teóricos que nos levam a simplificar questões e não buscamos entendê-los em sua complexidade. Pois quando nos propomos a investigar algo estamos falando do “outro” de alguma coisa que não seja de nós mesmos e para isso tentamos estabelecer determinadas relações que achamos estar corretas, umas mais do que outras.

Muitas vezes adotamos o olhar que se opõe ao olhar antropológico, o olhar etnocêntrico. Segundo Rocha (1996, p. 7), o “etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. O autor destaca que, no plano intelectual, o etnocentrismo se apresenta como a “dificuldade para pensarmos a diferença”.

Como uma espécie de pano de fundo da questão etnocêntrica, temos a experiência do choque cultural, da presença da diferença que nos ameaça porque fere, segundo Rocha (1996, p. 8), nossa identidade cultural.

De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente” que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe.

Não estamos aqui para pensar quem é melhor, no que é bom e no que é mal, ou em qualquer outra característica que seja. Não queremos determinar o “eu” o “outro”, como diferentes grupos de distintas qualidades que tragam aqui formas de hierarquização, como já colocamos. Diferente de Bourdieu e Passeron, não queremos dar igualdade a nada, não queremos pensar em classes, buscamos pensar sobre o homem, considerando eu, você, ela, outro, ou seja, pensar o encontro do eu com o outro.

Contudo ainda assim a sociedade do “eu”, de acordo do Rocha (1996, p. 9), é considerada a melhor e a superior. É o espaço em que se encontram a cultura e a “civilização por excelência”, “onde existem o saber, o trabalho, o progresso”. Já o “outro” são os selvagens, os bárbaros, “qualquer coisa, menos humanos” é a “sociedade atrasada”, o “espaço da natureza”.

No entanto, existem ideias que se contrapõem a todo esse etnocentrismo e aqui adotamos uma postura em direção a uma dessas ideias, a da relativização. Pois, compartilhando do pensamento de Rocha (1996, p. 20), quando vemos que “[...] as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição”, “[...] quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece” e “[...] quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando”.

Sendo assim, entender as coisas numa perspectiva antropológica é “ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado”, é não estabelecer fatores que contribuam para transformar a “diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença” (ROCHA, 1996, p. 20).

Dessa forma, isso significa, para nosso tema de estudos, considerar o diferente, o que no senso comum julga-se alheio ao “eu”, ao ser racional, que não faz parte da natureza, pelo contrário que se julga dono dela. Significa considerar a violência como dado social e psíquico do homem e não ignorá-la, pois assim estaríamos a reprimir a nós mesmos.

Contudo, para isso, a própria elaboração antropológica buscou se relativizar para hoje poder ser considerada a ciência da diferença. No século XV é que se inicia a busca para se explicar a diferença. Segundo Rocha (1996, p. 25), “muita violência, espanto e perplexidade iriam regular as relações entre povos, sociedades e culturas tão

impressionantemente diferentes a ponto de uma negar, frequentemente, a outra própria natureza humana”.

É dessa forma que Rocha (1996, p. 26-27), em sua obra “O que é etnocentrismo?”, realiza um trajeto da antropologia em busca de sua própria relativização. Segundo o autor, o primeiro pensamento ocorrido na antropologia em busca de explicar a diferença foi o evolucionismo. Para ele, “a diferença que se travestia em espanto e perplexidade, nos séculos XV e XVI, encontra, nos séculos XVIII e XIX” outra explicação de que “o outro é diferente porque possui diferente grau de evolução”. Quando essa noção se liga ao pensamento em nível biológico (respaldada pelo pensamento iluminista do século XVIII), o pensamento muda novamente e o que se passa a chamar de “evolucionismo biológico e o evolucionismo social se encontram e o segundo passa ser o novo modelo explicador da diferença entre o “eu” e o “outro””, o que faz nascer o etnocentrismo.

O século XX trouxe para a antropologia novas ideias que nascem com o intuito de eliminar o etnocentrismo dentro da antropologia (ROCHA, 1996). Franz Boas foi, segundo Rocha, “o primeiro a perceber a importância de estudar as culturas humanas nos seus particulares” entendendo cada cultura como “única e específica” (mesmo não criando uma teoria própria que evidenciasse seu trabalho) e é no momento que isso acontece que o estudo das culturas humanas se complexifica ainda mais. Pois “toda vez que um campo de conhecimento se abre, se lança de frente para a complexidade, ele também se relativiza” (ROCHA, 1996, p. 40).

Sendo assim, “as possibilidades de explicação, por não serem mais de um só tipo, passam a se contrapor, e necessitam de um refinamento maior no seu debate”, e foi isso que deu enfoques para que “as culturas do “outro” passassem a ser percebidas e estudadas” (ROCHA, 1996, p. 40) e foi exatamente essa busca da complexificação em vista de uma relativização do tema que se faz presente no nosso estudo sobre a violência.

Dessa maneira, ao partilharmos da ideia de Boas trazida por Rocha (1996, p. 54-55), adotamos para esta pesquisa:

[...] em primeiro lugar, uma concepção da história pluralizada, estilhaçada, como uma história de “h” minúsculo, de cada cultura humana no que esta tinha de seu, de específico. Em segundo lugar, uma concepção de cultura que não colocou a cultura do “eu” como centro, mas que procurou ver que fatores diversos determinavam, também diversamente, o perfil das culturas. Finalmente, o desenvolvimento de uma Antropologia inquieta, atenta, humilde e propondo diálogos com outras disciplinas em volta, se criando e se transformando pelo enfrentamento do risco que significa estudar a diferença.

Com o mesmo propósito de Everardo Rocha (1996) é que delineamos as páginas que se seguem nesta pesquisa: tratar do fenômeno da violência percorrendo um trajeto antropológico em busca de conhecer a violência e não de negá-la porque ao torná-la complexa é que a relativizamos, e essa complexificação abre vias para diferentes abordagens sobre o tema que “convergem”, e outras vezes “divergem”, mas que de qualquer maneira ampliam o campo explicativo, ou melhor, compreensivo sobre o fenômeno da violência.

Dessa forma, ao sair de uma perspectiva totalizadora, ou seja, não relativizadora (que considera uma única história, a História com h maiúsculo e uma única Cultura, com c maiúsculo), que “explica tudo e encaixa qualquer diferença concretamente existente numa única, grande e completa explicação” (ROCHA, p. 81) é que buscamos ver o homem de forma concreta em todas as suas diversidades (ROCHA, 1996). Através da antropologia, nos permitiremos trazer para esta pesquisa que a concepção de tempo não é nem absoluta, nem universal, mas que existe “simplesmente, a concepção de uma sociedade entre outras e que vale tanto quanto qualquer outra” (ROCHA, 1996, p. 83).

Em resumo, a antropologia é, de acordo com Rocha (1996, p. 87), uma “ciência interpretativa que busca apenas conhecer os significados que os seres humanos, tanto na sociedade do “eu” quanto do “outro”, dão às formas pelas quais escolheram viver suas vidas”. Para o autor, é para esse caminho que a antropologia encaminha nosso pensamento, com o objetivo de que sentimentos, pensamentos e práticas etnocêntricas se complexifiquem (ROCHA, 1996, p. 93), se transformem, se relativizam e assim emergem no encontro do “eu” e o “outro” através de “uma compreensão do ser humano, a um só tempo, problematizada e generosa”.

Posteriormente, tendo em vista tal abordagem, a partir de uma perspectiva antropológica, iremos analisar o fenômeno da violência a partir de suas figuras, imagens, fontes de imaginário presentes na escola com base no Imaginário de G. Durand (2010), em vista da Pedagogia do Imaginário, proposta por B. Duborgel (1995)

e trazendo contribuição de autores que vêm estudando o tema da violência escolar com base em uma antropologia do imaginário (PORTO; TEIXEIRA, 1998; LOUREIRO, 2000; TEIXEIRA, 2004; 2006; GUIMARÃES, 2004; 2005; SCIAMANA, 2004; TANUS, 2004; CHAVES, 2004; GOMES, 2004; THOMAZ, 2004).

Estudar a violência na escola por esse olhar nos aconteceu, depois de observarmos que os cientistas sociais debruçam-se muitas vezes exclusivamente sobre a produção e as manifestações socioculturais do fenômeno da violência, sem examinar aquilo que os etólogos chamam de *homo violens*, cuja presença foi estudada não só por Konrad Lorenz, mas por filósofos e antropólogos como G. Bataille, R. Dadoun e R. Girard, evidenciando a “parte maldita” e sombria do tema em questão.

Nesse sentido, esta pesquisa procura cotejar os fundamentos socioantropológicos e antropopsicanalíticos da violência, no sentido de realizar um balanço teórico investigando em que medida a violência retrata uma “história natural do mal” (a agressividade é constitutiva do ser humano, tendo seu substrato neurofisiológico no “sistema reptílico” das pulsões de fuga/defesa do “triunic brain”) e/onde é produzida por um imaginário sociocultural, tendo como campo de estudo as constituições da mesma dentro do contexto escolar.

Para isso, seguiremos a metodologia da filosofia hermenêutica onde a análise de textos combina o “método genético-estrutural” de Lucien Goldman e o “método lógico-estrutural” de Vistor Goldschmidt para os sistemas de pensamento em geral, ou seja, verificaremos como os textos analisados se articulam aos fatores externos e como os textos se articulam internamente uns aos outros.

Adotamos uma postura simpática ao relativismo em nossa pesquisa, uma vez que a perplexidade e complexidade do tema são grandes. Pensamos que o ambiente sociocultural da escola deve, também, ser um campo de pesquisa, já que a violência não surge apenas fora, e nem só dentro da instituição escolar, ou seja, faz parte de todo um sistema educacional de ensino, mas ainda se faz necessário que não a consideremos apenas em seus aspectos externos, uma vez que ela está presente no homem o caracterizando de forma intrínseca.

Sendo assim, na primeira seção, através dos renascimentos do homem apresentado por E. Morin (1979), procuraremos mostrar como se deu o processo de hominização, a fim de ressaltar o papel que a violência executa no homem antes mesmo do homem ser homem. Reconhecendo as constituições do homem que evoluiu, mas que

ainda carrega em seu ser fontes do *homo demens*, esclarecendo, desde já através das palavras de Morin (1979, p. 81) que, o salto para

[...] a mais rica complexidade da sociedade hominídea necessita, pelo menos a partir do *homo erectus*, primeiramente para se manter e, depois, para se desenvolver, de um conjunto de informações estruturadas segundo regras, informações e regras essas que não são inatas geneticamente no indivíduo e que também não resultam da simples ação das interações entre indivíduos e grupos.

Posteriormente, traçamos uma trajetória da violência sob o homem, o *homo violens* (Dadoun, 1998); (Lorenz, 2001); (Girard, 1990) na constituição do ser, do seu aparelho mental (Marcuse, 1972), das sociedades (Maffesoli, 1985; 1987; 2001) e das histórias humanas. Procuramos trazer o papel duplo (Maffesoli, 1985) que a violência estabelece entre construção e destruição e que constitui a criação do homem e a dinâmica societal.

Na terceira seção, após a apresentação do quadro teórico de nossa pesquisa em vista da violência, é que adentramos o espaço escolar. Porém antes, iremos mostrar a colaboração que as pesquisas sobre a violência escolar no Brasil têm trazido para esse tema de estudos.

Como Sposito (2001) denunciou em seu texto há mais de dez anos, ainda hoje nos deparamos com um quadro semelhante, ou seja, as pesquisas ainda não constroem um quadro significativo para a área, contudo já traçam um horizonte preliminar.

Dessa forma, ao nos questionarmos como trazer um pouco do que vem sendo estudado sobre o tema violência escolar, qual seria esse horizonte, é que pensamos por que não trazer pesquisas que estão sendo desenvolvidas dentro das universidades de grupos de pesquisas e estudos? Ora, pensamos ser essa uma forma que dialoga com nossa busca durante toda esta pesquisa que é nos desvencilharmos de um olhar etnocêntrico e qual modo seria o melhor para fazer isso, senão pelas vozes de diferentes pesquisadores, em seus diferentes grupos de estudos, dentro de diferentes linhas de pesquisas que divergem, que se contrapõem, mas que também se encontram quando juntas vêm falar do nosso tema em questão, a violência nas escolas.

Pensamos que ao trazer um pouco do que esses grupos têm para nos apresentar é buscar mais uma vez não colocar o fenômeno da violência dentro de um discurso fechado que não seja passível de indagações.

Para isso a base de dados escolhida para análise é a dos grupos de pesquisa que integram o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Sendo assim, nessa secção mostraremos quem são esses grupos, de onde falam, de quando datam, quais suas repercussões e sobre o que são suas linhas de pesquisas em vista da violência escolar.

Na quarta secção, ao apresentar as modulações da violência presentes na escola através da imagem é que iremos trazer a violência simbólica presente em um imaginário sociocultural, porém mostrando como a violência estrutura e constrói muito da dinâmica presente no contexto escolar.

Sendo assim, à luz do quadro teórico apresentado, procuraremos trazer as contribuições deste para buscar compreender a temática da violência escolar que integra as discussões atuais. Amparados pelas contribuições teóricas trazidas até o momento, procuraremos analisar o fenômeno da violência dentro do âmbito escolar.

Para tanto, traremos subsídios do Imaginário com base em uma Pedagogia do Imaginário entendendo que, segundo Guimarães (2004), as situações violentas do sistema social influenciam e constituem o imaginário sociocultural, enraizando-se na existência dos homens e interferindo nas práticas institucionais, entre elas as escolares, uma vez que a escola como instituição da sociedade também encontra sua fonte no “imaginário social”, na qual está inserida numa “rede simbólica”, sendo assim toda a comunidade escolar sofre “determinações” dessa “rede simbólica”.

Tal busca se pauta numa possível educação do imaginário que a própria pedagogia obscureceu. E que aqui será utilizada por estudos que têm levado em consideração um estudo do imaginário para adentrar o campo da violência nas escolas e assim pensar sobre ele.

Consideraremos, por fim, a tentativa de buscar e investigar, a partir das vivências cotidianas dos alunos, professores, e de toda a comunidade escolar, que imaginário é esse que tenta romper com o institucional, porém ali parece querer ficar. Trata-se, então, de,

[...] voltar-se para a cultura em todas as suas manifestações (mitológicas, ritualísticas, religiosas, artísticas), a fim de reimaginarmos o mundo, o que significa reconhecê-lo como imaginético, como um lugar imaginal, onde edifícios, sistemas burocráticos, linguagem convencional, transportes, meio ambiente urbano, alimentação, educação estão situados em termos de matrizes imaginárias, ou seja, das imagens que se têm deles e que eles desencadeiam (Hilman, 1998 apud GUIMARÃES, 2004, p. 62).



Desenho: **Entre os muros da escola**. Técnica: grafite. Fonte: Rafael Marola

OS RENASCIMENTOS DO HOMEM

1 OS RENASCIMENTOS DO HOMEM

As ideias que defendo aqui não são tanto ideias que possuo, mas sobretudo ideias que me possuem.

Edgar Morin (2000)

O objetivo que nos levou à necessidade de se criar esta secção e, mais que isso, que norteou toda esta dissertação, foi buscar entender em que medida a violência retrata uma “história natural do mal” (a agressividade é constitutiva do ser humano, tendo seu substrato neurofisiológico no “sistema reptílico” das pulsões de fuga/defesa do “triunic brain”) e/onde é produzida por um imaginário sociocultural, cotejando os fundamentos socioantropológicos, etológicos e antropopsicanalíticos do fenômeno da violência.

Passado mais de um ano pensando nessas duas configurações da violência de forma distintas é que sobreveio um trecho de um diálogo entre Durand e Zven Ortoli citado por Badia (1999), em seu livro “Imaginário e Ação Cultural. As contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble”.

A partir das palavras de Durand, pudemos refletir sobre as seguintes colocações: o homem está em constante construção, ele ainda não está pronto, na verdade tudo é muito recente. O homem carrega em si heranças genéticas, heranças de etapas anteriores ao homem, mas que o constituíram um dia no *sapiens* e que continuam a tentar aflorar em nosso mundo hoje, na sociedade e no homem enquanto ser.

Eis as palavras de Durand:

Quando o símbolo aparece, quando a simbolização aparece, quando destacamos um simbolizante da significação que não mais podemos captar diretamente, nesse momento há a hominização. Isso é o que reconhecemos no fluxo dos antropoides que a partir de dado momento assumem postura ereta. Isso lhes dá os instrumentos [...]. Com Cassirer, diríamos que são formas simbólicas que dominam toda a atividade humana. Para mim, o Imaginário é o reservatório antropológico. É aí que vou recortar os “schèmes”, os trajetos, no Imaginário, valendo-me das imagens que me são dadas pelas culturas ou pelas análises psicológicas, que me dão as intencionalidades da história, os estilos, a estética dos fenômenos antropológicos (BADIA, 1999, p. 04).

Ou seja, só podemos adentrar o homem quando olhamos para o imaginário e só podemos ver esse imaginário quando nos propomos a analisar o homem desde seus resquícios mais subterrâneos, até aqueles que estão sob a superfície, uma coisa depende da outra.

É como Cassirer coloca, todas as formas simbólicas dominam toda atividade humana e é aí que nós percebemos que se estreitam as relações entre homem ser biológico com o homem ser social e é aí que está presente o fenômeno das culturas humanas que, segundo Rocha (1996, p.88), vai ser visto como a “alternativa que sociedades concretas escolheram de organizar, classificar e praticar sua experiência”.

Ainda pensando no homem, nesse ser simbolizante, que atinge a postura ereta e que adquire experiência, é esse também que troca mensagens “dentro do código fundamental que temos em comum. Este código é a “cultura” que “atribui significados, sentidos, destinos próprios, seja ao seu “tempo”, seu “corpo”, sua “morte”, sua “sexualidade” etc. Tal como um código, a cultura “fala” da existência. Ela simboliza esta existência segundo as regras do seu jogo” (ROCHA, 1996, p. 89).

A cultura formada por teias, escolhas, imposições são os conjuntos de verdades adotadas por um determinado grupo de atores sociais, e todas as dimensões de culturas trazem informações sobre quem somos, o que pensamos e o que fazemos (ROCHA, 1996). Nesse sentido o papel do antropólogo, segundo Rocha (1996, p. 91), seria “captar as lógicas e práticas através das quais todos nós atualizamos os códigos de nossas culturas”, ver como a sociedade se move e para nós, aqui, ver como a violência movimenta as histórias humanas e a construção de tais códigos quando se faz uso da violência para entender, como já dito, as estreitezas entre uma “história natural do mal” e o imaginário sociocultural da violência nas histórias humanas, no homem.

Para tanto, pareceu-nos de extrema importância, antes de mais nada, escrever esta seção inicial que com certeza nos deu um respaldo para pensar de quem nós falamos e sob qual perspectiva nós escrevemos. Preocupávamo-nos em como falar do homem e como este está intimamente ligado à violência sem causar dualismos que o pensamento muitas vezes cria para explicar determinado fenômeno, ora se vamos à busca de sair de reducionismos e dar passos em direção à superação do etnocentrismo com base em uma ótica antropológica, precisamos entender antes por nós mesmos e deixar claro ao leitor o que separou mesmo dentro da própria antropologia as noções de homem e de animal, de cultura e de natureza, aquilo que foi e ainda é condenado como “biologismo”, “naturalismo” e “evolucionismo”. E que ao expor diferentes e raras

interpretações que fazemos sobre a violência, de modo algum queremos cair em tais reducionismos, para isso é que se fez necessária esta secção.

E é isso que pretendemos realizar neste momento, uma busca do processo de hominização, para posteriormente recortar o trajeto antropológico da violência, esta escama que constitui o homem e que também se constrói e desconstrói continuamente.

1.1 A origem

Para Morin (1979, p. 55), a “origem do homem e da cultura não diz unicamente respeito a uma ignorância que é preciso reduzir, a uma curiosidade a satisfazer”, para ele esse é “nó górdio que sustém a soldadura epistemológica entre natureza/cultura, animal/homem” onde está o fundamento da antropologia.

Segundo Morin, (1979), o homem nega o próprio homem. Ele se diz histórico, mas nega sua própria “história”, ele se diz “amigo da natureza e dos animais”, mas nega qualquer estabelecimento de dependência e comparações entre tais, ele se diz humano e nega os seus próprios “irmãos”. Talvez porque o homem queira ser alguém além do homem, *soberano num mundo de súdito*, contudo *súdito num mundo de objetos*. Nesse sentido,

[...] embora todos os homens sejam da mesma espécie, o *homo sapiens*, essa característica comum de natureza jamais cessou de ser negada ao homem pelo homem, que não reconhece seu semelhante no estrangeiro ou que monopoliza a plena qualidade de homem. Até mesmo o filósofo grego via no persa um bárbaro e no escravo uma ferramenta com vida. E, se somos obrigados, hoje a reconhecer que todos os homens são homens, a verdade é que excluímos imediatamente aqueles a quem chamamos “desumanos” (MORIN, 1979, p. 20).

Ao contrário das conclusões que acompanharam o progressismo, de que as mudanças por parte do homem não precisavam ocorrer em sua natureza humana, Morin (1979, p. 21) nos traz alguns questionamentos: Mas não terá a natureza, em si, um princípio de variedade conforme testemunhado pelos milhões de espécies vivas? Não terá ela, em si, um princípio de transformação? Não terá ela, em si, a evolução que conduziu ao homem? Será a natureza desprovida de qualidades biológicas? Longe de defender uma ou outra parte, é preciso lembrar que o homem não é feito de partes, mas que este é uma “totalidade biopsicossociológica”, ou seja, “[...] é evidente que o homem não é constituído por duas fatias sobrepostas, uma bionatural e a outra psicossocial”

(MORIN, 1979, p. 22), ou é dividido em duas partes, uma humana e outra animal. Contudo as ciências, por muitos anos, permaneceram fechadas para esse pressuposto.

A própria antropologia parecia anestesiada diante de tal conjectura, segundo Morin (1979), o homem parecia ignorar a própria vida. Isso ainda, porque desde séculos atrás a antropologia vem caminhando na busca da superação de um etnocentrismo na própria teoria antropológica, para se tornar a chamada ciência da diferença (ROCHA, 1996).

Entretanto a sociedade construiu (a partir do século XV e caminhando pelos séculos XVI, XVII) uma ciência sobre a diferença, a Antropologia, (ROCHA, 1996), entende que o homem passa a viver em um sistema de organização permanente fundado sobre uma lógica da complexidade em que o ser vivo não se alimenta somente de energia, mas também de entropia negativa (de organização complexa e de informação) (MORIN, 1979).

Sendo assim, através da ciência da diferença e pelo olhar que esta fornece quando ela própria se relativiza, o processo de hominização precisou ser visto de outra forma, chega-se à conclusão de que “nem a comunicação, nem o símbolo, nem o rito, são exclusividades humanas”, e de que a “sociedade não é uma invenção humana”, (MORIN, 1979) já que,

[...] certas características próprias das sociedades humanas (ligação ambígua e complexa entre conflitos e solidariedades, entre oposições e complementaridades, combinação de indivíduos diferentes num sistema de comunicação-organização) já emergem em muitas sociedades animais. Já não se pode opor a ordem social humana à desordem dos comportamentos animais; já não se podem opor as incertezas complexas que reinam no seio das sociedades humanas (a parte de variabilidades, de conflitos e de tensões que elas pressupõem) ao constrangimento mecânico que reinaria nos grupos animais. Já existe, nas sociedades animais, e designadamente nos mamíferos, uma ordem complexa que pressupõe uma certa desordem ou “ruído” como ingrediente indispensável à sua própria complexidade. Tudo isto, que apenas se esboça na etologia³ animal, surge subitamente nos magníficos trabalhos de primatologia dos últimos dez anos (MORIN, 1979, p.35).

Assim é importante ressaltar o que Morin (1979, p. 43) destaca quando falamos de sociedade e do processo de hominização, ou seja, que a existência do homem não está somente na individualidade, e nem tampouco que existe outro sistema separado

³ Veremos adiante de forma um pouco mais detalhada algumas contribuições desses estudos sobre o comportamento animal.

chamado sociedade em que o homem apenas se insere, o autor nos coloca que “sociedade e individualidade não são duas realidades separadas que se ajustam uma à outra”, mas existe um “ambissistema” em que esses de forma complementar e contraditória, “são constituintes um do outro”, ao mesmo tempo em que se parasitam entre si.

Vale a pena ressaltar que a relação dentro desse *ambissistema*, segundo Morin (1979), não é das mais harmoniosas, há muito ruído, desordem, um extraordinário desperdício de atos, de palavras, de gracejos, sem que haja uma aparente utilidade social. Porém toda essa agitação, esses “mil nadas” têm um aspecto importante de “riqueza metabólica” que poderemos conferir na noção de “dispêndio” em Bataille (2011).

No entanto, é justamente o caráter impuro e incerto, “esta ordem que se alimenta da desordem para a sua própria organização”, (MORIN, 1979, p. 44) sem nunca chegar a esgotá-la totalmente, que se constitui o índice de *complexidade*. Em resumo, não existe uma categorização rígida nem uma fronteira nítida entre o biológico, o social e o individual, mas, ao mesmo tempo, existem unidade e pluralidade, confusão original e distinção dos desenvolvimentos.

Pois existem integração perfeita e funcionalidade sem equívoco, mas existem, ao mesmo tempo, complementaridade, concorrência e em última análise, antagonismo entre esses três termos. A sociedade e o indivíduo estão a serviço da espécie, a espécie está a serviço da sociedade e do indivíduo, mas de forma complexa, com uma zona de ambiguidade, de contradições, de indecidibilidade. E são bem essas ambiguidades, essas contradições, essa indecidibilidade que a humanidade levará a um nível nunca antes atingido (MORIN, 1979).

Sendo assim, a complexidade é em si própria ambígua, ela necessita da desordem para que a sua dinâmica de construção não cesse, mas é a mesma desordem que coloca em risco sua desintegração, como veremos na próxima seção. Segundo Maffesoli (1985), isso acontece quando há uma ruptura entre ordem e desordem em seu equilíbrio, e é aí que nasce a violência que não é aquela pertencente ao nível de conflito necessário para o dado social, como denomina Maffesoli (1985): violência fundadora; nasce a violência sem medidas, sanguinária, ou mesmo aquela tirânica que se concentra em um só ponto tanto convergindo somente para a ordem ou somente para a anomia.

Contudo ela não para aí. A violência, a desordem “absorvida, esvaziada, rejeitada, recuperada, metamorfoseada sem cessar renasce constantemente e a ordem

social, por sua vez, também renasce sem parar”, é nessa lógica que se compreende o “segredo, o mistério da complexidade e o sentido profundo do termo auto-organização: uma sociedade autoproduz-se sem parar porque se autodestrói sem parar” (MORIN, 1979, p. 47).

São essas “múltiplas relações mútuas, interações, interferências entre os fatores genéticos, ecológicos, práticos (a caça), cerebrais, sociais e, depois, culturais que vão permitir conceber o processo multidimensional da hominização, o qual vai provocar, finalmente, o aparecimento do homo sapiens”. Desse modo a hominização acontece através de uma “morfogênese complexa e multidimensional, resultante das interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais” (MORIN, 1979, p. 61).

Para começar a pensar em como se deu esse processo complexo da hominização, precisamos começar de baixo, da base, começar dos “pés do primata descido das árvores para caminhar no solo”. Há aí a primeira ruptura entre o homínídeo e os chimpanzés, ele passa a caminhar de forma vertical, sob os dois pés, assim, o bipedismo liberta a mão de toda e qualquer obrigação locomotriz, uma adaptação que contribui para a evolução e diferenciação da espécie (MORIN, 1979).

Seguindo a linha de raciocínio de Morin (1979), esse nos mostra que provavelmente os utensílios, a caça, a linguagem e a cultura tenham aparecido no decurso da hominização, antes de ter nascido a espécie propriamente humana do *sapiens*. Mas o que marca o surgimento da paleossociedade é em especial a caça.

Para Morin (1979, p. 66 - 67),

A caça deve ser considerada um fenômeno humano total; não só atualizou e exaltou aptidões pouco utilizadas e suscitou novas aptidões; não só transformou a relação do homem para homem, de homem para mulher, de adulto para jovem. Mais ainda: seus próprios desenvolvimentos, correlativamente às transformações operadas, transformaram o indivíduo, a sociedade, a espécie. Encontramo-nos aqui, por fim, no terreno sólido do transformismo antropológico, desdenhado, desconhecido ou rejeitado tanto pelo biologismo quanto pelo antropologismo, um transformismo que foi revelado, nestes últimos anos pelas obras pioneiras de pesquisadores marginais. É, enfim, no plano social que o desenvolvimento da caça e suas consequências representam um papel transformador. Acompanham uma sociogênese que dissocia o modelo social homínídeo do modelo das sociedades de primatas mais avançadas e constitui um novo tipo de sociedade, a que chamaremos, aqui, a paleossociedade.

A postura do homem mais do que nunca está ereta, empunhando sua arma, enfrentando o animal; enquanto a postura feminina da mulher se curva sobre a criança ou para colher o vegetal. Surge, então, nesse momento o primeiro modelo de dominação: a classe dominante dos homens, na sociedade hominídea as mulheres são, segundo Morin (1979), menores sociais.

Aqui, o “aprendizado, que já os culturaliza, coloca-os sob a dependência da classe dominante” e assim, a “classe masculina adulta estende sua dominação geral e seu poder organizador sobre o conjunto da sociedade, na qual as outras categorias biossociais não se podem auto-organizar em classes” (MORIN, 1979, p. 74).

