

DANIELLE PERIN ROCHA PITTA
LUIZ ANTONIO CALLEGARI COPPI
ROGÉRIO DE ALMEIDA
(ORGS.)

IMAGINÁRIO DO TERROR



· FEUSP

IMAGINÁRIO DO TERROR

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal

Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil

Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal

Ana Mae Barbosa, USP, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil

Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil

Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile

Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal

Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil

Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina

Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil

Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil

Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália

Elaine Sartorelli, USP, Brasil

Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil

Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador

Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil

Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México

Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha

Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão

Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia

Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil

Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França

João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil

João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália

Luiz Jean Lauand, USP, Brasil

Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil

Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil

Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España

Mario Miranda, USP, Brasil

Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador

Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España

Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil

Regina Machado, USP, Brasil

Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil

Rogério de Almeida, USP, Brasil

Soraia Chung Saura, USP, Brasil

Walter Kohan, UERJ, Brasil

DANIELLE PERIN ROCHA PITTA
LUIZ ANTONIO CALLEGARI COPPI
ROGÉRIO DE ALMEIDA
(ORGS.)

IMAGINÁRIO DO TERROR

DOI: 10.11606/9786550130008

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2019

© 2019 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Ilustração da capa: Detalhe de *O Jardim das Delícias Terrenas* (painel direito: *O inferno*), de Hieronymus Bosch (Museu do Prado)

Revisão: Danielle Perin Rocha Pitta e Luiz Antonio Callegari Coppi

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada fonte e autoria.
Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

I31 Imaginário do terror / Danielle Perin Rocha Pitta, Luiz Antonio Callegari Coppi, Rogério de Almeida (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2019.
178 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-5013-000-8 (E-book)

DOI: 10.11606/9786550130008

1. Imaginário. 2. Educação. 3. Terror. 4. Violência. 5. Contemporaneidade. I. Pitta, Danielle Perin Rocha. II. Coppi, Luiz Antonio Callegari. III. Almeida, Rogério de. IV. Título.

CDD 22^a ed. 37.01

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8a: 7532

Associação Ylê Setí do Imaginário / Lab_Arte / FE-USP
Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Imaginário / CNPq

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Avenida da Universidade, 308
São Paulo - SP - CEP 05508-040

SUMÁRIO

Prefácio	8
Rogério de Almeida	
Apresentação	10
Danielle Perin Rocha Pitta	
Primeira parte: Terror na educação	13
Cultura e Educação: A Poética do Solo no Imaginário da Violência	14
Sueli Aparecida Itman Monteiro	
Rasteiras e Pontapés ou Brincadeiras de Escola?	24
Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes	
Cleomar Ferreira Gomes	
Violência nas Escolas: Entre o Poder e a Potência	34
Iduina Mont'alverne Braun Chaves	
Avaliação da Aprendizagem como Ritual do Medo: Uma Reflexão	49
Icléia Rodrigues de Lima E Gomes	
Um Olhar sobre a Relação Professor/Aluno: Efeitos da "Autoridade"	58
Rosane Barbosa Marendino	
Ciência e Violência	65
Maria do Rosário Silveira Porto	

Segunda parte: Terror e Sociedade	75
Fome: o Retrato Mais Cruel da Intolerância Tânia Elias Magno da Silva	76
Visualidades da Guerra: Visualidades de Goya Marcio Pizarro	97
Violência e Identidade: A Imposição de Papéis Sociais Tânia Maria Rechia	129
Violência Urbana: a Força da Solidariedade Adrienne Ogêda Guedes	137
Insegurança e medo versus esperança e paz: contrários complementares no imaginário de alunos idosos e a organizacionalidade grupal Altair Macedo Lahud Loureiro	146
Guerre “Zéro Mort” et Violence “Illégitime”: Une Approche Anthropologique Mondher Kilani	160
Posfácio Luiz Antonio Callegari Coppi	170

Prefácio

Rogério de Almeida
(Faculdade de Educação da USP)

É com grande alegria que saudamos a concretização deste livro, cuja gestação se iniciou ainda em 2002, no XII Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – “O imaginário do terror”, realizado no Recife, Pernambuco. Na ocasião, tendo transcorrido pouco mais de um ano do fatídico 11 de setembro, era patente que o termo “terror” havia se expandido dentro do já vasto território que ocupava no imaginário da violência e do medo e requeria um novo lance de reflexões sobre o alcance de seus significados.

Foi o que, de fato, aconteceu naquele congresso, um conjunto de trabalhos que discutiu o terror na arte, na religião, nas relações de trabalho, em âmbito familiar e nas escolas. Entre os numerosos trabalhos apresentados na ocasião, os organizadores deste livro destacaram os mais emblemáticos e que melhor sobreviveram ao tempo, acrescidos de novas contribuições.

O resultado é um livro atual, maduro e bastante profundo sobre o imaginário do terror. Sem reducionismos ou obviedades, as reflexões aqui contidas percorrem um itinerário original e relevante a partir de dois eixos: *terror na educação* e *terror e sociedade*, duas partes que se integram ao considerar primeiramente o local, o *domus*, a casa onde jamais o terror poderia habitar, justamente por ser o espaço por excelência do exercício da convivência e respeito às diferenças: a escola; e, em sentido complementar, a sociedade, essa entidade abrangente, que engloba não só as instituições, mas sobretudo as relações, portanto espaço de tensão, de embates políticos, disputas e misturas culturais. As técnicas pedagógicas que atravessam a escola ecoam a violência e o medo que emanam da sociedade. E aqui não há contradição, mas continuidade e prolongamento de um imaginário que nos banha a todos.

Fecha o livro a contribuição internacional do professor da Universidade de Lausanne (Suíça), Mondher Kilani, que aborda o tema com um enfoque antropológico, a partir das categorias *guerra legítima* e *violência ilegítima*, relacionando-as com as diferenças culturais na compreensão do fenômeno da violência.

É fundamental, entretanto, salientar que os resultados aqui apresentados são devedores de décadas de empenho, dedicação e profícuo trabalho de Danielle Perin Rocha Pitta, antropóloga franco-brasileira, professora aposentada da Universidade de Pernambuco, membro do Conselho Diretor do CRI2i – *Centre de Recherches Internationales sur l’Imaginaire* e da *Association des Amis de Gilbert Durand*, por quem foi orientada em sua tese de doutoramento, na Universidade de Grenoble.

Dentre as numerosas contribuições para a consolidação dos estudos sobre o imaginário, que em seu início foi erroneamente posto sob suspeita por determinadas correntes científicas, tendo ao longo do tempo seu valor finalmente reconhecido no seio de uma mudança paradigmática mais ampla que afetou todo o campo epistemológico e científico, cabe destacar os 16 congressos internacionais organizados pela Profa. Danielle Rocha Pitta na Fundação Joaquim Nabuco e na Universidade Federal de Pernambuco, com apoio da Associação Ylê Setí do Imaginário, por ela presidida, ao longo de 35 anos, realização sem par em solo nacional e de importância capital para a difusão, crescimento e consolidação da Antropologia do Imaginário, que hoje conta com numerosos grupos de pesquisa, além de publicações específicas e eventos, nacionais e internacionais. Aliás, cabe destacar as redes constituídas ao longo do tempo, não só com instituições, como as já citadas, mas com pesquisadores do imaginário, espalhados por todo o mundo.

E é graças ao trabalho competente, profícuo e incansável da Profa. Danielle que a esse quadro vem se somar esta obra, que rememora, revitaliza e documenta os momentos de amizade, comunhão e troca de conhecimentos que marcaram os Ciclos de Estudo organizados pela Associação Ylê Setí. O valor dessa experiência? Que o leitor seja seu juiz! Boa leitura!

Apresentação

Danielle Perin Rocha Pitta

Desde os acontecimentos de 11 de setembro de 2001 (ataques aos Estados Unidos), o “terrorismo” tem estado presente no cotidiano de todos, de maneira angustiante. As questões que todos têm se colocado é: afinal, quem são os assim chamados terroristas, e o que é o terrorismo? O problema necessita ser aprofundado. Acredita-se, que para tanto, uma das questões a se colocar seria: quais são os significados do terror nas diversas culturas? O terror, emoção profunda que faz tremer de medo, que desorganiza os dinamismos do corpo (tanto individual como coletivo), é um sentimento – tanto quanto os outros – extremamente ambíguo, e presente nas vivências do cotidiano. Marca presença nas técnicas pedagógicas, nas relações familiares, nas religiões, nas artes, nas relações inter-étnicas, nas relações de trabalho... até na escolha de adereços. Rejeitado ou procurado, faz parte do cotidiano. O objetivo deste livro é, pois, abordar o tema em suas dimensões arquetípicas, simbólicas e míticas. Como também as relações entre terror e violência, terror e paz, por exemplo. Trata-se para tanto de assumir posições epistemológicas, metodológicas e teóricas inerentes aos estudos sobre o Imaginário.

O terror é um estado de medo exacerbado, e pode ser também, desde a Revolução Francesa, um regime político, uma forma de governo permitindo ao poder estabelecido, através de medidas que suscitam o medo coletivo, a destruição daqueles que lhe resistem. O terrorismo segue o mesmo caminho, pois passa, em muitos casos, da ação individual para a ação coletiva, tornando-se estratégia, utilizando sistematicamente a violência para causar impacto nas populações, submetidas então a um estado de insegurança. O impacto é simultaneamente psicológico e físico¹.

1 Cf. Aron, Raymond: Paz e guerra entre as nações. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

Pode-se considerar o terror como arma dos fortes, vindo do Estado, e o terrorismo como a arma dos fracos que contra ele se insurgem. Entretanto, a coisa não é tão simples, pois o Estado pode usar forças ocultas de maneira clandestina configurando um terrorismo de Estado. Parece que se denomina de terrorismo a violência do “outro”, seja ela física ou simbólica.

Remontando a Virgílio, este, na Eneida, apresenta o rumor como mensageiro sendo o mais rápido de todos os males, disseminando o terror. O rumor, fenômeno de propagação da notícia, nada tem a ver com verdade ou mentira, mas passa pelo inconsciente coletivo. Desta forma, uma das dimensões do terror é a sua forma de propagação que amplifica, através das imagens veiculadas, o seu impacto.

Por outro lado, o terror pode estar ligado a “boas” intenções nos planos político e social. Por exemplo, Rousseau aplica ao político a concepção cartesiana de liberdade. A soma das vontades individuais se transforma em vontade geral, que cria as leis. O direito seria, pois, a expressão desta vontade geral da qual os indivíduos são alienados. Assim é que Rousseau engendra Robespierre: “a liberdade absoluta equivale ao terror”.

O terror também está presente na própria estrutura da tragédia. Nesta, os personagens violentos produzem o terror pela crueldade dos seus atos, mas estes personagens foram por sua vez marcados pelo destino cruel e aparecem como dignos de piedade. Racine foi mestre em suscitar este terror trágico com os seus personagens.

O terror também se encontra intimamente relacionado com o sagrado. Enquanto os Eslavos, por exemplo, mantêm um relacionamento com o divino impregnado de ternura, em outras culturas, as cerimônias de iniciação dos jovens, submetidos a provas de resistência contra a dor, deixam as mães, que não participam dos segredos (passados de homem para homem), totalmente aterrorizadas.

Existem várias « encarnações » do terror: na tradição popular do hassidismo ashkenasedo século XV, o Golem se torna um ser real a serviço de seus mestres; sendo servil, ele pode, segundo as ordens recebidas, se tornar um ser maléfico semeando o terror e a morte. No Brasil, ele pode tomar a forma do papafigo, lobisomem, mula sem cabeça, etc.

O terror está presente no sentimento religioso. R. Otto, tratando deste tema, supõe que a grande sensibilidade de Lutero à cólera de Deus é uma forma elaborada do terror sagrado que está presente em várias religiões, correspondendo à experiência

de uma certa característica do numinoso por ele denominada de *tremendum*. Pode-se observar que tanto na vivência religiosa como na vivência do cotidiano, através de representações de monstros ou heróis exterminadores, há uma procura do sentimento de terror que simultaneamente exerce forças de repulsa e atração.

O objetivo deste livro é pois estudar as diversas formas do terror – desde aquele exercido em casa até as diversas formas de terrorismo internacional atual – procurando desvendar as bases míticas, arquetípicas e simbólicas que as sustentam.

Cada vez mais o terrorismo tem sido encarado como ameaça próxima, cotidiana, o que gera questões como: o que é o terrorismo, quem são os verdadeiros terroristas? Para responder a estas perguntas e discutir a ambiguidade acerca do conceito de terror nas diferentes culturas, foi realizado em 2002, no Recife, o Congresso Internacional Imaginário do Terror, sendo o XII ciclo de Estudos sobre o imaginário (PPGA/UFPE).

Nos textos a seguir, alguns daqueles apresentados neste congresso, são discutidas as marcas do terror nas técnicas pedagógicas, nas relações de família, na arte e na religião e nas relações de trabalho. Perscruta-se a fronteira entre medo e sedução delineada pelo terror e a associação do terror com as figuras míticas, de Deus e do diabo, por exemplo. São analisadas a presença e as expressões da violência e do terror nas escolas.

PRIMEIRA PARTE:

TERROR NA EDUCAÇÃO

Cultura e Educação: a poética do solo no imaginário da violência

Sueli Aparecida Itman Monteiro

(Depto. de Psicologia da Educação da Faculdade
de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara)

Dedico para André,
Dedico para Izabel,
Dedico para Vera,
Dedico para Sylvia.
Dedico para Heinz (in Memória) e Sônia (in Memória)

GUAYARA – APAMUSHKA
Pelos corredores do alvorecer
No sonho inconcluso da cidade adormecida
Buscando o invisível
Que não está nem longe nem perto
Inventar novos olhos
Olhar mais além de todas as coisas
Uma dimensão, uma nova luz
Um sol, um sol mais flamífero
Um sol maior
Reinventar o amor, a noite, a morte
Buscando o invisível
Que não está nem longe nem perto
Educar nossos sentidos para compreender
O mundo espiritual
(Manuel Amaru Cholango)

O ser humano, em seu lado mais primitivo, é um ser naturalmente violento. A violência antropológica, que se esconde através dessas nossas muitas faces de candura, é tão antiga quanto o grande medo que move nossa existência: o medo da morte. Aí também inclui-se o medo da morte de nossos grandes amores, ou seja, da perda de nossa cria, de nossa parceria de amor carnal ou fraterno e dos membros de nossa tribo.

Para a consciência da existência da vida está a perspectiva da morte, e é esta relação dialógica que conduz as outras relações da existência humana, é esta relação que faz brotar o medo mais primitivo que habita em nossos inconscientes, um medo que nos motiva a atacar diante da ameaça a nossa vida societal.

Foi este medo antropológico, motivado pela consciência da morte, que incentivou a humanidade a buscar a organização da cidade, ancorando-a no “estar-junto”. Tal feito permitiu que, no interior do grupo de afinidade, afugentássemos o nosso medo matricial e a percepção do tempo que passa, ao banalizarmos a dor através do anedotário grupal, das histórias de vida tecidas a partir das tragédias e comédias, dos sonhos e devaneios, e dos medos de nosso dia a dia, todos eternizados nos relatos ao redor do fogo, ao redor da mesa, numa visão circular que nos remete às imagens primordiais imprimidas em nosso inconsciente e a nós legadas através do imaginário ancorado na poesia do solo dos tempos das tribos.

Já a lógica moderna, que trouxe como bandeira a burocratização das relações sociais, numa busca incessante pelo distanciamento entre fé e razão, transforma o homem romântico de seu primeiro momento em ser coisificado pela idéia de produtividade e de consumo. A grande utopia, voltada para a idéia de uma sociedade com igualdade de oportunidades para todos, foi se transformando, ao longo do tempo, numa vilã alimentada pela crença obsessiva no trabalho-competência como elemento vital e na acumulação do capital como símbolo de felicidade. Os ideais de ordem e progresso apregoados buscaram refletir o desejo de um tempo regido a partir de uma verdade absoluta, do sim ou do não. O que deveria ser o lado da razão de uma época racionalizou-se, tornando-se um “ismo”, a ponto de fazer irrespirável a vida do diferente, daquele que não se modula ou não se ajusta a um modelo de “normalidade”. Como não existe sombra sem luz, quando a luz sufoca a sombra, a diferença se avoluma e explode.

Assim, contemporaneamente, a complexidade, a contraditorialidade, a ambivalência e a complementaridade inerentes à vida cotidiana nos permitem perceber que a heterocultura (Poirier, 1992), ou seja, o território das muitas culturas, modos de vida e mentalidades que simultaneamente transitam entre tradição e tecnologia, coloca num mesmo cenário a sofisticação científica que leva à construção de produtos para a longevidade da espécie e também às armas químicas que antecipam a morte. Toda esta complexidade faz conviver, simultaneamente, um forte sentimento de sagrado, o religare, que une os seres, apesar da fome, da guerra, da dor e do estado crucial da miséria de muitos em contrapartida com as grandes riquezas de poucos. A exemplo disso, a televisão nos traz imagens, em tempo real, de uma guerra que leva às últimas conseqüências o mito do herói, o qual “carrega” a responsabilidade do mundo em suas costas e, por isso, têm que igualar esse mundo, apaziguá-lo, ou melhor, acabar com as diferenças que nele existem. Sendo assim, destrói o diferente para homogeneizar a vida. Para este olhar, a imagem do diferente afronta a lógica que busca um mundo de faces pálidas e a idéia de uma crença judaico-cristã para todos.

Se, por um lado, encontramos este cenário de absolutização da verdade, não menos contundente é a absolutização da verdade que se funda no outro lado desta guerra, que tem como símbolo a manifestação do Divino, através do arquétipo do mártir – um defensor da causa santa, enquanto mais uma bandeira viva – um homem-bomba. Poderão corrigir-me dizendo que toda essa crueldade tem velhas ou novas origens históricas; que o “11 de setembro” motivou a sede de vingança; que é a necessidade de aquecer o comércio de armas – base da sustentação econômica americana -, ou ainda, o monopólio do petróleo iraquiano e seu preço altíssimo que foram os grandes vilões da história. Tantas outras poderão ser as razões históricas, políticas, econômicas e psicossociais apontadas, mas as idéias circulantes que modulam as consciências estão fundadas em valores sócio-antropológicos, nos quais, de um lado, tem-se numa cultura a lógica da negação do diferente e, de outro, a fé do guerreiro que enfrenta o herege.

Desses mesmos pressupostos é que partem os detentores do poder, das tecnologias e, conseqüentemente, da mídia, tanto de um lado quanto de outro. Beneficiam-se das crenças e dos arquétipos que, imaginariamente, cada cultura

traz consigo, utilizando-os para os seus fins. O livre arbítrio existe para todos, votar ou não, aceitar ou não, participar ou não, contudo a pressão concorrencial das mentalidades de uma época é muito forte e vemos aí o resultado deflagrado.

Encontramos situação similar em nosso País, quando nos deparamos com o enfrentamento entre o governo de fato e um “governo paralelo” - officiosamente representado em todos os cantos através dos confrontos, prova da organização subterraneamente estabelecida e tão forte quanto aquela oficial visivelmente demonstrada pelo primeiro.

Geralmente, na mídia, o assunto do dia, dentro de uma perspectiva macro-estrutural, é a luta contra o tráfico de drogas e suas derivações e, num nível micro-organizacional, são os feitos das pequenas gangues, assombrando a população. A cada dia que passa mais janelas e portas são gradeadas e o cidadão aprisiona-se em sua própria casa. Nunca foi tão grande o número de empresas que oferecem segurança pessoal, como nunca se ouviu falar tanto em assaltos e crimes hediondos como agora. Nesta relação dialógica, a proporção de aumento do crime está para a implantação de um número cada vez maior de empresas de segurança. Um não existe sem o outro. Por um lado, o crime que afronta a vida alimenta a busca por segurança e, por outro, a busca por segurança, em uma de suas múltiplas derivações, acaba por estimular o crime e a morte. Não podemos negar que a sombra realmente está a eclodir, fazendo-se presente ao tornar-nos atônitos diante da insegurança que gera. Mas, será que isso é algo que surgiu do acaso, repentinamente?

Falaríamos horas sobre este assunto e ainda assim, creio eu, não seriam respondidas as tantas questões aí postas. Contudo, são tantos os espaços abertos a este debate, inserindo-se aí, principalmente para nós das Ciências Humanas, a temática da violência cotidianamente presente na vida escolar, que na última década o fenômeno em questão banalizou-se, creio mesmo que tornou-se modismo, foi texto e pretexto para a ocorrência de fóruns, congressos presenciais ou virtuais, debates via mídia falada, televisada e escrita. Ainda assim, creio que o mesmo não tenha sido esgotado, porque nas múltiplas faces e nuances do fenômeno, sempre algo se deixa escapar às lentes da academia.

De minha parte, nestes tantos anos de pesquisas e parcerias junto ao ensino fundamental e médio, como que hipnotizada pela vida que se agita, venho

registrando mudanças sutis nas mentalidades dos pequenos grupos que ali se fazem presentes. É sabido que o “fantasma” do terror, sutilmente, também se propaga no anedotário grupal escolar, nas fofocas de beira de ouvido e nos pequenos fatos diários que muitas vezes nos passam despercebidos. Assim, vim a este fórum falar sobre o visível, o banal que aflora à superfície das vidas em movimento. São tantas e tão relativas as verdades a comporem esta complexa teia que cirze a dinâmica a esbarrar em mim, que nessas linhas finca-se a mescla do meu olhar ao olhar do outro. Dessa forma, permito-me ir para além do texto que a academia espera e, romanceando o dizível, falarei, mesmo que brevemente, a partir de uma perspectiva micro-estrutural, pela voz do outro que também está impregnada em mim... Não sei onde começa a dele, não sei onde termina a minha.

Na praça encontro meus “cumpade”, cumprimento desse nosso jeito, rodamos um “baseado”, ameaço uns passos de “rap” e lá vou de novo para a Escola, todo “manero”, com essa minha calça preta toda larga, camiseta da Escola, boné prá esconder meus barato, tatuagem de caveira no braço, corrente no pescoço e pulseira grossa de metal no braço, “piercing” na sobrancelha e um caderno enrolado no bolso da calça, nada escrito nas páginas. Já estou quase em frente à Escola. Hum! Camburão chegando, melô!!! Parada obrigatória, cabeça baixa “pros home não achá que sou delinqüente”. Pedem documento, mostro o da Escola. Me revistam, me empurram, me chamam de vagabundo, de marginal, dizem que dessa vez passa, mas que qualquer hora conseguem me dar um “flagra”. Outro dia, uma “Dona”, que faz pesquisa na Escola, ficou contando quantos da minha sala já tinham sido revistados pela polícia e todo mundo já tinha sido, incluindo as meninas, também revistadas por policiais homens. Acho até que essas revistas acontecem a pedido da Direção da Escola. Os “boyzinho” eles não revistam, é porque a gente é “preto”, têm um jeito de se vestir e de andar diferente. A “Dona” perguntou sobre quantas pessoas dali já tinham sofrido socialmente algum tipo de violência física e, em cada dez colegas, oito se manifestaram. Quando a pergunta remeteu à questão de violência na família, incluindo abuso sexual, quase 30% de nós já sofremos isso, por parte de padrastos, tios, primos, e até mesmo pelos pais. Queimaduras são as marcas que mais carregamos em nossos corpos, são deixadas pela violência doméstica. Deixa prá lá. A vida é melhor que isso. Tô chegando na

escola, lá é só alegria, apesar que, mesmo antes de estudar nesta Escola, já passava por ela todo dia. Era tão bonita... diferente mesmo. Não tinha camburão na porta, soldado revistando dentro da sala. Não tinha grades, câmeras de vídeo, nem porteiros. Onde estão as grades hoje, antes era um jardim lindo... lindo... cheio de margaridinhas, eu até pegava umas para levar para minha mãe. Eu podia entrar na Escola sem ter que me identificar, quando queria falar com meu irmão que estava em hora de intervalo. A “Dona” da merenda sempre me dava alguma coisa prá comer. Mas não adianta reclamar, o jeito é ir levando como a coisa é. Bem, já passei pelo porteiro, deixei minha carteira de identificação, tive que tirar o boné e deixar com o diretor, e lá vou eu prá merenda. É aí que abasteço o estômago, porque lá em casa não sobra pra todo mundo. Encontro a Dona Maria, ela sabe que é na Escola que faço a boa refeição do dia, então enche bem meu prato. A comida é boa. Arroz, feijão, macarrão, carne, tomate e suco. Como, torno a comer e depois vou prá sala de aula. Lá é tudo de bom... Já mudei várias vezes de escola, umas porque precisei, outras porque a Direção me convidou a sair... É quase final de ano... estão dizendo que não vou passar...”Tô nem aí”. Gosto da Dona de literatura, ela olha para mim, me chama pelo nome e quando me encontra nos corredores da Escola, ou mesmo na rua, me cumprimenta, com ela vou bem na prova, a aula dela é boa, fazemos teatro e pintura com as histórias que ela conta. Já o “chato” de Química, é um “babaca”. Pensa que vale alguma coisa. Fala que sou burro, retardado. Já cortei os pneus do carro dele porque me chamou de marginal. É que “pichei” o muro da Escola. Queria dizer para a “Gislaine” que ela é a garota que mais gostei de “ficá”. Já “fiquei” com quase todas as meninas da galera, mas ela é tudo de bom. Fomos naquela chácara alugada pela galera (uns vinte) e dançamos a noite toda, beijamos muito, tomamos groselha com pinga e aí “rolou”, ela é família, acho que quero fazer um filho com ela. Pediu para eu parar de ser “avião”. E o que eu faço, com 17 anos ninguém dá trabalho prá neguinho? Eu vou levando, pego uns trocos aqui, outro ali, não sou “157”, no máximo “155”. Com todo respeito, só pego dos lá de cima, que têm sobrando. Os “crente” da sala já tentaram me levá prá igreja deles, eles são gente boa, mas é diferente, não vou poder dançar Rap, nem “cherá”, nem beber. O pessoalzinho do esporte também é manero, vão bem nas aulas, me convidaram para jogar basquete por causa da minha altura, e até disseram que se

eu precisasse de ajuda prá aprender as coisas da aula podia contar com eles, mas já não dá mais tempo... o tempo é aqui e agora e eu vou pro intervalo que eu quero mesmo é ficar com a galera lá no nosso canto, quero é dançar e ver a Gislaine, e se algum “boyzinho” chegá nela, mato!!!.

Repentinamente saio do personagem e aos poucos volto para o meu próprio olhar de pesquisadora. Apesar da proximidade diária, angustia-me a narrativa do “garoto” que é traço das vivências de toda uma galera... O sentir desses garotos está tão grudado em mim... sinto-me multiplicada, contudo o que posso dizer é que nessa lógica, se as tribos se religam, religam-se também as afinidades que levam as pessoas a tornarem-se potência de uma causa grupal para a alegria e para a tristeza, para a solidariedade e para a violência. O ser que sozinho passa despercebido, sem visibilidade no social, no micro-grupo ganha identidade, força, proteção. Lembrem-se que a modernidade buscou homogeneizar as pessoas, torná-las massa. Como resposta contrária a essa mentalidade, que ignora ou mutila a identidade e a diferença, uma outra vem se instalando; é no interior do pequeno grupo de afinidade, na tribo contemporânea, que o ser ganha coragem, modela sua identidade, seu papel societal, torna-se pessoa, ator de um cenário e ganha visibilidade social, é na lógica do micro-grupo, um corpo com vida própria, que aumenta a luz, aumenta a sombra.

E, assim, o corpo, solo nômade dos sonhos, dos medos, dos sucessos e fracassos, dos sistemas de duplicidade, das tragédias e comédias da vida cotidiana, divaga pelos corredores escolares numa errância que lhe permite, mesmo que provisoriamente, demarcar espaços e estabelecer laços de afeto desordenado, evidenciados pelas paixões e reações denominadas violência. Desordenada também é a utilização do espaço coletivo que ancora as múltiplas lógicas e identidades. Na escola temos, por um lado, o controle, as grades, câmeras e sistemas de comunicação, o planejamento, as metodologias e os discursos racionalizados sobre ética e valores sociais; e, por outro, a errância da vida, o nomadismo, os grafites, a musicalidade dos ruídos, a cultura dos silêncios gestado na diversidade das lógicas que se esbarram entre grupos e gerações, temos os odores peculiares da erva, do alimento e de “Payot” - os fortes perfumes para as fortes emoções -, temos as depredações e a ciranda

dos corpos em movimento. Todos, elementos que, numa harmonia diferencial, compõem o cenário contemporâneo do amor e do ódio que se acirram.

Como pesquisadora que busca trazer um olhar teórico-metodológico para essa trama subterraneamente tecida tanto no dia a dia da organização escolar, quanto para além dela, anoro-me em Edgar Morin (1979), em Michel Maffesoli (1984, 1987a e 1987b), em Gilbert Durand (1989) e em José Carlos de Paula Carvalho (1991). Dessa forma, tento reinterpretar sócio-antropologicamente os universos culturais e as estruturas imaginárias que, poeticamente, assentam-se nesses solos e, para além da interpretação do que aí se coloca, permito-me estabelecer vínculos de afeto via educação fática, através de uma sociagogia do reenvolvimento. Ao reconhecer que existem muitas “escolas” dentro de uma mesma escola - por conta das muitas lógicas micro-grupais que se entrecruzam, sejam entre os grupos-alunos ou os grupos-professores -, estabeleço pactos, possibilito diálogos entre os epistemas diferentes de vida, promovo jogos teatrais nos quais os personagens podem, a partir de onde olham, avistar o olhar do outro, ouvir o outro, reconhecer e respeitar a diversidade. Isso não os iguala, e sim os aproxima, ao preservar a riqueza de suas identidades culturais. Assim, no ato pedagógico, o conhecimento tradicional, historicamente acumulado colocado em circuito, ganha uma resignificação através do redimensionamento dos conteúdos, dos procedimentos acadêmicos e dos espaços escolares – solos poéticos para as culturas -, permitindo à criatividade retornar à ação educativa em estado de pura liberdade, na qual o ato em si se permite viver no seu tempo próprio, fundado no afeto e no respeito às diferenças, enquanto faces de um mesmo fenômeno.

Ao relembrar minha ação e o que tenho presenciado nesses universos imaginários, posso afirmar que, sempre onde estou, abro espaço para a arte, seja ela socialmente já aceita ou marginalizada. Isto, de fato, torna-me mais próxima da razão que move cada grupo ali vivente. A exemplo, se a dança de rua entra na escola é porque, apesar das grades e cadeados institucionais, aquele solo já é uma extensão da rua e não dá para essa dança ser excluída, estigmatizada e negada, pois já faz parte da cultura escolar, socialmente representada por um dos micro-grupos ali ancorados.

É nesse cenário que muito aprendi, ao olhar para as galeras e vê-las ritualizar a vida, a reencantar a existência através da música, da dança, do gesto em movimento e da saúde orgiástica deste corpo, o grupo, que é o solo nômade das paixões e do imaginário do seu próprio tempo, estejam eles a viver o seu “estar-junto” de alegria na escola e na rua. Chego à conclusão de que, nós, os cercados por grades e cadeados, temos que reaprender com as galeras a felicidade do “estar-junto”. Acredito, mesmo, que as culturas das ruas precisam ser reinterpretadas, para que possamos aprender a reordenar nossos olhares e, através de pactos, as pessoas sejam olhadas sem estigmas ou ressentimentos, a fim de que, como antigamente, a circulação pelos espaços urbanos seja um ritual vivenciado por todos. É preciso reverter a ordem estabelecida pelo tempo do desencanto e das divisórias espaciais e sociais; é preciso que os que estão entre grades e cadeados tenham a possibilidade de retomar os espaços informais, enquanto solo de magia e de reencantamento pela vida; é preciso reancorar o imaginário do encontro na cidade, dar largueza a ele e trazer os velhos rituais da vizinhança, das músicas e dos “bolinhos de chuva” partilhados nas calçadas de nossas velhas tias.

As galeras que encontro pelas escolas, e fora delas, em Programas de Reeducação Social para Jovens Infratores, conhecem estes princípios, vivem-nos intensamente entre seus pares de afinidade e, em contrapartida, vivem-nos pelo seu lado reverso, quando em face ao que lhes é diferente, ao que lhes afronta ou lhes subtrai o direito à dignidade de ser.

Pactos que permitam abrir janelas, portas e portões nos permitirão, dentro e fora da escola, a constituição de uma cultura da paz. Não acredito em fórmulas mágicas vindas de projetos políticos macro-estruturais, não acredito em medidas estabelecidas, sem que nelas sejam reconhecidas as especificidades micro-grupais. Acredito no princípio básico do velho tempo das tribos, que urgentemente precisa ser lembrado, revivido na ritualização do “estar-junto” e nas marcas de mudanças na ordenação da vida, na reconstituição e reconhecimento dos valores de afinidade, na revalorização da identidade pessoal e grupal, na solidariedade de base, na troca sempre desigual, no respeito e na acolhida à diferença. O velho Prometeu, revigorado no século XIX, já nos entristeceu suficientemente... É tempo do retorno à alegria e à educação dos sentidos...

A cosmogonia andina nos diz que a natureza, por trás de todas as coisas, está vibrando um espírito que vive, o mundo psíquico e o Eu do ser humano. Toda essa visão nos leva a pensar que a arte não deve somente educar o visual, mas também os outros sentidos, inclusive os chamados sentidos superiores (imaginação, inspiração e intuição); dessa maneira, poderíamos nos esforçar em encontrar uma ponte entre o mundo material e o mundo espiritual, confiando no que parece mais frágil e intangível, isto é, o que endurece nossos ossos e nos dá vida: O VENTO.

(continuação do poema de Manuel Amaru Cholango, Artista de Quechua – Equador, Apresentado na 25ª Bienal da Arte de São Paulo – maio/2002)

Referências Bibliográficas

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. Lisboa: Presença, 1989.

MAFFESOLI, Michel. A conquista do presente. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. Dinâmica da violência. São Paulo: Vértice, 1987a.

_____. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987b.

MORIN, Edgar. O enigma do homem. Para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. A Culturanálise de Grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. Ensaio de Titulação. São Paulo: FEUSP, 1991.

POIRIER, Jean. Hétéroculture et Sociétés Africaines. Trad. Sueli Aparecida Itman Monteiro (para fins didáticos). São Paulo: FEUSP, 1992.

Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola?

Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes

Cleomar Ferreira Gomes

(UFMT e Mestrado em Educação da UNIC/Cuiabá)

*Celui qui vient au monde pour ne rien troubler
ne mérite ni égards ni patience.*

René Char

Este relato corresponde a parte de uma etnografia realizada em 1999/2000¹, tendo como locus uma escola e bairro da cidade de Londrina, no estado do Paraná, cujo objetivo era a caracterização do comportamento lúdico das crianças dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. Do corpus analisado, consideraram-se para o presente trabalho os dados depoimentais dos adultos, em especial dos professores, sobre os comportamentos ditos violentos e agressivos das crianças.

Com o auxílio teórico de Roger Caillois (1967) e o confronto dos dados depoimentais desses professores com aqueles da escuta e observação das crianças, foi possível chegar a alguns resultados. Os mais relevantes foram: 1°. os comportamentos considerados violentos e agressivos são apresentados pelas

1 GOMES, Cleomar Ferreira. Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.

crianças como brincadeiras preferidas, e 2°. os medos interditos dessas brincadeiras pela escola representam um interdito da corporeidade que não pode ser controlada.

Pelo que pôde ser visto de perto somado ao que foi ouvido, uma aula ou dia de aula tem relação com uma distribuição de ações dos professores e das crianças no tempo e no espaço. Nas vozes dos professores de sala sobre suas aulas, apareceram marcantes quatro preocupações. A primeira é com um “objetivo”. A segunda com o “método” que é trabalhado na escola. A terceira com o “treino”, principalmente dos pequeninos, que precisam ter pré-requisitos para a alfabetização. A quarta, e talvez a maior pela recorrência, é a persistente preocupação com a “disciplina”, que, lembrando Lima e Gomes (2000: 64), só é conseguida quando há uma “atenção quieta e silenciosa ao ritual sagrado da aula”.

As brincadeiras na sala de aula que parecem violentas, ao julgo das professoras, conforme o que pude ouvir de suas falas e ver quando observei as crianças, eram as escondidas, longe dos olhos da professora, que às vezes fingia não saber dessas atividades clandestinas. Uma brincadeira na sala de aula nem precisa ser violenta, mas basta que ela não “seja do jeito da tia” para se caracterizar como uma transgressão e, que, portanto, violenta um espaço-tempo sagrado, como bem mostra Lima e Gomes (ibid: 31-32) em seus estudos sobre a proxêmica.

Nas aulas de sala, as brincadeiras acontecem sempre ou quase sempre “separadas” das atividades do espírito, que são exercícios de ouvir e ver para aprender, de escrever e falar para treinar/fixar e de fazer para ser avaliado.

O caráter perturbador ou agressivo da brincadeira nas aulas de sala reside em que ela “mexe” com os corpos das crianças e, assim, faz barulho, desarruma, desvia a atenção e, principalmente, “atrasa as tarefas” que têm a ver com o espírito e exigem corpos quietos e silenciosos. Bastava que a professora virasse as costas e a sala virava “um pandemônio”, com meninos e meninas correndo, fazendo pega-pega, subindo nas carteiras, gritando e gargalhando... até a “tia” voltar. Assim, vale reler Lima e Gomes: qualquer coisa que estorva “o ritual sagrado da sala de aula”, para a professora, configura-se como um comportamento transgressor e agressivo que precisa ser domesticado (ibid: 112).

As brincadeiras de quadra ou de Educação Física, aquelas permitidas por essa modalidade de professor, são chamadas de brincadeira “normal”. Para o professor

de Educação Física, esses exercícios - correr, saltar, tocar, empurrar, chutar, puxar, girar, arremessar, lançar, bater, subir ou trepar - demandam habilidades mais complexas. É, entretanto, uma atividade séria, planejada e organizada e só pode ser feita quando por ele autorizado. Qualquer movimento que não esteja nos “planos” de sua aula precisa ser controlado, para que a aula não vire uma “bagunça” ou, como diz um professor, um “auê”.

O depoimento de um professor, ao dizer desse comportamento agressivo dos alunos em suas aulas, referindo-se a “brincadeiras de mau gosto”, mostra a sua permanente preocupação:

Eu vejo assim... eles têm muita brincadeira de mau gosto... como empurrar, chutar, machucar, de meter o pé um no outro. E isso eu considero uma brincadeira de mau gosto. Daí eu sento todo mundo e faço aquele sermão (...) Agora, brincadeiras assim (...) eles vêm e (...) contam alguma piada... durante a aula, ou contam um fato que aconteceu na casa deles... daí a gente dá risada, porque isso é uma brincadeira, também... Tem hora que eu deixo eles brincarem, tem horas que eu participo... É uma liberdade que você tem que dar, né? Dependendo da hora. Eu não deixo brincar na hora que eu tô explicando a atividade... que daí você dá trela pra aula virar um auê, né? (...) Daí vira bagunça. (P.A.T./F – 27 anos)

Diversamente dos demais, este professor afirma que não deixa o “mau-gosto” - as brincadeiras violentas de empurrar/chutar/meter o pé - tomar espaço em suas aulas. Para ele, o “bom gosto” ou o não-violento seria uma “piada”, um “fato que aconteceu na casa deles”. Já que isso “também é brincadeira”, ele deixa que os alunos façam “durante a aula”. Ou seja, a brincadeira não é a aula, a aula não é a brincadeira. Esse professor se considera depreciado e agredido quando os colegas - os professores de sala - e mesmo as crianças se referem à Educação Física como um tempo-espaço para brincadeiras. “A Educação Física também tem conteúdos sérios que precisam ser ensinados para os alunos e isso eu considero uma agressão”, lamenta.

