



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Curso: Doutorado

O TRICKSTER NA ESCOLA:

Um estudo sobre a função educativa do mito

Carlos Henrique Teixeira

Araraquara/SP
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Curso: Doutorado

O TRICKSTER NA ESCOLA:

Um estudo sobre a função educativa do mito

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em educação escolar.
Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientadora:

Sueli Aparecida Itman Monteiro.

Carlos Henrique Teixeira

Araraquara/SP
2014

Teixeira, Carlos Henrique

O Trickster na escola: um estudo sobre a função educativa do mito / Carlos Henrique Teixeira – 2014

163 f. ; 30 cm

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

Orientador: Sueli Aparecida Itman Monteiro

1. Desordem. 2. Educação. 3. Etnologia. 4. Mito.
5. Imaginário. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Curso: Doutorado

O TRICKSTER NA ESCOLA:

Um estudo sobre a função educativa do mito

Comissão julgadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Aparecida Itman Monteiro (FCLAr – UNESP)

Examinador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro (FCLAr – UNESP)

Examinador: Prof. Dr. Micael Carmo Côrtes Gomes (UFAC)

Examinadora: Prof^a Dr^a Débora Raquel da Costa Milani (UNIESP-FTGA)

Examinadora: Prof^a Dr^a Luci Regina Muzzeti (FCLAr – UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Araraquara, 11 de junho de 2014

As Três Marias

*Atrás destas moitas,
Nos troncos, no chão,
Vi, traçado a sangue,
O signo-salmão!*

*Há larvas, há lêmures.
Atrás destas moitas.
Mulas-sem-cabeça,
Visagens afoitas.*

*Atrás destas moitas
Veio a Moura-Torta
Comer as mãozinhas
Da menina morta!*

*Há bruxas luéticas
Atrás destas moitas,
Segredando a aragem
Amorosas coitas.*

*Atrás destas moitas
Vi um rio de fundas
Águas deletérias,
Paradas, imundas!*

*Atrás destas moitas...
- Que importa? Irei vê-las?
Regiões mais sombrias
Conheço. Sou poeta,
Dentro d'alma levo,
Levo três estrelas,
Levo as Três Marias!*

Manuel Bandeira

Dedicado às minhas três Marias

*Cilene Martiniano Teixeira
Aparecida Barbosa Teixeira
Catarina dos Santos de Oliveira (In Memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa e companheira Cristiana P. Teixeira que me ensinou a acreditar em minhas forças e suportou pacientemente minhas ausências por conta dos trabalhos e estudos diários.

Aos meus filhos Heitor de Moraes Teixeira e Heloisa de Moraes Teixeira pela razão de viver.

Aos meus pais Cilene Martiniano Teixeira e Domingos do Carmo Teixeira por sempre acreditarem em mim.

Aos meus irmãos Elaine M. Teixeira Batista e Marcelo Teixeira pelo incentivo fraterno e apoio nos momentos de dificuldade.

À minha orientadora e guia Sueli Ap. Itman Monteiro, pela inspiração, amizade e carinho maternal em todos esses anos.

Aos professores Debora Raquel da Costa Milani e Paulo Rennes Marçal Ribeiro pela grande contribuição a este trabalho.

Ao amigo e irmão Micael Côrtes que sempre esteve ao meu lado, mesmo à distância, incentivando e apoiando.

À educadora e companheira de sempre Tábita Araújo pela revisão e oportunas sugestões ao trabalho.

À professora e antropóloga aposentada Silvia Maria Schmuziger de Carvalho por me receber em sua casa para uma prazerosa tarde de conversas sobre o conhecimento indígena.

À jornalista Raquel Santana por ceder algumas de suas belas imagens que ilustram esta tese.

Aos professores, alunos, funcionários e equipe gestora da escola onde realizei esta pesquisa, pelo apoio e por nunca deixarem o espírito do trickster desfalecer.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL – Unesp/CAR pelos conhecimentos e auxílio decisivo em todos esses anos que estive no programa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar, a partir de um levantamento etnológico em uma escola pública de Araraquara, a manifestação do mito trickster presente nas narrativas de professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar. Desta forma, pretendemos realizar o inventário dos variados mitemas tricksterianos que se repetem de forma recorrente nos relatos, revelando a função educativa deste mito e seu papel na emolduração dos comportamentos no cotidiano escolar no que se refere às estratégias dos educadores no trato com a desordem, a manifestação dos alunos, a vivência em sala de aula e o convívio nos ambientes escolares. Buscamos levantar, em primeiro lugar, os vários aspectos da mitologia do trickster através da leitura dos principais trabalhos em antropologia, psicanálise e literatura para identificar as variadas facetas desta figura ancestral contraditória. Em segundo lugar, buscamos no modelo etnológico proposto por Pierre Erny (1982) identificar, através de pesquisa de campo, as manifestações tricksterianas presentes na desordem escolar relatadas por professores, alunos e administradores. Por fim, tendo como base teórica a antropologia do imaginário de Gilbert Durand e seus desdobramentos na pedagogia do imaginário de Alberto Filipe Araújo e Maria Cecília Sanchez Teixeira, buscamos interpretar os dados colhidos com o objetivo de contribuir para o estudo da função criativa do trickster e suas inevitáveis conexões com a educação escolar. Incluímos aqui o suporte da socioantropologia do cotidiano de Michel Maffesoli que nos conduzirá ao estudo das sensibilidades ambivalentes que emergem do cotidiano vivido em toda a sua dramaticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desordem. Trickster. Educação. Etnologia. Imaginário. Mito.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify, from an ethnological survey in a public school in Araraquara, the manifestation of the trickster myth in the narratives of teachers, students, principals and other school community members. Thus, we plan to conduct an inventory of mythemes varied tricksterianos that are repeated recursively on reports revealing the educational function of this myth and its role in framing behavior in everyday school life with regard to the strategies of educators in dealing with the disorder, the manifestation of the students, the experience in the classroom and coping in school environments. We seek to raise in the first place, the various aspects of the trickster mythology by reading the major works in anthropology, psychoanalysis and literature to identify the various facets of this contradictory ancestral figure. Secondly, we seek to ethnological model proposed by Pierre Erny (1982) identified through field research, the tricksterianas manifestations present in school disorder reported by teachers, students and administrators. Finally, the theoretical ground of the imaginary anthropology Gilbert Durand and its developments in the pedagogy of the imagination of Alberto Filipe Araujo and Maria Cecília Sanchez Teixeira, we seek to interpret the data collected with the aim of contributing to the study of the creative function of the trickster and its inevitable connections with school education. We include here the support of everyday socioantropologia Maffesoli that will lead us to the study of ambivalent sensitivities that emerge everyday living in all its drama.

KEYWORDS: Disorder. Trickster. Education. Ethnology. Imagination. Myth.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: EXU E SUAS VARIAÇÕES.....	46
IMAGEM 2: CICLO DO HERÓI.....	51
IMAGEM 3: SANT´ANA, A VIRGEM E O MENINO.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TRICKSTER E REALIMENTAÇÃO NEGATIVA.....	40
QUADRO 2: ELEMENTOS DA DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA I.....	135
QUADRO 3: ELEMENTOS DA DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA II.....	139
QUADRO 4: O TRICKSTER NA TÓPICA SOCIOCULTURAL.....	141

SUMÁRIO

Primeiras palavras.....	11
1. Introdução.....	17
2. O mito do trickster: suas manifestações e significados.....	23
2.1 Ciência, mito e educação: aproximações e distanciamentos	28
2.2 O mito do trickster na antropologia.....	36
2.3 O mito do trickster na psicanálise.....	57
2.4 O mito do trickster na literatura.....	64
3. As ferramentas de trabalho: pressupostos teóricos e metodológicos.....	73
3.1 Referencial teórico.....	73
3.2 Referencial metodológico.....	89
4. Seguindo os passos do trickster.....	96
4.1 Desvendando espaços e pessoas.....	97
4.2 Interpretando e vivendo o cotidiano escolar.....	99
4.3 Entre o céu e o inferno: dramas diários.....	117
4.4 Encontros e partidas.....	124
5. Trickster e educação: uma proposta de aproximação.....	132
5.1 Notas para uma pedagogia da figura do trickster.....	144
Últimas palavras.....	155
Referências.....	158

Primeiras palavras

Em meados do ano de 2001 iniciei, no serviço público do Estado de São Paulo, meu trabalho como professor após concluir o curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista da cidade de Araraquara. Como não era concursado e nem contava com tempo de exercício na profissão suficiente para participar do processo de atribuição de aulas, iniciei minha atuação como professor eventual. Nesta categoria tinha a incumbência de substituir os professores titulares em suas ausências, ministrando temas transversais ou atividades que pudessem ser resolvidas em apenas uma aula.

Ministrei minha primeira aula como professor em um primeiro ano do ensino médio de uma escola localizada na região central de Araraquara. Assustei-me a princípio com a dimensão dos espaços e a quantidade de professores que encontrei quando adentrei pela primeira vez a sala reservada aos profissionais. Logo fui informado sobre o recinto destinado aos professores eventuais, pois não podíamos permanecer no reservado aos docentes “da casa”. A coordenadora pedagógica me apresentou os recursos como biblioteca, salas de vídeo, aparelhos audiovisuais, quadras de esportes e salas de informática, tudo muito organizado e disponível inclusive para os professores de nossa categoria. Disponibilizou-me ainda um armário para guardar livros, giz, diários, pertences e os materiais didáticos que estavam sendo utilizados naquele ano letivo. Recebi uma lista com o nome dos alunos do primeiro ano, uma apostila e uma caixa de giz para minha tão aguardada primeira aula.

Ao soar do sinal todos os professores se levantaram e se dirigiram para suas salas de aula. No caminho conversavam sobre vários assuntos, muitos rindo de algo engraçado, contavam casos familiares, reclamavam de alunos e falavam de times de futebol; uma tranquilidade que contrastava com minha ansiedade.

As salas de aula se dividiam em um imenso corredor, onde os alunos aguardavam a chegada de seus professores do lado de fora das salas. Chegamos em um grupo de oito docentes e aguardamos a inspetora que, aos gritos, ordenava para que os alunos adentrassem nas salas. Notei que a sala em que ministraria minha primeira aula estava com a porta fechada e não havia nenhum aluno do lado de fora. “Será que é a sala certa?”, indaguei à inspetora que confirmou a presença dos alunos. Obviamente estranhei o fato de que apenas os alunos daquela sala estavam dentro e não do lado de fora. “Vamos que eu te apresento. Precisa ser firme

com eles. São uns diabinhos! Se precisar encaminhar algum à direção é só me chamar. Eles não respeitam os professores efetivos quanto mais vocês eventuais.”, disse a inspetora aumentando minha ansiedade. Abriu a porta e me chamou para dentro já vociferando contra os alunos que estavam fora de seus lugares. Enquanto ela me apresentava para eles e ameaçava-os de repreensão, notei que vários estavam rindo ou segurando o riso por algum motivo que não consegui a princípio entender. “Do que estão rindo?!” , perguntou gritando a mulher sem entender o que estava acontecendo. Após outra série de ameaças, ficaram em silêncio. Quando ela saiu da sala, para minha surpresa, todos os alunos caíram em estridentes gargalhadas. Após alguns minutos de risos sem controle, consegui ordenar a sala para o início da aula, mas não me contive, queria saber o motivo de tal manifestação unânime. “Professor, quando a porta estiver fechada não coloque a mão na maçaneta, alguns alunos cospem nela para sacanear os professores!”, revelou uma garota sentada na primeira fila que também achou graça do fato.

De fato, minha trajetória como professor sempre foi marcada pelo desafio de controlar os alunos em sala de aula, fazer com que ficassem em silêncio e participassem das atividades. Quando não tinha sucesso, logo era apontado pelos outros professores, coordenadores ou diretores como incompetente ou inexperiente. Presenciei inúmeras traquinagens, fui “vítima” de várias ações classificadas pela instituição como indisciplinares, gritei com alunos, apliquei suspensões, convoquei pais, reprovei e, mesmo sendo duro e intolerante por muitas vezes, a cada ano me deparava com os mesmos desafios. “Tem que saber conquistar seus alunos”, aconselhou-me um diretor de uma escola particular mais interessado em prestar contas aos pais que pagavam as mensalidades. “A aula tem que ser interessante e fazer sentido para eles”, disse-me com certa razão uma palestrante de um dos inúmeros cursos que fiz, nos quais se ensinam métodos prontos de como lecionar bem.

Entendia os variados conflitos que me deparava de uma forma causal, sempre procurando achar culpados. Ora eram os pais que não educavam seus filhos, ora as más companhias, ora a permissividade da escola, ora a impunidade... Mas o que não conseguia entender realmente era porque os chamados “diabinhos” eram, de certa forma, muito queridos pelos outros que os protegiam e se divertiam com suas atitudes que eram comentadas por todos.

Certa vez, no início da última aula de um período, acionei o interruptor do ventilador desligado, pois estava calor no dia. Após o aparelho girar, uma quantidade de pó branco de giz, que havia sido colocada propositalmente por sobre as hélices, foi arremessada por toda a

sala, o que provocou gargalhadas em todos os alunos, até mesmo aqueles considerados como de bom comportamento. Questionei-me, então, se não seria aquele momento de riso coletivo um alívio para as longas horas de trabalhos disciplinares a fio, muitas vezes sob ameaça de professores autoritários. Naquele momento, sentei em minha mesa e, sem perceber, sorri também com eles achando graça.

Na sala dos professores, no intervalo das aulas, conversávamos sobre nossa rotina escolar. Tínhamos uma clara noção do que era um comportamento aceitável pelos alunos e qual era pernicioso e repulsivo. Alguns alunos adquiriam personificações quase que dantescas, como se estivessem realmente fazendo da escola um verdadeiro inferno. “Esses diabinhos!”, “aquela sala de aula é um inferno!”, “esses alunos pegam fogo!”, eram expressões que, aparentemente inofensivas, mostravam todo um ideário acerca da desordem enquanto um fenômeno terrível a ser combatido e como o cotidiano de alguns professores se tornava uma jornada mitológica entre os céus e os infernos. Nestes discursos, tínhamos modelos imaginários de aluno ideal que estavam de acordo com as regras de convivência da escola, detalhadas no projeto pedagógico que líamos no início de cada ano letivo. As noções sobre como deveriam se manifestar as *personas*, portanto, já eram construídas em nosso ideário de trabalho, antes mesmo de conhecermos os educandos.

Ao tentar compreender as causas da desordem provocada pelos alunos, me deparei com diversas abordagens teóricas sobre a indisciplina. Debrucei-me, então, sobre os principais estudos sobre o tema nos quais a indisciplina é encarada como um problema de natureza política, social, psicológica ou moral a ser enfrentado pelas instituições. La Taille (1996) me fez pensar a indisciplina como resultado do enfraquecimento do senso moral dos alunos. Para este autor, deve-se reforçar no educando o sentimento de sua dignidade como ser moral e prepará-lo para o exercício da cidadania. Outro autor que evoca a questão da moralidade é Ulisses Ferreira de Araújo (1996) para o qual a indisciplina pode ser considerada também um sinal de autonomia, pois sua imoralidade representa uma reação às regras instituídas que muitas vezes não obedecem a um princípio de justiça. Tiba (1997), por sua vez, considera outras causas como distúrbios psicológicos ligados às etapas de desenvolvimento no sentido piagetiano, problemas de relacionamento, conflitos familiares, entre outros. Nesta linha de pesquisa psicológica, Aquino (1996) me fez considerar a indisciplina como um fenômeno que surge na própria relação educativa, estando associada também a uma carência psíquica do aluno ou ineficiência dos métodos didáticos. A leitura do trabalho de Guimarães (1996) me forneceu elementos para pensar em práticas pedagógicas que considerassem as necessidades de cada

aluno, abandonando uma disciplina homogeneizadora e desconectada da realidade vivida por eles. Todos esses estudos foram importantes na construção de minha prática como professor, mas ainda percebia um vazio conceitual e a falta de algo que me fizesse compreender este fenômeno que a cada dia se mostrava mais como um elemento inerente a natureza humana do que um desvio de conduta de ordem moral e psicológica. Era preciso, portanto, ir além da noção de indisciplina que se mostrava insuficiente na compreensão de comportamentos complexos.

Neste momento de minha vida profissional me encontrava profundamente tocado pelos problemas vivenciados por professores e alunos em seu cotidiano escolar. Conflitos, agressões de várias formas, ameaças, depredações e tráfico de drogas eram temas frequentes nas conversas das salas de professores e diretores. Vários casos acabavam requerendo a intervenção policial. Por outro lado, percebi outras formas de relações mais fundadas na empatia, na comunhão e no prazer das vivências grupais. Eram as tribos, as turmas de adolescentes e as diversas rodas de amigos, sempre reunidas com o objetivo de vivenciar o que tinham em comum. Desta forma, também percebia as rodas de professores efetivos de matemática, de ciências, de português, de eventuais e de funcionários como grupos que se uniam pela afetividade e pelo simples prazer de estar juntos, compartilhando os mesmos dilemas. Estava diante de um ambiente relacional complexo e buscava algumas pistas para pensar este ambiente que a cada dia se mostrava mais “impensável” para uma razão causal, cartesiana e redutora.