Vale ressaltar que essas sociedades primatas não possuíam uma economia, não havia uma extração dos recursos socialmente organizada, não era uma sociedade “tecnologicamente determinada”, e o consumo “efetuava-se ao acaso sem que houvesse outras regras que não fossem a prioridade do chefe, o presente amigável, amoroso ou servil” (MORIN, 1979, p. 75).

Já a sociedade possui uma economia “organizando e tecnologicando suas duas práxis ecológicas, da caça e da colheita, que se transformam em práticas econômicas”, a “caça” já é altamente organizada, que é “mais do que uma organização de sobrevivência, pois uma sociedade pode sobreviver sem economia, como o fizeram, sem dúvida, as primeiras sociedades de australopitecos”, assim, essa organização econômica emerge como cultura “no sentido elevado do termo” (MORIN, 1979, p. 75).

Voltando para as sociedades primatas, outro fator importante que se deu juntamente e pela caça foi a complexificação da comunicação. Nessas sociedades a comunicação fonética está muito pouco desenvolvida entre os primatas, onde ela constitui um *call system* limitado no seio de uma semiótica gestual e postural, contudo a caça traz essa necessidade de uma comunicação mais complexa para que possa colaborar para a coletividade, ou seja, “trata-se, ao mesmo tempo, de indivíduos mais complexos que precisam de intercomunicação e que vão suscitar desenvolver a necessidade de falar, isto é, simplesmente comunicar”.

Todas essas considerações realizadas não foram trazidas para apenas diferenciar tais sociedades e apenas isso. Mas para mostrar que

(...) a mais rica complexidade da sociedade hominídea necessita, pelo menos a partir do *homo erectus*, primeiramente para se manter e, depois, para se desenvolver, de um conjunto de informações estruturadas segundo regras, informações e regras essas que não são inatas geneticamente no indivíduo e que também não resultam da simples ação das interações entre indivíduos e grupos (MORIN, 1979, p. 81).

Assim, como a própria cultura também não se estabelece do nada e do vazio, existe uma “primeira complexidade pré-cultural” da sociedade dos primatas, dos primeiros homínidas, que mesmo nascida com um objetivo inicial de sobrevivência é essa cultura que deu identidade àqueles sujeitos e que dão características específicas ou não dessas primeiras sociedades (MORIN, 1979, p. 82).

Ou não, por que estamos constantemente a nos parecer superiores aos nossos ancestrais, porém, quando se considera um desenvolvimento da história que não se baseia em um tempo linear, sabemos que estamos a repetir e a imitar as histórias já vividas e as culturas que ricamente já se organizaram, além do que não negar as profundezas inatas do homem é reconhecer que essas ainda estão presentes em nós, e mais que isso, que elas podem aflorar de determinada forma, por exemplo, no ato violento (agressivo) que a nossa cultura ao desconhecer e se sentir amedrontada reprime esses atos. O diferente para o homem causa medo e limita. E não nos prendamos em juízos de valor para entender isso.

É nesse sentido que, nas sociedades ditas “mais evoluídas”, houve para “nascer novamente” o homem, segundo Morin (1979, p. 83) uma “regressão dos comportamentos inatos do sapiens”, onde o papel da cultura orienta os “níveis de complexidade que se autoproduzem fenomenalmente na sociedade dos antropoides”. Contudo é necessário lembrar que o fator cultural, a cultura não é autossuficiente, “ela precisa de um cérebro desenvolvido, de um ser biologicamente muito evoluído” e é neste sentido que o homem não se reduz apenas à cultura, ou seja, “a cultura é indispensável para produzir o homem, isto é, um indivíduo altamente complexo numa sociedade altamente complexa”, mas isso só é/foi possível “a partir de um bípede nu cuja cabeça se vai dilatar cada vez mais”.

Em resumo, “todo salto qualitativo para frente e todo salto cerebral qualitativo, também para frente, favorecem-se mutuamente e a evolução sociocultural representa um papel decisivo na evolução biológica que conduz ao sapiens” (MORIN, 1979, p. 84).

Todo esse processo é denominado por Morin (1979, p. 91; 92) de processo de culturalização que “corresponde à multiplicação das informações, dos conhecimentos, do saber social, das regras de organização e dos modelos de comportamento”. Desse modo a cultura age na “regressão dos instintos (programas genéticos) e na progressão das competências organizacionais, reforçada simultaneamente por essa regressão”. Mas vale ressaltar que o que fica aqui não é uma oposição entre o papel do inato e o adquirido no homem, o que há é uma relação de dependência entre “aptidão natural para a cultura e a aptidão cultural para o desenvolvimento da natureza humana”. Vemos assim que

[...] o papel da evolução biológica é muito maior do que se pensava no processo social e na elaboração cultural, mas, por outro lado, também vemos que o papel da cultura que ainda recentemente era insuspeitado, é capital para a continuação da evolução biológica até o sapiens (MORIN, p. 93).

Decorrida desse processo de “culturalização”, a chamada por Morin (1979) de “Era do Grande Cérebro” tem início com o Neandertal (*sapiens*) que dará em seguida lugar ao homem “atual, único e último representante da família dos homínidas e do gênero homem na terra” (p. 101). Porém como bem coloca o autor “o término da hominização é, ao mesmo tempo, um começo” (p. 96) a hominização se completa num “inacabamento definitivo”.

1.2 *Homo Demens*

Todas essas características, que como vimos têm uma origem primática, vão ao encontro de um *sapiens* que é uma verdadeira erupção psicoafetiva e se encaminha até o aparecimento da híbris - do descomedimento (MORIN, 1979). O *homo sapiens* tem mais tendência a “se inclinar para o excesso do que seus antecessores e, assim, seu reinado corresponde a um transbordamento do onirismo, do Eros, da afetividade, da violência”, que “circunscrita, nos animais, à defesa e à predação alimentar, desencadeia-se, no homem, fora da necessidade” (MORIN, 1979, p. 115).

Nesse sentido, também,

[...] as desordens históricas surgem, ao mesmo tempo, como a expressão e o resultado de uma desordem sapiental originária. Contrariamente à crença corrente, há menos desordem na natureza do que na humanidade. A ordem natural é dominada muito fortemente pela homeostasia, a regulação, a programação. É a ordem humana que se desenvolve sob o signo da desordem (MORIN, 1979, p. 116).

Eis, nomeado por Morin (1979, p. 116), no que o *Homo sapiens* se configura: no *Homo Demens*.

Um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furiosos, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem. E como chamamos loucura à junção da ilusão, do descomedimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o homo sapiens como homo demens.

Para Morin (1979), o homem nada mais é do que um “louco-sábio”, a “verdade humana comporta o erro” e a “ordem humana comporta a desordem”. Morin (1979, p. 118) diz que se trata de perguntar, então, se “os progressos da complexidade, da invenção, da inteligência, da sociedade se realizaram apesar, com ou por causa da desordem, do erro, do fantástico” e a resposta se encaminha nesse mesmo sentido complexa e contraditória “por causa de” e “apesar de” sim, esses progressos aconteceram.

Para o autor, a “desordem é todo e qualquer fenômeno que, em relação com o sistema considerado, parece obedecer ao acaso e não ao determinismo desse sistema, tudo o que não obedece à estrita aplicação mecânica [...]”. As evoluções, as mudanças só podem acontecer, assim, a partir de tais perturbações, o sistema vivo é ao mesmo tempo ameaçado pela desordem no mesmo passo que se alimenta dela (MORIN, 1979 p.119).

Nesse sentido, Morin (1979, p. 122) nos faz refletir que se “no interior do organismo, a desordem permanece dentro de limites rígidos, por outro lado poderá aumentar de modo considerável onde se encontra e se rege a complexidade” que para

ele acontece no cérebro. A hipótese do autor se baseia em que “o enorme aumento de complexidade que se opera no cérebro do sapiens, isto é, a passagem da hominização à humanidade, corresponde a novo salto qualitativo, que é o da hipercomplexidade”.

Morin (1979, p. 133) chama de sistema hipercomplexo “um sistema que diminui opressões” e aumenta “aptidões organizacionais”, aptidões para a mudança. Há, com isso, uma regressão do controle genético programado no qual o controle pelo córtex superior é frágil e instável, abre-se, segundo Morin, a porta à *híbris* afetiva “a qual, além do mais, pode servir-se da maravilhosa máquina lógica para racionalizar, justificar, organizar seus empreendimentos e seus desígnios”, mas também levar a consequências não desejadas como quando se direciona para o poder.

[...] o “poder” pode mesmo passar para a parte “reptílica” e, em certos casos, de modo catastrófico, como nos pânicos, em que a vontade cega de sobreviver é aquilo que precipita para a morte ou, como em certos casos de mudanças bruscas de circunstâncias, onde, apesar das muito elevadas aptidões adaptativas ou heurísticas do cérebro hipercomplexo, a gregariedade, o medo ou a fúria, não só inibem toda e qualquer solução ou adaptação, mas provocam, também, regressão, fracassos, desastres (MORIN, 1979, p. 133).

Já o “estado de excelência do cérebro”, segundo Morin (1979, p. 150) é aquele em que a ação “entre a ordem e a desordem é organizadora, flexível, inventiva, criadora e em que a interferência das qualidades cerebrais superiores constitui um epicentro consciente”. Já o “estado das demências é provocado pela irrupção de impulsos controlados geneticamente/corticalmente/ambientalmente, que se servem, no seu desencadeamento, do aparelho operacional/racionalizador e, eventualmente, dos aparelhos socioculturais”.

Os fracassos profundos e graves da hipercomplexidade acontecem aí, e “é neste âmbito que devemos situar o problema das violências destruidoras e das agressividades delirantes, mais do que no da agressão animal, a qual se inscreve em normas de comportamento rígidas (desencadeamento unívoco, alvo determinado)”. Apesar de todas essas considerações, é preciso dizer que “a hipercomplexidade antropológica - individual, social, cultural - está longe de ter alcançado seu desabrochar”, mas talvez ela possa ser “subdesenvolvida e possa se desenvolver” (MORIN, 1979, p. 151).

1.3 O princípio da sociedade sapiental

Antes de tudo é importante voltarmos e esclarecer que “não foi o *homo sapiens* que fundou a sociedade, nem mesmo o hominída ou o primata, mas sim que esta se voltou a fundar em cada novo processo de complexificação”. O princípio da sociedade, segundo Morin (1979), tem sua primeira nascença na sociedade sapiental, porém segunda na sociedade humana, uma vez que a primeira foi a paleossociedade anterior ao *sapiens*, sendo assim é inútil nos atermos a classificações que dão um sentido histórico e cronológico ao texto, até por que caminhamos no sentido oposto a esse pensamento, o importante é entender que o homem voltou e se fundou de diferentes formas em cada uma dessas sociedades.

A chamada por Morin (1979, p. 155) de a “Arkhé” – Sociedade (arkhé: princípio, fundamento, origem), seria, então, a sociedade da pré-história sapiental, e nesse sentido é importante ressaltar que essa não é “fundamento final”, mas um “novo fundamento, nova nascença”.

Como um primeiro elemento importante, podemos destacar, nessa nova nascença, a nucleação familiar. Na sociedade primática, o casal não é a unidade primordial. Segundo Morin (1979, p. 158), a “hominização apertou os elos entre mãe e filhos, entre mulher e homem, tendo, também, aproximado homem e filho. Assim, na paleossociedade, constitui-se a constelação que, mais tarde, se nuclearia em família”.

Em relação ao casal, homem e mulher, a “sexualidade, erotismo e ternura poderão coagular-se, combinar-se, com sua síntese sublime sendo o amor”, encontrando sua base social no casamento, dessa forma essa intimidade e a proximidade afetiva irão também aproximar o homem e o filho. Sendo assim, a estrutura familiar *dotada de complexidade interna e articulada* virá para somar de modo decisivo e em todos os níveis, na complexidade social na vida afetiva, nas relações humanas (MORIN, p. 158 – 163).

Sendo assim,

[...] a arkhé-sociedade é evidentemente muito mais complexa do que a sociedade hominídea. O aumento de complexidade não está somente na organização social propriamente dita, que se ramifica, se complica, se articula microestruturalmente e macroestruturalmente e que alimenta uma vida subterrânea, clandestina. Está, também, numa nova relação, muito mais complexa/entre a esfera biológica, a esfera sociológica, a esfera individual, com essa nova relação não só reorganizando em profundidade a sociedade humana, mas também repercutindo sobre a transformação sucessiva da espécie. (MORIN, 1979, p. 166)

A sociedade se complexifica de forma cada vez maior e diferente em relação ao período hominídeo, no mesmo sentido o caráter próprio da cultura na *arkhé*-sociedade é muito mais do que aquele caráter emergido naquele período. As contradições e a organização da sociedade passam a pertencer aos questionamentos feitos pelo homem e a fazerem parte das angústias, sofrimentos e ansiedades do mesmo (MORIN, 1979).

As manifestações de desordem trazidas por aquele *homo demens* são inibidas, expulsas catarticamente. Por exemplo, é através das festas que a magia, os rituais e a fantasia tomam corpo em celebrações e, nesse momento, ocupam um papel de destaque na estruturação dessa nova sociedade, assim, deixa-se “submergir temporariamente a ordem social”, o que a fortifica e faz nascer uma nova ordem⁴ (MORIN, 1979).

O rito renasce nesse momento para exercer um papel de ritualização, de sublimação sobre a desordem, sobre os dispêndios, sobre as impurezas da sociedade. Para Morin (1979, p. 171), magia, rito e mito consagram as regras de organização da sociedade, no entanto, “o “modelo” cultural, o tipo ideal de personalidade, tende a reduzir a variedade e, neste sentido, inibe as possibilidades de complexificação”. Dessa forma,

As arkhé-sociedades eliminaram as sociedades hominídeas anteriores e toda tentativa que não correspondesse ao modelo deve ter sido igualmente eliminada. Multiplicaram-se e cobriram rapidamente a terra inteira, todas elas semelhantes, todas diferentes, estrangeiras umas às outras; a maioria poderia ter continuado sua vida indefinidamente, se não tivessem sido recalçadas, devastadas pelas sociedades históricas e, finalmente, aniquiladas pela nossa (MORIN, 1979, p. 174 – 175).

⁴ Veremos nas páginas que se seguem esse papel da violência, enquanto fonte de desordem, executando o papel de estruturar e desestruturar as sociedades humanas.

1.4 As primeiras sociedades históricas

A terceira nascença social para a humanidade é resultado de uma nova sociogênese. Como todo nascimento, há uma desestruturação dos “princípios organizadores fundamentais”, em benefício da “Nova Organização”. Essa “engloba conjuntos heterogêneos territorialmente (campos e aldeias, estepes pastorais, cidades) e sociologicamente (castas, classes, etnias e, no caso dos impérios, nações)” (MORIN, 1979, p. 181), que por sua vez são controlados e dominados pelo controle central do Estado.

O Estado centralizador, construtor, repressor constitui um novo modo de organização da complexidade a partir de um aparelho central. Esta complexidade vai desenvolver-se segundo princípios semelhantes aos do desenvolvimento dos organismos pluricelulares: a hierarquia e a especialização do trabalho. Tudo se passa como se a base hierárquica da paleossociedade, limitada à dominação dos homens, freada pelo comunitarismo e mesmo o comunismo distributivo da arkhé-sociedade, se desenvolvesse de modo hipertrófico sobre a base da dominação política e econômica. Uma hierarquia, por vezes aberta e flexível nas cidades pequenas, em muitos casos estrita e implacável nos grandes impérios, iria sobrepor de uma forma esmagadora a elite do poder, a casta dominante, sobre classes e etnias, elas próprias sobrepostas, tendo, na base da pirâmide social, a subclasse inferior dos escravos, que são o resultado, como vencidos e vítimas, de razias e conquistas. A hierarquia por sujeição torna-se um princípio geral de organização, o que aumenta ainda mais o aparelho coercivo e repressivo do Estado (MORIN, 1979, p. 182).

Outras duas características fortes da terceira nascença do homem é, segundo Morin (1979), o indivíduo autônomo e a consciência. Para ele a “individualidade não é, evidentemente, uma criação da sociedade histórica, mas sim um componente da trindade antropológica espécie-sociedade-indivíduo”, que “se complexifica com a arkhé-sociedade”. Assim, o acontecimento próprio à sociedade histórica vai ao encontro da “relativa autonomia do indivíduo a partir do conhecimento das liberdades individuais e da existência de liberdades aleatórias” que pode possibilitar o desenvolvimento de “complexidades psicológicas, afetivas, intelectuais, a afirmação do eu, como, todavia, tudo o que isso significa ou supõe de egocentrismo e de egoísmo.” (MORIN, 1979, p. 185 – 187).

A sociedade histórica tem, também, por particularidade as guerras. De acordo com Morin (1979), a “guerra é muito mais do que agressão e conquista, é um levante geral dos controles sobre o comportamento, um desencadeamento híbrido das forças de

destruição”. Ela surge da incapacidade de resolver de forma complexa os problemas, e quando há “não só interesses e fúrias, no jogo de vida e de morte, mas também o sentido do que é sagrado e maldito, do que é justo e do que é verdadeiro, quando os deuses combatem com os exércitos, o derramamento vai até o genocídio”. Mas é, para o autor, nessa “mesma instabilidade que residem as fontes da evolução, isto é, de desorganização-reorganização” (MORIN, 1979, p. 191).

Contudo, é preciso assinalar que não podemos reduzir a “história ao ruído e à fúria. Através dos desastres, a lógica da complexificação oscila, hesita, lança-se, volta a cair, regride, desenvolve-se, é esmagada, dispersada, renasce, recomeça, prossegue” (MORIN, p. 192).

1.5 Sociedade hipercomplexa

Há a necessidade de uma quarta nascença do homem, “os novos desenvolvimentos da hipercomplexidade cerebral precisam de novos desenvolvimentos sociológicos”, mas o próprio Morin (1979, p. 197 – 201) se questiona e aqui nos colocamos a refletir: “será uma sociedade hipercomplexa possível?”. Segundo Morin (1979, p. 194),

Hoje, sentimos que isso é, ao mesmo tempo, possível e impossível. Impossível, pelo fato de não se tratar apenas de uma reforma ou de uma revolução fenomenal que liquidaria, por exemplo, a classe dominante ou o império dominador sem atingir o sistema generativo da dominação. Este é muito profundo e seria ingênuo acreditar que bastaria destruir suas expressões contemporâneas capitalistas, estatais, pseudo-socialistas para extirpar suas raízes. Nossa sociedade tem em si raízes primáticas profundas, uma paleoestrutura herdada da paleossociedade, tal como o paleocéfalo foi herdado do cérebro reptílico, uma arkhé-estrutura herdada da sociedade arcaica, enfim, sua própria estrutura de sociedade histórica, que tem em si o leviatã. Impossível, pelo fato de nenhuma parte da sociedade histórica se encontrar em vias de desaparecimento, pelo fato de se multiplicar, de modo, ao mesmo tempo, fatal, inevitável, necessário, para as emancipações étnicas e raciais, enquanto os grandes impérios concentram poderes cada vez maiores. Impossível, pelo fato de as aspirações à hipercomplexidade serem derivadas e extraviadas na Doutrina infalível que pretende ter solucionado os enigmas da história e ter nela a consciência do devir.

Retomando, podemos evidenciar que a hominização ou transformação de um sistema antropeide num sistema humano, a hominização desde a verticalização bípede até a transformação da sociedade histórica teve o ecossistema não apenas como uma

paisagem, mas também um verdadeiro participante dessa evolução, mas que perdeu o papel grandioso e decisivo que representou para a hominização nas sociedades históricas. A “cultura permitiu ao homem adaptar-se aos meios ambientes mais diversos e adaptá-los a si, extrair dos nichos ecológicos exteriores os recursos que lhe eram necessários, o que levou a pensar que a humanidade” (MORIN, 1979, p. 201) se emancipara da natureza.

Nesse sentido vale lembrar que já não podemos ignorar a inter-relação genético-cultural. Tanto “o desenvolvimento biológico do cérebro é indispensável para compreender a formação da cultura” quanto o “desenvolvimento cultural é indispensável para conceber o desenvolvimento biológico do cérebro até ao homo sapiens” (MORIN, 1979, p. 202).

Morin (1979, p. 203), respondendo a sua própria indagação acima diz que nada permite solucionar esta ambiguidade que adentra o ser humano, que “não se pode determinar o enigma da complexidade”. Para o autor (MORIN, 1979, p. 203),

Isso significa que não nos podemos formular em termos de hierarquia, de realidade última ou primeira, de fim, espécie, sociedade, indivíduo; é preciso considerar que eles são, simultaneamente, fim e meio um do outro e que esta relação é, ao mesmo tempo, complementar, concorrente, antagonista e descontínua. Assim, já não há comunicação direta, mas sim comunicação mediatizada pelo cérebro do sapiens entre espécie --- o sistema genético --- e a sociedade; há, a partir de então, uma brecha trágica entre o indivíduo e a espécie, que a consciência da morte ilumina e agrava. E é assim, é por isto que o homem leva ao paroxismo o jogo incerto da complexidade.

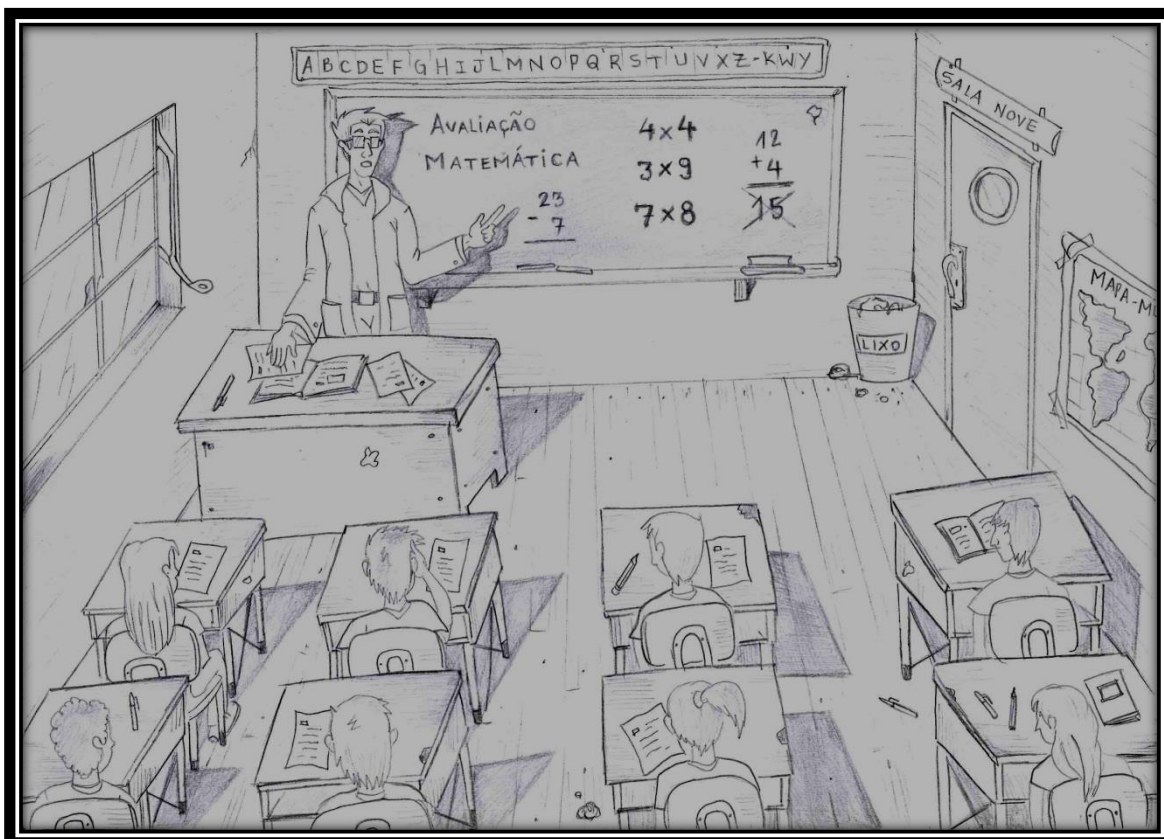
Não podemos, então, reduzir o homem ao:

[...] seu rosto técnico de homo faber, nem a seu rosto racionalista de homo sapiens. É preciso, no rosto do homem, considerar o mito, a festa, a dança, o canto, o êxtase, o amor, a morte, o descomedimento, a guerra. Não devemos rejeitar, como “ruído”, resíduo ou refugio, a afetividade, a neurose, a desordem, a eventualidade. O verdadeiro homem está na dialética do sapiens-demens (MORIN, 1979, p. 206).

Precisamos, segundo Morin (1979, p. 152),

[...] ligar o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*demens*), o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crítico, homem neurótico, o homem erótico, homem híbrido, o homem destruidor, homem consciente, homem inconsciente, o homem mágico [...].

E por que não ao *homo violens*?



Desenho: **Imposição do saber**. Técnica: grafite. Fonte: Rafael Marola

O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DA VIOLÊNCIA: PARA UMA HERMENÊUTICA DE SUA COMPLEXIDADE

2 O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DA VIOLÊNCIA: para uma hermenêutica de sua complexidade

Esta secção tem por objetivo mostrar o trajeto antropológico que a violência executa em nós, seres humanos. Trata-se de um movimento extremamente dinâmico que nos permite entender as interações entre o campo da socioantropologia e da antropopsicologia.

Neste primeiro momento, buscamos mostrar como a violência participa das sociedades, das culturas, das histórias humanas e também qual sua função em nosso aparelho mental e seu funcionamento quando falamos de instintos, a fim de discutir todos esses elementos à luz da bibliografia especializada.

Além disso, é nosso objetivo mostrar como a violência compõe o ser humano, concedendo-lhe, porém, características indagáveis. Assim, pretendemos demonstrar que a dimensão abstrata desse fenômeno não é tão abstrata assim, pois a todo o momento essa se materializa na forma de rituais, símbolos e ações coletivas e individuais. Com a intenção não de paralisar esse fenômeno dinâmico, que é a violência, mas de multiplicar e alargar o pensamento sobre o mesmo, procuramos, no parágrafo que se segue, falar desse homem definido e estruturado de forma intrínseca e fundamental pela violência (DADOUN, 1998).

As histórias humanas estão sempre carregadas da presença da violência. Há como se fosse uma encenação da mesma, claro que com algumas modificações, apresentando-se continuamente de forma cíclica como um dado social e psíquico.

Segundo Dadoun (1998, p. 12-13), pensando nesse trajeto cíclico e contínuo que a violência está sempre a executar, existe uma imagem da origem do universo que impregnou toda a cultura ocidental e isto se deve às sequências mitológicas, alegóricas e simbólicas do Gênese.

O livro do Gênese, que está presente na Bíblia, mostra que, desde o surgimento do mundo, já está presente o caos de onde emergem o mundo e os seres. Nas histórias bíblicas, já podemos presenciar, de acordo com o autor, o fenômeno da violência e mais precisamente uma “violência cega”: como no episódio de Caim e Abel, o primeiro fratricídio; em Adão e Eva, há a terrível maldição e a proibição como resposta à violência; no Dilúvio que é feito como forma de exterminar tudo que existe; e a Torre de Babel que traz a ignorância aos homens como um castigo (DADOUN, 1998).

Dadoun nos esclarece sobre as várias manifestações violentas que já permearam as histórias dos homens: guerra: uma violência institucionalizada, ritualizada, que possui regras e leis, supõe a busca da paz, reconhece o inimigo como pessoa dos mesmos direitos, respeitam-se os feridos e prisioneiros, poupam-se os civis; massacre: tendo uma imagem ideal, se confunde com a Guerra, estrondo de ódio, de desprezo, das pulsões destrutivas, todos são exterminados, mutilados, torturados; genocídio: destruição deliberada e programada, atinge os “inferiores”, “solução final” para o problema, eliminação total de todos; terrorismo: uma violência qualitativa que tem início no atentado (ato de violência que se concentra num ponto limitado no tempo e no espaço e visa a um objeto selecionado), é também uma dupla violência: “uma voltada para o interior do grupo terrorista” e “outra para o exterior, parte do ato realizado” que “se estende por toda a sociedade”. O terrorismo é percebido e designado “como o produto de uma violência antecedente”, ou seja, “uma violência anterior provoca e legitima uma violência posterior” (DADOUN, 1998).

Pensando no conflito da violência sobre nós, indignamo-nos e sempre apontamos o outro como um ser violento, não enxergando as marcas minúsculas que nos caracterizam e que colocamos em prática no dia a dia. Nesse sentido, Dadoun (1998, p. 43) nos chama ao autoquestionamento:

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?”.

Tal reflexão nos faz pensar na existência em geral e na existência singular de cada ser humano, faz-nos investigar a presença da violência que acaba por moldar muitos de nossos gestos, modos de pensar, de tomar decisões e atitudes que temos ao longo da vida, nos casos e acasos do cotidiano.

Pensando desse modo, Dadoun (1998, p. 46) nos fala que a violência realmente nos acomete desde que nascemos (aos gritos e choros, expulsos do ventre materno) e que o fazemos “sob o signo da violência”. Na infância, no ambiente familiar, mesmo quando carregado de afetividade, essa violência acaba gerando relações de força e dominação (como, por exemplo, a tirania parental “castradora”).

Já na adolescência (período de extrema vulnerabilidade), o que predomina, segundo o autor, é a violência social, um momento de provas cruéis: mutilações, brutalidades, privações, isolamento etc. que se manifestam na repressão/regulação da sexualidade, pressões educativas e profissionais, além de problemas de integração.