Entretanto, a observação das atividades desse professor e de seus alunos em diversos momentos de aula não me fizeram ver nem “mau gosto”, “nem auê”, nem

“bagunça”. Vi atividades em que as crianças se movimentavam - pulavam, corriam, dançavam, rolavam, riam - num espaço-tempo de aula de quadra e de pátio.

Ainda das aulas de quadra, partes ou momentos de aula em que estive presente, pude registrar uma atividade - o Relatório - por todos os alunos, apontada como realmente “chata”. Na voz desses alunos, nenhuma outra “castiga” mais. Nem o “sermão”, quando o professor quer controlar o “auê”. O Relatório é uma espécie de punição para os alunos que não fazem a aula de Educação Física. É quando eles vêm de calçado ou de roupa inapropriada. Ou quando se recusam a fazer algum movimento. E, em último caso, para aquele que está doente. O aluno permanece à beira da quadra e vai fazendo apontamentos sobre a aula. Perguntados se eles gostavam de fazer relatório, um guri me respondeu que não, porque se sentia “encostado”, “castigado” e “punido”. Além disso, “é muito ruim ficar escrevendo quando os outros estão brincando”.

Essa atividade considerada “chata” pelos alunos talvez esconda aquilo que os professores não “sentem” como um ritual de humilhação. Se há uma marca de violência nela, o fato se dá porque ela se esconde em um trabalho extra do espírito, não como recompensa, mas como castigo para o aluno que, por força das circunstâncias, vê-se impedido de exercitar seu corpo.

No decorrer de minha permanência e convívio com o grupo da escola, estive passeando pelo pátio, principalmente durante os recreios. Recreio é um tempo separado e organizado para distribuir o lanche, evitar bagunça e contato dos menores com os “maiores”, porque, segundo o diretor e a inspetora do pátio, há sempre “tumultos” e “brincadeiras violentas”.

A maioria das professoras de sala afirmou que os alunos brincam e essas brincadeiras “nunca são calmas”. Têm sempre muito de “correria”. Correm “um atrás do outro, feitos loucos”, correm “que nem uns doidos”, ficam “vermelhinhos” ou “suados de tanto correr”, “quase que direto de criança cair e quebrar dente”. Em resumo, “a brincadeira deles, lá fora, se resume em correr”. É possível ver um tom entre judicativo e depreciativo por trás das falas seguintes:

Eles brincam no pátio, na hora do recreio, que eu vejo. Mas é sempre de correr, jogando o chinelo do outro, na árvore... (riso). (Z.U.L./F – 31 anos)

Não! Eles saem muito pouco. Quando saem, é só no recreio que eu vejo. Olha, por mais que eles falem pra não correr, é correndo, empurrando. (...) Eu percebo (...) brincam muito de empurrar, de bater. (S.I.L./F – 29 anos)

—... De luta, de correr, de chutar, de machucar... Olha, tem um menino aqui que jogou uma menina no chão e a menina bateu a cabeça no chão e teve que ser internada. Não faz nem um mês. É esse tipo de brincadeira que se vê!... (S.O.N./F – 40 anos)

As brincadeiras, ditas por quem só vê violência nos encontros dos guris, representam um perigo para a ordem ou a paz da escola. Elas “não cabem no pátio”, elas fazem “entrar muita criança”. São brincadeiras nas quais as crianças se juntam não só para brincar, mas também para brigar, longe do olho daqueles que organizam ou dirigem suas brincadeiras. Há o perigo da disputa e do contato corporal, o que tornam os acidentes inevitáveis. O tom demolidor continua no depoimento de duas professoras:

Nessas brincadeiras deles. São mais essas rasteiras, de voadoras. As meninas, é uma coisa impressionante: você não vê mais as meninas brincar. Quando elas brincam, é com o mesmo tipo de brincadeira dos meninos: voadora, rasteira, empurrões! (M.A.R./F – 28 anos)

Eles brincam, que eu noto, no recreio. Que eu tenho contato... São brincadeiras do tipo Pega-Pega, muito Empurra-empurra, né? Tanto é que a maioria das escolas tem alguém olhando o recreio, né? Porque dá muita confusão... Dá muita briga, socos... Eu vejo que o comportamento é diferente, porque eu, nas minhas aulas, fico muito em cima. Não permito que aconteça... (P.A.T./F – 27 anos)

A brincadeira do pátio, por ser semelhante ou sugerir a brincadeira de rua, é um perigo! Precisa ser vigiada pela “tia” especializada em vigiar recreios, ajudada pelos outros tios em outros momentos diferentes de recreio. Os meninos contam como é essa administração, nem sempre conseguida, de seu tempo e espaço de recreio:

A tia não gosta que a gente corre. Correr pra tia é um inferno. Por causa que a gente pode cair, machucar e tropeçar, depois a responsabilidade é da escola... (A.L.F./F – 9 anos – 4ª. S)

Ela fala, todo mundo fala que não é pra correr, que não é pra correr, mas todo mundo corre... Não tem jeito de não correr... (M.A.D./M – 8 anos – 2ª. S)

Ela implicava que nós não corresse e colocava nós de castigo. Ela me colocava de castigo e eu saía... Eu saía correndo... (S.I.F./M – 9 anos – 3ª. S)

Por outro lado, os comportamentos rotulados de “agressivos” e “violentos” pelos professores, para os alunos não passam de uma gostosa brincadeira. Nada parece ser visto pelos adultos como natural, criativo ou alegre no comportamento da piazada no pátio. Eis aqui alguns depoimentos bem eloqüentes:

Por exemplo, as meninas brinca de tentar pegar os meninos. Aí, quando pegou todos, aí os meninos pega as meninas... (J.E.B./F – 8 anos – 2ª. S)

E uma vez, que eu vi, *tava* uns moleque ali perto da árvore dali e *tavam* brincando, não sei, parece com uma garrafa (...) eles estavam brincando de chutar. Daí a que cuida do lanche pegou... (M.A.D./M – 8 anos – 2ª. S)

A gente vivia gingando Capoeira. Mas só que agora o tio (...) falou assim que também é uma coisa que a gente pode cair, quebrar o braço, (...) Agora nós maneramos de brincar de Capoeira... (A.L.F./F – 9 anos – 4ª. S)

Para compreender melhor o que as próprias crianças pensam e dizem sobre as brincadeiras na e fora da escola, julguei preciso ilustrar o assunto usando uma “ferramenta teórica”, tomada emprestado de Roger Caillois (1967). Este teórico, empregando quatro rubricas principais - Agôn, Álea, Mimicry e Ilinx -, reúne num quadro algumas atividades, jogos ou brincadeiras, classificando-os conforme a natureza específica de cada um (p. 92).

Agôn (competição)	Álea (sorte)	Mimicry (simulacro)	Ilinx (vertigem)
Corrida Luta Atletismo Boxe Bilhar Esgrima Damas Futebol Xadrez Competições	Cara Ou Coroa Apostas Roleta Loterias	Imitações Ilusionismo Bonecas Brinquedos Em Geral Máscaras Teatro Shows	Piruetas Carrossel Balanço Dança Trapézio Roda Gigante Ski (Skate, Roller) Alpinismo Acrobacias

Com base nas categorias de Caillois, registro num quadro algumas brincadeiras que os professores sugerem enxergar como perigosas, agressivas ou que despertam para a violência. Seja no caso da violência física, com as que estabelecem contatos como o Pega-pega, Balança-caixão, Capoeira, Relá-aumenta..., seja no caso da violência moral, com aquelas criadas a partir das danças Axés, Tchan, Pagodes..., que produzem gestos de apelo ou conotação sexual. Dentro e fora da escola, para as crianças, essas não passam de gostosas brincadeiras.

Agôn (competição)	Álea (sorte)	Mimicry (simulacro)	Ilinx (vertigem)
Corrida Luta Pega-pega Relá-aumenta Bola-queimada Corcoveia Cola-cola-americano Alerta-cor	Tazo Figurinhas Burquinha Verdade-ou-desafio Videogame Baralho Pião	Balança-caixão Telefone-sem-fio Polícia-ladrão Pé-na-lata Cair-no-poço Mãe-da-rua Televisão Computador Estilingue	Estrela Dança (Tchan, Axé, Pagode) Rolemã Skate Roller Cada-macaco-no-seu-galho Pé-de-lata Perna-de-pau Voadora Capoeira Subir em árvores

No dizer dos adultos da escola, as brincadeiras preferidas constantes na quadra, no pátio e na rua, ou seja, quando as crianças estão livres para brincar, sempre são aquelas que vão produzir algum tipo de violência. A propósito de como vivem esses meninos, o registro da fala de dois professores faz uma triste imagem dessa corporeidade violenta, agressiva e perversa. A TV e os videogames podem assumir, o papel de destruidores de uma infância inocente:

Você só vê é luta. É essa coisa de desenho animado, da televisão. (...) É só um correndo atrás do outro, só vê um fazendo maldade com outro. Quer dizer, se nos desenhos animados, que é uma coisa infantil, é passado só a perseguição, a maldade, a violência, a criança vai incorporar. (...) Hoje as brincadeiras deles são agressivas. É de ninja, é de não sei o quê. Você só vê pé voando! É de correr pra pegar outro pelo pescoço. (M.A.L./F – 45 anos)

Tem também aquelas brincadeiras perversas. Os meus alunos são muito agressivos. Você olhou com o olho torto eles perguntam o que é que é? já tá te chutando, te xingando... Eu não vejo eles como infância. (S.O.N./F – 40 anos)

A impressão causada por essas descrições foi a de que as brincadeiras brincadas pelas crianças provocam uma sensação de desconforto nos adultos. Eles estão sempre à espreita de um perigo qualquer, não importando a natureza física, moral, sexual... São brincadeiras violentas, porque machucam, ferem, quebram ossos, deslocam mandíbulas, ralam cotovelos, luxam tornozelos, produzem escoriações, como no caso da Capoeira, do Rela-aumenta, do Cada-macaco-no-seu-galho, do Pega-pega, do Roller, da Voadora, da Mãe-da-rua. São também violentas porque trazem músicas de apelo sexual, no caso do Lambachan e do “axé-bundinha”. Produzem gestos obscenos, evocam uma sensualidade corporal e antecipam o aparecimento dos hormônios, como no caso do Cair-no-poço, do Verdade-ou-desafio, do Balança-caixão e da Luta. Alienam, imbecilizam e incitam ao sedentarismo e à obesidade, no caso da Televisão e do Computador. Desenvolvem a agressividade pelas constantes brigas, como no caso da Figurinha, do Tazo e da Burquinha. São igualmente perigosas, porque podem estimular o

vício, como as variações do jogo de Baralho: Pif-paf, Truco e Rouba-monte ou àquilo que Caillois (ibid:101) chama de “corrupção da brincadeira”.

A análise comparativa do que os professores denominam brincadeiras “violentas” e daquilo que os alunos consideram brincadeiras “gostosas” vem mostrar que a escola — a sala, a quadra, o pátio — é um espaço de conflito entre o querer brincar da criança — livre, clandestina ou teimosamente — e o querer “administrar” — organizando, interditando, separando — o fazer do espírito e o viver do corpo.

É pertinente pensar sobre aquilo que David Le Breton (1986) diz. Num de seus ensaios sobre o jogo enquanto uma atividade perigosa, ele descreve como a integração social do indivíduo suscita, às vezes, uma resposta a atividades físicas intensas, implicando em riscos. Esses riscos, conforme faz pensar o autor, não devem ser negligenciados pelos adultos, mas essas atividades, esses lazeres, essas brincadeiras fazem mergulhar numa tranqüilidade, admitindo todo o esforço necessário contra os obstáculos, incitando o indivíduo a recriar com toda força em um tempo/espaço onde exerça, sem barreiras, seu controle e sua criatividade (ibid: 165-178). É provável que esteja aí o apelo da ludicidade infantil, porque, apesar de todas as barreiras, os meninos brincam. Se a brincadeira é retirada pela porta, ela volta pela janela sob a forma de transgressão.

Isso pode ser uma demonstração de que os meninos brincam. Tanto brincam em brincadeiras “de mau-gosto”, no dizer de certo professor, quando eles “empurram, chutam, metem o pé no outro” — e ganham um “sermão” —, como quando brincam em brincadeiras com o professor ajudando ou, no dizer de um deles, “trabalhando de forma mais lúdica” as regras da gramática, o salto, a cambalhota ou a tabuada...

Referências bibliográficas

CAILLOIS, Roger. *Les Jeux et les Hommes: le masque et le vertige*. Paris: Gallimard, 1967.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Meninos e Brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2001.

LE BRETON, David. *Les Activités à Risque: éthique du jeu avec la mort*. In: *Le Jeu et ses enjeux éthiques*. Cahiers de Recherche Éthiques 19. Québec: Fides, 1996. 165-178.

LIMA E GOMES. Icléia Rodrigues de. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.

Violência nas escolas:

Entre o poder e a potência

Iduina Mont’Alverne Brauns Chaves

(Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF)

Mas tão grande é a tentação da clareza rápida que nos obstinamos, às vezes, a seguir um esquema teórico sem relação com o fenômeno. Assim, o vento estira por muito tempo sem extirpar o animal fabuloso desenhado na nuvem por uma intuição primeira, mas basta que nosso devaneio se interrompa para que a forma entre-vista fique irreconhecível. A força de perturbações chega a um tempo em que é necessário retomar o desenho de um fenômeno complexo seguindo novos eixos.

Bachelard

Introdução

Um convite para participar de uma discussão sobre o tema violência, na semana cultural de uma instituição educativa, trouxe para o curso que ofereço no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: “Movimentos Sociais e Políticas Públicas – Cultura, Cotidiano e Imaginário: o pensamento de Michel Maffesoli” um novo projeto de estudo que se voltou para um trabalho integrado com duas mestradas, durante o

primeiro semestre de 2002. Os textos produzidos¹ adotaram a abordagem sócio-antropológica, com destaque na perspectiva maffesoliana e moriniana.

O tema “Saber e Poder” da referida semana cultural provocou no grupo reflexão e alguns questionamentos acerca da formação do professor, do “saber” que se faz necessário para sua ação na escola “de hoje”, a qual tem uma “cara” diferente. Diferente, em muitos aspectos, daquela escola que nos preparou, ainda nos prepara e/ou em que nos preparamos para o trabalho nas escolas. A profissão docente passa por mudanças de identidade, de status, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sócio-cultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela (enquanto órgão formador) a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio, bem como apontam o depauperamento do valor social dos profissionais da educação. Enfim, reclamam da falta de políticas educacionais capazes de apresentar alternativas coerentes e condizentes com a real situação do professor e da escola. Uma escola que vive no seu cotidiano sob a “lógica da violência”, sob a tutela de um poder instituído que nela se instala, provocando a insegurança, a indisciplina, o medo, o silêncio, a violência. Os desafios são muitos. É preciso compreender como se estabelecem as relações na escola, como estas acontecem no espaço-tempo dos grupos que ali (com)vivem. É necessário, também, reconhecer e saber lidar com a diversidade presente no universo escolar.

Este ensaio pretende ser um estudo sócio-antropológico com base na sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli, para compreender a violência nas escolas através das relações entre o poder e a potência, com vistas a levar esta reflexão ao pedagógico, à formação do professor.

Em primeiro lugar, vamos fazer algumas considerações sobre a dinâmica da violência e sua manifestação no contexto escolar. Em seguida, discutiremos formas mais humanas de encarar a violência nas escolas, sem dúvida, fruto de uma sociedade que mantém uma grande parte de sua população na mais extrema pobreza, alijada dos bens culturais, das novas tecnologias, do lazer, de um ensino de qualidade, adequado a essa nova/diferente população de estudantes.

1 Adrienne Ogêda Guedes: *Violência Urbana: a força da solidariedade*; Rosane Barbosa Marendino: *Um olhar sobre a relação professor/aluno: efeitos da “autoridade”*.

Poder versus potência: um nó apertado

Para Maffesoli (1981), a violência, de um modo geral, é entendida do ponto de vista do poder, da lógica do dominador que consegue ser eficaz na sua repressão, desconsiderando-se a coletividade na qual se manifesta a potência. Acrescenta, ainda, que o campo do político, isto é, da estruturação societal, não é redutível ao poder e que cada elemento que serve para determinar o poder contém uma alternativa potencial. Aí se dá a ambivalência do social, que a lógica do poder busca romper.

Segundo Teixeira e Porto (1998), Maffesoli trata a violência do ponto de vista do seu

[...] dinamismo interno, como herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, estruturando constantemente a vida em sociedade. Constitui-se em força e potência, motor principal do dinamismo social, que remete ao confronto e ao conflito. A luta é o fundamento de toda relação social e se manifesta em instabilidade, espontaneidade, multiplicidade, desacordos, recusas (Teixeira e Porto, 1998: 7-8).

Num outro sentido, os poderes instituídos utilizam a força física para controlar a violência numa atitude de controle irrestrito da agressividade, das paixões, sem levar em conta a potencialidade que pede um certo grau de socialização, uma ritualização, (exteriorização através de jogos, de competições), que poderá, de certa forma, ser elemento restaurador da harmonia e do desenvolvimento do coletivo.

A este respeito Balandier (1997) afirma que:

[...] o duplo movimento da violência corresponde às duas figuras da desordem: a destruidora, quando ocorre perda da ordem e os elementos se dissociam e tendem a não mais constituir uma estrutura, uma organização, mas uma adição, uma simples soma; e a criadora, quando essa perda é acompanhada de um ganho de ordem, é geradora de uma nova ordem que substitui a antiga, em nível mais elevado (p. 48).

Na obra “Violência Totalitária – ensaio de antropologia política” (1981), Maffesoli descreve três tipos de violência que emergem do embate entre poder e potência: a violência totalitária, a violência anômica e a violência banal.

Maffesoli (ibid: 44-50) entende a potência como uma pulsão que se manifesta em todos os níveis da existência individual e social, um modo de exprimir a socialidade do coletivo. Em outras palavras, a potência é regida pela lógica plural, remete à diversidade do real que estrutura a vida da sociedade. Já o poder é pautado na lógica da dominação e da redução ao uno. A proposta do autor demonstra, assim, uma atitude voltada para a reorientação da força social para objetivos que não sejam a negação dessa mesma sociedade.

A violência totalitária é a dos poderes instituídos, dos órgãos burocráticos, do Estado, do Serviço Público e emerge do monopólio de uma estrutura dominante. Na sua busca de controle de todos os atos da vida social, provoca o tédio e a infelicidade, alimentados pela ilusória ideologia da segurança que produz o fantasma da liberdade, negando, de certa forma, o múltiplo; por isso, revela-se como o inverso da potência. E, nessa tensão entre o poder e a potência, o confronto poderá eclodir. Isso se dá nos momentos de efervescência, das greves, das revoluções, das guerras, numa manifestação do coletivo (potência) em atos de resistência, de rebeldia, que explodem ocasionalmente contra a tirania dos poderes instituídos.

É a violência anômica que pode se tornar uma forma de “violência sanguinária”, por falta de uma compreensão mais profunda dos seus determinantes, de uma ritualização das paixões, dos desejos reprimidos. Esta modalidade de violência se estabelece pelo duplo movimento de destruição e de construção, ou seja, no movimento ordem/desordem, base da estruturação social. Um exemplo de explosão ritualizada de violência construtiva é o carnaval, pois relativiza o poder, foge aos padrões vigentes, cria suas próprias normas, é um momento de extravasar sentimentos, alegrias, tristezas...

A outra modulação de violência, que Maffesoli denomina banal, expressa-se na resistência, num funcionamento de aparente passividade frente ao instituído, tirando suas forças das situações e atitudes minúsculas do cotidiano, manifestadas nas formas de distanciamento, de expressão de duplicidade, de resistência, como

a ironia, a astúcia, o silêncio, as pichações etc., que possam garantir o prazer de estar-juntos, a participação afetiva, numa luta contra a homogeneização a que os indivíduos são sujeitados pela sociedade, enfim, que alimente a solidariedade. Maffesoli, (ibid) quer dizer

[...] com isso que a revolta não é a negação de um princípio de ordem, de um princípio de arranjo social, como pode parecer, mas que, pelo contrário, calcada na realidade da diferença, no reconhecimento da alteridade, ela fundamenta simbolicamente a arquitetura social que funciona na diferença, na pluralidade e mesmo na desigualdade. (p.88)

A este respeito, Balandier (1997) afirma que a desordem é um conceito importante para se compreender a sociedade moderna e que ordem e desordem são faces de uma mesma moeda. Acrescenta, ainda, que

[...] existe ordem quando os elementos não existem sem ligação, mas têm entre si um princípio de unidade que os faz participar, ao mesmo tempo de um conjunto único. Existe desordem quando os elementos de um conjunto, fazendo parte deste todo, se comportam como se não fizessem parte. (ibid: 190)

Faz parte da desordem tudo o que é diferente, incomum, que não se ajusta aos padrões da lógica clássica, unificadora, homogeneizadora, excludente. Assim, ordem e desordem são indissociáveis, são como faces de uma mesma moeda. As sociedades deveriam entender a presença da desordem na sua relação com o movimento de mudança, de renovação.

O autor nos fala do 'equilíbrio profundo' reconhecendo a obra da "mão sábia da natureza", que faz nascer a ordem da desordem e que, sem esta, não chegaríamos a nada. E nos alerta, insistindo que

Em uma visão comum, o progresso não se faz sem fracassos ou regressões; resfolega como um motor cansado, e a desordem evolui no seu rastro de destruição. Já disse que a consciência da desordem está mais viva; administra as maneiras de negociar o cotidiano, as espertezas, os subterfúgios, as defesas,

as necessidades, e não somente as estratégias de sucesso encorajadas pelas possibilidades oferecidas por um mundo em movimento, onde os códigos se embaralham, referências e valores se intercomunicam ou desaparecem. (...) se a desordem não se isola, é importante identificar suas manifestações, sinalizar-lhe uma oposição, convertê-la em energia capaz de efeitos positivos [...] (ibid: 191).

Afinal, não será esta uma manifestação corriqueira, através dos grafites, das pichações, das rebeliões etc., nas nossas escolas? Não estará esta manifestação banal se transformando numa violência sanguinária, por falta de uma maior compreensão nossa do querer viver social dos estudantes? Suas pichações não serão um grito de alerta, dirigido, também, a nós profissionais da educação, um desabafo, um pedido de socorro, um chamar atenção para sua existência?

Escola e violência: manifestação e marcas

A violência nas escolas é um tema discutido mundialmente e tem afetado fortemente as relações no ambiente escolar, em virtude das proporções que vem tomando e pelas muitas tragédias que engrossam as estatísticas sobre o tema. É preciso compreender o que significam as manifestações de violência na sua complexidade, para, assim, buscar formas de enfrentar a problemática que incluem não só a racionalidade científica, mas também os determinantes afetivos.

A respeito da violência nas escolas, Debarbieux (apud. Abramovay, 2002: 72) apresenta três dimensões socio-organizacionais, às quais ela se associaria:

[...] em primeiro lugar à degradação no ambiente escolar, isto é à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes; em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar.

O autor também se refere ao “componente interno, específico de cada escola”, pois há aquelas historicamente violentas e outras que passam por situações pontuais de violência.

Para ilustrar a pluralidade de violências encontrada no cotidiano das escolas, a pesquisa da profa. Abramovay (ibid) sobre Violência nas Escolas, de forma extensiva e compreensiva, enfocou (a) os conceitos de violência concebidos pelos alunos de várias regiões do Brasil²; (b) as repercussões da violência nos estudos; (c) a violência e as relações entre os atores no âmbito escolar; e, (d) as reações às agressões na escola. O estudo traz contribuições significativas para a reflexão sobre o tema e orientações primorosas para ações/políticas públicas pautadas nos valores de uma cultura de paz, numa ética da convivência fraterna e no reconhecimento da alteridade. É um convite a nos juntarmos num ato consciente de desarmamento da violência, que nos remete à proximidade/proxemia elucidada por Maffesoli (1987):

[...] com efeito, a ênfase espacial não é um fim em si. Se, novamente, damos sentido ao bairro, às práticas de vizinhança e ao afetual resgatado por elas é porque assim permitimos a existência das redes de relações. A proximia remete essencialmente ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade. (...) a constituição dos micro-grupos se faz a partir do sentimento de pertença em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação (ibid: 200).

Com relação à concepção de violência, há uma pluralidade de elementos que os jovens incluem (Abramovay, ibid) e que nem sempre está referida à agressão física. Nos questionários e entrevistas da pesquisa eles destacam:

a) a distinção entre violência verbal e a violência física numa referência ao quanto a violência atinge os aspectos psicológicos da vida das pessoas, evocada na fala de um grupo de alunos com a seguinte conotação:

2 A referida pesquisa foi realizada em 14 capitais brasileiras e recorreu a duas abordagens: na extensiva, foram coletados 33.655 questionários de alunos, 3.099 de professores e 10.255 de pais; no estudo qualitativo foram realizadas entrevistas e grupos focais com 2.155 pessoas.

“A violência não é só física. Eu acho que a física a gente vê. Eu acho que muitas vezes uma palavra que você fala, uma crítica que não é construtiva, fere muito mais a pessoa. Isso a pessoa leva pela vida toda, porque fere o psicológico.” (aluno)

b) a violência indireta que aparece na forma de palavras:

“De uma conversa pode surgir uma violência. De um modo de uma pessoa falar com você pode surgir um soco, um pontapé.” (grupo focal de alunos)

“Violência é a consequência dos atos. Muitas vezes a pessoa acha que por causa de uma palavra, porque alguém falou alguma coisa até sem querer, aí já vai querer agredir, já vai querer falar mal.” (grupo focal de alunos)

c) A violência apontada como situação cotidiana, não excepcional do dia-a-dia:

“Nos dias de hoje, a violência é aquela coisa normal de todo o dia. Todo dia você sai na rua, vê um policial bater num cara que não tem nada a ver. Não aconteceu nada assim, não fez nada assim. Você esbarra no cara e nem era a sua intenção (...) O cara já está bêbado e chega assim Pô, não sei o quê! Já quer briga, briga até verbal mesmo, de você xingar o cara. Já é um tipo de violência.” (aluno)

d) a violência confirmada como alusão ao seu caráter contagiante, endêmica, com a situação de, uma vez deflagrada, ser mecanicamente multiplicada em ambientes e por atores diversos. A este respeito Balandier (1997) alerta que ela pode tornar-se uma epidemia, uma desordem incontrolável e que, além de aprisionar o indivíduo, pode levar a coletividade a um estado de insegurança doentio.

e) a violência definida e exemplificada por meio de atos ilegais, como o roubo.

“A violência é qualquer tipo de roubo (...) a pessoa está passando assim, aí passa alguma pessoa, aí começa, aí pega. E toma.” (aluno)

Em linhas gerais, a violência é concebida pelos jovens como fenômeno não excepcional, cotidiano, mas também como prática anormal e condenável, especialmente quando resulta em agressão física.

É interessante pontuar que os jovens percebem muito bem o caráter que a violência tem de ser inerente a toda existência coletiva. Isso traz uma reflexão importante sobre o sentido que é atribuído a ela pelos movimentos das forças sociais e de como é possível utilizar a energia fluente em proveito da coletividade. Balandier (1997) afirma que estamos vivendo um momento de consciência da violência. Acredito que isso se dá pela sua expressão sanguinária explícita que nos aterroriza hoje. O medo que nos aflige. Na mídia, nas ruas, nas escolas, nos lares, deparamo-nos com manifestações de violência que nos assustam pelas formas ardilosas com as quais se investem. Com o autor, eu diria que uma cultura do assombro inscreve-se no corpo em movimento da cultura atual. Em suma, a sociedade, torna-se um verdadeiro laboratório do medo e a escola, espaço de expressão dessa contagiante violência.

No que diz respeito à repercussão da violência nos estudos, os jovens são enfáticos em dizer que “... afeta seus estudos porque sentem que não conseguem se concentrar”; “porque o ambiente escolar fica pesado”; “porque sentem que a qualidade das aulas diminuiu”; “não sentem vontade de ir à escola” (Abramovay, *ibid*: 103-5). Os alunos demonstram, assim, a interferência da violência tanto na dimensão individual (falta de concentração e de vontade de ir à escola), quanto na dimensão coletiva (ambiente pesado e diminuição na qualidade das aulas).

No tocante às percepções dos alunos sobre as interações dos atores na escola, a pesquisa aponta para possíveis deficiências no desenvolvimento das funções dessa instituição, alguns (especialmente aqueles que sabem de atos violentos ocorridos na escola) destacando que “a maioria do corpo docente briga, usa linguagem pesada e não está interessada nos alunos”. Quanto à reação às agressões, os dados mostram a “... existência tanto da propensão à reprodução da violência, quanto da propensão à solução de conflitos” (*ibid*: 108). Aí percebe-se a marca da circulação da violência que vai contagiando a todos indiscriminadamente – alunos, professores, direção, pessoal de serviço – num movimento que exacerba o terror, o medo, a revolta, numa metamorfose contagiante.

Daí vem a pergunta: e a outra face desse movimento desordenado, ou seja, a busca de uma composição desordem/ordem, a conversão de uma “outra ordem”, feita da/na desordem, será que pode ser pensada num movimento com essa composição? Mais adiante tratarei deste ponto. Abramovay (ibid) considera que:

As violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou outra escola ou do sistema escolar; (isso) significa assumir que essa condição muda com os processos pelos quais cada estabelecimento passa, em especial mudanças na administração e na relação dos alunos com diretores e professores da escola.

Outros trabalhos sobre a violência trazem, também, a marca da perplexidade com relação aos atos violentos em escolas do Brasil, do Canadá e dos Estados Unidos. A morte de 15 pessoas em Littleton, EUA e o tiroteio com uma morte em escola do Canadá foram casos de repercussão internacional. No Brasil, toda semana ocorrem assassinatos de jovens em escolas.

Uma análise, sobre estes acontecimentos violentos, feita pela sexóloga Marta Suplicy no artigo “Juventude e Violência”, no Jornal O Globo de maio de 1999, aponta para o elemento comum desses acontecimentos: a perda de referência em valores éticos e comunitários. O caso de Littleton, parece, diz Suplicy: “... enquadrar-se numa patologia típica americana, fundada na rejeição, solidão e neuroses modernas, inclusive a necessidade dos 15 minutos de fama, mesmo que isto lhe custe a vida”. Acrescenta, ainda, que estas características, aliadas ao ambiente permissivo com relação ao uso de armas, podem favorecer o desenvolvimento de personalidades violentas, sedentas de afirmação.

O caso do estudante da USP que morreu durante um trote da Faculdade de Medicina, embora considerado acidental, é um ato de violência e pode ser explicado, segundo Suplicy, pela perda da noção de limite, de perigo e de responsabilidade que ocorre com muitos estudantes da classe média. Na classe pobre, a principal causa da violência se localiza “... nas condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem oportunidades atraentes de empregos e sem a alternativa de esporte e lazer”.

A autora diz, também, que é preciso considerar que há uma espécie de revolta espontânea das pessoas que se percebem excluídas, sem direitos e sem cidadania. Tudo isso

induz a uma desvalorização da própria vida e a um desprestígio dos valores do convívio. Há esgarçamento das relações entre indivíduos, decorrendo, daí, uma sociedade que cria códigos privados de conduta e de punição e conflito que se resolvem sem a mediação das instituições, alargando os espaços da violência. (ibid)

O que fazer diante desse quadro?

Desatar os “nós” e fazer laços: uma questão urgente

A escola ‘risonha e franca’, local seguro para os estudantes e profissionais da educação, é coisa do passado. Hoje, a mídia nos apresenta imagens chocantes de violência nas escolas do mundo inteiro. São tragédias com causas e motivações diversas: das patologias provocadas pela rejeição e solidão à falta de limites para as classes mais abastadas. Para as classes mais pobres, a primeira causa está relacionada às condições econômicas e sociais dos jovens que vivem sem perspectivas de integração e ascensão social, sem possibilidades de emprego, sem alternativas de esporte e de lazer. A carência afetiva é uma tônica e os abusos corporais uma constante. Aliado a isto, temos a influência da mídia acirrando o desejo do consumo e provocando a frustração pela impossibilidade de realização. A vida não é mais um valor em si. A exclusão e a revolta se complementam e resultam, quase sempre, numa cultura da violência.

Acredito que o pensamento complexo de Edgar Morin (1982) possa encaminhar uma reflexão mais profunda sobre nossas ações face à violência nas escolas. O pensamento complexo une, associa e é regido pela lógica do estar-junto. Ele nos diz que é preciso, frequentemente, abandonar as soluções que apenas remediavam nas crises antigas e elaborar propostas que possam, de fato,

enfrentar os problemas de maneira consciente e crítica, com vista a superá-los. É verdade. O cotidiano das escolas tem gerado, mantido a violência de vários tipos. Daí surgem as questões: Será que estamos preparando nossos professores para lidar com este novo fenômeno? O que fazer com aqueles que já estão trabalhando e estão arraigados a uma dinâmica que, indiretamente, favorece à violência?

Recorro novamente a Morin (ibid) para ajudar a entender a relação ordem-desordem, ou seja, a tratar e a viver com a desordem. Para ele, a ordem é tudo o que é repetição, constância, invariância. Já a desordem é tudo que é irregularidade, desvio, imprevisibilidade. Mas, num universo de pura ordem, não haveria espaço para a criação, inovação; num universo onde a desordem prevalece, teríamos o caos. A complexidade é, assim, um tecido de constituintes heterogêneos que vai acatar a desordem na busca de uma nova ordem, pautada na relação, na inclusão.

Parece que nossa escola vive outra lógica, a da exclusão. Muitos são os determinantes. Acredito que devemos encarar, agora, a escola que temos, e não vivermos na ilusão da escola que queremos ter. E a teremos se este for o nosso desejo. É necessário que as políticas públicas de formação de profissionais da educação criem possibilidades reais de enfrentamento dos males crônicos pelos quais passa a escola brasileira, em todos os níveis e graus de ensino, especialmente no que diz respeito à formação de professores conscientes e preparados para um trabalho que está exigindo, mais do que nunca, atitudes, valores e habilidades necessários para a criação, no cenário escolar, de uma nova ordem cimentada no amor, nas relações respeitadas, no prazer de ensinar e de aprender, na aceitação da diferença, na valorização da diversidade, na abertura para a compreensão das práticas simbólicas, em suas variadas formas, expressões do viver social organizadoras do espaço-tempo dos grupos.

Para tal, é preciso uma ação que integre escola, família, bairro, centros de saúde e comunitários, igreja. Um trabalho planejado, organizado. É preciso criar espaços de encontro, de convivência que reúna os jovens. Quem sabe re-encantar a escola pela promoção de espaços que propiciem uma (com)vivência prazerosa com atividades de lazer e de cultura. O estabelecimento de uma política educacional que tenha como base, repito, a participação, que acate as diferenças, o conflito como parte construtiva da vida em sociedade. A construção, mesmo, de uma Pedagogia da Paz, cimentada em princípios éticos.

Nos momentos de crise, a palavra solidariedade reaparece para moralizar o discurso político, para provocar, no quadro das iniciativas midiáticas, dramatizadas, a generosidade ou a caridade de massa, para exprimir, segundo Balandier (1997), a busca ainda confusa de novas formas de laço social. Considera a necessidade do estabelecimento de regras, numa trama social entregue ao arbítrio de múltiplos atores e ao sabor das circunstâncias.

Jurandir Freire Costa (1997) fala, também, de uma ética da solidariedade e faz um apelo gritante:

[...] vamos mudar antes que seja tarde. Vamos ensinar a nossos filhos que não há dinheiro, sucesso ou poder que possa transformar o mundo num lugar de solidariedade, amizade e alegria. Vamos mudar antes que outros... sejam vítimas da nossa incoerência e insensatez [...] (p. 65)

E vai além, quando, no seu artigo do *Jornal do Brasil*, de 22 de abril de 1997, a respeito da morte do índio pataxó Galdino de Jesús por alguns jovens de Brasília, alerta-nos e clama por uma mobilização político-cultural. Suas palavras são significativas:

[...] se fizeram o que fizeram é porque lhes ensinaram, na prática e não no discurso, que um índio não é como eles, não é um igual em humanidade... estes garotos não são monstros. Eles simplesmente vêm sendo descerebrados e transformados em bocas, narizes ou braços para entrada de drogas; corpos desumanizados e reciclados como cabides para artigos de moda; e por fim e o mais grave, amplificadores da crença idiota de que somos habitantes de um delirante lugar entre a terra e a Lua, onde não existe fome, desemprego, esgotos a céu aberto, analfabetismo, prostituição infantil e uma das piores, senão a pior, concentração de renda do planeta (ibid).

Está posto o desafio para nós, educadores. Acredito que o pensamento complexo de Edgar Morin iluminará a busca do entendimento da solidariedade orgânica para a formação de educadores, já que indica que só um modo de pensar capaz de ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados poderá

prolongar-se numa ética da dependência e da solidariedade entre os seres humanos. O que vem favorecer um modo de pensar aberto e livre, de reforma mesmo do pensamento, com conseqüências existenciais, éticas, humanas, culturais, de certa forma, uma reforma do ensino.

Morin (ibid) afirma que há, efetivamente, necessidade de um pensamento que (a) compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e vice-versa; (b) reconheça, sem isolar, os fenômenos multidimensionais; (c) reconheça e trate as realidades concomitantes solidárias e conflituosas; e, finalmente, (d) respeite a diferença. Um pensamento complexo que se consubstancia no paradigma da complexidade, o qual permite distinguir e fazer comunicar, em vez de isolar e disjuntar; reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno, em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais; conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade, em vez de heterogeneizá-la em categorias separadas ou homogeneizá-la numa totalidade indistinta.

Em linhas gerais, tratar/domesticar a violência através de normas e regras parece não ter surtido os efeitos desejados. Acredito que, como já foi mencionado antes, a retomada do processo de ritualização³ seria um das formas de canalizar a agressividade para fortalecer o grupo, incluindo cerimônias diversas, jogos, disputas, campeonatos esportivos, festas... Agregar os indivíduos em conjuntos, nos quais os jogos do amor e do ódio, numa misteriosa alquimia, conduzam ao que podemos chamar de harmonia, que, no entanto, não é o objetivo ideal de uma orientação utópica, mas aquilo que, sob formas violentamente contrastadas ou de maneira mais calma, é vivido no dia-a-dia (Maffesoli, 1984: 161).

Além das cerimônias, os pequenos rituais da existência cotidiana apresentam uma expressiva riqueza simbólica. Esses espaços, ritualizados, são pontos de (re) união. O ritual de chegada na escola, de rever os amigos, locais especiais de encontro, o espaço do recreio. Estes lugares, pela sua carga de afetividade, promovem a criação de laços. É o lugar se tornando laço. É essa lição do gênio do lugar: acentuar o *ethos* ligado a um espaço, por meio de pequenos rituais da existência cotidiana.

3 A este respeito ver Mont'Alverne Chaves, Iduina. Rituais numa escola de formação de professor: práticas simbólicas organizadoras do espaço-tempo dos grupos. In: Porto, M.R.S.; Teixeira, M.C.S.; Ferreira Santos, M. & Bandeira, M.L. Tessituras do Imaginário: cultura e educação. Cuiabá: EDUNIC, 2000.

Lugares onde é possível reconhecer a si próprio ao se identificar com os outros. Lugares onde se elabora essa forma de liberdade intersticial, em ligação com o que é próximo e concreto.

Esses lugares emblemáticos são apenas expressões em maiúsculas de um texto que se escreve, minuscilmente, no cotidiano. Esses “pontos altos”, esses lugares e espaços de socialidade, estão repletos de afetos e de emoções comuns, são feitos para as tribos que aí escolheram domicílio (Maffesoli, 1996: 258-269).