Imaginava que atividades esportivas, artísticas, a participação da comunidade e a elaboração de projetos educacionais eram algumas saídas para melhorar as relações e dar sentido aos processos educativos desenvolvidos pela escola. Com este pensamento, em 2005 me ofereci como candidato a ocupar, na unidade escolar em que ingressei, o cargo de educador profissional do Programa Escola da Família, um projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que visa abrir os espaços das escolas públicas aos finais de semana, proporcionando atividades diversas de lazer e formação para adolescentes, crianças e adultos. Coordenaria uma equipe de universitários bolsistas de vários cursos que tinham a função de elaborar projetos de atividades para a comunidade que frequentava a escola. Desempenhei a função por um ano e, neste período, realizamos mostras, festivais, cursinhos pré-vestibulares, campeonatos, entre outros cursos diversos como pintura, línguas estrangeiras, informática, panificação, teatro, etc.

Nesta função, porém, encontrei pistas para superar a noção de indisciplina escolar como problema a ser combatido. Supus nas ações caóticas levadas a cabo pelos alunos, a aparição de um imaginário marginal que se dava na clandestinidade e não tinha reconhecimento por parte da instituição, que o negava e combatia. As várias atividades, realizadas aos finais de semana na escola, eram carregadas de certa afetividade que não compreendia muito bem mas que via circular entre os adolescentes muitas vezes discriminados e tidos como indisciplinados e problemáticos. Não raras vezes anotamos em diário as falas de professores, do diretor e dos bolsistas apontando crianças e adolescentes “problemáticos”, que frequentavam as aulas durante a semana e tinham outro comportamento aos finais de semana. Sabia que durante a semana a escola estava estruturada em regras de conduta e focada no processo ensino-aprendizagem desencadeado pelos integrantes do quadro do magistério da escola, e no fim de semana os laços institucionais eram afrouxados, o que permitia uma série de atividades assistemáticas.

Nesta duplicidade de comportamentos, que se dava durante e no fim de semana, identifiquei a construção de uma realidade porosa que se alicerça no viver intenso de cada instante. Neste ínterim iniciava meus estudos do curso de mestrado, entrando em contato com uma bibliografia que fornecia subsídios para interpretar as diversas contradições presentes no ambiente escolar. Redigi um trabalho etnográfico cujo objetivo era analisar a dança break praticada por jovens estudantes de uma escola pública. Neste trabalho pesquisei a relação entre imaginário grupal, cotidianidade e corporeidade, buscando explorar a ideia da dança como campo fecundo para o estudo do imaginário dos jovens. O principal objetivo da dissertação foi interpretar a cultura do jovem como altamente complexa e significativa, forjada na riqueza do viver cotidiano, onde não se descartam as sensibilidades, os mitos, os tabus, as dinâmicas tribalistas, as contradições e os esquemas rítmicos para pautar uma educação que considere o imaginário como mediação simbólica entre o mundo e o indivíduo.

Este trabalho foi fundamentado em um referencial teórico alicerçado na antropologia e na psicanálise, em autores como Gilbert Durand, Carl G. Jung, Michel Maffesoli, entre outros, e me forneceu subsídios para pensar um novo projeto de pesquisa voltado para o estudo da função educativa do mito e suas conexões com as experiências culturais das instituições escolares, muitas vezes contraditórias e carregadas de conflito.



*Se tivesse acreditado na minha
brincadeira de dizer verdades
teria ouvido verdades que teimo
em dizer brincando, falei muitas
vezes como um palhaço mas
jamais duvidei da sinceridade da
plateia que sorria.*

Charlie Chaplin

1 Introdução

*“De uma cantante alegria onde riem-se as alvas uíaras
Te olho como se deve olhar, contemplação.
E a lâmina que a luz tuxia de indolências
É toda um esplendor de ti, riso escolhido no céu”.*

Mário de Andrade, “Girassol da Madrugada”

Nas leituras realizadas durante o curso de mestrado identifiquei caminhos para um novo trabalho, no qual me debruçaria no estudo da função educativa do mito trickster e sua aparição em relatos que circulam nos ambientes escolares acerca de fenômenos que, de formas diversas, perturbam a rotina de professores, alunos, funcionários e administradores. Os escritos de Jung (2000) sobre o trickster arcaico, um personagem mítico cujo comportamento dirige-se à desordem e à libertinagem, me forneceu pistas de como o mito pode encarnar-se em organizações educativas e revirar seus métodos, promovendo questionamentos e novas formas de ação. Sua análise centrava-se no clássico estudo de Paul Radin (1972) a respeito deste mito presente nas narrativas dos indígenas norte-americanos *Winnebagos*¹, um texto que posteriormente tive acesso e pude aprofundar minhas noções.

No geral, os personagens mitológicos inseridos na categoria trickster são tipos embusteiros, cômicos, ardilosos e pregadores de peça. São responsáveis por façanhas benignas ou maléficas, desobedecendo regras e normas de comportamento, despertando admiração e medo. Podem se apresentar na figura de um animal (corvo, raposa, coiole, etc.), de humanos ou deuses (Makunaíma, Eshu-elegba, Hermes), podendo inclusive se transformar ora animal, ora humano, ora deus. Sua concepção é sempre algo impuro ou anormal, podendo nascer de uma gota de sangue menstrual, da placenta de um recém-nascido ou mesmo ser gerado por uma idosa. Possuem, igualmente, um comportamento sexual unicamente voltado para a satisfação de seus desejos lascivos, quase nunca voltados para a procriação. Na antropologia são identificados como violadores mágicos dos tabus e, por essa razão, recriam a cultura humana de uma forma ambivalente.

¹Radin descreve suas pesquisas com a tribo Winnebago que habitava o Novo México, nos Estados Unidos. A partir das histórias coletadas por ele, pode-se notar a progressão do mito do herói desde seu conceito primário até o mais elaborado. As funções simbólicas dos ciclos elencados por Radin são comuns a ciclos heroicos de diferentes povos.

O argumento principal de Radin é que o trickster representava um estrato muito antigo de material mitológico responsável pela evolução da consciência. Em seus estudos sobre a mitologia dos indígenas norte-americanos, nota que ele é ao mesmo tempo criador e destruidor, generoso e negador, engana os demais e que também sempre se engana. Incorpora também uma dualidade de base comum entre os indígenas da América do Norte e muitas outras culturas indígenas como a dos Taurepang, do extremo norte de Roraima, e dos Yorubá africanos. Sua natureza é fundamentalmente ambígua: animal e humana, maléfica e benéfica, sublime e grotesca. Ele é o infrator primordial das normas, seja para fins civilizatórios, ou seja, porque simplesmente quis cometer a violação.

A partir desses estudos me questionei se não seria a personificação arquetípica do trickster, figura mitológica que representa esse herói embusteiro, ardiloso, cômico e pregador de peças, o mito exemplar presente em fenômenos de desordem e conflitos presenciados na escola? Não seria esse modelo de aluno “pestinha”, incutido no imaginário dos professores e presente fortemente em seus relatos de trabalho, uma pista da manifestação desse mito que invoca a subversão e a contestação da ordem? Como poderia identificar a função educativa de um mito tão contraditório?

Esses estudos me fizeram concluir que valorizar o imaginário², propiciando uma visão ampliada da dimensão simbólica enquanto instância criadora e educativa, pode abrir caminhos para possibilidades de mudanças no âmbito da ação. Em se tratando da instituição escolar, compreendi que as abordagens tecnocratas e políticas conduzem a uma gestão escolar que pouco contribui para a apreensão do simbólico enquanto elemento pedagógico. Por outro lado, a utilização de quadros epistemológicos ampliados no estudo das organizações escolares, que considerem a emergência do simbólico, permite um novo conhecimento do universo escolar e da comunidade, gerando formas alternativas de gestão da escola.

A tese que aqui apresento nasceu em meio à angústia de interpretar a aparição desse mito nas narrativas escolares e das leituras em psicanálise e antropologia que realizei em busca de pistas para trazer à tona um olhar que considera os encantamentos e tragédias do viver cotidiano na escola. As questões que pretendo responder são quais as conexões possíveis do

²A concepção de imaginário que adotamos para este trabalho é essencialmente durandiana que, ligada a uma noção romântica de educação, segundo Alberto Felipe Araújo, “[...] privilegia a formação da interioridade do sujeito – daquilo que Jung denomina de *das Selbst*: o si-mesmo – por meio de uma viagem iniciática, marcadamente espiritual, pela qual cada um, por intermédio das suas experiências realizadas no mundo da vida (*lebenswelt*), acede à sua ipseidade substancial num misto de real e de ideal, de razão e de imaginação, de revolta e de submissão.” (ARAÚJO, A., 2010, p.680).

trickster com os fenômenos de desordem nos ambientes escolares relatados por professores, inspetores, diretores e alunos de uma escola pública e quais as pistas que podem levar ao estudo das estruturas do imaginário através deste mito que, mesmo relegado ao indesejável, pode esconder outras formas de criação da vida humana?

Embora muitas vezes os atos classificados pelos educadores como indisciplinados sejam elencados juntamente com atos infracionais como violências diretas contra professores, diretores, funcionários ou alunos, a diferença é notável justamente porque o ato infracional obedece ao princípio da legalidade e somente se verifica quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção prevista na legislação em vigor. Aqui estou interessado nos atos de desordem que carregam a marca do trickster, ou seja, aquela atitude desordeira e inconsequente que entra em conflito com as regras institucionais, mesmo que de forma inconsciente, e obrigam a instituição a reformular seus procedimentos. Atos como defecar ou urinar em cestos de lixo das salas, flatulências durante as aulas, colocar pó de giz sobre as pás dos ventiladores, estourar bombinhas nos banheiros, provocar mau cheiro com a queima de borracha, gritar enquanto o professor está voltado para a lousa, desarrumar as carteiras, espalhar cola na cadeira do professor ou virar sua mesa ao contrário, desenhar órgãos genitais na lousa no intervalo das aulas, entre tantos outros presenciados por mim em minha prática docente, podem ser considerados como atitudes autênticas tricksterianas que, como veremos, ocorrem à revelia da ordem e dos bons costumes propalados pela instituição escolar.

Com esta tese pretendo investigar, portanto, os significados dessas ações para a educação escolar, como são encaradas e se há nelas pistas que possam nortear uma prática educativa que não negue o imprevisto e o caótico, mas que procura entendê-los como inerentes ao espírito humano. O objetivo é identificar, a partir de um levantamento etnológico em uma escola pública de Araraquara, a manifestação do mito trickster presente nas narrativas de professores, alunos e membros da equipe gestora. Desta forma, busco realizar o inventário dos variados mitemas³ tricksterianos que se repetem de forma recorrente nos relatos, revelando a função educativa do trickster e seu papel na emolduração dos comportamentos no cotidiano escolar no que se refere às estratégias da equipe escolar no trato com a desordem, a manifestação dos alunos, a vivência em sala de aula e o convívio nos ambientes escolares.

³A menor parte constitutiva de um mito, ou seja, pode ser um motivo, ou tema, ou objeto, um cenário, um emblema, uma situação dramática, etc. Ao nos depararmos com mitemas que se repetem de forma recorrente e significativa nas narrativas, temos indícios para um levantamento descritivo do mito.

Como base teórica utilizamos a antropologia do imaginário de Gilbert Durand e seus desdobramentos na pedagogia do imaginário de Alberto Filipe Araújo e Maria Cecília Sanchez Teixeira, para interpretar os dados colhidos através da pesquisa etnográfica, com o objetivo de contribuir para o estudo da função criativa do trickster e suas conexões possíveis com a educação escolar. Incluímos também as contribuições da socioantropologia do cotidiano de Michel Maffesoli que auxiliará no estudo das sensibilidades ambivalentes que emergem do cotidiano vivido em toda a sua dramaticidade e das tramas tecidas no profundo inconsciente coletivo. Como suporte metodológico, adotamos o modelo etnológico de Pierre Erny, que fornece subsídios interpretativos da cultura para o estudo dos meios étnicos de desdobramento do ensino em seus vários aspectos formais e informais.

Divido essa tese em quatro trabalhos principais. No primeiro apresento os principais estudos antropológicos, psicanalíticos e literários a respeito do trickster arcaico com o objetivo de identificar as variadas facetas desta figura ancestral contraditória e seu *modus operandis*. No segundo trato do referencial teórico e metodológico que adotei para esta pesquisa. No terceiro, descrevo e analiso os dados colhidos na pesquisa etnográfica na qual utilizo a elaboração de diário de campo para o registro das observações nos ambientes escolares como salas de aula, sala de professores, refeitórios, pátios, banheiros, entre outros, a leitura de documentos como “livros negros” e fichas de encaminhamento de alunos e a entrevista semiestruturada com professores, alunos, inspetores, diretor, coordenador pedagógico, entre outros, que serão identificados com nomes fictícios. No quarto aprofundo a análise desses dados a partir do referencial teórico já explicitado, buscando as contribuições do estudo do trickster para a pedagogia do imaginário.

O enfoque teórico e metodológico que tratamos neste trabalho pretende olhar para o cotidiano escolar para além das sistematizações curriculares e considerá-lo em toda sua concretude, que também se caracteriza pela repetitividade, pela banalidade e pela fragmentação das ações. Tais elementos não significam, de forma alguma, a desintegração da escola, mas podem mostrar a ela novos caminhos a serem percorridos que até então foram ignorados pelos regimentos.

Esta noção ampliada da educação, enquanto trajeto antropológico da transmissão da cultura, pode fornecer à escola elementos para a construção de um projeto pedagógico que leve em conta as variadas manifestações tricksterianas que se cruzam em seu interior, sendo que muitas vezes passam despercebidas ou mesmo reprimidas pelos gestores escolares. Neste

caso, pretendemos investigar se o surgimento do “mensageiro” puerístico trickster pode mostrar à instituição escolar caminhos para se colocar a serviço de uma pedagogia do sensível, que dê valor às modulações das culturas que vivem em seu meio e que precisam ser incorporadas ao projeto de escola. É preciso, portanto, numa atitude compreensiva, saber ouvir a relva crescer, isto é, estar atento às coisas simples e pequenas do cotidiano escolar que desenrolam-se inclusive nas variadas manifestações tricksterianas e solidificam-se nas práticas culturais de uma juventude que muito tem a contribuir com os processos educativos.

The background of the entire page is a photograph of a sky filled with soft, white and grey clouds. A bright light source, likely the sun, is visible through the clouds, creating a hazy, golden glow. In the lower-left foreground, there is a dark, curved silhouette of a hill or a large rock. On this dark surface, several white, stylized bird cutouts are visible. One bird is in flight, positioned above the hill, with a thin, curved line trailing behind it. Another bird cutout is on the hill itself, facing right. Below it, another bird cutout is visible, also facing right. The overall composition suggests a theme of freedom and flight.

Mas eu desconfio que a única pessoa livre, realmente
livre, é a que não tem medo do ridículo.

Luis Fernando Veríssimo

Pássaro livre
Raquel Santana
Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/raquelsantana/>> Acesso em out. 2013.

2 O mito do trickster: suas manifestações e significados

Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. [...] É um contato com a energia circundante e estremeço. Uma espécie de doida, doida harmonia. Sei que o meu olhar deve ser de uma pessoa primitiva que se entrega toda ao mundo, primitiva como os deuses que só admitem vastamente o bem e o mal e não querem conhecer o bem enovelado como em cabelos no mal, mal que é o bom.

Clarice Lispector, “Água viva”

Partindo do que se denominou “sentimento trágico da vida” (MAFFESOLI, 2004), ou seja, a experiência humana vivida e dramatizada em suas desgraças e arrebatamentos, e do mito enquanto capital pensado do *homo sapiens* e universo das configurações simbólicas e organizacionais, temos, diante de nós, o desafio de buscar uma perspectiva metodológica que dialogue com o inesperado, com a energética dos sentimentos. Uma sensibilidade pervagante que nos faz entrar em contato com as partes integrantes do conflito que se processa em uma trajetividade homem-natureza-cultura. Falamos de um “[...] trajeto antropológico que repousa precisamente no acordo tensional, numa harmonia conflituosa entre o instinto animal e as limitações objetivas.” (MAFFESOLI, 2004, p.42). Trata-se de levar em conta a mediação simbólica que promove a sutura entre as pulsões subjetivas e assimiladoras do ser e as intimações advindas do meio cósmico e social (DURAND, 2002).

