

VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO A LUZ DO IMAGINÁRIO

Ana Paula Poli

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Julio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Araraquara (Bolsista Capes). Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Julio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Araraquara. E-mail: anapaulapoli2@gmail.com

Denis Domeneghetti Badia

Mestrado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1993). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1999). Pós-Doutorado junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com bolsa da FAPESP (2000-2001). E-mail: denis@fclar.unesp.br

RESUMO

O presente artigo busca evidenciar um imaginário da violência que estrutura e desestrutura a instituição escolar expressando a complexidade do fenômeno com base na ambivalência em que esse é composto. Também, reconhecer a pluralidade da violência enquanto fenômeno complexo que é intrínseco ao homem, configurando-o e configurando um imaginário sociocultural do ambiente escolar. Assim, embasados na Teoria da Complexidade de Edgar Morin e na Teoria do Imaginário criada por Gilbert Durand mostramos o quanto a escola é um ambiente rico em termos simbólicos organizacionais e pode nos oferecer pistas para o enfrentamento da violência escolar.

Palavras – chave: escola; violência; imaginário; ambivalência; cotidiano; complexidade.

SCHOOL VIOLENCE: POSSIBILITIES OF CONFRONTATION THROUGH IMAGINARY

ABSTRACT

This article presents an imaginary of violence that structures and disrupts schools expressing the complexity of the phenomenon based on its ambivalence. It also recognizes the plurality of violence as a complex phenomenon that is intrinsic to man, configuring it and configuring a sociocultural imaginary of the school environment. Based on Edgar Morin's theory of complexity and on Gilbert Durand's imaginary theory, it highlights how rich the school is in symbolic organizational terms and it offers clues to confront school violence.

Keywords: School. Violence. Imaginary. Ambivalence. Daily routine. Complexity.

VIOLENCIA ESCOLAR: POSIBILIDADES DE ENFRENTAMIENTO A LA LUZ DEL IMAGINARIO

RESUMEN

El presente artículo busca evidenciar un imaginario de violencia que estructura y desestructura la institución escolar expresando la complejidad del fenómeno, con base en la ambivalencia en que ese hace parte. También, reconocer la pluralidade de la violencia mientras fenómeno complejo que es inherente al hombre, configurándolo y configurando un imaginario sociocultural del ambiente educativo. De esta forma, embasados en el

Paradigma de la Complejidad, de Edgar Morin y en la Teoría del Imaginario, creada por Gilbert Durand, se objetiva mostrar como la escuela es um ambiente rico en termos simbólicos organizacionales capaz de nos ofrecer pistas/rastros para el enfrentamiento de la violencia escolar.

Palabras clave: escuela; violencia; imaginario; ambivalencia; cotidiano; complejidad.

INTRODUÇÃO

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.

(BARROS, 2001, p.11 e 12)

O presente artigo busca evidenciar um imaginário da violência que estrutura e desestrutura a instituição escolar expressando a complexidade do fenômeno com base na ambivalência em que esse é composto. Também, reconhecer a pluralidade da violência enquanto fenômeno complexo que é intrínseco ao homem, configurando-o e configurando um imaginário sociocultural do ambiente escolar.

Quando falamos em violência escolar, em suas diversas manifestações, precisamos ter muita cautela, para não cairmos em abismos conceituais que nos levem a simplificação do tema, no sentido em as que ações violentas (verbal, física, social, institucional, entre outras) carreguem uma visão etnocêntrica formada estritamente por julgamentos.

Dessa forma, é importante assinalar desde já que nosso olhar para violência nos conduz a um relativismo antropológico que exclui soluções e concepções fechadas sobre a violência escolar. Sendo assim, para pensar a violência nessa instituição a formulação que usaremos aqui e que vêm fundamentando as pesquisas sobre o tema está contida na palavra enfrentamento.

Esse termo - enfrentamento - nos dá suporte e pressupõe inúmeros pontos importantes para quem está ligado as pesquisas acadêmicas dentro desse campo ou não. Com ela podemos dizer que se algo precisa ser enfrentado esse algo existe, dessa forma passamos a afirmar aqui que a violência está presente no contexto escolar, que a violência adentra os muros da escola e que dentro dessa instituição ganha especificidades determinadas por sua dinâmica e estrutura. Assim, depreendemos também, que se algo nos defronta, esse precisa ser enfrentado e, nesse sentido é também papel da própria escola lidar com essa existência e seu enfrentamento.