Quem sabe a re-vivificação dos rituais possa ajudar a construir e a criar um espaço-tempo no cotidiano escolar que conjugue e acolha as várias linguagens e, assim, laços se façam com “nós” de solidariedade, de emoção, de equilíbrio, de união de corações, enfim, de harmonia conflitual. É o que desejo.

Referências bibliográficas

- BALANDIER, Georges. *A Desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- ABRAMOVAY, Mirim. *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- COSTA, Jurandir Freire; BETTO, Frei; BARBA, E. *Ética*. Brasília: Garamond, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. *A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. *A dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1987.
- _____. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Europa-América, 1982.
- SUPLICY, Marta. *Juventude e violência*. *Jornal O Globo*, maio de 1999.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez & PORTO, Maria do Rosario S. *Violência, insegurança e imaginário do medo*. *Caderno CEDES 47: Na Mira da Violência: a escola e seus agentes*. Campinas: UNICAMP, 1998, 51-66.

Avaliação da aprendizagem como ritual do medo: uma reflexão

*Ritual escolar de avaliação e violência:
uma análise sobre a corporeidade*

Icléia Rodrigues de Lima e Gomes
(Mestrado em Educação da UNIC – Cuiabá)

*Le corps, unique lieu de rêve et de raison, Asile du désir, de
l'image et de sons.*

Anna de Noailles, *L'Honneur de Souffrir*

No final dos anos 80, andei pesquisando o cotidiano de alunos e professores de ensino médio em escolas de Cuiabá, detendo-me em suas inter-relações de sala de aula, mais ou melhor, em sua corporeidade¹. Levei em conta as posturas físicas, os grandes e pequenos movimentos gestuais, o uso do espaço e do tempo disponíveis. A pergunta que me moveu foi sobre como grupos em salas escolares manifestam verbal e não-verbalmente estados de prazer e desprazer no seu

¹ LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. A escola como espaço de prazer. São Paulo: Summus, 2000.

convívio diário. Algumas conjeturas feitas naquela ocasião são aqui oportunas, com respeito aos alunos.

O prazer e suas muitas conotações, tais como bem-estar, contentamento, alegria, reconforto, são falados pelos meninos e podem ser “vistos” (Lowen, 1984) neles, em certa medida. Entretanto, esse prazer no estar juntos de escolas não é desacompanhado de desprazer. Certas características da relação professor – alunos marcam a natureza desse desprazer e seus também muitos sentidos, tais como tensão, aflição, raiva, medo.

Um traço que, apesar de óbvio, costuma nos passar despercebido tem a ver com a ritualidade do encontro dito pedagógico. Nesses encontros, como num templo (M. Eliade, s/d) e obedecendo a ditames ancestrais, as pessoas precisam distinguir o fazer conveniente de professor e o fazer conveniente de aluno. São regras prescritivas que determinam quando e como assentar, falar, calar, escrever, ler, escutar, sorrir, levantar-se, virar-se. São as que determinam as distâncias entre uns e outros (Hall, 1972). São as que determinam o ritmo ou o tempo do fazer de uns e outros (Hall, 1984). Mesmo que a sala, o professor e os alunos disponham dos tantos recursos audiovisuais high-tech de nossos dias, 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.

Numa sala de aula, sejam quais os objetivos, os meios e as táticas da aula, a comunicação que precisa acontecer é aquela com o mundo dos espíritos. A escola e a sala de aula tendem a fazer uma separação entre espírito, ou mente, e corpo. Enquanto o espiritual ou mental é promovido, o corporal é castigado. Há um interdito do corpo (Foucault, 1985). Esta afirmação, para não ser leviana, precisa-se acompanhar de alguns exemplos tirados dentre os registros feitos naquela ocasião. Também é preciso um esclarecimento. Os indicadores não-verbais desse “castigo do corpo” não foram vistos tão somente com o olho da pesquisadora (Devereux, 1980), mas principalmente com a ajuda do verbal, da escuta dos próprios observados.

Em sala de aula, de ordinário, os alunos estão assentados. Há momentos em que mais ouvem do que lêem ou mais escrevem do que ouvem. Mas, muito

repetidamente, eles não lêem, nem escrevem, nem falam. Só ouvem. Observando as configurações corporais dos alunos enquanto só ouvem o professor, é possível compreender, com Goffman (1985), que suas “fachadas” são construídas não apenas por “propensões psíquicas interiores”, mas também por imposições “de fora”. Por algo que lhes é imposto “de fora”, caras, mãos e dedos de alunos só ouvindo mostram um sofrimento do corpo. Dedos são mordidos, chupados, esgravatados; bochechas, narizes e orelhas são esfregados cutucados, unhados. Mãos apóiam queixos, sustentam cabeças, coçam pescoços. Cabeças amolecem, pendem, caem. Enxergando esses momentos em companhia de Montagu (1988), dedos e mãos são “antenas” ou “sensores” que, testando os arredores para atividades motoras subseqüentes e nada tendo de prazeroso que fazer, voltam-se para os arredores dos próprios corpos — cabeças e membros — para corroê-los, isto é, para resistir. É um discurso silencioso de bocas, línguas e dentes, de mãos, dedos e unhas, demonstrativo de corpos tensionados e contraídos. São gestos, como Montagu (ibid), feitos como substitutivos para satisfazer “privações táteis” ou, noutros termos, da falta do que agarrar.

Menos recorrentes que os momentos em que só ouvem, se bem que regulares, são aqueles em que os alunos não ouvem nem falam, só escrevem. É a avaliação. Nos momentos de avaliação, as configurações corporais-gestuais dos alunos mais ou melhor demonstram estados desagradáveis de sala de aula. É uma fala não-verbal sobre um ato de contrição ou de penitência. Assentados e só escrevendo, nada têm para ver à frente, nem dos lados, nem na cara do professor ou de outro avaliado. Esses rituais dentro do ritual escolar são sempre vividos e referidos como julgamentos, muitas vezes como punição e não raro como execração. Como é um procedimento que exige máxima atenção, o aluno experimenta máxima tensão: o corpo se volta para si mesmo. Enquanto um braço conduz a mão que escreve, o outro busca apoio numa perna. A mão que não escreve ampara a cabeça, massageia um ponto de tensão ou de espasmo no pescoço, no ombro, nas cadeiras; uma perna se põe sobre a outra ou se enrosca na perna da carteira; os dedos pinçam a pele da testa ou da boca; os cotovelos tendem a aproximar-se dos joelhos. Nos momentos rituais de avaliação, o corpo do aluno tende a assumir uma configuração fetal. Muito provavelmente é um voltar-se à proteção antiga originária da mãe, para um efeito “tranqüilizador, reconfortante e agradável” (Montagu, ibid: 211-212).

Nesses estados de aflição, percebe-se, com Lowen, que não ocorre uma “relação total entre a mente e o corpo” (1984:101), mas uma separação ou um conflito. Pode-se conjecturar, com Lorenz (1986: 92), que o corpo do aluno, esse primata ancestral, está vivendo, com dor, os sintomas de uma “domesticação” de suas formas naturais ou selvagens, para aquisição de suas formas culturais. Nos procedimentos de avaliação, mais que em outros havidos no ritual escolar, enxergam-se exemplos do que José Carlos de Paula Carvalho (1989) chamaria, talvez, uma “gestão escolar do imaginário”. Reinterpretando sua palavra, se o corpo é “âncora do imaginário” (Paula Carvalho e Badia, 2002: 275), a gestão da corporeidade do aluno — do seu movimento, sua expressão, sua “fala” — parece ser o *modus operandi* de uma gestão do espírito...

Em 2000, num estudo sobre a avaliação no ensino superior (Lima e Gomes, 2001), ainda sobre o ritual do processo avaliativo, pude perceber que uma instituição escolar do Sul do País não fica tão longe daquelas do Centro-Oeste. Os sujeitos de pesquisa eram alunos universitários do Paraná², indagados sobre experiências de avaliação vivenciadas no seu cotidiano como “negativas” e como “positivas”. Para urdidura da dimensão corporal e ritual da avaliação³, questionava-me sobre como o corpo discente — num sentido mais estrito — vive o espaço, o tempo e os procedimentos avaliativos adotados por seus professores.

A grande maioria das respostas traz referências a lembranças “negativas” de avaliação. Dessas, quase todas têm, de forma explícita ou tácita, indicadores de que, no caso da universidade considerada, os momentos de avaliação são tão ritualizados quanto em algumas escolas de ensino médio. Nos exemplos apontados como “avaliações negativas”, o espaço de sala de aula é construído e organizado como se fosse um centro do mundo (Eliade, s/d: 44). Isso pode ser depreendido de descrições da intensa formalidade que antecede e prepara esses momentos de “prova”, como se tratando de um ofertório aos deuses, um sacrifício ao sagrado. Alguns exemplos são elucidativos:

2 Foram 251 alunos de 3^{as} séries em cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina, assim distribuídos: Física e Matemática: 26; Química: 21; C. Biológicas: 28; História: 11; Geografia: 13; C. Sociais: 15; Filosofia: 15; Psicologia: 29; Pedagogia: 27; E. Física: 14, Letras: 32; E. Artística: 11 e Música: 9.

3 O texto, cf, nota 15, retro, é composto de cinco capítulos, correspondentes a cinco dimensões da avaliação, a saber: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal-ritual.

[...] dividiu a sala em 2 grandes grupos para fazer uma prova e cada grupo dava nota para o outro. (3 GEO – 10).

[...] a professora afastou todos, virou alguns alunos de costas. (3 CSO – 7).

[...] entra na sala com um pacote nas mãos e uma cara de poucos amigos. Modifica a disposição das carteiras, escreve no quadro o horário de término da prova. (3 FIS – 5).

[...] todos os alunos enfileirados como se fossem fazer (...) vestibular e o professor andando de um lado para o outro... (3 PED – 5).

Foi aplicar uma prova e pediu para todos os alunos virarem a carteira para o fundo da sala... (4 FIS – 2).

Nessas avaliações ditas negativas, a julgar pelo retratado nos exemplos, há indicadores de como se dá essa gestão da corporeidade dos alunos ou de como idéias, imagens e ânimos profanos são apascentados, através de uma ordenação — do espaço, dos corpos dos assentos, das distâncias. O significado de sacralidade dessas avaliações parece ser próximo ao de “regulamentar”. Existe um “Manual do Aluno”, por todos conhecido, com fórmulas para dar nota ou fazer médias. É o que sugere essa fala:

A avaliação não levou em conta o conhecimento de cada um, e sim a regra que havia sido imposta para a realização da tarefa. (3 PIS – 13).

Talvez por conta de regras não constantes de manuais de aluno, esses universitários têm bem definidos quais livros e quais dizeres devem ser memorizáveis ou repetidos, quais autores devem ser confiáveis e prestigiados, numa palavra — divinos:

A professora não considera nada além do que está nas apostilas [...] (3 EFI – 6).

[...] só considera o que está escrito no caderno, ou seja, (...) tem que ser do jeito que ela explicou, e não pode ser com as palavras da gente. (3 EFI – 10).

O aluno deve dizer exatamente o que ele disse em sala. Contestar Marx é nota 3,0, como foi o meu caso [...] (4 HIS – 8).

Deveria considerar a forma de abordagem da professora de forma única e verdadeira. A professora se apóia na fenomenologia e não permite outras formas de pensamento. (4 GEO – 8).

“Apostilas” e “cadernos” parecem ser como próteses ou extensões de escrituras sagradas, ou seja, dos livros, dizeres e autores de prestígio. O respeito a tais exigências é o respeito também a teorias e taxionomias, como rezas para decorar e repetir. É da natureza do ritual o que é decorado e repetido:

[...] os alunos decoram as definições para as provas e logo após esquecem... (3 GEO – 10).

Provas de Zoologia de Invertebrados II (...) consistiam em 70% de exigências dos nomes científicos dos animais (...). Além de irrelevantes, já foram em sua quase totalidade esquecidos, como outras palavras [...] (3 CBI – 17).

Uma volta às respostas dos universitários do Paraná, em meados de 2002, foi um modo de re-visitação do assunto, buscando respostas para uma outra questão: em que medida as falas sobre a avaliação são também falas sobre violência e medo. Da releitura feita, trago algumas notas.

As descrições dos alunos sobre avaliações negativas têm nos implícitos referências a reações aversivas que se somam: ansiedade, perplexidade, impotência, humilhação, raiva, medo. Tais reações são desveladas em menções ao tempo determinado para as provas, por um avaliador “apressado” e “fazendo pressão”:

Quando o professor entrega a prova estipulando tempo, ou cronometrando a prova. (3 PED – 19).

[...] provas que usavam ‘caixinhas’ que possuíam luzes que, após decorrido 1 minuto (...) se apagavam (...). (3 CBI – 4).

Provas de gincana (...) não dando tempo suficiente para que haja um minuto de raciocínio. (3 CBI – I).

[...] feitas em rodízio com tempo determinado para responder dada questão. Com uma música e um cuco insuportável. (4 PSI – 8).

Em algumas provas, o tempo determinado, apesar de não sugerir a idéia de regrado ou regulamentar, pode suscitar efeitos de revolta contra um ato de violência a um grupo inteiro:

[...] a digníssima professora nos deu uma prova com mais ou menos dez questões. Cada uma englobava a respectiva apostila, e deu como prazo para a resposta o seguinte: — Amanhã, na minha casa, até as 8:00h da manhã. Passando do horário, não receberei mais. Meu endereço é tal (...). Boa prova e boa noite! (3 FIL – 11).

Muitas vezes os universitários relatam casos de avaliações com formas tais que, todos vendo e escutando uns aos outros, todos testemunhem a prova-provação de todos. O que constrange, humilha ou lesa o avaliado não está na informação sobre o veredicto — “aquelas notas horríveis fixadas no departamento”. Está no grande medo do veredicto. É a tensão-contração vivida em sala de aula, no momento mesmo em que passam pela prova:

[...] se julga todo poderoso (...) Ele usa a prova como ferramenta para castigar os alunos (3 FIS – 15).

Um professor que (...) no dia da avaliação aplica uma prova super difícil, ferra todo mundo... (3 FIS – 1).

[...] Ela quer esfregar na cara dos alunos que ela sabe mais e nós (...). (4 LET – 4).

[...] numa apresentação (...) um professor (...) me ridicularizou, me humilhou – praticamente me mandou sentar (...). (3 FIL – 1).

Ele fazia terrorismo, dizendo que a maioria dos alunos não sabia nada, chegando a citar até nomes. (3 QUI – 8).

A prova consistia num instrumento que servia para passar nosso atestado de burrice [...] (3 FIS – 17).

Conforme os avaliados, as avaliações e os avaliadores que provocam mais reações aversivas são os que se enquadram nesses últimos exemplos. A sala de aula transforma-se numa praça de guerra ou de execração pública, de açoitamento ou de lapidação. A chegada do avaliador é a antevisão da “ferramenta” para “castigar”, “ferrar”, “esfregar na cara”. É a antevisão do “terrorismo”, do “instrumento” para coroar um burro...

A violência própria de avaliações e de avaliadores apontados como cruéis pode ser simbólica ou imaginária. Todavia, a reação de incapacidade, a inação, é real. A humilhação pelo ridículo é real. Enfim, o medo é real e se expressa na corporeidade do aluno avaliado:

[...] ele entregava a prova e saía da sala; todo mundo cruzava os braços e não fazíamos nada. (3 FIS – 4).

Quando li a prova, deu vontade de sair correndo... parecia que tudo que estava pedindo ali era grego. (3 FIS – 5).

Não podendo nem respirar direito, que a professora achava que estávamos colando... (4 HIS – 7).

[...] sentia um frio na barriga e as mãos trêmulas (...) Comecei a suar [...] (3 FIS – 5).

Referências Bibliográficas

DEVEREUX, Georges. De L'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris: Flammarion, 1980.

ELIADE, Mircea. O Sagrado e o Profano: a essência das religiões. Lisboa: Livros do Brasil. s/d.

FOUCAULT, Michel. O combate da castidade. In Ariès, P. e BEJIN, A. (orgs.) Sexualidades ocidentais. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1985.

HALL, Edward T. Silent assumptions in face to face interaction. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 274-88.

_____. La Danse de la Vie: temps culturel, temp vécu. Paris: Seuil, 1984.

LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. Dimensão corporal-ritual. In: BERBEL, N.A. Navas et alii. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001.

LORENZ, Konrad. A demolição do homem: crítica a uma falsa religião do progresso. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LOWEN, Alexander. Prazer: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus, 1984.

MONTAGU, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. Sobre a gestão escolar do imaginário. Rio de Janeiro: Fórum Educacional, 1989.

_____. e BADIA, Denis Domeneghetti. São Paulo: Plêiade, 2002.

Um olhar sobre a relação professor/aluno: Efeitos da “autoridade”

Rosane Barbosa Marendino
(Faculdade de Educação / UFF)

Introdução

A violência está presente em nosso cotidiano. E não estamos falando apenas da violência simbólica conforme definem alguns autores. Existe uma dinâmica da violência real, do dia-a-dia, que bate à nossa porta, adentra nossas casas e que também se apresenta nas escolas. Dessa cultura da violência não fazem parte apenas os grandes atos; existem, também, as pequenas ocorrências do cotidiano, que, na escola, podem ser traduzidas pelos relacionamentos conturbados entre os alunos, pelas agressões e transgressões ao ambiente físico, pelas brincadeiras estabelecidas, pelas palavras “malditas” e pelo relacionamento professor-aluno.

Tentando refletir acerca dessas questões, o caso de um aluno foi escolhido dentre outros que fazem parte de uma lista de pacientes atendidos num Posto de Saúde, casos estes que chegam até lá através de um encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação ao psicólogo. A professora, preocupada com algumas questões de indisciplina apresentadas pelo aluno, contactou a Orientadora da Secretaria de Educação e ambas optaram por encaminhá-lo para a avaliação com o especialista.

Como psicóloga de um ambulatório público, passo a olhar atentamente essa questão e lanço a pergunta: a escola, em sua prática pedagógica, na qual relações de poder se estabelecem, poderia cultivar o medo, o fracasso, o insucesso e, dessa forma, gerar violência?

Partindo desse pressuposto, várias contribuições surgem e ampliam a discussão, tornando possível apreender a questão da violência de novos ângulos e olhares.

Olhando a violência de alguns ângulos

A violência não é um fenômeno único. Ela se manifesta de diferentes formas, de modo que há vários significados e manifestações atribuídos a ela. Alguns teóricos analisam a problemática por uma perspectiva histórica. F. Engels (1981) busca o significado da violência nos meios e condições materiais. Para ele, o exercício da violência e seus instrumentos estão vinculados ao desenvolvimento da tecnologia, que se articula com a manutenção do poder e da propriedade, implicando o uso de instrumentos como o exército e a marinha de guerra.

Hanna Arendt (1985) amplia essa questão, saindo um pouco dessa postura de determinismo econômico mecânico, e relaciona a violência à perda do poder legítimo. Para ela, quando o poder está em vias de ser perdido, aí sim a violência domina. Essa tese desvincula a violência do ódio individual para situá-la nas relações sociais e políticas.

Jurandir Freire Costa (1991) vê a violência na ótica da psicanálise, definindo-a como a manifestação do narcisismo infantil que não se contém pela compulsão à síntese ego-narcísica. Sendo assim, nas condições sociais de desemprego, de mendicância, de impunidade, inclusive com a adesão dos políticos à corrupção e à crise moral, persiste um clima de desorientação e ansiedade. Os indivíduos tendem a perder o sentimento de responsabilidade e pertinências sociais. Nesse contexto, há uma situação de humilhação narcísica, quando o ego aciona seus mecanismos de autodefesa e, paroxisisticamente, os automatismos de preservação em face do recrudescimento da angústia de impotência, tornando difícil a prática

da solidariedade social, numa cultura de sobrevivência do eu. A caducidade do corpo e a perda social levam os indivíduos a agirem pressionados pelo medo ou por motivos privados. Este medo e esta reação ao pânico são o que Freire chama de cultura narcísica da violência, nutrida pela decadência social e pelo descrédito da justiça e da lei, tendo como efeito a exclusão de representações ou imagens do ideal do ego que possam oferecer ao sujeito a ilusão estruturante de um futuro, possível de ser libidinalmente investido. Nessa cultura, o futuro é negado ou representado como ameaça de aniquilamento e a saída é a fruição imediata do presente (ibid: 130).

Já Pierre Bourdieu (1992) define violência como a substituição da aceitação do conflito pela negação do outro, ou seja, a não aceitação do conflito e dos mecanismos para enfrentá-los provocaria a violência.

Porém, de um novo ponto de vista, Michel Maffesoli (1981) traz uma noção de violência que mostra seu caráter convulsivo, informe, irregular, obscuro e mesmo rebelde à análise, como fenômeno único. Apesar dessa singularidade, destaca três modalidades de violência: a dos poderes instituídos, a anômica que parece ter uma função fundadora e a banal que está viva na resistência da massa e que, ao mesmo tempo, desagrega e fecunda. Mesmo a violência totalitária teria aspectos construtivos, pois conduz à existência pacificada.

O conceito de poder/potência que Maffesoli apresenta mostra a questão do poder que surge pelo enfraquecimento da força coletiva, estando sempre presente no corpo social, na dinâmica social, com desejo de submissão, não se manifestando espontaneamente. Desse confronto entre poder/potência nasce a potência social, a “socialidade”. O poder bloqueia a ambivalência social. Já a potência diversifica o real. O poder traz a rigidez imposta pelas normas instiuidas. A potência traz a manifestação, o confronto de valores, a desordem.

A violência que se assiste na escola, dentro da perspectiva maffesoliana, é a anômica (resposta à dominação dos poderes instituídos através da ordem-desordem) e a banal, pois tende-se a controlar o poder através das entrelinhas, das situações, do silêncio, sem assumir uma posição aberta e forte.

O caso de Thiago

Thiago é um menino de 6 anos que cursa a classe de alfabetização de uma escola municipal, localizada num bairro central do município de Cabo Frio, no qual também reside.

Sua família é de pais separados, classe média e Thiago é gêmeo de uma menina. Ambos residem com a mãe e vêem o pai com certa frequência.

Orientada pela escola (que alegava não estar sabendo lidar com Thiago) a mãe acompanhou o menino em sua primeira consulta ao setor de Psicologia do Posto de Saúde Osvaldo Cruz, em Cabo Frio. Mostrou-me um caderno de recados, no qual a professora comunica-se com ela e num desses recados havia a seguinte recomendação: “favor providenciar um calmante para seu filho”. Outros relatórios e bilhetes também foram mostrados e em todos pode-se perceber palavras fortes e agressivas que a professora usa ao referir-se ao aluno.

Após contar-me o que vem sentindo em relação à escola, a mãe concluiu, afirmando estar descontente com as ações escolares e disse que Thiago tem sido constantemente estigmatizado pelos funcionários e pelos outros alunos.

Thiago foi inserido no horário de avaliação diagnóstica e passou a frequentar os atendimentos.

Na avaliação psicológica do paciente, apareceram traços de agitação e atividade excessiva, que parecem estar ligados a uma grande carência afetiva e à necessidade de fazer-se notado. A mãe costuma compará-lo a sua irmã gêmea, deixando claro que o menino tem problemas que a irmã não tem. Mas, mesmo dentro de um quadro de agitação psicomotora, Thiago reage bem ao grupo terapêutico, aceita os limites impostos e, ao ser chamado para diálogos, entende o que lhe é pedido.

Thiago fantasia a sua saída da escola e sempre fala que isso aconteceu, embora não seja a realidade. Ao ser solicitado que desenhe a sua escola, Thiago não se recusa e faz. Mas, na indagação quanto às partes do desenho, ele mostra uma grande porta de saída, que chega a extrapolar o tamanho da escola em perspectiva. Querendo saber mais detalhes sobre isso, Thiago responde:

“- É uma porta grande. Por ela a gente sai bem rápido.”

Considerações

Ao analisarmos o caso do aluno Thiago dentro dos conceitos que acabamos de ver, é preciso estarmos atentos a alguns detalhes. Vamos a eles:

1º) O CENÁRIO: A Escola

Entrando nessa escola, defrontamo-nos com um grande portão trancado. Na portaria, no horário de saída, vários pais e mães à espera de seus filhos. Aglomeram-se e empurram-se aguardando as chegadas. A pressa do dia-a-dia leva aos acotovelamentos e pequenos empurrões, dissimulados na disputa de quem vem primeiro. No portão, a presença do funcionário mal-encarado, representando a violência autorizada, tentando colocar “ordem no pedaço”. Aquele momento é a “hora do poder” daquele funcionário.

Passando do portão para dentro e visitando os corredores da escola, vez por outra esbarramos em professoras que vivem cansadas de seus alunos e que declaram a falta de paciência, não escondendo opiniões sobre seus alunos “terríveis”.

No fundo da escola, o depósito de móveis quebrados e em desuso. Alguns cartazes das atividades passadas, empoeirados e empilhados, dando a sensação de lixo.

2º) O PERSONAGEM: Thiago

Ao descrever o caso do aluno, procurei colocar alguns aspectos observados na avaliação diagnóstica feita no ambulatório. Mas, foi necessário avaliá-lo também em seu espaço escolar.

Hora do recreio. Thiago sai por último de sua sala. Estava atrasado quanto à cópia das tarefas e isso ocupou um bom tempo de seu intervalo. Quando consegue sair de sala, Thiago pula, grita e sente-se bastante excitado. O desejo do contato com o outro se manifesta em frases ocultas, como se dissesse: “- Olhem para mim! Eu existo! Estou aqui!”

Um empurrão aqui, um pontapé ali e pronto! Thiago se faz notado. A professora o repreende e mais uma reclamação será feita em sua caderneta. E a professora vai fundo ao anotar: “- Mãe, favor providenciar um calmante para seu filho”.

3º) AS REFLEXÕES

Como não querer que a violência adentre o espaço escolar, se a própria escola não respeita alguns direitos e sentimentos dos alunos? Thiago quer sentir prazer em estar naquele espaço. Quer poder ir para o recreio junto com todos, quer alegria, opções, dar vazão ao seu imaginário. Ele não quer aquele “calmante” sugerido por sua professora. É uma criança carente. Carente de afeto, carente de espaços, carente de olhares e de contato. Em contrapartida, o espaço da escola é rigoroso, autoritário e normatizador.

Uma outra questão é a dificuldade que a escola tem em preocupar-se com a ética do viver social (Maffesoli, 1984). As professoras querem seus alunos calmos e tranquilos para que possam aprender mais rápido, cumprindo, assim, a sua missão: fazer com que passem para o ano seguinte. Para isso, reforçam-se conteúdos, cumprem-se programas, mas esquecem-se das relações sociais.

A questão dos alunos “desordeiros” passa a ser vista como um incômodo. São alunos que atrapalham o bom andamento organizacional. A escola, com seus funcionários, tem dificuldade de lidar com a desordem. Tem dificuldade de ver a desordem como possibilidade de se reavivar a ordem.

O portão fechado da escola é o mesmo do desenho de Thiago. A espera ansiosa do “sair”, do “ficar livre”, simbolicamente representada pelo portão, levamos à dinâmica do poder, que tenta manter a ordem dentro dos muros da escola, mas que, em momento algum permite-se repensar esse poder.

É o momento de a escola refletir sobre seus portões fechados, funcionários «carrancudos», alunos agitados, professores desinteressados, falta de visão dos administradores, e saber identificar novas práticas alternativas que possam elaborar uma nova construção do social e de um viver melhor.

O escape do envio para o especialista dar conta é mais uma válvula que se aciona e que só transfere a negociação daquele problema.

Na verdade, a violência precisa ser negociada sim, mas dentro do próprio espaço escolar e de um entendimento que leve a crer que suas manifestações podem representar uma fonte de luta muito importante e uma possibilidade de re-ordenamento.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. Da violência. Brasília, EDUNB, 1985.

BOURDIEU, Pierre e ASSERON, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In FERNANDES, Heloisa Rodrigues (org.). Tempo do Desejo. São Paulo: Brasiliense, 1991, 109-136.

ENGELS, Friedrich. Política. São Paulo: Ática, 1981.

MAFFESOLI, Michel. A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. MAFFESSOLI, Michel. A conquista do presente. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

Ciência e violência

Maria do Rosário Silveira Porto

Talvez este título, à primeira vista, pareça um tanto ousado, quando não fora de propósito, uma vez que no imaginário ocidental moderno o desenvolvimento científico vem associado à melhoria da qualidade de vida, ao acesso a bens refinados, enfim, à “felicidade”. Entretanto, a humanidade, todos nós sabemos, continua a se debater em meio às guerras, à fome, às doenças, às neuroses várias, ao consumismo desenfreado e, principalmente, a sentir uma sensação cotidiana de perigo – real ou latente.

Este artigo tem a intenção de mostrar as relações que se podem estabelecer entre ciência e violência, tomando como referencial teórico básico as concepções de Edgar Morin sobre ciência e complexidade¹. Uma observação faz-se necessária, de início. A violência é entendida aqui não apenas com relação ao cidadão, à humanidade e ao planeta, mas quanto às relações intrínsecas à pesquisa científica e às que se estabelecem entre os cientistas e dessas com a sociedade. Também não se refere necessariamente à violência física, mas àquela mais insidiosa, a da dominação tecnológica e política, ou seja, daqueles quem possuem tanto o saber quanto a decisão de como e quando utilizá-lo, com prejuízo quanto às possibilidades de reflexão e de opinião dos membros de dada sociedade, na razão direta da influência dos meios de divulgação e da ausência de mecanismos democráticos de discussão e escolha.

1 Em especial os livros “Ciência com Consciência” e “O Método 5”.

Em sua obra, por diversas vezes Edgar Morin aponta como os cientistas, de um modo geral, principalmente no último século, não vêm se preocupando ou se preocupam pouco com a aplicação dos resultados de suas pesquisas e as conseqüências sociais desse emprego. Ele propõe alguns aspectos “negativos” do desenvolvimento científico, os quais pretendo tomar como referência no desenvolvimento deste texto.

Antes, é preciso esclarecer que, para esse autor, a ciência não é científica, mas multidimensional. E seus efeitos não são para melhor ou para pior, mas profundamente ambivalentes. Daí ser ela intrínseca, histórica, sociológica e eticamente complexa, tendo necessidade de um pensamento apto a considerar não só a complexidade do real, mas sua própria complexidade e a das questões que ela levanta para a humanidade (Morin, 2001: 9).

Morin entende como pensamento complexo aquele que, fundando-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociais, acata a álea, o conflitual, o contraditorial, o diferente, o plural. O pensamento complexo permite a disjunção, a associação e a concepção dos níveis de emergência da realidade, sem reduzi-los a níveis elementares e a leis gerais.

A idéia central da complexidade é a de que os sistemas (físicos, químicos, biológicos, sociais e antropológicos) são auto-organizados complexos (autopoiéticos). A idéia de complexidade embasa, pois, a noção de autonomia e exige reparadigmatização: dos pares que o pensamento simplificador disjunta - sujeito-objeto, uno-múltiplo, simples-complexo, ordem-desordem, causa-efeito, causalidade-finalidade, abertura-fechamento etc.; da polarização natureza-cultura; da constituição de macrossistemas recursivos²; da relação *homo sapiens-demens*. Ou seja, uma outra lógica, um outro paradigma, cujos traços fundamentais são complexificação crescente, contraditorialidade e antagonismo, auto-organização e neguentropia. Conseqüentemente, uma outra concepção de desenvolvimento científico que, respeitando as especificidades de cada campo de estudo, permita o diálogo constante é necessária entre as diferentes ciências.

2 Recursivo: processo pelo qual uma organização ativa produz elementos e efeitos necessários à sua própria geração ou existência, processo que realiza um circuito, em que o produto ou efeito último torna-se elemento primeiro ou causa primeira. (Morin, op.cit.).

Para Morin, os cientistas ainda tendem a se afastar dessa complexidade, fechados em e por sua disciplina, submetidos a processos de burocratização da pesquisa, a qual está cada vez mais dependente de instituições – oficiais e particulares - e de órgãos financiadores, que ditam suas regras e até o que deve ser pesquisado, e influenciados por sistemas clássicos de pensamento, que seguem as regras impostas pelo paradigma que vem dominando o Ocidente desde o século XVI.

Esse paradigma impõe um modelo global e totalitário, que nega o caráter racional a formas de conhecimento que se pautam por outros princípios epistemológicos e por regras metodológicas que não os seus, e alimenta um pensamento científico clássico, baseado em grande parte na quantificação, na matemática, a qual fornece o instrumento de análise, a lógica de investigação e o modelo de representação da estrutura da matéria, com duas conseqüências: primeiro, conhecer torna-se quantificar; segundo, é preciso dividir e classificar para depois determinar as relações sistemáticas entre o que se separou. Domina, pois, a causa formal: o funcionamento em detrimento da intencionalidade. A idéia dominante é a de ordem e estabilidade do mundo - metáfora da máquina ou do organismo - com a conseqüente implantação de um determinismo mecanicista.

O princípio de explicação da ciência clássica tende, pois, a reduzir o conhecível ao manipulável. Entretanto, segundo Morin, a necessidade que se coloca hoje é a de um conhecimento que possa servir à reflexão, à meditação, à discussão, à incorporação por todos na sua experiência, na sua vida. “Um pensamento capaz de enfrentar a realidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência refletir sobre ela mesma” (ibid: 31). O que ele propõe é uma reflexão científica sobre a própria ciência, capaz de se pensar, de pensar sua própria ambivalência e aventura, de reatar com a consciência ética e política. Ou seja, uma ciência com consciência.

A ausência ou negação dessa postura crítica tem maximizado aspectos “negativos” do desenvolvimento científico, que são, trazem ou resultam em aspectos de violência para o homem e a sociedade. Evidentemente, toda descoberta científica sempre traz dois aspectos: a evolução do conhecimento por um lado e os “resíduos” que podem ser prejudiciais ao ser humano e ao planeta por outro. Esses resíduos não podem ser eliminados, mas escondê-los, escamoteá-los, não trazer

o problema para uma discussão ampla por parte da sociedade, proporcionando oportunidade de escolha sobre se interessa ou não enfrentá-lo parece-nos ser a primeira grande violência. Consideremos, pois, que o que vem a seguir é corolário inexorável desta premissa.

Inicialmente, no livro “Ciência com consciência”, Morin explora a idéia de que, se o desenvolvimento disciplinar das ciências possibilitou seu avanço nos últimos séculos, também causou tanto o exacerbamento da divisão do trabalho, como os inconvenientes da superespecialização, entendida como enclausuramento ou fragmentação do saber, propiciando a dominação burocrática que se apresenta como forma de violência aos princípios de participação democrática e de auto-organização complexa.

Max Weber, ao tratar da burocracia em sua célebre obra “Economia e Sociedade”, já havia alertado para o fato de que a empresa moderna, cuja administração aproxima-se cada vez mais do modelo racional-legal, vale-se, entre outras coisas, do conhecimento especializado, fornecido por cursos específicos, para selecionar e distribuir seus funcionários, horizontalmente, nas diversas especializações e, verticalmente, nos diferentes níveis hierárquicos.

Nessa mesma época, Frederick Taylor e Henri Fayol, dois engenheiros “de produção”, estavam se valendo do conhecimento sobre o desenvolvimento bio-físico-psicológico do ser humano para implantar suas teorias de tempo e movimento e de gestão do trabalho produtivo. Foram muito criticados pelos resultados que tais teorias poderiam apresentar: a transformação do homem em máquina de trabalho e a desconsideração total da liberdade de criar, planejar, decidir seu próprio fazer. Já se anunciava, naquela época, a macdonaldização da empresa. Entretanto, as próprias ciências “humanas”, em pleno desenvolvimento no século XX, forneceriam explicações “racionais” para justificar essas medidas.

Em meados do século XX, Alfred Schultz desenvolveu a teoria do capital humano, na qual uma das premissas é a crença de que, quanto mais o funcionário se aprimora teoricamente, maior será seu capital cultural e técnico e, portanto, mais fácil a negociação na bolsa de empregos ou sua ascensão profissional. É a escola, principalmente os cursos técnicos e a universidade, que vai responder a essas demandas, em nome do interesse pela educação continuada. Essa teoria

foi duramente criticada por teóricos de esquerda, em especial os marxistas, por mascarar, ao menos, duas premissas. A primeira, de que não são quaisquer conhecimentos que se constituem em capital cultural, mas somente aqueles exigidos pelo desenvolvimento do capitalismo em dado momento. Daí a proliferação de “cursos da moda”, hiperespecializados, que explodem a todo instante, dependendo das exigências do mercado de trabalho. A segunda refere-se ao fato de que, na verdade, esse conhecimento não é do trabalhador, mas é apropriado pelo capital, num processo sofisticado de exploração da mais-valia. Seriam necessários exemplos? Cada um deve ter o seu...

Um segundo aspecto apontado por Morin em seu livro diz respeito ao desligamento entre as ciências da natureza e as chamadas ciências do homem. Ambas se excluem mutuamente, de modo que as ciências naturais desconsideram ou consideram pouco a mente e a cultura que as produzem, e as ciências humanas são incapazes de pensar os seres humanos enquanto seres vivos, biologicamente constituídos. E o indivíduo humano também fica incapacitado de compreender-se como uma unidade que traz em si os princípios de múltiplas diversidades.

Além disso, as ciências antropológicas, segundo Morin, adquirem todos os vícios da especialização sem nenhuma de suas vantagens. Os conceitos de homem, de sociedade, que perpassam as disciplinas “humanas”, são triturados e dilacerados entre elas, sem a respectiva constituição necessária, e a hiperespecialização destrói e desloca a noção de homem: as diferenças sociais, a demografia e a economia não precisam mais dessa noção.

Isto traz conseqüências, das quais destacamos duas. Primeiro, a pessoa é reduzida na sua humanidade para se tornar um número nas estatísticas e nos macro-conceitos que compõem as teorias sociais, políticas e econômicas, uma “quantofrenia” (Sorokin) que reduz o qualitativo ao quantitativo, tornando o indivíduo humano passível de manipulação, e multiplica o poderio da servidão técnico-industrial. Segundo, opera-se uma disjunção entre os problemas éticos e científicos, com resultados catastróficos para a humanidade, uma vez que opera-se, igualmente, a divisão de responsabilidades quanto à reflexão sobre tais problemas: entre os que “fazem” e os que “pensam”, seja lá o que isso signifique.

As grandes disjunções e separações entre as ciências naturais e as humanas fazem, pois, com que não possamos compreender a nós mesmos como unidade multidimensional, seres culturais, psicológicos, biológicos e físicos, causando, segundo Morin, o buraco da consciência de si mesmo. Pois, se o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, um complexo biológico, antropológico, social e cultural, tudo o que se desloca desse complexo é mutilante, tanto para o conhecimento, quanto para a ação. Mutilante e mutilador... do próprio homem. “Cada indivíduo é uno, singular, irreduzível. Contudo, é ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso” (id, 2002: 82).

Outro aspecto levantado por Morin no livro em questão é a tendência para a fragmentação, para a disjunção, para a esoterização do saber científico, cuja consequência é a tendência para o anonimato. Este aspecto diz respeito àquilo que apontávamos no início: o excesso de especialização das pesquisas científicas e o encapsulamento do cientista em instituições específicas para esse fim.

Para o autor, é possível que esteja havendo um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante daquilo que não concerne à sua disciplina e o não-especialista renuncia prematuramente à possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm tempo nem meios conceituais para tanto (id, 2001: 17). E, diga-se de passagem, nem obrigação. Mais ainda, fechado em sua disciplina, o cientista, ignora tudo o que concerne à vida, ao mundo, à sociedade, ou então, tem sobre os demais campos de estudo um olhar enviesado, tornando-se fortemente sensível a manipulações externas, aos preconceitos e a conclusões estereotipadas. Características não incomuns à maioria das pessoas, mas catastróficas entre aqueles que são considerados como capazes de instaurar um novo conhecimento e uma nova ordem social. Formase, com isso, segundo o autor, uma situação paradoxal: o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência (ibid).