Ao pretender examinar nesta pesquisa os ciclos do mito do herói, como presenciados principalmente entre os índios Winnebago⁴, descritos por Paul Radin (1972) e amplamente comentados por Jung (2000), e suas conexões com os processos educativos, busco este trajeto antropológico que representa a fundação e a evolução de uma cultura que aos poucos deixa os níveis mais primitivos e impulsivos da consciência para alcançar a maturação⁵. Neste processo, as várias etapas do mito se contradizem, se sobrepõem e se completam num todo harmonioso e conflituoso, numa dialética do instinto e da razão. O ciclo do trickster é o mais primitivo e arcaico, carregando toda a carga instintiva inata à infância humana. Suas atitudes

⁴Radin descreve suas pesquisas com a tribo Winnebago que habitava o Novo México, nos Estados Unidos. A partir das histórias coletadas por ele, pode-se notar a progressão do mito do herói desde seu conceito primário até o mais elaborado. As funções simbólicas dos ciclos elencados por Radin são comuns a ciclos heroicos de diferentes povos.

⁵O psicanalista junguiano Joseph L. Henderson, em seu ensaio intitulado “Os mitos antigos e o homem” (JUNG, 1964) promove uma análise acerca do desenvolvimento deste ciclo como circunscrito à evolução da consciência humana.

são intempestivas, visa à satisfação imediata de seus desejos e age quase sempre por impulso. Os níveis que o vão suceder e corrigir compõe a figura do herói adulto que já completou sua maturação, sem que com isso abandone por completo as energias psíquicas que fizeram parte da constituição de seu ser ao longo do processo de evolução do mito.

É nos subterrâneos da consciência, neste museu das imagens produzidas ao longo da história da humanidade que encontraremos os elementos arquetípicos de um mito da transgressão, personificado no trickster arcaico, uma figura encontrada em várias culturas e que se manifesta através de um comportamento desordeiro, sempre conectado ao herói e mesmo ao messias salvador. Torna-se o fundador de uma nova cultura ao quebrar a ordem existente através de suas atitudes impensadas, sendo assim, querido por todos apesar de sua trajetória de trapaças.

Os efeitos de suas ações são percebidos em todas as instâncias sociais, embora sua presença seja negada. Podemos notar, em relatos de professores, a aparição de uma figura muito presente no cotidiano das escolas: o aluno tido como indisciplinado que, ao realizar suas brincadeiras maléficas como entupir fechaduras, tocar fogo em cortinas ou defecar nas salas de aula, impede a realização normal do expediente escolar.

Mas o que as atitudes de um aluno pregador de peças têm a ver com um mito arcaico presente em histórias de várias culturas? Na esteira dos estudos clássicos em antropologia⁶ podemos considerar que o mito não importa por sua objetividade, mas pelos significados que confere às coisas. Desta forma, não são as atitudes do aluno que importam, mas sim a caracterização subjetiva presente na figura do ‘pestinha’ construída através das narrativas dos professores, que possui toda analogia com conhecidos personagens tricksterianos. Não é raro presenciarmos diálogos entre adultos que, ao relembrares seus períodos escolares, se divertem ao apontar mais suas traquinagens de meninice do que exaltar seus feitos curriculares. Existe, portanto, toda uma energética da malandragem, ou como diz Maffesoli (2004), uma teatralização do *daimon*⁷, que provoca o desdobramento da realidade em crescente anomia significativa.

⁶Aqui podemos citar a série mitológica de Claude Lévi-Strauss (2005a, 2005b, 2005c 2005d) composta pelas obras “O cru e o cozido”, “Do mel às cinzas”, “A origem dos modos à mesa” e “O homem nu” lançadas em quatro volumes pela editora CosacNaify.

⁷Maffesoli fala da importância da ludicidade ao se lidar com as fantasias mais selvagens, cruas e animalescas. O lúdico seria uma boa maneira de domesticá-las, de proteger-se de uma violência que poderia se converter em movimentos totalitários e perigosos.

Assim como no cinema, as histórias de trapaças e aventuras, que povoam a memória dos homens, exercem grande fascínio por representar a ambivalência dos sentidos de bem e de mal. Nestas histórias, Maffesoli reconhece a manifestação de mitos ancestrais que se descortinam pela redundância presente nas narrativas.

Para ficarmos na esfera do exemplo cinematográfico, podemos evocar a estranha fascinação que nunca deixam de exercer as inúmeras versões de Zorro, Robin Hood ou Batman para só falar deles. Sucesso que não se deve pura e simplesmente a modismos, mas que, tal como acontece com as narrativas míticas, é redundante, apresentando “lições” e “réplicas”. (MAFFESOLI, 2004, p.48-49).

A importância do trickster para a cultura do homem está no fato de ele trazer caos à ordem, um movimento necessário na renovação das estruturas de produção da vida. Até por este motivo ele aparece como herói, apesar de seu caráter negativo, mas que também não deixa de se afiliar aos mitos heroicos que, pelo contrário, trazem ordem ao caos estabelecendo a organização do cosmos. A partir de um momento de desordem, os indivíduos, por intermédio das interações, provocam uma nova ordem da organização, e assim sucessivamente. Desta forma, a organização se torna o resultado das interações dinâmicas da desordem com os acomodamentos estáticos da ordem⁸. Ordem, desordem e organização não são lineares, nem mutuamente excludentes. Assim, como apontou Morin (2001), estas noções interagem dialogicamente, isto é, relativizam-se continuamente, mantendo o sistema em atividade.

Inúmeras figuras mitológicas⁹ representam esta função de desintegração da ordem. O que é interessante notar é que embora sejam apontadas com desprezo, no fundo são reconhecidas e valorizadas como fundamentais. Nichols (2005) realizou um extenso estudo sobre o sistema do tarô, um jogo de cartas que surgiu entre os séculos XV e XVI no norte da Itália, no qual a vigésima segunda carta representa o *il matto*, ou louco, que deu origem ao coringa dos baralhos, uma figura aparentemente desprezada que se torna a carta mais importante. O tarô é numerado em 21 cartas, sendo a última não numerada, e por isso é associada à liberdade. A

⁸Edgar Morin (2001) trabalhou esta recursividade organizacional, desencadeada pelos mitos, através do que chamou de **anel tetralógico**, um conceito composto pelas noções de ordem-desordem-interação-organização.

⁹Podemos elencar figuras de diferentes culturas que possuem traços tricksterianos como Hermes, Mercúrio, Makunaíma, Eshu-Elegba, Saci, entre outros.

simbologia, que fez do coringa a carta mais valiosa em alguns jogos de salão, é organizada em torno de 21 arcanos maiores mais o louco, carta que traz em sua grafia a figura de um jovem que caminha a tocar sua flauta displicentemente com um precipício adiante. Tem uma trouxa às costas, o que representa sua falta de moradia fixa e há também uma borboleta e um cão que morde seu calcanhar. Representa busca, desapego, impulso, excitação e mudança. Quando esta carta é tirada do maço, o jogador pode usá-la como desculpa para não seguir o naipe regente, e assim, pode atuar como o trunfo mais forte do baralho.

Alice Viveiros de Castro (2005), em seu interessante livro *O elogio da bobagem*, enumera uma série de tipos como o bobo da corte, o palhaço e o bufão e suas participações em importantes eventos históricos e religiosos. Em seus relatos, encontramos o interessante caso do bufão chinês *Yu Sze*, que é tido como o responsável pela paralisação de uma reforma da Grande Muralha ordenada pelo imperador *Shih Huang-Ti* e que estava levando à morte milhares de trabalhadores. Outra interessante figura, *Mi-tshe-ring*, o velho bufão sábio dos monges budistas do Tibet, atrapalhava constantemente as solenidades religiosas, sendo incapaz de se controlar e de fazer silêncio. Vemos, então, que casos de perturbadores da ordem sempre ocorreram até nos mais controlados meios sociais. Jung (2000) cita o caso da eleição de um papa louco na França do final do século XII, durante as festas populares. Em relatos apresentados pelo analista suíço, vemos a algazarra dominar inclusive os sacros espaços das igrejas.

No meio da missa, pessoas fantasiadas com máscaras grotescas ou de mulher, de leões ou de atores apresentavam suas danças, cantavam no coro canções indecentes, comiam comidas gordurosas num canto do altar, ao lado do celebrante da missa, jogavam ebenda, seu jogo de dados, incensavam com fumaça fedorenta, queimando o couro dos sapatos velhos e corriam e saltitavam por toda a Igreja. (JUNG, 2000, p.253).

Nesta citação de Jung podemos perceber que o profano, presente na igreja francesa do século XII, ocorre a partir de traços tricksterianos. Assim, estas manifestações que tanto perturbavam a igreja católica, que procurava imprimir a ordem e os bons costumes em seus espaços, também perturbam os professores nas salas de aula. O que nos parece é que sempre quando há uma situação de mudança e transformação, ou mesmo quando a ordem e a morali-

dade busca curvar as pessoas aos seus ditames institucionais, surge o trickster para mostrar que outras possibilidades de organização são possíveis.

Pregadores de peças por natureza, as personificações do trickster podem ser entendidas como a representação mítica do violador mágico dos tabus. A esse respeito, Laura Makarius insistirá no caráter individualizado do mito ao dizer que

[...] os tabus não podem ser violados pelo conjunto do grupo, pois isto destruiria a ordem social que, negando o tabu, tornaria inoperante o ato de violá-los. A sociedade, que deseja violar sua própria lei não pode, então, fazê-lo senão por intermédio de um indivíduo que age como mediador, e no qual ela encontra seu herói. (MAKARIUS, 1974, p.217, tradução nossa).

Gilbert Durand (1996) também se aproxima desta conclusão quando faz a distinção entre ‘marginais’ e ‘marginalizados’, na qual os primeiros se auto excluíam das normas (códigos, hábitos, costumes, regras, etc.) da sociedade, ao passo que os marginalizados são excluídos por esta. “É então que vemos a marginalidade desempenhar um papel positivo no movimento genético da sociedade. As ‘margens’ são uma espécie de reserva cultural e social, enquanto as transformações do tempo desgastam, provocam fissuras na sociedade dominante.” (DURAND, 1996, p.176).

Combativo em algumas situações, pacífico noutras, amante do viver errante e solitário, o trickster raramente tem morada fixa, perambulando pelos espaços sociais, naturais e sobrenaturais com notável desenvoltura. Exu, por exemplo, é um espírito sem lar, errante, frequentador das encruzilhadas e fronteiras, presente sempre que há distúrbios ou confusões e nas ocasiões de mudança e transição. A figura do Saci Pererê, outro trickster, também surge num momento de mudança na vida social dos negros libertados. Portanto, ele coloca em jogo o inesperado e o indefinido, aparecendo em momentos de transição e questionamento da ordem. Portanto,

[...] assim que uma visão de mundo tenha sido fabricada, linhas são destacadas, categorias definidas, hierarquias erigidas, um personagem arquetípico aparece, o trickster. Movendo-se no rompimento das normas, na violação dos tabus, o trickster vira tudo de cabeça para baixo. Ao jogar com a ordem

social, desalojando certezas, ele acaba por intensificar a consciência da vulnerabilidade de nossas instituições. O impulso brincalhão do trickster promove um crítico e radical autoquestionamento que leva a um conhecimento de si mais profundo, o primeiro passo para a transformação. (CONQUERGOOD, 1989, p.83, tradução nossa).

Nesta sessão elencamos os vários aspectos da mitologia do trickster através dos principais estudos em antropologia, psicanálise e literatura. O objetivo é identificar as variadas faces desta figura ancestral contraditória, seu *modus operandis* e suas ligações com os processos educativos.

2.1 Ciência, mito e educação: aproximações e distanciamentos

Um mito sempre carrega em si a experiência cultural de uma dada sociedade com a natureza. Se torna a identidade semântica pela qual os sentidos das coisas se trocam e se estabelecem no meio social, traduzindo a intenção histórica da sociedade fazendo com que ela repouse sobre um alicerce mítico dilemático. Em suma, revelam as estruturas do real possível, pois se conectam ao sentido, aos modos de ser no mundo e se tornam modelos de comportamentos humanos.

Na antiguidade clássica, o mito era um produto inferior da atividade intelectual, sendo circunscrito a esfera de explicação religiosa do mundo. Era o primeiro grau que leva à filosofia, por conter um pré-raciocínio a respeito das grandes questões do homem (a gênese do mundo, o fenômeno e o sentido da vida, o futuro, a morte e a imortalidade, etc.). A filosofia e a sociologia contemporânea (SCHELLING, 2001; DURKHEIM, 1989; LÉVY-BRUHL, 1947) vão lhe conferir uma função de destaque no pensamento humano, diferente do intelecto, responsável pelas necessárias formulações artísticas e religiosas.

O mito ganha mais força como vetor de modelamento do comportamento social justamente com os trabalhos dos antropólogos e psicanalistas. Para Malinowski, fundador da antropologia social,

[...] o mito cumpre uma função intimamente ligada à natureza da tradição e à continuidade da cultura, com a relação entre maturidade e juventude e com a atitude humana em relação ao passado. A função do mito é a de reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio unindo-a à mais alta, melhor e mais sobrenatural realidade dos acontecimentos iniciais. (MALINOWSKI apud ABBAGNANO, 1970, p.645).

Um dos maiores estudiosos do mito, o antropólogo Lévi-Strauss, dialogando com a linguística dirá que ele se constitui num modo de comunicação humana, como um produto da linguagem. Para ele, as condições colocadas pelo mito não permitem considerá-lo apenas do ponto de vista diacrônico e linear das narrativas, mas principalmente devemos nos ocupar de seu aspecto estrutural, ou seja, sua conexão dinâmica com uma realidade própria, independente do sujeito. Assim, os mitos se pensam nos homens e não o contrário, isso por conta do caráter pregnante de sentidos conferidos por eles.

Em seu livro *Mito e Significado* Lévi-Strauss (1987) afirma que o significado é obtido mediante certas regras que permitem identificar as formas das narrativas míticas. O que comunica o mito não é apenas a forma, mas também o seu próprio conteúdo, ambos passíveis de significado. O método estruturalista de Lévi-Strauss parte em busca de invariantes, tanto a nível do conteúdo como da forma. O simbólico, como parte invariante das narrativas míticas, se aproxima do nível da análise sintática como feita pela gramática. Para o antropólogo, as relações entre os termos no mito são da mesma estirpe tratada pelos linguistas. Esta ordem não é dada na natureza do pensamento, mas pela cultura, sendo arbitrária.

Outra importante corrente de estudos do mito, a fenomenologia da religião, cujo maior expoente é o filósofo Mircea Eliade, vê no sagrado o elemento a ser buscado nos mitos. O comportamento mítico se encontra em todos os homens como essência e morfologia do sagrado. Pela experiência religiosa é que o homem pode processar o fluxo caótico e sem sentido da vida. Para este pensador,

[...] o mito é considerado como uma história sagrada, e portanto uma história verdadeira, porque se refere sempre a realidades. O mito cosmogônico é verdadeiro porque a existência do mundo está aí para o provar, o mito da origem da morte é também verdadeiro porque a mortalidade do homem prova-o, e pelo fato de o mito relatar as gestas dos seres sobrenaturais e manifesta-

ções dos seus poderes sagrados, ele torna-se o modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas. (ELIADE, 1992, p.13).

Paul Ricoeur, outro importante filósofo francês, também se preocupará com a existência concreta e sua correspondência com os mitos, pois são eles que conferirão inteligibilidade à história humana. Ricoeur (1968) considera que há experiências que permaneceriam vazias e sem compreensão se não fossem os mitos. Nessas experiências, os padrões de comunicação são ineficazes, uma vez que não conseguem teorizar o vivido por completo. Apresenta uma concepção mais ampla da linguagem simbólica, que integra não apenas a pesquisa da linguagem onírica e do mito, mas também a pesquisa das linguagens poética e religiosa. O filósofo atribui três dimensões a narrativa mítica: cósmica (que retoma os elementos de figuração da natureza), onírica (que busca suas raízes nas lembranças e nos sonhos) e poética (que recorre à linguagem e a comunicação).

Para ambos os autores, o mito é o substrato da vida e aquilo que os seres humanos têm em comum. Eles contam as histórias da vida, da busca pela verdade e do sentido de existir. São pistas para as potencialidades espirituais da vida humana, daquilo que somos capazes de conhecer e experimentar interiormente.

Na psicanálise o mito se traduz nas imagens que emergem do inconsciente e revelam a natureza do ser humano e sua experiência na história. Para Freud (1987) a análise do mito é o equivalente cultural da análise dos sonhos de um sujeito. Para este analista, os mitos, assim como os sonhos, provêm de ansiedades reprimidas e ocultas no consciente tribal. Outro psicanalista suíço, Carl Gustav Jung (2000) reconhece nos mitos os aspectos invariantes da gênese da cultura denominados arquétipos, que se comunicariam através do inconsciente coletivo em todas as tribos e grupos sociais. Na psicologia analítica junguiana existem vínculos com os mitos para o estudo dos arquétipos porque o inconsciente fala através da linguagem simbólica, que podemos entendê-la a partir deles. O arquétipo, portanto, emerge da memória da coletividade, chegando ao indivíduo através de formas próprias, transcendendo a consciência e influenciando seu mundo. É impossível uma clara explicação dos arquétipos em si, mas é muito clara a sua ligação com os mitos.