A violência na adolescência, tanto quando ela é voltada para o próprio adolescente (suicídios, drogas, fracassos) ou quando é dirigida para a coletividade (delinquências, agressões, roubos), traz diversas escolhas para o adolescente que precisam ser enfrentadas (DADOUN, 1998). Nesse momento, decisões são impostas para os jovens e muitas vezes seus familiares não percebem que a consequência de seus atos só possui mais peso, porque a seu dispor existe um leque enorme de formas e forças da violência que acabam por deixar sua responsabilidade ainda maior.

Mesmo quando mais próximos da idade adulta, nós não nos livramos da violência. A violência nos acompanha até a morte. Tempo é violência, e sendo assim talvez só ela, a morte, acabaria com esse fenômeno. Assim,

A violência do tempo encrava na alma perdas irremediáveis – memória rompida, desabada; da mesma forma ela encrava na carne, com uma eficácia precisa e cega, esta marca chamada envelhecimento. Permanente e inflexível violência do envelhecer, com seu cortejo de ultrajes: no corpo, por toda parte “carcaça” minuciosamente produzida e corroída pela idade; na alma, onde oscilam os impulsos da consciência e secam as fontes do desejo; na rede dos próximos, tornada coberta de desgosto; na pessoa inteira, que a sociedade por causa do culto à força e à saúde rejeita nas margens ou nos asilos; enfim, no próprio movimento da vida impiedosamente traçada sobre a aproximação da morte (DADOUN, 1998, p.73).

Mas sabemos que os mortos não abandonam os vivos tão facilmente. Os cultos aos mortos, carregados de rituais, testemunham uma violência específica, como o retorno dos mortos que têm como objetivo ostentador “fazer mal”, “fazer o mal”, “fazer violência”, vampirizar, canibalizar etc. (DADOUN, 1998, p. 77). Vemos, então, que nem os homens mortos deixam para trás sua característica de *homo violens*.

Para o autor “a violência surge, ao longo da história, através de práticas de exterminação muito concretas”, restabelecendo um processo de “desumanização”, e “a violência dispõe de um instrumento privilegiado”, o poder que afronta e utiliza a violência; em troca, esta sempre exprime “certa forma de poder”, chega-se a pensar que o único “problema real do poder é a violência”, e que a única finalidade da violência é o poder (DADOUN, 1998, p. 81-82).

Sendo assim, a palavra ideal para designar poder seria “violência”. E, se pensarmos que o único problema real do poder é a violência, e que a única finalidade da violência é o poder, concluiremos claramente que o que distingue o homem é a violência, uma vez que o poder “reina” em suas mãos. Podemos pensar nisso tendo por base um sistema totalitário, no qual, segundo Dadoun (1998), quem tem esse poder é o líder que são: personalidades carismáticas, capazes de “fascinar” a sociedade, as massas e às vezes adversários complacentes. Dessa maneira, a violência “totalitária, organizada, racionalizada, implacável” desaba ou “implode num enredo de violência selvagem”. Mas o sistema totalitário também tem riscos, “toda violência possível é posta em prática para minimizá-lo”, o que acaba sendo um risco (DADOUN, 1998, p. 89).

Analisando o repertório teórico sobre as várias formas de violência, podemos ressaltar que, para o autor (DADOUN, 1998, p. 101), os “crimes, massacres, genocídios, assim como angústia e terrores sem fim – nada do que há de pior na violência é estranho ao homem. Balanço aterrorizante que proporciona em nossas almas uma desesperança infinita”.

E, para entender a violência, precisamos olhá-la através do seu próprio espelho; “é preciso ver que ela se alimenta e se clareia do choque das violências” (DADOUN, 1998, p. 62). Portanto:

[...] as diversas formas de violência chocando-se e enlaçando-se umas às outras, provocam reciprocamente captação e inibição; de algum modo, toda violência funciona como uma forte resistência a uma outra violência que ela tende a fixar; as violências se consomem, uma dentro da outra, e o resultado, então, é uma violência desacelerada.

Nas palavras de Dadoun (1998, p. 63), “a violência é sempre uma resposta a outra violência”, por isso frequentemente exercemos, mesmo sem nos darmos conta disso, a chamada “contraviolência”, agindo em resposta a uma violência que sofremos antes, o que não deixa de ser uma manifestação de violência. Mesmo na violência voltada contra si, o outro está ali.

O outro executa uma “dupla violência”: a violência da alteridade e a “violência da alteridade porque tenta me identificar”. Então, para resistir às alteridades violentas, é necessário “um eu forte”, uma “identidade segura”, o que implica, também, uma violência singular. Mesmo assim, “a sociedade continuamente se manifestaria, exigindo a forma de identidade que ela mesma determina uma identidade social”, na qual se imprime a alteridade pesada da coletividade (DADOUN, 1998, p. 66; 67; 68). O autor

ainda lembra que, durante séculos, “éticas, filosofias, políticas terapêuticas e exorcismos de todas as naturezas esforçaram-se em romper a engrenagem e desprender-se do domínio soberano da violência”; porém, para muitas pessoas é sempre melhor negá-la.

2. 1. PRIMEIRA PARTE – SOCIOANTROPOLOGIA

2.1.1 A violência: aspectos, estrutura e meio

Pensar a violência (em si mesma), diferentemente do que podemos imaginar, se impôs para nós de forma secundária, nós nunca nos atínhamos a ela. Em nossos estudos iniciais, por inúmeras vezes, nos deleitávamos em analisar suas configurações dentro da sociedade e as consequências diversas que ela faz eclodir em determinado meio, ou seja, o que resultava dessa violência é o que nos chocava e aí nosso foco se perdia. Tal olhar, que hoje compreendemos ser um olhar precipitado, era carregado pelo anseio que nós, seres humanos, temos, o de ter as respostas para todas as nossas dúvidas e “cura” para todas as nossas angústias.

Com a chegada das obras do sociólogo francês Michel Maffesoli ao nosso repertório acadêmico, nosso estudo sobre a violência ganhou ainda mais uma hermenêutica compreensiva isso se deu antes de nós quisermos analisar suas modulações o que nos fez perceber aquilo que o próprio autor muito sabiamente assinala: a violência, que é ambivalente, possui aspectos polifônicos e fascinantes nas histórias humanas, uma “misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões” (MAFFESOLI, 1987, p. 09).

Nessa colocação, Maffesoli nos instiga em diversos aspectos. A pluralidade que é própria da violência, as forças (energias) que a constituem, sua ambivalência, e – sim – ela perturba a todos, sobretudo aqueles que se propõem a investigá-la.

E é esse caráter não integrado da violência que torna sua teorização ainda mais “delicada” e o “fato de que ela não possa pertencer estritamente a um discurso definido, aumenta ainda mais a sua monstruosidade” (MAFFESOLI, 1987, p. 15). A palavra “monstruosidade” colocada por Maffesoli pode nos levar a mais uma vez tentar direcionar nosso olhar para um único ponto, aquele em que a violência só possui uma função destruidora (o que não deixa de ter um papel importante enquanto estruturação social). Mas vemos que, ao contrário disso, o autor usa tal formulação para enfatizar

mais uma vez as inconstâncias que esse pensamento acerca da violência nos causa e como são vastas as suas possibilidades de interpretação.

Para isso é importante entender que é impossível analisar a violência de uma única maneira, tomando-a como um fenômeno único, já que nela estão presentes inúmeros valores, rituais e tratados (acordos), além de incontáveis maneiras de executá-la e de ser acometido por ela.

É natural, pois, que a contribuição de Maffesoli esteja fortemente enraizada neste estudo. A partir da sociologia do cotidiano, da socioantropologia (uma sociologia compreensiva), a “sociologia dos fatos miúdos e obscuros do dia-a-dia ou dos aspectos tidos como superficiais na existência” (MAFFESOLI, 1987, p.07), é que podemos encontrar subsídios para confrontar a pluralidade que a violência sempre e novamente nos apresenta em nosso cotidiano.

Entendendo as histórias humanas pelas sucessões de ciclos, há um tempo linear que, como diz Maffesoli (1987, p. 105; 107), convém relativizar. Dando atenção, então, para o “minúsculo” que caracteriza uma sociologia do cotidiano, onde o “tempo vivido é um espetáculo no qual se representa tudo novamente”, pois as funções macroscópicas, por mais úteis que sejam, não devem nos deixar esquecer que existe uma multiplicidade de trocas, de lóstimas, de atrações, de conjugações, que por vezes ignoramos, mas que contribuem para que, nesse caso específico, entendamos a violência e as constituições dela em nosso cotidiano, uma vez que ela o estrutura e o desestrutura repetidamente.

Em se tratando do pensamento de Maffesoli (1987, p. 8), a violência não é senão “um elemento estruturante do fato social e não o resto anacrônico de uma ordem bárbara em vias de desaparecimento”. Ou seja, a preocupação do autor está em pensar a violência e como ela atua na constância das histórias humanas.

Para ele, a violência e suas diversas modulações e manifestações minúsculas “é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional”; portanto, o que o autor pretende, e o que buscamos aqui, não é saber se agora há mais ou menos violência, mas apenas reconhecer que se trata de uma estrutura constante do fenômeno humano e, mesmo que de uma maneira paradoxal, a violência representa um papel plural fundamental na vida em sociedade (MAFFESOLI, 1987, p. 13).

Sendo assim, uma vez que ela está presente em todas as estruturações sociais, Maffesoli (1985, 1987, 2001) nos apresenta algumas modulações da violência: a violência anômica (que tem uma função construtiva); a violência banal (que está ativa na paixão social, resistência da massa); a violência totalitária (violência, frequentemente

ignorada, dos poderes instituídos, a violência dos órgãos burocráticos, dos Estados e do serviço público).

Tais modulações serão tratadas de maneira mais adequada nos tópicos que se seguem. Na próxima etapa, iremos nos ater à ambivalência que constitui a violência em sua função destruidora e construtiva, o que nos levará ao encontro de um primeiro tipo de violência citada: a anômica.

2.1.2 A violência anômica

Longe dos maniqueísmos “inventados” pela sociedade que opõe bem e mal como forma de classificar atitudes, comportamentos e significações, Maffesoli (1987) afirma que a dissidência social – a violência – pertence a um duplo movimento de destruição e de construção, ou seja, é reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta que continuamente invoca uma nova construção (MAFFESOLI, p. 21), onde não existe equivalência e nem comparações entre o que seria do *plano do erro* e o que seria do *plano da verdade*.

Nesse sentido, a violência anômica seria uma violência fundadora, ou seja, a sociedade funda um tipo próprio de violência para lidar com a dissidência social que ela mesma cria. Quando a sociedade se movimenta dessa forma, vemos uma tentativa de se instalar um equilíbrio social onde a anomia não seja excluída, mas ao contrário, faça parte de um sistema.

Com o intuito de compreender a eficácia social do objeto com que nos ocupamos (a violência), é preciso analisar, então, esses aspectos contraditórios, mas/e sobretudo dependentes. Para isso, Maffesoli (1987) nos fala do aspecto construtivo e destrutivo (enquanto uma atitude afirmativa) que seria um auxiliar da ordem, no momento em que a violência é integrada num mecanismo produtivo (num *mecanismo englobante*) do qual ela é aparentemente negação, mas que a torna útil; ou seja, um aspecto que integra a ambiguidade da violência entre sua utilidade e destrutividade simultânea. Sendo assim, quando, então, surge o crime, a violência sanguinária e sem medidas? Quando um dos polos entre desordem e ordem é bloqueado.

É importante frisar que, quando fazemos certas colocações sobre a violência, não o fazemos para tirá-la de um contexto histórico e social, pelo contrário para revelar que ela faz parte do dado social, é sobre isso que se falava no início desta seção. Mas sem perder de vista que estudar a violência nos ajuda a compreender muito mais do que ela

em si mesma, essa abordagem também nos ajuda a compreender a dinâmica de toda uma sociedade. Pois, como coloca Maffesoli, a ordem do mundo é o eterno conflito onde a violência será um objeto de negociação perpétuo, quando se tem primazia pelo equilíbrio (MAFFESOLI, 1987).

No entanto, como veremos mais adiante, quando essa violência se concentra em um único ponto que o torna totalizante, essa acaba por fundar simultaneamente sua utilização e sua destrutividade como, por exemplo, quando se funda no poder totalitário do Estado. Assim a violência denominada por Maffesoli (1987) de fundadora passa a ser racionalizada, através do monopólio de suas energias para que possamos controlá-la a fim de uma organização asséptica da sociedade, enfim, o que se quer, é nada menos do que através desse pressuposto colocado usar-se da violência como um instrumento que garanta ter o poder em mãos para um controle social.

Como forma de “quebrar” essa unificação, se assim podemos dizer, da violência é que surge a violência banal. Ela ritualiza a violência (através de inúmeras formas, como será mostrado adiante) e essa acaba por se tornar novamente fundadora. É de suma importância assinalar que tal processo de ritualização pode também sair fora do controle, perder o equilíbrio, contudo outras formas de rituais se sobressaem com o objetivo de purificar os derramamentos de sangue. É importante, também, lembrar, como muito bem assinala Guimarães (2006, p. 13) que,

Todos os descomedimentos se baseiam na incerteza do futuro e representam uma forma de protestar contra o que não é o eterno presente. É inútil julgá-los moralmente, pois é impossível refrear a explosão das efervescências constitutivas do dado social.

Dessa forma, podemos ver que como a autora nos coloca, a “realidade constante de toda a vida social, pontuada de atitudes minúsculas, também se estrutura e se exprime através de ritos”. Como pudemos e poderemos brevemente notar é que as “formas rituais, em sua ambivalência, ao afrontarem o destino, protegem da morte eficazmente, pelo fato de verbalizá-la” e não de negá-la enquanto forma de violência.

Em resumo, a violência fundadora cria uma dinâmica própria entre destruição/construção, a fim de obter um equilíbrio global e faz isso através da própria ritualização da violência, como acontece no jogo, nas festas, no sacrifício e como veremos a seguir, através de uma violência banal da qual Maffesoli (1985) trouxe a função do orgasmo para nos esclarecer.

2.1.3 A violência banal

Para a estruturação da vida social, há de se privilegiar o dinamismo e não apenas a sua cristalização em formas e em instituições, uma vez que o vivido implica um movimento de construção e reconstrução. Com um dinamismo próprio, o fenômeno da violência se encontra aí como uma estrutura antropológica que potencializa essa *dynamis*. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a violência estrutura esse vivido, o mesmo acontece com outros fatores e meios sociais, como, por exemplo, o orgiasmo que funciona como fator de socialidade e dinamiza a base de toda a sociedade.

O orgiasmo, segundo o autor, é uma das “estruturas essenciais de toda socialidade”. A orgia se situa no excesso entre a potência e a estrutura, penetrando todas as instâncias da vida social e não se reduz apenas ao sexo. No entanto, o orgiasmo foi “obscurecido” progressivamente pela domesticação dos costumes.

Através de uma sociologia da orgia, Maffesoli (1985; p. 15-16) busca reiterar a eficácia social que o conceito de orgiasmo possui e que dá sustentação à vida cotidiana, e nos mostrar esse outro modo em que se dá a violência, aquela que vai pelo caminho da banalidade que proporciona o prazer de estar junto em atividades que se esgotam em si mesmas. Para tal, invoca a figura arquetípica significativamente plural de Dionísio que permite lidar com esse todo instituído e com toda inércia. A sombra de Dionísio parece, ao poucos, regressar em nossa modernidade.

A forma de Dionísio é a expressão do corpo coletivo, há aí, então, um abandono do individual por meio da constante antropológica dionisíaca. Nesse sentido, Maffesoli (1987) nos faz pensar no que liga o fenômeno da violência à figura de Dionísio nos meios em que se “encenam” os rituais orgíacos (festas, rituais de sacrifício entre outros) e investigar qual seria o papel dessa violência.

Para Maffesoli, (1987, p. 97), “quando a violência é assumida, pelo sacrifício, pelo ritual, pelo jogo, pela orgia, pela fala, etc., ela participa de uma maneira funcional da restauração da harmonia, do desenvolvimento coletivo”, participando de uma “[...] cinestesia inconsciente que permite, de uma maneira simbólica, o desenvolvimento da manutenção social”. Assim, uma violência controlada permite recriar o que uma violência desenfreada deixou agravar, supera-se o peso do individualismo e unificam-se os elementos dissociados da solidariedade (MAFFESOLI, 1987).

Torna-se claro que é no excesso dionisíaco que a anomia encontra a sua expressão mais completa (MAFFESOLI, 1985, p. 108). E é nesse ponto que está a

importância de trazeremos à luz figuras mitológicas: com o intuito de buscar compreender a duplicidade que está presente na violência, e, como já apresentamos neste tópico, também está na ambivalência entre anomia e ordem presente nos rituais orgíacos.

Contudo é sabido que, no decorrer das histórias humanas, encontramos regularmente diversos mecanismos de domesticação dos costumes. Tal fato está presente, desde a Idade Média, em nosso espaço civilizacional; porém, há de se considerar que, mesmo nas cidades antigas, os seguidores do mito de Dionísio não eram tolerados. Por essa única razão a moral é tirânica (MAFFESOLI, 1985).

Para o autor, a moral decreta comportamentos, determina caminhos de um indivíduo ou de uma sociedade, que funciona com base na lógica do *dever-ser*, enquanto a ética é a expressão do querer viver global e irreprimível, ela traduz a responsabilidade que esse conjunto assume quanto à sua continuidade. Nesse sentido, aparece na *efervescência* o imoralismo ético da massa que conserva atitudes aberrantes (como o orgiasmo) que a moral “abomina” e esse imoralismo é que faz da anomia o motor de toda a sociedade. Passa a acontecer nesse momento a dissolução gradual do indivíduo no coletivo, há uma abdicação do individual em relação ao indivíduo, momento esse de relativização (MAFFESOLI, 1985).

Um efeito dessa domesticação de costumes é fazer esquecer que a *efervescência*, a anomia é necessária em toda a estruturação social (MAFFESOLI, 1985, p.25). É nesse contexto que podemos falar da importância do orgiasmo para a estruturação da sociedade, que não está restrito apenas à produção (um querer viver), mas também à fecundação (a perduração da socialidade).

Aqui, podemos falar em dois tipos de tempo, o do produtivíssimo, um querer viver, linear, progressista que se pauta na conquista de um amanhã promissor, e outro tempo que se dinamiza pela contenção e excesso, que se perde no presente, esgota-se no instante e não opera sobre um futuro hipotético ou sobre um passado duvidoso (MAFFESOLI, 1985).

Assim, existe um tempo linear (judaico-cristão) que se contrapõe a uma teoria cíclica do tempo (paganismo, politeísmo) que dá sua intensidade às coisas presentes, ou seja, “frente a um tempo histórico dominado pela produção” “encontra-se um tempo poético e erótico, um tempo do corpo amoroso” (MAFFESOLI, 1985, p. 47).

Há, segundo Maffesoli (1985, p. 55; 88; 101), uma especificidade da ordem erótica cuja eficácia não pode ser negada, são essas forças antagônicas que nascem no

jogo arquetípico da destruição-construção, existindo, assim, sempre uma sensação de movimento e simultaneidade que constitui um equilíbrio dessas forças antagônicas. Somos, então, obrigados a negociar com os diversos elementos da alteridade, mantendo uma “globalidade conflitual”, pois não podemos negar nossos próprios desejos, uma vez que assim estaremos negando a nós mesmos e nem *desencantarmos o mundo*, conduzindo-a à Unidade, pois, desse modo, desativamos a dinâmica de sua globalidade tensional e abrimos caminho para o totalitarismo”.

Nada é absoluto e a ambivalência sempre atua em qualquer situação ou qualquer ocorrência. Será preciso lembrar que a chuva, que aborrece o turista, é útil ao camponês? Que a neve, que faz a alegria do esquiador, incomoda o automobilista? Alguns exemplos mais consequentes poderiam mostrar que a ambivalência não é somente uma ideia filosófica ou objeto de disputa entre escolas. O Bem, o Mal, o Verdadeiro, o Belo... são sempre relativos e sua apreciação merece conhecer matizes, pois depende das situações em que se apresentem. Estas banalidades são absolutamente necessárias para que se possa observar a fragilidade dos princípios de identidade e de não contradição (MAFFESOLI, 1985, p. 101).

É aí, de acordo com Maffesoli (1985, p. 104), que se assenta o equilíbrio antropológico na “aceitação da diferença, da alteridade, isto é, da morte de si mesmo”. E, dentro desse equilíbrio antropológico, o desregramento orgiaco serviria para contrapesar uma dada imposição e assim restaurar um equilíbrio global.

E, para garantir a sustentação social, Dionísio emerge mais uma vez, mas agora para se consagrar como modelo perfeito, da vida indestrutível, já que tal mito se constitui como a:

(...) manutenção tensional “contraditória” daquilo que, aparentemente, se opõe. Enquanto a ordem monovalente, em nome da vida, elimina, exclui, e reduz tudo aquilo a que se opõe e, no final de contas torna-se uma imposição mortífera, a desordem dionisíaca, ao integrar e ao conferir um lugar a todas as coisas, constitui a mais sólida garantia de um princípio vital dinâmico. (MAFFESOLI, 1985, p. 155)

Para isso, o orgasmo se insere num contexto de violência, uma vez que ele tende a ritualizá-la e a domesticá-la, mesmo ela sendo uma insuperável constante. Toda essa violência, ainda que seja sanguinária, segundo o autor, permanece dominada, canalizada e se direciona à harmonia societal (MAFFESOLI, 1985). Mas, ao passo que a violência e as forças antagônicas que as constituem passam a ser usadas como

instrumentos para um fim que deseja conter algo (tornar absoluto), o equilíbrio é quebrado e aí surge uma violência totalitária dos poderes instituídos.

2.1.4 A violência totalitária

Para entendermos como surge a violência totalitária (a violência monopolizada), é preciso examinar outro aspecto anunciado por Maffesoli (1987) que nos ajuda a compreender a eficácia do fenômeno da violência. Este aspecto, chamado por Durkheim de “enfraquecimento dos vínculos sociais” e nomeado por Maffesoli como *desestruturação oculta do grupo social*, reaparece periodicamente expressando uma crise da qual a anomia é a sua manifestação, são movimentos de depressão que geram uma desagregação social.

Contudo, através de um processo de nivelamento, de uma determinação da normalidade que coloca à margem aquele/aquilo que não se submete à dominação absoluta da razão, ou seja, que nega a ordem qualitativa (a diferença), conseguimos destruir o que permite a coesão social: a própria anomia.

Com esse enfraquecimento da trama social e dos vínculos, a violência deixa de ser um objeto de negociação e de equilíbrio e tende a se especializar e a se funcionalizar. Eis a violência como um problema social (MAFFESOLI, 1987).

Há uma domesticação para que as zonas obscuras do social desapareçam em benefício de uma asséptica normalidade. Esse tipo de violência pretende ser a negação da violência julgada demasiadamente natural e conduz à pacificação e ao relaxamento da vida social.

Essa é uma violência abstrata e legalmente exercida por um só (indivíduo, grupo, Estado...). Diretamente ameaçadora, ela nos obriga à obediência ao mesmo tempo em que conforta o poder. O que existe, então, é a racionalização de uma violência criadora que, segundo Maffesoli (1987, p. 96), se manifesta no coletivo,

[...] o que chamamos de coletivo é sempre precário e sempre submetido ao aleatório. Não existem grupos, sociedade, classes, de direito, não existem “sujeitos históricos” que servem de referência e que permitem determinar o sentido da história. De fato a agregação humana, a superação da atomização, é um processo condicional que pode muito bem surpreender, e a desapareição de um certo número de grandes civilizações, que continua, hoje em dia, sendo um enigma para os historiadores (civilização minuana, maia...) poderia ser compreendida, não pelo efeito de uma ação violenta exterior (cataclisma, invasão, etc.), mas pela falta de uma ação violenta interior que explica a desagregação, no sentido comum do termo, da potência social.

Então, a “transformação” da violência criadora em uma violência estritamente utilitária significa para o autor que “uma estruturação social vai se organizar a partir da institucionalização da violência (Estado), de sua pressão (prisão-justiça), de sua utilização (Trabalho social), de sua parcelarização (meio), etc.” (MAFFESOLI, 1987, p. 36). No entanto, como coloca Maffesoli (1987, p. 37), pensando nos aspectos da violência,

[...] a violência não pode-se reduzir à sua estrutura utilitária; existe nela alguma coisa de inaceitável que a faz rejeitar moralistas de todas as correntes, por que ela é incompreensível, excessiva, sem finalidade (ao menos na sua atualização) - e sempre inquietamente”, (...) na sua atualização, pois, efetivamente, na sua estrutura, ela acaba sempre por iniciar uma nova ordem (revolucionária), uma nova norma (artística, literária).

Vemos mais uma vez, a partir desse duplo aspecto colocado por Maffesoli (1987; 2001), que a violência mostra sua ambivalência novamente: a violência do Estado contra a força vital da socialidade e a violência que vem fecundar desorganizando a rigidez mortífera de uma estruturação social perfeitamente codificada e normalizada. Portanto, a violência tem a capacidade de alargar o laço das forças repressivas. Reside aí a dinâmica entre poder e potência.

A respeito dessa potência social, Maffesoli (2001, p. 38) nos fala que é a força do querer viver irreprimível que nenhum poder, seja qual for a sua orientação política, chegará a domar. Segundo a hipótese do autor, o poder surge perante essa potência quando há o “enfraquecimento da força coletiva, e que, nesse sentido, ele está sempre presente no corpo social”.

Sendo assim, o funcionamento da violência, nos polos estrutural e dinâmico, desempenha uma função de ligação ou de indicador, assim,

A “violência social”, como simbolização da força, vivida coletiva e ritualmente, assegura a coesão e o consenso; a “violência sanguinária” se manifesta, quando há impossibilidade de simbolização, ou quando esta é imperfeita, e significa o retorno do reprimido (MAFFESOLI, 2001, p. 39).

O poder, conforme sua época, se acentua de diferentes maneiras, o que permanece constante, segundo o autor, é o objeto sobre o qual se aplica o poder: o social. A potência social com um conjunto de elementos (força, coletivo, diferença...) vem na contramão, no sentido de equilibrar essa dualidade a partir de um estar junto que remete sempre ao pluralismo, estruturando a partir da diversidade a vida social.

No entanto, quando o poder busca, de forma tirânica, unificar o corpo social, higienizar condutas e fundar normas é que acontece a violência maior, o totalitarismo que, segundo Maffesoli (2001, p. 260), é um mecanismo de centralização e atomização individualista, um “empreendimento, difuso e autoritário, de órgãos estatais sobre o conjunto das atividades da vida social”.

E é ao progresso que também está ligado esse caráter de dominação. Para Maffesoli (2001, p. 151; 184), a noção de progresso tornou-se um componente da ordem ao se apresentar como contestadora frente à tradição “obscurantista” e esclerosada. O progresso é, para autor francês, “uma vasta matriz que compreende a granel a ciência, a técnica, a razão, a felicidade e a igualdade e, paradoxalmente, são todos esses elementos que verificamos no que já se pôde chamar de sociedade do controle e dominação”. Existe, assim e sempre, uma reivindicação da eternidade, onde sempre há a “possibilidade de outras coisas, de novo progresso, no sentido de que é possível chegar ao “cume” que está sempre na frente”.

Tudo isso resulta num processo de individualização, em que há um controle social que age pela imposição, planificação e repressão, ou, em outras palavras, pela assepsia da existência cotidiana, e “esse processo é o exato oposto do coletivo ou da troca simbólica de que as sociedades primitivas servem de paradigma, e cujo ponto nodal é a relação dos homens entre si” (MAFFESOLI, 2001, p. 224 – 225).

Mas esse empenho pela homogeneização, que está na lógica do poder, acaba infalivelmente por fazer desaparecer o que assegura a própria coesão do social. A força

de uniformizar e refrear as diferenças acabam por fazer da tessitura social algo de distendido e apático (MAFFESOLI, 2001).

E é justamente isso que um poder instaurado deseja: uma sociedade perfeita e pura na qual nada “vem perturbar os valores estabelecidos”. A organização política, controlando as paixões e limitando a felicidade, cai na incoerência de perceber que a anomia é que “agita” o dado social. Há aí um “drama social que sempre se encena e sempre se repete”, a pior restrição que é querer “programar a felicidade dos homens, de querer “regenerá-los” ou eliminar a parte da sombra que possuem” (MAFFESOLI, 2001, p. 263; 310).

Controlar essa a violência, chamada por Bataille (1962) *La part maudite* (*A parte maldita*; 2013), essa parte obscura do ser, sempre foi, segundo Maffesoli (1987), a preocupação de qualquer instituição de poder, da tecnoestrutura e preocupação da economia geral de como utilizar ou canalizar o excedente de energia produzido pela sociedade.

E, em tal contexto, esse excesso nada mais é, segundo Guimarães (2005, p. 12) do que a “necessidade irreprimível que o homem tem de se dizer inteiramente aqui e agora, protegendo-se da dominação”. Há, assim, um retorno da violência fundadora que age nas manifestações de excesso, tornando “passageiro tudo que existe de ordem no mundo”.

Para pensar esse ponto, podemos usar a distinção que Bataille (2013) faz de duas partes distintas de consumo. Uma que faz uso do mínimo necessário para os indivíduos de uma dada sociedade, destinada à conservação da vida e ao prosseguimento da atividade produtiva, e outra que faz parte dos dispêndios improdutivo que seriam: o luxo, os enterros, as guerras, as artes, a atividade sexual perversa (desviada de sua finalidade genital) que representam atividades que, pelo menos nas condições primitivas, têm em si mesmas seu fim.