É claro que a especialização comporta progresso, uma vez que tem permitido o desenvolvimento sem precedentes do conhecimento. Entretanto, também produz regressões, pois os conhecimentos que não se comunicam significam

um conhecimento mutilado que conduz a uma prática mutilante. Além do mais, segundo Morin, a hiperespecialização permite a instauração de impérios isolados entre si, que só se conectam de forma mutiladora ou que impedem a comunicação entre as disciplinas, as especializações, os campos de conhecimento (ibid: 119). Qualquer cidadão usuário do SUS conhece bem o que isso representa. Além de só poder ter algum mal-estar no dia em que um médico conhecedor de seu desconforto estiver disponível, corre o risco de encontrar um especialista que só trata de fraturas do dedo mínimo do pé esquerdo, quando ele sente dor no joelho direito.

A hiperespecialização, filha mais diletta do paradigma clássico, impede, pois, tanto a percepção do global, que ela fragmenta, quanto do essencial, que ela dissolve. Impede mesmo tratar os problemas particulares, que só podem ser pensados em seu contexto. Se a ciência trabalha com e traduz o real e se esse real é cada vez mais complexo, o excesso de especialização, diz-nos Morin, constitui-se em uma espécie de esquizofrenia, no sentido de conduzir a um conhecimento fragmentado, portanto simplificador, da realidade (ibid). Corre-se ainda o risco de produzir um conhecimento especializado, que, segundo o autor, destina-se cada vez mais a ser acumulado em bancos de dados, para posterior manipulação de instâncias de poder, o Estado em especial e as empresas capitalistas.

Relembrando o que dissemos no início sobre violência, Morin nos alerta que as potencialidades negativas e destrutivas do conhecimento científico não se encontram somente no exterior do mesmo, ou seja, na política, na sociedade, no Estado, mas, também, no seu interior. O próprio método experimental, técnica de manipulação que consiste em tomar objetos ou seres vivos e colocá-los em condições artificiais de pesquisa, pode ser muito violento. Os ecologistas e os zoófilos que o digam...

O conhecimento científico não pode prescindir dessas técnicas, criando uma dependência mútua pela qual as ciências experimentais, para se desenvolver, necessitam de técnicas de manipulação, entendidas como modos de observação e de experimentação; ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento dessas técnicas, as quais remetem a novos modos de manipulação. Como alerta Morin, "... um método de manipulação necessita cada vez mais de técnicas que permitem cada

vez mais manipulações” (ibid: 19). Portanto, a potencialidade da manipulação não está fora da ciência, mas no caráter inseparável do processo científico – a técnica.

Novamente, coloca-se uma questão ética: quem controla o controlador. O Estado moderno tem se mostrado fraco, omissivo ou indiferente a essa questão, que acaba sendo apropriada por organizações sociais e profissionais ou por Igrejas de diferentes créditos como tema de discussão. Mas, mesmo assim, tal preocupação não surte os efeitos desejados e o grosso da sociedade permanece ignorante da importância e da grandiosidade da questão. Até porque, muitas vezes, as explicações científicas são pouco inteligíveis e as superstições e o entendimento vulgar tendem a suplantá-las.

Citemos, apenas como exemplo, as técnicas de manipulação que atingem diretamente o ser humano: clonagem de células-mães, reprogramação de células adultas, controle do dispositivo embrionário para reproduzir órgãos novos, renovação de órgãos lesionadas através de células-mães presentes nos tecidos de adultos, substituição de órgãos doentes por artificiais, operações intra-uterinas, operações que reformulam o corpo, seqüenciamento genético do DNA etc., etc. Algo de admirável mundo novo, que mais apavora do que deslumbra.

Entretanto, como diz Morin, “... planando sobre essas perspectivas grandiosas, há destruição e morte (...) As potências de vida e de morte da humanidade desenvolvem-se no mesmo ritmo” (id, 2002: 253). Primeiro, porque, como dissemos, os resíduos desses experimentos se reproduzem na mesma proporção. Segundo, porque os conhecimentos científicos não atingem a todos na mesma medida: grande parte da humanidade continua se debatendo em meio aos mesmos problemas de sempre: os flagelos da fome, das catástrofes climáticas, das doenças endêmicas, isto sem citar guerras, genocídios, fundamentalismos tanto do Oriente quanto do Ocidente. Terceiro, porque o cientista, na condição de funcionário do Estado ou de uma empresa, como foi apontado, dificilmente detém o poder sobre os resultados de suas descobertas. No caso das empresas, evidentemente elas têm objetivos de lucro; e os Estados, malgrado a roupa que vistam, continuam absolutistas, pois isso é de sua natureza.

Estas são algumas características “violentas” do desenvolvimento científico. Evidentemente, poderíamos escrever outro artigo, se esse fosse o tema, sobre seus

aspectos positivos. À guisa de conclusão, podemos dizer, portanto, que o progresso científico produz potencialidades tanto benéficas quanto subjogadoras e mortais, pois, embora os resultados das pesquisas científicas atinjam, cedo ou tarde, a população, o poder que o conhecimento científico produz, em migalhas no nível da investigação, encontra-se reconcentrado no nível dos poderes econômicos e políticos, os quais distribuem tais resultados de acordo com seus interesses. Esse poder e suas conseqüências escapam aos próprios cientistas, porque esses, na maior parte das vezes, não têm interesse, condição ou consciência de sua própria força para manipulá-los. Como aponta Morin, os cientistas produzem um poder sobre o qual não têm poder, mas que enfatiza instâncias já poderosas, capazes de utilizar as possibilidades de manipulação e de destruição provenientes do próprio desenvolvimento da ciência (id, 2001: 18).

Nesse sentido, o saber criado pelos resultados da pesquisa científica, devido ao isolamento disciplinar e ao blefê que se constitui a neutralidade da ciência (e do cientista), escapa a quem a produz e, sob forma de poder, vai se concentrar nas mãos de quem pode manipulá-lo: o Estado e os grupos econômicos e políticos hegemônicos.

Assim, a mesma energia atômica utilizada nas grandes cidades em substituição à energia elétrica ou nas bombas de cobalto que destroem as células cancerígenas foi utilizada na bomba que dizimou Hiroshima. Ou seja, a mesma ciência que salva, que preserva a vida, elimina-a. O homem transforma-se, literalmente, em uma abstração, um número, uma peça no tabuleiro do poder.

Saídas? Não as há; quando muito alguns caminhos. Um deles é a percepção de que, recursivamente, aspectos benéficos e maléficos do avanço científico sempre estarão em inter-relação complexa. Não dá para anular qualquer dos dois. O que se pode - e se deve - fazer é tornar o mais clara possível essa relação, para que, no mínimo, a humanidade saiba por onde e para onde caminha e possa, talvez, decidir sobre esse caminhar. Nada que uma boa democracia não resolva.

Mas, o principal é a possibilidade de reaproximação daqueles campos que o Ocidente separou: ciência - filosofia - arte. A ciência fornecendo condições para a reorganização complexa e contínua da humanidade. A filosofia refletindo sobre as conseqüências sociais e éticas do fazer científico, num debruçar constante

sobre seus resultados, mas não como juiz ou demiurgo; apenas no sentido de estabelecer uma “consciência da ciência”. E a arte, fornecendo condições para o encontro constante com nossos mitos que, afinal de contas, é o que nos move. Como diria Gilbert Durand (1997), a mitologia é primeira em relação não só a qualquer metafísica, mas também a todo pensamento objetivo. Escamotear isso é outra forma de violência...

Referências Bibliográficas

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
_____. O Método 5. A humanidade da humanidade. Porto Alegre: sulina, 2002.

SEGUNDA PARTE:

TERROR E SOCIEDADE

Fome:

O retrato mais cruel da intolerância

Tânia Elias Magno da Silva
(Universidade Federal de Sergipe)

*Passou-se isto no tempo em que eu andava por Cristiânia,
errante e faminto naquela estranha cidade que ninguém
abandona sem que lha tenham mostrado antes...*

Knut Hansum, 1955

Ao prefaciар a obra “A Intolerância” (2000), Elie Wiesel alerta para o crescimento deste sentimento no mundo todo. Política, religiosa, racial ou étnica, seu crescimento coloca em cheque as vitórias conseguidas pela civilização moderna. A intolerância se expressa na linguagem da violência, que não raro deságua no ódio, e o ódio é irracional, impulsivo, implacável, desperta nos homens seu lado mais sinistro, destruidor (Wiesel, 2000).

Flagelo milenar de origens obscuras e insondáveis, o ódio ignora fronteiras e muralhas, etnias e religiões, sistemas políticos e classes sociais: obra de humanos, nem Deus pode detê-lo. Nenhum povo pode se considerar imune ao seu veneno, e nenhuma comunidade, a salvo de seus ataques. (...) Odiar é negar a humanidade do Outro, é diminuí-lo. É limitar nossos horizontes ao reduzir os do Outro. É ver no Outro e, portanto, em si mesmo, não um motivo de orgulho, mas um objeto de desprezo e terror (ibid: 08).

Segundo Paul Ricoeur, a intolerância tem sua origem em uma predisposição comum a todos os humanos: a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham de poder de impor e da crença na legitimidade deste poder. Este fato se agrava quando esta imposição é sustentada por uma força pública, exercida por um Estado.

Ao falarmos de intolerância, nosso imaginário nos conduz aos terríveis quadros de destruição e barbárie resultantes das guerras e conflitos que marcaram e ainda marcam a nossa história sobre a face do planeta. É possível esquecer vinte milhões de mortos nos campos de concentração nazistas? É possível apagar da memória as atrocidades cometidas na guerra do Vietnã? A cena de uma menina em chamas correndo desesperada depois de um ataque das tropas norte-americanas com bombas de Napalm em uma aldeia vietnamita ainda está viva em nossa memória. A menina sobreviveu e os horrores da guerra também. E os crimes mais recentes que ocorreram e ainda ocorrem na região dos Bálcãs e que o mundo parece preferir ignorar? O conflito entre palestinos e judeus já fez quantas vítimas? Quantas vítimas ainda fará? Que dizer da conflituosa África? Dos órfãos de guerra, dos vitimados pela fome, pelo desespero, pela indiferença, dos aniquilados pela dor?

Quando falamos de intolerância, estamos falando também da tolerância, do intolerável e do tolerável, do nosso sentimento e do sentimento do Outro. Não raro justificamos a nossa intolerância, traduzida, muitas vezes, em ações concretas de beligerância, na defesa de nossos interesses, de nossa verdade, do que definimos por “bem”. Em nome dessa verdade, desse bem, quantas vitimas resultaram do processo inquisitório colocado em prática pela Igreja Católica? Quantos corpos arderam nas fogueiras da Inquisição? É possível esquecer o mar de sangue da trágica noite de São Bartolomeu? E os mártires cristãos e mulçumanos das “Santas Cruzadas”?

A lista é infinda, e se regredirmos na história, encontraremos inúmeros outros exemplos resultantes da intolerância, do desrespeito ao Outro. Jacqueline de Romilly (2000), nos remete à Grécia e a um ato de intolerância que ficou célebre: a condenação à morte de Sócrates. Em sua análise Romilly ressalta que a

condenação do filósofo é um ponto de partida que também permite demonstrar a que nível os gregos plantaram a semente do que seria a doutrina da tolerância.

Os veementes protestos que a condenação de Sócrates provocou de imediato, na própria Atenas, por meio de escritos tão ardorosos que atravessaram os séculos até os dias de hoje, nos ensinam a importância da tomada de posição contra os atos de intolerância.

Ódios materializados em guerras, perseguições, banimentos, retaliações, torturas, desprezo, mortes, exprimem a linguagem da intolerância. A escravidão negra, página de nossa recente história moderna, ainda está a exigir uma reparação de seus danos, assim como a dizimação e/ou escravidão de populações autóctones na África, na América espanhola e portuguesa, na Oceania, na Ásia, no Oriente e na própria Europa, resultante da expansão colonial, da ganância e do lucro.

Retratos de um sentimento quase xifópago: a tolerância da intolerância. Mas o que dizer dos quadros de miséria e fome que assolam o mundo moderno e que resultam não de guerras, mas da perversidade de um modelo econômico, que mata em tempos de paz, mata em surdina, aniquila povos inteiros, condena-os a morte lenta, asfixia suas mentes, em nome do progresso, da modernidade?

Imagens de famintos povoam o nosso cotidiano, convivem conosco, mas conseguimos enxergar sem ver, os pobres e deserdados tornam-se invisíveis aos nossos olhos. Eis mais uma faceta do tolerável/intolerável. Os quadros da fome nos fazem agradecer o nosso prato cheio e esgueirarmo-nos o mais possível dos famintos. Esta é sem sombras de dúvida uma forma de aniquilamento do Outro.

A esse respeito, ou seja a relação entre o Eu, o Outro e a intolerância, afirma Françoise Héritier:

Em suas formas mais evidentes – a exclusão ou o aniquilamento de grupos inteiros –, a intolerância é sempre, essencialmente, a expressão de uma vontade de assegurar a coesão daquilo que é considerado como que saído de Si, idêntico a Si, que destrói tudo o que se opõe a essa proeminência absoluta (2000, 24).

Há uma lógica da intolerância, que serve aos propósitos dos que se julgam ameaçados. Como nos ensina Touraine (1998), quando estamos todos juntos,

não temos quase nada em comum; e quando partilhamos crenças e uma história, rejeitamos os que são diferentes de nós. Ou seja, somos cada vez mais tribais numa sociedade cada vez mais globalizada, de fronteiras tênues. Paradoxalmente somos cada vez mais intolerantes em nome da tolerância. Fechamo-nos em círculos pequenos e ignoramos o destino do Outro em nome do respeito à diferença, à individualidade, à alteridade e acabamos tolerando o intolerável.

Mas o que é o intolerável? A resposta quem nos dá é Michelle Perrot:

É a própria intolerância, temível parceira do totalitarismo, nacional, religioso ou étnico, cuja recusa ao outro chega a ponto de aniquilá-lo. A estigmatização do estrangeiro, a xenofobia, o racismo são suas armas preferidas.

É a recusa da verdade como fazem hoje: o negacionismo que duvida dos campos de concentração e da realidade do genocídio judeu; o racismo que, a despeito das mais recentes descobertas científicas sobre a inexistência das raças, insiste em ver nelas o fundamento natural da desigualdade humana; o sexismo que, em nome da diferença entre os sexos, recusa às mulheres o direito à igualdade à liberdade, atitude, atualmente, em pleno renascimento. Intolerável? É o sofrimento dos fracos, joguetes e vítimas dos poderes públicos e privados: crianças, estrangeiros, deficientes, pobres de pobreza extrema, prisioneiros cujo encarceramento cria uma zona de não-direito, reduzidos, portanto, à abjeção, quando não sujeitos à tortura; todas essas vítimas corriqueiras da dominação cotidiana, ou vítimas excepcionais das guerras, das deportações e limpezas étnicas, mais que nunca na ordem do dia... (2000, p. 111).

Intolerável é fingir que não temos conhecimento do que se passa ao nosso redor, quando estamos plugados no mundo, quando dispomos de todo o tipo de informação: jornais, revistas, rádio, televisão, internet, etc. Como afirma Morin (1994), estamos mundializados, não existem mais esquinas perdidas no mundo, não há mais aonde se esconder. Estamos frente a um desafio: mudar os rumos do planeta, criar uma nova consciência civilizacional, que leve em conta o planeta como um todo. É preciso rever nossos paradigmas, bem como repensarmos nosso modelo de desenvolvimento. Não é possível justificarmos a exclusão social de três quintos da população do mundo condenada a fome e a miséria, para que um

quinto apenas desfrute dos avanços científicos e tecnológicos, viva dos confortos que a modernidade pode proporcionar, tenha o direito de sonhar .

A fome pode ser considerada como o retrato mais cruel da intolerância, em especial a fome nos tempos de abundância, de desperdício, nos nichos de riqueza. A fome que mata lentamente, que age em surdina, a fome crônica, resultante da subalimentação. A fome matreira que engana os famintos que pensam que estão alimentados porque comem, ou melhor, enchem os estômagos. É uma morte lenta, perversa, não faz barulho, não incomoda, pode passar despercebida, cinicamente mascarada por outra causa. Convivemos com este flagelo como se não fosse nossa culpa, desviamos nosso olhar quando vemos um faminto, mudamos de assunto quando o tema é a fome, falamos da abundância, das promessas futuras, da esperança de dias melhores. Toleramos o intolerável.

É sobre a fome e seu imenso caleidoscópio de representações e interpretações, tendo como fio condutor os estudos de Josué de Castro sobre este tema, que o presente artigo discute o tema da intolerância. Primeiro, o alerta da Geografia da Fome, depois o da Geopolítica da Fome, a fome no mundo, e finalmente um *bricoleur* de imagens extraídas da literatura e do cancionero popular fecham o texto, não há conclusões, pois a fome não é imagem do passado, mas um desafio do presente e que ameaça o futuro. A fome que grassa no mundo, quiçá moradora da casa ao lado da nossa, que passeia pelas ruas do mundo, que espia gulosa pelas vitrines dos restaurantes, denuncia a nossa tolerância para com o intolerável.

O Alerta da Geografia da Fome

Em 1946, o médico e sociólogo pernambucano Josué de Castro publicava uma obra que se tornaria um marco nas ciências sociais, não apenas pela temática, mas sobretudo pelo método de análise empregado e pelas denúncias contidas. O Mapa da Fome traçado pelo autor, trouxe à tona uma verdade que se ocultava nas estatísticas e análises oficiais: o Brasil era um país de famélicos, distribuídos por cinco regiões alimentares. “Geografia da Fome” representou um marco no estudo da realidade brasileira, primeiro por mapear a fome revelando os seus nichos e, segundo, por correlacionar fome e subdesenvolvimento.

São cinco as “áreas culturais” apontadas pelo Mapa da Fome, cujo critério de divisão toma como premissa as análises dos sistemas alimentares, diferindo dessa forma da divisão estabelecida em 1943, pelo IBGE, feita por Fábio de Macedo Soares Guimarães, que dividia o Brasil em cinco grandes regiões naturais.¹

As cinco áreas culturais são: a Amazônia, a área da Mata do Nordeste, Sertão do Nordeste, Centro-Oeste e Extremo-Sul. As três primeiras foram consideradas áreas críticas da fome no país.

Das cinco áreas que formam o mosaico alimentar brasileiro, três são nitidamente áreas da fome (...) Nelas vivem populações que em grande maioria - quase diria na sua totalidade - exibem permanentemente ou ciclicamente as marcas inconfundíveis da fome coletiva. Dentro do plano geral de nossa obra, que visa à análise das áreas de fome do mundo, só cabe, pois, o estudo circunstanciado das três primeiras áreas brasileiras, daquelas em que o fenômeno da fome se manifesta numa categoria de calamidade coletiva (1982, p. 60).

A análise da correlação entre ecologia e alimentação é o fio condutor deste estudo, que busca responder a duas questões: por que a fome? Resulta de que fatores? Em busca de resposta a estas questões, o autor detém-se na análise dos hábitos alimentares das populações, com ênfase nos condicionantes históricos, econômicos, culturais e geográficos. Procura demonstrar como as condições climáticas, econômicas e culturais influenciaram e influenciam esses costumes alimentares, muitas vezes empobrecendo-os e trazendo como conseqüências uma série de doenças da fome, como é o caso do beribéri, da pelagra, do escorbuto e da tuberculose, entre outras.

Diferentemente da área amazônica em que as causas da fome são apontadas como decorrentes da pobreza natural em alimentos da floresta equatorial, no estudo da região Nordeste considera o fenômeno chocante, porque não se pode explicá-lo à base de razões naturais, e sim por suas causas estruturais.

¹ Ver a respeito: ANDRADE, Manuel Correia de. Josué de Castro: O homem, O cientista e o seu Tempo. In: CASTRO, Anna Maria. (org.) *Fome, um Tema Proibido. Os Últimos Escritos de Josué de Castro*. 3 ed. Comemorativa do cinquentenário da publicação de Geografia da Fome, Recife: CONDEPE/CEPE, 1996. p. 296 - 297.

Quatro séculos de ação tão extremada, a serviço de um só objetivo, deram ao processo de transformação econômico-social do Nordeste o sentido de uma dramática experiência sociológica, servindo às mil maravilhas para demonstração viva de uma infinidade de pontos de vista fundamentais em ecologia. Da paisagem nordestina a expressão geográfica é tão rica de significação e tão impregnada de história que os seus traços componentes se destacam sempre bem ordenados, em função do elemento criador de sua vida econômica - a cana de açúcar.

O subdesenvolvimento, e não as intempéries climáticas, é apontado como o principal fator de fome no Nordeste, seja no Nordeste açucareiro, seja nas áreas do sertão. A luta contra a fome precisaria ser encarada como uma luta contra o subdesenvolvimento em todo o seu complexo regional, pois todas as medidas e iniciativas não passariam de paliativos, enquanto não se procedesse a uma reforma agrária racional que libertasse as populações da servidão da terra, pondo-a a serviço de suas necessidades.

Sem uma verdadeira reforma agrária seria impossível combater-se a fome e a miséria. Era necessário mexer nos privilégios de uns poucos, em benefício do bem-estar da maioria da coletividade, era preciso vencer este desafio para não se correr o risco de, no momento em que o Brasil dava um grande salto em sua história, não conseguir alcançar o outro lado do fosso, pois que não seria possível saltar esse fosso com um povo faminto, um povo que não dispusesse do mínimo essencial para suas necessidades básicas de vida: um mínimo de alimentação.

O desenvolvimento do país só poderia se efetivar através de uma reforma agrária, a fim de que se tivessem condições de inocular na economia rural os germes de progresso e desenvolvimento representados pelos instrumentos técnicos de produção, pelos recursos financeiros, e pela garantia de um justo rendimento das atividades agrárias.

Comprometido com as teses que defendia e caracterizando-se como um homem de ação e não apenas de reflexão, conclui sua análise enumerando dez pontos acerca da relação entre os problemas alimentares e as estratégias para o desenvolvimento brasileiro, ressaltando os quadros de fome endêmica e epidêmica que caracterizavam a nossa realidade, as consequências nefastas produzidas pela fome a corroer a alma dos famintos, levando-os da apatia e conformismo

à explosão violenta e desordenada, denominadas, de “rebeldias improdutivas”, como consequência de populações neurastênicas e avitaminadas.

Em suas conclusões finais alerta que nada existia de específico contra a fome, nenhuma panaceia que pudesse curar este mal como se fosse uma doença de causa definida, pois esta não era mais do que uma expressão do subdesenvolvimento econômico e só desapareceria quando este fosse varrido do país, juntamente com o pauperismo generalizado que este condiciona.

Em síntese, tornava-se imperiosa uma análise crítica do processo de desenvolvimento econômico brasileiro, inclusive do plano de metas do então governo de Juscelino Kubitschek, salientando a necessidade de uma planificação econômica. Diante do que considerava “um falso desenvolvimento”, alertava para o aumento do desemprego, o inchaço das grandes cidades e o crescimento do pauperismo generalizado, o desequilíbrio entre a cidade e o campo e o perigo de se justificar sempre “o custo do progresso”.

As conclusões a que Josué chega nesta obra continuam válidas para o Brasil até hoje. As contradições internas não se atenuaram, antes se acirraram e se agudizaram com a implementação do projeto político neoliberal, que vem solapando o patrimônio nacional e as conquistas trabalhistas, gerando o desemprego e a exclusão social, acentuando o fosso que separa os ricos dos pobres. A fome, longe de ser um problema solucionado, em que pese as inúmeras campanhas, projetos e programas desenvolvidos com esta finalidade, tem se acentuado a cada década.

Nenhuma medida concreta foi implementada visando à eliminação do subdesenvolvimento. A reforma agrária ainda é o “calcanhar de Aquiles” da política brasileira, como muito bem asseverou Josué de Castro ao tratar da questão. Ao contrário do que apregoam os arautos governamentais, o pouco que tem sido feito nessa área deve-se à luta empreendida pelos trabalhadores sem-terra, através de suas organizações e das entidades que os representam ou apoiam, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, e de setores da Igreja Católica, como a CPT e outras pastorais, intolerantes com a perversa tolerância governamental.

O resultado da má vontade governamental tem se traduzido nas inúmeras mortes no campo decorrentes da luta pela terra e que deve ser entendida como

uma luta pelo alimento, contra a fome e em defesa da vida. É um espelho que reflete os quadros da intolerância/tolerância.

As marcas geográficas da fome assinaladas por Josué de Castro e consideradas na época, por muitos críticos, como um desserviço ao país, foram e continuam sendo um desafio a ser superado. Estas marcas são o resultado de uma dívida social acumulada ao longo dos séculos para satisfazer os interesses mesquinhos de uma elite dominante que se alterna no comando do país, subserviente ao capital internacional, e sem nenhum compromisso com os extratos mais pobres da população. O livro é um alerta para o intolerável: a fome que denuncia o crime da tolerância com o intolerável, ou seja, o descaso dos governantes para com o estado de miséria e exclusão que marcavam o cenário nacional. Um retrato traçado há mais de cinquenta anos e que continua válido para o Brasil do século XXI.

O alerta da Geopolítica da Fome e o apelo do Livro Negro da Fome

A premissa levantada ao estudar o Mapa da Fome no Brasil, de que esta era a mais negra e trágica expressão do subdesenvolvimento econômico, será o alicerce teórico de sustentação à análise do fenômeno universal da fome. Duas questões são colocadas como norteadoras do estudo: será a calamidade da fome um fenômeno natural, inerente à própria vida, uma contingência irremovível como a morte? Ou será a fome uma praga social criada pelo próprio homem? Este é um assunto considerado delicado e perigoso para o autor. Assunto tão delicado e perigoso por suas implicações políticas e sociais que havia permanecido quase até aqueles dias como um dos tabus da nossa civilização.

Na primeira parte da obra, denominada “O Fenômeno Universal da Fome”, tece todo o arcabouço teórico de sua compreensão do objeto de estudo, buscando analisar, em profundidade, não só as raízes históricas do problema, como seus condicionantes econômicos, sociais e culturais, os fatores geográficos e biológicos que interferem, as explicações fisiológicas e as consequências físico-biológicas da fome, bem como a dimensão ecológica da questão e, sobretudo, a dimensão política, seguindo um método similar ao utilizado em Geografia da

Fome². Na segunda parte analisará a “Distribuição Regional da Fome”, traçando uma espécie de Mapa da Fome no Mundo.

Segundo Josué de Castro, tudo levava a crer que havia uma espécie de “conspiração de silêncio” em torno da temática e acusa a literatura ocidental, com algumas exceções, de ser cúmplice desta ocultação do fenômeno: cúmplice do silêncio, que ocultou aos olhos do mundo a verdadeira situação de enormes massas humanas debatendo-se dentro do círculo de ferro da fome.

Buscando desmascarar as verdadeiras causas da fome no mundo, denuncia a economia colonial pela feia tragédia da fome, produto, em grande parte, desse colonialismo desumanizado. A grande polêmica travada em “Geopolítica da Fome” é contra as teses neo-malthusianas, denominadas de “o espantalho malthusiano”:

(...) os neomalthusianos, ao afirmarem que o mundo vive faminto e está condenado a perecer numa epidemia total de fome porque os homens não controlam de maneira adequada os nascimentos de novos seres humanos, não fazem mais que atribuir a culpa da fome aos próprios famintos. (...) esses povos famintos não passam, a seu ver, de povos criminosos, criminosos culpados desse feio e tremendo crime: passar fome.

A teoria neomalthusiana é, em última análise, uma teoria do faminto-nato (1982: 54).

As absurdas projeções demográficas apresentadas pelos neomalthusianos como ameaça à vida no planeta, embasados na premissa de que a produção de alimentos já não pode ser aumentada por nos encontrarmos, praticamente, nos limites máximos de aproveitamento do solo e de saturação humana da terra³, careciam, segundo Josué, de qualquer fundamento científico, além de serem ideologicamente reacionárias. Na defesa de sua tese, esclarece:

2 Geografia da Fome é apresentado como o primeiro de uma série de cinco livros a serem escritos sobre a fome no mundo.

3 Este é ainda um tema controverso nas discussões sobre as perspectivas futuras das condições de vida no planeta. Ver a respeito entre outros: SASSON, Albert. *Alimentando o mundo de amanhã*. Rio de Janeiro: Imago, Paris: UNESCO, 1993. Em especial: Produção e Comércio dos Produtos Agroalimentícios e Realizações e Promessas: Cooperação Internacional e Perspectivas.

Não concordamos inteiramente com Marx, quando afirma que a produção pode ser indefinidamente aumentada; mas, acreditamos que ainda estamos infinitamente longe do seu limite máximo. E, por isso não nos assusta o espectro de Malthus ou, como nos vem sempre vontade de dizer, o espantinho de Malthus (ibid, 57).

“Geopolítica da Fome” foi escrita e publicada pouco depois de terminada a Segunda Guerra Mundial e o conflito entre os Estados Unidos e o Japão, quando as trágicas consequências destes dois acontecimentos que abalaram o mundo ainda estavam bem presentes na memória de boa parte da população mundial, em especial o horror causado pelas duas bombas atômicas lançadas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki e os horrores dos campos de concentração nazistas, responsáveis pelo extermínio de milhares de judeus, ciganos e outros povos de etnias consideradas “mestiças”. Os quadros resultantes da intolerância estavam bem presentes na mente das pessoas, e o livro busca dar ênfase às situações calamitosas que o mundo enfrentava e despertar os leitores de uma possível apatia e descaso para com o destino de mais de três quintos da população mundial vitimadas pela fome. É contra a tolerância do intolerável que o autor se volta, e escreve com veemência:

[...] em alguns trechos deste livro o leitor poderá sentir uma certa paixão nas palavras do autor, mas é a paixão pela verdade, que é a poesia da ciência. Paixão pelos problemas humanos em sua totalidade e em sua universalidade. O fato de o autor fazer uso, em alguns trechos, de tintas um tanto negras deve ser considerado pelo leitor uma consequência inevitável de ter sido este livro - documentário de uma era de calamidades - pensado e escrito sob a influência psicológica da pesada atmosfera que o mundo vem respirando nos últimos dez anos. Atmosfera contaminada pela corrupção, pela frustração e pelo medo e abafada pela fumaceira das bombas e dos canhões, pela pressão das censuras de toda ordem, pelos gritos e clamores das vítimas da guerra e pelos gemidos surdos dos aniquilados pela fome. (ibid)

“Geopolítica da Fome” não apenas é uma obra de denúncia, mas também de esperança. Nas duas primeiras partes, o mundo da fome é analisado em sua

expressão universal e em suas peculiaridades regionais, na terceira, são analisadas as possibilidades de um mundo sem fome, um mundo de homens libertados desta terrível escravidão biológica, em que outros recursos menos drásticos do que o da redução forçada da população do mundo deverão ser acionados para combater a fome e aumentar as reservas alimentares.

Conhecedor profundo dos problemas decorrentes da carência alimentar, é a fome oculta que lhe preocupa e que busca denunciar em seu estudo, revelando, com essa obra, a um extenso público, as verdadeiras cores do mundo: negras manchas demográficas da fome.

O quadro mais preocupante e perigoso para o autor é o representado pelas fomes qualitativas específicas a que grande parte da população está permanentemente submetida: fomes de proteína, de sais minerais e de vitaminas. A fome de proteínas é extremamente generalizada, desde que as fontes de proteína completa, como a carne, os ovos, e o leite quase não participam da dieta.

Josué é enfático ao afirmar que a fome é um flagelo fabricado pelos homens em suas opções econômicas e políticas e, portanto, capaz de ser eliminado pela vontade dos homens e é a essa “vontade” que apela ao defender que a batalha da fome não se constituía em nenhuma tarefa quixotesca, mas uma necessidade que se transparecia à análise fria e realista da situação política e econômica do mundo na época: a luta contra a fome e sua possível eliminação da superfície da terra não constitui, portanto, utopia, nem o fantasmagórico sonho de um mundo de fadas, mas um objetivo perfeitamente realizável nos limites da capacidade dos homens e das possibilidades da terra.

Escrita há cinquenta e um anos, esta obra sofreu várias atualizações em suas diversas edições, sendo sempre mantido o teor das análises, apenas atualizando o quadro geopolítico da fome no mundo, uma vez que as raízes do problema, bem como suas consequências, permaneciam os mesmos.

A fome continua a fazer cada vez mais vítimas em todo o planeta, corroborando a assertiva de que toda a Terra é terra de fome, embora uns padeçam mais que outros na luta pela sobrevivência. Afinal, este não é um flagelo natural, nem uma praga divina enviada para castigar os homens e sim o resultado de um modelo econômico e político perverso que precisa fabricar miseráveis para que uma minoria privilegiada possa usufruir da riqueza produzida pela maioria.

O estudo feito em 1951 sobre a fome no mundo, encontrou eco na campanha mundial que a FAO lançou em 1960 contra a fome e que previa que em um decênio o problema estaria amenizado. Em 1996, a ONU diante do fracasso da campanha anterior, viu-se obrigada a repetir a mesma façanha em campanha similar, diante do imenso número de famintos e desnutridos do planeta: mais de 800 milhões de pessoas! Sendo que o maior índice está concentrado na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Adentramos o novo século com guerras fratricidas, guerras econômicas, perseguições étnicas, intolerância para com o Outro. A miséria e a fome continuam a campear pelo mundo, mas parece que cada vez mais nos acostumamos com a desgraça alheia e toleramos o intolerável, como se não tivéssemos nenhuma responsabilidade sobre o destino do planeta.

A fome, um problema humano, político e social, um flagelo produzido pelos homens em suas opções políticas e econômicas, deve ser encarada como um instrumento de dominação e poder, talvez seja, como afirma Minayo (1992), a expressão mais dolorosa e cruel da violência social. A fome é o banimento da Terra.

“O Livro Negro da Fome”, publicado pela primeira vez em 1957, por ocasião da fundação da Associação Mundial de Luta Contra a Fome – ASCOFAM, criada por Josué e mais um grupo de personalidades de renome internacional, interessadas pela sorte da humanidade, entre as quais destacavam-se os nomes do Padre Joseph Lebret, do Abbé Pierre, Alber Schweitzer, Raymond Schein, Louis Maire, Kuo-Mo-Jo, Paul Martin, Lord Boyde Orr, Tibor Mende, René Dumont e de Max Habitch, homens preocupados com a tolerância do intolerável e intolerantes diante do drama da fome – tem como objetivo principal demonstrar que a fome e o subdesenvolvimento são uma coisa só, não havendo outro caminho para lutar contra a fome, senão o da emancipação econômica e da elevação dos níveis de produtividade das massas de famintos, que constituíam (e ainda constituem) cerca de dois terços da população mundial (Castro, 1968).

Como afirma o autor no Prefácio desta obra, é a fome – a fome crônica e endêmica em escala universal – o traço mais típico da miséria reinante em nosso mundo, e a sua revelação constituiu sem dúvida a grande descoberta da ciência e da

cultura do século XX. O livro tem a intensidade do apelo panfletário, caracterizado pelo tipo de linguagem que é utilizada, cujo objetivo é claramente exposto na apresentação: comover os leitores e leva-los não só à tomada de consciência do problema, mas aumentar o número de aliados na luta contra a fome, ou seja, tirá-los da inércia, da indiferença.

O “patriocentrismo” é condenado como uma das causas mais graves do desequilíbrio em que vivemos e conclui ser a luta contra a fome, concebida em termos objetivos, o único caminho para a sobrevivência de nossa civilização, ameaçada em sua substância vital por seus próprios excessos, pelos abusos do poder econômico, por sua orgulhosa cegueira – numa palavra, por seu egocentrismo político, sua superada visão ptolomaica do mundo (Silva, 1998: 285).

Mais do que convencer, quer o autor comover os leitores, despertar a chama da humanidade que parecia estar adormecida na consciência dos homens, diante de uma estranha tolerância para com a intolerável calamidade da fome no mundo. Josué apela para uma nova visão de humanidade, muito próxima daquela que nos propõe Morin (1994), uma consciência planetária, uma responsabilidade para com o planeta e esta mudança radical só poderia começar no combate ao flagelo da fome, na irmandade dos homens contra a mais terrível situação de miséria humana. Este é sem dúvida um libelo contra a intolerância tirânica de um sistema econômico e político que bane do direito de vida cerca de dois terços da população do planeta, matando-os lentamente.

Uma Bricolagem de Imagens: a literatura da fome

A intolerância para com a fome está presente em várias obras literárias, tanto nacionais como mundiais, algumas, como foi o caso de “Fome” de Knut Hamsum, ganhador em 1920, de um Nobel de Literatura, tornaram-se clássicas. No Brasil, vários são os romances que tratam do tema, obras que apesar de escritas há quase um século, como é o caso do romance de Rodolfo Theófilo, “A Fome”. “Scenas da Secca no Ceará”, publicado em 1922, continuam atuais e desafiadoras, pois os problemas da fome, da miséria, da exclusão social, da injustiça retratada nessas obras estão a desafiar o tempo.

Uma bricolagem de trechos de obras de Raquel de Queiroz, Pearl Buck, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Josué de Castro, Francisco Dantas, Knut Hamsun, Luis Romano, Ítalo Calvino, Cora Coralina, J.G. de Araújo Jorge, Carolina de Jesus entre outros, coladas umas nas outras formam um mosaico de denúncias sobre os trágicos quadros da fome, sobre o intolerável.

De propósito não assinalo de quem é cada fala, é um desafio ao leitor. É uma demonstração de como as cenas da fome são universais, o flagelo é um só. É uma espécie de quebra-cabeça que deixo para o leitor montar. Sirvam-se à vontade...

Pouco, mas o suficiente para dar ao livro o gosto e o cheiro fortes do drama da fome que é, no fundo, a carne desta obra.

Vocês já viram que não foi por ambição que a gente abandonou a terra do sertão. Não foi em busca de riqueza. Foi em busca de vida. Foi para salvar a vida dos meus que descí para a costa. Vínhamos em busca de vida, mas o que a gente topava a cada instante era com a morte e não com a vida.

Para onde está indo toda essa gente?

O homem respondeu:

Somos famintos e vamos apanhar o vagão de fogo que segue para o sul. Sai lá daquela casa. Há carros para gente como nós, por um preço menor que uma pratinha. (...) –É preciso comer – tagarelava ele, muito camarada dos que se apertavam em torno dele no vagão de fogo que avançava aos trancos e solavancos. – Não me incomoda que meu estúpido estomago se tenha tornado preguiçoso depois de tantos dias de ociosidade.

E através da caatinga, cortando-a de todos os lados, viaja uma inumerável multidão de camponeses. São homens jogados fora da terra pelo latifúndio e pela seca, expulsos de suas casas, sem trabalho nas fazendas, que descem em busca de São Paulo, Eldorado daquelas imaginações... cortam a caatinga abrindo passo pelos espinhos, vencendo as cobras traiçoeiras, vencendo a sede e a fome, os pés calçados nas alpargatas de couro, as mãos rasgadas, os rostos feridos, os corações em desespero.

(...) É a fome e a doença, os cadáveres vão ficando pelo caminho, estrumando a terra da caatinga e mais viçosos nascem os mandacarus, maiores os espinhos para rasgar novas carnes dos sertanejos fugidos.

Criança pobre
De pé no chão.
Suja, rasgada, despenteada.
Desmazelada.
Criada à toa, de roldão.
Cria de casebre,
Enxerto de galpão.
Não faz anos.
Não tem bolo de velinhas.
Não tem Natal.
Não tem escola.
Não tem banheiro.
Não tem cuidados.
Não tem carinho.
Só tem milhões de vermes
De amarelão.
Assim, vive um pedaço de tempo.
Depois, morre.
No cemitério da cidade,
a quadra de crianças
se enche logo
de comorozinhos
iguais, iguaizinhos-
de crianças pobres, desnutridas
(pasto de vermes na vida)
que vão morrendo
de desnutrição.