Gilbert Durand, fundamentado na teoria dos arquétipos de Jung, construirá sua Antropologia do Imaginário, perspectiva teórica que adotamos para esta pesquisa, pela qual propõe

uma arquetipologia geral que daria conta de desvendar as imagens que emergem do ‘museu’ inconsciente humano. Para este autor, o mito está sempre presente na capacidade que o ser humano tem para simbolizar, seja pelas imagens propriamente simbólicas ou pelos motivos arquetípicos das narrativas. O imaginário, como capital inconsciente do homem, se torna o centro da habilidade que ele se vale para comunicar-se com a natureza e com sua história de um modo transcendente. O imaginário em Durand, portanto, seria acessado a partir de uma *mitopoiésis*, ou seja, o sapiens elabora o mundo e a si mesmo através do mito como processo de simbolização. O símbolo, neste sentido, é definido como "[...] produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio." (DURAND, 2002, p.41).

Durand utiliza a expressão imaginário ao invés de simbolismo, uma vez que para ele o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário. Sua teoria sobre o imaginário, que trataremos adiante, se organiza sob o método da convergência, isto é, os símbolos se agrupam em torno de núcleos organizadores, as constelações, que são estruturadas por isomorfismos que dizem respeito à polarização das imagens. Os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetípico e porque são variações sobre um arquétipo.

Segundo Porto (1994), a noção de símbolo (*Sinnbild*) em Durand pressupõe a unificação de pares opostos. Como *Bild*, ou imagem, remete às imagens arquetípicas e ao substrato biótico. Como *Sinn*, sentido, ao noológico, fundamentalmente ao mito, entendido este como um sistema dinâmico de símbolos e arquétipos que tende a compor-se em relato. Desta forma, o símbolo permite ao sentido engendrar limites, diferenças, tornando possível a mediação simbólica. A mediação simbólica através dos mitos permite, ao indivíduo, uma pré-compreensão simbólica do real (que sempre é único, singular, e não universal), moldando-lhe o comportamento social.

A imagem, como receptáculo dos símbolos constelados em mitos, acompanha o homem desde o berço até o túmulo. Na 'revolução do vídeo' Durand verá a maior influência da imagem no mundo moderno. Paradoxalmente, as técnicas de filmagens, animação e fotografia, surgiram a partir do progresso da física e da química, ciências que privilegiaram a experimentação e teorização matemática. Durand dirá que a imagem moderna, traduzindo os mitos ancestrais da humanidade, não abandona o homem, mesmo "[...] no despertar pedagógico da criança, nas escolhas econômicas e profissionais do adolescente, nas escolhas tipológicas de cada um, nos costumes públicos ou privados a imagem midiática está presente [...]" (DURAND, 2004, p.9).

Assim como Lévi-Strauss, Durand (1996) dirá que a forma diacrônica do mito é necessariamente sintética, pois apresenta um elo necessário de coincidência de heterogeneidade e de contradições. A divergência fundamental em ambos os estudiosos está no fato de que Durand (1996), que a si mesmo define como estruturalista figurativo, reconhecerá a existência do arquétipo nos moldes junguianos como fundador da narrativa mítica, ao passo que Lévi-Strauss, reconhecendo que partes dos mitos apareçam em diferentes grupos sociais com as mesmas formas, dirá que eles se portam fundamentalmente como os fonemas, ou seja, são os mesmos sons em vários lugares, mas possuem significados diferentes.

Apesar de divergirem em alguns pontos, ambos reconhecem a necessidade de uma ciência do mito que reestabeleça os estudos sobre a consciência humana a partir de suas profundezas. Para ambos os antropólogos, o desafio é elaborar uma ciência que possa ser capaz de dar conta de desvendar a lógica subjacente encontrada nos relatos míticos das culturas. Assim, o pensamento desencadeado pelos povos tidos por alguns como 'selvagens' poderia contribuir para o alargamento da razão, visto que pode revelar aspectos que o ocidente tende a descartar. Os esforços são para formular uma ciência que supere a dicotomia entre pensamento científico (domesticado) e pensamento mítico (selvagem), em busca de uma antropologia das profundezas que redescubra a operação dos mitos em toda a esfera de atuação humana.

Lévi-Strauss (1970) cita a oposição entre magia e ciência para demonstrar que longe de ser uma ciência falsa, como quiseram os evolucionistas, a magia carrega o mesmo teor prático e o rigor que a ciência, pois ambas colocam o problema da causalidade e as questões da existência valendo-se de diferentes modos de conhecimento. Se a magia lida com percepções ligadas à imaginação, a ciência teria se distanciado dela para se dedicar unicamente ao domínio do conceito e das funções racionais. Em *O cru e o cozido*, Levi-Strauss (2005c), a partir de um estudo sobre os mitos dos povos indígenas sul-americanos, demonstra aquilo que denominou "a lógica das qualidades sensíveis", na qual recupera as analogias que podem existir com a ciência experimental a respeito da passagem da natureza à cultura, a origem do mundo e do homem, o processo de especiação, etc. Temos, portanto, uma ciência estrutural para compreender os modos de operação do espírito humano.

Para Levi-Strauss a depreciação da mitologia, por parte do pensamento técnico-científico, aconteceu durante os séculos XVII e XVIII, quando as chamadas ciências duras, ligadas ao pensamento abstrato, tomaram forma na mão de alguns filósofos que valorizaram a razão como a forma mais apropriada para tratar da realidade em detrimento de explicações

que recorressem aos dados sensoriais, como no caso do pensamento mítico. Por outro lado, acusa o mundo ocidental de um pretensso orgulho impertinente que considera válido apenas as descobertas do pensamento racional recente, enquanto que as realizadas pela humanidade em seu período 'selvagem' seriam apenas frutos do acaso, de uma realidade que intimava apenas a luta pela subsistência. Assim como o pensamento mítico retoma a ancestralidade do desenvolvimento do sapiens como espécie no mundo, sendo necessário na compreensão dos complexos de comportamentos sociais e individuais, dependemos também das imensas descobertas do período neolítico (agricultura, criação de gado, olaria, tecelagem, etc...), artes da civilização que o homem moderno contribuiu apenas com aperfeiçoamentos. Lévi-Strauss, portanto, acusa o ocidente de desconsiderar irresponsavelmente as conquistas da humanidade ancestral e uma parte importante de sua formulação cultural compreendida nos mitos.

Durand, por sua vez, também entende que não há uma separação entre o mito e a razão, visto que as sintaxes da razão nada mais seriam do que formulações de uma retórica advinda do imaginário geral da espécie humana. Com tudo, reconhece Durand uma tendência iconoclasta no ocidente, que pretende a desqualificação de toda imagem advinda dos subterrâneos da consciência como mera sombra ou resíduo dos processos cognitivos. Tal tendência teria nascido com as religiões monoteístas que procuraram exterminar as imagens substitutivas do divino; iconoclastia esta que ascendeu ao método da verdade emergido do socratismo, pelo qual a lógica binária se tornaria o único modelo para se distinguir o que é falso e o que é verdadeiro. Por muito tempo, e sobretudo a partir de Aristóteles, o acesso a verdade só permitia a via da experiência dos fatos, onde se dá a trama do 'terceiro excluído' que não permite uma terceira opção, apenas há o correto e o errado.

Apesar de todo o processo de desmitificação do pensamento humano desencadeado pelo mundo ocidental, ambos os antropólogos reconhecem um movimento de superação do divórcio entre ciência moderna e os dados simbólicos. Para Levi-Strauss (1989, p.16),

[...] estamos agora num momento em que podemos, quiçá, testemunhar a superação ou a inversão deste divórcio, porque a ciência moderna parece capaz de progredir não só segundo a sua linha tradicional - pressionando continuamente para a frente, mas sempre no mesmo canal limitado - mas também, ao mesmo tempo, alargando o canal e reincorporando uma grande quantidade de problemas anteriormente postos de parte.

Durand, por sua vez, vê na emergência de um paradigma do imaginário, personificado na poética romântica, na teoria junguiana do inconsciente coletivo, na imaginação material de Gaston Bachelard, no '*mundus imaginalis*' de Henry Corbin e na arquetipologia culturalista de Mircea Eliade, o limiar de uma nova postura metodológica, multidisciplinar por excelência, que recoloca o mito em seu devido lugar no conhecimento científico.

É possível, portanto, uma ciência que religue, assim como demonstrou Bachelard, a imaginação poética e o rigor científico em busca de um conhecimento que toque o espírito humano e sua força criadora de significados.

Ao propormos um estudo sobre o trickster, entramos em contato com elementos de um mito pervagante que invoca a criação, a libertinagem e a contestação, elementos tão caros a formação da humanidade e aos processos de produção das realidades. O trickster, portanto, joga com a destruição de padrões entranhados, desestabilizando relações de poder e abrindo um espaço para uma genuína prática da transformação através de um **educar pela transgressão**. Usando as palavras de José Carlos de Paula Carvalho,

[...] Seria interessante observar que "transgredir" não consta do repertório pedagógico; não obstante, se considerarmos sobretudo a educação descolonizadora, da contestação - o que é fundamental para se compreender os caminhos educativos da contracultura, daquilo que os antropólogos da escola de Chicago analisaram como "festival *behavior*", que M. Mead chamou de "*generation gap*", que Duvignaud analisara como uma proposta ética do "a-estrutural" e que, muito antes de todos estes enfoques, Bataille chamava "moral da *part-maudite*" -, deveria haver uma educação para a transgressão dos interditos, que se articularia em torno de uma figura mítica, universalmente reconhecida, do "trickster" e de suas degradações como "*clown*", palhaços, bufões, como os textos de Radin, Jung e Kérényi e Laura Makarius exemplificaram. (PAULA CARVALHO, 1982, p.120).

A personificação do 'pestinha' nas narrativas dos educadores, embora seja relegada a comportamentos reprovados e elencada uma série de agentes responsáveis por ela (culpa da família, da mídia, das más companhias, etc.), é a própria manifestação de um mito ancestral que, como vimos, possibilita a criação a partir da subversão da ordem.

A importância do trickster para os processos educativos toca o mito como produto da vida, o que significa que é algo vivido e experimentado, que oferece significado às ações cotidianas. O mito, portanto, é a projeção da vida social do homem, na qual a unidade dos sentimentos trocados no cotidiano determina a sua coerência. A fala do educador, com suas histórias, conceituações, correções e avaliações irá construir mundos de referências, alicerçados em substratos míticos que povoam o imaginário de crianças, jovens e adultos que convivem na cotidianidade do ambiente escolar. A fala educativa é uma fala mágica, surgida nas entranhas da alma e nos recantos sagrados e profanos onde se processa, sejam salas de aula, ruas, igrejas, casas, etc.

O mito promove a criação e recriação de valores culturais, de sínteses criativas, proporcionando um encontro e uma aprendizagem com os símbolos significativos de sociedades indígenas que, mesmo nos dias de hoje, não deixam de nos acompanhar em nossas cosmogonias. É óbvio que no campo educativo existe algo muito mais profundo que a simples assimilação que se dá através de atividades programáticas reprodutoras, tão presentes nas instituições escolares.

Para o mito e seu papel na educação não há intenção de induzir, conduzir ou reproduzir, mas seduzir. "Brincar, criar, buscar novos caminhos, encontrar no símbolo uma abertura para atividades prospectivas. Não é tanto um 'explicar', mas um 'iniciar', um caminhar, impulsionados pelo desejo, pela vontade de viver." (FABRI, 1989, p.199). É através do imaginário e seu processo de simbolização que se define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos, dos grupos e das instituições; vetor pelo qual se constroem as experiências e ações humanas. As práticas educativas, portanto, giram sempre em torno da dinâmica dos símbolos que constelam nos variados mitos que aparecem no dinamismo evolutivo da espécie. Situado entre a natureza e a cultura, o nível pedagógico instaura qualidades afetivas que acabam por tocar o simbolismo humano, confirmando as imagens estabelecidas pela sociedade, pela pedagogia natural, se conduzindo por motivações criativas que advém dos mitos como cerne de todo processo educativo.

2.2 O mito do trickster na antropologia

O mito do herói-trickster tem sido investigado amplamente pelos antropólogos e estudiosos da mitologia universal. No entanto, não se pode apostar num consenso teórico, haja vista a grande variedade de interpretações a respeito deste personagem contraditório. Em muitos casos, figuras saídas de relatos míticos, de produções literárias, de desenhos animados e narrativas folclóricas têm sido identificadas como pertencentes a esta categoria de heróis embusteiros. Para alguns pesquisadores basta apresentar traços egoístas, aéticos e antissociais para se enquadrar na categoria trickster (CARROL, 1981). Em outros casos a presença de poderes sobrenaturais empregados em aventuras marotas são pré-requisitos (WESCOTT, 1962). Há aqueles que empregam o termo trickster a todo personagem astuto e velhaco, não importando a sua origem (ABRAMS; SUTTON-SMITH, 1977).

O antropólogo Evans-Pritchard, com o seu livro intitulado *The Zande trickster* (1967) aponta o mito africano como pertencente a uma estrutura social. Evans-Pritchard argumenta, assim como Radin (1972), que o trickster é um modelo simples criado pela psique humana em prol da evolução. Embora a pesquisa de Evans-Pritchard não inclua o trickster dos nativos norte-americanos, seu trabalho compara suas teorias com a pesquisa de Radin sobre o mito dos Winnebago.

Em 1972, o antropólogo Brian Street, criou sua própria hipótese sobre a função do trickster. Ele analisou as conclusões de Evans-Pritchard e comparou seus resultados com a pesquisa de Radin. Street argumenta que o papel do trickster é um delicado equilíbrio entre criatividade e destrutividade (SINGER; STREET, 1972). A função do trickster, portanto, compreende um modelo de desordem e subversão dos limites que representam as normas criadas pelas sociedades.

Robert Pelton (1980) discorda desses estudos que universalizam as funções deste mito. Para ele, o trickster representa um símbolo de liminaridade, que acredita ser um espaço permanente para acessar o poder recriador. Pelton determina que o papel do trickster é uma contradição em si mesma e conclui que não é uma ideia arquetípica, mas sim um padrão simbólico que contém uma série de figuras. A partir daí, Pelton também conclui que esta figura é de natureza contestatória e provoca a sociedade a repensar os limites da ordem social como um processo de reavaliação.

Lévi-Strauss (1970), por sua vez, apresenta o trickster como um mito mediador de contradições. Para este antropólogo, todo o pensamento opera através de oposições binárias, no qual a função do mito consiste precisamente em sua capacidade inerente de mediar entre os pares que representam valores contraditórios. Este caráter intrínseco de mediação vai aparecer, segundo ele, nos tricksters representados pelo coioote e pelo corvo na tradição indígena da América do Norte. Segundo Lévi-Strauss, por serem comedores de carniça, são animais que podem ser classificados como mediadores entre os animais predadores e os animais herbívoros. Como os primeiros, eles comem animais, mas como os segundos, eles não matam o que comem. O mito funciona, portanto, como catalisador de um dilema lógico fornecendo um modelo cognitivo que permitirá a superação de sua contradição.

A oposição expressa por esses mitos estaria elencada nas noções abstratas de vida e de morte, na qual a vida estaria associada à agricultura, posto que esta atividade fornece alimentos para a subsistência, ao passo que a morte estaria vinculada à guerra pois gera matanças. Desta forma a mediação entre os animais herbívoros, associados à agricultura, e os predadores, associados à guerra, é realizada pelos animais da categoria carneiros, que não matam, mas consomem o alimento animal. Assim, "[...] esta função explica porque ele retém qualquer coisa da dualidade que tem por objetivo superar. Donde seu caráter ambíguo e equívoco." (LÉVI-STRAUSS, 1970, p.249).

Michael Carroll (1981), por sua vez, ficou conhecido por realizar uma abordagem freudiana do trickster. Ele discorda de Lévi-Strauss apenas nas classificações dos animais associados ao mito. Para Carroll, não é porque são carneiros que o coioote e o corvo desempenham o papel de trickster, mas sim porque apresentam hábitos solitários. Estando associado à origem da cultura, o trickster é portador de impulsos sexuais incontrolláveis, o que poderia levar a destruição da ordem social. Para controlar estes impulsos primitivos, identificados com a noção de ID freudiana, animais solitários e não gregários foram eleitos para a função. Tal noção pode chocar-se com a exagerada característica fálica de figuras como Eshu-Elegba que, mesmo alheio à humanidade, não deixa de ser simpático aos homens e mesmo familiar, haja vista que realiza tudo aquilo que todos, secretamente, gostariam de fazer.

Muito mais do que assumir um papel de controle dos impulsos sexuais, o trickster irá alimentar ainda mais a libido. A respeito de seu comportamento sexual, vemos o trickster Yoruba como o responsável pelos sonhos imorais e pelas relações adúlteras que as pessoas se envolvem (WESCOTT, 1962). Makunaíma, por sua vez, utilizando seu poder de transforma-

ção, transita entre o mundo dos adultos e das crianças para conseguir aquilo que deseja. Koch-Grünberg (1953), etnógrafo alemão que estudou os povos da região de Roraima, nos traz um interessante relato deste mito e sua conexão com uma libido intensa.