É importante trazer o quanto a palavra enfrentamento trouxe ganhos para as pesquisas sobre violência escolar. Esse tema, ainda recente, foi muitas vezes negligenciado ou banalizado tanto no discurso de senso comum, quanto nas demandas acadêmicas, contudo ganhou novos olhares e novos estudos que nos fez adentrar o ambiente escolar e ver o papel da anomia presente ali dentro.

Buscando resumir, nas décadas de 1980 e 1990 houve o predomínio de estudos com base em uma violência considerada externa a escola, uma violência social que circunda a escola, mas que não nasce dentro dela.

A partir do século XXI houve uma tendência a vitimização que assolou a população, precisavam-se achar culpados e determinar as vítimas para o problema da violência na escola. Teixeira e Porto (1998; p. 57), explicam que as pessoas interiorizam representações que acontecem ao seu entorno ou mesmo aquelas imagens sensacionalistas transmitidas pelas mídias. Dessa forma, no caso da violência, o mecanismo que usamos para lidar com ela é num primeiro momento uma identificação com a vítima o que gera

uma socialidade da insegurança, pela qual, solidariamente, antecipamos a nossa vitimização futura que culmina para a instituição de um imaginário do medo.

Hoje, anos desde a realização da pesquisa trazida por Sposito (2001), podemos dizer que o quadro quanto à pesquisa sobre violência escolar se modificou. Diferentes pontos de vista surgiram, passaram a olhar para dentro da dinâmica da instituição escolar, começando a surgir as pesquisas chamadas pela autora 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, que tem como campo principal de pesquisa a própria escola, que estuda as culturas e manifestações próprias do ambiente escolar, que tem como sujeitos de estudos as pessoas que fazem a escola, por meio de suas diferenças, identidades e comportamentos.

Dentro das atuais perspectivas está um estudo da violência na escola pelo imaginário concebido no ambiente escolar. Nesse sentido apresentaremos como essa perspectiva pode ser um instrumento extremamente importante para buscarmos entender a violência em suas diversas modulações dentro do contexto educacional.

Para isso, é importante esclarecer que as seguintes contribuições elaboradas têm como referência a teoria do imaginário criada por Gilbert Durand (1998; 2002), contudo e principalmente por esse ser um trabalho estritamente teórico não adentraremos nas profundezas das estruturas antropológicas do imaginário para analisar a configuração da violência na instituição escolar, mas traremos algumas contribuições já realizadas nessa direção. Há muitas entradas para o imaginário, dentre vários autores podemos citar, Sartre, Castoriadis e, também, Gilbert Durand – A Escola de Grenoble em quem nos apoiamos.¹

O paradigma da teoria geral do Imaginário da Escola de Grenoble, mais proximamente, está no movimento das artes (do romantismo alemão às vanguardas artísticas do século XX) e nas “gnoses científicas” (da epistemologia da nova física, da nova biologia, da psicologia profunda aos colóquios holonômicos²).

¹ DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BADIA, D. D. **Imaginário e Ação Cultural: as contribuições de Gilbert Durand e da Escola de Grenoble**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

PAULA CARVALHO, J. C. de. **Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico**. Imago Editora: Rio de Janeiro, 1990.

² Sobre Colóquios Holonômicos:

de Córdoba: **Science et Conscience, les deux lectures de l'Univers**. Paris, Stock, 1980.

de Fès: **L'Esprit et la Science I**. Paris, Albin Michel, 1982.

A teoria geral do imaginário envolve uma antropologia profunda com os seguintes patamares: a arquetipologia geral, a mitocrítica, a mitanálise e a sociologia profunda.

A arquetipologia (apoiando-se na reflexologia de Betcherew e na biologia da morfogênese) permite traçar uma cartografia do imaginário. Essa segue dois vetores: o plano das invariâncias biológico-arquetípicas e o plano das variações socioculturais. O plano das invariâncias levanta as noções de campo morfogenético, creodos, “schèmes” e arquétipos. São detectadas três estruturas antropológicas do imaginário, respectivamente: a estrutura heroica ou esquimorfa (correspondendo à dominante postural), a mística ou antifrástica (correspondendo à dominante digestiva) e a sintética ou dramática (correspondendo à dominante copulativa).