De súbito, senti que faltava o terreno; a cabeça começou a andar a roda e estava quase a perder os sentidos; procurei continuar o caminho sem fazer caso, mas cada vez me sentia pior; por fim não aguentei mais e, metendo-me na primeira porta que encontrei, sentei-me na escada. Todo o meu ser sofria uma transformação completa, como se o meu interior se toldasse com um espesso véu e o cérebro se desconjuntasse.

A que atribuir aquela profunda prostração que me afligia? Seria devida à umidade e ao frio da noite? Ou seria porque havia já dois dias que nem sequer quebrava o jejum?

Os meninos choramingavam, pedindo de comer.

E Chico Bento pensava: - Por que, em menino, a inquietação, o calor, o cansaço, sempre aparecem com o nome de fome?

Mãe, eu queria comer...Me dá um taquinho de rapadura!

Cordulina assustou-se:

- Chico, que é que se come amanhã?

Era a primeira vez que tinham carne para comer desde que haviam matado o boi (...)

Com certeza pediste esmola hoje a algum estrangeiro – disse ele a O-Ian. Mas ela, como de costume, não disse nada. Então o mais moço dos meninos, demasiado pequeno para se conter e orgulhoso de sua esperteza, exclamou:

Fui eu quem arranjou...é minha essa carne. Quando o açougueiro se voltou, depois que a cortou dum pedaço grande de cima do balcão, corri por baixo do braço duma velha, que viera compra-la, agarrei-a e escapuli-me para um beco, escondendo-me num tonel vazio, que havia atrás duma porta, à espera do mano.

Pois não comerei esta carne! Exclamou Wang Lung, colericamente. – Comeremos a carne que pudermos comprar ou pedir, mas não carne roubada. Mendigos podemos ser, mas ladrões, nunca.

Lúcio fechou o livro do ponto e mandou dispersar, que nessa tarde não havia vales, que o fim da semana estava longe, que não havia milho para toda a gente antes da chegada do Falucho.

Da multidão elevou-se um clamor de desconsolo, de súplicas, cada um rezando sua história a justificar sua razão de vida, que os meninos estavam sem comer, que a casa não tinha um simples grão de milho para entreter a boca.

No dia seguinte mais nome ficaria riscado na folha do capataz. As valas da estrada guardariam um outro debilitado que não pode mais avançar, boca aberta, corpo e olhos a falar para além da morte. No fundo das ancas laivos de sangue.

A fome voltava a fazer sentir os seus efeitos. Encontrava-me com uma indisposição fantástica. Via o pequeno rolo de papel branco e parecia-me um

cartucho cheio de pequenas moedas de prata; e por fim já julgava aquilo uma realidade.

Bem diz o povo que quem ensina é a vida, e quem bota cara feia sem nunca desenvergar é o diabo da fome.

Coriolano comprime a barriga com as mãos e se enrodilha de lado, procurando minorar a lancetada das entranhas roídas que sente como um oco azedado. Bota a candeia no prego, aviva as brasas apagadas e prepara o chá de capim-santo que vai tomar daqui a pouco com raspas de rapadura.

(...) Com os solavancos do cavalo pela estrada dura, a barriga roncava como um porco e era de fazer medo seu barulho nas tripas vazias. Com o calor do sol começou a subir da carga um cheiro forte das mercadorias. Do lado direito vinha um cheiro bom de queijo que me fazia cócegas nas ventas (...) A fome foi crescendo a minha barriga vazia. A boca foi ficando cheia de uma saliva impertinente...

“Você vomitou, de vergonha, toda sua fome, Zé Luis. Pois eu, com licença da palavra, caguei a minha fome toda, do sertão até aqui.”

Só larguei o sertão quando não pude mais me agüentar. Comi todas as minhas reservas de milho e de farinha. Depois, virei raizeiro. Durante um mês inteiro cavei o chão duro e rachado da seca, em busca de raiz de planta braba. Comi xique-xique, macambira e raiz de mucunã, e continuaria comendo até hoje essas plantas brabas pra não largar minha terra, se não fosse a sede desesperada. Foi a sede que me botou pra fora do sertão, mais do que a fome.

Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida.

Mangue, navio encalhado
já sem destino nem porto,
encalhado num “mar morto”
com penachos de palmeiras
que são círios ou bandeiras
em festas ou funerais...
Desaguadouro da sífilis
cano de esgoto da raça

vergonha da juventude
por ti quanta gente passa
e diz que não lembra mais,
pedaço sujo de praia
no fundo de uma enseada
onde as ondas levam restos
que os próprios peixes não comem,
(e que, entretanto, são restos
que alimentam muito homem...)

Nas favelas, as jovens de quinze anos permanecem fora até a hora que elas querem. Mesclam-se com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que trabalham. E há os que levam a vida a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc.

... Elas vai na feira, cata cabeça de peixe, tudo que pode aproveitar. Come qualquer coisa. Tem estomago de cimento armado (...)

Os prazeres daquele recipiente redondo e achatado conhecido como “marmita” consistem antes de mais nada no fato de ele ser desatarraxável... Os primeiros golpes do garfo servem para despertar um pouco aquelas comidas entorpecidas, dar relevância e a atração de um prato recém-servido na mesa àqueles alimentos que ficaram ali amontoados tantas horas. Então se começa a ver que a comida é pouca, e pensa: “É melhor comer devagar”, mas foram levadas à boca, velozes e famélicas, as primeiras garfadas.

Enquanto come, pensa: “Por que me dá prazer reencontrar aqui o sabor da comida de minha mulher, mas em casa, entre brigas, choros, dívidas que surgem a cada conversa, não consigo aprecia-la?” e depois pensa: “Agora me lembro, isso é o que sobrou da janta de ontem”.

Perguntei para os moços: “Que levam aí embrulhado nesta rede, irmãos?”, e os moços responderam:

“Levamos um morto, irmão”.

“De onde vem este morto, irmãos?”, perguntei.

“Vem de bem longe. Em vida, vivia nos ombros da serra e agora, defunto, há horas que viaja pra sua ultima morada no fundo do vale. Mas vai sem pressa, sem impaciência, como em vida, irmão.

“E de que morreu ele? Foi de morte morrida ou de morte matada?”

“Difícil de responder, irmão. Parece mais ter sido morte matada.”

“Com que mataram o homem? Com faca ou com bala, irmãos?” perguntei.

“Nem de faca nem de bala, foi um crime bem mais bem feito. Crime que não deixa marca”.

“De que mataram então este morto?” indaguei, e eles, bem calmos, responderam:

“Este morto foi matado de fome, irmão”

Uma frase final.

Bebida é água

Comida é pasto.

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?⁴

Você tolera o quê?

Referências Bibliográficas

A Intolerância - Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

AMADO, Jorge. Seara Vermelha. 9ª ed. São Paulo: Martins Editora, 1963.

BUCK, Pearl. A Boa Terra. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

CALVINO, Ítalo. Marcovaldo ou As Estações na Cidade. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CASTRO, Josué de. Geopolítica da Fome. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1953.

⁴ Letra da composição “Comida”, do Grupo Titãs.

- CASTRO, Josué de. O Livro Negro da Fome. 3ª.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- _____. Homens e Caranguejos. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- _____. Geografia da Fome (O dilema Brasileiro: Pão ou Aço). 10ª Ed. Rio de Janeiro: Antares: Achiamé, 1982. (Clássicos das Ciências Sociais no Brasil)
- _____. FOME: Um tema proibido. 3ª.Ed. Recife: CONDEPE/CEPE, 1996.
- CORA, Coralina. Meu Livro de Cordel. São Paulo: Global, 2001. (Obras de Cora Coralina)
- DANTAS, Francisco J C. Os Desvalidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- HAMSUM, Knut. Fome. São Paulo: Clube do Livro, 1955.
- HÉRITIER, F. O eu, o outro e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org.). A intolerância. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 24-27.
- JORGE, J.G. de Araújo. Antologia Poética – Volume I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Novo Tempo, 1981.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo. Diário de uma Favelada. 9ª. Ed., São Paulo: Francisco Alves, 1963.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. “Fome: O Desafio Radical”. In: O Direito de Comer. Revista Tempo e Presença, publicação do CEDI, São Paulo, Novembro/Dezembro de 1992. Ano 14 – Nº 266.
- MORIN, Edgar & KERN, Brigitte. Terre Patrie. Paris: Seuil, 1993.
- PERROT, Michelle. O intolerável. in: A Intolerância - Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- QUEIROZ, Raquel. O Quinze. 46ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- Ramos, Graciliano. Vidas Secas. 70ª.Ed. Rio, São Paulo: Record, 1995.
- ROMANO, Luis. Famintos. Lisboa: Ulmeiro, 1983.
- SILVA, Tânia E.M. da. Josué de Castro: Para uma poética da fome. São Paulo, 1998. Tese de Doutorado defendida na PUC/SP.
- TOURAINÉ, Alain. Poderemos Viver Juntos? Iguais e diferentes. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1998.

visualidades da guerra:

visualidades de goya

Marcio Pizarro

I - Primeira introdução Da imagem e da imagem artística No campo de uma teoria do imaginário

Tal como nos tem demonstrado a obra de Gilbert Durand, a imagem foi desvalorizada enquanto forma particular do pensamento nas origens da Filosofia Ocidental e no desenvolvimento de um método analítico racionalista binário (verdadeiro ou falso) e de seu desdobramento no pensamento dinâmico dualista da dialética. A imagem foi dada como sendo “desvalorizada, incerta e ambígua” ou uma “descrição infinita e uma contemplação inesgotável” (Durand). Este iconoclasmo vive no pensamento grego antigo, na doutrina escolástica e, posteriormente, no cartesianismo e na filosofia da ciência moderna. Nesta perspectiva teórica e metodológica, portanto, identifica-se uma diferença radical entre o desenvolvimento do pensamento científico moderno e o desenvolvimento de um pensamento imaginário – marginalizado para o mundo das artes e da literatura e outras manifestações que a elas se assemelham.

Isto leva a dar um tratamento, primeiramente retórico e mais atualmente discursivo ao campo da imagem, o que quer dizer que uma teoria científicista da imagem, quando desenvolvida no aporte da filosofia moderna, será sempre uma teoria da linguagem e não uma teoria visual. É por isso que vemos a afirmação crescente de “leitura de imagens” e não podemos compreender – ou temos grande dificuldade para tal – quando afirmamos que imagens existem para serem vistas e não lidas.

O que está em jogo aqui é um tratamento científicista (mecanicista racionalista ou empiricismo) da realidade e um tratamento poético e visual (imaginário) da mesma realidade, que ficará restrito a formas desordenadas do pensamento e assimiladas a experiências psíquicas, de delírio, da loucura, da fantasia e do fantasma, do sonho e, numa instância mais abrangente, do irracionalismo. É desse modo que, ao entrar pela “porta dos fundos” a imagem se avizinha da psicologia, da psicanálise, da antropologia e de uma nova filosofia embasada mais na literatura, na poesia e nas artes visuais. É de um pensamento com imagens e, mais tardiamente, de um pensamento visual, que estamos a começar a falar mais e mais na contemporaneidade. Esta lógica imaginativa (que inclui aqui, por abrangência, a lógica do visível e do visual) resistiu no cerne da cultura ocidental e reaparece – tal como o retorno de um recalque – por ondas, em diversos momentos da história cultural.

Durand desenvolve um quadro histórico-antropológico identificando estes diversos momentos do imaginário:

Racionalismo	Imaginação	Produtos da imaginária.
Sócrates / Aristóteles	Platão	Pensamento do mito, como via de acesso à alma, à morte, ao amor, ao além, ao espiritual.
Teologia da abstração Iconoclastia Estética cisterciense. Cultura monástica (mosteiros).	Teologia imagética Iconofilia João, o Damasceno – século VIII d.C. São Francisco, monasticismo não enclausurado. Franciscanismo e filosofia da imagem no corpus do cristianismo-catolicismo: estética da contemplação do mundo e da natureza. ¹ São Boaventura e ordem franciscana.	A recondução pelo ícone para o mundo espiritual. Jesus enquanto ícone de Deus. A encarnação da divindade. Culto à Maria. Culto aos apóstolos. Culto aos Santos. Culto à imaginária sacra – bizantinismo. Cultura urbana das catedrais. Época das catedrais – estátuas, vitrais, iluminuras, esculturas. Os mistérios e autos medievais. Bíblias ilustradas. Pinturas de temas religiosos com cenas ao ar-livre. A divinização da natureza. Quattrocento (século XV) e culto ao antropomorfismo pagamista.

¹ “Ao ser contemplada, a imagem da santidade não apenas instiga, com em João, o Damasceno, e na tradição platônica, a penetrar na própria santidade (o naturalismo empírico aristotélico já passou por isso!). Como toda representação da natureza e da criação, ela é um convite para o seguir o caminho até o Criador. Qualquer contemplação, qualquer visão da Criação, mesmo no seu grau mais baixo, é um vestígio (vestigium) de Toda a Bondade do Criador. Mas é pela imagem (imago) que a alma humana representa com maior exatidão ainda as virtudes da santidade. Por fim atinge-se a etapa suprema do caminho: Deus tem o poder de conceder à alma santa uma ‘semelhança’ (similitudo) à sua própria imagem e a alma criada será reconduzida ao Deus Criador seguindo os graus das três representações imaginárias: o vestígio, a imagem propriamente dita e a semelhança. Esta doutrina propiciará o impulso para as várias receitas de uma Imitatio Christi e o florescimento de cultos aos santos nos quais os dominicanos e franciscanos rivalizarão com suas ‘lendas douradas’ concorrentes. Ela passará a ser tão determinante, especialmente na estética da iconografia e da cristandade ocidental, quanto a estética e o culto ao ícone foram para a Igreja do Oriente. De certa forma essas duas estéticas da imagem, a de Bizâncio e da cristandade de Roma, desenvolveram-se em sentido inverso. Enquanto Bizâncio concentrava-se na figuração e contemplação da imagem do homem transfigurado pela santidade, da qual Jesus Cristo é o protótipo vivo, São Francisco de Assis e uma Roma pontifical introduziam a ‘senhora’ natureza nas pinturas. E a sensibilidade dos países celtas (a França, a Bélgica, os Países Baixos, a Irlanda, a Escócia...) mergulhará deliciada nessa opção, pois a mentalidade da antiga cultura dos celtas investia-se, em grande parte, do culto e das mitologias das divindades das florestas, do mar, das tempestades...” (DURAND, 1998: 19-20) A dupla problemática aqui enunciada também se encontra presentificada nas estéticas contemporâneas, seja enquanto Filosofia, seja enquanto Produção (Obra). Apenas para exemplificar duas situações contemporâneas que referem-se a estas disputas entre os diferentes tratamentos dados à imagem, encontramos a obra O nome da rosa, de Umberto Eco, cuja disputa entre dominicanos e franciscanos apresenta-se enquanto sendo um dos núcleos dos modos de pensar no mundo medieval – uma espécie de “episteme” da época, para usar distorcidamente um termo mais caro aos modelos cientificistas (da epistemologia). No campo da produção de estéticas iconográficas, temos dois importantes diretores de cinema contemporâneos. O primeiro deles é Andrei Tarkovski, cristão russo. O segundo e Krystof Kieslowski polonês e católico. Em ambos, há um sentido premente da contemplação e o uso da imagem fílmica parece adequado a estas obras que fazem referências à cultura do cristianismo ocidental.

Reforma. Lutero. Calvino. Combate à estética da imagem e do culto aos santos. Teologia e ascensão da “Senhora Música”. ^{2 3} Johann Sebastian Bach (1685 – 1750).	Contrarreforma da Igreja Romana. Santo Inácio de Loyola – A Companhia de Jesus. Tratado de contemplação imaginativa: exercícios de imaginação sistemáticos. ⁴	Imaginária sacra. Jesuítas. O Barroco. Trompe-l’œil elevado ao excesso. Borromini, Bernini, Veronese, Ticiano, Tintoretto, Rubens, Andrea Pozzo. Shakespeare.
---	--	---

2 Nos estudos de Henry Corbin, identificados por Durand, a literatura e a linguagem musical, acompanham sempre as grandes religiões teístas e iconoclastas, como o Judaísmo e o Islamismo.

3 Para o estudo das relações entre arte e Islã, ver os estudos de Clifford Geertz sobre a poesia árabe.

4 Roland Barthes em Sade, Fourier, Loiola (Lisboa, Ed. 70, 1979), apontará para a ideia de uma prática da imagem que visa constituir um outro sistema da linguagem, ou, uma outra língua, por meio de rígidos sistemas classificatórios e obsessivos, que unem estes três inventores de linguagem, estes três inventores de utopias.

<p>Neo-racionalismo do século XVIII – Filosofia Iluminista e Movimento da Ilustração. Esclarecimento. Século das Luzes. Neoclassicismo. Arquiteturas austeras. ROMANOMANIA DO CLASSICISMO. Funcionalismo. Século XIX. Positivismo.</p> <p>SÉCULO XX.</p> <p>Desenvolvimento de uma pintura e uma música não imaginárias.</p> <p>A b s t r a c i o n i s m o geométrico.</p> <p>Cubismo.</p> <p>Dodecafonismo.</p> <p>Desconstrutivismo.</p>	<p>Pré-romantismo. Romantismo. Juízo do gosto de KANT. SCHELLING. SCHOPENHAUER. HEGEL. NIETZSCHE. HÖLDERLIN. RIMBAUD. BAUDELAIRE. PARNASIANISMO. SIMBOLISMO. Gustave Moreau. Odile Redon. Gauguin. Richard Wagner. Claude Debussy. SÉCULO XX. SURREALISMO. Arte imaginária.</p>	<p>A ARTE COMO RELIGIÃO AUTÔNOMA. A ARTE PELA ARTE.</p> <p>SIMBOLISMO.</p> <p>A perfeição imanente das imagens é substituída por uma concepção livre da imagem elevada à condição de símbolo.</p>
---	---	---

<p>SÉCULO XX. I C O N O C L A S T I A O C I D E N T A L MASCARADA PELO PAPEL COGNITIVO E CIENTÍFICO DA IMAGEM. REVOLUÇÃO DA IMAGEM. P A R A D I G M A TÉCNICO-CIENTÍFICO. F O T O G R A F I A . C I N E M A . TELECOMUNICAÇÕES. T E L E V I S Ã O . V I D E O C A S S E T E . VIDEODISCO. INFORMÁTICA. NOVAS MÍDIAS.⁵</p>	<p>EFEITO PERVERSO DA EXPANSÃO TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA. Reino onipresente da informação e da imagem.</p>	<p>Novos produtos que geram saberes não-afeitos a nossas pedagogias técnico-científicas, a nossos mitos prometeicos. Saberes midiáticos, comunicacionais, de entretenimento, de lazer, publicidade e propaganda, programas de televisão.</p>
--	---	--

5 “A descoberta da imagem fotográfica, primeiro em preto (N. Niepce, 1823; J. Daguerre, 1837) e depois em cores (L. Ducos de Hauron, 1869; G. Lippman, 1891) está estreitamente ligada ao progresso químico que permitiu a gravação da imagem projetada ‘às avessas’ pela objetiva da câmara escura numa placa sensibilizada – um fenômeno muito conhecido a partir do século 15. A animação da imagem reproduzida quimicamente (A. e L. Lumière, 1885) resulta da aplicação mecânica de um fenômeno fisiológico conhecido, teorizado em 1828 por Joseph Antoine Plateau, o criador de um dos primeiros cinematógrafos, o fenacístocópio, um aparelho formado por dois discos que dão a ilusão de movimento pela continuidade das imagens da retina. A transmissão instantânea destas imagens e ‘filmes’ à distância será o fruto da aplicação da telecomunicação oral (É. Branly, 1890; A. S. Popov, 1895; G. Marconi, 1901) e depois das imagens na televisão (B. Rosing, 1907, V. K. Zworykin, 1910-1927) e a descoberta da onda eletromagnética considerada ‘inútil e puramente teórica’ por H. Hertz (1888), seu inventor. [...] que permitirá a inesperada explosão da comunicação e difusão das imagens. Estas receberiam ainda os suportes magnéticos dos progressos da física e passariam por uma expansão gigantesca com o advento do videocassete (1972) e videodisco.” (DURAND, 1998: 31-32)

Diante deste quadro sintético, organizado a partir das ideias do autor, podemos identificar a tensão permanente na cultura ocidental entre o culto da imagem e o culto do conceito, colocados em posições diametralmente opostas e não complementares. São oposições mera e simplesmente, que apenas se satisfazem pelo simples fato de identificar com o campo da imagem uma espécie de ordem negativa da realidade ou, quem sabe, uma desordem do pensamento, para ser mais exato, um irracionalismo.

Esta posição abrangente da imagem manifesta-se em uma grande diversidade de formas – os seus produtos, as suas produções imaginárias. Estas encontram-se prioritariamente no mundo do psiquismo (e em seus desdobramentos anatomofisiológicos e etológicos), no fundo mítico de todas as culturas (e em suas antropologias-sociologias das formas e da vida cotidiana, na mitocrítica e na mito-análise) e, mais especializadamente, nas figurações imagéticas apontadas pelas relações entre a imagem e o símbolo, no âmbito de dois grandes registros da cultura, a religião e a arte - seja ela visual, audiovisual, literária, poética e musical.

Neste registro, devemos contar com as obras antropológico-filosóficas de Mircea Eliade (1907 – 1986) e Henry Corbin (1903 – 1978), pois em ambos a função imaginária é instituinte do absoluto e, portanto, da religiosidade. A rede das imagens simbólicas é ordenada em grandes conjuntos de mitos e de ritos, formulando uma dimensão atemporal, de uma temporalidade do sagrado que está conjugada e contida na própria imagem. Esta reflexão intimamente meditativa por conta de um campo teórico nos leva a pensar a condição da imagem de estar diretamente associada ao movimento de produção da criação fora-do-tempo, pelo ato da contemplação. A imagem artística teria assim um lugar privilegiado neste conjunto geral das imagens por estar mais diretamente associada à função imaginal, aquela que faz a imagem olhar para o ser humano e se posicionar enquanto objeto primordial de nossa atitude contemplativa – a contemplação entendida enquanto uma “inteligência espiritual” (expressão de Corbin).⁶

6 Nota-se aqui, novamente a contemplação como modo de ação diante da imagem. O sujeito que contempla é o sujeito que vê e que é olhado pela imagem. Esta atitude de ação meditativa é também fundamental para uma outra visão das estéticas modernas após o advento do pós-modernismo, como nos comenta Jean-François Lyotard. É desse modo que o filósofo francês analisa contemplativamente a produção pictórica do expressionismo abstrato, ressaltando a tradição imagética advinda da crítica do juízo kantiano (a saída kantiana do racionalismo) e passando para uma direção de ordem psíquica e

Para este artigo, em particular, iremos eleger alguns momentos preponderantes para a análise de um determinado conjunto de imagens artísticas, finalizando com uma imagem fotográfica de uma manchete jornalística (fotojornalismo). Com isso, desenvolvemos uma travessia do imaginário, do Romantismo ao Contemporâneo.

II - Segunda introdução

Outros influxos teóricos ao campo do imaginário

“Os textos artísticos são formados por uma complexa trama semântica, desenhada com tesouros de muitas épocas, palimpsestos [textos acumulados arqueologicamente] colocados na longa duração” (Mirzoeff).

“Com os acontecimentos de 11 de setembro, o ‘terrorismo’ tem estado presente no cotidiano de todos, de maneira angustiante. As questões que todos têm se colocado é: afinal, quem são os assim chamados terroristas, e o que é o terrorismo? O problema necessita ser aprofundado. Acredita-se que, para tanto, a questão a se colocar seria: quais os significados do terror nas diversas culturas? O terror, a emoção profunda que faz tremer de medo, que desorganiza os dinamismos do corpo (tanto

religiosa, na qual se formulam as confluências das grandes religiões-tradições (judaísmo) e da psicanálise. Nos termos do próprio Durand, encontramos uma análise para este movimento da Teoria da Arte e da Estética na contemporaneidade. “O que é admirável, tanto em Eliade como em Corbin, para uma teoria do imaginário, é que eles conseguem mostrar, com uma erudição gigantesca, que o imaginário dispõe, ou tem acesso a, de um tempo – *illud tempus* – específico que escapa à entropia da dissimetria newtoniana (sem o ‘depois’ que necessita o ‘antes’), e a uma extensão figurativa (na *koja abad* = ‘não-onde’ em persa) diferente do espaço das localizações geométricas. Não há dúvida de que o mundo do imaginário que coloca em evidência o estudo das religiões constitui um mundo específico e cujos fundamentos localizam-se no próprio mundo profano. Apesar de inúmeras reticências de um cristianismo inquieto com a possibilidade de ser ultrapassado pela modernidade, alguns teólogos oficiais das Igrejas aderiram – por razões diferentes e que não examinaremos aqui – ao movimento pós-moderno da ressurreição do simbólico.” (DURAND, 1998: 75-76). No que diz respeito à imagética artística, a contemplação da obra de arte nos coloca num tempo sem tempo, ou seja, numa extensão qualitativa do tempo que não remete à linearidade mas a uma fruição intensiva e momentânea, como um “tempo carregado de agoras” (uma expressão também encontrada em Walter Benjamin), uma “agoridade”. Esta reflexão contemplativa e esta dimensão visual (visível) do pensamento é o que está a ser reeditado em grande parte do chamado pensamento “pós-moderno”, desde a socialidade de Maffesoli até se chegar aos sofisticados raciocínios de Lyotard para a pintura do expressionismo abstrato. No Brasil, esta reflexão no campo de uma filosofia estética acerca da contemplação tem um importante referencial no trabalho do professor e filósofo da arquitetura, Nelson Brissac Peixoto.

individual como coletivo), é um sentimento – tanto quanto os outros – extremamente ambíguo, e presente nas vivências do cotidiano. Marca presença nas técnicas pedagógicas, nas relações de família, nas religiões, na arte, nas relações interétnicas, na relações de trabalho... até na escolha de adereços. Rejeitado ou procurado, faz parte do cotidiano.” (XII Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – Imaginário do Terror).

A questão que aqui trato diz respeito a uma separação nítida entre domínios distintos do pensamento e da produção da pesquisa científica em torno e a respeito da imagem. Como vimos no Tópico anterior o trajeto do imaginário é quase sempre marginal às formas instituídas do pensamento (falando do que podemos chamar, em grande bloco, da cultura ocidental e suas manifestações). Mas para uma compreensão mais aprofundada desta problemática e uma problematização deste grande constructo teórico, faz-se necessário cruzar as afirmações da Teoria do Imaginário com outros tratamentos dados à imagem no cerne de uma reflexão sobre a cultura (a cultura e a imagem, a cultura da imagem, as imagens da cultura).

Para tanto, faz-se necessário recuperar algumas aproximações e distâncias entre os domínios da História da Arte (visual), da História Cultural – para a qual a arte (visual) é uma das formas culturais da imagem – e os estudos da Teoria da Cultura Visual. Não é minha intenção fazer a crítica ou a defesa de um desses domínios, pois não se trata aqui de um trabalho de caráter teórico-metodológico. Em realidade, a pretensão é deveras mais simples e consiste numa identificação do que seria um possível estudo da cultura visual da guerra a partir de uma inflexão provocada pelas imagens particularizadas da História da Arte. Assim, o estudo cultural da guerra tem demonstrado, a seus pesquisadores, que há um forte laço entre a guerra e as imagens comemorativas, constituindo-se em espaço garantido para o uso político de imagens socialmente circulantes.

As comemorações e a publicidade em torno de eventos, tornando-os eventos visuais, no sentido proposto pela Teoria da Cultura Visual norte-americana (Mirzoeff), fortalecem e sustentam determinadas imagens do mundo e de sua geopolítica. O fortalecimento de uma imagem é a garantia necessária para a legitimação de um determinado modo do sofrimento socialmente produzido e compartilhado e a exclusão de outras formas de sofrimento e de outros modos

da violência. Os usos políticos contemporâneos das imagens que veiculam um modo da guerra, com suas formas de violência e de sofrimento, constituem uma materialidade no campo do visível. Esta materialidade é indicadora das formas adotadas pelo criminoso e das formas adotadas pela vítima.

Por outro lado, grandes conjuntos do pensamento contemporâneo partiram numa direção totalmente distinta desta proposição e alçaram um vôo para a compreensão da imagem enquanto imagem, seja no registro do imaginário, do simbólico e das formas da cultura artística. Neste domínio, as Teorias Francesas da Arte e as formas do pensamento da Teoria do Imaginário (na perspectiva durandiana), de modos diversos, apontam para raciocínios e lógicas imagéticas totalmente distintas daquelas que simplesmente as fazem enquanto representações visuais de representações mentais (conceituais), tais como têm sido tratadas pelos grupos de estudos da cultura.

Aqui a proposta é bastante simples e consiste em examinar um conjunto de imagens indicados e seu relacionamento com outras formas da cultura da violência e do sofrimento, constituindo assim uma matéria visual para uma possível e futura conceituação da guerra do ponto de vista do visual (da imagem visual) e do campo abrangente do imaginário. Assim, a experimentação imagética e imaginarizante nos conduzem a uma lógica de tratamento visual da violência e o que pode ser considerado violência visualmente falando, dentro de domínios muito particulares da produção artística.

Goya, faz aqui o papel de índice cultural – de uma produção historicamente situada da significação – e suas imagens servem para pensar as situações da atualidade em relação a uma política mundial para as guerras. Neste sentido, o trabalho com o visual possui um forte apelo político e moral, pois procura demonstrar como a reescritura do passado no presente, a partir da circulação de uma exposição de gravuras (de Goya), está a nos contar sobre as preocupações de uma determinada “ocidentalidade” em relação a sua própria auto-definição e exclusão permanente de padrões culturais acerca das formas do vivido, do sofrimento, do horror.

A perspectiva é a de investigar, a partir do campo artístico os modos de representação visual e dos estados imaginários da violência. Neste trabalho, o fio condutor é a visualidade e o modo como esta produz / reproduz e enfrenta

a temática e as formas do vivido do horror, do terror, da violência, da guerra, dos estados físicos e psíquicos do sofrimento e da catarse emocional. As imagens tomadas enquanto cultura visual são modos de (re)educação de nosso olhar, de (re) produção e de (re)construção das tramas subjetivas, de (re)modelação de nossas identidades sexuais, raciais, étnicas e de classes. As imagens, no interior da cultura visual, são práticas e suportes para as práticas sociais e culturais da significação – jogos, disputas e estratégias no campo da significação (da produção de sentido). As imagens são, elas próprias, a produção de políticas, com existência histórica.

Serge Gruzinski, na obra *La guerra de las imagenes* (1990), destaca o poder das imagens como portadoras de história e de temporalidades diversas.

Al privilegiar el imaginario en su globalidad y su movilidad – que también es la movilidad de lo vivido -, he renunciado a hacer una descripción demasiado sistemática de la imagen y de su contexto por temor a perder de vista una realidad que sólo existe en su interacción (...) a trayectoria de las imágenes: tienen la realidad y el contenido que les permiten una época, una cultura, un grupo. El lector descubrirá otros datos ‘ficticios’ que se desbordan sobre el porvenir – y llegan a influir más que nuestras temporalidades auténticas y lineales sobre los imaginarios y las sociedades. (Gruzinski, 1995: 14)

Desse modo, o exercício que está proposto aqui é o de levar o leitor – espectador a ver as imagens pelo enigma da conjunção da imagem do passado no presente e as sugestões que esta perspectiva promove. Eis aqui uma questão da Cultura Visual, da Antropologia Visual e da Imagem e da Antropologia do Imaginário e, não propriamente, uma questão exclusiva da História da Arte. O que significa isto? Estamos diante de um palimpsesto, de um texto que contém outro texto, de uma imagem que contém outra imagem? Vejamos primeiro para depois falar.

III - Visualidades da guerra: Visualidades de Goya

Imagem 1.

O que podemos ver nesta imagem?



Grande hazaña! Con muertos!

39 Great deeds—against the dead!

Vemos corpos de homens despedaçados, cortados, mutilados.

Esta é a imagem de uma mutilação de guerra e faz parte de uma série de gravuras goyescas – Desastres da Guerra.

Os corpos que figuram a morte estão amarrados a uma árvore retorcida e de caule curto, na qual logo vemos, em contraste com a morte, os ramos vivos da árvore.

Os homens da gravura têm seus órgãos sexuais decepados. Vemos ainda um fato técnico (questão que pode ser interpretada de outro modo pois aqui estamos a ver uma projeção, através de uma lâmina disposta num retroprojeto e de um programa de computador, o PowerPoint). É uma gravura, ou o era, para os contemporâneos da imagem. A gravura é uma tecnologia de reprodução. A reprodução permite a divulgação da imagem, que possui um forte traço de denúncia.

A imagem é ainda acompanhada por um texto, como em quase toda a série de Desastres da Guerra, que diz o seguinte:

“Grande hazaña! Con muertos!”

“Great deeds – against the dead!”

“Grande façanha! Com mortos!”

“Grande obra [ação; façanha; proeza] – defronte / junto a / contra / oposta a morte!”

O que parece enunciar significativamente a imagem?

Justamente esta conjunção / confrontação entre o morto e o vivo, entre a humanidade e a natureza, entre a riqueza / complexidade da composição e a veracidade do fato da morte. Cortes precisos denunciam uma aula de anatomia. A anatomia do vivo é o desastre da guerra. O nome exato para a imagem é TORTURA. O que pensamos, quando pensamos em tortura? Do que estamos falando quando pensamos nos atos de tortura política, que assumem a dimensão de uma carnalidade imediata – a imediaticidade do corpo físico do outro?

Estamos pensando em algum campo histórico que remete à ordenação imaginária e aos modos como, neste lugar, a tortura recebe uma nomeação – em suas máquinas e em suas tecnologias – e uma imaginarização – na produção das imagens que descrevem, denunciam e também difundem o terror.

Estes documentos visuais são de especial importância para que se possa identificar, no plano do visível, aquilo de que se tem medo, aquilo que pode ser mostrado e didaticamente posicionado como sendo o terrífico.

Nesta figura encontro um objeto imaginário e um objeto visual, pois aqui há uma concentração semântica – de significados e valores – fazendo da morte produzida e suas tecnologias um objeto civilizacional legítimo.

A figura em questão faz parte de um projeto do artista situado entre 1810 e 1815, anos posteriores ao desenvolvimento de uma série de estratégias de guerra modernas e de formas de vitimização e de ação violenta através de tecnologias e de instrumentos – ver aqui a brilhante investigação da guilhotina em Daniel Arasse, historiador do imaginário e atualmente importante historiador da arte (que participa do grupo “denominado” de Nova Teoria da Arte Francesa).

A mutilação de Goya é ainda aquela propugnada pelo carrasco que decapita pessoalmente, com espada ou com machado. E, neste caso, com muita probabilidade, seja com a espada, tal como aparece em outra imagem da mesma série, na qual vemos um soldado de espada empunhada ao fundo de uma cena assemelhada, de homem empalado em uma árvore.

A Guerra entre a França e a Espanha, no contexto da Invasão Francesa (1808-1819), revela-se neste conjunto imagético do período de 1810-1815, como a própria crítica e dissenso entre um discurso político e textual iluminista e uma prática que incluía o relacionamento direto entre o humano e a morte, fazendo uma carnificina e um escárnio da conjuntura política na qual a imagem se insere. O horror é também um signo irônico, já que a imagem possui uma dramaticidade afeita aos moldes de uma selvageria que se distancia de toda e qualquer racionalidade dos inimigos e suas prestigiadas filosofias.

Voltemos ainda um pouco e passo agora a relacionar estas duas imagens com outras imagens do mesmo artista.

37

*Esto es peor.*

IV - Fato 1

A guerra Espanha e França

Imagens, imaginário, imaginação

Desde a enfermidade de 1792-1793 até a publicação dos Caprichos (1799), Goya manteve um duplo projeto artístico: o do Pintor de Câmara e o do Pintor de temas inventivos, satíricos, caricaturais e de sonhos e pesadelos.

Essa segunda vertente é sempre uma tematização da Vida e da Morte e as realizações esdrúxulas da espécie humana. Os atos humanos, seus comportamentos socialmente visíveis, suas performances, suas máscaras, são olhadas a partir de um repertório do humor satírico, do escárnio ou da anedota pura e simples

(envolvendo componentes de uma narrativa humorística da realidade) e dos sonhos e dos pesadelos que assumem a força dos mecanismos estéticos da alegoria. Neste período, 1798–1808, Goya desenvolve ainda algumas temáticas pontuais:

os crimes e as cenas de interiores de prisões;
os assaltos e os assaltantes, a bandidagem;
os vagabundos e os ciganos;
os hospitais e os enfermos;
os fuzilamentos;
os canibais.

Nos crimes, Goya reencena uma história bastante popular em sua época, o caso de Maria Vicenta Mendieta, no “crimen de Castillo”. Esta é uma história que poderia ser decisivamente atual e digna de qualquer programa de rádio, televisão ou jornal da imprensa popular. A mulher de um rico comerciante de Madrid apaixona-se perdidamente por um primo mais jovem e, entre ambos, resolvem assassinar o marido da jovem senhora. Goya inclui o caso numa figuração dos Caprichos e, paralelamente, produz duas pinturas que têm como temática o mesmo caso fatídico: *La visita Del Fraile (El crimen de Castillo I)*, 1798-1800 e *Interior de prisión (El crimen de Castillo II)*, 1798-1800.

No primeiro quadro, a mulher do comerciante está bem vestida, sentada em uma banquetta, rodeada por duas criadas, e, recebe a visita de um falso frade barbudo, o seu amante disfarçado. Ela havia terminado de oferecer um “soro” a seu marido doente. Ao fundo, totalmente negro, vê-se apenas um lampejo do fogo, vermelho, na alcova, sugerindo a presença do homem em seu leito. O amante disfarçado convidado a entrar pela proprietária da casa, vai até o leito e mata o comerciante com onze punhaladas.

As posições ocupadas pelas personagens centrais, rodeadas pelo zoneamento quase-negro da tela, indicam um momento de estaticidade que antecede o gesto do crime. O frade imóvel e a mulher num gesto pedinte e de submissão apontam para o acontecimento.

Todo o conjunto é ainda marcado por linhas diagonais – linhas de tensão – que saem do claro do exterior dirigindo-se ao escuro do interior da alcova. Quanto mais as linhas se aprofundam na tela mais caímos no negrume desta paisagem criminal.

O fogo vermelho é um prenúncio do sangue – vermelho – que se irá derramar.

No quadro seguinte, dando continuidade à narrativa dos fatos, a jovem senhora aparece já na prisão.

Os assaltantes e bandidos aparecem na série do Álbum de Madrid e na série de pinturas Asalto de bandidos I (Bandidos fusilando a sus prisioneros), II (Bandido desnudando a una mujer) e III (Bandido asesinando a una mujer), produzidos entre os anos de 1798-1800. São três cenas dinâmicas, marcadas por um contraste radical entre o claro e o escuro, deixando a luz na zona vazia e as figuras marcadamente envoltas por um enevoamento negro, preparando o que estaria por vir nas séries negras. As cenas são extremamente velozes e há uma promiscuidade no modo como as personagens aparecem reunidas. A cena é pintada com uma técnica desenvolvida pelo próprio Goya, onde camadas de cor muito fina e líquida, criando grandes aguadas transparentes, convivem com zonas de carregados empastamentos de tinta e de contornos realizados em negro. Nas cenas seguintes, como num conjunto narrativo, vemos a mulher despida, não pelo Tempo (a mulher nua como alegoria da Verdade despida pelo Tempo) mas por um Velho Bandido. Ao fundo, vemos uma outra mulher sendo violentada por um Bandido. Na cena seguinte, comete-se um crime e a caverna agora transforma-se numa paisagem ainda mais inóspita, num território que se assemelha a um barranco, um ponto extremo, rochoso, pedregoso, de difícil acesso, e focaliza apenas o instante em que um homem mata uma mulher a facadas. A boca aberta indica o grito da vítima e o término macabro desta narração visual. O mundo das sombras, do interior, é atravessado, ou apenas indica, uma luz extrema e forte, branca, agressiva, do lado exterior. No campo das sombras, a morte. No campo da luz, a tragicidade de uma intensidade luminosa. As pinceladas fortes e marcadas lavam o quadro na direção da sua exterioridade. É tudo de um rigor tão sutil em termos do jogo luminoso que aumenta a nossa sensação de fragilidade e de

precariedade existencial diante de um fluxo de violência. Neste tríptico, o contraste entre um arquétipo da feminilidade e um da masculinidade ficam completos e remetem aos estudos do Álbum de Madrid e dos Caprichos.