[...] chorava a noite inteira e pedia à mulher do irmão mais velho que o carregasse para fora de casa. Lá ele a queria segurar e forçá-la. Sua mãe queria levá-lo para fora, mas ele não quis. Então a mãe mandou a nora levá-lo. Esta carregou-o para fora, até uma boa distância, mas ele pediu que o levasse ainda para mais longe. Então a mulher o levou para mais longe, para trás de um morro. Makunaíma ainda era um menino. Mas quando lá chegaram, ele tornou-se um homem e forçou-a. Passou a proceder sempre assim com a mulher e usava cada vez que o seu irmão ia caçar. O irmão, porém, nada disso sabia. Em casa Makunaíma era uma criança. Quando fora, logo se transformava num homem. (KOCH-GRÜNBERG, 1953, p.54).

Makunaíma é o herói-trickster dos Taurepang e Arekuna, grupos que viviam no extremo norte de Roraima, e também na região fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. A tradução seria o "grande mal", numa junção de *maku* com o sufixo aumentativo *ima*. Além da sexualidade e sua capacidade de transformação, outros aspectos são importantes ressaltar.

A destreza do mito em lidar com a ambivalência mostra como o trickster é criativo ao jogar com novas ordens e novos modos de vida, sempre com o intuito de buscar o equilíbrio, mesmo através de atitudes caóticas. Talvez por isso Makunaíma seja o inventor do primeiro anzol e da primeira canoa, utensílios que consolidaram a pesca como atividade de subsistência que está entre a caça e a coleta.

Assim como Prometeu, é ele o responsável pelo domínio do fogo. Segundo o relato de Koch-Grünberg (1953), Makunaíma encontrou o pássaro *Mutúg*, possuidor do fogo, e amarrou-lhe um enorme barbante ao seu rabo para que quando voasse pudesse segui-lo. Ele então pôde achar sua casa e tirar o fogo tão necessário ao cozimento dos alimentos e aquecimento da aldeia.

O demiurgo Makunaíma é um transformador, pois sua criatividade coloca em jogo atos de metamorfose como na derrubada de árvores mágicas, na transformação de pessoas em pedras ou de si próprio em outros animais. Lúcia Sá, em seu artigo "Tricksters e mentirosos que abalaram a literatura nacional: as narrativas de *Akúli* e *Mayuluaípu*", dirá que estas histórias

"valorizam o movimento e o engano, numa luta constante contra essências estáticas." (SÁ, 2002, p.251-252).

Podemos concluir que, para estes indígenas, não havia um senso rígido de dualismo configurado nas noções de bem e mal. Assim, os ritos de iniciação nestas sociedades conjugam o sagrado e suas forças de oposição nos quais a figura do trickster funciona como transformadora e reguladora da cultura.

Enquanto herói cultural, a deidade Makunaíma pode realizar mudanças que são impossíveis a seres mortais como Kone"wó. Juntos, Makunaíma e Kone"wó preparam o terreno para que os Pemon continuem habilitando o engano e os truques através do movimento, da transformação e da linguagem. (SÁ, 2002, p.255).

Makunaíma e seus irmãos são nascidos da união do sol com uma mulher de barro, o que representa a junção do cosmos com o mundo humano. Em muitas ocasiões se vê em situações desagradáveis, das quais se livra graças à sua astúcia e com a ajuda do seu irmão mais velho, que é consciencioso. A importância do irmão gêmeo, mais experiente e responsável, para as ações do trickster desordeiro, aparece também nos relatos míticos sobre Wakdjunkaga, dos Winnebago, que trataremos adiante. Seu irmão, portanto, se torna um elemento de controle dos instintos destrutivos e modulador de sua evolução.

Após a fuga do pai, os irmãos Makunaíma vagam pela região do monte Roraima, seguindo alguns animais que indicam a "árvore do mundo", de onde retiram frutos comestíveis. Após um período de êxtase se alimentando da árvore, Makunaíma a derruba num ato de desmesura. O monte Roraima, segundo os Taurepang, seria o tronco desta árvore que permaneceu após a inundação e o incêndio que sucedeu sua queda. Nesse cataclismo, todos os homens e animais são destruídos. Makunaíma, então, utilizando barro, cria novos seres dando-lhes a vida.

Ao final de sua trajetória, Makunaíma parte em direção ao leste do monte Roraima abandonando os homens. Agora, o mundo a que pertencem já não possui a mesma natureza daquele em que se vivia antes do corte da grande árvore. Todos os seres perderam a identidade que outrora possuíam. Adiante retomaremos este mito pela ótica de Mário de Andrade e sua rapsódia sobre o herói sem caráter, Macunaíma.

Percebemos, claramente, no mito dos Taurepang uma analogia com a mitologia hebraica, na qual temas como "a árvore da vida", "o dilúvio" e "a perda do paraíso", são elementos que colocam o trickster Makunaíma no panteão das divindades primordiais, responsáveis pelo início dos tempos e pela origem do mundo. Vemos que este mito apresenta elementos imaginários sintéticos que contém tanto aspectos obscuros quanto iluminados; pode tanto levar o homem a morte e a perda de sua individualidade estática quanto conduzi-lo ao crescimento e a conquista de sua independência, assim como operou o *Yaveh* dos hebreus. Até por esse motivo Koch-Grünberg (1953) aludiu ao fato de os missionários ingleses, em suas traduções da Bíblia para os Arawoio, usarem Makunaíma como termo equivalente para o deus cristão.

Outra importante estudiosa dos mitos indígenas brasileiros, Silvia Carvalho (1985) analisa as funções do trickster pelas quais obtém a personificação de uma *práxis* social. Para ela, como toda entidade mítica, o trickster promove uma relação simbólica entre o homem e a natureza, mas toma partido pela última contra o mundo humano. Estando presente em traços de mitos de povos coletores/criadores e povos caçadores, ele desempenha, portanto, a função simbólica reequilibradora das relações homem-natureza, uma função também educativa na medida que promove respeito à natureza.

Como mediador das relações com a natureza, o mito do trickster está inserido na noção de realimentação negativa, desenvolvida pela autora, para a qual a morte da caça pelo indígena é compensada com a morte dos seres humanos, o que é demonstrado pelo simbolismo dos ritos fúnebres, em que o cadáver é preparado como se fosse um artigo de troca com a natureza. Para os povos caçadores, portanto, não existe morte em vão, ela sempre representa um movimento de troca com a natureza que fornece a caça.

Para Carvalho (1985, p.180), as características do trickster se inserem, seguindo sua hipótese de realimentação negativa, em um esquema que, em linhas gerais, se apresenta da seguinte forma:

QUADRO 1 – TRICKSTER E REALIMENTAÇÃO NEGATIVA

PRÁTICA EFETIVA DO GRUPO	CARACTERÍSTICA ANÁLOGA DO TRICKSTER	CARACTERÍSTICA QUE O IDENTIFICA AO "OUTRO"
a) Nomadização	a) Hábitos nômades	a) Capacidade de se deslocar dentro da terra, em água e no ar.
b) Escalonamento da produção	b) Inventor de técnicas diversas de	b) Capacidade de se transformar sucessivamente em vários seres

	subsistência (armadilhas, armas)	não-humanos, que por sua vez, funcionam como armadilhas e armas.
c) observância de tabus alimentares e outros	c) Estabelece a necessidade de um sistema de tabus, na medida em que cria a quebra do “equilíbrio” original instaurando o “desequilíbrio” pela infração primordial.	c) Castiga os infratores de tabus.
d) controle de produção	d) Estabelece as leis exogâmicas (frequentemente após um incesto original). Submete a si próprio a morte, elimina os velhos, faz fracassar a possibilidade de ressurreição ou de vida eterna, embora figurando geralmente como criador dos seres humanos.	d) Rapta crianças, transforma pessoas em pedras, em animais. Cobiça e violenta mulheres ou, na forma de animal fêmea, também a homens.

Fonte: CARVALHO, 1985, p.180.

Carvalho (1985) diz que todas estas características não podem ser representadas em um modelo claramente personificado, até porque o espírito protetor das espécies se manifesta com frequência como mulher, pois a caça tem para o caçador uma conotação feminina.

Teríamos, assim, que considerar também a figura da "mulher-trickster", categoria que corresponde, na mitologia grega, à Hebe (a Diana Caçadora), à Circe da Odisseia (que transforma homens em animais), à Baba Yaga russa (a terrível mãe da floresta), à divindade castradora dos caçadores siberianos (e aqui se encaixa o motivo da "vagina dentada") e as tantas outras "mães do mato" ligadas à caça ou mesmo outras "senhoras dos animais" ligadas à pesca, desde a sangrenta Sedna das profundidades oceânicas dos mitos esquimós, até as Sereias do Velho Mundo (que enfeitiçam com seu canto) e as suas equivalentes no Brasil colonizado, Yemanjá e Yara. (CARVALHO, 1985, p.181).

Em muitas outras culturas, o trickster assume a forma dos dois sexos, se tornando um andrógino. Para Carvalho (1985) isso se dá porque o mito corresponde às trocas intensas, sejam sexuais ou alimentares, entre homens (caçadores) e mulheres (coletoras). Aqui, o mecanismo nivelador se apresenta em termos das relações com sinais invertidos, ou seja, relações negativas entre os sexos (castradoras) e relações positivas entre caçador e caça. Neste caso, a caça pode representar o papel de esposa, a "esposa-animal" que, para os Yanomami descritos

pela antropóloga, é o próprio espírito protetor dos animais a iniciar o jovem caçador em sua vida na floresta. Uma atividade exclusivamente masculina, portanto, traz elementos femininos marcantes desencadeados pelos mitos.

O trickster precisa, portanto, se disfarçar em seu contrário, seja para escapar de seus inimigos ou para conseguir o que deseja, se tornando, neste movimento ambivalente, na consciência da necessidade de um equilíbrio. A prática da "*métis*" no helenismo representa essa estabilidade notável entre homem e natureza, ao passo que seu contrário leva a "*hybris*", uma infração as regras do equilíbrio original pelo desnivelamento relacional. Talvez seja, hoje em dia, essa "*hybris ecológica*" responsável pela destruição do meio ambiente, pois representa o abandono do equilíbrio alimentar, tão praticado pelos nossos ancestrais indígenas e ilustrado pelo mito trickster em todas as suas variações. Carvalho (1985), em toda a sua sensibilidade, nos mostra as consequências deste dispare.

[...] o homem entra, como qualquer outro ser vivo, neste fluxo energético da vida, repondo com seu corpo, em forma de adubo e alimento, o que retirou da natureza para seu sustento. Não é, pois, uma fetichização, uma falsa concepção genética que é responsável pelo zoomorfismo que existe na representação de certos ancestrais ou entidades totêmicas: é o reconhecimento de que o homem, por mais que se diga ou se pretenda diferente de todos os outros animais e das plantas, é um "híbrido" deles, na medida em que "somos porque comemos". Mas não só o alimento representado pelos seres vivos, mas também o ar que se respira, o sol que ilumina e aquece, a pureza refrescante dos rios e lagos, a constância das chuvas, a sombra repousante das árvores, o canto dos pássaros, o aroma das flores e plantas, tudo isto depende — nós o sabemos hoje bem demais — da manutenção de um equilíbrio que a civilização, principalmente nos países de capitalismo dependente, está destruindo violentamente nestes últimos tempos. (CARVALHO, 1985, p.185).

Outros importantes trabalhos de pesquisadores como Kerényi (1984) e Wescott (1962) procuraram analogias entre os tricksters Wakdjunkaga, dos Winnebago, Eshu-Elegba, dos Yorubas e Hermes, dos gregos. As conclusões destes autores apontam para uma similaridade dos papéis desempenhados pelos personagens míticos. Os três são mediadores do equilíbrio entre deuses e homens, estão associados às trocas e ao comércio, possuem um comportamento sexual intenso e afetam a ordem social através de seus atos caóticos. Kerényi dirá que a desordem não está descartada nas estruturas vitais da sociedade, pois faz parte de sua totalidade na qual o trickster é o seu espírito primordial. Suas ações são em prol do benefício da ordem,

mas por meio do seu contrário, a desordem. "[...] nos limites determinados pelo que é lícito, elas (as narrativas) permitem provar o ilícito." (KERÉNYI, 1984, p.165, tradução nossa).

Embora tenha sido Prometeu quem roubou o fogo para os gregos, é Hermes quem mais se aproxima da figura do trickster. Hermes é o irmão mais novo de Apolo (deus da luz, do pastoreio, do arco, da música e dos oráculos). Todas as ações de Hermes são artimanhas para conseguir que seu pai, Zeus, o reconheça como igual ao irmão, famoso e temido por todos. Por isso Hermes procura lograr Apolo. É esta característica de “enganador”, de “embusteiro”, que aproxima Hermes dos conhecidos tricksters dos indígenas.

Hermes não busca o poder absoluto como Apolo ou Prometeu, nem tão pouco a guerra como Ares. Uma de suas características é religar complexos antagônicos facilitando as trocas e o entendimento. Assim como Eshu-Elegba, o Exu das tradições afro-brasileiras, seu local de culto eram as encruzilhadas onde se depositava as hermas, pedras que serviam para indicar onde o viajante estava e para onde deveria ir.

Em sua infância, conta-se que teria ressuscitado um dragão morto e lhe dado asas, se tornando, assim, o deus do viver errante, da imaginação, da operação das forças destrutivas (dragão) em favor da criatividade (asas). É dele que vem a expressão hermenêutica, a teoria da interpretação dos valores simbólicos e interconectados, um conhecimento oposto ao cartesianismo.

Hermes, portanto, apresenta traços antagônicos e complementares em sua personalidade, podendo tanto realizar ações benfazejas em prol de todos os homens ou deuses como desempenhar um papel demoníaco, jogando sempre que necessário com as forças destrutivas da natureza. Não é fácil para nós, ocidentais, considerar que bondade e maldade façam parte de um mesmo personagem. Em nossa mentalidade maniqueísta e dramática as forças do mal precisam ser combatidas pelo bem num jogo belicoso entre deuses e demônios. Como bem entendeu o antropólogo Renato da Silva Queiroz (1991, p.100), pesquisador da figura do trickster,

[...] é certo que os primeiros buscam seus contornos no perfil dos segundos, e vice-versa. Imagens simétricas, porém inversas, deuses e demônios não se devem confundir no espelho de nossas figurações. Talvez seja por isso que os primeiros antropólogos, ao tomarem conhecimento da existência do trickster, tenham bipartido o herói em personagens distintos: um tipo brincalhão e benfazejo, convivendo com um segundo, pérfido e odioso. São bem

conhecidas, a propósito, as tentativas dos missionários em encontrar, no panteão das entidades indígenas, figuras que se prestassem a representar as categorias do Bem e do Mal (Holanda, 1949). Sabe-se também que o Eshu-Elegba, emigrando para o Brasil, assumiu rapidamente a identidade do próprio demônio.

Entre os Yoruba, Exu (Eshu-Elegba) representa a oposição à criação como o infrator das regras, ao mesmo tempo que, por seu dinamismo, se torna o elemento constitutivo da ordem social. Ele recebe a tarefa de mudar o que está parado por Olodumaré, o deus criador dos orixás, recebendo o Ado, uma cabaça que detém o poder da transformação. Por este motivo se opõe a Oxalá, o orixá criador, mas não se separa do complexo mítico, uma vez que é inseparável da estrutura da ordem; um depende do outro. A iconografia de cada figura mostra claramente sua função: Oxalá detém duas metades de cabaças dispostas uma sobre a outra representando o mundo criado e sua continuidade, ao passo que Exu possui os pedaços de uma cabaça quebrada dentro de outra inteira, evidenciando sua ação contrária à criação.

Wescott (1962, p.346) destaca a importância da simbologia da cabaça para os Yoruba na constituição de seus mitos.

O símbolo da cabaça quebrada é uma expressão direta do aspecto catabólico da energia de Exu. Usando de sua atividade destruidora, os Yoruba reconhecem a necessidade de sua função dizendo que 'a cabaça está quebrada porque o trabalho de Exu é quebrá-la'. Isto é também interessante para notar, aqui, que um dos maiores símbolos do culto do Orixá Funfun e de seus membros, lembra a violenta oposição dele e Exu, já que a cabaça é um símbolo da criação.

Para se ter uma ideia da importância desse orixá, basta analisarmos sua participação no culto, onde recebe sempre a primeira parte de todo sacrifício. Este fato se deve ao seu caráter de mediação entre o mundo dos deuses e dos homens. É ele que conecta os mundos, se tornando, desta forma, uma divindade universalmente reconhecida por todos os Yoruba, apesar de terem em seu panteão mais de quatrocentos deuses. É considerado o guardião dos templos, dos mercados, das casas e das pessoas. Assim como Hermes, está ligado ao comércio e às atividades econômicas, ou seja, de trocas de valores.