O que Bataille (2013) chama de dispêndio improdutivo é a forma que se faz do uso de uma acumulação de energia, que é a efervescência da vida, que, segundo ele, só pode ser desperdiçada na exuberância e na ebulição. Contudo, é claro, como pressupõe Maffesoli (2001, p. 118, 119), que certo movimento ou certa organização utilize, oriente, canalize a potência social, e nós mesmos já analisamos esse processo, mas devemos reconhecer que essa potência, essa violência arquetípica está fortemente enraizada no dado individual e social. Um exemplo que tanto Maffesoli (1987, 1985,

2001) quanto Bataille (2013) colocam de canalização desse dispêndio é a função que continham os rituais de sacrifício.

Como coloca Maffesoli (1987), é a encenação ritual da violência que permitia que a violência fosse de, algum modo, exteriorizada, pois, ao contrário do seu monopólio, sua racionalização tende, em contrapartida, a interiorizá-la. E como bem fala Bataille (2013), é no sacrifício que a violência pode reinar sem restrição, o próprio sacrifício restitui o sagrado e é também o sacrifício que destrói aquilo que ele mesmo consagra.

Em “A Violência e o Sagrado”, o antropólogo René Girard (1990) expõe sua teoria do desejo mimético, segundo a qual os homens são governados por um mimetismo instintivo, ou seja, a imitação, a inveja, desejam o que o outro deseja, e é nesse círculo que nasce o sacrifício de vítimas expiatórias como o modo de acabar com esse tipo de comportamento. Sendo assim, o sacrifício seria a forma de cessar o princípio fundador da sociedade: a violência.

A partir das contribuições de Girard (1990), é que foi escrito o tópico subsequente, com o intuito de prosseguir nossa investigação sobre qual seria o papel dos rituais de sacrifícios exemplificados por Maffesoli e Bataille e que, de forma magnânima, Girard nos esclarece.

2.1.5 O desempenho dos ritos sacrificiais nas sociedades antigas

Para Girard (1990, p.16), o sacrifício acontece como uma válvula de escape, ou seja, “a sociedade procura desviar para uma vítima relativamente indiferente, uma vítima que ele chama de “sacrificável”, uma violência que talvez golpeasse seus próprios membros”.

Esse fornecimento de uma válvula de escape à violência pode ser exemplificado, sob o ponto de vista de Girard, nas histórias bíblicas de Caim e Abel, e de Jacó e Isaac, ou mesmo no “Universo grego” de a Odisseia, no episódio de Ulisses e o Cíclope. Em ambos os casos, um animal é posto entre a violência e o ser humano visado.

O autor elucida que o sacrifício tem uma função real. Nas comunidades, uma vítima “substitui e é oferecida a todos os membros da sociedade” e “por todos os membros da sociedade” (GIRARD, 1990, p.20). E é nessa segunda colocação que está o ponto principal que contempla a real função desses rituais, em que uma comunidade é

protegida de sua própria violência, polarizando sobre uma vítima específica todos os problemas existentes dessa comunidade.

Vemos, assim, que não importa como acontecem os rituais, eles sempre terão um ponto em comum, a violência. O sacrifício pretende, dessa forma, inicialmente eliminar desavenças, ciúmes, rivalidades para que se instaurem a harmonia e a unidade social, mas sabemos que o resultado de se agir com violência sempre traz uma nova violência, dando início a um ciclo sem fim.

Segundo o autor, no universo judaico e na Antiguidade clássica, as vítimas são quase sempre animais; porém, em outros rituais, é feita a substituição por outro ser humano, isso mostra que não há nenhuma diferença essencial entre o sacrifício humano e o animal.

Exemplos de vítimas sacrificáveis seriam aquelas que estão isoladas da sociedade, como o próprio rei; aquelas que são marginalizadas, como escravos e prisioneiros; aquelas que não têm seus direitos garantidos, crianças e adolescentes; mesmo a mulher, que faz parte de um ciclo de parentesco, pode ser sacrificável para garantir a honra.

Analisando as colocações de Girard (1990), vemos que em nossas sociedades atuais já não acontecem ritos sacrificiais como nas sociedades antigas, mas, uma vez que a violência está sempre presente nas estruturas das sociedades, podemos encontrar alguns exemplos em que os ritos se camuflam. Um modelo simples desse fato é colocarmos sempre a culpa de um problema de uma dada sociedade em algum grupo específico ou quando nós mesmos, por imposição de uma domesticação feita pela própria sociedade, canalizamos aquilo que se julga ser uma atitude violenta e fora dos padrões para fins que sejam aceitáveis.

Hoje o que de mais comum acontece são as trocas de violência, a vingança: um processo que é barrado em nossa sociedade pelo sistema Judiciário, sendo ele a “última palavra da vingança” (GIRARD, 1990, p. 29; 32), mas não é na ausência dessa justiça que reside o problema, o fato está em ver que essa ação legal “está nas mãos das próprias vítimas e de seus próximos”. “O sacrifício impede o desenvolvimento dos germens de violência, auxiliando os homens no controle da vingança”.

Nas sociedades antigas, sem esse suposto “poder pacificador”, usava-se da prevenção e de uma forma que poderíamos dizer “bem eficaz” para acabar com a violência antes que ela se espalhasse, isso se dava de maneira ao mesmo tempo religiosa e violenta, como afirma Girard (1990, p. 33),

[...] A violência e o sagrado são inseparáveis. A utilização “ardilosa” de certas propriedades da violência, e em especial de sua capacidade de deslocar-se de um objeto a outro, dissimula-se por trás do rígido aparato do sacrifício ritual.

Mesmo levando em consideração o que Girard nos coloca acima, ele também nos coloca uma contraposição sobre a impureza dos rituais. Segundo ele, quem causa a impureza é a violência, e o modo para evitar essa impureza da violência é afastar-se, buscando-se evitar certo tipo de contágio, mas é justamente aí que está novamente a ambiguidade da violência, de como se evitar o contágio com aquilo que você próprio utiliza, eis a dificuldade do equilíbrio antropológico, pois

Quanto mais os homens tentam controlá-la, mais fornecem-lhes alimentos; a violência transforma em meios de ação todos os obstáculos que se acredita colocar contra ela. Assemelha-se a uma chama que devora tudo o que se possa lançar contra ela para abafá-la (GIRARD, 1990, p. 46).

Com as variantes dos ritos sacrificiais apresentados por Girard, conseguimos entender, de certa forma, qual a função que possuíam tais encenações. Todavia, o autor também nos leva a pensar no que acontecia quando existia o que ele chama de crise sacrificial, que acontece quando o sacrifício passa a ser “insignificante” aos olhos dos homens.

Para Girard (1990), isso se dá quando o sacrifício perde seu caráter de violência santa, como diz o autor, e se mistura à violência impura. Nesse momento, o sacrifício falha e não cumpre com a sua tarefa, ele só faz aumentar o que deveria apaziguar: a violência.

As criaturas que deveriam ser protegidas pelo sacrifício tornam-se as vítimas. Nesse momento, então, “não há mais nenhuma diferença entre o sangue derramado ritualmente e o sangue derramado criminosamente” (GIRARD, 1990, p. 62).

O que acontece é o fracasso do sacrifício, como pode ser exemplificado em “A loucura de Hércules”, de Eurípedes. Uma tragédia que poderia ser “purificada” em rituais de sacrifício ou ser canalizada para ações produtivas, como no trabalho, um modo constantemente usado pelo homem das sociedades atuais.

Sendo assim, a “crise sacrificial” se caracteriza pela perda do sacrifício, mais especificamente pela perda da diferença entre a violência impura e a violência

purificadora. E, “quando se perde esta diferença, não há mais purificação possível e a violência impura, contagiosa, ou seja, recíproca, alastra-se pela comunidade” (GIRARD, 1990, p.68).

Para Maffesoli (1985, p.134), o que acontece é a perda da função de ritual da violência fundadora, ou seja, o restaurador da unidade da comunidade, para ser instrumentalizada numa finalidade onde não passa de meio. Podemos, por conseguinte, imaginar que a violência é apenas um acelerador da transformação social.

Enfim, nos voltamos mais uma vez para a questão da dualidade dos fenômenos, percebemos novamente que “é impossível tocar no sacrifício sem ameaçar os princípios fundamentais dos quais dependem o equilíbrio e a harmonia da comunidade”. (GIRARD, 1990, p. 69)

Nesse sentido, voltamo-nos diretamente para a questão cíclica do tempo. No sacrifício também há esse círculo vicioso que sempre começa pela violência fundadora contra uma vítima expiatória, um elemento que acaba por fundar uma ordem cultural. O rito, então, desempenha simultaneamente um papel curativo e preventivo. Se nós escolhêssemos como violência fundadora um membro da comunidade, perder-se-ia toda a sua eficácia, provocando uma crise sacrificial; dessa maneira, o rito tem como função essencial, única, sempre evitar o retorno da crise sacrificial (GIRARD, 1990).

Pensando ainda no rito, podemos trazer à luz a função das festas e seu caráter ritual, tema esse também abordado por Maffesoli (1985; 1987). Para ele, o ritual da festa, bem como o ritual de sacrifício, tem por função reconstituir uma comunidade. Sendo assim, a festa representaria uma eufemização do sacrifício, que é, por sua vez, uma mortalização da morte (MAFFESOLI, 1987, p. 82). A festa teve e tem até hoje essa função estrutural de restaurar a comunidade, através de um dispêndio improdutivo com a mesma eficácia que carrega a ambiguidade do sacrifício.

Para Girard (1990, p. 151), a função da festa também não é diferente da dos outros ritos sacrificiais, ou seja, o de renovar a ordem cultural. De acordo com o autor, a festa é um jogo da violência “que pressupõe a continuidade entre a crise sacrificial e sua resolução”.

Girard (1990) faz a verificação desse jogo de violência, existente nas festas, através do exemplo do mito grego de Dionísio e da tragédia, “As bacantes” (que mostra um ritual de bacanal). Nesse contexto há a perda das diferenças (em questão de sexo, idade etc.) e todos são chamados ao culto de Dionísio, rapidamente tudo se transforma em “um pesadelo sangrento”, mulheres enlouquecidas arremessam-se sobre os homens

e os animais, e a crise sacrificial acontece quando o “mal inesperado sugere a suas vítimas atos insensatos”.

Essa bacanal é exatamente o “bacanal original” e essa “abolição da diferença que aparece na bacanal ritual como uma festa de amor e fraternidade, transforma-se em antagonismo na ação trágica”. Como em “Édipo Rei”, nas “Bacantes” “os valores míticos são dissolvidos na violência recíproca” (GIRARD, 1990, p. 159; 160).

Segundo o autor, “As bacantes” confirmam a definição do sacrifício. E “toda tese que faz derivar o mito e o ritual da unanimidade fundadora vai receber na tragédia de Eurípides e no culto de Dionísio uma confirmação incontestável” (GIRARD, 1990, p.164-165). Durante toda a tragédia, de acordo com Girard, Dionísio semeia a violência pela cidade como um “sedutor diabólico”. Dionísio é associado à inspiração profética, uma vez que a inspiração profética refere-se à crise sacrificial.

Dionísio aparece também “como a divindade da vinha e do vinho, é sem dúvida por uma atenuação do sentido original, que fazia dele o deus de uma embriaguez mais temível, o furor homicida” (GIRARD, 1990, p. 165). Ele é o “deus do linchamento bem-sucedido”: ao mesmo tempo em que ele perturba a paz, ele restaura a mesma.

Pensando em todos os ritos vistos em seu livro, Girard fala que esses “visam perpetuar e reforçar uma certa ordem familiar, religiosa, etc.” E a vítima expiatória encontra-se na origem de todos esses ritos. Resumindo, tudo se direciona para, como ele diz, a “inclusão de todas as formas culturais em um sacrifício ampliado” e “onde a imolação ritual não mais existe ou nunca existiu, existem outras instituições que as substituem e que permanecem ligadas à violência fundadora”. Sendo assim, “o rito faz sair pouco a pouco os homens do sagrado; permite que eles escapem de sua violência, afasta-os dela, confere-lhes todas as instituições e todos os pensamentos que definem sua humanidade” (GIRARD, 1990, p. 362; 373).

2.2. SEGUNDA PARTE – ANTROPOPSICANÁLISE

2.2.1 A união dinâmica dos opostos no aparelho mental: o eterno conflito entre o princípio de prazer e o princípio de realidade

Para introduzir esse tópico, expomos a seguinte colocação de Maffesoli (1987, p. 41): “nenhum critério permite diminuir ou aumentar este ou aquele fenômeno, só podemos – e é o que tentamos fazer – demonstrar seu grau de energia, sua função nesse ou naquele ponto; em uma palavra, sua eficácia na organicidade do social”. Sendo assim, o que propomos neste momento é que levemos em consideração as contribuições de Freud para que possamos entender também como a ambiguidade que constitui o fenômeno da violência estruturou e estrutura as sociedades e como ela também age em nosso consciente e inconsciente.

Freud (1971 apud MAFFESOLI, 1987, p. 41) em o “Mal-estar da civilização”, reconhece a presença de uma “tendência à destruição, à agressão, à crueldade, como um dado fundamental da vida psíquica e, para nós, do dado social”. Sendo assim, de acordo com Maffesoli (1987), “o que chamamos de violência é bem determinado pelo princípio de realidade”.

Assim, valendo-se da teoria e da metapsicologia de Freud sobre como se originou o indivíduo reprimido e a civilização repressiva, é que podemos inicialmente colocar que a sociedade se formou com a repressão do indivíduo e o próprio indivíduo também se formou com a repressão de si mesmo; ou seja, o princípio de realidade busca a todo o momento conter o princípio de prazer para que aconteça, segundo Maffesoli (1987), o estabelecimento e a manutenção do equilíbrio social.

Com a intenção de lançar luz sobre essa dualidade conflitante em nosso aparelho mental, buscamos apoio nas ideias de Marcuse (1972). Segundo o autor, o “homem animal converte-se em ser humano” através da transformação de sua natureza, que afeta seus anseios e valores instintivos (ou seja, seus princípios). Para o autor, essa transformação acontece da seguinte forma: de satisfação imediata para satisfação adiada; de prazer para restrição de prazer; de júbilo (atividade lúdica) para esforço (trabalho); de receptividade para produtividade; de ausência de repressão para segurança (MARCUSE, 1972).

Segundo Marcuse (1972), com base na teoria freudiana, a mudança descrita acima é a transformação do *princípio de prazer* em *princípio de realidade*. Sendo assim,

o aparelho mental se constitui a partir desses dois princípios básicos e se distingue pelos processos inconsciente e consciente. O inconsciente, representado pelo princípio de prazer, luta pela obtenção de prazer, até o momento em que entra em conflito com o meio natural e humano; nesse momento, ocorre uma subversão, em que um princípio consciente, o princípio de realidade, emerge, e isso resulta na superação do princípio de realidade em relação ao princípio de prazer. É nesse período que acontecem as transformações já apontadas por Marcuse, existindo, assim, uma substituição e não uma negação dos instintos primários.

Nesse sentido, o princípio de realidade precisa ser continuamente restabelecido no desenvolvimento do homem, o que indica, segundo Marcuse, que o seu triunfo sobre o princípio de prazer jamais é completo e seguro. Portanto, o homem precisa constantemente estar desviando, sublimando⁵ suas energias de prazer (energias da atividade sexual), por exemplo, para o trabalho.

Bataille (2013) nos colocou similar proposição e aqui pode ser um momento oportuno para retomarmos tal formulação. Para ele, a reprodução sexuada é um dos grandes desvios luxuosos que asseguram a consumação intensa da energia, contudo esta necessita ser direcionada para uma atividade tida como produtiva e aceita pela sociedade como, por exemplo, o trabalho. Ou seja, o desejo, o prazer, os “mil nada” anteriormente apresentados em Morin (1979) são considerados ações do homem que têm um fim em si mesmo, e assim não haveria razões para que tais ações pudessem contribuir para uma constante evolução do ser, do progressismo de uma sociedade que colocou a razão, o consciente acima da inconsciência, em patamares distintos e denominou o irracional como algo que não pertence ao ser humano desenvolvido e dono de seus atos e ator de suas decisões.

Nesse sentido, para Bataille (2013, p. 20), “a humanidade consciente permaneceu menor”, uma vez que “ela se reconhece o direito de adquirir, de conservar ou de consumir racionalmente, mas exclui, em princípio, o dispêndio improdutivo”, manifestação essa que garante a estruturação da sociedade, muito mais que simples

⁵ Marcuse (1972), sobre a sublimação: “A sublimação envolve dessexualização. O processo de sublimação altera o equilíbrio na estrutura instintiva. Após a sublimação os elementos destrutivos que estavam ligados a ela são libertados com inclinação para a agressão e destruição” (p. 87); “A sublimação significa uma alteração na finalidade e objeto de instinto”. O “termo aplica-se a um grupo de processos inconscientes, os quais têm em comum que, segundo Marcuse (1972), citando Glover, (1931), como resultado de privação interna ou externa, a finalidade do objeto da libido sofre uma deflexão, modificação ou inibição mais ou menos completa”. Na grande maioria dos casos, “a nova finalidade é distinta ou remota da satisfação sexual, isto é, constitui uma finalidade assexual ou não sexual”.

trocas de mercadoria, que movimenta, torna dinâmico, plural as relações, ou seja, há uma repressão em prol de uma “garantia” de segurança em que seus impulsos, seus desejos e o seu prazer fiquem constantemente a serem *sublimados*.

Podemos ver, nesse sentido, segundo Fortes (2010), que o “aparelho psíquico tem como função primordial a dominação dos estímulos, constituindo-se como um sistema de captura do excesso pulsional”. Assim, em Freud e em Bataille,

[...] encontramos a ideia de que há uma pressão permanente provinda de um excesso que perturba os organismos vivos, havendo então a exigência da despesa, do gasto ou da descarga. No caso da psicanálise, esse dispêndio ocorre sob a forma da dominação dos estímulos, principal função do aparelho psíquico, realizada por meio da descarga energética ou pela elaboração psíquica (FORTES, 2010, p. 09).

Contudo, já Bataille abriu espaço para esses campos sinuosos do excedente, do erotismo, da morte, da transgressão, do êxtase, do sagrado, da dor e do sacrifício, buscando mostrar que é na violência que o homem potencialmente se revela (MARCUSE, 1972).

De acordo com Marcuse (1972), também, há a repressão dos instintos. Mas vale lembrar que para Freud não acontece uma exclusão total do princípio de prazer, mas sim uma superação do consciente pelo inconsciente. Logo, há de se buscar o equilíbrio no aparelho mental (nessa união dinâmica de opostos), em vista da construção dualista que ele exerce.

Para tanto, é necessário entender o desenvolvimento do aparelho mental que tem efeito em dois planos inter-relacionados: ontogenético (evolução do indivíduo reprimido, da infância até sua existência consciente); e filogenético (evolução da civilização repressiva desde a horda primordial até o estado civilizado final) (MARCUSE, 1972).

Pensando primeiramente na origem do indivíduo reprimido (ontogênese), faz-se necessário ver como é estruturado nosso aparelho mental que se estrutura em camadas chamadas por Freud de *id*, *ego* e *superego*.

Segundo Marcuse (1972), o *id* é a camada fundamental mais antiga e maior, é o domínio do inconsciente, dos instintos primários, ele está isento das formas e princípios que constituem o indivíduo consciente e social. Além disso, não é afetado pelo tempo e por contradições, ignora valores, não visa à autopreservação, esforça-se apenas pela satisfação de suas necessidades instintivas, de acordo com o princípio de prazer.

Em seguida, através da influência do mundo externo, uma parte do *id* gradualmente se desenvolve até formar o *ego*. Este é o mediador entre o *id* e o mundo externo, ele tem a função de “proteger” o *id* desse mundo, reprimindo, desviando, coordenando, alterando, organizando e controlando os impulsos instintivos do *id*, *de modo a reduzir ao mínimo os conflitos com a realidade*. Nesse momento é que o *ego* atua retirando o princípio de prazer (que influencia o *id*) e substituindo-o pelo princípio de realidade (MARCUSE, 1972).

O princípio de realidade faz desse processo uma série infindável de “desvios”, o *ego* sente a realidade como algo predominantemente hostil, e a atitude do *ego* é, portanto, preponderantemente “defensiva”. No desenvolvimento do *ego*, surge o *superego* que admite as influências sociais e culturais e se impõe à realidade de uma sociedade civilizada (MARCUSE, 1972).

Nesse sentido, “toda e qualquer forma do princípio de realidade deve estar consubstanciada num sistema de instituições e relações sociais, de leis e valores que transmitem e impõem a requerida ‘modificações’ dos instintos” (MARCUSE, 1990, p. 52). Além do controle repressivo que exige o princípio de prazer, há controles adicionais postos pelas instituições históricas e pelos interesses específicos de dominação chamados por Freud de *mais-repressão*.

Para Marcuse (1972), foi adicionado mais-repressão à organização dos instintos, sob o princípio de realidade com o intuito de dominação através de coações impostas pela distribuição hierárquica da escassez e do trabalho. Assim o

[...] princípio do prazer foi destronado não só por que militava contra o progresso na civilização, mas também porque militava contra a civilização cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho esforçado e penoso (MARCUSE, 1972, p. 54).

Dessa forma, o trabalho alienado seria, então, a negação do princípio de prazer, em que

[...] a libido é desviada para desempenhos socialmente úteis, em que o indivíduo trabalha para si mesmo somente na medida em que trabalha para o sistema, empenhado em atividades que, na grande maioria dos casos, não coincidem com suas próprias faculdades e desejos (MARCUSE, 1972, p. 58).

Prosseguindo nesse mesmo sentido, as manifestações de prazer pelo prazer são vistas por uma ordem repressiva que impõe a equação entre o normal, o socialmente útil

e o bom, como as *fleurs du mal* para Marcuse (1972), como a *parte maldita* para Bataille (2013). E nessa rebelião, as perversões, defendendo a sexualidade como um fim em si mesmo, contra uma sociedade que, ao contrário, emprega a sexualidade como um meio para um fim útil, colocam-se fora do princípio de desempenho e desafiam seus próprios alicerces (MARCUSE, 1972).

No entanto, vale ressaltar que quanto mais o homem controlar suas tendências, seus impulsos agressivos em relação aos outros impulsos, mais tirânico, mais agressivo, de acordo com Marcuse (1972), será seu ego-ideal. O *superego*, protegendo o *ego* para a garantia do desenvolvimento do princípio de realidade, passa a ser perigosamente um local de reunião para os instintos de morte. Aqui aparece mais uma vez a questão da ambiguidade, uma relação dialética com a qual Freud se defronta: “o próprio progresso da civilização conduz à liberação de forças cada vez mais destrutivas”.

Para entender esse funcionamento, Marcuse (1972) nos leva a pensar a ligação da psicologia individual freudiana com a teoria da civilização e, assim, interpretar essa dinâmica instintiva com base na origem da civilização repressiva (filogênese).

Entendemos até este ponto que a civilização progrediu sob as bases de uma dominação organizada. Também vimos que, segundo Marcuse (1972), a dominação e a “destruição do homem pelo homem tem lugar no apogeu na civilização, quando as realizações materiais e intelectuais da humanidade parecem permitir a criação de um mundo verdadeiramente livre”.

Em contrapartida, de acordo com o autor “o progresso intensificado parece estar a uma igualmente intensificada ausência de liberdade”. Pois, se os homens tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, seus instintos básicos seriam incompatíveis com um pensamento em vista da preservação e da segurança (MARCUSE, 1972, p. 28-29).

Assim, a sociedade começa quando a satisfação integral das necessidades é abandonada. Segundo a teoria freudiana, “o primeiro grupo humano foi estabelecido e mantido pelo domínio imposto de um indivíduo sobre os outros. Num dado momento da vida do gênero homem, a vida grupal foi organizada por dominação” (MARCUSE, 1972, p. 70). Além disso, a dominação ultrapassou a esfera das relações pessoais e criou as instituições para a satisfação ordeira das necessidades humanas, mas é justamente essas instituições que estão abalando os alicerces estabelecidos da civilização (MARCUSE, 1972).

Com isso, pagamos o preço do progresso na civilização, preço que está ligado à perda da felicidade, através do sentimento de culpa que se origina do complexo de Édipo. Então, a sociedade se estrutura reprimida pela domesticação de seu querer viver, ou seja, “o indivíduo paga com o sacrifício do seu tempo, de sua consciência, de seus sonhos; a civilização paga com o sacrifício de suas próprias promessas de liberdade, justiça e paz para todos” (MARCUSE, 1972, p. 99).

Resumindo, se a ausência da repressão é o arquétipo de liberdade, então a civilização é a luta contra essa liberdade. A substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade é o grande acontecimento traumático no desenvolvimento no homem – tanto no desenvolvimento do gênero (filogênese), como no desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). Segundo Freud, esse evento não foi único, pois se *repete* ao longo da história da espécie humana e de cada um dos seus indivíduos. O princípio da realidade se materializa num sistema de instituições. E o indivíduo, evoluindo dentro de tal sistema, aprende que os requisitos do princípio de realidade são os da lei e da *ordem* (MARCUSE, 1972, p. 36).

Com base no que foi exposto até aqui, seria equivocados ou até mesmo simplistas afirmar que o instinto de morte (que é o alicerce da teoria de freudiana) é apenas um impulso de destruição; porém, segundo Marcuse (1972), é justamente esse o pensamento que possuem os revisionistas que apostam na premissa de que destruímos para viver e vivemos para destruir. Quanto a isso, Marcuse (1972) assevera que Freud tinha razão: a vida é má, repressiva e destrutiva, contudo não é assim tão má, repressiva e destrutiva. Há também aspectos construtivos e produtivos.

Sendo assim, Marcuse (1972) sugere que (ao contrário do que também questionam os revisionistas, de que o homem se é inerentemente destrutivo, então, qual seria o sentido de se lutar por um futuro melhor) a energia do instinto de morte não paralisa necessariamente os esforços para conseguir um “futuro melhor”; pelo contrário, tais esforços são paralisados pelas coações sistemáticas que a civilização impõe aos instintos vitais e por sua conseqüente incapacidade para “sujeitar” efetivamente a agressão, ou seja, o instinto de destruição opera contra os instintos de vida ou a favor dos mesmos; além disso, o objetivo do instinto de morte não é a destruição, mas a eliminação da necessidade de destruição e tal necessidade é senão uma reação razoável e racional quando nos sentimos ameaçados.

Estamos, pois, na presença de um instinto eterno de destruição, é inútil querer negar ou eliminá-lo, é melhor admiti-lo e ver como ele participa, de maneira conflituosa e paradoxal, da estruturação da civilização (MARCUSE, 1972, p. 41).

O fato é que, “com o estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano que, sob o princípio de prazer dificilmente pouco mais seria do que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado” (MARCUSE, 1972, p. 35).

Tudo isso está relacionado ao que Marcuse (1972) chamou de autopreservação, considerada como uma agressão socialmente útil, que iremos abordar no estudo do comportamento animal (etologia) no próximo tópico, buscando entender de maneira metafórica como se estrutura a violência nos homens e nos animais por meio da agressividade instintiva.

2.2.2 “A história natural do mal”

Para Maffesoli (1985), *a metáfora é um processo legítimo na análise social, posto que cada objeto remete ao seu contrário ou ao seu complemento*. Pensando nisso, procuramos trazer as contribuições que Lorenz (2001) nos proporciona, após décadas de estudos, sobre a etologia. Certamente que não queremos dizer que os estudos importantíssimos e valiosos sobre o comportamento animal realizados por Konrad Lorenz serão usados aqui apenas como pura e simples exemplificações, mas ao nos embasarmos na ideia de metáfora trazida por Maffesoli (1985), podemos usar do artifício da retórica que a metáfora nos proporciona, quando usamos da comparação entre o comportamento do homem e o comportamento animal com o propósito de que nosso pensamento não seja prejulgado apenas como puro e simplesmente “biologismo”, “naturalismo” e “evolucionismo”.

Julgamos importante tal contribuição para pensarmos agora a agressividade violenta como um instinto de combate do animal e do homem direcionado ao seu próprio congênere, mas que é “aceito” pelo seu caráter de, como já antes dito por Marcuse (1972), autopreservação.

Pensando basicamente na questão de seleção, mutação e na conservação de Charles Darwin sobre as espécies é que Lorenz (2001) traz à luz as experiências que realizou. Um de seus exemplos deixa bem claro o que ele pretende mostrar. Depois de muito tempo de observação e estudos, ele notou que os membros de uma mesma espécie de peixes corais de cores vistosas direcionam sua agressividade apenas para com seus

próprios congêneres, porém, na falta desses congêneres, esses descarregavam sua agressividade em seus “parentes” mais próximos. Comprovando sua hipótese, Lorenz assinala que aí está a seleção natural de Darwin, pois, quando colocados em um aquário vários peixes dessa mesma espécie, um combate era travado e apenas o mais forte sobrevivia.

Por conseguinte, o autor nos propõe a pensar: “Para que é que o mal é bom?”, e indaga: “Por que os seres vivos lutam uns contra os outros”? Antes de entendermos isso, é importante colocar que Lorenz (2001) deixa claro que há sim lutas entre espécies diferentes, mas ele ressalta: o que ameaça de modo imediato a existência de uma espécie não é o seu adversário pelo qual se alimenta, mas o seu “concorrente”.

Resumidamente, para Lorenz (2001), há três categorias de comportamento combativo: o ataque da presa pelo seu predador; o *mobbing* (a guerra de perseguição) do inimigo consumidor pela sua presa; e a *reação crítica*. Essa última é que o autor diz ser a forma de comportamento combativo de maior violência, pois é originada pelo medo, uma vez que o inimigo está muito próximo e a fuga desse terreno reduzido é tão quase impossível quanto virar as costas para o seu adversário.