Ele ainda desenvolverá algumas pinturas em torno de assuntos isolados que iremos indicar brevemente no texto.

São quadros individualizados apresentando as seguintes cenas: Cueva de gitanos (Esquiladores y prostitutas em uma cueva), de 1798-1800; Hospital de apestados, 1798-1800; Fusilamiento en un campo militar, 1798-1800.

Numa caverna, na fria luz da manhã, temos um grupo de homens, mulheres e animais reunidos “numa íntima relação entre todos, sugerindo vidas paralelas, numa ligação e numa dependência mútua, num jogo em que todos são exploradores e explorados”.

Pinta também um hospital onde a morte é uma presença absolutamente banal. Figuras em declínio, atiradas pelo interior do ambiente dispõem ali seus sofrimentos físicos e emocionais.

A antítese da morte tratada como imobilidade / estaticidade na figuração do hospital está no Fuzilamento. Aqui o centro da cena é o movimento da figura feminina em fuga e ainda assim protegendo a criança. A luz no vestido amarelo concentra o foco da cena enquanto que bandidos e acampados aparecem à sombra, na escuridão.

Depois disso ainda temos uma série enigmática, a dos CANIBAIS.

Dois quadros mostram a figuração de canibais, também relacionados aos trabalhos de Caprichos (os temas da bruxaria, os ritos obscenos, o humano devorando o humano), os preparativos para o Saturno devorando a sus hijos e Desastres da Guerra.

Los "caprichos" de la vida real, h. 1798-1808



82 *Caníbales preparando a sus víctimas*, h. 1800-08
Tabla, 52,8 x 46,9 cm
Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie, Besançon

Caníbales preparando a sus víctimas, 1800-1808

Los "caprichos" de la vida real, h. 1798-1808



83 *Caníbales contemplando restos humanos*, h. 1800-08
Tabla, 52,7 x 47,2 cm
Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie, Besançon

Caníbales contemplando restos humanos, 1800-1808

Nestes dois pequenos quadros pintados em madeira, Goya estabelece uma série de relações de datação e estilística.

O artista retira quase que todas as referências à paisagem e concentra-se no grupo humano mantendo os vazios no céu e a figuração extremamente rápida – semelhante às séries aqui citadas.

“El primero muestra los cuerpos ya desnudos de las dos víctimas. En una audaz composición un grupo de tres salvajes, a la derecha, prepara los cadáveres, a uno lo destripan en el suelo mientras desuellan al otro colgado de una cuerda. Las ropas y el zapato a la izquierda y las estacas afiladas del primer término dirigen la mirada al grupo perfectamente equilibrado de las figuras ocupadas activamente en su trabajo. Un cielo vacío, una abocetada pared rocosa y un suelo desnudo llenan los dos tercios de la superficie de la tabla, pero la energía que desprenden las figuras se apodera por completo del espacio pictórico. Los salvajes están pintados con toques precisos pero impresionistas, sus formas modeladas por la luz y definidas por medio de pinceladas sabiamente dirigidas, y mientras las piernas de la figura colgada son todavía suaves y bien definidas, con trazos negros para los contornos de los muslos e los pies, la parte alta del brazo y el torso están hechos con pinceladas entrecruzadas y toques de marrón rojizo que sugieren la piel desollada, los músculos al descubierto y la sangre.” (Wilson Bateau; Mena Marqués, 1994: 288 e 290).

“En la segunda tabla el salvaje sentado a horcajadas sobre una roca blande una mano y una cabeza cortada, mientras que una pierna y un costillar exquisitamente pintados con los bordes sanguinolentos, están en el suelo. Hacia la izquierda, una figura sentada de cabeza primitiva, pero ligeramente pintada, observa la escena con las piernas cruzadas; al fondo, otras figuras, incluyendo la de una mujer vista de espaldas, esperan y acechan entre las sombras. El escenario, una vez más, está apenas sugerido, la rama de un árbol, en diagonal, se proyecta sobre las rocas, con una hoguera en primer término hacia la derecha, y una distante e indefinida colina a la izquierda. Este grado de abstracción se encuentra en las planchas más tardías de los Desastres de la Guerra, en las que una de las más espeluznantes y aterradoras escenas muestra cadáveres y cuerpos desmembrados atados a un árbol desnudo, como tantos bellísimos fragmentos de estatuaria antigua.” (Wilson Bateau; Mena Marqués, 1994: 290).

O jovem canibal é selvagem e alegre ao mesmo tempo. A fera é alegre. Segundo diversos estudiosos da produção pictórica de Goya, o canibal recorda o MARSIAS, estátua original IV-III a.C, copiada no século XV, em bronze, na Itália. Marsias como uma alusão ao afastamento social e à libertação. A sugestão sobre a natureza humana é indicada aqui em suas relações estéticas com os modelos da estatuária antiga (ver Jean Pierre Vernant e seus estudos sobre a figuração e a imagem), apresentando uma intensa ambiguidade na constituição subjetiva.

Esta abordagem pode nos indicar uma espécie de ARCAÍSMO ORIGINÁRIO na produção das imagens e uma polarização culturalmente situada e marcadamente forte para o período, entre o CANIBALISMO e o MAQUINISMO no âmbito da violência.

Se Daniel Arasse indica que a produção de imagens em torno da guilhotina e das máquinas de matar emergem no âmbito da cultura francesa, na cultura ibérica, a oposição é a do universo da não-máquina, ou seja, o do humano, em sua representação visual de CANIBAL.

A consciência pública da morte associada aos conjuntos maquínicos está polarizada por uma inconsciência feliz (nos Canibais) / infeliz (nos Desastres).

O que o Canibal propõe é o privilégio de uma monstruosidade sagrada e natural, cuja ordem antecede à ordem simbólica da realeza ou às discussões políticas em torno dos regimes políticos.

A desordem social na Península só pode estar sob o signo do canibal, na interpretação ocidentalizada, pois aqui não há sacrifício de um corpo nomeado mas há o sacrifício e a mutilação daquilo que não se pode nomear ou que recebe a denominação genérica de “povo”, “gente comum”.

A situação da guerra revela-se no contexto da Invasão Francesa (1808 – 1819), no período Napoleônico, e, no modo como as imagens produzidas pelo artista Goya apresentam os fatos e as intempéries políticas. As mudanças no poder político aparecem nos retratos de políticos e as modificações das imagens daqueles que ocupam os cargos do poder.

As pinturas assumem o caráter de imagens alegóricas.

São comuns as cenas que retratam ainda situações cotidianas, como os conhecidos quadros de guerrilha – A fabricação de pólvora e A fabricação de balas, ambos realizados entre 1810-1814.

A importância da série Desastres da Guerra deve também ser considerada em nossa análise das configurações visuais tomadas pela guerra na pintura e na gravura de Goya.

Goya desejava retratar, registrar e fixar no campo visual as cenas e ações de uma guerra civil (petição do pintor de fevereiro de 1814). Goya recebeu autorização e reembolso para a realização deste projeto.

Assim, temos um duplo projeto:

Desastres da Guerra, projeto entre 1810 e 1815, publicadas postumamente;
Pinturas de cenas da guerra civil.

Ele era então um homem na casa dos sessenta anos e queria testemunhar as ruínas e a resistência espanhola (num espírito nacionalista, entre um Iluminismo e um Romantismo, forjados na experiência espanhola da Ilustração).

O projeto geral era o de realizar uma obra de caráter histórico mas com fundo imaginativo, fazendo uma alusão aos fatos históricos e registrando uma paisagem assolada por cadáveres e morte. Os signos da morte se apresentam por todos os lados.

Os quadros da resistência são as pinturas sobre a pólvora e as balas, referindo-se claramente a uma situação de contexto identificada desde o século XV, na região de Zaragoza, reconhecida pela qualidade de suas “fábricas” de pólvora.

Os dois quadros são pintados no calor da hora, quase jornalísticos, tendo como base o aproveitamento de madeiras irregulares, provavelmente portas (em madeira de cedro e em madeira de pinho).

Ele queria testemunhar o horror.

As paisagens são belas e verdes e a cena principal funciona como uma descrição / narrativa do processo de preparação da pólvora e das balas. O pintor procura capturar o processo de trabalho envolvido no fabrico com extremo rigor e individualidade.

Nos Desastres encontramos uma síntese e uma repetição seriada de todas estas condicionantes.

As imagens em questão tornaram-se iconicamente assemelhadas aos fatos (tal como na guilhotina de Arasse).

O horror da guerra é apresentado não através de seus instrumentos mas através de seus corpos e suas mutilações, dos seus resultados.

O sacrifício dos corpos sem nome são representativos da residualidade de uma ordem social instabilizada pelo próprio regime político em “desaparição”. Há uma canibalização da ordem social e a ausência dos signos da realeza e de sua simbólica não são substituídas por qualquer símbolo republicano – como o foi a Guilhotina para o Terror dos franceses (Arasse).

Aqui não há foco e a simbólica declina na direção de outros regimes da imagem.

A figura humana mutilada e “des-sexualizada” presentifica a impotência da representação.

A eficácia da imagem “castrada” é a da sua atuação nos olhos do espectador. A demonstração da ausência de poder é didática.

Aqui, o morto não diz respeito à figura funerária / máscara funerária e à morte enquanto lógica do simbólico. Aqui, o contexto social não permite a evocação de um contexto simbólico e cívico ordenado. Aqui, a representação figurada da violação constitui-se em prolongamento icônico da violação socialmente generalizada.

É somente no campo da natureza que resta algo de ordem. É da paisagística que se retira uma identificação à ordem. E isto diz respeito às conjunturas espaciais do embate político.

V - A (A)Lógica do Mito e o Romantismo Imaginário

Contudo, no século das Luzes, os movimentos como o pré-romantismo (Sutrm und Drang, na Alemanha) e o Romantismo foram portos privilegiados e triunfantes. A estética pré-romântica e os movimentos românticos daí decorrentes demarcam perfeitamente a quarta resistência do imaginário aos ataques maciços do racionalismo e do positivismo. Pela segunda vez, esta estética reconhece e descreve um ‘sexto sentido’ além dos cinco que apoiam classicamente a percepção. Mas este ‘sexto sentido’, que possui a faculdade de atingir o belo, cria, ipso facto, ao lado da razão e da percepção costumeira, uma terceira via de conhecimento, permitindo a entrada de uma nova ordem de realidades. Uma via que privilegia mais a intuição pela imagem do que a demonstração pela sintaxe (Durand, 1998: 27).

Neste ponto já podemos identificar alguns dos elementos gerais e específicos para a nossa análise. Já sabemos que a constituição imagética passa por um princípio contemplativo, desde o pensamento grego antigo, passando pela filosofia cristã, pelo romantismo e pelas formas contemporâneas de retorno do recalcado visual.

Depois, vimos outros tratamentos dados à imagem enquanto objeto da cultura, dentro das reflexões da Antropologia, da História da Arte e da Imagem e da Teoria da Cultura Visual. Aqui, chama-se a atenção para a dimensão iconográfica original de todo projeto de pesquisa que envolve a imagem, equivalendo-se esta a um raciocínio etnográfico. Nestes termos, identificamos que as imagens da guerra são especialmente fecundas em associações ao campo das imagens comemorativas, de desfiles, de manifestações de civismo, de patriotismo e, em última instância, de um ideário nacionalista. Com este registro, vemos as associações possíveis entre imagem e política, por exemplo. As imagens enquanto eventos visuais são verdadeiros índices culturais, preocupadas em demonstrar – visual e didaticamente – nossas construções do horror, do terror, do medo, da monstruosidade.

Após este foco na cultura, vimos ainda, a partir de especialistas na obra de Goya, as descrições de pequenos conjuntos iconográficos dentro de um grupo de imagens: Desastres da Guerra, Caprichos, Álbum de Madrid e pinturas isoladas cujos temas circundam o universo da violência cotidiana (cenas de crimes, presídios, hospitais para loucos, assaltos, bandidos, estupros, ciganos, marginalizados, fuzilamentos, canibalismo) até chegar à violência em sua ordem mítica (Saturno devorando a seus filhos).

Na lógica mítica, a imagem sempre permite uma cumplicidade relacional entre formas contrárias e aparentemente opostas mas reunificadas por um terceiro termo conjuntivo. Ou seja, no mito a disjunção é apagada e transformada em conjunção através de uma mediação. No caso específico das imagens dos homens decepados na guerra (Desastres da Guerra), das pequenas pinturas em madeira dos canibais e da obra Saturno devorando a seus filhos, as qualidades repetitivas da imagem ficam extremadas, ressaltadas.



O conjunto da iconografia permite as seguintes identificações:

- imagens de homens mortos, homens decepados / sem órgãos sexuais;
- anatomia trágica do cadáver pela imagem do corte: do corte anatômico e obediente à lógica do corpo morto (medicina) às formas do corte sem instrumentos (devoração da carnificina);
- corpo enquanto carne;
- natureza viva : árvores retorcidas e vivas.

De uma imagem a outra, desde as imagens de Desastres até chegarmos ao Saturno o que temos é uma transição entre o corpo humano mostrado enquanto

objeto da carnificina, retalhado tragicamente mas obedientemente a uma lógica do corte (e, portanto, do instrumento cultural) até chegarmos a imagem da devoração pelos dentes, o dente enquanto instrumento de corte. Todos os corpos estão destroçados e serão tratados enquanto alimento na refeição canibal, alimento a ser deixado ao relento para os cães ou alimento superior, destinado à ira dos deuses. A inferioridade demarcada é transformada qualitativamente em superioridade, no jogo sincrônico das ligações simbólicas.

A atribuição dada às imagens ressalta a qualidade e o verbo da ação de DESTRUIÇÃO DA INTEGRIDADE FÍSICA, o que fortalece mais ainda a presença da perspectiva mítica de entendimento, para a qual o nome próprio é irrelevante e substituído por uma frase acional (lembramos que todas as gravuras são sempre acompanhadas de frases).

A frase “Grande hazaña! Con muertos!” que acompanha a imagem primeira de nossa análise faz desde seu princípio a unificação da vida e da morte, unificando-as na mesma ação que reúne o CANIBAL E O DESTROÇADO, ou, O PAI E O CORPO DO FILHO.⁷ São inversões visuais (imagéticas) de funcionamentos verbais, do ativo ao passivo e vice-versa.

Esta imaginação primeira relaciona-se diretamente ao Mito de Saturno.

Se levarmos em conta esta imagem primordial, temos algumas afirmações a seguir:

O Saturno romano não se identifica com o Cronos grego, ao contrário do que afirmam certas interpretações um pouco precipitadas, que só se justificam bem mais tarde. A sua associação ao rei Jano, que o teria acolhido em Roma, teria deixado a imagem de uma era de ouro: aqui, ele simboliza o herói civilizador e, em particular, aquele que ensina o cultivo da terra. Nas festas que lhe eram consagradas, as Saturnais, as relações sociais eram invertidas – os criados mandavam em seus senhores e os estes serviam os seus escravos à mesa. Seria uma obscura lembrança do fato de que Saturno havia destronado o pai, Urano, antes de, por sua vez, ser destronado por seu filho Zeus ou Júpiter? Não seria possível interpretar tal cerimônia no sentido psicanalítico

⁷ Aqui, podemos lembrar os conjuntos mitológicos que tratam especialmente do mito do caçador que vira caça, tal como o destruidor que vira objeto de sua própria destruição.

do complexo de Édipo: a supressão do deus, do pai, do senhor? Durante as Saturnais, por um breve momento, o povo submetia os seus senhores à sorte que estes haviam imposto aos seus pais, a sorte que Saturno havia reservado ao seu pai.

Para os sumerianos e os babilônios, Saturno é o astro da justiça e do direito. Observa-se aqui o sentido que ele terá na Roma primitiva. Aparentemente, ele estaria ligado às funções solares de fecundação, de governo e de continuidade na sucessão dos reinos, como as estações.

Para o pensamento hermético, aos olhos dos químicos vulgares, Saturno é o chumbo. Mas para os filósofos herméticos, é a cor preta, da matéria dissolvida e putrefata, ou o cobre comum, o primeiro dos metais, ou ainda o vitríolo azóico de Raymond Lulle, que separa os metais. Todas estas, imagens que indicam uma função separadora, ao mesmo tempo um começo e um fim, uma interrupção num ciclo e o começo de um novo ciclo, em que a ênfase maior é dada a um corte ou a um freio na evolução.

Na astrologia, Saturno encarna o princípio da concentração, da contração, da fixação, da condensação e da inércia. É, em suma, uma força que tende a cristalizar, a fixar na rigidez as coisas existentes, opondo-se, assim, a toda mudança. O nome de Grande Maléfico lhe é conferido a justo título, pois ele simboliza todo tipo de obstáculo, as paradas, a carência, o azar, a impotência, a paralisia. O lado bom do seu influxo confere uma profunda penetração, resultante de longos esforços refletidos, e corresponde à fidelidade, à constância, à ciência, à renúncia, à castidade e à religião. Os seus dois domicílios – Capricórnio e Aquário – são opostos aos luminares, portanto, à luz e à alegria da existência. No organismo, ele rege a estrutura óssea.

Saturno é o planeta maléfico dos astrólogos; sua luz, triste e fraca, evoca, desde os primeiros tempos, as tristezas e provações da vida; sua alegoria é representada pelos traços fúnebres de um esqueleto movendo uma foice. No nível mais profundo da função biológica e psicológica que Saturno representa, na verdade, descobrimos um fenômeno de desprendimento: a série de experiências de separação que se encadeia ao longo da história do ser humano, desde a ruptura do cordão umbilical do recém-nascido até o despojamento supremo do velho, passando pelos vários abandonos, renúncias e sacrifícios que a vida nos impõe. Através desse processo, Saturno fica encarregado de liberar-nos da prisão interior da nossa animalidade e dos nossos laços

terrestres, libertando-nos das correntes da vida instintiva e de suas paixões. Nesse sentido, ele constitui uma força de alavanca da vida intelectual, moral e espiritual. O complexo saturnino é a reação da recusa de perder aquilo a que nos ligamos sucessivamente durante a vida, a fixação cristalizada na infância, o desmame e as situações diversas de frustrações afetivas que levam a uma exasperação da avidez sob várias formas (bulimia, cupidez, ciúme, avareza, ambição, erudição), ligando o aspecto canibalesco do mito ao tema de Cronos devorando os seus próprios filhos. A outra face desse Jano apresenta o quadro contrário de um desprendimento excessivo sob os diversos aspectos da auto-anulação, da desistência do ego, da insensibilidade, da frieza, da renúncia extrema que resulta no pessimismo, na melancolia e na recusa de viver. (Chevalier & Gheerbrant, 1990: 806-807).

O núcleo mítico, portanto, associa-se ao Cronos-Saturno da cultura grega antiga mais do que da cultura romana, ou, fazendo referência a este disparate e à distância (e proximidade ambígua) entre o deus civilizador romano e o deus destruidor e das inversões sociais dos gregos. Talvez, seja esta realmente a melhor imagem para este momento da cultura hispânica, liberada de sua “selvageria” pelos aportes do Iluminismo afrancesado e, ao mesmo tempo, destroçada, pelas invasões francesas que, na política e na guerra – na vida prática -, distinguem-se de sua vocação filosófica.

É desse modo que se reeditam diversas imagens do Saturno e das possíveis saturnálias – das lunações em Capricórnio, como diria a Astrologia antiga, na qual ocorrem as inversões de papéis.

Por encadeamento, podemos observar: desordem social – inversão das relações sociais – desordem familiar - inversão das relações familiares (o filho devora o pai) – o ciclo das traições no interior dos núcleos familiares – Urano é devorado por Saturno que, por sua vez, é devorado por Júpiter – A Orestéia – O Édipo – os ciclos trágicos de Shakespeare (Rei Lear, Macbeth, Hamlet) – os direitos de sucessão são invertidos e apressados (a força do tempo, Cronos).

A desordem saturnal pode ser também o conflito psíquico da recusa da perda de uma determinada ordem estabelecida, no seu tempo natural, invertendo os processos ou acelerando / atrasando o próprio tempo para modificar os fatos de modo a fixar-se nos mesmos estados – na anterioridade dos fatos.

A sentença psíquica é a da lei da condensação, da contração, da fixação das matérias.

Este herói civilizador é também o grande maléfico, é tal um Rei que se transforma em Esqueleto com a Foice (instrumento de corte, arma branca) ou no próprio Diabo.⁸

Imagens reincidentes, imagens contidas, encadeadas entre a vítima (o esquartejado, o devorado, o dilacerado) e entre o algoz (a caveira, o diabo, o bode, Saturno, o velho).

No caminho da temporalização da própria imagem, o Saturno em sua complexidade vai sendo identificado a um certo conjunto de operações históricas, ou seja, vincula-se a determinados conteúdos de papéis culturais (máscaras) / classes sociais / castas / faixas etárias (gerações) / sexos e gêneros / grupamentos étnicos / estruturas de parentesco e outras configurações do imaginário no âmbito da vida cultural. Eis aqui o que conhecemos no âmbito da pesquisa histórica como sendo o Imaginário Cultural ou Histórico, que toma as imagens simbólicas e as reveste de determinados conteúdos historicamente determinados.

A escolha de Goya por Saturno parece adequada ao momento histórico, tal a sua capacidade de fazer inversões sociais no corpus do próprio mito.⁹

Estas imagens podem ser vistas aqui enquanto mais abrangentes e dizem respeito aos domínios de:

- imagens da tortura – formas da vitimização e da ação violenta através de tecnologias e instrumentos – imaginário sociocultural;

8 Há duas conversões da imagem, uma mais difundida através da imagética do Tarot de Marselha associando Saturno ao movimento do Esqueleto (e da Morte). A outra, identifica a Morte com o Escorpião e posiciona o planeta de Saturno junto à figura do Bode, do Capricórnio, uma outra representação para a lascívia sexual do Diabo e, por isso sua associação ao Diabo do Tarot de Crowley, por exemplo. É daqui que conhecemos grande parte das associações populares ao termo “bode velho” como se referindo a um homem de idade adiantada e sexualmente ativo, despuadorado, “sem-vergonha”.

9 Durand já havia comentado o uso feito pela Revolução Francesa de conjuntos de imagens “anárquicas” como modo de operacionalizar visual e didaticamente os princípios da mudança. Este é o tema do livro de Arasse que, dentro do imaginário cultural, revela-se um estudioso das imagens do terror, no âmbito de 1789 e de suas reverberações no tempo.

- formas da decapitação identificadas, por espada ou por machado – armas de corte – armas brancas;
- outras cenas culturais da violência: crimes, prisões, assaltos, bandidagem, vadiagem, ciganos, hospitais, loucos, fuzilamentos, canibais.

Goya não se restringe à força do núcleo da imagem principal mas como em toda formulação imaginária faz repetir a imagem – o que muitos historiadores da arte determinam como sendo o estilo próprio, a marca do artista.

Essa repetição vai preenchendo de conteúdos culturais e dando ao registro da história as condições necessárias para o entendimento dos fatos exacerbados na cultura, através da imagem.

Num último plano de abordagem, a imagem concreta passa a ser quase que irrelevante. Por meio da saturação visual, constitui-se um núcleo ideológico – núcleo de sistema consciente de pensamento, de ethos social e de grupos – para o qual a imagem é apenas um recurso didático no âmbito de uma pedagogia sociocultural (Durand). A imagem visual transita para imagem mental e empobrece-se enquanto sistema lógico e funcional do pensamento.

Segundo Durand, este é o momento em que a imagem transforma-se em dois outros eventos:

- numa teatralização da vida social, ocupada pela própria máscara, analisada na sociologia das aparências de Michel Maffesoli e na sociologia teatral de Jean Duvignaud (no estudo dos ritos sociais)
- e num procedimento de inteleção, para o qual a imagem consiste apenas em um sistema semiótico, num determinado uso legal de suas funções (ou seja, um uso prioritariamente codificado e com funções comunicacionais). Neste âmbito, a imagem pode servir de metáfora, pode servir de alegoria, mas sempre estará condicionada ao domínio da linguagem.

Em nosso contexto imagético, já vimos que este nível mais abrangente e com o qual sofremos de um apagamento das imagens pode estar posicionado no

jogo existente entre – valores culturais revolução francesa e ideário vs. invasão francesa: discurso iluminista e prática do terror.

Ou seja, numa instância legal (filosófica / comunicacional / semiótica / ideológica) nossos destroçados / vítimas / filhos – canibais / Saturnos / pais, são maquinações da ideia de uma inversão do Estado que devora seus filhos e de um jogo ambíguo entre o discurso e a prática do liberalismo que inverte suas funções diante do nacionalismo. Desse modo, imaginariamente, o nacionalismo faz funcionar as máquinas do anti-liberal no interior do liberalismo, tal como antes e tal como atualmente. São estas mesmas máquinas que se encontram mobilizadas em nossos sistemas atuais de terror.

Diversamente da solução simbólica – do romantismo moderno goyesco – encontramos na atualidade o registro fotojornalístico da imagética que não transita para a ordem do simbólico e quer nos manter prisioneiros do hiper-real.¹⁰

Estas imagens são mais do que tudo, na contemporaneidade, elas próprias, “máquinas de matar”, sobreviventes tal como Jason – personagem de filmes de horror e de carnificina contemporâneos, saído do interior das águas de Cristal Lake, tal como uma Ofélia masculina, sedento de morte – que já não provocam tanto a ambigüidade e promovem o hiper-realismo da “carne humana enquanto carne de pescoço”, “a ser destruída pelos cães”, como nas histórias recontadas por Tzvetan Todorov acerca do processo do “descobrimento das Américas”.

10 Pensar aqui em todas as manifestações do hiper-realismo na produção artística e nas diversas manifestações da cultura capitalista contemporânea. Ver as análises de Jean Baudrillard para o tema.

Referências bibliográficas

- ARASSE, Daniel. A guilhotina e o imaginário do terror. São Paulo: Ática, 1989.
- BARTHES, Roland. Sade, Fourier, Loiola. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990. 3a. ed.
- DURAND, Gilbert. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia das imagens. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- _____. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002, 3a. ed.
- GRUZINSKI, Serge. La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a 'Blade Runner' (1492-2019). México: Fondo de Cultura Económica, 1995
- L. LUNA, Juan. Goya: 250 aniversario. Madrid: Museo del Prado, 1996.
- Revista VEJA, 17 de março de 2004, ano 37, n. 11, ed. 1845, São Paulo, Editora Abril. Capa.
- SALIBA, Elias Thomé. As utopias românticas. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- TARKOVSKI, Andrei. Esculpir o tempo. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- WILSON-BAREAU, Juliet e MENA MARQUÉS, Manuela B. Goya, el capricho y la invención. Cuadros de gabinete, bocetos y miniaturas. Madrid: Museo del Prado, 1994.

Violência e identidade:

A imposição de papéis sociais

Tânia Maria Rechia
(VIOLAR/UNICAMP)

Introdução

A compreensão do significado do fenômeno da violência nos meios de comunicação e, de um modo geral, na sociedade tem se restringido a um de seus aspectos: a violação e ou a transgressão de regras, normas ou leis socialmente estabelecidas. Nessa linha de raciocínio, quem comete violência provoca o desequilíbrio da sociedade.

Neste trabalho, observamos as imagens do filme “Minha vida em cor-de-rosa”, dirigido por Alain Berliner¹. Buscaremos compreender os sentidos da violência na mesma linha de concepção de Michel Maffesoli, que considera a violência “uma estrutura constante do fenômeno humano” (1987: 13) e de difícil teorização: “... não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado” (ibid: 15).

1 Alain Berliner, *Minha vida em cor-de-rosa (Ma vie en rose)*, França/Bélgica/Inglaterra, Haut & Court/La Sept Cinéma/Sony Pictures Classics, 1997, 88 min, cor. Roteiro, Alain Berliner e Chris van der Stappen. Música, Dominique Dalcan. Montagem, Sandrine Deegen. Elenco: Michèle Laroque (Hanna), Jean-Philippe Ecoffey (Pierre), Hélène Vincent (Elisabeth), Georges Du Fresne (Ludovic).

Valemo-nos da obra cinematográfica para esta tarefa porque, como advoga Tarkovski (1998: 94), “... o cinema deve ser um meio de explorar os problemas mais complexos de nosso tempo, tão vitais quanto aqueles que há séculos vêm servindo de tema à literatura, à música e à pintura”. Assim, julgamos que é pertinente investigar imagens veiculadas pelos meios de comunicação, pois, como demonstram vários autores², o que impulsiona os homens a ações como revoltas, lutas sociais e violência não é necessariamente a racionalidade, “... mas sim a adesão emocional a certos mitos” (Teves, 1992: 19).

O cinema e a construção do imaginário

Os meios de comunicação trabalham na construção e na modificação do imaginário social. Com a realização de enquetes e o estudo de expectativas, levantam-se informações sobre as necessidades materiais e simbólicas do grupo-alvo, bem como sobre seus desejos e sonhos, suas crenças e fantasias. Segundo Teves (ibid), é daí que procede a materialidade do discurso — os roteiros de novela, os anúncios, a seleção de filmes, a organização das notícias. Mediante alegorias, metáforas, elucidações, as máquinas de sedução vão tocando todo tempo nosso campo simbólico, nossos ideais, nossos sagrados, nossas utopias (ibid: 21).

Ao longo das narrativas fílmicas, cria-se um outro mundo, feito de imagens e palavras capazes de construir diferentes percepções. Aliás, cabe assinalar que as modificações que ocorrem no homem não são decorrentes apenas das formas de produção de subsistência, mas também da construção de seu imaginário. E pode-se dizer, de acordo com Teves (ibid: 24-25), que “... é mediante esse imaginário que o grupo se identifica, estabelece suas trocas, distribui seus papéis sociais. Somente por força de expressão fala-se no singular. O que existe mesmo são imaginários sociais”.

² Para Teves (1992: 18-19), filósofos como Marcuse, Habermas, Horkheimer, Maffesoli e Guattari, entre outros, apontam a necessidade de “... recuperar o sentido do agir humano, que nem sempre é pilotado pela razão ou pela consciência. A história vem mostrando que povos considerados como tendo alto índice de escolarização e racionalidade conseguem cometer atrocidades contra a espécie humana que contrariam frontalmente o que se possa chamar de atitude ‘racional’”.

Um problema para a vizinhança e a escola

Alain Berliner, ao comentar seu filme, afirmou que “... as crianças vivem em um mundo de possibilidades, poético, onde a fronteira entre sonho e realidade não existe. Já a visão adulta é dominada por aparências, códigos sociais e idéias sobre o que é e o que não é normal” (apud Rizzo, 1998: 58).

“Minha vida em cor-de-rosa” trata dos conflitos vividos pela família Fabre. Recém-instalados num subúrbio de Paris, os Fabre oferecem um churrasco para se integrarem à nova vizinhança. Nessa ocasião, Ludovic, o filho caçula de 7 anos, aparece no quintal usando batom e um vestido cor-de-rosa. A partir daí, desenvolvem-se várias peripécias que deixam a família Fabre desorientada.

Ludovic adora brincar com sua boneca Pam (uma espécie de Barbie). Para ele, fantasia e realidade confundem-se o tempo todo. Vive dançando a canção-tema da boneca. Seu novo vizinho e colega de escola, Jérôme, assume em seus sonhos e brincadeiras o papel de Ben, o namorado de Pam.

Os Fabre, no início, não se preocupam. Hanna, a mãe, acha que, para a idade, o comportamento de Ludovic é normal. Entretanto, a vizinhança começa a reagir de maneira hostil. Pierre, o pai, teme que seu filho seja homossexual e, para complicar mais ainda, Jérôme é filho de Albert, seu chefe no trabalho. Albert vê o relacionamento de Jérôme e Ludovic como risco de perder mais um filho (já vivera a morte de uma filha). Pierre acaba perdendo seu emprego.

A escola entra em “Minha vida em cor-de-rosa” para desempenhar o vergonhoso papel da omissão. A professora das crianças tenta orientá-las sobre a aceitação das diferenças dos outros. Mas, o diretor chama Pierre e Hanna para comunicar-lhes que os pais dos outros alunos haviam solicitado a transferência de Ludovic para uma outra escola.

Ludovic, por sua vez, não consegue compreender a reação dos adultos. Na tentativa de tentar entender o que acontece, pede explicações para a irmã sobre a determinação do sexo. Ela lhe explica que o sexo de cada pessoa depende da presença dos cromossomos XX e XY. Ludovic conclui que, de fato, é um “menino-menina”, que seu X caiu na lixeira e que logo Deus lhe mandará o X que falta.

No final do filme, cabe ao espectador imaginar qual será a escolha de Ludovic...

Os sentidos da violência

Nossas considerações partem do pressuposto de que, para compreender o fenômeno da violência, é necessário ir além da perspectiva da violação ou transgressão de regras, normas ou leis. Compartilhamos a visão de Michel Maffesoli, para quem não é possível analisar a violência de um único modo e que se deve considerar seu caráter ambíguo, isto é, sua “utilidade e sua destrutividade simultaneamente” (1987: 32).

Esse autor abre a trilha para melhor entendimento da violência, ao considerá-la em suas diversas modulações: a dos poderes instituídos (reportando-se à violência dos órgãos burocráticos, dos Estados, do serviço público), a anômica (que teria uma “função fundadora”) e a banal (que seria a “resistência de massa”). Para ele, a violência seria uma “herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional”, uma “estrutura constante do fenômeno humano” que está em todo lugar (ibid: 13).

A concepção de violência de Maffesoli vai de encontro àquelas que apenas a consideram em seu caráter destrutivo, que desequilibra a sociedade. Para este juízo, é preciso extirpar aqueles que provocam tal desequilíbrio. Para Maffesoli, é possível a existência de uma desordem fecunda. Em outras palavras, a violência pode aparecer para contradizer uma ordem estabelecida em sociedades que não aceitam diferentes valores e comportamentos; nesse caso, ela pode surgir como forma de confronto, de denúncia e de resistência.

As faces da violência

Não deixemos de sublinhar a violência totalitária, a “violência dos poderes instituídos” - que impossibilita o aparecimento do diferente e do novo, pois estes são considerados como desvios e/ou problemas que deverão ser corrigidos -, a violência do poder institucional sobre os indivíduos, a “asepsia da vida social” (Maffesoli, ibid: 19). Mas, focalizemos a “violência banal”, que é uma forma de resistência ao instituído, sem confronto aberto e que pode se manifestar de forma brutal ou passiva (cf. Guimarães, 1996).

Histórica e intencionalmente, a sociedade vem produzindo múltiplas estratégias para construir e fazer circular representações que constroem um determinado tipo de sujeito. Estas idéias, de certa forma, regulam as relações entre os indivíduos. Entretanto, não podemos deixar de considerar que estes indivíduos não são passivos e que seu papel nesse processo não é o de meros receptores: ao contrário, estão envolvidos até a medula nessas relações e participam ativamente da construção de suas identidades (cf. Louro, 2000).

Todavia, a sociedade classifica sujeitos, estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. A sociedade define, separa e, com formas sutis ou violentas, também diferencia e discrimina, escondendo as particularidades. E o indivíduo que insiste em ser singular é considerado um desviante.

Tensões e dualizações

Em “Minha vida em cor-de-rosa”, Berliner mostra o fosso que existe entre o mundo da criança e o mundo adulto dominado por aparências, códigos sociais e ideias sobre o que é e o que não é normal. Em sua criação, este diretor mostra o que os Fabre, sua vizinhança e uma terapeuta fazem para produzir o menino Ludovic.

Alain Berliner expõe a tensão que o comportamento de “Ludo” gera na vizinhança, pois suas atitudes não estão em harmonia com os “códigos de conduta” daquele bairro. Para os vizinhos e as vizinhas, a diferença é como um monstro que incomoda sobremaneira. Logo, tratam de expulsar aquele que não se harmoniza. Para Maffesoli (ibid), a normalização da sociedade produz um comportamento universal, homogêneo, que não reconhece as diferenças.

A adoção da norma cria um centro (ou centros) e periferias. O louco, o anormal não está mais integrado numa organicidade social da qual ele é parte; ele entra na grande categoria dos excluídos que não podem submeter-se à dominação absoluta da razão. Essa dominação é insidiosa, ela se ramifica no conjunto do corpo social e produz o reino da equivalência generalizada, o que significa que a determinação da normalidade não pode suportar a diferença (Maffesoli, ibid: 22).

“Ludo”, ao expressar sua sexualidade, incomoda e passa a ser alvo de grande vigilância. Suas atitudes e comportamentos marcam-no como aquele que se desviou do esperado. Por conta disso, família, terapeuta e outros iniciam todo um trabalho para mudar seu comportamento.

Nas ciências sociais, para Diógenes (1998), as construções teóricas a respeito do funcionamento e da estrutura da vida social têm sido constituídas por dualizações: marginalidade/centralidade, desvio/normalidade, contracultura/ cultura dominante, ordem/ desordem, singular/universal. Este caráter dual das teorizações das ciências sociais parece contribuir para produzir o sujeito “desviante”, uma vez que os cientistas sociais estabelecem o que é e o que não é normal.

É interessante observar como definimos nossos comportamentos de acordo com “padrões da normalidade” estabelecidos pela ciência. Acreditamos que nossa sexualidade é uma construção individual, e não social e histórica. Estamos tão acostumados com a visão maniqueísta - na qual tudo é bom ou tudo é mau, em que se classificam os atos dos outros em certo ou errado - que não conseguimos “compreender esses atos” nem “... levar em conta que qualquer realidade social se constitui em uma multiplicidade de sentidos” (Teves, 1992: 26).

As pessoas são classificadas como boas ou más. Parece haver uma necessidade de homogeneizar os comportamentos de acordo com um determinado padrão, para manter a ordem instituída. Ordem essa que não só permite, como apóia a utilização da violência para mantê-la (cf. Roure, 1996).

Uma instituição exemplar

Em “Minha vida em cor-de-rosa”, a escola não é apenas omissa. Como órgão institucional, submete Ludovic à violência, à discriminação e à estigmatização. Deste modo, para realizar uma “assepsia” em suas dependências e “atender” a uma petição dos pais dos outros alunos, expulsa Ludovic. Afinal (alega o diretor), ele exhibe “atitudes e gostos muitos estranhos” para o estabelecimento, isto é, não condizentes com o espaço escolar. Vale ressaltar que a escola é uma

“... instituição homogeneizadora, controladora, que luta pela imposição do uno” (Guimarães, 1996: 81).

O comportamento dos colegas de escola de Ludovic reproduz o que essa faz com os alunos que não estão enquadrados no padrão de comportamento universal, homogêneo: a repressão e a punição. A escola aqui não considera que o eu é uma frágil construção histórica e social e que a identidade se produz ao longo de inúmeras situações e experiências; isto é, que o sujeito é um “efeito de composição”. Ao contrário, silencia e nega a curiosidade e os saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais.