Na grande revolta contra o regime de opressão escravocrata, era ele que presidia a magia contra os brancos, se tornando, portanto, o maior protetor dos negros. Em seu clássico estudo sobre o candomblé da Bahia, Roger Bastide (1961) diz que, por esse motivo, Exu foi também identificado pelos senhores como o diabo dos cristãos, pois viam nele o princípio do mal, o elemento demoníaco do universo.

[...] Exu presidia à magia, na grande revolta dos escravos contra o regime de opressão a que estavam submetidos, tornando-se o protetor dos negros (magia branca), ao mesmo tempo que dirigia cerimônias contra os brancos para enlouquecê-los, matá-los e arruinar as plantações (magia negra). É claro que os brancos se amedrontavam - alguns deles até encontraram a morte envenenados por essas plantas conhecidas como "para amansar os senhores" - e identificaram Exu com o diabo dos cristãos [...]. (BASTIDE, 1961, p.209).

Assim como Makunaíma, Exu é uma divindade do fogo e responsável pelo sol, sendo representado com chifres, dançando em meio às chamas e liberando labaredas pela boca e narinas. Todavia, apesar de sua acepção demoníaca, os chifres não são senão símbolos de poder e de fecundidade. Outro elemento encontrado nas estatuetas mais antigas desse deus é o falo acentuado, o que revela traços de comportamento sexual muito destacados.

Não é de se admirar que na Umbanda brasileira os Exus tenham adquirido um caráter altamente sexual, como no caso de suas versões femininas, as Pombagiras, entidades que muitas vezes aparecem com os seios nus, sendo inclusive apontadas como ex-donas de cabarés quando ainda eram encarnadas (BAIRRÃO, 2002). Nesta religião, que reuniu características do candomblé e cosmologias indígenas, Exu aparece como ser da noite, habitante dos cemitérios, sendo descrito como representação da morte: esqueletos com caveiras cobertas por um capuz negro portando uma foice. Seu aspecto, repulsivo a princípio, representa os elementos menos simpáticos ou valorizados pela sociedade e moral dominante, mas existentes e vitais.

Originalmente identificado como irmão de Ogun, de Xangô e de Oxossi, Exu não aparece no panteão dos dezesseis grandes orixás, filhos de Yemanjá. O fato de não figurar entre os deuses mais importantes mostra que ele ocupa uma função especial, a de religar homens e deuses. Por isso ele não se encontra na morada dos seres divinos, mas habita as mediações dos dois mundos. Cemitérios e encruzilhadas são alegorias ideais para representar este ponto de conexão.

IMAGEM 1 - EXU E SUAS VARIAÇÕES



Fontes: <http://thouarthistory.blogspot.com.br/2009/03/eshu-elegba.html>. Acesso em 15/03/2013.
<http://filhosdavovorita.blogspot.com.br/2013/04/espirtos-da-umbanda-exu.html>. Acesso em 15/03/2013.
<http://www.ilcroggiuolo.it/s/22/statue-degli-orixas-exus-pomba-giras-feticci/222/statue-in-gesso-pomba-gira.html>. Acesso em 15/03/2013.

À esquerda uma estátua Yoruba de Eshu-Elegba portando o falo. Ao centro a representação gráfica de Exu Capa Preta, com destaque para a lua e o cemitério em segundo plano. À direita, Pombagira Rainha das Sete Encruzilhadas.

O fato de receber as primeiras oferendas do ritual não significa uma honra maior a esse deus em detrimento dos outros. Muito pelo contrário, o *padê* de Exu visa unicamente livrar o terreiro de uma divindade incômoda, que sem a homenagem inicial perturbaria a cerimônia. Exu, portanto, é uma entidade ciumenta, que não aceita ser preterido pelos seus irmãos. Bastide (1961) nos conta esse mito narrado por um de seus informantes, frequentador dos terreiros do Recife.

Exu foi expulso da lei porque era um orixá muito desobediente e queria só fazê desorde, matá, furtá, robá, tomava cachaça e brigava. Para distanciá-lo dali fez um contrato com ele: prometeu-lhe o primeiro sacrifício, um pinto com um litro de cachaça. (BASTIDE, 1961, p.218).

Todavia, apesar de seu caráter diabólico, Exu não é identificado unicamente com o mal. Uma prova disso é que os descendentes dos escravos procuraram descobrir os equivalentes deste deus com os santos católicos. Em vários depoimentos colhidos por Bastide (1961, p.222) em território brasileiro, os informantes lembraram "[...] de sua malícia (diabo); dos sofrimentos que provoca pelas tentações sexuais (Santo Antônio); de seu papel de porteiro

(São Pedro); de sua tarefa de mensageiro (São Bartolomeu); ou do anjo da guarda (São Gabriel)."

Na tradição umbandista, a relação entre o médium e seu Exu pode ser também considerada como a do educador e seu aprendiz. No terreiro, Exu e Pombagira são entidades que se manifestam muitas vezes de forma violenta e perturbadora, por isso a necessidade de cuidados especiais no trato com as deidades como as oferendas e a doutrinação adequada. Todo o médium que recebe Exu, e este lhe revela seu nome, fica responsável por zelar pela entidade, tentando conduzir seu comportamento de acordo com a orientação do pai de santo. O processo de doutrinação de um Exu nada mais é do que ajudá-lo a amadurecer para, no futuro, contar com sua energia em trabalhos de cura, proteção e limpeza. Assim, a entidade e seu médium aprendem juntos como construir um laço de confiança.

Controlado o Exu, ele deixa de ser ameaça para o terreiro e para o médium. Sendo bem educado, ele se torna o protetor do terreiro e confere mais segurança aos trabalhos. Luc de Heusch (1962), chama de **adorcismo** esse processo de estabelecer vínculos formais, seguros e definitivos com o espírito visitador. Esta prática representa o contrário do **exorcismo**, pois não procura expulsar a entidade responsável por causar males às pessoas; ao contrário, pretende conciliar o espírito perseguidor com seu médium fazendo com que se torne seu protetor. No processo de cura xamanística, segundo esse autor, o espírito causador do mal não é expulso, mas colocado em seu devido lugar, para que possa, desta forma, realizar boas ações.

Exu, ao assumir sua posição feminina através das Pombagiras, se manifestará como prostituta, muito extrovertida e desinibida. Esta figura, ao inverter a posição da mulher socialmente aceita como esposa e mãe, torna essa negatividade sua principal característica, subjugando homens através de sua força e sensualidade.

Tanto as derivações masculinas quanto femininas desta deidade são classificadas pelos adeptos da Umbanda como "o povo da rua", pois perambulam à noite por locais onde caminham pessoas comuns. São seres das encruzilhadas, cemitérios, crematórios, cabarés, locais onde a pessoa é destituída de sua individualidade. A rua e o cabaré, neste caso, representam prazer, arrebatamento, sofrimento e violência, elementos que compõem as histórias destas figuras, seja na terra ou no além-túmulo. O cemitério representa a porta de passagem para o outro mundo, guardada por eles, espíritos que mediam a vida e a morte.

É interessante notar que o caráter tricksteriano de Exu está no fato de ser agente da desordem e, paradoxalmente, ser o único responsável, como senhor dos caminhos, por ligar os conceitos diretores e as categorias organizatórias do mundo.

É fácil compreender agora o caráter de "trickster" de Exu. Se, contrariamente à sua finalidade essencial, parece algumas vezes introduzir a desordem, as brigas, a desventura no mundo divino ou humano, isto não passa do reverso de um equilíbrio sobre o qual vela com tanto cuidado. Mas, neste caso, ainda trata-se de uma lição de ordem que dá a seus fiéis. (BASTIDE, 1961, p.241).

Embora exista uma dificuldade em entendermos como opera este mito ambíguo por excelência, podemos dizer com clareza que ele contém o elemento da desordem, que acaba por produzir a ordem, mesmo agindo sem objetivo algum que não seja o de pregar peças e satisfazer seus instintos primitivos. Para nós educadores, inundados por teorias pedagógicas de cunho iluministas e legislações que procuram regular o processo de inserção no mundo social do trabalho, identificar esse caráter educativo desencadeado pelas ações do trickster que, ao jogar com regras e tabus, promove a solidificação da própria cultura e seu desenvolvimento dinâmico é imensamente dificultoso. Apesar disso, velado e admirado ao mesmo tempo, desempenha seu papel educativo ao revelar outras possibilidades de organização e resiliência, como nos diz Queiroz (1991, p.4).

Muito embora as transgressões cometidas por tais figuras sejam autorizadas pela sociedade, a própria ordem acabaria sendo assim reforçada, por meio de um processo catártico, e ainda com o mérito de revelar aos seus integrantes a desordem que poderia se instaurar caso as normas, os códigos e os interditos viessem a se dissolver. Elemento, a um só tempo, perturbador e agente da ordem, decorreria disto a ambiguidade do trickster.

A respeito desta ambivalência educativa, também destacamos a figura de Saci-pererê surgida nas áreas de expansão geográfica dos paulistas no final do século XVIII, marcadas pela ampliação dos latifúndios que utilizavam a mão de obra escrava. Ao lado de personagens do folclore brasileiro como o Lobisomem, Mula-sem-cabeça, Canhambora, entre outros, ele

se destaca enquanto protagonista de aventuras nas quais predominam as brincadeiras marotas, a malícia e a zombaria.

O folclorista Lindolfo Gomes (1965) observa que o mito do Saci é todo ameríndio em sua origem, mas é alterado por elementos culturais dos colonizadores europeus e dos africanos escravizados. Seu nome, Saci-pererê, liga-se ao mito de *Yacy-taperê* difundido pelas tribos que vivem nas proximidades do Rio Amazonas. Conta-se que uma pequena índia se apaixonou pelo seu irmão e visitava-o toda noite em sua rede, em segredo, protegida pelas trevas. Para descobrir sua identidade, até então secreta, o índio molhou sua face com urucum. Ela, que habitava as margens do lago *Iaci*, olhou em suas águas para ver seu reflexo e viu que estava marcada para sempre. Desesperada, pelo incesto cometido, atirou inúmeras flechas até formar uma longa vara pela qual pôde alcançar o céu e, então, metamorfoseou-se em lua. O irmão, indo ao seu encontro, não a encontrou. Tomado pela dor, transformou-se no pássaro *mutum*. Para os indígenas desta região, o reflexo da lua no leito do rio revela a pobre índia que aparece para ver se desapareceram as manchas do urucum.

É interessante notar como esta lenda se equivale com a dos esquimós (SEBILLOT, 1983) na qual a lua, visitada toda a noite por um jovem índio apaixonado, marca seu rosto para identifica-lo e, tendo reconhecido que era seu irmão, foge para o céu e é perseguida por ele que então se transforma em sol. Vemos claramente que estes mitos retomam os temas da quebra de tabus (incesto), própria de figuras tricksterianas, e do imaginário sintético que integra a ambivalência entre o dia e a noite (sol e lua), as luzes e as sombras. Não é de se espantar que Renato Queiroz (1995) tenha encontrado, em sua pesquisa de campo no interior da igreja de São Benedito, na cidade de Serra Negra, Saci-pererê em uma pintura ao lado de santos e anjos barrocos. Neste caso, o diabo-moleque perneta não é apartado das figuras sacras, mas está entre elas representando a vitalidade que existe entre o sagrado e o profano. Talvez por isso Mircea Eliade (1992, p.98) tenha apontado que o “[...] homem profano, queira ou não, conserva ainda os vestígios do comportamento do homem religioso.”

A ambivalência do trickster também foi percebida pelo antropólogo Paul Radin, um dos mais importantes pesquisadores deste mito entre os aborígenes norte-americanos. O livro de Radin (1972) intitulado *The Trickster: a study in american indian mythology* foi o texto mais amplamente citado e influente a respeito desta figura antiquíssima. A pesquisa de Radin procurou desvendar os meandros do ciclo do herói entre os índios Winnebago.

As tribos da América do Norte atribuem nomes concretos às figuras classificadas pelos antropólogos como tricksters. Eles costumam aparecer muitas vezes para os indígenas da Califórnia, da Grande Bacia e das planícies do sul e sudoeste dos Estados Unidos, como coiotes, coelhos, corvos, gralhas, entre outros animais. Para os Winnebago seu nome é Wakjankaga, cujas histórias são classificadas como sagradas por este povo, pois ele não é apenas o idiota brincalhão, mas também é o filho de *Ma'uma*, o criador da Terra. Radin o descreve como "[...] a mais antiga das figuras da mitologia indígena americana, senão de todas as mitologias." (RADIN, 1972, p.164, tradução nossa).

Segundo este autor, os temas relacionados ao trickster exercem profunda influência em toda a história da humanidade. Em relação a sua comicidade, ele está tanto na conhecida figura do bufão da Idade Média quanto no palhaço, trazendo impresso em si duas características que distinguem o homem do animal: o riso e o humor.

Para Radin, o mito assume a condição de *speculum mentis*, pois representa o conflito psicológico do homem consigo mesmo e com o mundo em que está inserido. O trickster, assim, nada mais é do que um mito que conta os dilemas do ser humano solucionando seus complexos interiores e exteriores. Talvez por esse motivo Radin tenha solicitado ao amigo Jung um posfácio conclusivo de seu livro. Radin, aliás, trabalha em todo o seu trabalho com a evidência de que o ciclo do herói, segundo os mitos narrados pelos Winnebago, aponta para um estágio de inconsciência anterior que evolui gradativamente rumo a uma consciência da existência e do sagrado. O trickster Wadjunkaga reuniria, dessa forma, as vagas lembranças de um passado arcaico e primordial, onde não se distinguia o divino e o profano.

Jung e Radin também concordam no que diz respeito a bipolaridade da consciência humana, representada também pelos mitos dos Winnebagos. Ambos os autores acreditam que as mentes maduras operam por diferenciação através de pares de opostos, onde um par completa as funções do outro. Neste caso, a aparição do irmão¹⁰ que sempre está ao lado do trickster, sendo mais consciencioso e regulador de suas ações irresponsáveis, mostra como a consciência se divide entre a introversão e a extroversão.

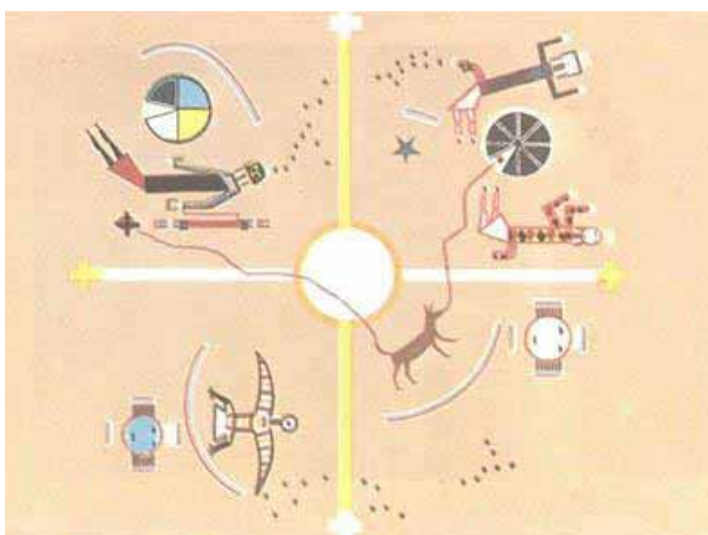
A dupla função do trickster, que age como tolo e como herói cultural é, de acordo com Radin, "[...] a característica marcante da maioria esmagadora dos heróis tricksters onde quer que eles sejam encontrados. [...] O trickster é representado como o criador do mundo e instau-

¹⁰Não podemos perder de vista a importância das figuras fraternas para o trickster. Para Makunaíma, dos Taurepang, aparecem Insikiran e Anikê como seus entes reguladores. Já para Exu (Eshu-elegba), Ogum e Odé fazem esta função.

rador da cultura, e não há uma sequência fixa na ordem em que os episódios ligados a ele são ditos.” (RADIN, 1972, p.125, tradução nossa).

A partir de suas observações de campo sobre a cosmologia dos Winnebago, Radin elenca quatro ciclos distintos da evolução do mito do herói: *Trickster*, *Hare*, *Red Horn* e *Twins*. O mito, segundo este autor, percorre os ciclos contando a odisseia do processo de maturação da consciência humana, desde o estágio mais primitivo (ciclo *Trickster*) até a conquista da razão (ciclo *Twins*).

IMAGEM 2 - CICLO DO HERÓI



Uma pintura em areia da tribo Navajo, também da América do Norte, representa o mito do Coiote, que rouba o fogo dos deuses para dá-lo ao homem.

Fonte: JUNG, 1964, p. 114.

O primeiro ciclo do herói é chamado *Trickster*¹¹ e representa o mais primitivo, infantil, imaturo e cruel personagem que aparece como um coelho ou raposa. Correspondendo ao primeiro período da vida, ele é totalmente dominado por seus apetites e suas ações visam apenas a satisfação de seus desejos imediatos. Para se ter uma ideia da insaciabilidade desta figura, em uma parte do mito, *Trickster* descansa enquanto está assando alguns patos e incumbe seu próprio ânus de vigiar a comida. Entretanto os patos são roubados e, ao despertar, fica tão furioso que queima o ânus como punição. Ao sentir o cheiro de sua própria carne, acha que o gosto pode ser muito bom e acaba por comer seus próprios intestinos.