Lorenz (2001, p. 56) procura mostrar de que modo a agressão entre os congêneres contribui para conservação da espécie, dizendo que “a maior função da agressão intra-específica é garantir a repartição regular de animais da mesma espécie num território”, além, é claro, de fornecer a seleção natural. Exemplificando, o autor diz que cada peixe não quer ver outro peixe se estabelecer em seu território, mas, caso isso aconteça, quem está mais próximo de sua “casa” se sente mais seguro num combate, pois quanto mais longe o peixe estiver de seu “terreno” menor será sua combatividade.

Todavia Lorenz (2001, p. 64) esclarece: “nunca verificamos que a agressão visasse ao extermínio dos congêneres”, sem desconsiderar que “as circunstâncias não naturais e não previstas pelos mecanismos da evolução, como o cativeiro, o comportamento agressivo possa ter por acaso um efeito destruidor”. Sendo assim, a agressão intraespecífica é essencial na organização dos instintos, pois visa à proteção da vida. Para ele, a agressão é um verdadeiro instinto, mas, com o desequilíbrio do meio, esses mecanismos de comportamentos inatos também correm o risco de entrar em desequilíbrio.

Como visto em outros tópicos, muitas vezes a violência se apresenta por meio de rituais. Na agressão dos animais não é diferente. Há um ótimo exemplo exposto por Lorenz (2001, p. 87):

Em certas espécies de moscas chamadas dançantes [...] desenvolveu-se um rito tão belo quanto prático: o macho captura e apresenta a dama eleita, imediatamente antes da união, a um inseto de tamanho conveniente. Enquanto ela está ocupada em degluti-lo, pode unir-se a ela sem estar em perigo de ser ele próprio devorado.

Com esse exemplo, podemos ver claramente que o comportamento executado pelo macho impediu realmente uma tragédia, através de um processo de ritualização. Tal mecanismo, segundo Lorenz (2001, p. 104), é evidentemente útil para a conservação da espécie, e assim ele resume:

[...] todos os rituais humanos têm uma origem natural, muito análoga à da evolução, no animal e no homem, dos instintos sociais. [...] tudo o que o homem venera e respeita por tradição [...] apenas é sagrado relativamente a um quadro de referência desta ou daquela cultura [...]. Os juramentos não podem vincular, os acordos não podem ser mantidos, a não ser que as partes tenham em comum uma base ritualizada de normas de comportamento (LORENZ, 2001, p. 104).

Pensando nos rituais que cada cultura elabora, Lorenz (2001) oferece exemplos dos mecanismos “inventados” pela sociedade (devido a uma moral responsável do homem) para canalizar a agressividade para outros caminhos. O papel dos ritos, nesse sentido, é o de impedir que a agressão intraespecífica prejudique a conservação da espécie.

De acordo com Lorenz (2001, p. 134), esse mecanismo que “obriga os animais a um comportamento desinteressado, que visa apenas ao bem da espécie, é análogo ao que é imposto a nós, homens, pela lei moral”. Para elucidar esse mecanismo, o autor assinala que, quando um rival é relativamente fraco, o outro dá a ele a oportunidade de abandonar o combate. Tal mecanismo acaba por selecionar o mais forte sem que haja “derramamento de sangue”, porém, quando a força dos dois combatentes é igual, esse derramamento acaba por ser inevitável.

Outro exemplo que o autor nos dá se refere às peruas surdas. Essas apresentam um comportamento maternal muito diverso, já que, em sua rotina de observação, o autor notou que a perua matava todos os seus filhotes após seu nascimento. Ele explica que a perua, ao notar “alguém” próximo do ninho, eriça os pelos e começa a dar bicadas para

todos os lados, e apenas com o “choro”, o piar de seus filhos, é que a agressão é cortada e surge seu instinto inato maternal (LORENZ, 2001).

Existem, também, de acordo com o autor, alguns vertebrados que sequer cuidam de seus filhos, ou cuidam durante pouco tempo, mas tal comportamento acaba por ajudar tais vertebrados, uma vez que eles, logo que atingem seu tamanho ideal, se tornam rapidamente hábeis e fortes como os adultos. Claro que tal fato não acontece com animais “altamente” organizados (LORENZ, 2001).

Outro ritual que exemplifica esse mecanismo, e que é de extrema importância mencionar, é o que o autor denomina de “gestos de apaziguamento”. Diferente dos outros exemplos, nesse não acontece a agressão entre congêneres, e sim a “canalização” para outra direção. Tal ritual é de suma importância por aparecer pela primeira vez o símbolo do “*laço*”, onde nasce a amizade pessoal (LORENZ, 2001).

Por outro lado, segundo Lorenz (2001), há exemplos de sociedades em que a amizade e o amor não desempenham nenhum papel, sociedade essa chamada por ele de “multidão anônima” que é livre de qualquer agressividade, onde os membros não se conhecem e muito menos possuem qualquer tipo de solidariedade, é o *bando anônimo*. Esse é um exemplo que Lorenz nos dá de bandos que se deslocam juntos na mesma direção em “filas cerradas”. O comportamento de se “andar” em bandos ora é executado de forma inata, ora através de uma aprendizagem individual.

No interior desse grupo, não existe a figura do chefe, mas, como diz Lorenz (2001), um “amontoado de indivíduos similares”. Uma vantagem desses “amontoados” é a dificuldade de eles serem caçados pela grande quantidade e também, quando um do grupo sente que o perigo está por perto, eles executam uma comunicação própria que acaba por alertar todos. Todavia, há desvantagens, como a dificuldade de encontrar alimento para todos e a impossibilidade de camuflagem. Mas o autor ressalta que o laço que “une” tal bando em nada se parece com o da amizade. Mesmo “agregados”, tais animais sempre mantêm uma distância mínima uns dos outros.

Há também outro tipo que é a vida social e familiar das garças-gorazes e de outras aves que fazem ninho em colônia com o objetivo essencial de defender esse território. Um exemplo é que, quando essas garças vão pescar à noite, elas se concentram em agrupamentos, um bando realmente anônimo; e também, quando essa garça vai procriar, ela deseja instalar seu ninho de certa forma próximo a um “vizinho” garça-goraz. Mas esse ainda não é o laço de amizade, falta a esses animais “a atração do

espaço que exercem um sobre o outro”, uma atração que os faça ficar constantemente juntos (LORENZ, 2001, p. 182-183).

Um terceiro tipo seria a “superfamília” dos ratos, em que eles se reconhecem pelo seu “cheiro tribal”, travando combate com apenas seus congêneres de outras tribos. Essa luta coletiva de uma comunidade com outra gera novamente a seleção, a tribo inferior é logo exterminada (LORENZ, 2001).

Por fim, existe aquela sociedade onde há a presença do *laço*, comentado anteriormente. Trata-se da ordem social em que os membros não se ferem pela existência de laços de “amizade” e de “amor”, tal sociedade é exemplificada por Lorenz (2001, p. 202) através do ganso cendrado, aquele que mais se assemelha ao homem. Diferente dos demais tipos de sociedade apresentados, esse *grupo* mantém relações extremamente pessoais, nas quais um indivíduo não é substituído por outro, há uma identificação pessoal do companheiro de forma individual. Nessas relações, há um desvio da agressão indesejável sobre o companheiro para outro “vizinho”. É um ritual que pertence ao “inventário de instintos bem assentes da espécie”, mas é imprescindível que “cada um dos dois aliados” deva efetuar o “cerimonial de apaziguamento” com seu companheiro e não com outro indivíduo da mesma espécie.

A função de todos os ritos que o autor mostra nesses exemplos possuiu uma única função: impedir o combate e a agressão. Em muitos casos, a agressão é necessária para consolidar o laço; contudo, nesse cerimonial do triunfo (que é a instigação sexual-agressiva, se assim posso dizer, da fêmea sobre o macho, para que aconteça o triunfo), o laço se dá independentemente da agressão (LORENZ, 2001).

Os “solteiros”, os chamados de não chocadores se juntam em pequenos grupos e, quando supostamente um casal se faz, Lorenz (2001) diz que não estão ligados pelo amor, pela sexualidade em si, mas pela amizade. Há também o casal homossexual de gansos machos que executam o *cerimonial do triunfo*. Contudo, isso não impede a conservação da espécie, pois, mesmo que se realize o triunfo com outro macho, quando existe uma fêmea, ele acaba por procriar com ela, porém depois retorna para o macho.

Outro ponto a ser destacado que mostra a força desse laço é quando entre um casal de gansos (claro, num “relacionamento” de bastante tempo) acontece a morte de um dos animais. Geralmente, com a morte do macho, a fêmea sente dificuldade em ter uma nova união de cerimonial do triunfo (quando há uma breve separação, a fêmea já mostra dificuldades de voltar à relação), o autor até assinala que algumas fêmeas nunca

mais voltaram a ter essa união com outro macho e continuarão por toda sua vida viúvas, já os machos o máximo experienciado foi de um ano (LORENZ, 2001, p. 232-233).

Resumindo, segundo Lorenz (2001, p. 234), o cerimonial do triunfo “não é a consequência do amor e da amizade entre determinados indivíduos; ele não exprime esses sentimentos; pelo contrário, é o próprio cerimonial que une os membros do grupo”.

Para o autor,

[...] todo o verdadeiro amor contém uma grande parte de agressividade latente que esse laço se limita a esconder, e no momento em que tal laço se quebra, nasce esse horrível fenômeno a que chamamos o ódio. Não há amor sem agressão, mas também não há ódio sem amor (LORENZ, 2001, p. 242).

Atendo-nos a essa colocação de Lorenz (2001), encaminhamo-nos novamente para a questão da ambiguidade dos fenômenos e, em especial, para a questão da violência. Para buscar certo equilíbrio entre os laços pessoais e a pulsão de agressividade em vista da moral, nós sempre elaboramos um grupo o qual possamos permanecer participantes, com o intuito de fazer nascer um tipo de ritual, uma “ritualização cultural” que venha a se tornar “sagrada” para o grupo, como inúmeros outros ritos culturais nos quais os valores não podem ser transgredidos, a fim de se estabelecer um equilíbrio entre anomia e ordem.

Outro comportamento que adotamos, o qual Lorenz (2001) chama de obstáculos interiores do homem, seria a necessidade que temos de nos “imaginar” no centro do universo de forma a não fazer parte da natureza. O que faz pensar assim são alguns obstáculos: o conhecimento do homem de si mesmo; a aceitação dos nossos próprios atos e gestos causados pela “lei da natureza”, do agir livremente; a divisão feita pelo homem de dois mundos: mundo exterior “das coisas” e mundo interior “do pensamento e da razão humana”.

Pensando nesses obstáculos criados pelo próprio homem, é que Lorenz (2001, p. 260) nos faz pensar, e essa passagem nos convida à reflexão: “como a nossa mais livre vontade está submetida às leis severas da moral, e a nossa necessidade de liberdade tem, entre outras, a finalidade de impedir que obedeçamos às outras leis que não essas”.

E o autor vai adiante, dizendo que o nosso comportamento social não é apenas determinado pela razão e pelas tradições culturais, já que ele se submete às “leis do comportamento instintivo”. Tal fato remete fortemente ao tópico anterior, quando

destacamos que, para Freud, nós nunca nos desfazemos inteiramente do princípio de prazer nem do nosso inconsciente, que ele está a todo o momento tentando retornar, mesmo sob as forças repressoras do princípio de realidade pautadas na razão que rege nosso consciente (LORENZ, 2001).

Além dos principais temas que Lorenz (2001, p. 306) aborda (agressão intraespecífica, a ritualização filogenética e cultural e os tipos de comportamento que podem “funcionar mal”), ele mesmo sugere algumas medidas para evitar a agressão, fazendo algumas recomendações: a primeira é “o nosso dever de aprofundar o conhecimento de nosso próprio comportamento e das conexões causais que o regulam”; a segunda é desdobrar – através de um estudo psicanalítico – as pulsões agressivas reprimidas através da “sublimação” como anteriormente vimos de maneira mais detalhada; a terceira é encorajar o conhecimento pessoal e a amizade entre as diferentes nações e ideologias; a quarta e, segundo ele, mais importante recomendação é canalizar o “entusiasmo militante” (que se caracteriza pelo controle racional do comportamento).

Porém o autor também nos traz medidas que usamos para conter a agressão, das quais ele não recomenda usar, pois seu uso levará ao fracasso, essas são: ignorar a espontaneidade das pulsões instintivas, pensando o comportamento apenas do ponto de vista das reações condicionadas ou incondicionadas, como se o comportamento do homem fosse executado somente através de situações estimulantes; outro seria controlar a agressão pela moral; e a eliminação das pulsões agressivas por meio de uma seleção de “eugenia” (fazer desaparecer de alguma forma a agressão) (LORENZ, 2001).

Apesar de todas essas medidas, vimos que a agressão em muitos animais (e no homem) é essencial para a amizade pessoal. Então, Lorenz (2001) propõe o método mais simples e eficaz para “aliviar” a agressão de maneira “inofensiva”: reorientá-la para algum objeto de substituição.

A fim de concluir seu pensamento, Lorenz (2001, p. 326) se volta mais uma vez para o papel que exerce o laço do amor e da amizade. Para ele, “a sociedade humana foi edificada sobre esse laço, mas temos de reconhecer que o fato de que tal laço se tornou demasiadamente limitado”.

Lorenz (2001, p. 326-327) faz a seguinte conclusão:

[...] o amor e a amizade devem compreender toda a humanidade e que devemos amar todos os nossos irmãos humanos sem discriminação. Este mandamento não é novo. A nossa razão é perfeitamente capaz de compreender sua necessidade e a nossa sensibilidade é capaz de apreciar a sua beleza. E, no entanto, tal somos feitos, somos incapazes de lhe obedecer. Não conseguimos sentir a emoção plena e quente da amizade e do amor senão por indivíduos, e a melhor das boas vontades não pode obstar a que isto se suceda.

[...] Creio que a razão pode exercer e irá exercer uma pressão seletiva na boa direção. E creio que isso irá dar aos nossos descendentes, num futuro não muito afastado, a possibilidade de obedecerem ao maior e mais belo de todos os mandamentos.

Com uma postura “belamente” utópica e otimista, o pensamento de Lorenz em seus escritos originais, que datam de 1963, nos fez rever as considerações trazidas anteriormente por Marcuse (1972). Percebemos que muitas vezes a razão, como pensou Lorenz, realmente exerceu uma pressão seletiva, mas ela, ao contrário do que desejaria o autor, aconteceu de forma intensamente repressiva em nome de um progressismo tirânico, baseado em uma violência totalitária.

Contudo no ano de sua primeira edição sobre “A Agressão: Uma história natural do mal”, Lorenz (2001, p. 305) já antecipara:

Estou portanto muito longe de ser presunçoso pelo facto de ter a honesta convicção de que, num futuro próximo, não apenas os cientistas mas a maior parte das pessoas normalmente inteligentes, irão considerar como verdade evidente, ou até já banal, tudo o que disse nesse livro sobre os instintos em geral [...].

Não sabemos se a fala do autor se reflete em um pensamento positivo sobre a postura do homem, mas é certo que sua dedicação em escrever recomendações para evitar a agressão não foi escrita sem nenhum intuito. Há uma forte crença no homem e no ensinamento que se transfere ao próximo e é isso que diferencia Lorenz de outros autores.



Desenho: **A Diretoria**. Técnica: grafite. Fonte: Rafael Marola

A VIOLÊNCIA ESCOLAR

3. VIOLÊNCIA ESCOLAR

3.1 A difícil teorização

Até o presente momento, procuramos trazer para este estudo um corpo teórico que busca analisar o fenômeno da violência em sua complexidade, sob as vias da antropologia, no intuito de ver como a violência participa da concepção do homem, como ela o estrutura e desestrutura quando se vê que não só a sociedade, mas também o próprio homem faz parte de uma complexidade que está sempre a se complexificar alimentando-se da “desordem para a sua própria organização”, sem nunca chegar a esgotá-la totalmente, constituindo-se com isso, o índice de *complexidade* (MORIN, 1979, p. 44).

Sendo assim, não há, como já colocamos, uma categorização rígida nem uma fronteira nítida entre o biológico, o social e o individual, mas, ao mesmo tempo, existem unidade e pluralidade, confusão original e distinção dos desenvolvimentos. Não existe integração perfeita, funcionalidade sem equívoco, mas existem, ao mesmo tempo, complementaridade, concorrência e, em última análise, antagonismo entre estes três termos. A sociedade e o indivíduo estão a serviço da espécie, a espécie está a serviço da sociedade e do indivíduo, mas de forma complexa, com uma zona de ambiguidade, de contradições e de indecidibilidade (MORIN, 1979).

Antes de tudo já foi esclarecido, a partir de Morin (1979, p. 22), que vemos o homem como um ser que não é formado “por duas fatias sobrepostas, uma bionatural e outra psicossocial”, ou/e dividido em duas partes, uma humana e animal. Mostramos que nossa busca, quando pensamos no processo de hominização é quebrar com esses dualismos. Nesse sentido é importante destacar com Morin (1979, p. 43) que quando falamos de sociedade e do processo de hominização, a existência do homem não está somente na individualidade, e nem tampouco existe outro sistema separado chamado sociedade, na qual o homem apenas se insere. O autor nos coloca que “sociedade e individualidade não são duas realidades separadas que se ajustam uma à outra”, mas existe um “ambissistema” em que esses de forma complementar e contraditória “são constituintes um do outro”, ao mesmo tempo em que se parasitam entre si.

Vale a pena ressaltar que a relação dentro desse ambissistema, segundo Morin (1979, p. 47), não é das mais harmoniosas, há muito ruído, desordem que é “absorvida, esvaziada, rejeitada, recuperada, metamorfoseada, sem cessar renasce constantemente e a ordem social, por sua vez, também renasce sem parar”, é nessa

lógica que se compreende o “segredo, o mistério da complexidade e o sentido profundo do termo auto-organização: uma sociedade autoproduz-se sem parar porque se autodestrói sem parar”.

Vimos com tais colocações que as histórias humanas estão sempre carregadas da presença da violência. Há como se fosse uma encenação da mesma, claro que com algumas modificações, apresentando-se continuamente de forma cíclica como um dado social e psíquico.

Em resumo, o que todos os autores de maneira a complementar o ponto de vista teórico do outro vêm nos mostrar é a pluralidade que é própria da violência, as forças (energias) que a constituem, sua ambivalência. E que desse modo, ela, a violência, perturba a todos, sobretudo aqueles que se propõem a investigá-la. Seria, então, esse caráter não integrado da violência e o “fato de que ela não possa pertencer estritamente a um discurso definido” que torna sua teorização ainda mais “delicada” (MAFFESOLI, 1987).

Ao contrário do que possa se pensar, foi justamente esse caráter da violência que motivou esta pesquisa. Sendo assim, ao entender que a violência não pode ser pensada através de um discurso que se direciona para saídas simplistas é que procuramos nas páginas anteriores mostrar como a violência, com toda sua pluralidade e dinâmica, constitui o homem e estruturou as sociedades.

É com esse pensamento que passamos à seção que se segue, com o mesmo cuidado ao apresentar diferentes formas da violência, tentando não ser levada pelo pensamento etnocêntrico que reduz a violência a um fenômeno único.

Neste momento, atrelamos nossa pergunta inicial de pesquisa com o objetivo geral deste trabalho que tem como tema a violência no meio escolar. Dessa forma procuramos entender em que medida a violência representa uma “história natural do mal” e em que medida e/onde a violência é produzida por um imaginário sociocultural, quando olhamos para as figuras do imaginário presente na violência escolar.

Porém, antes, optamos por mostrar como as pesquisas do meio acadêmico têm contribuído atualmente para que esse tema de estudos, a violência escolar, venha sendo consolidado.

3.2 A pesquisa, a pesquisa educacional e a pesquisa sobre violência escolar nas Universidades/Brasil

O eixo pesquisa pertencente ao pilar das universidades (ensino-pesquisa-extensão) teve sua intensificação, segundo Gatti (2001, p. 66), após os anos de 1960. Um dos motivos que intensificou a área da pesquisa foi a “implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60” que até então tinham como foco a produção e formação de pessoal para os quadros da universidade.

Na década de 1970, tais cursos começam a se consolidar ocorrendo uma ampliação na temática de estudos e no campo metodológico. Contudo, é importante ressaltar que nesse período o que predominava era um enfoque tecnicista (baseado em classificação, mensuração, ou seja, pesquisas que tinha muitas vezes como foco apenas quantificar dados) (GATTI, 2001).

Foi assim, em contraponto a essas pesquisas, que no fim da década de 1970 e começo dos anos de 1980 que surgiu a pesquisa-ação, as teorias do conflito e uma abertura para abordagens mais críticas (GATTI, 2001). Esse momento foi marcado, segundo Gatti (2001), tendo como pano de fundo: manifestações, censuras e movimentos sociais que se encaminharam lentamente em prol da democracia.

As pesquisas que tinham como tema a violência escolar surgiram, segundo Sposito (2001, p. 90), paralelas a esse momento do “processo de democratização”, surgindo com força no debate público. De acordo com a autora, isso acontece por um lado pela abertura que se dava, nesse momento, para “as questões que afetavam a qualidade de vida da população”, de maneira que a segurança era (e é até hoje) um problema importante a ser resolvido e por outro lado havia uma luta por uma maior democratização.

Nesse sentido, a busca por uma sociedade mais democrática refletiu diretamente sob a instituição escolar. Observava-se, então, que havia nesses primeiros anos da década de 1980 um,

[...] consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, dos moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, por jovens sem aparente vínculo com a unidade escolar (SPOSITO, 2001, p. 90).

Vemos, assim, que a vida escolar começa a ser impactada de forma mais visível por esse novo momento. Diante disso, o Poder Público fez uso, segundo Sposito (2001, p. 91) de dois tipos de medidas:

[...] aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais” e as “iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características dos seus usuários.

Esse novo momento também afetava o papel da escola na sociedade. Buscava-se um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos de ensino, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões e também propiciando melhores condições e permanência dos alunos mais pobres no sistema de ensino. Sabemos que esse processo desde esse momento foi conturbado, pois a inclusão de todos foi feita, porém sem a garantia de uma educação de qualidade (SPOSITO, 2001).

Dessa forma determinados temas ligados à ideia de democracia como: espaço público, direitos, tolerância e respeito às diferenças trouxeram, para Sposito (1998, p. 16) “novas atribuições de sentido para a instituição escolar”, ou seja, “trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um presente democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens”.

Passada a década de 1980 e começando a década de 1990, é que as universidades inevitavelmente se expandem e assim os trabalhos produzidos em seu interior começam a se diversificar cada vez mais, período esse em que se deu o surgimento da chamada “pesquisa educacional”. Nesse momento é que surgem, também, os primeiros grupos de pesquisa que já vinham se formando através da integração de diferentes pesquisadores que poderiam atuar em diferentes áreas, mas que convergiam para pontos em comum quanto à área de conhecimento e às linhas de pesquisa. Outros surgiram apenas por motivos relacionados às avaliações de órgãos de fomento à pesquisa (GATTI, 2001).

As áreas por onde se manifestaram tais grupos foram diversas, mas a preocupação até meados da década de 1990 era em vista das condições que determinavam os fatos educacionais e os mecanismos próprios presentes na educação escolar, problemas esses e outros da pesquisa educacional que estão com lacunas e abertos até hoje (GATTI, 2001).

Daf em diante, a pesquisa transcorreu em sua maioria, segundo Gatti (2001, p. 70), com base em *modismos históricos*, que adotavam um sentido um tanto *imediatista* no que diz respeito à escolha e ao tratamento dos problemas de forma a querer responder a questionamentos que necessitam de um processo de construção do pensamento e não podem ser resolvidos com decisões rápidas e simplistas. Para a autora, “na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, deixa de lado questões que são as realmente fundamentais”, o que, por muitas vezes, resulta em um empobrecimento teórico.

Foi, também, na mesma época do nascimento de grupos de pesquisas e com esse novo salto que descreveu Gatti (2001) que a pesquisa sobre violência escolar teve seus primeiros trabalhos acadêmicos desenvolvidos.

Os primeiros dados de estudos na década de 1980 no meio acadêmico, além dos desenvolvidos em nível de Poder Público, foram de duas pesquisas realizadas por Guimarães (1984- mestrado; 1990- doutorado). Seu trabalho ofereceu, de acordo com Sposito (2001, p. 92), proposições contrárias às “hipóteses dominantes no período que propunham ser a violência em meio escolar decorrência do controle e vigilância exercido por professores e demais profissionais das unidades escolares”.

Nesse sentido, seu “trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas”. Em um segundo estudo realizado pela mesma autora, ao final dos anos de 1980, verificou que a “intensificação do policiamento resultava na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, ao mesmo tempo, o aumento das brigas físicas entre alunos” (SPOSITO, 2001, p. 93).

A década de 1990, segundo Sposito (2001), trouxe mudanças quanto ao tipo de violência observada nas escolas públicas, passa-se a presenciar não só atos de vandalismo advindos da década de 1980, mas as práticas de agressões interpessoais (na maioria das vezes agressões verbais e ameaças) principalmente entre os estudantes, questão que não conseguiam ser evitadas pelas medidas de segurança interna das escolas. É importante destacar que a autora não revela que medidas seriam essas a serem tomadas por parte da escola e como essas poderiam ter falhado.

Nos anos de 1990, as pesquisas realizadas pelo Poder Público bem como por órgãos não governamentais começaram a ganhar maior espaço, porém ainda com resultados significativamente fragmentados. Quanto à produção acadêmica sobre o tema através de um levantamento exaustivo em âmbito nacional, a autora verificou alguns

dados promissores em relação ao surgimento de novas pesquisas realizadas por equipes universitárias (Candau, 1999) e algumas advindas de demandas do Poder Público (Fukui, 1991; Tavares dos Santos, 2000).

Nesse período, a pesquisa acadêmica examina as relações existentes entre a violência que ocorre em bairros periféricos e favelas dominadas pelo crime organizado e pelo tráfico de drogas e a vida escolar (SPOSITO, 2001), ou seja, tais pesquisas ainda olhavam para a violência escolar do ponto de vista do externo para o interno, problemas que rondam a vida escolar e que não nasceram necessariamente dentro das instituições escolares. Abre-se aí um questionamento: queriam essas pesquisas retratar a violência escolar ou essa apenas foi utilizada como uma ponte para dizer como a violência presente na sociedade invade a escola? Observamos que, na época e ainda hoje, o número de pesquisas que não buscam esse caminho é ainda pequeno. Vemos que muitas pesquisas em sua premissa têm a violência escolar, mas se encaminham, muitas vezes, para outro fenômeno social. Enfim, com base no levantamento realizado por Sposito (2001), podemos resumir as pesquisas da década de 1990 para entender esse foco das pesquisas da época:

1. Guimarães (1995), a autora investiga a ação das *galeras do funk* e do narcotráfico nas escolas públicas do Rio de Janeiro, bem como a disputa entre jovens que pertencem a galeras rivais em seus bairros;
2. Costa (1993), Rodrigues (1994), Paim (1997) e Guimarães (1995), todas investigaram o tráfico de drogas e a disputa por territórios nos morros que são considerados o motivo que gera a violência escolar;
3. Rodrigues (1994), Costa (1993), Cardia (1997) também pesquisaram conflitos envolvendo professor-aluno;
4. Cardia (1997) analisa a violência no bairro que atinge a vida escolar;
5. Candau (1999) pesquisa a relação do aumento da violência escolar como mais uma expressão da violência social;
6. Oliveira (1995) investiga as diferentes percepções que os alunos de escolas públicas e privadas têm da violência dentro da escola;
7. Costa (2000), Paim Costa (1997) são estudos realizados em bairros com alto grau de violência social na cidade de Porto Alegre, investigam agressões, disputas no interior da escola advindas do bairro;

8. Araújo (2000), pesquisa desenvolvida em escola pública de Belo Horizonte que investiga episódios de violência observados na unidade escolar que traduzem o confronto entre moradores de bairros próximos;
9. Laterman (2000) investigou duas escolas em Florianópolis, marcadas pela sensação de caos e deterioração do clima diário das interações sociais;
10. Camacho (2000) pesquisou duas escolas (pública e particular) na cidade de Vitória no Espírito Santo, a violência nascida do próprio convívio na unidade escolar em vista da interação entre os pares (agressões verbais e físicas).

Podemos perceber, através do balanço, que tal conjunto de trabalhos concluídos até a década de 1990, ainda que pequeno, revela um “quadro complexo regido pelas formas de violência social que permeiam a vida urbana em bairros periféricos ou favelas das cidades brasileiras” (SPOSITO, 2001, p. 98- 99). E que nesse sentido, a escola tem sido “permeável a esse quadro, sobretudo em regiões marcadas pela presença do crime organizado e do narcotráfico”. Dessa forma, quando a violência adentra os muros da escola, algumas modulações da mesma foram verificadas: a violência contra a escola (violência contra o patrimônio – depredação escolar), violência entre alunos (agressão física/ verbal), violência do corpo docente e contra o corpo docente (agressão física/ verbal).

As pesquisas da época, em sua maioria, tiveram como campo de estudo as escolas situadas em locais em que a violência social já estava fortemente enraizada e mesmo sem Sposito (2001) nos respaldar quanto à conclusão das mesmas, o que poderíamos averiguar senão que as pesquisas atrelaram a violência nas escolas com a condição social dessas pessoas?

Não estamos aqui para dizer que isso não acontece, contudo é simplista demais vincular o fenômeno da violência a essa resposta única, além do que com base da teorização trazida por nós sobre a violência, compartilhar dessa proposição seria abdicar de nossa pesquisa como um todo. Parece haver em tais pesquisas uma urgência para que se encontrem culpados ou/e motivos para a violência nas escolas.