Violência e resistência

Vivemos em uma sociedade que “deve ser” desta ou daquela maneira. Por conseguinte, o indivíduo também “deve ser” deste ou daquele modo, porque é bem mais fácil pensar a sociedade em função de um ideal. Maffesoli, em sua obra “A violência totalitária”, afirma que o nivelamento das diferenças conduz à tirania. Para ele, só existe harmonia na tensão: a subjetividade só pode florescer de forma mais completa na mesma medida em que o social é vivido na diferença.

O diretor do filme “Minha vida em cor-de-rosa” instiga o espectador, ao mostrar, por meio de imagens cinematográficas, o que o mundo adulto, dominado por aparências e idéias preconcebidas, faz com o mundo poético das crianças. Importante observar que ele mostra tanto a violência dos poderes instituídos sobre Ludovic, quanto sua resistência e sua insistência em ser o que gostaria de ser. Ludovic tenta, com “minúsculas atitudes”, no seu cotidiano, subverter o instituído. Ao mesmo tempo em que se submete às imposições de sua família e de seu grupo social, ele aproveita todas as brechas para fugir da asfixia.

Para finalizar, “... não devemos esquecer que a heterogeneidade, mesmo se ela perturba, mesmo se é mais difícil de compreender, é a fonte da vida” (Maffesoli, 1987: 83).

Referências Bibliográficas

DIÓGENES, Glória. Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras, e movimento hip-hop. São Paulo/Fortaleza: Annablume/Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 1998.

GUIMARÃES, Áurea M. A dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In Louro, Guacira Lopes (org.) O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 8-34.

MAFFESOLI, Michel. Dinâmica da violência. São Paulo: Revista dos Tribunais/Vértice, 1987.

_____. A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política. Porto Alegre: Sulina, 2001.

RIZZO, Sérgio. A intolerância é vermelha. Educação. São Paulo, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo/Editora Segmento, ano 25, nº 206, junho, 1998, p. 58.

ROURE, Glacy Q. Vidas Silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Campinas: UNICAMP, 1996.

TARKOVSKI, Andrei. Esculpir o tempo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In TEVES, Nilda, (org.) Imaginário social e educação. Rio de Janeiro: Gryphus/Faculdade de Educação da UFRJ, 1992, 3-33.

Violência urbana: a força da solidariedade

Adrienne Ogêda Guedes
(Faculdade de Educação da UFF / RJ)

Introdução

Este trabalho põe em destaque uma experiência particular de enfrentamento à violência urbana vivida na Casa Monte Alegre, espaço de educação infantil no qual sou diretora. A partir dos estudos desenvolvidos no curso “Movimentos Sociais e Políticas Públicas – Cultura, Cotidiano e Imaginário: o pensamento de Michel Maffesoli”, oferecido pela professora Iduina Mont Alverne Chaves no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, foi possível refletir coletivamente sobre esta experiência à luz das contribuições desse autor.

A Casa Monte Alegre situa-se em Santa Teresa, bairro eminentemente residencial na zona sul do Rio de Janeiro, cuja arquitetura é repleta de casas e cercada de verde, ambiente agradável e conhecido como refúgio dos artistas devido ao grande número dos que lá residem e aos muitos ateliers de arte situados no bairro. Ruas estreitas, calçadas de paralelepípedos dão um toque especial a este

lugar singular. Espécie de recanto numa cidade fortemente urbanizada como é o Rio de Janeiro.

Em linhas gerais, o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição referida apóia-se no entendimento de escola como espaço de encontro, de interações sócio-afetivas, em que as experiências de troca e partilha contribuem para forjar a identidade de nossas crianças.

Nos últimos anos, desde 2000/2001 aproximadamente, o bairro da Santa Teresa, assim como outros tantos bairros cariocas, tem sofrido mais fortemente com as crescentes disputas travadas pelos comandos do tráfico de drogas que se concentram nos morros e favelas das imediações. Em função desse movimento, não é raro que os moradores durmam ao som de balas e fogos. A sensação, para muitos, é de desproteção e vulnerabilidade.

Este ambiente de violência surge contrastando com a beleza arquitetônica e a tranqüilidade que o bairro inspira, com suas árvores, pássaros e micos que passeiam pelos galhos aos olhos de quem passa.

Como conviver com a insegurança constante? O que dizer às crianças que ouvem os tiros na hora de dormir? Como olhar para filhos e alunos e dizer a eles que confiem, que não temam, que acreditem, se nós mesmos nos vemos pouco confiantes, temerosos, descrentes? Questões que se impõem, deixando a todos atônitos. A proximidade da violência nos faz conviver com o medo cotidianamente, diariamente com as “... manchetes matutinas, endurecendo com o terror, o nosso pão de cada dia” (Alencar, 2002)

Como educadoras do bairro, acreditando na potência humana, investindo na auto-confiança de nossas crianças, tais questões convidam à reflexão e à ação. Como fortalecer nossa confiança, como fazer nossa voz ecoar, como lidar com o panorama que se apresenta, sem dar as costas a ele e sem nos recolhermos ao medo e à fragilidade? Como nos contrapormos à idéia de ter que ensinar nossos filhos a ter medo?

Pensando no papel da escola frente a situações como essa, buscamos junto à comunidade de pais e possíveis parceiros no bairro empreender ações de enfrentamento que pudessem, como quer Maffesoli (1984), por meio dos ritos vividos coletivamente num espaço social, criar um laço de significativa

expressividade. Ritos que envolvem um grupo num querer que é comum, que religa os indivíduos a uma ordem social. Para Maffesoli, estes ritos fortificariam a solidariedade de base, conferindo ao grupo uma organicidade própria.

Nesse sentido, entendemos que, à medida que estreitássemos o diálogo entre escolas do bairro, moradores, comunidade de pais e outros segmentos interessados em aproximar-se, poderíamos fazer da questão que atinge a todos individualmente uma questão coletiva. Assim, os medos teriam voz, e caminhos de enfrentamento poderiam ser pensados. Buscamos o diálogo com a comunidade partindo de nossa especificidade: somos um espaço de educação.

Portanto, apresento inicialmente algumas idéias gerais sobre o papel da educação infantil na formação social da criança pequena. Posteriormente, mostro a experiência vivida por essa instituição no enfrentamento da violência urbana, para buscar compreender, de forma mais contextualizada, a inter-relação entre educação e movimento social.

Educação infantil: espaço de formação de identidade

A entrada numa instituição de Educação Infantil significa, na maioria das vezes, para a criança pequena, a primeira experiência de socialização, marcando sua entrada no mundo social mais amplo.

O contato com o outro na construção de vínculos é o que possibilita à criança o acesso ao mundo: suas regras, valores, expressões. Imersa na cultura à qual pertence, a criança apreende os significados sociais na relação com o grupo - o modo como suas expressões são percebidas, interpretadas e recebidas. Os adultos e crianças com os quais convive serão os principais mediadores entre ela e o mundo, sinalizando e criando condições para que adote condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específico⁶.

6 O documento "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (MEC, 1998), volume 2, oferece elementos significativos na direção da formação pessoal e social da criança de 0 a 6 anos.

Desse modo, é preciso observar os valores sociais que se engendram nas práticas educativas, expressos por comportamentos e relações que se dão nos espaços institucionais de educação e cuidado da criança pequena.

As interações criadas pelas crianças e seus professores levam à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal. As expressões que o professor dirige às crianças, as mediações que faz em face dos conflitos em sala, a forma como acolhe falas, lida com expressões de afeto e emoção, tematiza questões relativas ao meio social circundante, enfim, o modo como conduz as interações em sala de aula relacionam-se diretamente com os significados que a criança vai conferindo ao mundo.

Nesse sentido, uma perspectiva que leve em conta uma “pedagogia interacional” na educação infantil (Oliveira, 2002) estará mobilizada para contribuir para a formação da identidade infantil, baseando-se nas relações que se estabelecem no contexto educativo.

Tendo em vista as ideias apresentadas até aqui, destaca-se como fundamental o incremento das relações sócio-afetivas na Educação infantil, um dos eixos cruciais do trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Nessa direção, favorecer um ambiente de trocas, de relações afetivas e solidárias contribui para uma cultura de paz, na contramão do sentido “individualista e competitivo” que impera nas relações sociais mais amplas, onde é preciso “ser o melhor”, “levar vantagem em tudo”, ver o outro, como adversário na luta pela sobrevivência.

Abrir espaço cotidianamente para a troca e interação entre criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto; trabalhos em duplas, trios, diferentes composições; troca inter-grupos; momentos de quintal coletivos, quando o adulto funciona como quem facilita as relações e parcerias; respeitar o outro, escutar suas opiniões acolher a diferença são princípios a serem valorizados cotidianamente.

Outro aspecto importante diz respeito à concepção do papel social da escola e aos valores que assume. A escola precisa estar em constante conexão com o que acontece em torno. Desta forma, seu compromisso não está restrito à construção dos conhecimentos socialmente organizados - a língua escrita, as relações matemáticas etc. Ela assume também a responsabilidade de fazer o caminho escola-mundo/mundo-escola. Não é possível ilhar-se intra-muros. Desse modo, é

preciso acolher o que as crianças trazem como questão que as mobiliza, bem como as questões que estão latentes no meio social mais amplo. Nossas crianças sentem o impacto do que acontece fora da escola, seja por meio da mídia, da conversa com pais... elas nos trazem suas impressões, preocupações, idéias. Abrir espaço para isto e, muitas vezes, tomar estes assuntos candentes como temas de projetos são caminhos possíveis para que essa perspectiva sócio-cultural esteja viva no cotidiano escolar.

Um projeto em destaque: ações solidárias numa pequena escola de educação infantil

A experiência que apresento foi desenvolvida no ano de 2001, constituindo-se em rica oportunidade de ação de enfrentamento face à questão da violência urbana.

Na ocasião, meados de 2001, a morte brutal de uma moradora no bairro, fartamente noticiada na mídia, gerou nas famílias e nas crianças forte apreensão. Pessoa querida, vítima, juntamente com sua família, de uma ação de extrema violência. O impacto gerado na comunidade nos indicou a emergência do assunto e pensamos em um projeto em que fosse possível estabelecer ações que alcançassem a comunidade de modo mais amplo. Era preciso escutar crianças e famílias e pensar em ações concretas que, de algum modo, pudessem expressar os sentimentos e preocupações de todos. Deste modo, exercitamos nossa criticidade, bem como nossa potência ativa de cidadãos.

Articulamos o contato com o deputado Chico Alencar, que encabeçou a iniciativa de mobilizar as escolas do bairro e entidades relacionadas à cultura, com o objetivo de pensar em movimentos sociais que expressassem nossa indignação com o acontecido e clamassem por mais segurança em nosso bairro.

A partir da parceria entre escolas da rede pública e privada, organizou-se uma grande “Passeata pela Paz”, que contou com produções das crianças em torno do tema. Cartazes, desenhos, músicas, poesias infantis, davam o tom do evento.

Arte, cultura, expressão foram a maneira que encontramos de dar visibilidade aos protestos coletivos e ao desejo de todos por dias de mais tranquilidade e segurança.

Tal experiência tornou possível o estreitamento entre diversos segmentos do bairro - moradores, educadores, políticos, agentes culturais -, concretizando uma ação que caracterizou-se pela preocupação em fomentar relações de solidariedade.

Em 2002, o bairro novamente sofreu uma grande pressão devido a período de intensa troca de tiros vivida nos morros. Tratava-se de disputa de pontos de tráfico e a tensão tomou proporções nunca antes vistas. A situação agravou-se com um triste episódio de invasão, por parte dos bandidos, em escolas públicas situadas nas imediações, o que gerou pânico em todos os moradores. Outros episódios de assaltos a pais de alunos da comunidade tornaram a situação insustentável.

Por iniciativa de uma das escolas envolvidas, mobilizou-se a Secretaria de Segurança para discutir a questão da violência no bairro junto a representantes da sociedade civil, diretores de escolas públicas e privadas e lideranças do bairro. Os últimos acontecimentos alavancaram a necessidade emergencial de busca de soluções para essa questão no bairro. Agendou-se uma reunião, na qual esteve presente um grupo de representantes das escolas públicas e particulares de Santa Teresa e de suas imediações, juntamente com os deputados Chico Alencar e seu assessor - representando a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania, Jandira Fegalli, o secretário de segurança Roberto Aguiar, o coronel Antunes e representantes da AMAST - associação de bairro de Santa Teresa.

No referido encontro, todos os representantes das escolas tiveram a oportunidade de detalhar seus problemas principais quanto à violência interna e externa, bem como apontar sugestões para a melhoria da segurança no bairro. A partir das diferentes demandas, o secretário de segurança comprometeu-se a elaborar um plano de segurança pública a ser submetido aos educadores para aprovação e/ou correções. O secretário ressaltou seu compromisso na tomada de medidas objetivas para o enfrentamento da situação.

Num primeiro momento, Roberto Aguiar situou seu posicionamento frente à questão da violência social e das possibilidades de ação da polícia e da população. Citou sua experiência no Distrito Federal com o projeto PAZ NA ESCOLA, cujo resultado final foi a diminuição de 75% do índice de violência. Ressaltou que, para

um plano ser eficaz no combate à violência, era preciso pensar numa parceria entre educadores e polícia, em que ambos possam aprender um com o outro. Na medida em que se integram, o policial torna-se sensível ao ser educador. Sua experiência em Brasília incluía a presença constante de um policial no cotidiano das escolas, trocando experiências com os educadores, conhecendo a comunidade, circulando pelas imediações e ensinando medidas de segurança básica para todos.

O secretário destacou, também, que apenas colocar policiais armados na rua não resolve o problema da violência. É preciso que se trabalhe para uma cultura da paz, trabalhando com as crianças e comunidade no incremento de relações mais solidárias, afetivas e éticas. Segundo ele, estamos em tempos de incentivo permanente à disputa, de esgarçamento ético e de falta de princípios. Portanto, é preciso formar pessoas éticas, que considerem o outro, que se apoiem mutuamente.

Após esta fala, os representantes das escolas tomaram a palavra, explicitando seus problemas. Representando a Casa Monte Alegre, apontei para a falta de segurança nas ruas, o que deixava os familiares preocupados com o trajeto de seus filhos da casa à escola e vice-versa, bem como para o sentimento de insegurança dos moradores, ao dormirem com o barulho de tiros. Destaquei, também, a preocupação da escola com a repercussão desses episódios - tiros à noite, guerra do tráfico etc. - no imaginário das crianças. Alguns pais relatavam o sentimento de medo e insegurança de seus filhos e, com eles, ressentimo-nos de ter que “ensinar nossas crianças a ter medo”. Por fim, sugeri como medidas objetivas as seguintes ações:

- encontro do secretário de segurança com os pais e educadores, para que se crie espaço de troca de informações e endereçamento das demandas. Tal encontro contribuiria para um sentimento de maior segurança para todos os envolvidos no cuidado com a criança;
- estreitamento dos laços de parceria entre as escolas do bairro. Desse modo, uma rede de ajuda mútua se formaria, ajudando a fortalecer o grupo de educadores do bairro e também contribuindo no sentido da segurança;
- elaboração de atas das reuniões sobre segurança para serem socializadas com pais e demais educadores que não estiverem presentes, ampliando, assim, a rede de informação;

- reuniões freqüentes entre educadores e lideranças do bairro com os responsáveis pela segurança, para avaliação das ações realizadas no combate à violência;
- resgate da figura do policial, atualmente tão associada à insegurança e ao medo.

Tal encontro foi muito produtivo. A posição do secretário Roberto Aguiar reforçou em nós os valores nos quais acreditamos, dando-nos uma esperança e mais força.

Em depoimento ao *Jornal do Brasil*, publicado no dia seguinte à reunião, declarei que: “Lamento ter que ensinar nossas crianças a ter medo. Naquela semana de 28 de maio, quando a guerra do tráfico estava no auge, estávamos no terraço quando ouvimos tiros, um de nossos alunos abaixou-se na hora, repetindo: ‘São fogos, são fogos, não é?!’. Marcou-me este episódio, por saber que esta criança estava vivendo em sua casa a apreensão constante com o tiroteio e já sabia até como proceder (abaixar). Soube, também, que até balas o pai já havia encontrado no quintal da casa”.

Por fim, após essa reunião, devido à visibilidade dada ao encontro por meio da imprensa e a aproximação de diversos segmentos do bairro, iniciou-se uma parceria mais efetiva no bairro e concretizou-se a sensação de que, por meio da força dos grupos, na busca de iniciativas de enfrentamento, algumas soluções começassem a se forjar.

Embora tal movimento seja ainda incipiente, revelou-se em caminho possível, que se contrapõe à tendência de isolamento em que nos encontramos, partindo da idéia de que podemos encontrar nos laços de solidariedade, nos ritos coletivos (encontros, partilhas) espaços afetivos, de fortalecimento do ser junto.

Em tempos de solidão, de disputas, rivalidades e guerras, é preciso que possamos apostar crescentemente em caminhos de encontro, partilha, troca, paz. Como quer Maffesoli (1981):

Se, novamente, damos sentido ao bairro, às práticas de vizinhança e ao afetual resgatado por elas é porque assim permitimos a existência das redes de relações. A proximia remete essencialmente ao surgimento de uma sucessão de

“nós” que constituem a própria substância de toda socialidade. (...) a constituição dos micro-grupos se faz a partir do sentimento de pertença em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação (p. 200).

Acredito que é essa rede de relações que nos possibilita empreender ações preñhes de força, ética e resposta às tantas situações degradantes que nos assaltam nos tempos que correm.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Chico. Amor, a lei maior. São Paulo: Salesiana, 2002.

MAFFESOLI, Michel. A conquista do presente. Rio de Janeir: Rocco, 1984.

_____. A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

Insegurança e medo versus esperança e paz: contrários complementares no imaginário de alunos idosos e a organizacionalidade grupal

Altair Macedo Lahud Loureiro
(UNB)

A (...) antropologia do imaginário (...) deve ter por ambição elaborar o quadro compósito das esperanças e dos receios da espécie humana, a fim de que cada um possa reconhecer-se e confirmar-se nele.

Gilbert Durand

Para conceber o mundo dos fenômenos, precisamos sempre conceber um jogo combinatório entre ordem/desordem/interações/ organização.

Edgar Morin

... As imagens que se interpõem entre o grupo e o entorno, entre o grupo e o próprio grupo, são vitais porque, globalmente (...), há uma representação imaginária subjacente (...) e é exatamente na medida em que há tal representação imaginária que podemos falar em coesão e identidade de grupo.

José Carlos de Paula Carvalho

Acreditando que o imaginário tem potência organizacional; que “...permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais” (Porto, 2000: 20); que as práticas simbólicas organizam as práticas sociais; crendo na dinâmica organizacional que se altera pela presença nela do ser humano em suas inter-relações, entendendo-a, então, como organizacionalidade antropolítica, busco, na pesquisa em andamento – Imaginário, Violência, Velhice e Organização –, conhecer o imaginário dos grupos, saber como os seres humanos, em particular os velhos, agrupam-se, auto-organizam-se ou são organizados em grupos criados “para” eles ou “com” eles.

Entendo que o velho merece ser considerado na sua voz experiente e plena de lucidez como qualquer outro ser humano saudável. Ser escutado, ainda participar, mais do que isto, pertencer é o que o velho almeja neste processo que comumente o alija dos discursos e das falas competentes (Chauí, 1989) com o preconceito da inutilidade e do ultrapassado, esquecendo a importância do passado neste presente flácido, com a visão de futuro incerto. Com Mynaio (1999) lembro que o “... avesso da violência não é a não-violência, é a cidadania”. O velho é um cidadão. Convém escutá-lo!

Quanto à violência, apesar de todo o horror que o seu fenômeno causa, também é “... um apelo, uma demanda de ir para dentro de nós (...) questionar em que ponto devemos mudar nós mesmos?” (Giegerich, 1979). E, com Maffesoli (1987), é preciso considerar o paradoxo do fenômeno e lembrar, com Muniz Sodré (apud Maffesoli, 1987), “... que se por um lado temos a organização, do outro temos indivíduos”; ainda refletir, com Weber (apud Maffesoli, op. cit.), sobre a importância de se “... compreender a violência (...) como manifestação maior do antagonismo existente entre vontade e necessidade”. Com Paula Carvalho (1990: 101) registrar “... o valor cognitivo e organizatório da desordem”.

Este texto apresenta, especificamente, relato parcial dos resultados da pesquisa com idosos do Projeto Multidisciplinar Envelhecer com Saúde, concebido e orientado pela professora Marisete Safons, doutoranda de Educação Física, da Universidade de Brasília – UnB. Integradas à pesquisa em pauta, quatro dissertações de mestrado, por nós orientadas, já foram defendidas com sucesso, na Faculdade de Educação/UnB, e mais três projetos de dissertação estão em desenvolvimento.

Neste momento, encaminho a análise dos dados/informações com “... uma razão regida por simultâneas relações de complementaridade, concorrência e antagonismo” (Morin, apud Paula Carvalho, 1990). Parto do princípio moriniano da complementaridade dos contrários para entender a presença da insegurança e do medo, ao lado da esperança e do desejo de paz no grupo de idosos. Como Morin, creio na possibilidade da reorganização, considerando o erro, o desvio – a violência –, a desordem nos encontros e desencontros – nas polaridades – dos acontecimentos eventuais, não-previsíveis, como esquematizados no tetragrama do autor: “ordem, desordem, organização e inter-relações” (Morin, 1996: 273).

De forma rápida e transversal – considerada a natureza deste evento, que congrega especialistas e estudiosos das teorias de base da pesquisa –, informo a rede de leitura da qual me valho, tecida com os fios da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, enlaçados com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e da Culturanálise de Grupos de José Carlos de Paula Carvalho, para ler as mensagens míticas registradas pelos idosos nos protocolos do Arquétipo Teste de nove Elementos - Teste AT-9, de Yves Durand, sem desprezar suas falas, maffesolianamente “escutando a relva crescer”.

Busco descobrir como a violência apresenta-se nas imagens de vida/esperança/paz ou de morte/medo/insegurança, nas representações míticas do grupo de idosos, emergidas nos protocolos do teste e nas suas falas, e como este imaginário interfere na organização do grupo. Limito-me, portanto, a investigar o imaginário da violência nas representações simbólicas de idosos organizados em grupos de Terceira Idade em instituições de ensino superior. Detenho-me, neste momento, no grupo de idosos aludido, na UnB.

Apresento algumas falas e a análise preliminar de alguns protocolos AT-9 do grupo⁶, para mostrar a presença simultânea, no universo mítico do grupo, do medo e da esperança. Estes sentimentos contrários são, em uma organização ou reorganização, conforme Morin, complementares e concorrentes. No grupo,

6 O AT.9 é uma formulação experimental da teoria do imaginário de Gilbert Durand, elaborado pelo psicólogo francês Yves Durand (1988). Compõe-se de um desenho composto com 9 elementos, a saber: queda, monstro, espada, refúgio, algo cíclico, água, fogo, animal e personagem; de uma narrativa escrita sobre esse desenho, de um quadro-síntese e de um pequeno questionário.

não se evidencia a outra dimensão do fenômeno: a sua função positiva, natural, neguentrópica, pois a “... organização viva tolera a desordem, produz a desordem, combate essa desordem e se regenera no próprio processo que tolera, produz e combate a desordem (...); esse processo é próprio da auto-organização viva (...), é a complexidade existente”, que admite contrários concorrentes e recursivos, como no processo, aparentemente, ilógico que “tolera, produz e combate” (Morin, op. cit.: 219). Da mesma forma, não se verifica a auto-inclusão dos idosos na situação de violência, sendo mais presente a acusação e o julgamento a priori, tão comuns em qualquer idade na nossa sociedade e, por vezes, em nós mesmos.

Da análise parcial dos dados da pesquisa resulta que, apesar de todo o terror, o medo e o sentimento de insegurança, o idoso, como todo ser humano, conserva a esperança de dias e de situação melhores.

Um senhor, com 84 anos, diz: “Tenho esperança em melhorar o modo de vida”. Ele, viúvo há muitos anos, está noivo e planeja casar-se até o fim do ano. Mas, chama a atenção a presença do medo e da impotência, talvez reforçada pela fragilidade física natural da idade avançada. Os idosos do grupo imaginam que os outros façam a paz, que o “monstro” desista e que o “personagem” – elementos do teste – possa descansar. A fé em Deus é também o fundamento da suas esperanças. Uma sexagenária diz: “Estou sempre com medo de sair e não voltar para casa, mas na mesma hora tenho esperança na providência divina do nosso Deus misericordioso”. Outra afirma: “Falta Deus no coração dos homens: mata-se por profissão, satisfação interior, desejo de destruição, por vingança”. Outro idoso termina a sua história “agradecendo a Deus por tudo que Ele me deu”.

Como expressa Ernst Bloch em seu livro “Le principe espérance”, “... ela, a esperança, está lá adiante, essa região, adorada onde se desejaria viver para sempre. O final feliz desmascarado e malgrado tudo é rebuscado, buscado outra vez e sempre” (1976: 522).

É difícil entender de onde resulta esta blochiana esperança, que não é privilégio dos idosos, mas que, nesta pesquisa, evidencia-se quando se assiste à sociedade em agonia, sem nos apercebermos de que a sociedade somos nós! “As pessoas se adaptam à riqueza ostentada e à miséria exibida. (...) Nossa época não foge a uma situação dessas” (Maffesoli, 2001: 21). Nossa realidade apresenta-se com

homens de todas as idades que intimidam e são intimidados, com medo. Choca ver crianças, meninos brutos, brutalizados, animalizados, tidos, apressadamente, como animais, monstros, curvados pelo peso de uma arma que mal conseguem carregar em seus ainda curtos e fracos braços, armas que lhes colocaram nas mãozinhas, ditas com raiva, assassinas. Matar ou morrer! Eis a questão: como julgar?

Como criaturas saídas de lençóis cheirosos, camas fofas e quentes rumo a uma mesa farta e bonita de café da manhã têm condições de julgar quem sai de enxergas mal cheirosas (quando existem), quando não substituídas por um bendito jornal e urina quente a escorrer pelas pernas, como calefação natural aumentada pela proximidade do peludo vira-latas amigo, com quem divide ao despertar, se é que dormiu, um pedaço do amanhecido pão dormido caridoso ou sobra recolhida na lata de lixo? Isto é terror diário que vem de nós para eles, ao que eles nos respondem com a dose grande de medo bilateral, mas que, ao ser imposto por eles, faz-nos recuar e pensar. É triste, mas é verdade: existe o nós e o eles, e o que é pior, existe o Eu e o OUTRO, distanciados, quando se sabe que um se forma no outro! Como, então, estereotipá-los, chamando-os de assassinos ou ladrões, sem nos envolvermos nisto? Há o esvaziamento do OUTRO no meu EU.

Há a ilusão de bem viver entre “grades e cadeados”, mas é bom refletir que o bem estar “... tende a se generalizar, entretanto a dificuldade a viver não é menos real” (Maffesoli, *ibid*: 21). As sombras que se expandem e nublam, alongadas pelo imaginário catastrófico, não tão irreal, são aumentadas, exacerbadas pelo medo: a verdade já apocalíptica a desmanchar, derreter torres como castelos de areia; areia movediça da ambição e da prepotência, conquistada e assumida por quem nelas acredita como valores inquestionáveis, por outras crenças, exóticas crenças, valores culturalmente inquestionáveis para cada um, esperanças e anseios diferentes. Mas, como, humana e emocionalmente, na nossa visão ocidental, não considerar o número de criaturas a despencar ou queimar no impacto surrealista de aviões?! O terror é incerto, não se sabe de onde virá, como será e quem desta vez, depois de Bali e Filipinas, será atingido pelo terrorismo real e ilógico para uma cultura cristã de paz. Rezamos, egoisticamente, para que não sejamos nós, esquecendo que, nos outros, o prejuízo faz sofrer e a pancada também dói. “Sob

formas cada vez menos políticas, pode-se contar com a multiplicação de explosões tão repentinas quanto imprevisíveis” (ibid: 16).

E nós? Jovens, crianças e velhos, onde estamos? Onde nos incluímos em tudo isto? Qual é o lugar/espço que ocupamos, mesmo negando esta ocupação? Apenas constatar, denunciar e condenar sem julgamento ou com julgamento precipitado, unilateral, e sem base ajuizar? Como escreve Dadoun (1998: 101): “Crimes, massacres, genocídios, assim como angústia e terrores sem fim - nada do que há de pior na violência - é estranho ao homem”. É fácil apontar/condenar. O difícil é a consciência da participação no obscuro, no negado, pois Narciso acha feio o que não é espelho!

De um lado, rótulos estigmatizantes são, pela sociedade - e a sociedade somos nós - grudados na testa dos ditos infratores. Por outro lado, como entender que alguém trafique e mate, jovens e crianças, para enriquecer a si e a quem está atrás de si? Como entender que tenhamos de sustentar com impostos pesados, como os brasileiros, a hospedagem e até as mordomias para criaturas com desvios de personalidade, de caráter e de conduta, em prisões que não apresentam a segurança pretendida?

No grupo de idosos, uma senhora com 73 anos, pergunta: “Alguém se propõe em substituir as prisões por escolas? Não. Mas em construir mais alçapões para simular a tranqüilidade inexistente (...)”.

Vê-se a exclusão de seres humanos, que para muitos são desumanos, reclusos em jaulas, sem nada que evidencie possível e desejada recuperação. As feridas não são tratadas; são cutucadas e abertas cada vez mais. De forma simplista, a septuagenária, aqui, sugere a solução: mais escolas.

Sem fazer a apologia da violência ou da transgressão, considera-se: o que resta a fazer a estas criaturas, a estes Outros, nos quais o meu Eu se forma, a não ser mostrar o seu poder diferente, seu riso irônico nervoso aparentando a segurança de quem sabe que intimida e gera pavor, a não ser continuar na sua escalada, para elas, gloriosa de terror e desamor? Mas como, por outro lado, na complexidade e na ambigüidade da situação, não considerar que estamos nós também encurralados, atrás de grades e muros e trancafiados nas nossas posses, das quais tanto nos orgulhamos de TER, com cadeados e fortes esquemas de

segurança? Eles, os Outros, estão encurralados entre os precipícios naturais do morro, o despenhadeiro do tráfico, a polícia e o olhar desprezível, e o medo do homem do asfalto que, a qualquer momento, pode enfurecer-se e perder o controle, ser também perigoso/violento. É um medo paradoxal que se expande em todos: favelados e moradores de mansões; o medo do semelhante, quer dizer, do hoje dessemelhante, diferente ser humano, ou desumano.

Antes, ao sairmos à noite à rua, ficávamos felizes ao vermos aproximando-se um grupo de pessoas, mesmo desconhecidas; era apenas gente como a gente, mas hoje o susto é grande e o temor se espalha ao vislumbrarmos, mesmo à distancia, tais grupos. Não são mais os nossos semelhantes e, sim, os nossos possíveis agressores, saqueadores ou mesmo assassinos. Para eles, somos o perigo do poder, da possível humilhação e da condenação descriminadas sem fundamento, estereotipado.

Estigmatizamos e somos estigmatizados!

Como expressa, em sua fala, uma das septuagenárias do grupo, a caminho dos oitenta anos, "... essas realidades assustam e inibem alguma atividade de que gostaria de participar, como, por exemplo, as que se realizam em horário noturno (...)"

Convém repensar, não a violência e o terror, mas os métodos com os quais os tratamos.

Para Edgar Morin (1999: 4.^a capa), o método tem mais de "veredas que de certezas de portos seguros"; caminhar por elas, com o cuidado de quem anda no escuro, Tateando, escolhendo onde pisar é o convite da incerteza. Como afirma Áurea Guimarães (1996), fundamentada em Michel Maffesoli, é preciso negociar com a violência; e, como diz Morin (1973), "... convém pensar o impensado que subjaz as molduras, à visão de mundo que se coloca como condutora dos juízos, raciocínios e pensamentos da realidade (...)"

Novo tempo, métodos diferentes a pensar e a empregar. Métodos que não esqueçam o coração desejante, a esperança, os anseios, os quereres e as ações de paz. Métodos de curto, médio e longo prazo. Não podemos morrer, deixar-nos matar com o cano frio encostado no pescoço ou a lâmina pontiaguda na barriga. Não nos podemos deixar lesar e a inevitável reação é humano que ocorra. Da mesma forma, é bom pensar que a fome e a miséria matam antes de qualquer outra

violência; é preciso ensinar/aprender a pescar, mas antes, é preciso ter braços para segurar a rede, não se deixar morrer pelo descaso e pelo desprezo que desferimos contra eles. Eles, eu e nós. E pensar que o meu eu se forma no outro!

Hoje, intrigantemente, o poder troca de lugar ou passa a ser paralelo com outros poderes; os temidos passam a intimidados e vice-versa. A entropia é desfeita e cede lugar, na organização social, à neguentropia; a mudança de mentalidade altera a ordem das coisas e o comportamento das pessoas. “A violência é assustadora e provoca um sentimento de impotência, gerando insegurança. Não se vê saída nem solução em curto prazo. Sente-se necessidade de proteção e não se sabe aonde consegui-la (...)”, são palavras de um idoso do grupo, enquanto Maffesoli (2001: 22–23) escreve: “... o bárbaro injeta um sangue novo num corpo social lânguido e excessivamente amolecido pelo bem estar e a segurança programados do alto”. Sinais da sua presença e os alertas para o seu entendimento vêm sendo emitidos, mas olhos cegos e ouvidos moucos não conseguem ver ou ouvir o ainda audível e visível para poucos, que “... sinergias sinalizam a profunda mudança cultural que está em vias de se realizar sob nossos olhos” (ibid: 134). Convém pensar que do caos nasce a luz e considerar que,

... quando perdemos as fórmulas confortáveis que até então tinham sido nossos guias em meio às complexidades da existência, sentimos como se estivéssemos nos afogando num mar de fatos, até encontrarmos um novo apoio ou aprendermos a nadar. (E. H. Carr apud Oliver Thomson, 2000: 21)

Como os velhos sentem esta transformação/situação?

Lembro que a intenção aqui não é uma classificação pura e simples da estrutura do imaginário desvendado, mas, sim, a emergência da coerência mítica que aglutina as imagens do grupo, o imaginário. E, com G. Durand (1997), recorro a necessidade de se

[...] passar da morfologia classificadora das estruturas do imaginário a uma fisiologia da função da imaginação (...) ‘fantástica transcendental’ (...) mostrar que essa função de imaginação é motivada não pelas coisas, mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas como um sentido segundo, como um sentido que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada (p. 378).

Incluo então, aqui apenas a análise preliminar de alguns protocolos do teste, que carece ainda de um tratamento mais apurado.

Um idoso do grupo, com 74 anos, diz ter medo e que se assusta com o terrorismo, mas afirma que “não é por isto que nos vamos fechar em nós mesmos”. No teste, com desenho explodido, o idoso ressalta o elemento queda, representado pela escada como um fato vivido. O monstro está ausente, mas o personagem tem medo e susto, buscando o refúgio do corrimão simbolizando proteção. Na verdade, tem medo de cair novamente, uma vez que já levou uma queda. Representou semanticamente o elemento cíclico, como recuperação simbolizando vida. A catamorfia apresenta-se no protocolo - o medo da queda -, assim como a nictomorfia está na fala: a sensação desagradável do escuro. Quer eliminar do teste os elementos espada e monstro devorante, porque são apavorantes, mas não luta. O personagem é dito e feito um esboço no desenho, com função de alerta simbolizando precaução.

O nó frouxo que aglutina as imagens, nesta mensagem mítica, na “não estruturação”, está identificado com a realidade do medo de cair outra vez e de já ter caído de uma escada. A dramatização gira em torno da queda.

G. Durand (ibid) registra que

[...] o regime das imagens não é estritamente determinado pela orientação tipológica do caráter, mas parece influenciado por fatores ocorrenciais, históricos e sociais, que do exterior apelam para um ou outro encadeamento dos arquétipos, suscitam esta ou aquela constelação. Por outro lado, o comportamento característico da personalidade não coincide forçosamente com o conteúdo das representações (p. 381).

Outro idoso confessa: “Estou inseguro, perdendo minha decantada independência e começo a me sentir impotente diante dos fatos: da vontade de voltar para o meu berço, minhas raízes, lá estarei protegida. Estou com muito medo”. Nesta fala, expressa-se um imaginário com estrutura fundada em um schème antifrásico, sem a consideração de luta, da antítese e, sim, da fuga, com a eufemização e a volta ao útero materno: desejo de aconchego e eufemização da realidade. Porém, no teste, o sujeito autor revela heroísmo, apresentando,

de início, uma matriz mística, um cenário bucólico que tem sua tranquilidade quebrada abruptamente pela presença de um monstro que ataca e é vencido pela personagem, um duende de luz, de amor e bondade, que “... tira do seu peito uma reluzente espada e com ela dá um golpe certeiro no coração do destruidor, e acaba com tudo: o fogo se desvanece (das narinas do monstro) e dá lugar à paz antes vivida”. A luta acontece, o monstro é morto e a paz volta a reinar. O sujeito autor diz que seria a “personagem que destruiria com sua espada de luz todo o mal que existisse”. Não se acomoda.

Outro septuagenário diz: “Inacreditável, fujo dessa realidade, não lendo jornais, não vendo noticiário, pois acredito piamente no ser humano como ser lindo, capaz da alegria e do prazer. Só procuro ver e ouvir belezas e coisas agradáveis”. E simboliza a personagem, no teste, como chefe de família. Quer viver em harmonia com a natureza e com tudo em redor. Centra sua dramatização na vida, com função de girar a roda e gostaria de eliminar o fogo na mata simbolizando a destruição. No desenho, o personagem está em pé na porta da caverna com uma espada na mão, parecendo não em riste, mas pronta para ser usada em situações extremas, como no momento, no qual está vendo a cobra grande, o monstro com função de fazer medo simbolizando o perigo. Quer dizer, ele se prepara para se defender e não para atacar. O monstro, a cobra grande, divide o desenho em duas partes: de um lado, o homem em guarda diante da caverna/gruta/moradia, simbolizando a segurança, tendo um fogo às costas, com a ambivalência da destruição e da proteção, fogo que queima, mas que também aquece e serve para alimentar a vida. Do outro lado, uma roda movida pela água que cai, simbolizando a continuidade, uma roda d’água que o diverte e mói o milho, transformando-o em fubá; mata e peixe, simbolizando fartura. A cobra grande/monstro vai embora sem atacar, em busca de outro lugar para morar e o homem guarda a espada e vai dormir. Quer dizer: vontade de paz, mas sempre em guarda pronto para a luta, se acontecer. Na dramatização, a luta não ocorre e a espada não é usada, pois o monstro toma outro rumo, sem ferir nem ser ferido e sai procurando morada, refúgio, assim como o personagem na gruta. Não há confronto nem luta. Por outro lado, o personagem não descansa, ficando em posição de guerra com a arma na mão para a eventualidade do ataque do monstro, que, por sua vez, também quer paz/morada/refúgio, longe do alcance do homem/personagem.

Creio que este micro-universo mítico diz bem da situação atual em que violentos e violentados se confundem, mudando de posições e estando ambos à cata de sossego, sem sossegar nem dar sossego aos outros. É a ambivalência do fenômeno que desconserta e confunde. Mas, deixa evidente, mais uma vez, o desejo de paz e a atitude de se defender, de medo e esperança ao mesmo tempo.

Um senhor, com 72 anos, diz: “Meu sentimento é de revolta, preocupação e por vezes até de compreensão. Ansiedade por encontrar solução para o problema, a partir de suas causas – sociais e econômicas. Conscientização e responsabilidade são importantes”. Este mesmo sujeito apresenta no protocolo do teste AT-9 uma estrutura dramática do imaginário, que se dissemina, assim como em sua fala, entre o bucólico de uma matriz mística e a ação corajosa de um indivíduo, que enfrenta e derrota com a espada desenhada em riste, simbolizando a determinação, na mão do personagem/homem, que, assim, derrota, vence o dragão, o monstro pré-histórico, apavorante e devorador, simbolizando a dualidade, as paixões. Assim como a característica ambivalente do fenômeno da violência, encontrada na fala do idoso, também no protocolo percebe-se a dualidade entre a revolta ao lado da dita compreensão.