¹¹Grafamos o primeiro ciclo do herói Winnebago como *Trickster*, em itálico e como nome próprio para não confundi-lo com trickster, expressão que serve para designar uma série de heróis míticos de variadas culturas.

Como já dissemos anteriormente, o trickster possui traços de comportamento sexual bem destacados e intensos, nos quais sua sexualidade aparece, inicialmente, como desligada da personalidade e será introjetada gradativamente como um processo de maturação. Seu pênis é representado como um órgão descomunal, tão grande que ele tinha que carregá-lo nas costas. Este órgão é tão isolado de seu ser que ele o envia na frente para uma reunião com a filha de um chefe de aldeia. O órgão sexual apartado do ser aparece em outras mitologias como a do mito *Baniva*, de *Poronominare*, que tinha que carregar seu pênis numa cestinha de tão comprido que era (CARVALHO, 1997). Por fim, o órgão sexual do *Trickster* acaba por ser mastigado por uma tãmia que estava caçando, provocando sua redução. Com o pênis diminuído, agora ele pode ligar-se ao corpo. Assim, ao tornar-se integrante de seu ser, seus impulsos são potencialmente controlados à semelhança da circuncisão masculina e feminina nos rituais de passagem para a vida adulta.

Ao final de sua carreira de trapaceiras, *Trickster* vai adquirindo a aparência física de um homem adulto, sem com isso abandonar certas características do mundo dos instintos. O segundo ciclo é o *Hare* e representa um avanço em relação ao primeiro ciclo, pois consegue corrigir os impulsos primitivos, se tornando mais civilizado, embora não tenha alcançado plenamente a forma humana. Para os Winnebago, *Hare* é o fundador da cultura e do rito medicinal, um verdadeiro salvador para os aborígenes. Quando os cristãos tentaram introduzir seu salvador nesta cultura, *Hare* foi o personagem escolhido para fazer a analogia, o que foi prontamente negado pelos Winnebago que não viam razão para outro herói que não fosse o *Hare* (HENDERSON, 1964).

Como todos os outros mitos do herói trickster, *Hare* também necessita de um ente regulador, assim como os irmãos de Makunaíma e Exu. No caso de *Hare* é *Terra*, sua avó, que vai desempenhar este papel. *Hare* é um ser muito atrevido e desobediente, que acaba por se aventurar mundo a fora procurando seres perigosos que acaba matando para conseguir algum benefício para os seres humanos. Acontece que essas entidades geralmente são seus parentes e irmãos de sua avó, que o repreende energicamente por isso. *Terra*, por fim, sempre acaba perdendo suas traquinagens, inclusive dando-lhe razão pelas mortes.

Hare, ao final de suas aventuras pelo mundo, consegue se livrar de todos os monstros perigosos que assolavam a vida dos homens. Ficou muito satisfeito com sua façanha e comunicou sua avó, dizendo-lhe que agora os homens poderiam viver para sempre. *Terra* não concorda com ele e diz que, como foi criada pequena, ficaria muito cheia de gente se ninguém

morresse e os recursos naturais seriam escassos. Por isso, muitos passariam fome e a vida seria insuportável, o que torna a morte absolutamente necessária para o equilíbrio. *Hare*, entristecido, se enrola em seu cobertorzinho e chora copiosamente. Ao acordar, no dia seguinte, *Hare* inventa o rito medicinal dos Winnebago, pelo qual os homens podem se curar dos males físicos e prolongar a vida, já que não conseguiu lhes proporcionar a imortalidade. *Hare*, portanto, se torna uma espécie de modelo para os xamãs Winnebago.

Este ciclo do herói, assim como demonstrou Carvalho (1997) em seus comentários sobre o livro de Radin, mostra a importância das ações educativas que permeiam o mito e solidificam a cultura e a experiência humana com a natureza.

Assim, muitas aventuras dos tricksters, em que estes aparecem como especialmente grotescos, podem ser entendidas como educadoras, na medida em que elas ridicularizam comportamentos anti-sociais, comportamentos estes que em sociedades mais amplas são, no entanto, ao mesmo tempo também desequilibradoras das relações entre a comunidade humana e a natureza. (CARVALHO, 1997, p.58).

O mito, portanto, carrega em si os elementos para a educação do homem e sua posição de igualdade com a natureza que, se desequilibrada, provoca perturbações de toda ordem. Como exemplo podemos usar a queda da árvore universal no mito de Makunaíma, que obrigou os homens a plantar os alimentos para sua subsistência. “É difícil não admitir que este mito represente a desobediência a um tabu que proibia o corte das árvores, instaurando, assim, a passagem da caça e da coleta para a prática (também) da horticultura.” (CARVALHO, 1997, p.59).

Com *Red Horn*, o terceiro herói desta série mitológica, chega-se ao mundo humano, mas ainda é arcaico e precisa muitas vezes de forças sobrenaturais para garantir sua vitória. É o caçula de dez irmãos e possui um pássaro-trovão que o acompanha em todas as suas aventuras, sendo o responsável por auxiliá-lo quando sua fraqueza o limita. Neste caso já temos os requisitos do herói arquetípico, pois ele se envolve em batalhas épicas, consegue derrotar gigantes através da astúcia ou força corporal e recebe a ajuda de seu pássaro escudeiro, que por onde passa deixa cair uma forte tempestade. Apesar de seu vigor e inteligência, são imprescindíveis os poderes dos deuses tutelares para que ocorra a vitória contra as forças que o perseguem.

O final do ciclo *Red Horn* abrirá espaço para outras figuras, desta vez já humanizadas e sem a necessidade do auxílio de uma divindade protetora. Assim, os homens se encontram consigo mesmos e se veem sós para enfrentar as forças da natureza e seus próprios defeitos.

Assim como o grande pássaro abandona *Red Horn*, podemos falar de uma analogia com outras passagens mitológicas como a de Makunaíma, que deixa os homens após derrubar a árvore universal, ou mesmo a de Adão e Eva expulsos do paraíso. Em todas estas histórias, após a quebra de um tabu se sucede um abandono à própria sorte, onde os perigos não se encontram mais em terríveis seres mitológicos, mas agora no próprio homem e nas forças naturais. Desta forma, todas as qualidades do *sapiens* podem emergir em um processo de maturação.

Se analisarmos como a Idade Média, conduzida pela igreja com seu intrincado sistema de punição e recompensa baseado em mitologias judaico-cristãs, foi superada pela idade da razão, na qual o próprio homem se tornou a medida de todas as coisas em detrimento da divindade, veremos que o tema do abandono divino estará também presente. Para ilustrar esta ideia, podemos usar o terremoto de Lisboa de 1755, que teve um impacto importante no mundo das ideias da sua época. Recordemos que se encontravam em confronto duas visões de mundo: de um lado a visão antiga, dogmática, conservadora, imobilista e de base religiosa, do outro lado os filósofos de um cientificismo embrionário, iluministas e críticos da sociedade antiga. Do lado conservador considerava-se que tudo era governado pela vontade divina: se ocorriam catástrofes, fomes e pestes era por vontade de Deus para castigar os pecadores e colocar à prova os fiéis. Do lado do iluminismo, já muito influenciado pelo movimento científico, defendia-se a existência de leis naturais, que era importante compreender através de experimentos científicos.

Resistindo ceder aos apelos ideológicos de um mundo reformista e capitalista, Portugal cairá nos "encantos" da razão quando vê sua capital destruída pelo terrível terremoto. Todo esforço de reconstrução desta cidade será pautado num projeto racionalista, em uma arquitetura que descartou as extravagâncias do Barroco e desenvolveu um estilo mais recatado, comercial e pragmático. A ideologia de que "tudo está bem" porque Deus rege os eventos da natureza cai por terra pelos horrores do cataclismo. A esse respeito, Voltaire (2006) escreveu um longo poema dedicado ao terremoto, onde começa por criticar os filósofos "enganados" pela ideia de uma natureza controlada por forças divinas:

Ó infelizes mortais! Ó deplorável terra!
 Ó agregado horrendo que a todos os mortais encerra!
 Exercício eterno que inúteis dores mantêm!
 Filósofos iludidos que bradais "Tudo está bem";
 Acorrei, contemplai estas ruínas malfadadas,
 Escombros, despojos, cinzas desgraçadas,
 Estas mulheres e crianças amontoadas
 Estes membros dispersos sob mármore quebrado
 Cem mil desafortunados que a terra devora
 [...] (VOLTAIRE, 2006, p.15)

Em determinados momentos de sua história, o homem abandonado se vê solitário com a natureza e sua própria espécie, tendo que lidar com forças misteriosas que mal compreende e com seu orgulho. Não é preciso ir além para vermos no ciclo do herói trickster toda a história da maturação do homem na terra, assim como a criança em tenra idade vai crescendo até o ponto de ter que lidar com o mundo já sem a tutela de seus entes protetores. O último ciclo do herói Winnebago mostrará claramente esse processo de desenvolvimento da psique humana, através da ambivalência que há entre consciência e instinto.

O quarto ciclo do herói traz as histórias que se agrupam em torno dos *Twins*, ou gêmeos míticos, nesta última fase já como figuras essencialmente humanas. Originalmente foram separados no ventre materno, no entanto são partes integrantes um do outro, embora seja muito difícil reuni-los. *Flesh* é conciliador, reflexivo e responsável, o que ajuda a frear os impulsos de seu irmão *Stump*, que é hiperativo, dinâmico e muito rebelde.

Em suas aventuras são praticamente invencíveis e seus maiores inimigos são eles mesmos quando se perdem no abuso de suas próprias forças. Após combaterem e matarem todas as criaturas que ameaçavam os homens, os *Twins* acabam por atingir um dos quatro animais responsáveis pela sustentação do mundo e por isso são punidos. Neste momento, o tema do exílio ou morte do herói aparece como cura para a *hybris*, o orgulho cego. O mito serve, portanto, como elemento compensatório para os impulsos individualistas e destruidores, que se desenrola na instituição do rito sacrificial humano destes indígenas. No caso dos *Twins* Winnebago, eles se espantam com sua própria força e aceitam viver em estado de eterno repouso, permitindo assim que os dois aspectos da natureza humana se reencontrem (HENDERSON, 1964). O equilíbrio, neste caso, permitirá a paz e um contato íntimo dos homens da aldeia com os seres espirituais superiores.

Lévi-Strauss (2008), por outro lado, notou em outras tribos simbologias ligadas a origem da vida e da espiritualidade nos nomes dos gêmeos. O antropólogo revelou a série de

regras que existiam entre os Nuer do Sudão no momento de nomear os indivíduos nascidos na aldeia. Para os gêmeos eram reservados os nomes das grandes aves como galinha-de-angola e francolim, pois as consideravam seres de origem sobrenatural que representavam a mediação entre o céu e a terra, trazendo as mensagens dos deuses para o mundo humano. De um modo geral, a ave simboliza a espiritualidade, os anjos e os estados superiores do ser. Já entre os Kwakiutl, da Colômbia Britânica, os gêmeos recebiam nomes de peixes, que são associados ao nascimento e a restauração do ciclo da natureza. Não nos surpreendemos, portanto, com a conexão do mito do herói tricksteriano com o mundo sobrenatural dos gêmeos, pois assume o papel de religar o mundo imperfeito dos homens com o mundo dos deuses. Assim,

[...] as simbologias encarnadas no trickster não são estáticas. Ele contém em si a promessa de diferenciação, a promessa de deus e do homem. Por esta razão, cada geração se ocupou com a interpretação de um novo trickster. Nenhuma geração o compreendeu totalmente, mas nenhuma pôde se desenvolver sem ele. Cada uma teve que incluí-lo em todas as suas teologias, em todas as suas cosmogonias, apesar de perceberem que ele não se encaixa bem em nenhuma delas. [...] Isso constitui sua atração universal e persistente. E assim ele se tornou presente em todas as coisas para os homens - deus, animal, ser humano, herói, palhaço. [...] Se rimos dele, ele sorri para nós. O que acontece com ele acontece conosco. (RADIN, 1972, p.168-169, tradução nossa).

Para Radin não há dúvidas de que o ciclo do herói Winnebago traz impresso as etapas da evolução da psique humana, se tornando uma *speculum mentis*, na qual são configuradas os conflitos do homem consigo mesmo, com o outro e com as forças da natureza e do cosmos. Desta forma, a psique se desenvolve a partir de um estágio primitivo infantil representado por brincadeiras e travessuras. Em seguida, a busca de emoções imediatistas e inconsequentes da juventude pode ilustrar como opera os estágios seguintes da consciência, agora com a presença de um elemento controlador e educativo personificado em parentes responsáveis. Um estágio posterior, no fim da adolescência, suscitará sentimentos de idealismo, sacrifício e heroísmo nos diversos rituais de passagem para a vida adulta.

O nosso problema é, portanto, basicamente o psicológico. Na verdade, só quando vemos o mito como tal e principalmente como uma tentativa do homem de resolver seus problemas interiores e exteriores é que a figura do trickster torna-se inteligível e significativa. (RADIN, 1972, p.X, tradução nossa).

Jung, em sua psicologia da figura do trickster, que veremos a seguir, percebe este personagem como o espírito da vida e *psicopompo*¹² a guiar os homens em todas as suas ações. Pelo fato de ser uma entidade liminar, que pode assumir formas de corpos celestes, animais e homens, que transita com notável desenvoltura por todas as esferas naturais (água, terra e ar) é que este personagem pode se tornar o herói civilizador, guardião da natureza e criador de todas as coisas.

2.3 O mito do trickster na psicanálise

Ao finalizar seu trabalho sobre o ciclo do herói, Radin incumbiu Jung de concluí-lo, pois acreditava que o amigo tinha plenas condições de interpretá-lo sob a ótica da psicanálise, um caminho lógico para quem conduziu o estudo tendo em mente que a figura do trickster representava os aspectos arquetípicos de uma evolução ancestral. O posfácio “A psicologia da figura do trickster”, traduzido para o português nas edições de “Os arquétipos e o inconsciente coletivo”, faz um paralelo entre vários personagens que podem ser elencados nesta categoria de heróis e bufões.

Para Jung (2000), as características mais importantes do trickster como herói negativo são a mutabilidade, a dupla natureza animal-divina e a proximidade com a figura de um salvador, conseguindo, pela estupidez, aquilo que outros não conseguem com a maior habilidade. Seus desdobramentos em mitologias de variadas culturas, apresentando sempre as mesmas funções, só reforça o fato de que é ele um arquétipo, ou seja, um modelo inato presente no inconsciente coletivo que serve de base para o desenvolvimento da psique humana.

Há sempre uma íntima ligação, segundo o psicanalista suíço, entre o trickster e os processos religiosos de cura. Como exemplo, podemos notar entre os xamãs o perigo de vida que corriam sempre que pregavam uma peça maldosa aos que a eles recorriam. Jung nos fala dos tormentos que sofriam em suas técnicas de curas, muitas vezes através de torturas físicas e psicológicas que produziam danos irreversíveis. A cura, neste caso, é desencadeada pelo ser

¹² A figura que guia a alma em ocasiões de iniciação e transição: uma função tradicionalmente atribuída a Hermes no mito grego, pois ele, além de mensageiro dos deuses, era o deus que acompanhava as almas dos mortos, sendo capaz de transitar entre as polaridades.

que padece, o único autorizado a sarar o enfermo, o que confirma, segundo Jung, a verdade mítica do salvador moribundo como receptáculo da redenção.

Jung ressalta os traços mitológicos demoníacos que existem até no deus das religiões monoteísta. Toda a história em torno da salvação do povo hebreu e, com o Novo Testamento, dos não-hebreus, representa o desenvolvimento gradual de um deus refém de suas próprias emoções, de sua mania inútil de destruição e de seu sofrimento autoinfligido rumo a humanização do salvador, seu próprio filho sacrificado pelas mãos dos homens. Para Jung (2000, p.252), “[...] é essa inversão do sem-sentido para o pleno-sentido que mostra a relação compensatória do trickster para com o santo.”

A tendência à enantiodromia¹³ é inerente ao trickster justamente porque reflete o relacionamento compensatório entre a consciência e os elementos míticos do inconsciente. Até por esse motivo Jung o tenha destacado como equivalente à sombra, ou seja, portador de traços inferiores do caráter dos indivíduos. Desta forma, a figura do trickster reconstrói-se a partir de sua negatividade, manifestando a numinosidade da imagem do salvador, pela qual produz energias compensatórias no processo de introjeção de conteúdos psíquicos.