Ora, como a própria autora considera, (SPOSITO, 1998, p. 4), “os estudos que tentam investigar o fenômeno da violência social, sobretudo no Brasil, buscam construir um quadro determinado por condições históricas e sociais” explicando, assim “o aparecimento de condutas violentas na escola”. Mas para ela reconhecer que essa “moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta, não significa

estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar”. Pode até ser que não estabeleçam relações de linearidade, de causa e consequência, contudo é o que podemos ver nos estudos apresentados e nos que ainda muitas vezes vemos.

Hoje, após mais de dez anos desde a realização da pesquisa trazida por Sposito (2001), podemos dizer que o quadro quanto à pesquisa sobre violência escolar se modificou. Os ganhos que a pesquisa em educação teve, no decorrer desses anos, só se acentuaram nas primeiras décadas do século XXI. Os programas de pós-graduação, assim como os grupos de pesquisas se ampliaram dentro deles próprios e novos foram surgindo, bem como a pesquisa em violência escolar.

No entanto ainda não há, a partir do presente século, uma pesquisa bibliográfica desenvolvida sobre a violência escolar. O que existem são alguns levantamentos que fazem um recorte dentro do tema violência escolar, por exemplo, o estudo de Zechi (2008) que em sua dissertação de mestrado traz uma Pesquisa Bibliográfica do tipo “Estado da Arte” de estudos produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo de 2000 a 2005. Nesse período, assinala vinte e um trabalhos com o tema da violência, porém com recorte sobre a indisciplina em meio escolar.

Não podemos deixar de mencionar a contribuição que o trabalho citado traz para o nosso tema de pesquisa, contudo o período analisado é pequeno para termos dimensão quantitativa desses novos trabalhos, e o recorte dentro da temática afunila e torna ainda mais obscuro o conhecimento sobre produções sobre a violência escolar.

Nesse sentido, ao começarmos este trabalho na produção do projeto de pesquisa, realizamos uma revisão de bibliografia que pode nos esclarecer alguns pontos, mesmo a Pesquisa Bibliográfica não sendo nossa metodologia de pesquisa.

Partindo, então, dessa primeira amostra de pesquisas que Sposito (2001) nos coloca é que nos propusemos a investigar qual seria esse quadro de pesquisas, só que atualmente (nos últimos anos – 2001 a 2011), tendo em vista o tema violência escolar. Ao realizar uma pesquisa preliminar (no Banco de teses da CAPES) já pudemos notar que a palavra-chave violência escola/ violência escolar estava dentro de inúmeras teses e dissertações, por todo o Brasil, e nos mais diferentes Programas de Pós-Graduação do país, nas áreas da Saúde, da Economia, das Ciências Sociais e, claro, também na área de Educação.

Contudo, na direção contrária, a questão da violência escolar não era o foco principal dessas pesquisas, a violência na escola em muitas das teses e dissertações que

brevemente examinamos era resultado, ponte, ou só mais um campo de investigação para se entender um segundo campo maior que se desviava de dentro das escolas e que estavam à margem da Educação.

Com base, então, nos arrolamentos iniciais realizados é que procuramos realizar um levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2011, nas universidades: UNESP (*campus* de Araraquara, Rio Claro, Marília, Presidente Prudente); USP (FEUSP); UFSCAR; UNICAMP; PUC.

No primeiro momento com base nos descritores: violência escola/violência escolar, fizemos uma triagem a partir do título e dos resumos apresentados pelo autor. Pelo resumo procuramos ver quais pesquisas adotavam como objeto central de análise a violência nas instituições escolares, aquelas chamadas por Sposito (1998) de pesquisas que analisam a violência escolar em *stricto sensu*, ou seja, aquela que nasce na escola ou que tem uma relação direta com o estabelecimento de ensino.

Depois de ter realizado esse levantamento através dos resumos, é que pudemos notar que como Sposito (2001) denunciou em seu texto há mais de dez anos ainda hoje nos deparamos com um quadro semelhante, as pesquisas ainda não constroem um quadro significativo para a área, contudo já traçam um horizonte preliminar.

Dessa forma, ao nos questionarmos como trazer um pouco do que vem sendo estudado sobre o tema violência escolar, pensamos por que não trazer pesquisas que estão sendo desenvolvidas dentro das universidades de grupos de pesquisas e estudos. Ora, pensamos ser essa uma forma que dialoga com nossa busca durante toda esta pesquisa, qual seja, nos desvencilharmos de um olhar etnocêntrico. Pensamos que para o trabalho em questão a melhor maneira que poderíamos fazer isso seria pelas vozes de diferentes pesquisadores, em seus diferentes grupos de estudos, dentro de diferentes linhas de pesquisas que se divergem, que se contrapõem, mas que também se encontram quando juntas vêm falar do nosso tema em questão, a violência nas escolas. Pensamos que ao trazer um pouco do que esses grupos falam e de onde falam é buscar mais uma vez não colocar o fenômeno da violência dentro de um discurso fechado que não seja passível de indagações.

3.3 Os grupos de estudos no Brasil e a violência escolar

Como anteriormente nos coloca Gatti (2001), foi entre o fim da década de 1980 e começo da década de 1990 que surgiram os primeiros grupos de pesquisa que vinham se formando através da integração de diferentes pesquisadores que poderiam atuar em diferentes áreas, mas que convergiam para pontos em comum quanto à área de conhecimento e às linhas de pesquisa.

Nesse sentido, é esse diálogo entre os pesquisadores e suas respectivas pesquisas que vem permitindo que se abram diferentes portas para questionamentos que se apresentam como complexos, voltando tais questionamentos para análises, interpretações focadas em diferentes teorias e não com o intuito de encontrar soluções simplistas para aquilo que se considera como um problema a ser resolvido.

Além disso, notamos que os grupos de pesquisas vêm contribuir com a formação de novos pesquisadores, no sentido de dinamizar o pensamento, a criatividade com discussões, apresentações de diferentes visões e pensamentos, permitindo a reflexão e o questionamento de paradigmas, colaborando para que outros olhares sejam efetuados e que novas ideias possam surgir (YÁZIGI, 2005).

Ao nos dedicarmos ao estudo sobre o tema da violência escolar, fomos conhecendo alguns grupos de pesquisas através de artigos, sites, congressos e etc. Porém por este trabalho fazer parte de uma pesquisa científica, procuramos trazer de forma mais sistemática quem são esses grupos, de onde são, de quando datam, do que falam, quais são suas linhas de pesquisas e suas repercussões.

Para isso a base de dados escolhida para análise é a dos grupos de pesquisa que integram o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Essa institucionalização dos grupos de pesquisa no Brasil é, segundo Mafaron (2008, p. 286), “uma prática que tem consolidado a pesquisa no país. Esses grupos são responsáveis por grande parte das investigações realizadas na atualidade e também pela formação de inúmeros pesquisadores”. Não deixaremos de ressaltar a importância do CNPq que, por ser um órgão de referência em pesquisas no país, é assim uma importante fonte para o mapeamento da produção teórica de grupos de pesquisas de forma geral e foi para nós aqui, dos grupos de pesquisas sobre violência escolar, registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

3.4 O Diretório

O CNPq criou, em 1992, uma base de dados que entrou em funcionamento no segundo semestre de 1993. A partir de então, o CNPq vem ampliando esta base e, para isso, atualizando as informações armazenadas bem como incentivando a criação de novos grupos. O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se em um

(...) inventário dos grupos de pesquisa em atividade no País. As informações nele contidas dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo. Com isso, é capaz de descrever os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil (CNPq, 2014).

Tais grupos de pesquisa estão localizados, “principalmente, em universidades, instituições isoladas de ensino superior, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos”. As informações dos grupos podem ser encontradas numa base corrente e atualizadas “continuamente pelos atores envolvidos” (CNPq, 2014).

O objetivo do Diretório dos Grupos de Pesquisa está pautado em três finalidades principais: quanto à sua utilização pela comunidade científica e tecnológica no dia a dia do exercício profissional (instrumento para o intercâmbio e a troca de informações - quem é quem, onde se encontra, o que está fazendo e o que produziu recentemente); seu caráter censitário que convida ao aprofundamento do conhecimento e constrói amostras que permitirão o alcance de respostas sobre campos não cobertos pelos dados (ferramenta para o planejamento e a gestão das atividades de ciência e tecnologia); realização de censos (quase sempre numa frequência bianual), (importante papel na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil) (CNPq, 2014).

No CNPq, os grupos de pesquisas são definidos “como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente”, com base na “experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico”; onde há o “envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa” e “no qual o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa”, sendo que, “em algum grau, compartilha instalações e equipamentos”. Dessa forma, cada grupo de pesquisa deve “organizar-se em torno de uma liderança (eventualmente duas), e estar "abrigado" em uma instituição previamente

autorizada pelo CNPq”, vale ressaltar que, também, já é obrigatório aos pesquisadores e estudantes terem um currículo Lattes cadastrado no CNPq para participar do Diretório, tendo em vista a integração dos sistemas Grupo e de Currículo Lattes (CNPq, 2014).

E é assim, a partir de todas essas características, que se forma o Diretório, uma base de dados que já fornece importantes informações do que grupos de pessoas com objetivos em comum têm pesquisado e que, dessa maneira, formam a denominada Base Corrente do DGP, que é disponibilizada para consultas na Internet.

3.5 A pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq

Realizamos uma pesquisa no site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, através de uma consulta parametrizada, o termo usado no campo de busca foi violência escolar/violência escola. Consultamos através dos grupos com base nos nomes dos grupos, nome de linha de pesquisa, palavra-chave de linha de pesquisa e repercussões do grupo. Filtramos a pesquisa apenas quanto à grande área do conhecimento, nos direcionando para as Ciências Humanas, para não nos desviarmos para outras áreas como: Ciências da saúde, Ciências econômicas, Ciências exatas e etc. Sendo assim, filtros quanto à data de existência do grupo, localização, titulação dos membros do grupo e produtividade não foram usados.

No primeiro momento, apareceram nos resultados 47 grupos de pesquisas quando o termo buscado foi violência escola, entretanto ao usar violência escolar esse número caiu para 21 grupos. Integrando os grupos, encontramos usando os dois “descritores” e analisamos o nome do grupo, repercussões do grupo e linhas de pesquisas dos mesmos. Ao realizarmos um recorte de grupos que traziam o fenômeno da violência mais a escola como campo de pesquisa, obtivemos um resultado de 15 grupos de pesquisas distribuídos pelo Brasil e que foram sistematizados na tabela abaixo em ordem cronológica de fundação do grupo:

Quadro 1- Descrição dos Grupos de Pesquisas sobre violência escolar/ violência escola

Nº	Grupo de pesquisa	Instituição	Ano de formação	Repercussões do grupo	Linhas de pesquisas relacionadas à violência escolar
G1	Violência e Cidadania	UFRGS/RS	1995 (19 anos)	Investiga processos de mundialização e a violência na sociedade contemporânea.	Juventude e violência na escola
G2	Políticas Públicas e formação de professores	PUC/PR	1999 (15 anos)	Investiga processos de formulação, implementação e avaliação das políticas de formação de professores, as estratégias de convivência na escola e a apropriação de novo espaço público pelas comunidades em condições de extrema precariedade, vulnerabilidade e exclusão social.	Políticas Públicas, Direitos Humanos e Violência nas escolas
G3	Grupo de Estudos e Pesquisas em Violência	PUC/RS	2000 (14 anos)	Desenvolve estudos e pesquisas sobre diferentes expressões de violência e estratégias de prevenção.	Violência nas escolas
G4	Impacto da violência sobre o Desenvolvimento Humano: prevenção e Intervenção (LAPREV)	UFSCAR/SP	2000 (14 anos)	É um núcleo gerador de pesquisas que contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno da violência em geral e em específico para a violência na família e na escola.	Nenhum registro adicionado

G5	Violência e escola	UFBA/BA	2002 (12 anos)	O grupo traz contribuição para o conhecimento da violência enquanto fenômeno social relacionado a fatores em rede e produz dados que possam subsidiar o planejamento de ações educativas a serem implementadas nas escolas, direcionadas para a prevenção da violência.	Violência: importância do professor na formação conceitual do aluno <i>Bullying</i> escolar
G6	Núcleo de Estudos sobre Sociedade, Família e Escola (NESFE)	UFOP/ MG	2004 (10 anos)	Investiga a relação entre escola e família bem como os processos de socialização e ensino/aprendizagem, tendo como objetivo proporcionar o enriquecimento teórico-metodológico, a disseminação de pesquisa e o diálogo entre professores e alunos preocupados com a temática em questão numa perspectiva de sociologia da educação.	Indisciplina e violência na escola
G7	Jovens, violência e educação	UNESP –Rio Claro/SP	2006 (8 anos)	Desenvolve vários projetos que têm por objetivo investigar os processos de inserção social de jovens na sociedade contemporânea, enfocando a questão das políticas sociais, violência e educação. Os estudos que têm feito apontam para que se pense a violência que permeia o contexto escolar sob uma perspectiva mais abrangente, isto é, inserida nos diferentes espaços pelos quais os jovens transitam, convivem com os outros, estabelecem vínculos e se tornam protagonistas e/ou vítimas de violência. Os processos de inclusão excludente desta parcela da juventude e a distância cultural entre eles e a escola têm sido enfocados nos estudos.	Processos de inserção social de jovens na sociedade contemporânea: Políticas sociais, violência e educação

G8	Cultura, Identidade, Juventude, Representações sociais e Educação (GEPEJURSE)	UFPA/ PA	2006 (8 anos)	Realiza estudos que possibilitem avanços nas discussões e compreensões sobre a interação da cultura, do ponto de vista de suas variáveis e seus impactos, e a constituição da identidade de grupos juvenis, sua dinâmica e protagonismo, além do desenvolvimento de estudos sobre a afetividade, a violência, a inclusão e a sexualidade e sua interface com os contextos educacionais.	Nenhum registro adicionado
G9	Violências na escola	UNISAL/SP	2006 (8 anos)	Centro de estudos e pesquisas direcionado a pesquisadores, gestores públicos, pais e alunos e a todas as pessoas que tenham preocupação com as violências nas escolas e com a construção de uma cultura de paz. Desenvolve pesquisas de mapeamento e diagnóstico sobre as violências na escola (clima escolar e sentimento de insegurança); articula e desenvolve projetos de intervenção junto ao meio escolar através dos três níveis de intervenção: primária (na prevenção em programas de informação e conscientização sobre o fenômeno para a comunidade escolar), secundária (intervenção direta por mediação) e terciária (dirigida a agressores e vítimas).	Violência e convivência na escola: pedagogia social, processos de inclusão, acesso e permanência Violências nas escolas: estratégias inovadoras para o enfrentamento Violências nas escolas: fatores, manifestações e relações sociais no grupo escolar Violências nas escolas: juventude, gênero e raça Violências nas escolas; formação do professor e desempenho escolar
G10	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)	UEMS (MS)	2007 (7 anos)	O objetivo do grupo é discutir e refletir sobre questões educacionais relevantes para a comunidade educacional do Paranaíba,	Educação e violência

				levando contribuições para a mesma. E investigar outras situações e localidades, sempre para a contextualização histórica, os fatos, os trabalhos, as abordagens, de forma dialética e comprometida com as causas sociais, econômicas e políticas. A meta principal é pesquisar e retornar, para o campo e para os sujeitos da investigação, sugestões para aperfeiçoar o que foi verificado e/ou comprovado em diversas comunidades.	
G11	Linguagem, Educação e Política	UFF(RJ)	2008 (6 anos)	Objetiva pesquisar as relações dialéticas entre linguagem, educação e política na constituição das subjetividades e da categoria hegemônica de pensamento da sociedade brasileira. Considerando as variáveis históricas, culturais, políticas, ideológicas, filosóficas, sociológicas e psicológicas, o grupo trata da constituição dos currículos, dos meios de comunicação de massa, dos centros de documentação, das práticas educativas oficiais, da pedagogia social, da educação popular, da formação de professores, movimentos sociais populares, das territorialidades, da geografia humana e do conjunto de complexidades da pós-modernidade pelo viés histórico.	Violências, escola e práticas pedagógicas instituintes
G12	Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a	UEL/PR	2009 (5 anos)	Estuda os processos de escolarização com base na perspectiva teórica piagetiana. Nas discussões que realiza, dá ênfase à importância	Jogar e brincar como espaço de (re) significação da violência na escola

	partir da teoria de Jean Piaget			dos jogos nos processos de escolarização de crianças e adolescentes, as dificuldades de aprendizagem, afetividade, a construção da resiliência na escola, a questão da vontade, o erro, o desenvolvimento sociomoral e a reciprocidade entre pares.	
G13	Grupo de estudos e Pesquisas sobre Indisciplina e Violência nas Escolas	UFPA (PA)	2012 (2 anos)	O grupo registrou eventos e publicações realizadas pelo grupo na opção repercussões do grupo.	Violência na escola
G14	Núcleo de Estudos em Violências e Ansiedade Social (NEVAS)	UFJF (MG)	2012 (2 anos)	Desenvolve projetos de pesquisa e trabalhos de intervenção comunitária e clínica nas temáticas de violência, violência doméstica, violência escolar e <i>bullying</i> , ansiedade social e avaliação psicológica.	Violência Escolar
G15	Violência e Indisciplina escolar	UEM/PR	2012 (2 anos)	O grupo registrou eventos e publicações realizados pelo grupo na opção repercussões do grupo.	Nenhum registro adicionado

O quadro acima retrata um resumo do que por nós foi encontrado na busca de grupos de pesquisas no Diretório. Como podemos ver, 15 foi o número de grupos selecionados que tinham como objetivo explícito destacado em suas repercussões o estudo da violência nas escolas, ou implícito em suas linhas de pesquisas.

Nem todos os grupos têm seu nome relacionado com as palavras violência/escola. A palavra violência(s) aparece sozinha em 5 grupos (G1, G3, G4, G7, G14). A palavra escola aparece sozinha em apenas 1 grupo (G6). As duas palavras violência escola (s)/violência escolar aparecem juntas em um total de 4 grupos (G5, G9, G13, G15). Os grupos restantes formados por um conjunto de 5 grupos (G2, G8, G10, G11, G12) têm em seu título apenas palavras como: educação, educacional, professores e escolarização.

O grupo mais antigo data do ano de 1995 (G1), tendo, no presente ano de 2014, 19 anos de existência. Quanto ao mais recente, três grupos (G13, G14, G15) têm sua criação nos últimos dois anos. Podemos perceber, também, que quando recortamos um período em que se teve número maior da criação de novos grupos foi entre os anos de 2005 a 2010, com um total de seis grupos.

Quanto às regiões do Brasil onde esses grupos estão localizados, a distribuição se dá da seguinte forma:

Tabela 1: Quantidade de Grupos de Pesquisas – Violência escolar/ Violência escola

REGIÃO DO BRASIL	QUANTIDADE DE GRUPOS
SUDESTE	6
SUL	5
NORDESTE	3
CENTRO-OESTE	1
NORTE	0

Fonte: elaboração própria

Vemos que a maioria dos grupos está localizada na região Sudeste, seguida da região Sul, Nordeste, Centro-Oeste, e a região Norte com nenhum grupo selecionado.

Quanto às repercussões dos grupos, notamos que nem todos trazem nesse campo informações consistentes para que possamos realmente conhecer o que os grupos

estudam/ pesquisam. Algumas vezes esses destacam a questão da violência ou só trazem elementos relacionados à escola, escolarização, educação, porém sem fazer a junção desses temas, o que foi sinalizado em 7 grupos (G1, G2, G3, G6, G10, G11, G12). Contudo tais grupos foram selecionados, pois, como podemos ver na tabela, eles trazem no interior do grupo linhas de pesquisas que cotejam o tema violência escola/ violência escolar.

Ainda sobre as repercussões, há um número de grupos (G4, G8, G14) que tratam da questão violência e escola, porém trazem outros tipos de violência, bem como outros temas divergentes a esse. E encontramos também aqueles que se direcionam diretamente para violência escolar (G5, G7, G9), o que constitui um número bem pequeno.

Existem dois grupos que não assinalaram nenhuma informação nesse campo de forma direta, possibilitando uma ideia exata do que o grupo pesquisa/estuda. Tais grupos (G13 e G15), no campo repercussões, trazem eventos e publicações realizadas são elementos importantes que se relacionam com suas repercussões, porém sem deixar claro seus objetivos. Os nomes desses dois grupos, “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Indisciplina e Violência nas Escolas” e “Violência e Indisciplina Escolar”, trazem nomes subjetivos quanto ao tema de pesquisas e nos incita a querer conhecer mais do grupo, contudo deixam a desejar quanto às informações que poderiam fornecer para quem os espera conhecer.

No que diz respeito à linha de pesquisa, constatamos que a maioria traz linhas de pesquisas que se dedicam à violência escolar, com exceção de três grupos (G4, G8, G15) que trazem esse indicativo apenas no nome do grupo e/ou nas repercussões do grupo.

3. 6 Balanço Geral - O que os grupos nos dizem?

Analisando todo o contexto histórico trazido pelos autores nesse momento, podemos perceber, compartilhando também da ideia de Miorin (2006, p. 2), que após quase 50 anos, “o Brasil conseguiu montar um corpo científico e tecnológico respeitável”. Como podemos averiguar “este corpo científico e tecnológico brasileiro se encontra organizado em grupos de pesquisa e está bastante completo, em particular, no que se refere à pesquisa científica”.

Porém, também podemos notar que todo esse crescimento “contrasta com a pouca disponibilidade de informação organizada a seu respeito” (MIORIN, p. 2). Por isso, provavelmente, para que tenhamos conhecimento dessas produções e organizações é que o CNPq criou banco de informações como o do Diretório apresentado por nós.

Quando nos voltamos propriamente à pesquisa sobre violência escolar, podemos ver que, ao se intensificar a discussão do tema em programas de pós-graduação na década de 1990, é que surgiram os primeiros grupos de estudos que se dedicavam em algum ponto ao estudo da violência escolar.

Tendo em vista os levantamentos realizados, constatamos que os números de grupos selecionados para serem examinados por nós tinham como objetivo explícito destacado em suas repercussões o estudo da violência nas escolas, ou implícito em suas linhas de pesquisas. Um elemento importante, para analisar sobre o que os grupos falam e quais seriam seus objetivos que deveriam vir nas repercussões do grupo, ainda é falho.

Contudo eles nos mostram alguns temas que os grupos ligam à violência escolar: convivência na escola, exclusão social, diferentes expressões da violência, prevenção da violência, conhecimento do que é violência, relação professor-aluno, políticas sociais, constituição da identidade dos jovens, mapeamento e diagnóstico sobre as violências na escola, projeto de intervenção contra a violência, afetividade e etc.

As linhas de pesquisas dos grupos nos mostram que, independente do foco principal do grupo, esses resolveram em algum momento, ou seja, na criação do grupo ou após anos de discussões dentro do grupo, pensar o tema da violência, ou seja, viram a necessidade de que esse tema fosse considerado independente dos outros temas apresentados acima a que o grupo também se dedicara.

Para pensar nesse quadro recente de pesquisas, é preciso falar em números, uma vez que os números são elementos importantes tanto quanto a qualidade dessas pesquisas, pois mostram como a pesquisa se configura sobre o país, quais Estados elas abrangem, a que época se ligam, se houve um crescimento nesse sentido ou não. Porém no que diz respeito à quantidade de pesquisas, podemos dizer que os números se igualam em relação as suas repercussões. Ou seja, constatamos que ainda existem algumas lacunas e a necessidade de novas investigações para que essa área de estudos se consolide.

Uma vez que, de um total de 5.387 grupos presentes na Grande área de Humanidades cadastrados no Diretório e que são resultados do Censo 2010 realizado pela CNPq, apenas 15 grupos se dedicam seja da como objetivo central ou apenas com uma linha de pesquisa ao tema da violência escolar.

Quanto à região, o quadro nacional de grupos de pesquisas existente no Brasil segue a mesma proporção em relação ao quadro das pesquisas sobre violência escolar, uma vez que as maiores quantidades de grupos também estão na região Sudeste.

Tabela 2: Quantidade de Grupos de Pesquisas no Brasil

REGIÃO DO BRASIL	QUANTIDADE DE GRUPOS
SUDESTE	12.877
SUL	6.204
NORDESTE	5.044
CENTRO-OESTE	1.965
NORTE	1.433
BRASIL	27.523

Fonte: CNPq 2010

A base construída através do Diretório já traz um panorama em nível nacional, para a área de pesquisas no Brasil. Contudo como podemos notar, ainda existem algumas falhas por parte dos próprios grupos. Dessa forma, consideramos que existam ainda outros grupos que se dediquem ao tema da violência escolar, porém ainda que através da pesquisa minuciosa que executamos aqui não foram encontrados em vista das falhas que compreende o sistema e talvez o pouco incentivo que a Universidade concede a esses grupos.

Com base nos dados obtidos, podemos considerar que, mesmo com uma quantidade pequena, se comparada com o quadro nacional, o surgimento de novos grupos contribui para a construção acadêmica do tema. É preciso dizer, também, como já salientamos, que os grupos de pesquisas fornecem importantes aspectos quando nascem em busca de pensar um tema.

Ele se abre para o diálogo de várias vozes, para interdisciplinaridade, abre portas para novos pesquisadores que ao trazer novas e diferentes ideias contribuem para tratar o tema de modo mais aberto, escapando da cilada do etnocentrismo, em busca da complexificação do fenômeno em detrimento de discursos fechados para o pensamento do mesmo. Podemos entender que, na medida em que crescem tais grupos dentro de si mesmos e que outros vão surgindo, possamos conhecer a realidade das pesquisas de

diferentes regiões do nosso país (através de debates acadêmicos em congressos, simpósios, etc.), consolidando ainda mais esse campo de estudo.



Desenho: **Brincadeiras interrompidas**. Técnica: grafite. Fonte: Rafael Marola

IMAGINÁRIO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

4 IMAGINÁRIO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada, a minha aldeia estava morta.
 Não se via ou ouvia um barulho, ninguém
 passava entre as casas. Eu estava saindo de
 uma festa. Eram quase quatro da manhã. Ia
 o silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Estava carregando o bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral do
 sobrado. Fotografei o perfume. Vi uma
 lesma pregada na existência mais do que na
 pedra. Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um
 mendigo. Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre
 uma casa. Fotografei o sobre. Foi difícil
 fotografar o sobre. Por fim eu enxerguei a
 nuvem de calça.
 Representou pra mim que ela andava na
 aldeia de braços com Maiakoviski – seu
 criador.
 Fotografei a nuvem de calça e o poeta.
 Ninguém outro poeta no mundo faria uma
 roupa mais justa para cobrir sua noiva.
 A foto saiu legal.

(Manoel de Barros)

Como anteriormente exposto, o que nos moveu e move este trabalho é inicialmente buscar entender as forças que constituem a violência e que invadem o ambiente escolar.

Contudo não buscávamos ver os terrores que a mídia e os jornais em seu papel muito bem executado já traziam para “chocar” a sociedade, não podíamos aceitar que aquela escola transmitida pelos meios de comunicação era um retrato triste e único sobre as relações que existiam naquele ambiente.

Dessa forma, não queríamos começar um debate que ficasse por discutir as imagens distorcidas, direcionadas e apresentadas quase todos os dias para a sociedade, buscando entender quais os motivos para todo aquele “horror”.

Procuramos mostrar aqui o minúsculo do dia a dia, a violência que estabelece ordem e desordem nas escolas, que não pode ser explicada e rotulada apenas em relação a classes sociais, lares desestruturados, pela violência social, e etc. Mas aquilo que só pode ser entendido quando olhamos para a condição humana.

E é isso que buscamos até agora, com o aparato teórico trazido anteriormente, procuramos mostrar, através de um olhar antropológico que tenta ver a violência em suas múltiplas formas tentando não cair no abismo etnocêntrico que ao invés de olhar para a complexidade a reduz, como a violência está inerente ao homem, e as histórias das sociedades modificando-os e criando sempre um novo “renascimento do homem” (MORIN, 1979) e uma nova ordem para as coisas do mundo.

Caminhando para pensar a violência quando essa adentra a instituição escolar, vimos, através do levantamento realizado por Sposito (2001) e do realizado por nós, em nível de grupos de pesquisas, algumas amostras do que se tem pesquisado em vista da violência escolar. Nosso intuito agora é mostrar o que está nas entrelinhas de toda essa elaboração, mostrando que são nelas que o imaginário aparece.

Antes de qualquer coisa, é importante deixar claro que as seguintes contribuições elaboradas têm como referência a Teoria do Imaginário criada por Gilbert Durand, contudo e principalmente por esse ser um trabalho apenas teórico não adentraremos (pelo menos de forma proposital) nas profundezas das estruturas antropológicas do imaginário para analisar a configuração da violência na instituição escolar.

Dessa forma, ao trazer esse referencial para este estudo, consideramos a partir de uma “perspectiva durandiana”, que é “através do imaginário que nos reconhecemos como humanos e atribuímos sentido às coisas e ao mundo” (TEIXEIRA, 2006, p. 215). Sendo assim, que é também por meio do imaginário, através do processo de simbolização, que segundo Teixeira (2006, p. 217-218) se,

[...] define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, do seu destino mortal.

Dessa forma, é por meio do imaginário que não se nega o próprio homem e muito menos se estabelece distanciamentos entre homem e animal, cultura e natureza, consciente e inconsciente, que crie um evolucionismo que tem em sua base uma hierarquização etnocêntrica.