Outra pessoa do grupo, de 65 anos, diz, apavorada, que “a violência precisa ser combatida, com urgência, pois está destruindo o mundo e acabando com as pessoas que precisam e necessitam da paz e do amor”. A paz e o amor são aqui os anseios profundos a emergir na esperança de “... uma mídia que pode ajudar incluindo mais amor e menos violência na sua programação”. O sujeito autor do teste vê o monstro na sua “ferocidade”, com a goela dentada, como escreve G. Durand. A insegurança e o medo estão evidentes nessa “ferocidade”, elemento do teste AT-9, e a esperança e a paz emergem no simbolismo de “paz e amor” atribuído ao elemento personagem, bem como na representação do elemento refúgio, como casa simbolizando tranqüilidade, a qual não é mencionada na estória do teste. Apesar da não estruturação presente neste protocolo, onde o desenho nada tem a ver com o discurso nem com o quadro resumo do teste – seguindo Yves Durand e o próprio G Durand, que afirmam não ser o mais importante classificar um universo mítico, mas, sim, procurar na composição do grupo a possível tendência mítica, mesmo quando o nó que deveria amarrar/aglutinar as imagens na sua

polarização diurna ou noturna apresenta-se frouxo, deixando potencialidades à mostra -, pode-se encontrar, no micro-universo registrado no protocolo, fiapos de coerência mítica e identificar a presença de impurezas em um regime noturno, de não luta.

Na verdade, minha intenção, ainda não totalmente satisfeita, é aprofundar o convívio destas presenças contraditórias que se complementam em um imaginário simbiótico de pressão externa, “do meio cósmico e social”, plenas de horror e de sentimento/idéia de morte e de um interior humano, “pulsões internas, íntimas”, que desejam e sonham, compreendem e repudiam e, mais que tudo, anseiam blocianamente pela felicidade e almejam a paz, com idéias de vida. Ao lado da insegurança real gerada pelos acontecimentos concretos de torres que se derretem no calor do terrorismo, de crenças radicais, do medo que gela e faz ver fantasmas/perigos onde existem e onde não existem, lá está a teimosa esperança de um final feliz, da chegada ou conquista da paz. Uma sexagenária do grupo diz: “Tenho muita tristeza, mas também esperança de dias melhores”. E um octogenário: “Tenho esperança em melhorar o modo de vida”.

Busco, mais uma vez, Ernst Bloch (1976) para procurar entender esta esperança que se refaz com qualquer sinal quase indelével de possibilidade de paz, quando diz que parece que o homem quer, ou gosta, de ser iludido, quer buscar e outra vez buscar, rebuscar, um final feliz, o “the end”.

Para finalizar, o imaginário registrado em mais um dos protocolos do grupo, de um idoso com 73 anos. O seu personagem na sua dramatização é um “homem dentro de casa”, a lamentar de forma dolorosa pelo capim que arde, pelo fogo – o monstro – que acontece do outro lado do rio, bem desenhado, dividindo ao meio o desenho, colocando o perigo/o monstro/o fogo distante/separado do homem que olha, com alegria, pela porta principal da casa, a chuva que cai. Está contente, porque assim “o fogo logo vai sucumbir, pois chove”. O seu monstro será vencido pela chuva (espada?), pela enxurrada. “Pouco importam estes pequenos transtornos, pois chove e chuva é vida”. Eufemiza o perigo, diminuindo-o. Quanto à espada, pergunta: “Para que espadas? (...) Tudo tranqüilo depois que a chuva veio”, chuva como vida, alegria, prosperidade. Não há luta, mas a angústia se evidencia e o aconchego é a tônica.

Mais uma vez a ambivalência da presença de contrários que se complementam: a angústia na presença do “... fogo que faz arder o capim, do fogo que destrói, dos animais (limitações da vida), amigos a correr inseguros, impotentes à procura de segurança”. Mas, lá está a paz/a esperança presentes na eufemização do perigo ou do medo: “pouco importam estes pequenos transtornos (...)”.

E eis aí a esperança e os anseios de paz!

Referências Bibliográficas

- BLOCH, Ernst. *Le principe esperance*. Paris: Gallimard, 1976.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio acerca do “homo violens”*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Yves. *L’Exploration de l’Imaginaire: introduction à la modelisation des univers mytiques*. Bibliotheque de l’imaginaire. Paris: L’espace bleu, 1988.
- GIEGERICH, W. O terrorismo como tarefa e como responsabilidade. *ANALYT. Psychologie*, Centro de Integração e Desenvolvimento, 1979, 190–215.
- MAFFESOLI, Michel. *A dinâmica da violência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.
- _____. *Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MINAYO, M. C. de Souza. Apresentação. *Revista Interface: comunicação, saúde, educação*. Botucatu: UNESP, n.º 5, 1999.
- MORIN, Edgar. *Le Paradigme Perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil, 1973.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *O Método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. *Imaginário e Cultura: escorrências na educação*. In PORTO, M.R. Silveira; SANCHEZ TEXEIRA, M. Cecília; FERREIRA SANTOS, Marcos e BANDEIRA, M. Lourdes (orgs.). *Tessituras do Imaginário: cultura e educação*. Cuiabá: Edunic, 2000.

THOMSON, Oliver. *A assustadora história da maldade*. São Paulo: Ediouro, 2002.

Guerre “zéro mort” et violence “illégitime”: une approche anthropologique

Mondher Kilani
(Université de Lausanne)

Préambule

Comment après les événements du 11 septembre peut-on continuer à soutenir un discours articulant le même et le différent, l’universel et le particulier? Le côté sidérant de ces événements et l’émotion qu’ils avaient suscitée permettent-ils une analyse à froid? Qu’en est-il de la distance objectivante par rapport à l’actualité et comment la construire à l’occasion d’un drame qui a vu les passions se déchaîner, l’expression des haines déborder, les intérêts stratégiques et politiques s’exacerber? C’est dans le cadre d’un tel questionnement que nous allons nous pencher sur les catégories de guerre «légitime» et de violence «illégitime». Notre but est de dégager les mécanismes imaginaires et pratiques qui sous-tendent ces deux formes. Nous tâcherons dans un premier temps de définir la nouvelle conception de la guerre dite «zéro mort» et d’en saisir le sens en rapport avec les autres formes de violence cataloguées ou stigmatisées comme «illégitimes» ou «terroristes». Nous essayerons dans un deuxième temps de mettre en perspective

les différentes raisons qui sous-tendent ces nouvelles formes de violence: l'universalisme hiérarchique et hégémonique qui règle actuellement les relations entre les sociétés; le déclin de la raison sacrificielle et les nouvelles valeurs qui marquent les sociétés occidentales (notamment le nouveau rapport à la mort, l'hédonisme individualiste et l'utilitarisme ambiant); la persistance, au contraire, d'une raison sacrificielle dans d'autres cultures (le culte de la mort et du martyr, l'aspiration à une justice divine et providentielle); enfin, les dimensions «nihiliste» et/ou «eschatologique», selon les cas, contenues dans le terrorisme contemporain. Dans un dernier temps, nous développerons une réflexion sur la question de l'universalisme et du particularisme et sur la manière dont ils se nourrissent l'un de l'autre, ouvrant ainsi quelques pistes pour une lecture des conflits contemporains.

La guerre «zéro mort»: un nouveau concept pour un vieil hégémonisme

La guerre en Occident ne semble plus socialement acceptable que si elle s'effectue au plus faible coût humain. Ce qui doit disparaître du champ de vision de l'Occidental, c'est l'aspect palpable de la mort et de la destruction rendues virtuelles grâce aux écrans et aux satellites. Le conflit armé prend de plus en plus l'apparence d'un hors champ derrière lequel disparaît le spectacle de la violence et de la coercition. Seuls les pauvres du Tiers Monde continuent à pratiquer entre eux le corps à corps meurtrier et à se battre dans le sang et la sueur. Le concept de la guerre «zéro mort» esquisse le profil de deux types d'humanités: celle au sein de laquelle les hommes ne doivent pas être tués et celle où ils peuvent l'être. Le rapport au sacrifice de la vie n'est pas le même dans l'une et dans l'autre: la vie des Occidentaux est trop précieuse pour être sacrifiée, ce qui implique que la vie des «autres» est sacrificiable à merci pour sauver les «nôtres». Il n'y a pas jusqu'aux images distribuées qui ne reproduisent cette distinction: les victimes occidentales, quand il y en a, ne sont pas montrées, mais une telle pudeur n'est pas de mise lorsqu'il s'agit des massacres ou des morts de l'autre côté. Les minutes de silence ne pèsent pas non plus le même poids selon la provenance des victimes.

Disqualifié aux yeux de l'Occidental, le sacrifice ne disparaît pas de son horizon. Il demeure présent, mais comme stigmaté «archaïque» de l'autre. La tare qui le disqualifie par rapport à cette nouvelle sacralité de la vie. Le rapport à la mort de l'Occidental s'est, en effet, totalement transformé. Celui-ci fait face au prix quasi infini accordé à la vie et au refus de plus en plus radical de la mort violente, voire de la mort tout court. La relation d'échange entre l'individu et la société – que celle-ci soit figurée par Dieu, par la Patrie ou par le Parti – n'est plus prise en compte. Le don de la vie a perdu sens et valeur. La tension qui était maintenue, vaille que vaille, entre le respect absolu de la vie et le devoir civique de se sacrifier pour une cause supérieure n'est plus soutenable. Plus aucun bénéfice symbolique ne vient compenser la perte de vie. Celle-ci ne s'assume plus qu'à titre individuel, de façon gratuite, par l'exercice libre de la volonté. D'où le «désarroi» de l'Occident devant la mort volontaire des «kamikazes». Cette mort qui vient troubler le principe du «zéro mort» et la morale «hédoniste» qui l'accompagne. Le terme de martyrs qui a pu être utilisé par certains pour qualifier les victimes des attentats terroristes de New York et de Washington est de ce point de vue doublement mal choisi. Tout d'abord, les victimes du World Trade Center et du Pentagone n'avaient pas choisi leur mort, ensuite il n'y avait nul sens symbolique attaché à une telle mort. Pour les parents des victimes et pour l'Amérique entière, celle-ci est au contraire apparue pour ce qu'elle était, une mort absolue. À ce titre elle était d'autant plus scandaleuse. Le recours au terme de martyr trahit des habitudes langagières encore persistantes d'un système symbolique qui a disparu mais qui n'en a pas moins laissé quelques ombres derrière lui. Des fantômes plus enclins aujourd'hui à s'incarner dans la figure de l'adversaire dont on va exagérer, par opposition à soi, les traits les plus archaïques et les plus sujets à rejet.

La violence «terroriste» mise en perspective

Certes, les terroristes du 11 septembre sont de grands massacreurs. Mais on ne peut pas se contenter de les diaboliser en les renvoyant à l'état de purs criminels. On peut, nous semble-t-il, prendre en considération tout à la fois la volonté d'anéantissement total qu'ils ont manifestée à travers leur acte et les causes politiques et idéologiques qui le sous-tendaient. Il faut associer, à notre avis, les terroristes à des nihilistes. Voici, en effet, une explication qui, tout en préservant intacts notre stupeur et notre scandale devant les événements, n'en dégage pas moins la stratégie de leurs auteurs tenus par leur volonté de puissance destructrice. Eux qui n'avaient plus rien à perdre, même pas leur vie, et tout à gagner dans une mission qu'ils concevaient, à la lumière du rêve de Netchaïev, le héros de Dostoïevski, comme une destruction totale et impitoyable. Et ce n'est pas l'origine sociale des nihilistes qui contredira ce schéma général. On a largement souligné que les terroristes du 11 septembre étaient des ingénieurs, des informaticiens, des médecins, des cadres, en tout cas des gens intégrés dans la société. Il n'en était pas autrement des nihilistes russes qui étaient eux aussi des intellectuels issus de la petite et moyenne bourgeoisie. Ce ne sont pas les miséreux, les laissés pour compte, les crève-la-faim qui se donnent la mort dans les attentats, mais des membres de ces classes moyennes qui participent au jeu de la mondialisation et donc forcément à celui de la concurrence idéologique, politique et économique qui la caractérise.

Pour que des individus se décident à offrir leur vie, il ne suffit pas qu'ils s'appuient sur un système de croyances suffisamment puissant – que celui-ci se réclame d'un Dieu mort dont ils prennent la place comme chez les nihilistes russes ou d'un Dieu bien vivant dont ils se font l'instrument comme les terroristes islamistes. Le volontariat de la mort ne peut se déployer efficacement que s'il sert une finalité politique conçue comme urgente, supérieure et irrépressible. La plupart des terroristes de New York et de Washington proviennent de l'Arabie Saoudite, principal allié des Américains dans la région. Un pays où la forte modernisation technologique contraste avec la nature particulièrement répressive du régime politique et son archaïsme social. Ben Laden et ses compagnons ne

sont pas des anticapitalistes et des hérauts de la révolution sociale mondiale. Loin de là. Ils reprochent à l'Amérique de les empêcher, après les avoir dans certains cas encouragés, d'établir le régime califal auquel ils aspirent. Il ne faut pas oublier que la guerre d'Afghanistan contre l'Union soviétique fut un laboratoire pour les islamistes. Elle a permis, d'une part, d'enorgueillir l'imaginaire islamiste d'une victoire sur l'Occident athée et matérialiste – représenté en l'occurrence par le régime communiste soviétique –, et d'autre part, d'établir, à travers le régime des talibans, le premier noyau de ce califat tellement désiré. Malgré sa coloration religieuse, une telle idéologie ne fait, bien sûr, qu'exprimer les contradictions sociales, économiques et politiques internes de la Péninsule arabique et plus largement du Proche-Orient.

L'idéologie islamiste exprime l'impasse de sociétés qui n'ont pas – ou pas suffisamment – effectué de travail critique sur elles-mêmes, ni inventé de formes adéquates pour les expressions autonomes de la société civile et des groupes sociaux qui la constituent – femmes, jeunes, chômeurs, intellectuels, croyants ordinaires, citoyens de base. Les laudateurs d'un islam pur et dur relèvent d'un projet proprement politique, même si l'idiome que celui-ci emprunte est religieux. Ils en relèvent au même titre que la dynastie saoudienne tire sa légitimité politique d'une alliance avec la secte des wahhabites fondée en 1735 par le prédicateur Abd al-Wahhab. On fait face aujourd'hui à une démultiplication dans le monde de situations propices à l'émergence de troupes nihilistes, ou du moins de comportements s'y identifiant. De jeunes chômeurs algériens – victimes du mépris (*hogra*) d'un système politique mafieux – s'engagent dans les rangs islamistes, tentant de retrouver leur dignité perdue dans la pratique d'une terrible violence sanguinaire conçue comme rédemptrice. D'autres, qui ne choisissent pas cette voie, expriment leur total désarroi en avançant à découvert devant les balles de la répression militaire. «Le régime ne peut rien contre nous, affirment-ils, car nous sommes déjà morts». Les Tchétchènes soumis à la brutalité implacable de l'armée russe et à la complaisance complice des démocraties occidentales, notamment des États-Unis, versent dans les actes de violence aveugle contre des cibles civiles. Enfin, les «kamikazes» palestiniens agissent, malgré les conséquences tragiques de leur acte sur les populations civiles, pour une cause politique. Celle-ci est le

résultat de l'occupation militaire, des humiliations quotidiennes, des frustrations intenses et du mépris subi. L'Occident n'est pas toujours prêt à admettre ces raisons politiques. Son système de représentations ne conçoit plus qu'on sacrifie sa vie pour une cause.

Les raisons symboliques et pratiques de la nouvelle guerre

La guerre du «zéro mort» relève d'une attitude plus générale de la société occidentale contemporaine visant à l'élimination totale du risque et des aléas de l'ensemble des domaines de la vie. Or, les progrès de la technologie ne suffisent jamais à assurer la sécurité maximale souhaitée. Un monde sans accident apparaît alors comme une grande illusion qui nous prépare à de grands drames. La guerre du «zéro mort» fait partie de cette vision illusoire du monde. Elle devait éloigner le champ de bataille, puis l'homme du champ de bataille. Le théâtre des opérations devait ressembler à un système intégré de réseaux d'information et de frappes chirurgicales ciblées. Partis d'une telle vision, les stratèges ont vite vu leur utopie se lézarder. Malgré tous leurs efforts, ils continuent à buter sur le contingent, l'aléatoire, la labilité des comportements et les erreurs humaines. La croyance dans un environnement parfaitement maîtrisé, duquel est exclu tout contact avec l'autre, toute relation dialogique quelconque, contribue paradoxalement à augmenter l'incertitude et à diversifier les risques de la guerre. Le déni de réciprocité dans l'acte de guerre, la volonté de ne plus accorder à l'autre le statut de combattant, sinon celui d'un obstacle à abattre, a un lien direct avec la nouvelle finalité proclamée de la guerre.

Celle-ci ne consiste plus à défendre le sol national ou à conquérir de nouveaux territoires, mais à assurer la «sécurité» dans les «zones de crise» et à empêcher l'extension des «troubles meurtriers». Il n'y aurait plus d'ennemis sur le théâtre des opérations, mais des belligérants à maîtriser sans entrer en guerre avec eux. Même si les Américains ont pu affirmer, à certaines occasions, que les attentats terroristes du 11 septembre constituaient une déclaration de guerre aux États-Unis, la manière dont ils ont mené leurs opérations sur le terrain en Afghanistan

et dont ils ont considéré leurs prises humaines – rappelons qu'ils leur refusent le statut de prisonniers de guerre – illustre bien cette nouvelle doctrine. L'usage de la violence est légitimé dans le cadre d'un mandat international de maintien de la paix à géométrie variable – une fois c'est l'ONU, une fois c'est l'OTAN, une autre fois c'est une alliance ad hoc, selon les intérêts bien compris des grands, pour ne pas dire des seuls États-Unis. Désormais, au nom de la sécurité internationale – concept élaboré et mis en œuvre par les pays les plus puissants et les plus riches, à leur tête l'Amérique –, la guerre devient opération de maintien de la paix. Il n'est pas jusqu'aux termes utilisés qui n'indiquent cette inflexion: «crise internationale», «opération de police internationale», «intervention humanitaire» comme l'opération «Restore Hope» en Somalie. On œuvrera dans un climat de violence pour contenir et éradiquer la violence «illégitime» des autres et imposer de nouvelles manières de vivre.

Dans cette configuration, la sécurité d'un ordre international entièrement contrôlé par les puissants devient la raison sacrificatoire. Les sacrifiés, eux, sont les laissés pour compte de cet ordre international (les Tchétchènes, les Kurdes, les Palestiniens, etc.), c'est-à-dire ceux qui le gênent, le contestent ou le refusent. Mais cette utopie d'une «guerre pour la paix» ou «pour la sécurité» nous fait oublier un fait majeur. La guerre, même si elle est maintien de la paix, transforme toujours ses acteurs en barbares. Il n'y a pas de guerre sans une violence meurtrière, et l'ennemi, de quelque façon qu'on le désigne, demeure indistinctement l'ennemi à abattre. Derrière cette abstraction généralisée que se voudrait la guerre moderne, derrière cette violence propre et désincarnée, réside une réalité terrible de massacres que l'euphémisme des dommages collatéraux n'arrivera pas à effacer. Il n'y a qu'à visiter les hôpitaux irakiens ou les zones afghanes bombardées pour s'en convaincre. Dans ce dernier cas, ce ne sont pas seulement les bombes déversées sur le pays qui ont tué des civils innocents mais les rations alimentaires humanitaires qui les accompagnaient! Des centaines de milliers d'êtres humains sont sacrifiés au nom de l'équilibre politique international – ou de l'intérêt suprême de l'Amérique, ce qui revient aujourd'hui presque au même – sur l'autel d'une géopolitique froidement planifiée dans les bureaux des stratèges.

La guerre froide, intelligente et abstraite pratiquée derrière l'écran est d'une violence autrement terrible que la violence concrète, celle du corps à corps et de l'affrontement direct. La violence sournoise de la nouvelle guerre annoncée nous renforce dans notre indifférence et permet à la machine de destruction de continuer à tourner. Cette indifférence est du même type que celle qui est à l'œuvre face aux dizaines de millions de morts du Sida, victimes directes de l'impossibilité économique d'accès aux soins. C'est la même indifférence face aux génocides perpétrés au Rwanda, au Burundi, au Cambodge, en Bosnie et ailleurs. Non seulement ils n'ont pas été empêchés au moment même où ils se commettaient, mais ni le travail de mémoire ni le devoir de justice ne semblent aujourd'hui partout à l'ordre du jour. C'est trop loin, trop compliqué, peu rentable du point de vue politique et économique pour s'en préoccuper! C'est aussi l'indifférence pour tous les laissés pour compte du système économique mondial qui subissent les dérégulations, les politiques d'austérité, et toutes les formes de l'échange inégal.

Guerre et terrorisme, universalisme et particularisme

Il ne s'agit pas dans notre propos de renvoyer dos-à-dos Ben Laden et G. W. Bush, l'Amérique et les «terroristes», mais d'essayer de comprendre, dans une perspective anthropologique large, à la fois les soubassements philosophiques, politiques et historiques des événements que nous vivons aujourd'hui et leurs conséquences probables sur l'avenir. L'horreur suscitée par les attentats commis aux États-Unis ne devrait pas faire oublier qu'une telle violence fanatique – indifférente aux souffrances engendrées par les actes de terreur et justifiée par la cause abstraite d'un Dieu vengeur – a aussi caractérisé l'histoire de l'Occident. Et surtout qu'elle peut resurgir avec d'autant plus d'acuité qu'on se persuade d'être au-delà. Elle ne devrait pas non plus faire oublier que la démonisation de l'ennemi, quel qu'en soit l'auteur, conduit à nier en lui tout statut de personne et toute trace d'humanité.

Les causes d'une croisade ne sont jamais à chercher ailleurs que chez celui qui la lance. L'historiographie des croisades de l'Occident chrétien a bien montré

que leur vraie cause ne résidait pas dans des menaces militaires ou économiques subies. La vraie raison est dans l'élan religieux d'une Europe qui se constituait et qui cherchait à canaliser sa violence fratricide en la sacralisant et en la dirigeant vers un ennemi extérieur. C'est au cœur des croisades qu'a émergé le concept de chrétienté qui s'est dès lors accompagné du refus violent de l'islam et du judaïsme. La croisade des islamistes contemporains contre l'Occident relève de la même complexion. Elle poursuit l'objectif de donner corps à un ensemble symbolique – l'Oumma – totalement irréductible à l'autre au nom d'une supposée supériorité religieuse.

Les islamistes ne rejettent ni le modèle économique capitaliste ni les technologies de pointe – de ce point de vue, leurs échanges avec l'Occident auront été plus féconds que ceux que les croisés chrétiens avaient entretenu avec l'islam du Moyen Age, alors en avance sur bien des plans. Ils veulent seulement séparer le pur de l'impur, le vrai croyant du mécréant dans l'attente d'une conversion générale de l'humanité à l'islam. Les idéologies islamistes apparaissent dès lors sous leur vrai jour. Des utopies mortifères qui ne peuvent faire que long feu car elles ne sont porteuses en l'état actuel d'aucun projet politique et social digne de ce nom. Leur projet politique ne répond ni à la misère économique dans laquelle se débattent les masses exploitées et écrasées, ni aux aspirations démocratiques des peuples, ni à l'émancipation des femmes et des citoyens, ni à l'épanouissement culturel ardemment recherché par la majorité. Dans leur nudité, ils n'apparaissent que comme des pourvoyeurs d'une morale mortifiant la chair et d'une violence aveugle déchiquetant les corps et blessant les esprits.

Quant à la croisade séculière de la «civilisation» contre la «barbarie», elle s'inscrit dans une logique de la suprématie des valeurs américaines sur toutes les autres. La conviction d'une sorte d'adéquation entre la société américaine et la «nature» humaine – représentée par les valeurs du marché, de la libre entreprise et d'un Dieu régulateur suprême de ces lois «naturelles» – enferme le reste de l'humanité dans la fatalité d'une histoire étriquée, d'une histoire unique guidée par les États-Unis. Devenir américain est l'avenir proposé à tous les «autres», placés de gré ou de force dans la sphère de dépendance de l'empire. Mais en même temps les détenteurs de la puissance mondiale ont répété les obstacles pour empêcher ces «autres» de devenir le «même».

L'universalisme a besoin du particularisme. L'Occident assume son universalité et son omniprésence en entretenant les particularités des autres et en s'y opposant. Il doit chercher par tous les moyens à constituer une relation asymétrique avec les «autres» afin d'éviter toute rencontre dialogique qui remettrait nécessairement en question son monopole du discours légitime, ce discours monologique réputé vrai et accomplissant la destinée de l'humanité. L'histoire universaliste du monde prouve ainsi qu'elle n'est qu'une version particulière de l'histoire, le produit d'une histoire singulière qui prétend se déployer à l'échelle universelle. Quant au particulier, en l'occurrence l'islam, ce n'est que parce qu'il est intégré dans l'universalisme occidental qu'il gagne son identité comme une particularité. L'insistance de l'islam sur sa particularité et sa différence avec l'Occident reflète son enfermement dans une vision qui ne conçoit son propre moi que du point de vue de l'autre. En posant son principe d'identité en termes occidentaux il établit en retour la centralité de l'Occident.

Les attentats terroristes du 11 septembre ont introduit un grain de sable dans cette mécanique idéologique. En blessant l'orgueil du pouvoir impérial, ils ont contribué à mettre à nu le rapport de forces brut qui sous-tendait le discours universaliste. Un rapport de forces que les États-Unis se sont empressés de réaffirmer en pratiquant une politique unilatérale indifférente au dialogue, y compris avec ses alliés les plus proches. Désormais, l'universalisme américain ne peut plus aussi facilement naturaliser les règles sur lesquelles il se fondait. Ce qui a profondément changé, c'est que ces règles qui étaient implicites, assumées et acceptées en silence, doivent maintenant être exposées, discutées et contestées fortement.

Posfácio

Congresso internacional (imaginário) do desespero ou “elogio do medo”

Luiz Antonio Callegari Coppi

O terror, como bem pontua Danielle Perin Rocha Pitta na apresentação deste livro, é um estado de medo exacerbado, ou seja, é uma intensificação de um afeto primeiro, de algo que, num grau menor, é o medo. Mas e o medo, o que é?

Ao catalogar os afetos em sua “Ética”, Benedictus de Spinoza afirma que o medo é uma “tristeza instável, surgida da imagem de uma coisa duvidosa” (Spinoza, 2010: 187). Se não há mais dúvida, defende o filósofo, o medo se torna desespero, uma vez que não há mais ilusão alguma a respeito daquilo que motiva a tristeza e, exatamente por isso, tampouco há resquício de esperança. É preciso lembrar que a esperança, afinal, é a contraparte dessa dúvida geradora do medo.

13 anos após o Congresso Internacional Imaginário do Terror, realizado em 2006 no Recife, parece-me que essa incerteza característica do medo tem arrefecido: em outras palavras, vivemos o tempo do desespero. Não um desespero ativo, que grita, que corre, que se move e que move, mas sim um desespero

resignado, ou, para me valer ainda da explicação de outro dos afetos listados por Spinoza, um desespero apavorado – “estupefato, à medida que seu desejo de evitar o mal é refreado pela admiração” (Spinoza, 2010: 255). Em 2019, 13 anos após o Congresso, não cantamos o medo. Contemplamos, inertes, o mal que já não mais assusta, que já não mais surpreende: o mal que se nos apresenta, item a item, em todos os seus desdobramentos que não só são previstos, mas também incontornáveis, irrefreáveis. Um mal, enfim, que não abre margem para ilusões – ou, melhor dizendo, que torna todas as ilusões a seu respeito imperdoáveis.

Na realidade, talvez seja importante precisar de uma outra maneira o entendimento acerca da ilusão em nossos dias. Clément Rosset, filósofo francês morto no início deste ano, afirma em “O real e seu duplo” (Rosset, 2014) que a forma mais comum para se fugir do real é a ilusão, mas esta, para ele, não diz respeito a “não ver” aquilo que há para ver; pelo contrário, o iludido dissociaria o real de suas consequências inegociáveis. “Eu não me recuso a ver nem nego o que me é mostrado, mas minha complacência termina por aí: eu vi, eu admiti, mas que não se demande mais coisa alguma de mim” (Rosset, *ibid*: 10), escreve o autor. Mais do que uma percepção equivocada a respeito da realidade, o iludido seria aquele cuja percepção do real é inútil ou que, dito de uma outra forma, não promove uma ação, não implica uma resistência. A ilusão, se há, no Brasil de 2019, é tão-somente a descrita por Rosset, ilusão esta incapaz de levar parte significativa de nós a inferir as consequências necessárias do real que se nos apresenta.

Nesse sentido, é impossível não relacionar o tema do Congresso com o atual momento político do Brasil, 13 anos após o evento. 13 anos depois, a dúvida e a incerteza e, portanto, o medo, como o define Spinoza, foram extirpados do campo político-representativo. Ainda que muito se fale a respeito das mentiras que circularam nas redes sociais virtuais e que comprometeram os resultados eleitorais, o que chama a atenção é que a verdade nua e crua das mais terríveis propostas não aterrorizou. Não aterrorizou o discurso, em pleno Congresso Nacional, exaltando a memória daquele que foi chamado de o “terror de Dilma Rousseff”, Carlos Alberto Brilhante Ustra, torturador, durante os anos do Golpe Militar, daquela que, depois de algumas décadas, tornar-se-ia a primeira presidenta da república brasileira. Não aterrorizou a afirmação de que não caberia

a qualquer presidente interferir na distinção salarial entre homens e mulheres. Não aterrorizou a declaração de preferência por um filho morto a uma descendência homossexual. Não aterrorizou o posicionamento favorável ao desmatamento e contrário à demarcação de terras indígenas. Não aterrorizou a pregação do extermínio de opositores. Não aterrorizou a defesa do espaço universitário mais exclusivo e segregado. Não aterrorizou a imposição de uma série de restrições ao trabalho da imprensa. Não aterrorizou uma lista de planos econômicos implicando a precarização das relações de trabalho; a dificuldade para se alcançar a aposentadoria; a restrição de investimentos em saúde e educação.

Seria possível argumentar que, para quem não se aterrorizou com o real anunciado, o outro lado era que atemorizava. Em tal lado, todavia, os fantasmas carregavam em si aspectos incertos: a ameaça comunista; a “venezuelização”; a doutrinação de gênero; a doutrinação escolar – nenhum desses monstros dispunha a seu favor de evidências palpáveis. Ainda mais depois de 12 anos de governo; 12 anos em que nenhum desses fantasmas, de fato, assombrou. Minha hipótese, então, é de que, mesmo que se assuma que a opção por muitos dos caminhos escolhidos deveu-se ao medo que se tinha da ameaça representada pelo outro lado, esse medo, exatamente por sê-lo, ainda era alicerçado na dúvida, naquilo que, aos olhos de quem o sentia, poderia acontecer. Ao que se acreditava que aconteceria, optou-se pelo que aconteceria.

No Brasil de 2019, 13 anos após o Congresso sobre o Terror, não é o medo que paralisa, pois não se tem medo do que não é incerto. O terror, se há, é apenas por parte daqueles que se aterrorizam por não estarem todos aterrorizados. Para os que não se aterrorizam mais, houve uma opção pela certeza, por pior que ela se anunciasse. O desafio para nós, do outro lado, talvez seja justamente compreender os porquês dessa opção. E, a meu ver, para tanto, é preciso entender a escolha por não se aterrorizar como um reflexo de um desejo de negar o incerto.

Se o medo, e, por sua vez, o terror, são intimamente ligados à impossibilidade de se definir com certeza o mal que nos aflige, quando tudo é incerto, o medo impera. Durante os 13 anos que nos separam do Congresso realizado no Recife, a incerteza foi a norma. Ainda que tímidas, as políticas de inclusão realizadas ao longo do período desestabilizaram o chão firme sobre o qual se caminhou ao longo

de toda a nossa história. O empoderamento feminino assustou quem acreditava numa subalternidade da mulher e vivia como se assim fosse a realidade, assediando e agredindo a seu bel-prazer. A presença de negros nas universidades, garantida pelos programas de cotas étnicas, fez com que, pela primeira vez, fosse necessário problematizar o que se entendia por “cara de médico”, por exemplo. A luta LGBT por espaço e direitos, ao mesmo tempo em que trazia visibilidade para essa parcela social, implodia certezas acerca dos próprios usos do corpo, dos próprios prazeres. A partir daí, como fazer uma piada para além de todos os preconceitos historicamente construídos sem o risco de enfrentar questionamentos em vez de gerar risadas? Como buscar a própria identidade nos objetos de consumo se estes já não eram mais tão exclusivos como outrora foram? Como paquerar? Como amar? Como conversar?

O que era fixo e controlado, nesse sentido, tornou-se movediço; mais do que isso: essa pluralidade obrigou aqueles que, até então, repousavam tranquilos no conforto de terem as identidades adequadas ao interior de uma sociedade desigual e opressora a se olharem no espelho: se era fácil declarar-se contrário às desigualdades todas quando estas eram abstrações discursivas, não o era mais quando elas ganharam carne, pele, pelos, sangue e cheiros no convívio cotidiano. O racismo, assim, não podia ser mais interpretado apenas como o que acontecia ao se ofender agressivamente um sujeito negro: o racismo era a própria pele que, sem que se pudesse escolher, não era a primeira suspeita das investigações policiais; a compreensão sobre o machismo, por sua vez, não era mais tão facilmente restrita à violência física, mas precisava dar conta de que a própria voz que, de novo, sem que nunca tenha escolhido isso, era mais respeitada do que a voz feminina, era, por si só, uma opressão; a homofobia, enfim, não se materializava apenas no assassinato de homossexuais, ela ganhava corpo no simples atos de pegar a mão de um companheiro ou companheira na rua sem precisar temer o olhar alheio. Quando tudo é incerto, não é possível acomodar-se a uma fixidez identitária, é preciso pés ágeis para que se possa mover, para que se possa questionar, para que se possa se responsabilizar pela própria existência sem atrelar o que se faz, o que se sente ou o que se é a uma força maior de uma tradição que “sempre foi assim”, de um deus que quer ou não quer uma ou outra forma de existir, de uma natureza

que nos fez de um ou de outro modo. Em outras palavras, durante esse período, talvez não tenha havido como fechar os olhos para o fato de que os problemas sociais não são dissociados de existências particulares no interior dessa sociedade.

Nesse sentido, talvez valha a pena mergulhar um pouco na ficção. Em um diálogo de “O Natimorto”, de Lourenço Mutarelli (2009), um dos personagens conta a outro que, quando criança, a fim de afastar as crianças de um poço, seu tio fantasiava afirmando que, no fundo dele, havia um monstro. Como eram crianças, conta o narrador, acreditavam. Acontece, porém que, certo dia, um de seus primos, por falta de atenção, caiu no buraco. Por sorte, afirma ele, havia um pouco de água no fundo: ela amorteceu a queda. Por azar, afirma também, havia esse mesmo um pouco de água no fundo: a incidência da luz vinda do topo do poço na superfície da água permitiu que ele visse seu próprio reflexo. Quando içado, todas as crianças correram até ele para perguntar se havia visto o monstro. A resposta, seca, foi: “ele é como nós. Todos somos monstros” (ibid: 27).

O narrador do episódio conta que, à medida que foi crescendo, tomou consciência do que, de fato, ocorrera no interior do poço. Sua história, contudo, termina com a seguinte afirmação: “percebi que aquilo que, por equívoco, meu primo julgou ser verdade, é realmente a mais absoluta das verdades” (ibid). Em outras palavras, o que aterroriza não está noutra lugar que não naquilo que é humano, demasiado humano. E, talvez, já não seja aceitável não reconhecer a si mesmo no monstro do espelho.

Ao longo desses 13 anos que nos afastam do Congresso sobre o Terror, Narciso achou feio o que viu no espelho deformador que é o rosto da alteridade. E, com medo do que via, talvez tenha preferido quebrar o espelho. Amedrontado no mar das incertezas, clamou, tal como pontua Nietzsche: “guardem para vocês tudo o que está em devir, o que é abundante, colorido, o que está em florescência, as formas enganadoras, encantadas, vivas, e deem-me apenas a pobre certeza inteiramente vazia!” (apud Rosset, 1989: 41). Amedrontado diante do mar incerto do real, Narciso agarra-se com todas as forças – truculentas ou não – àquilo com que se acostumou, ao conforto do pior dos mundos, mas, ao menos, de um mundo que não é compreendido como possível, como incerto, como um misto de temor e de esperança. A esse Narciso, esse mundo, ainda que o pior, garante a estabilidade,

por mais horrorosa que seja, da tradição, do que sempre foi. Se, em “Senhor Cidadão”, Tom Zé se indagava a respeito de qual a quantidade de quilos de medo necessária para fazer uma tradição, em nossos dias talvez a pergunta a ser feita seja sobre a quantidade de medos de que se está disposto a abrir mão para manter uma tradição, por mais monstruosa e assustadora que ela possa ser.

Em sua célebre entrevista concedida a François Truffaut, Alfred Hitchcock, a certa altura, diferencia a surpresa e o suspense. Segundo ele, enquanto a primeira tem a ver com a irrupção do inesperado, o segundo, para ser bem construído, deve informar o público a respeito de todos os detalhes: onde está o malfeitor, qual a arma de que se valerá, qual o caminho ele percorrerá, quais os obstáculos pelos quais passará, onde está a vítima. Tudo na boca da cena, tudo à mostra. Não há nada de novo diante dos olhos, não há nada que não tenha sido previamente combinado. Há, talvez, o desespero de se ver desenrolar exatamente o que se sabia que seria desenrolado. Suspensos e estupefatos, admiramos o desdobramento anunciado. Em outras palavras, não estão em jogo o medo e o terror, ao menos não da forma como os definem Spinoza. E, talvez, seja precisamente essa ausência o que aterroriza.

13 anos depois do Congresso Internacional Imaginário do Terror, talvez valha a pena, para terminar, reler o “Congresso Internacional do Medo”, de Carlos Drummond de Andrade (2012: 29). O medo, “nosso pai e companheiro”, é quem, provisoriamente, não cantaremos, pois ele agoniza onde se suprime a incerteza e dá lugar ao desespero. Não cantaremos o medo dos ditadores e dos democratas, pois não há dúvida a respeito deles e, com certeza a respeito de quem são, não faz mais sentido temê-los – cabe apenas (des)esperá-los. Não cantaremos o medo da morte, porque já se tem certeza do bem e do mal e, diante dela, não há o que temer e tampouco o que esperar. Há desespero e desesperança.

Por fim, não precisamos temer as flores medrosas e amarelas que nascerão sobre nossos túmulos. Em terra tão repleta de certezas, não há poro aberto para flor alguma, feia ou não, brotar.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Sentimento do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.


MUTARELLI, Lourenço. O natimorto: um musical silencioso. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROSSET, Clément. *Le réel et son double*. Paris: Éditions Gallimard, 2014.

_____. *O princípio de crueldade*. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad.: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2010.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em abril de 2019,
em São Paulo.



O objetivo deste livro é estudar as diversas formas do terror – desde aquele exercido em casa até as diversas formas de terrorismo internacional atual – procurando desvendar as bases míticas, arquetípicas e simbólicas que as sustentam. Nos textos aqui reunidos, são discutidas as marcas do terror – bem como a violência, que é uma de suas manifestações – nas técnicas pedagógicas, nas relações de família, na arte, na religião, nas relações de trabalho e nas escolas.



FEUSP