Entre o plano das invariâncias e o plano das variações socioculturais está a função simbólica ou símbolo. No plano das variações há dois vetores: o vetor da racionalização, que encaminha as representações coletivas e os paradigmas, e o vetor mitopoiético que encaminha os mitos e as ideologias.

A mitocrítica permite identificar o mito pessoal de um indivíduo ou de um grupo sociocultural ao passo que a mitanálise permite identificar os mitos coletivos de uma época ou de uma mentalidade.

Já a sociologia profunda elabora os arquétipos da socialidade estruturando-se na sociologia de Pareto e na história das religiões de Dumézil.

O A.T.9 (Teste Arquetípico de Nove Elementos) elaborado por Yves Durand e seus colaboradores, é a formulação experimental da teoria geral do imaginário³, uma espécie de “Rorschach francês”, que pluraliza em tipos e subtipos as três estruturas arquetipológicas do imaginário.

Adotamos esse referencial, pois consideramos que uma “perspectiva durandiana”, por meio do imaginário e do processo de simbolização, compartilhando das ideias de Teixeira (2006, p. 217-218) é que “define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas”.

de Tsububa: **Sciences et Symboles, les voies de la connaissance**. Paris, Albin Michel, 1986.

de Washington: **L'Esprit et la Science II: réalité et imaginaire**. Paris, Albin Michel, 1987.

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

³ Durand, Y. **L'exploration de l'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques**. Paris: L' Espace Bleu, 1998.

Sendo assim, 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, ou seja, 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 por meio 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”.

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”.

Consideraremos, assim, uma 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).

Desse modo, partiremos neste texto de uma das afirmações de Candau (2012; p. 139) sobre violência escolar, de que “as relações entre e violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”” e que “a violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar afetando-o, mas também como um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar”, ou seja, a escola também “produz violência”.

1. Sobre o fenômeno da violência

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 lástimas, 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).

2. Contexto: O minúsculo do cotidiano escolar

Entendemos a escola como um conjunto sociocultural formada, segundo Paula Carvalho (1987) 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” (p.182-183).

Olhar para a escola dessa forma é ir além do processo de escolarização e reconhecer na escola uma fonte de ação e imaginário social que permite uma interpretação do ser humano em sua totalidade, ou seja, 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 outra animal (MORIN, 1979). Dessa forma, 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.

De acordo com a teoria da complexidade de Edgar Morin (1979, p. 47) “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 o autor 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”.

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” (GUMARÃES, 2004, p. 61).

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). Muito do chamado de banal, relativo às práticas diárias, o cotidiano, não é levado em consideração quando se propõe pesquisar determinado fenômeno em algumas pesquisas, 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 diminui, 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 tal 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”, em um signo, em uma fala, em um ritual, esses são plurais e mesmo em uma sociedade que tudo busca explicar, classificar, catalogar, o fenômeno da violência transborda dentro desses recipientes pequenos demais que não levam toda essa multiplicidade em consideração. Podemos, então, dizer que a violência está presente em todos os lugares, inclusive na escola e age por meio do uso de forças reais ou simbólicas no intuito de causar dano a algo e/ou a alguém.

E é assim que a violência escolar se institui por meio da complexidade, do uso dessas forças que muitas vezes são ambivalentes, mas que agem lado a lado. 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 e é o que permite que ordem e desordem coexistam no mesmo ambiente simultaneamente.

Todavia, a escola enquanto instituição formativa exercendo esse papel de uma forma que, aparentemente, não há espaços para a anomia. 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 própria instituição escolar. Não é a violência real como denomina a autora 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”, mas que pode ser vista por meio do imaginário.

3. Um mundo imagético

Vivemos cada vez mais cercados de imagens que estão a todo tempo buscando 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, 1995, p. 291-292). Sendo assim, a imagem, para Duborgel (1995, 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 (1995, 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, 1995).

As imagens formam, assim, um universo simbólico constituído por diversos imaginários. Essas estão na escola e irradiam ali dentro formas de violência e criam um determinado imaginário que pode ser explicado por meio de sua função simbólica.

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”. E o que permanece invisível nessa rede simbólica, quando pensamos no ambiente escolar muitas vezes é a violência, que muitas vezes é camuflada enquanto fator de construção dessa rede simbólica.