No entanto, olhar para o imaginário e ver em suas configurações aspectos que levem a esse entendimento do homem é reconhecê-lo como um ser imaginante. No contexto escolar, isso só é possível através de uma pedagogia que valorize o que Teixeira (2006, p. 215) denomina de “imaginário aprendente”, “aquele que contribui para efetivamente se apropriar do seu sentido original de construção da cultura por meio da educação”.

Com esse pensamento, é que trouxemos para esta seção o que Duborgel (1995), em sua obra, *Imaginário e Pedagogia*, questiona: Será que podemos ensinar alguém a se comportar imaginativamente? E sendo assim, de que forma a pedagogia contribuiu para isso no contexto escolar? Como a criança, o aluno “é estimulado para o símbolo iconográfico, para as diligências da imaginação simbólica, para o desenvolvimento das suas fantasias gráficas”? Ou por outro lado: Será a escola apenas uma instituição apenas reprodutora das linguagens impostas pelo mundo dos adultos?

Tais questionamentos insistiram em fazer parte deste trabalho e precisam ser esclarecidos para podermos pensar: Quais seriam as projeções imaginárias e míticas da violência presente no contexto escolar? E para podermos também pensar em que medida e/onde a violência é produzida por um imaginário sociocultural, tendo como base as figuras do imaginário da violência no âmbito escolar.

Como o eu lírico do poema de Manoel de Barros tentou fotografar não as coisas, mas o que há de simbólico nelas (silêncio, perfume, existência, perdão, sobre) que muitas vezes não conseguimos enxergar, tentaremos aqui “fotografar” as imagens que constroem as redes simbólicas dentro da escola.

4.1. Imaginário

Segundo Teixeira (2006, p. 219), o imaginário "remete ao sentido, à finalidade, porque é por meio dele que organizamos nossas experiências e atribuímos sentido à vida". Contudo por mais que o imaginário nos faça um sujeito de significantes e estabeleça um papel importante nas sociedades que uma cultura de imagens cultivou há um pensamento estritamente pautado na razão que tende a não considerar a importância de agir de forma imaginante.

Vivemos hoje diante de um paradoxo, entre a repressão exercida, no Ocidente, sobre todo e possível processo de imagem, e o atual progresso das ciências do século XX que permitiram a reprodução de uma quantidade exacerbada de imagens através da comunicação (DURAND, 2001).

Desde Aristóteles (século 4 a.C.), para se chegar à verdade transitava-se pelos fatos, pelas certezas da lógica e pela dialética, o que para a época de forma alguma poderia se conseguir através de um pensamento imagético, pois esse era considerado abrangente demais e produtor de uma contemplação infinita que fornecia uma "realidade velada" (DURAND, 2001).

E assim o imaginário transitava pelos anos ora sendo substancialmente negado, destruído, ora "confundido com o delírio, o fantasma do sonho e o irracional" (DURAND, 2001, p. 14) e assim o é ainda hoje.

Já Platão, segundo Durand (2001, p. 16-17), acreditava nas "verdades indemonstráveis" (alma, o além, a morte, o amor), na linguagem imaginária do mito, o lugar, como "onde a dialética bloqueada não consegue penetrar", pois a "imagem mítica fala diretamente à alma".

Contudo, foi no século XX que as imagens ganharam destaque, mas sob o preço do "efeito perverso" da mídia e da "explosão do vídeo". Tal efeito vem do que Durand (2001) chama de "civilização de imagem", do iconoclasmo técnico-científico, cujo resultado na área da educação foi uma pedagogia positivista.

4.2. Pedagogia do Imaginário

Segundo Araújo (2010, p. 683), “o imaginário diz-se de muitos modos”, sendo “objeto de análise os imaginários mítico, político, literário, filosófico, científico e artístico”. Contudo o imaginário, de acordo com o autor, pouco foi investigado por parte dos estudiosos das Ciências da Educação.

Um estudo que traz para sua pesquisa uma análise do imaginário educacional é aquele que estuda as imagens da educação e seus símbolos, e que “se debruça sobre as imagens veiculadas pela tradição educativa, pelos seus modelos, pelas experiências pedagógicas, assim como pelas suas práticas discursivas” (ARAÚJO, p. 682, 2010).

Sendo assim, resumindo,

[...] o imaginário educacional trata da educação e dos seus símbolos, contudo, o desafio reside em se identificar os símbolos mais pregnantes da educação (as figuras do mestre e do aluno, do adulto e da criança, as imagens da árvore, da planta, da luz, etc.), pois não bastará somente atermo-nos ao seu aparato conceptual sem se avançar para concretizações (ARAÚJO, 2010, p. 682).

Nesse sentido, a pedagogia seria, então, compartilhar o pensamento de Teixeira (2006, p. 218), “resultado de projeções imaginárias e míticas. Estas que por sua vez determinam modos de vida, que são codificadas em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos”.

No entanto, é importante retomar, frisando que a pedagogia tal como a conhecemos hoje é de acordo com Durand (1994 apud TEIXEIRA, 2006, p. 218) “filha do positivismo que, por sua vez, nasceu do casamento entre a factualidade do empirismo e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico”.

Dessa forma, é preciso esclarecer que falamos da pedagogia, que enquanto ação do sistema educativo transita, tanto pelo pensamento “racional”, “positivista” e “objetivo”, quanto pelos “campos do imaginário” e pelas atividades do “sujeito imaginante” (DUBORGEL, 1995).

Podemos perceber, então, a existência de um paradoxo presente não só na noção de pedagogia, como na própria forma de se executar a ação pedagógica, pois, essa que

[...] instaura e ao mesmo tempo coloniza, que produz ao mesmo tempo que exclui, que abre vias ao mesmo tempo que proíbe, ou antes, que exclui, interdita, nega, coloniza, censura e reprime por intermédio daquilo que produz, executa, autoriza, engendra e instaura (DUBORGEL, 1995, p. 268).

A escola, nas suas atividades didáticas e educativas, não deixou de desenvolver várias práticas relativas às imagens (imagens recebidas, manipuladas, exploradas e produzidas) dentro da instituição. Contudo vemos que, ao mesmo tempo em que cria a própria pedagogia, obscurece uma educação de imagens.

Voltemos um momento para as considerações de Duborgel (1995) relativas ao papel das imagens no meio educacional. Segundo o autor, as primeiras amostras de imagens que surgem na escola aparecem fortemente na Educação Infantil, porém com o aparecimento do texto a essas imagens, essas são condicionadas a irem desaparecendo.

Há aí o “nascimento” do imaginário infantil, contudo esse é por sua vez limitado, delimitado, situado (por uma função que se institui perante o texto) e é tributário dos modelos adultos, por outro lado ele é o imaginário que se institui e que assinala a entrada da criança nas estruturas antropológicas do imaginário (DUBORGEL, 1995).

Sendo assim, de acordo com Duborgel (1995, p. 36), as imagens são textos de imagens “formadas para preparar a criança tanto para o acesso ao texto quanto para o abandono de imagens”. Assim, a imagem vai aparecendo cada vez menos e menor em “apoio” aos textos (porque o aluno ainda não sabe ler) e gradualmente a imagem passa a “dizer menos e o texto a dizer mais”, ela passa a ser, como coloca o autor, um ornamento, um decorativo e uma ilustração pura.

Podemos, através de Teixeira (2006 apud DUBORGEL, 1995, p. 220), elencar algumas “consequências pedagógicas” pela qual as imagens passam: “domesticação da imagem, colocada a serviço do ensino, como mais um recurso pedagógico, transformando, por exemplo, a literatura em mero exercício escolar”; “as simplificações deformantes das imagens de contos, canções e poesias, sob o argumento de que são deseducativos, violentos ou politicamente incorretos”; “a dosagem da fantasia, em razão da crença de que esta, em doses exageradas, poderia afastar a criança e o jovem da realidade”.

Assim, o imaginário educacional de forma disciplinar, com base em sua ação pedagógica, busca de acordo com Wunenburger (1991 apud ARAÚJO 2010, p. 685) minimizar, “direcionar a imaginação”, a “capacidade imaginante do sujeito,

submetendo-a a prescrições miméticas mediante o primado dos sentidos, a ponto de atrofiá-la ou reduzi-la à esfera da imaginação reprodutora”. Nesse sentido⁶ a escola seria, então, apenas uma instituição reprodutora?

Para Duborgel (1995, p. 14-15) a escola pode ser,

[...] o órgão privilegiado através do qual, desde primeira infância e para todas as crianças, são instituídas as formas gerais do estar nas coisas, nas palavras e nas imagens, as escalas de valor em que se encontram ordenadas as situações respectivamente da razão e da imaginação, os hábitos de subordinação, de recalcamento, de exorcismo, etc., do ser imaginante pelo sujeito “positivo” e de “razão” (ou inversamente). Encarada simultaneamente como espelho especificamente revelador das marcas de uma cultura e como “instituidora” dessas marcas, a Escola é, portanto, duplamente questionada como possível instituição “reprodutora”.

Se concordarmos com tal colocação de Duborgel e com toda a teoria criada por Bourdieu e Passeron, sobre o sistema educativo, estaremos afirmando que a escola não contribui para criação de ricas narrativas no seu interior, sendo, assim, apenas uma mera reprodutora de mitos.

Concordamos com Teixeira (2006, p. 222) que, ao associarmos um estudo como o nosso, à teoria durandiana é ter consciência que “a escola como todas as instituições sociais sofre a pressão pedagógica dos arquétipos”, contudo o que queremos ressaltar aqui é que a escola pode ser uma instituição produtora de imagens. Imagens essas materializadas em obras (quadro, desenho, fotografia) ou pertencentes ao conjunto de produções mentais (Wunenburger, 2003 apud TEIXEIRA, 2006) presentes no mito, nos rituais, nos símbolos que caracterizam o ambiente escolar e constroem significados específicos da instituição escolar. Queremos com isso dizer que às vezes precisamos olhar antes para a escola do que para a sociedade que a rodeia para explicar manifestações que são específicas desse âmbito.

Trazendo, assim, para a pesquisa do imaginário educacional quais são as imagens que nascem perante uma cultura dominante imposta pela escola, não podemos dar as costas ao homem, ser simbólico, e dizer que este não responde à ação pedagógica da escola. Não podemos excluir a constituição das identidades, as diferentes culturas, a heterogeneidade existente no ambiente escolar, como se fosse apenas uma questão de

⁶ E tendo em vista as colocações elaboradas na introdução desta dissertação sobre Bourdieu e Passeron (1975).

preencher moldes ociosos com um conhecimento que não se filtre de acordo com seu próprio conhecimento.

E sendo assim, é que indagamos: é possível criar uma pedagogia que evoque o imaginário das pessoas que participam da instituição escolar, construindo uma Pedagogia do Imaginário?

Segundo Teixeira (2006, p. 219), uma Pedagogia do Imaginário, “independentemente do “como fazer” remeterá sempre ao sentido que se quer imprimir à educação e à vida”. Sendo assim uma Pedagogia do Imaginário não é um processo terapêutico, não é uma pedagogia do lúdico, não é uma pedagogia da sedução, não pode ser uma pedagogia da criatividade, é um conjunto de técnicas ou estratégias de ensino ou uma disciplina cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade.

Compartilhando da resposta de Teixeira (2006), se valer de uma Pedagogia do Imaginário é conduzir nossa vida, atribuindo-lhe sentido. Evocando a sensibilidade das coisas para agir no mundo. E como seria isso na escola? Um imaginário na escola preza por

1) estimular a imaginação, porque imaginar é se reconhecer. Se os alunos não são estimulados a imaginar não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos; 2) ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano; 3) cultivar a sensibilidade e a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo (TEIXEIRA, 2006, p. 255).

Não estamos falando na criação desmedida das imagens, como também não falamos em imagens apenas a serem reproduzidas, algo que se possa ensinar ao aluno. Seria adotar um “novo espírito pedagógico” (DUBORGEL, 1995), onde o educador estimule o aluno a ir além, *transcender*, sair da continuidade e do cumulativo e romper com algo.

O pedagogo não pode ser um simples “neodicionário prático” e descritivo das coisas, nem se limitar a mencionar as funções de algo (DUBORGEL, 1995), sendo assim, ele deve convidar a criança a regular, refletir, rigorosamente e por que não poeticamente aquilo que está sendo colocado à sua frente.

É sobre “a ordem dos sonhos, a ordem das coisas, do universo, dos seres e do homem, é para interpretar este sentido e para reviver os atos da sua elaboração que uma Pedagogia do Imaginário deve convidar” (DUBORGEL, 1995, p. 302).

No entanto, é perigoso demais afirmar que esse novo olhar para a pedagogia seja possível nos dias de hoje ou sequer que seja um dia. O que colocamos aqui, destacando sua importância por meio dos autores que buscaram formas de geri-la dentro do ambiente escolar, é mostrar que ela não é impossível de acontecer. E sendo assim, qual seria seu papel e sua importância para esse campo?

Além de mostrar o papel que a Pedagogia pode obter quando o imaginário é estimulado, buscamos trazer o imaginário para dentro deste trabalho, neste momento, como forma de interpretar as figuras do imaginário (símbolos, rituais, mitos) educacional que caracteriza a escola.

Utilizaremos para isso o recurso do imaginário presente na linguagem da metáfora. Pois pensamos esse ser um “artifício” (como colocamos anteriormente) que nos ajuda a explicar aquilo que está muitas vezes atrelado ao simbólico e aos sentidos das coisas. A metáfora é entendida aqui como Hameline (1986 apud ARAÚJO, 2010, p. 39)

[...] um aluno não é nem uma planta, nem um frasco, nem uma massa mole, nem um explorador, nem um arquiteto, nem um pássaro-raptor, nem um carro de corrida, nem um guaxinim. Mas comparando-o a uma planta, a um frasco, a uma massa mole, etc., e mesmo a um guaxinim, permite dizer qualquer coisa que se pode controlar e que não é uma simples brincadeira, nem um mero efeito de estilo.

Também é importante lembrar “que apesar do imaginário educacional ser um tipo de imaginário empobrecido, espartilhado num discurso pretensamente racional, seja ele de caráter filosófico ou científico, que tende a excluir as imagens míticas” (ARAÚJO, 2010, p.697), julgamos que seja possível olhar, ouvir e escrever sobre esse imaginário, mostrando o que está por trás dos rituais e símbolos que a própria escola cria.

Assim, o imaginário educacional colocado por Araújo (2010, p. 684) como um imaginário ingrato que não nos abre muitas portas para conseguirmos identificar seus resquícios do ponto de vista simbólico, sendo “pouco receptivo e pouco maleável a uma interpretação das imagens que o constituem”, impõe a quem busca interpretá-lo “manter uma atenção acrescida à fluência metafórica dos textos em análise, pois é ela que fornece um índice das figuras do imaginário presente”.

Conforme Araújo (2010) nos colocou, estudos que tenham como interesse o imaginário educacional ainda são escassos. São inúmeros os símbolos, os rituais e os

mitos presentes na educação, contudo nos direcionando ao desfecho deste trabalho nos deteremos a entender o que é e onde é produzida, através das figuras que constituem o imaginário educacional, a violência na escola.

4.3. Imaginário da violência na escola

Adotamos a ideia de que a escola enquanto um sistema sociocultural é formada por um “[...] sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação e as práticas escolares e educativas que ocorrem no interior da escola enquanto práticas simbólicas” (Paula Carvalho (1990 apud LOUREIRO, 2000, p. 123-124)). Sendo assim, ao considerar as práticas escolares como sendo simbólicas e, portanto, complexas não podemos reduzir essas, nem mesmo simplificá-las mutilando justamente toda a carga simbólica que ela carrega (LOUREIRO, 2000).

Todavia, seria falso não dizer que vivemos em uma sociedade que tudo busca explicar, classificar, catalogar, contudo a própria natureza complexa do fenômeno da violência transborda, rompendo com “explicações simplistas” (TANUS, 2004, p. 27). Muito do chamado de banal, relativo às práticas do dia a dia, o cotidiano não é levado em consideração quando se propõe pesquisar determinado fenômeno em qualquer que seja o tipo da pesquisa, dizendo haver fontes mais ricas de observação, contudo como explicar aquilo que só pode ser explicado por um olhar sensível e compreensivo do cotidiano, aquilo que está nos gestos, na fala, no riso, no diálogo, nas vivências das pessoas que participam desse meio.

Dessa forma, não podemos fugir de um estudo do banal que não diminua, mas pelo contrário enriquece as pesquisas com suas minúcias, pois ao examinarmos a violência nesse contexto simbólico em que a escola se configura, dizemos que essa adentra esse mundo simbólico e faz uso dele para permanecer obscura, entre o minúsculo que forma o cotidiano escolar.

E é bem aí que os atos violentos muitas vezes se “escondem”. Como já percebemos, e como assinala Tanus (2004, p. 27), esses são múltiplos, “[...] pluriformes, mutantes, quer se pense em quem os produz, como em quem os deve coibir”. No entanto, mesmo com essa característica plural da violência, quem se propõe a entender o fenômeno está a procurar alternativas eficazes que o extermine. Poderíamos dizer que todas as respostas em busca dessas alternativas “[...] são todas verdadeiras e falsas, por serem portadoras de um olho singular”. Contudo, também, apenas dizer que não há

violência na escola “[...] é muito etnocêntrico você, o “eu” se julga melhor do que o outro (colocando a violência aqui como uma coisa estritamente ruim) e julga o outro, ou outra sociedade, ou outra escola pior que você, que a sua”.

Uma das ações da violência presente na escola é seu poder em “manipular” a ordem e a desordem dentro da instituição, criando uma dinâmica própria da instituição que a caracteriza. Para Morin (1982 apud CHAVES, 2004, p. 45), o que permite que ordem e desordem coexistam no mesmo ambiente simultaneamente é a complexidade. Sendo assim, a ordem “é tudo que é repetição, constância, invariância” e a “desordem é tudo que é irregularidade, desvio, imprevisibilidade”, mas ele esclarece “num universo de pura ordem, não haveria espaço para a criação, inovação” e em um “universo onde a desordem prevalece, teríamos o caos”.

E é assim que a violência escolar se institui através da complexidade. Todavia, a escola enquanto instituição formativa exercendo esse papel de uma forma que busca sempre a ordem, ela pode engessar a liberdade, diminuir “a concretização pessoal e individual dos sonhos, das pulsões interiores” e “exercer sobre o homem, em nome da disciplina e da ordem” uma pressão violenta (LOUREIRO, p. 128).

Vemos aí uma ação da violência configurada sob as vias da ação pedagógica, violência que nasce na instituição escolar e pelo seu papel enquanto local educativo. Loureiro (2000, p. 130) muito bem assinalou esse fato, ao dizer que,

Há muito a violência rompeu os muros escolares, irrompeu, ou brotou, na escola, parecendo querer ficar, dominar, malgrado as boas intenções e ações para combatê-la nos seus efeitos, sem sucesso. [...] nem só de fora, do exterior, a violência chega à escola. Ela explode também de dentro para fora, na pedagogia adotada, na gestão exercida, nos princípios propostos, na maneira de os propor e buscar a concretização, na ausência da alteridade, no etnocentrismo e no furor pedagógico [...].

Entender a violência dessa forma no contexto escolar é olhá-la em sua dimensão simbólica “entendendo-a como mediadora entre as relações do ser humano com o mundo e vendo nela função organizatória na práxis social e na ação educativa” (LOUREIRO, 2000, p. 123), é olhar para o imaginário que a violência cria na instituição escolar.

Não é a violência real como denomina Loureiro (2000, p. 123) que deixa marcas, “marcas que se expõem e que delas se faz alarde, barulho e espalhafato, que

estão na luz” é aquela que chega sem se deixar notar “minando, corroendo, modificando e envolvendo silenciosamente, no escuro, sem se deixar ver, a olho nu, com facilidade”.

É dessa violência que estamos falando. E que iremos analisar sob a ótica do imaginário. Segundo Guimarães (2004, p. 59), estudos que adotem o imaginário como aporte teórico são, principalmente nos meios acadêmicos, tratados com desconfiança, acusando-os de “mascararem os mecanismos de dominação, a capacidade de apropriação dos homens e a agudeza dos conflitos e dos problemas reais”.

Contrapondo-nos a esse pré-conceito e adotando, sim, um estudo com base no imaginário, é que entendemos, de acordo com Guimarães (2004, p. 60) que “a escola como instituição da sociedade também encontra sua fonte de imaginário social” e,

[...] está inserida em uma rede simbólica, socialmente sancionada, no qual se combinam em proporções e relações variáveis um componente funcional, sem o qual a sociedade não sobreviveria, e um componente imaginário que, no social histórico, é criação, fazer ser, é posição na e pela instituição de formas e significados sociais.

É o imaginário que nos proporciona estudar a dimensão simbólica da realidade recuperando para os estudos sobre a prática educativa a “capacidade de produzir sentidos” (Scholl apud GUIMARÃES, 2004, p. 60), “além daqueles já dados, e de se pensar sobre a criação de novas realidades”, pois como Maffesoli sempre nos coloca “toda construção da realidade é simbólica”.

O imaginário seria, então, não o contrário da razão, mas “uma maneira hipercomplexa de pensar a sociedade complexa” em sua complexidade evidenciando “toda essa carga simbólica evidente nas sociedades complexas”, sendo que a “[...] nossa cultura é a da complexidade, que não se explica a partir de um só elemento, mas por uma pluralidade deles que são integrados pela via simbólica” (GUIMARÃES, 2004, p. 61).

Dessa forma, precisamos, de acordo com Hilman (1998 apud GUIMARÃES, 2004, p. 62) nos voltarmos,

[...] para a cultura em todas as suas manifestações (mitológicas, ritualísticas, religiosas, artísticas), a fim de reimaginarmos o mundo, o que significa reconhecê-lo como imagético, como um lugar imaginal, onde edifícios, sistemas burocráticos, linguagem convencional, transportes, meio ambiente urbano, alimentação, educação estão situados em termos de matrizes imaginárias, ou seja, das imagens que têm deles e que eles desencadeiam.

E dessa forma, então, reconhecer o mundo imaginário trazido, vivenciado, criado pelos alunos, professores e funcionários no ambiente escolar, “uma realidade de outro tipo que a percebida”, mas não menos consistente. Entendendo o universo escolar como poético que constitui e constitui-se através dos mitos, ritos, símbolos, e que pode “caracterizar a vontade de construção/destruição/desconstrução do imaginário a violência presente na cultura escolar” (GUIMARÃES, 2004, p. 66; 64).

Para Hilman (1989 apud GUIMARÃES, 2004, p. 63), “uma imagem não é aquilo que se vê, e sim o que pode ser percebido pelo ato de imaginar”. Foi aí que pensamos: como realizar nesta dissertação um trabalho com imagens, tentando não cair pela redução dos aspectos que o próprio estudo do imaginário nos proporciona? Antes de esclarecer nosso pensamento, são necessárias algumas palavras sobre as imagens.

4.3.1. Um mundo imagético

Vivemos cada vez mais cercados de imagens que estão a todo tempo objetivando nos passar alguma mensagem. Criamos imagens, transformamos as que passam por nós, adotamos imagens. As imagens nos causam sentimentos diversos, repulsa, medo, conforto, felicidade, nos sensibilizam.

Um mundo imagético, que se exprime pela imagem, não é “uma massa opaca de objetos” que são “lançados arbitrariamente” o mundo “revela-se enquanto linguagem” e “fala ao homem através da sua própria maneira de ser, das suas estruturas e dos seus ritmos” (DUBORGEL, p. 291-292, 1997). Sendo assim, a imagem, para Duborgel (1997, p. 28) é “um convite à observação, à identificação, ao reconhecimento, à descrição, à definição e à etiquetagem do mundo que elas se espelham. Uma imagem serve para reproduzir o mundo que nos rodeia”.

A imagem, para Duborgel (1997, p. 27), “transmite uma análise e ao mesmo tempo uma síntese do objeto”, ela serve para identificar, reconhecer, descrever, observar, definir, classificar, informar, saber, conhecer, analisar, estar-se atento; ilustrar o conceito das palavras e das coisas; designar, falar, aumentar o léxico, ensinar e auxiliar a leitura (DUBORGEL, 1997). No âmbito educacional, a imagem seria, para o autor, o primeiro saber ilustrado, que “longe de estar circunscrita a funções denotativas, definidoras, explicativas ou de pré-aprendizagem, torna a coisa ilustre em vez de ilustrar” (DUBORGEL, 1997, p.77).

As imagens são constituídas pelas coisas do mundo e constituem o próprio mundo, criando um universo simbólico e, segundo Durand (1967 APUD TEIXEIRA, 2006, p. 218) esse universo “só é “humano” na medida em que o homem atribui sentido às coisas e ao mundo”.

Segundo Araújo (2010, p. 690), o “símbolo é uma espécie de signo complexo que, independentemente do seu suporte, reenvia para a presença de outra coisa que permanece invisível, daí que o símbolo encerre em si outra realidade que, por sua vez, pode esta reenviar para uma outra e assim sucessivamente”. E o que permanece invisível nessa rede simbólica, quando pensamos no ambiente escolar? É justamente o que buscamos mostrar. É aquilo que não se pode ver por olhos cegos da razão, aquilo que não está sob a luz, aquilo que é ignorado enquanto fator de construção dessa rede simbólica: a violência.

A violência surge quando os mitos dominantes, “ao se sentirem ameaçados, condensam-se cada vez mais em códigos, regras, convenções; acelerando, porém e, portanto, seu esgotamento” e é aí que os “mitos marginalizados” aparecem (TEIXEIRA, 2006, p. 218).

Sendo assim, essa dominância “mítica de um certo regime arquetípico de imagens num dado momento exerce uma “pressão pedagógica””, através da violência simbólica, mas também é essa mesma pressão que define as visões de mundo, as ideologias, as utopias, o próprio sistema pedagógico (TEIXEIRA, 2006, p. 218).

Considerar a escola dessa forma, rica em símbolos, arquétipos, mitos, é entender que existe um imaginário que permite que se narrem as histórias dos homens através das imagens, de suas vivências, de sua cultura, ou seja, “na medida em que não “temos” apenas imagens, mas “somos” ou tornamo-nos também as nossas imagens, tomamos a sua forma e nos criamos por meio delas” (ARAÚJO, p. 684, 2010).

É, nesse sentido, com o intuito de trazer o imaginário da violência presente na escola à luz deste estudo é que delinearemos nas páginas seguintes quais as projeções imaginárias e simbólicas da violência, presentes no contexto escolar e criadas pelo próprio homem, aquele mesmo que também se cria “por meio delas”.

4.3.2. Imagens da violência na escola

Retornamos a nossa pergunta, modificando-a: Como trabalhar com imagens para falar das imagens, do imaginário da violência na escola? Foi uma dúvida que nos

ocorreu durante esta pesquisa. Pois se colocamos as imagens (desenhos, quadros, obras, etc.) e um texto sobre aquela imagem estaremos interpretando-as, estaremos transformando-as em conceitos e nos afastando delas, e uma imagem é sempre mais abrangente que um conceito. Não queríamos isso, não queríamos emoldurar as imagens que podem ser vistas no ambiente escolar em textos, colocando-as como forma de ilustrar. Queríamos instigar o pensamento sobre essa imagem “quebrando-a, liberando-a dos significados que a estavam aprisionando-a, reformando-a” (Hilman, 1988 apud GUIMARÃES, 2004, p. 63).

Sendo assim, compartilhando da ideia de Hilman (1988 apud GUIMARÃES, 2004, p. 63) e levando em consideração os fundamentos de uma teoria do imaginário e toda a elaboração realizada até aqui, pensamos na escola como um lugar imaginal, ou seja,

[...] um espaço onde possamos localizar alunos, professores, funcionários, sistema administrativo, arquitetura, instalações em termos das imagens que eles provocam, situando essas pessoas nessas imagens, caminhando com elas em seu processo imaginativo, procurando em cada imagem significados mais profundos daqueles que parecem ser evidentes e naturais.

Como vimos, a escola faz essas imposições de imagens (DUBORGEL, 1997) a todo o momento através de sua ação pedagógica e não queremos isso, gostaríamos que qualquer pessoa que olhasse para os desenhos⁷, olhasse pelo seu próprio olhar, recriasse novas imagens, novos conceitos, quebrando talvez um pensamento para que outro nascesse. Buscamos, através das imagens que foram dispostas ao longo deste trabalho, complexificar ainda mais o pensamento sobre a violência na escola através do simbolismo que cada traço pode passar. Pois como assinala Hillman (1989 apud SCIAMANA, 2004, p. 113), “a imagem é sempre mais abrangente, mais complexa que o conceito. Ela funciona como um recipiente para ideias, eventos, reflexões e memória”.

Para Bachelard (1989 apud GUIMARÃES, 2004, p. 62; 60), “nosso pensamento é movido pela imaginação, vai ao real, mas não provém dele”, “uma imagem presente

⁷ Dispomos ao longo desta dissertação, entre as sessões, uma sequência de cinco desenhos (autor: Rafael Marola). Tais desenhos foram encomendados para o artista com o intuito de trazer as imagens da escola que em suas entrelinhas mostram o imaginário da violência. Tais imagens não são imagens de nenhuma escola real, concreta, foi colocado para o autor delas o que gostaríamos que ele representasse e assim ele brilhantemente o fez. Vale ressaltar que não iremos fazer uma análise interpretativa dessas imagens. Com base em algumas pesquisas realizadas e com um aparato bibliográfico especializado no estudo da violência escolar é que realizamos algumas considerações que podem proporcionar ou não pontes com os desenhos apresentados.

não faz pensar numa imagem ausente” e a “imaginação, faculdade de formar imagens, ultrapassa a realidade”.