Ora, a escola instituição da educação formal com seu objetivo de ensino é isenta ou se isenta da violência para poder operar sem julgamentos em sua função, no entanto 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 por meio do fenômeno da violência. É complexo essa ambivalência, uma vez que essa, dominância “mítica de um certo regime arquetípico de imagens num dado momento exerce uma “pressão pedagógica””, por meio da violência simbólica, mas que também é essa mesma pressão 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 por meio 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, 2010, p. 684).

E, nesse sentido, uma metodologia que nos aproxima desse campo simbólico pode ser uma ferramenta para o enfrentamento da violência na escola, pois a partir do momento que eu consigo vê-la sob os olhos dos atores que fazem a comunidade escolar eu posso analisá-la e pensar formas para lidar com ela.

Alguns estudos nos trouxeram pontos, que nos possibilitará falar de que há um imaginário da violência que estrutura e desestrutura a instituição escolar expressando a complexidade do fenômeno com base na ambivalência em que esse é composto.

4. A ritualização da violência na escola

O rito por meio de seu caráter simbólico permite que determinadas ações ganhem regularidade e se tornem parte de determinada sociedade, instituição ou espaço. Mais que isso, 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 e PORTO, 1998, p. 62).

A escola rica em seu universo simbólico se estrutura por meio de diversos rituais: o horário de entrada, a posição das carteiras, a reunião de pais...). Segundo Teixeira e Porto (1998, p. 62), dentre esses rituais, nas entrelinhas, existem os ritos criados pela escola e aqueles criados e dirigidos pelos alunos que, muitas vezes, expressam-se em atos considerados violentos: ao “imaginário da ordem”, os alunos contrapõem um “imaginário da transgressão” ou “do conflito”.

Por meio da afirmação do filósofo francês Dadoun (1998) 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 questionar 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 por meio de algumas funções que são da instância tradicional do sistema educativo, dentre elas citamos duas aqui: 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 (DADOUN, 1998).

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

Isso quer dizer que, a violência se torna aceitável quando passa a ser ritualizada e em práticas cotidianas que são vistas como parte do que compõe aquela instituição. Vejamos alguns pontos nesse sentido sobre a estruturação ambivalente que a escola é fundada.

Quanto a estrutura física, podemos caracterizar 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 drogas, disputas entre grupos e etc.

Porém se esquecem da violência produzida pelo próprio sistema escolar. Para entrar nesse ambiente, é preciso vestir-se de aluno por meio da simbologia do uso de uniformes, o aluno é chamado a se comportar com bases em regras sob o comando de ordens. Esse quadro mostra a manifestação de violência da escola em vista da ordem e em oposição a essa imposição de regras e ao caráter fechado da instituição pode nascer a depredação escolar⁴, a violência à escola (contra a escola), onde a desordem impera por meio 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 que hoje há na escola, 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 escola⁵ (THOMAZ, 2004).

⁴ Outras considerações sobre depredação escolar, ver GUIMARÃES, 2005 – **A dinâmica da violência: escolar conflito e ambiguidade.**

⁵ 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.

E essa violência “anômica”, 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 por meio da desordem criar uma nova ordem, essa se transforma em uma 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 a sala de aula, 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. 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”.

Dentro das manifestações do campo das emoções nas relações existentes na sala de aula está o prazer em estar juntos (contentamento, alegria, reconforto) e o desprazer em estar juntos (tensão, aflição, raiva, medo). Essas que nascem do convívio entre os alunos e na ritualidade do encontro pedagógico ou mesmo na relação professor-aluno que podem ser marcadas por relações de afetividade, mas que envolvem “regras prescritivas que determinam quando e como assentar, falar, calar, escrever, ler, escutar, sorrir, levantar-se, virar-se”.(GOMES, 2004)⁶.

Nas exteriorizações corporais 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. 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 por meio do não verbal, ou seja, do próprio corpo e causam as mais diversas emoções: ansiedade, impotência, humilhação, raiva e medo (GOMES, 2004).

Quanto ao campo das representações o “poder” tem seu papel representado, principalmente nas autoridades escolares. Ele é o garantidor do “dever-ser”, e em oposição

⁶ Com base em sua pesquisa realizada nos anos de 1980, em escolas de Cuiabá.

a esse “dever-ser” surge a “potência” dos alunos que, de forma branda ou explosiva, tentam resistir às suas imposições, garantindo um “querer-viver”, principalmente nos intervalos das aulas onde 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. (GUIMARÃES, 2004)

Podemos ver assim, compartilhando do pensamento de Guimarães⁷ (2004, p. 60), que toda comunidade escolar,

[...] além de sofrerem as determinações de uma rede simbólica socialmente sancionada, também atribuem sentidos ao mundo, ressignificando, 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.

Dessa forma, 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 quebras, 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).

Pensando em algumas dessas imagens da violência aqui exemplificadas, 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).

⁷ Considerações acerca de sua pesquisa vinculada ao Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Educação (VIOLAR) da Faculdade de Educação da Unicamp/SP.

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”.

É ao de encontro as vozes dos atores envolvidos, procurando no diálogo estabelecer relação entre o que é feito e o que é dito, para de fato buscar entender porque determinado conflito está acontecendo, o que está por detrás de uma agressão entre alunos, para com um insulto ao professor, é não procurar razões na violência como fim, mas em tentar entender o que levou uma medida de força para com o outro no sentido de ofender, machucar, causar dano.

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. Procurar mapear a cultura instaurada em casa unidade escolar, sem procurar fórmulas, nem manuais para lidar com a questão da violência, mas lidar com a realidade local, pois cada uma é singular e exige uma ação efetiva a começar da gestão no momento em que se percebe que a violência em um determinado ambiente passa a ganhar espaço apenas em seu papel de desconstrução.

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).

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”.

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).

Com a identificação das culturas que permeiam o âmbito escolar desde a gestão da escola até os pais de alunos, comunidade local, buscando identificar que imaginário da violência está sendo criado na escola e a partir de quais imagens essas ações acontecem.

Considerações Finais

O aparato teórico e metodológico sob a luz do imaginário nos possibilita olhar para além daquilo que está dado de forma concreta, nos faz olhar para o minúsculo no cotidiano. A partir dele podemos encontrar a cultura inconsciente de um grupo por meio dos rituais que se estabelecem e do uso que se faz e que se cria a partir da significação presentes nos símbolos usados para comunicar e estabelecer um determinado imaginário.

É possível fotografar o perfume ... a existência ... o perdão? O eu-lírico do poema de Manoel de Barros nos mostra que sim, que por meio das imagens podemos captar aquilo que não está dito, a essência das coisas e das pessoas e assim as elaborações imaginárias que cada pessoa contoe para lidar com milhares de fenômenos que nos atinge todos os dias.

Evidenciamos nesse sentido o quanto a escola é um ambiente rico em termos simbólicos organizacionais e pode nos oferecer pistas para o enfrentamento da violência, tanto aquela que nasce no ambiente escolar, quanto aquela que adentra esse contexto por meio das pessoas que formam a escola. Mas, que isso só é possível quando buscamos entender como as relações no ambiente escolar acontecem entre os grupos que ali convivem.

Com base em todas as colocações feitas aqui 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, por meio da relativização, da complexidade, 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...*⁸

REFERÊNCIAS

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.

BARROS, M. de. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CANDAU, V. Reinventar a escola. In: **Reinventar a escola**. Vozes, 2012.

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.

DADOUN, R. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

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.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

⁸ *Quando tudo começa...*, um filme de Bertrand Tavernier, França, 1999. Daniel Lefebvre, o professor/protagonista é representado pelo ator Philippe Torreton.

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. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

_____. 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.

LOUREIRO, A. M. L. Imaginário, violência e organização escolar: expressões mítico simbólicas. In: PORTO, S. T.; FERREIRA, S. B. (Org.). **Tessituras do imaginário**. Cuiabá: Edunic, Cice/Feusp, 2000.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da Violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

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

PAULA CARVALHO, J. C. **A inquisição e o problema da alteridade: uma abordagem da Antropologia Profunda**. Rev. Ciênc. Soc. v.18/19, n.12, 1987

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, nº 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.; PORTO, M. R. S.; **Violência, insegurança e imaginário do medo.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n.104, p. 51-66, 1998.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.

THOMAZ, S. B. Imaginário do Medo e Cultura da Violência. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola.** Niterói: Intertexto, 2004.

Recebido em: 18.08.2017

Aceito em: 24.11.2018