4.3.3. Os rituais e a ritualização da violência na escola

Entendemos o rito como um “[...] processo que envolve a encarnação de símbolos e de constelações de símbolos, por meio de gestos corporais formativos”, como [...] “encarnação de estados interiores cognitivos, afetivos e imaginários, através dos quais o homem busca a transcendência” (TEIXEIRA, 1997, p. 7). Os ritos permitem que as pessoas possam “localizar-se na sociedade e na cultura de seu tempo, garantindo, com isso, a construção da identidade grupal” (TEIXEIRA, 1998, p. 62).

Segundo Teixeira (1998, p. 62), existem os ritos criados pela escola e aqueles criados e dirigidos pelos alunos que, muitas vezes, ambos expressam-se em atos considerados violentos: ao “imaginário da ordem”, os alunos contrapõem um “imaginário da transgressão” ou “do conflito”.

Presente nesses ritos há dois tipos de violência: a violência da escola (aquela que a escola comete enquanto instituição educativa) e a violência na escola (que ocorrem entre os grupos de pessoas que ali convivem, seja ela verbal ou física) (THOMAZ, 2004).

E assim, Dadoun através de uma afirmação de que seria inútil pensar que o sistema educativo possa “transformar o potencial de violência do sujeito”, uma vez que a educação também trata a violência com violência, nos leva a pensar como lidar com a violência presente no contexto escolar, sendo que a própria escola é violenta em suas práticas.

O que permite que a violência permaneça dentro das escolas antes de tudo é a sua função fundamental, antropológica e fundadora da humanidade. Que não só permite, mas que também faz uso dessas funções e caracteriza, assim a escola, sendo como é, e faz isso através de três funções utilitárias que são da instância tradicional do sistema educativo: (THOMAZ, 2004, p. 77) Função Técnica: transmissão do conhecimento e da aprendizagem, que exige do homem esforço de atenção, memória, raciocínio e pensamento; Função Cultural: unificação do ser, molda padrões culturais e comportamentos para que o homem se integre à sociedade; Função Antropológica: “trata-se de trabalhar e tratar a estrutura humana do *homo violens* de maneira a manter, por meio de desvios, desvarios, fracassos, o rumo do *homo sapiens*” (DADOUN, 1998).

Por meio, então, de suas funções é que a escola institui práticas rituais formais que podem ser consideradas como organizadoras, estabelecedoras, sancionadoras e santificadoras da ordem; e em resposta a essas práticas temos as não formais que determinadas pessoas e/ou grupos estabelecem através de uma nova ordem, ou a desordem provocada a título de revolta contra a função instituidora da ordem. O que é preciso assinalar dessa dinâmica é que tanto ordem como desordem fazem uso da violência para conseguir êxito no desenvolvimento de seu ritual.

Falando primeiramente da função formal da escola, podemos assinalar aquilo que de mais rígido há na escola, sua parte física, sua estrutura, **os muros da escola**. Sob signo de cadeados, os portões e muros altos da escola parece querer usá-los como forma de combater tudo o que de violento é produzido por uma violência social que se localiza fora da instituição escolar, como a criminalidade, o tráfico de trocas, disputas entre grupos e etc. apontados anteriormente em algumas pesquisas.

Porém se esquecem da violência produzida pelo próprio sistema escolar. Para entrar nesse ambiente, é preciso vestir-se de aluno através da simbologia do uso de uniformes, o sujeito é chamado a se comportar com bases em regras sob o comando de ordens. Esse quadro mostra a primeira manifestação de violência **da** escola em vista da ordem. Em oposição a essa imposição de regras e ao caráter fechado da instituição nasce a depredação escolar⁸ violência **na** escola (**contra** a escola), a desordem impera através de uma violência visual, pichações e quebra do patrimônio escolar.

Todavia essa “quebra” vai além do físico, há uma violência sobre as coisas, os instrumentos, os lugares, a fim de destruí-los, significando a ruptura de um laço social frágil, um culto à desordem, uma cultura de violência, na sala de aula, no pátio, na estrutura física toda da escola, como sinal de revolta ao poder instituído pela escola⁹ (THOMAZ, 2004).

É a violência (MAFFESOLI, 1987) “anômica” que, segundo Tanus (2004, p. 26), “rompe indiscriminadamente todos os muros e explode em todas as formas de revolta contra o instituído, normatizado”, as normas, códigos, regras e leis. Porém quando essa não é entendida em seu objetivo fundador, de apenas se opor à ordem, objetivando através da desordem criar uma nova ordem, essa se transforma em uma

⁸ Outras considerações sobre depredação escolar, ver GUIMARÃES, 2005 – “A dinâmica da violência: escolar conflito e ambiguidade”.

⁹ Considerações feitas por Thomaz (2004), em sua pesquisa, realizada em uma escola pública de ensino fundamental entre os anos de 1998-1999, na cidade de Niterói/ RJ.

violência que sem limites visa apenas a destruir e a não construir nada (CHAVES, 2004).

Há outras práticas formais que se estendem por todos os espaços da escola que são o entrar em fila para o ingresso e para a saída da sala de aula, cantar hinos e hastear bandeira, esperar para falar, ficar em silêncio na sala de aula, ficar sentado dentro da sala de aula olhando para frente, vamos nos ater ao contexto de dentro da **sala de aula** para entender essa violência **da** escola.

Existem dentro das salas de aulas as manifestações que caracterizam o prazer em estar juntos (contentamento, alegria, reconforto) e o desprazer em estar juntos (tensão, aflição, raiva, medo). Emoções que nascem do convívio entre os alunos e na ritualidade do encontro pedagógico, na relação professor-aluno (GOMES, 2004)¹⁰.

Segundo Gomes (2004, p. 52), seria preciso “distinguir o fazer conveniente de professor e o fazer conveniente de aluno”, são vistas nesse encontro “regras prescritivas que determinam quando e como assentar, falar, calar, escrever, ler, escutar, sorrir, levantar-se, virar-se”. E são essas que “determinam as distâncias entre uns e outros”, que determinam o “ritmo ou o tempo do fazer de uns e outros” (HALL, 1972; 1984 apud GOMES, 2004, p. 52).

Ainda que sempre se esteja a dinamizar as relações dentro dos contextos escolares, “a aula sempre guarda algo de um rito, com um emissário professando sua fé em certos deuses e um grupo de fiéis concelebrando, ao menos na aparência, o que também é indicativo de um cumprimento de regra” (GOMES, 2004, p. 52).

Há presente em dias “comuns” e fortemente em dia de “avaliação” uma corporeidade que é construída por imposição do ritual: dedos são mordidos, chupados; bochechas, narizes, orelhas sendo esfregados, cutucados, unhadados; as mãos que sustentam pescoços (GOMES, 2004). É, assim, um “discurso silencioso de bocas, línguas e dentes, mãos, dedos e unhas, demonstrativos de corpos tensionados e contraídos”, os alunos, na avaliação, só escrevem, e falam através do não verbal, ou seja, através do próprio corpo e causam as mais diversas emoções: ansiedade, impotência, humilhação, raiva e medo (GOMES, 2004).

Vemos, assim, que o professor carrega muitas vezes em seu fazer o caráter autoritário, o detentor do conhecimento e aquele que impõe a ordem, o “espaço da sala de aula é rígido e autoritário, como autoritária é a figura do professor, preocupado em

¹⁰ Com base em sua pesquisa realizada nos anos de 1980, em escolas de Cuiabá.

transmitir e cobrar conhecimentos” (THOMAZ, 2004, p. 84). Mas há na escola a figura maior de autoridade, que serve como válvula de escape para amedrontar alunos e combater o “mal” que existe na escola: **o diretor**.

O diretor é visto como aquele que detém o poder, que dita as regras não só para os alunos, como para todos da escola. É uma figura que causa um misto de emoções entre o medo e o respeito, mas todos concordam que a sala do diretor é um lugar onde ninguém gostaria de ir. Antes de chegar para o diretor, o aluno passa por inúmeros “castigos”, ficar sem recreio, escrever frases repetidas sobre seu comportamento, ficar no banco dos castigos, assinar o livro preto e ganhar advertências. Mas quando chega ao diretor pode além das simples advertências ele pode ter seus pais convocados, ser suspenso de aulas e até mesmo chegar à expulsão.

Vemos, assim, acontecer um processo diário de violência através da hierarquia do poder, “[...] cada um de nós, nas suas respectivas posições, exerce um determinado tipo de poder, ou seja, todos vigiam e punem, ao mesmo tempo em que são vigiados e punidos” (GUIMARÃES, 2005, p. 1).

O “poder”, então, segundo Guimarães (2005, p. 1) é representado pelas autoridades escolares – é o garantidor do “dever-ser”, e em oposição a esse “dever-ser” surge a “potência” dos alunos que, de forma branda ou explosiva, tentam resistir às suas imposições, garantindo um “querer-viver”.

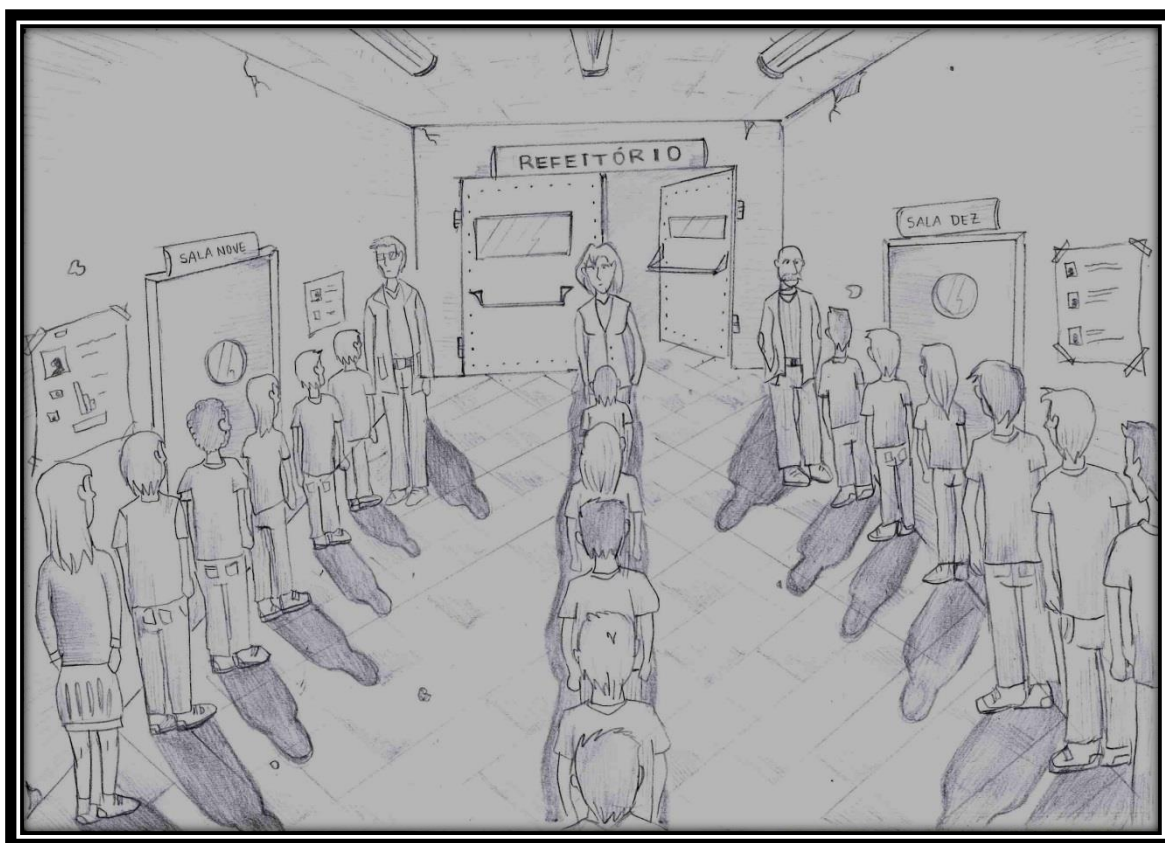
Os alunos expressam em diversos espaços e momentos o seu “querer-viver”, mas é no **recreio** que eles se sentem livres para suas escolhas. Ali eles conversam, brincam, ficam em grupos, correm, gastam todas as energias reprimidas na sala de aula. Lembrando, claro, que nesse espaço, há também a imposição de regras, contudo os próprios alunos criam mecanismos de obedecerem às regras, a partir da concretização de atividades que eles querem executar.

Podemos ver assim, compartilhando do pensamento de Guimarães¹¹ (2004, p. 60), que os alunos, professores e funcionários são considerados como sujeitos que,

[...] além de sofrerem as determinações de uma rede simbólica socialmente sancionada, também atribuem sentidos ao mundo, resignificando, a realidade na qual estão inseridos produzindo uma cultura própria, fruto da forma como vivenciam e interpretam as relações e as contradições que perpassam o espaço escolar.

¹¹ Considerações acerca de sua pesquisa vinculada ao Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Educação (VIOLAR) da Faculdade de Educação da Unicamp/SP.

Vemos, dessa forma, que ordem e desordem perpassam quase que simultaneamente o espaço escolar. Há sempre uma manifestação de desordem para a imposição da ordem. E, entre esses dois movimentos, está sempre a violência, que tanto estabelece práticas, quanto as quebra, que está, “onipresente”, nos atinge, “[...] “nos desconcerta” e nos toca por seus “estrondos”, nos ensurdece por gritos inteligíveis e por suas pressões cotidianas” que nos esmagam, anulam, espremem, pressões “fatigantes” (DADOUN, 1998, 4º capa).



Desenho: **Passos ordenados**. Técnica: grafite. Fonte: Rafael Marola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nesta pesquisa, cotejar os fundamentos antropopsicanalíticos e socioantropológicos da violência, no sentido de realizar um balanço teórico investigando em que medida a violência retrata uma “história natural do mal” e/onde é produzida por um imaginário sociocultural tendo como campo de estudo as constituições da mesma, dentro do contexto escolar. Após toda a elaboração trazida, é que podemos dizer: na medida em que não estabelecemos fronteiras entre natureza e cultura, entendendo que elas pertencem a um mesmo sistema em que uma completando a outra possibilitam a complexificação do fenômeno.

E é nesse sentido que lembramos Morin (1979, p. 84): “todo salto qualitativo para frente e todo salto cerebral qualitativo, também para frente, favorecem-se mutuamente e a evolução sociocultural representa um papel decisivo na evolução biológica que conduz ao *sapiens*”.

É nesse momento que aparece o símbolo, e “quando o símbolo aparece, quando a simbolização aparece, quando destacamos um simbolizante da significação que não mais podemos captar diretamente, nesse momento há a hominização” (Durand apud BADIA, 1999, p. 04). Ele, o símbolo, faz então emergir numa espécie de vaivém contínuo entre as raízes inatas da representação do *sapiens* e pelas várias interpelações do meio cósmico e social. E é entre uma ponta e outra que se localiza o trajeto antropológico.

O trajeto antropológico, segundo Durand (1984 apud ARAÚJO, 2010, p. 682), é definido como “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”, e sendo assim, “no fim de contas, o imaginário não é mais que esse **trajeto** no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito”.

Trazendo esse pensamento para este trabalho, ao apresentar uma interpretação do trajeto antropológico sobre a violência, trouxemos por meio de um olhar compreensivo direções para se pensar na violência como intrínseca ao homem e como ela participa das culturas humanas.

Como mencionamos, segundo Durand (1967 apud TEIXEIRA, 2006, p. 217), o universo humano é simbólico, mas só é “humano” na medida em que o homem atribui

sentido às coisas e ao mundo. Por isso não podemos falar da violência apenas como fator pertencente estritamente ao *homo sapiens*, como apenas um comportamento instintivo que executamos ao nos sentirmos ameaçados, pois como coloca Guimarães (2004, p. 63) “[...] as situações violentas, o sistema social influenciam e constituem o imaginário sociocultural, enraizando-se na existência dos homens e interferindo nas práticas institucionais, entre elas as escolares”.

Mesmo assim, a violência é colocada, muitas vezes, claro, sob as vistas de um olhar etnocêntrico, como sendo pertencente a alguém que está classificado hierarquicamente abaixo do homem em nível de conhecimento, como se apenas animais fizessem esse uso da força.

Podemos assinalar esse fato na fala de um aluno entrevistado por Loureiro (2000, p. 129) em sua pesquisa¹²

ouvi de um aluno o relato de um fato violento, com ele acontecido na escola. Ele, em certa altura do relato, diz: *Não sei o que deu em mim, parecia um bicho, fiquei cego [...]*
 [...] Sobre o mesmo fato, a professora entrevistada conta que separaram os brigões e tudo voltou ao normal (grifos do autor).

Mas ao sair da escola, a mesma professora que achava que a briga havia acabado conta que ao ver a briga novamente acontecer ficou *enfurecida e saltou* (palavras dela, segundo Loureiro, 2000) entre os meninos para separar.

Através dessa fala fica claro, o deslocamento da violência, para fora de si, pertencendo a qualquer coisa que não faz parte dele, expulsando o diferente, o comportamento que não é aceito pela sociedade, pois a nossa condição humana fragiliza-nos ao entrar em contato com o não desejado, com aquilo que nós pensamos estar somente à margem de nós.

Pensando ainda nessas falas, nos indagamos como fazer para irmos em direção às elaborações do inconsciente, a um estudo do simbólico, das imagens que constituem o universo escolar, senão priorizando um estudo desse imaginário.

Sendo assim, concordamos que novos estudos que considerem o imaginário como base teórica, precisariam ser desenvolvidos, principalmente quando não podemos explicar determinados fenômenos apenas pelo real, pelo visível. Pois “nem tudo é redutível à racionalidade; há coisas que nos escapam” (GUIMARÃES, 2005, p. 6).

¹² Pesquisa desenvolvida entre os anos de 1997-1999 em escolas públicas do Distrito Federal. Intitulada “Violência, imaginário e educação” e coordenada pelo Professor Doutor José Carlos de Paula Carvalho.

Não procuramos durante todo nosso texto e tampouco desejamos trazer nas considerações finais soluções para a violência na escola. O esperado para este trabalho é reconhecer a pluralidade da violência enquanto fenômeno complexo que é intrínseco ao homem, configurando-o e configurando um imaginário sociocultural do ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, não queremos repetir o já dito, se não é novo não há a importância de se dizer novamente. Sendo assim procuramos, neste momento, apontar uma reflexão pensando na violência como parte de um imaginário sociocultural.

De acordo com Tanus (2004, p. 25), muitas das pesquisas já realizadas “evidenciam que toda tentativa de reduzir a violência a explicações simplistas, unidimensionais, corre o risco de deixar escapar pontos importantes” que possam ser acrescentados para que o estudo da violência ganhe consistência no meio acadêmico.

Para Chaves (2004, p. 40), seria “preciso compreender o que significam as manifestações de violência na sua complexidade, para, assim buscar formas, de enfrentar a problemática que incluam não só a racionalidade científica, mas também os determinantes afetivos”.

Trata-se, então, segundo Guimarães (2004, p.61), de “mergulhar nos sentidos que alunos, professores e funcionários dão à violência, não para compactuar com ela”, mas para buscar entendê-la no contexto que ela existe. Diversas são as atitudes que uma gestão escolar pode ter face à violência, como menciona Teixeira (1998, p. 62) a “[...]aproximação gradativa da escola com a comunidade, por intermédio de várias atividades de integração, num sistema de parceria em que a instituição supre, de alguma forma, as carências de espaço” “[...] a população “cuida” da escola”.

Também é possível encontrar, de acordo com Sciamana (2004, p. 112), uma brecha na fechada organização da instituição escolar com o intuito de “instigar os alunos a expor suas ideias e estarmos mais receptivos para ouvi-los, seria uma maneira de privilegiarmos momentos de troca entre os atores do cenário escolar”, possibilitando aos alunos terem conhecimento do papel violento da escola, instigando-os a pensar nisso e entendendo que a ordem não vem isolada, não é pura violência, mas que ela se veste das práticas escolares aceitas e executadas pela sociedade, práticas que são essenciais para o funcionamento da instituição escolar.

Todavia não esperamos que os alunos aceitem tal fato por simplesmente acharem que não possuem voz ativa dentro da escola. Pensamos que o,

[...] fazer pedagógico exige uma negociação constante, quer com relação às estratégias de ensino ou de avaliação, quer com relação os objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados, sempre com vistas à adaptação/ flexibilidade das delegações institucionais e da dinâmica das relações de poder no cotidiano escolar (SCIAMANA, 2004, p. 112).

Notamos, compartilhando da ideia de Sciamana (2004, p.114) que a “relação que temos e mantemos com os estudantes e a possibilidade da participação efetiva desses jovens no contexto escolar poderá contribuir”. Contudo, diferente do que a autora pensa, não para que se reduzam os conflitos dentro da instituição escolar, mas para que possamos lidar com eles em busca do equilíbrio dentro das relações.

Guimarães (1996 apud Teixeira; Porto, 1998, p. 61) mostra também que “domesticar a violência por meio de regras e códigos de conduta rígidos parece não ser a solução”. O desafio está em,

[...] canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola. Trata-se, em outras palavras, de procurar formas de geri-la enquanto figura da desordem, já que nenhuma sociedade pode ser purgada de toda desordem. É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la. Este é, fundamentalmente, o papel do rito: tratar a desordem no sentido de lhe dar uma forma dominável, de convertê-la em fator de ordem ou de deportá-la para os espaços imaginários.

Segundo Balandier (apud apud Teixeira; Porto, 1998, p. 61), “por meio de procedimentos, nos quais operam, principalmente, a transgressão e a inversão, o mito e o rito tornam-se os instrumentos que permitem juntar ordem e desordem”, como vimos anteriormente, fazendo com que uma precisa da outra para existir.

Outro ponto importante é reconhecer as práticas de todos os dias “desenvolvidas pelos membros dos diversos grupos da escola (professores, alunos e funcionários) dentro ou fora da sala de aula, que, pela carga simbólica e, portanto, educativa que carregam” como aspectos que constituem a cultura e o imaginário da instituição (TEIXEIRA; PORTO, 1998). No sentido de não nivelar as diferenças existentes na escola, mas criando identidades próprias que os façam fazer parte de uma cultura que eles próprios possam estabelecer.

De acordo com Loureiro (2000, p. 136), “em muitas escolas, já se inicia uma ação estratégica em favor do surgimento ou da manutenção da paz”, aqui nós não falamos necessariamente de se criar uma cultura de paz, mas concordamos com a autora

quando diz que já se “procuram o diálogo entre os vários componentes/atores da escola e a violência: negociam com ela; usam a arma (espada) disponível que é a pedagogia”, pois o canal de comunicação que os professores têm para “conversar, negociar com a violência” são as próprias ações pedagógicas.

Todavia é importante ressaltar que isto não significa “que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por forças das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns, limites de fechamento e de tolerância”. Concordamos que o professor ocupa um lugar limitador, “mas ele também abre brechas que permitirão” essa negociação (GUIMARÃES, 2005, p. 79).

A própria violência pode ser assumida como objeto de negociação e sendo sublimada (MARCUSE, 1972) através dos rituais, do jogo, da festa, do riso, pela fala etc., e dessa forma passa a restaurar o caráter sagrado e fundador da violência (GIRARD, 2000).

A escola precisa ponderar, encontrar um equilíbrio, uma vez que “[...] a instituição, na sua ambiguidade, tanto controla pela imposição das normas como protege dos excessos de tensão e violência”, ela não pode executar uma função “homogeneizadora, apaziguadora ou uma liberação total”, pois, assim, “deixa de controlar a violência que, exacerbada ou reprimida, transforma-se numa força unicamente destruidora” (GUIMARÃES, 2005, p. 106).

Para isso, precisamos compreender como “se estabelecem as relações na escola, como estas acontecem no espaço-tempo dos grupos que ali (com) vivem”, sabendo lidar com a diversidade que está tão presente no universo escolar (CHAVES, 2004, p. 36). Pois ao privilegiarmos um único universo de representações, estaremos carregando nosso olhar com o peso do etnocentrismo, propondo modelos de comportamentos e “reduzindo à insignificância os demais universos e culturas diferentes” (Paula Carvalho, 1997 apud TEIXEIRA, 2005, p. 63).

Por isso é importante e seria interessante propor aqui uma pesquisa que trouxesse o imaginário de todos os alunos envolvidos no contexto escolar, sem privilegiar alguns, pois ao “[...] mesmo tempo em que o agressor incomoda, ele também é incomodado, e, portanto, nada melhor do que construir – dentro do projeto político-pedagógico de cada escola – as bases para uma socialidade que não venha a negar o conflito, mas que estabeleça os valores e os limites de suas transgressões” (Monteiro, S. apud TANUS, 2004, p. 27).

Sendo assim, ao trazer o imaginário para a sala de aula, podemos envolver mais nossos alunos “com as diferentes imagens desse cotidiano escolar, não como um sistema a ser interpretado, mas enquanto capacidade de criar imagens”, pois o fato de imaginarmos as situações escolares de outro jeito, de pensarmos e discutirmos os problemas da violência junto aos alunos, trazendo todas essas situações para dentro da escola, seria a nosso ver uma forma de romper com o que é instituído e exercitar esse movimento conflituoso entre a ordem e a desordem (SCIAMANA, 2004, p. 114; 111).

Por mais ingênuo que possa nos parecer, seria esse o ensinamento que Lorenz (1963) queria nos deixar? Se pararmos para pensar que a ordem também é composta pelas imagens da sombra, do silêncio, da repressão qual seria, então, a sua desordem, o seu contrário? Não seria necessariamente desatar nós, mas quem sabe afrouxar esses duros nós, através da relativização, da complexidade, através da criação de laços que tragam novos sentidos para as pessoas que estão ali no ambiente escolar. Qual seria a manifestação de desordem que traria uma colaboração nesse sentido? Seria o amor? como diz num determinado momento o professor/ protagonista do filme, *Quando tudo começa...*¹³

¹³ *Quando tudo começa...*, um filme de Bertrand Tavernier, França, 1999. Daniel Lefebvre, o professor/protagonista é representado pelo ator Philippe Torreton.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. Á. **Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte**. Belo Horizonte; 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG.
- ARAÚJO, A. F. R. A. Quando o imaginário se diz educacional. **Revista brasileira DE Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010.
- BADIA, D. D. **Imaginário e ação cultural**: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble. Londrina: Ed. da UEL, 1999.
- BATAILLE, G. **A parte maldita -** Precedida de A noção de dispêndio. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BORDIEU, P e PASSERON, J.C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAMACHO, L. I. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. São Paulo; 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP.
- CANDAU, V. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CAPES: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses da Capes**. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br> >. Acesso em: abril/ maio2012.
- CARDIA, N. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.
- CHAVES, I. M. A. B. A formação do professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.
- CNPQ: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/Lattes**. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home> >. Acesso em: abril 2014.
- COSTA, E. C. **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.
- COSTA, M. R. **Eu também quero falar**. Um estudo sobre infância, violência e educação. Porto Alegre; 2000. Dissertação (Mestrado) na UFRGS.
- DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL/LATTES. Censos. **Súmula Estatística por região – 2010**. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao2> >. Acesso em: abril/ 2014.

DUBORGEL, B. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.

DURAND, G. **O imaginário**: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro, Difel, 1998.

FORTES, I. **A dimensão do excesso**: Bataille e Freud. *Ágora (Rio J.)*, Jun 2010, vol.13, no.1, p.9-22. ISSN 1516-1498.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Paz e Terra: Ed. da UNESP, 1990.

GOMES, I. R. Ritual escolar de avaliação e violência: uma análise sobre a corporeidade. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

GUIMARÃES, Á. M. **Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas; 1984. 183p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

_____. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. Campinas; 1990. 471 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP.

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. O imaginário da violência e a escola. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro; 1995. 205 p. Tese (Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000.

LORENZ, K. **Das sogenannte Böse**. Zur Naturgeschichte der Aggression, München, 1963.

LORENZ, K. **A agressão**. Uma história natural do mal. Lisboa, Moraes Editores, 2001.

MAFFESOLI, M. **A sombra de Dionísio**: Contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

_____. **Dinâmica da Violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

_____. **A violência totalitária**: Ensaio de antropologia política. Porto Alegre, editora Sulina, 2001.

MARAFON, G. J. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v.3, n. 5, p. 284-290, fev. 2008.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MIORIN, V. F. **Novas motivações na formação de profissionais em geografia agrária proveniente de grupos de pesquisa e do comprometimento das IES no desenvolvimento regional**. In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA: agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais, II., 2006. Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: UFU, 2006. CD-ROM.

MORIN, E. **O Enigma do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, C. R. **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**. Porto Alegre, 104p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PAIM COSTA, G. **A repercussão da violência social no cotidiano escolar**. Porto Alegre; 2000. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.

PAIM, I. M. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. Niterói; 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n.104, p. 51-66, 1998.

ROCHA, E. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

RODRIGUES, A. S. **Aqui não há violência: A escola silenciada (Um estudo etnográfico)**. Rio de Janeiro; 1994. 91p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SCIAMANA, C. E. B. Violência sutis da ordem institucional: o imaginário nas brechas do cotidiano escolar. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n.104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil**. In educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.27, n° 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TANUS, M. I. J. Imaginário da violência escolar: trajetos. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

TEIXEIRA, M. C. S. Entre grades e cadeados: a violência na escola. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

_____. **Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. In: II Colóquio Internacional Imaginário e Educação, UFF, 2006.

ZECHI J. A. **Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teóricos metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 A 2005**. 2008. 146f (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP- Campus Presidente Prudente.

YÁZIGI, E. **Deixe sua estrela brilhar: Criatividade nas ciências humanas e no planejamento**. São Paulo: CNPq/Plêiade, 2005.