Sob outros aspectos ele é mais estúpido que os animais, caindo de um ridículo desajeitado a outro. Embora não seja propriamente mau, comete, devido à sua inconsciência e falta de relacionamento, as maiores atrocidades. [...] O trickster é um ser originário “cósmico”, de natureza divino-animal, por um lado, superior ao homem, graças à sua qualidade sobre-humana e, por outro, inferior a ele, devido à sua insensatez inconsciente. Nem está à altura do animal devido à sua notável falta de instinto e desajeitamento. Estes defeitos caracterizam sua natureza humana, a qual se adapta às condições do ambiente mais dificilmente do que um animal. Em compensação, porém, se candidata a um desenvolvimento da consciência muito superior, isto é, possui um desejo considerável de aprender, o qual também é ressaltado pelo mito. (JUNG, 2000, p.259).

Parece óbvio que sua capacidade de aprender vem de sua adaptabilidade a novas condições de existência, o que o torna um ser largamente aberto à inovação e criatividade. O “jeitinho” brasileiro em se livrar de situações embaraçosas e lidar com as dificuldades da vida,

¹³A superabundância de qualquer energia psíquica inevitavelmente produz o oposto do que é manifestado. É um conceito equivalente ao princípio de estabilidade no mundo natural, onde qualquer extremo conflita com a ideia de equilíbrio.

ligado fortemente à figura do “malandro” nos morros cariocas, do “trambiqueiro” que consegue as maiores proezas mesmo sem as mínimas condições para executar algo, e da “gambiarra” enquanto arranjo pseudotécnico de uma utilidade que não pode ser levada a cabo por vias comuns, são traços tricksterianos de comportamentos sociais que primam pela criatividade em criar novas oportunidades de ação em torno de um evento fechado.

Em outros casos, vemos que estes comportamentos produzem uma completa inversão da ordem social, sendo inclusive aceitos enquanto expressão festiva. Jung relata a estreita união que existia na Idade Média entre o sagrado e o profano nas estranhas festas religiosas celebradas com danças, máscaras e fantasias. Estes costumes mostram como as pessoas podem se esvaziar de suas personalidades e assumirem outras que desejam satirizar como papas, párocos, chefes e figuras autoritárias da época.

Celebradas após as comemorações do nascimento de Cristo, as *Saturnálias* atraíam a participação de sacerdotes do clero inferior, crianças e subdiáconos em Roma. Nestas festividades era escolhido um *episcopus puerorum*, ou bispo infantil, que visitava o palácio do arcebispo acompanhado de muitas pessoas em uma grande balbúrdia. Em algumas ocasiões, os próprios clérigos nomeavam um “papa dos loucos” que comandava um verdadeiro espetáculo degenerado que dessacralizava o interior das igrejas através de inúmeras brincadeiras escarnecedoras, como o canto de canções imorais, queima de material malcheiroso, jogos de azar e danças com máscaras grotescas. Na França, ao final da festa *Fetum Asinorum*, durante a missa solene, as pessoas relinchavam após cada parte da celebração e na última o sacerdote o fazia três vezes.

Nestes casos, a *libertas decembrica*, ou “liberdade dos loucos” como era chamada na época, pode ser considerada, segundo Jung (2000, p.253), “[...] o estado de consciência anterior, ou seja, a selvageria, a euforia e a irresponsabilidade pagã e bárbara que podia afinal extravasar-se.” A própria relação simbólica entre Cristo e o asno representa a proximidade íntima entre elementos tricksterianos e sagrados que se integram sem se anularem no espaço eclesial. Para Jung, não há dúvidas da participação do trickster em todas as épocas da humanidade através de personagens míticos que representam a busca pela libertinagem, a desordem e a subversão de todos os valores.

Em contos picarescos, na alegria desenfreada do carnaval, em rituais de cura e magia, nas angústias e iluminações religiosas, o fantasma do "trickster" se

imiscui em figuras ora inconfundíveis, ora vagas, na mitologia de todos os tempos e lugares, obviamente um psicologema", isto é, uma estrutura psíquica arquetípica antiquíssima. (JUNG, 2000, p.256).

Outros tipos cômicos, se não ligados ao corpo eclesial da igreja, acaba reaparecendo no palco profano da comédia italiana na forma de palhaços diversos. Uma de suas funções era eufemizar o mal através de performances teatrais cômicas como a imitação de deficiências humanas, pobreza e alcoolismo e também ridicularizar as autoridades. A figura do bobo da corte, com sua roupa colorida e seu chapéu cheio de pontas e guizos sempre acompanhava reis e imperadores, participando de suas intimidades e exercendo influência sobre eles. Na Itália do século XVI, o bobo ascende ao palhaço moderno através da comédia, uma forma teatral que utiliza máscaras e performances extravagantes, cujos personagens mais conhecidos são Pantaleão, Arlequim, Briguella, Colombina, entre outros (BURNIER, 2002).

Para Jung, o trickster representa uma das faces da personalidade dual do homem, que mantém uma relação compensatória e complementar com o eu. Por isso ele nunca é descartado enquanto elemento indesejado, mas absorvido pelas estruturas psíquicas e antropológicas coletivas. Por isso, a importância do bobo na corte e sua grande influência entre os reis está no fato de espelhar a organização do reino de forma invertida, fazendo os homens rirem de si mesmos e de seus defeitos. A sua participação na arte teatral, portanto, dilacera o cotidiano das pessoas através do riso e de um olhar humorístico da vida a eufemizar as agruras vividas em sociedade. Por esse motivo ele é tão necessário e seu desaparecimento enquanto mito é inviável justamente porque a consciência sempre demonstra interesse por ele. “[...] Isto se liga ao fenômeno do efeito inevitável da civilização progressiva, isto é, da assimilação da figura primitiva dotada de certa autonomia enquanto *daemonium* originário de uma capacidade que pode provocar um estado de possessão.” (JUNG, 2000, p.261).

No entendimento de Jung (2000), o ciclo mítico dos Winnebago, estudado por Radin, compreende todo o processo civilizatório, pois indica a superação do estado originário onde os estados inconscientes vão desaparecendo para dar lugar a uma consciência mais polida que abomina o mal.

Na realidade o que ocorre é a libertação da consciência do fascínio do mal, não sendo mais obrigada a vivê-lo compulsivamente. O obscuro e o mal não se desfizeram em fumaça, mas recolheram-se no inconsciente devido a uma

perda de energia, onde permanecem inconscientes enquanto tudo vai bem na consciência. Quando, porém, a consciência é abalada por situações dúbias ou críticas, percebe-se que a sombra de forma alguma se dissolve no nada, mas apenas espera por uma oportunidade favorável para reaparecer, pelo menos como uma projeção no outro. (JUNG, 2000, p.261).

Desta forma, a figura do trickster não é antipática aos homens, mas sim prazerosa, ou seja, o mito é apoiado e cuidado pela consciência. Em torno desta conclusão, Jung já nos aponta o melhor método para lidar com essa energia do inconsciente: “[...] manter consciente a figura da sombra e assim expô-la à crítica da consciência.” (JUNG, 2000, p.260). Aliás, as formas que se desenrolam as narrativas sobre o trickster sempre são duais, apresentando o personagem perturbador da ordem (inconsciência) ao lado de seu parente regulador (consciência).

O mito do trickster, estando apartado da consciência, acaba por operar como uma personalidade autônoma, daí sua identificação com a sombra. Se ela não se comunicar com a consciência de forma satisfatória, acaba por se projetar exteriormente em pessoas ou grupos sociais. Para Jung isso se deve à repressão dos mitologemas originários desencadeada pelas instituições que projetam sobre os grupos as mazelas e inconsistências que não conseguem dar conta. A grande lição que este mito relega a humanidade, ou seja, as trocas educativas constantes entre o ser imaturo e a consciência, pode ser perdida em um etnocentrismo avesso ao diálogo e a mudança.

Temas relacionados ao trickster aparecem em outros estudos junguianos como no caso do arquétipo *puer aeternus*, amplamente analisado por James Hillman (1998) e Marie Louise von Franz (1992). Ambos os estudiosos apontam o *puer* como um estado de psicologia adolescente, portadora do vir a ser como crescimento autocorretivo e heroico. Este arquétipo unifica as figuras do herói, da criança divina, do psicopompo e do messias, encarnando-se em personagens como Ícaro, Dioniso, Hermes, Jesus, entre outros.

Neste complexo mítico, encontramos os pares de opostos a se completarem no processo de desenvolvimento: de um lado o ser imaturo e inconsequente, do outro o virtuoso e contido. Como representa a ponte entre o inconsciente e a consciência, o arquétipo se liga também a imagem do salvador, pois através de seu sacrifício heroico proporciona a redenção da humanidade, ou seja, a superação de um estado de inferioridade. Não podemos esquecer que a iniciação de Cristo a sua missão redentora começa em um confronto no deserto com o espírito

do mal. Ao negar seus três pedidos - se jogar de cima do templo para provar sua autoridade sobre os anjos, transformar as pedras em alimento e adorá-lo, obtendo em troca o poder sobre todos os reinos da terra – Jesus expõe didaticamente sua doutrina ao espírito maligno que, desconcertado pela “lição”, foge deixando-o em paz.

Ainda sobre este salvador, Von Franz (1992) nos traz uma interessante análise que não deixa dúvidas sobre sua filiação aos temas do trickster e do *puer*. Se trata da pintura do menino Jesus ao lado de um carneirinho, segurando uma cruz. “Naturalmente, o carneiro é uma representação do próprio Cristo, mas na arte ele é expresso como algo separado. Ele próprio é o carneiro sacrificial, o *agnus dei*. Na arte o carneiro é mostrado como o parceiro de brincadeiras, o que naturalmente significa (como todas as vezes que um deus é mostrado como animal) que o deus é seu animal totêmico, é sua forma animal.” (VON FRANZ, 1992, p.54).

IMAGEM 3 - SANT'ANA, A VIRGEM E O MENINO



No quadro pintado por Leonardo da Vinci por volta de 1508-1510, o menino Jesus brinca com o carneiro, que é o símbolo de sua Paixão. As duas mulheres, sua avó e sua mãe, olham para ele com uma expressão de ternura.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_pinturas_de_Leonardo_da_Vinci. Acesso em 24/05/2013.

Chegamos, então, ao problema do arquétipo *puer* e suas modulações com o *senex*. Para Hillman (1998), o *puer aeternus* (eterna criança) está emparelhado principalmente com a figura do *senex* (velho). O *senex* é a imagem da história em si, enquanto o *puer* a transcende e está

fora do tempo. Tais arquétipos estariam envolvidos com o processo de qualquer complexo, seja individual ou social, e ligados ao desenvolvimento.

Hillman (1998) diz que a relação *senex-et-puer* seria fundamental e responsável por propiciar ao ego a força criadora ou "significação de espírito", sendo que, se essa dualidade é cindida, tem-se a prevalência do aspecto negativo do arquétipo. Isto é, sem a criança, resta apenas o conhecimento depressivo, e sem o *senex*, projeta-se a loucura e imaturidade.

É típico do *puer* permanecer com o ciclo da juventude aberto. Ser jovem, portanto, é um estado de espírito e não uma condição física. O *puer* pretende permanecer na puerilidade sempre. No fundo teme a velhice e a morte. Seu mito pessoal é alcançar a condição de Narciso: belo, mas apenas isso. O *puer* tem a tendência regressiva inconsciente de permanecer sempre infantil, dependente, apegado a padrões fantasiosos e negando o enfrentamento dos desafios que o levam à maturidade.

A individuação passa pelo sacrifício consciente da tendência regressiva do *puer* e a integração positiva do seu par *senex*. Desta forma, a mudança tanto almejada pode se desenrolar no processo de equilíbrio entre as estruturas ambivalentes, o que torna óbvia a relação deste complexo com os mitos tricksterianos que estudamos até aqui, nos quais encontramos sempre dois personagens distintos e complementares: um brincalhão e desordeiro e outro responsável e virtuoso.

Se o ciclo mítico dos Winnebago representa um desenvolvimento, no qual os instintos primitivos vão sendo domesticados e a consciência do mal é adquirida com a evolução da narrativa, a figura do herói é a mais adequada para representar essa luta contra os elementos perniciosos à vida humana. Henderson (1964) nos mostra que o mito opera o abandono gradativo dos temas pueris ligados à infância e a conquista da maturação através de atitudes heroicas.

O ego, porém, entra em conflito com a sombra naquilo a que o Dr. Jung chamou a "batalha pela libertação". Na luta travada pelo homem primitivo para alcançar a consciência, este conflito se exprime pela disputa entre o herói arquetípico e os poderes cósmicos do mal, personificado por dragões e outros monstros. No decorrer do desenvolvimento da consciência individual, a figura do herói é o meio simbólico através do qual o ego emergente vence a inércia do inconsciente, liberando o homem amadurecido do desejo regressivo de uma volta ao estado de bem-aventurança da infância, em um mundo dominado por sua mãe. (HENDERSON, 1964, p.118).

Concluímos, desta forma, que o herói trickster é um mito que integra todas as correntes da psique humana, em um movimento educativo que se processa através de um desenvolvimento conduzido pela consciência que o incorpora de uma forma sintética, nunca o deixando a mercê de suas próprias vontades, pois sabe de seu poder destrutivo, mas também nunca negando-lhe a participação nos processos de formação da cultura e de maturação do indivíduo.

2.4 O mito do trickster na literatura

Introduzidas no Brasil pelos portugueses durante os séculos XVII e XVIII, as grandes obras literárias deste período, com características barrocas, acabaram por influenciar alguns autores que produziam seus textos em pequenos núcleos de escritores, que se reuniam para compartilhar suas criações. Primando por uma estética absolutamente contrária ao renascimento clássico europeu, o barroco buscava a novidade e a surpresa, trazendo para a obra artística uma perspectiva aberta, o gosto pela tragédia e uma tendência ao artifício e ao engenho. Na literatura barroca o uso da linguagem dramática é expresso no exagero de figuras de linguagem, de hipérboles, metáforas e antíteses. Gregório de Matos, padre Antônio Vieira e Bento Teixeira são alguns dos principais autores deste movimento.

Também conhecido como “Boca do Inferno”, Gregório de Matos teve uma vida conturbada, alvo de muitas lendas principalmente no período em que esteve exilado em Angola. Seu trabalho encarna o aspecto negativo do trickster: foi provocador, satírico, obsceno, escandaloso e impiedoso crítico da vida política e os costumes de sua época. Em sua poesia burlesca, denunciava os desmandos da coroa, a hipocrisia da igreja e a soberba da classe aristocrática. Como um verdadeiro trickster, brincava com os desvarios de todos, se valendo genialmente dos recursos da sátira para produzir efeitos cômicos sobre os sentimentos e a alma do povo brasileiro. Antônio Cândido, ao analisar sua obra, mostra como conseguiu tocar profundamente o espírito de um povo e representar contundentemente as contradições sociais da metrópole.

Nessa obra há poemas líricos, religiosos e satíricos, que constroem um retrato de sua personalidade revolta e um retrato do Brasil seiscentista, o mais completo até então. Nele, não há o ânimo documentário ou a transfiguração

hiperbólica, mas o flagrante expressivo até a caricatura, o ataque se elevando a denúncia, a ironia alegre ombreando com a revolta amarga, em contraste com a transfiguração eufórica de outros autores do tempo, em relação aos quais a sua poesia satírica aparece como contracorrente desmistificadora. Ele desdenha as aparências do mundo e desvenda a sua iniquidade, com um pessimismo realista que não hesita em entrar pela obscenidade e a crueza da vida do sexo. Poucos foram tão fundo nos aspectos considerados baixos [...] Através da sua obra de rebelde apaixonado, transparece a irregularidade do mundo brasileiro de então, com a sociedade onde o branco brutalizava o índio e o negro, as autoridades prevaricavam, os clérigos pecavam a valer e a virtude parecia às vezes uma farsa difícil de representar. (CANDIDO, 1999, p.24-25).

Gregório foi o mais importante escritor do período barroco, capturando a brasilidade literária a partir das condições sócio históricas da época. Seus escritos tocaram a sombra coletiva de uma forma tricksteriana, pois procurava integrar todos os paradoxos através da comichão. Seu humor e ironia representam a energia criativa do trickster, pois transforma a cultura através da arte e mesmo se valendo de ações negativas. Uma curiosa lenda a respeito de suas ações tricksterianas versa sobre seu leito de morte, onde Gregório solicitou a presença de dois padres para ministrarem a extrema-unção. Representando a si mesmo como Jesus Cristo, Gregório colocou os dois párocos um em cada lado do leito, fazendo referência aos dois ladrões que foram crucificados ao seu lado.

Após esse período embrionário da literatura brasileira, começam a surgir várias críticas ao discurso literário colonial, no qual se desvaloriza as relações sociais e sobrevaloriza o objeto colonizado com suas riquezas e natureza exuberante, sem se integrar completamente a esse objeto. A arte brasileira deseja, então, se libertar das tradições europeias, rompimento que só ocorre efetivamente a partir da década de 1920 com as produções modernistas. Célia Maria Magalhães (1998), ao escrever sobre esse período, aponta a importância do realismo mágico como uma das estratégias de escrita pós-colonial, que influenciou inclusive obras modernistas como a rapsódia “Macunaíma” de Mario de Andrade.

Modo literário apropriado para a exploração e a transgressão de barreiras ontológicas, políticas ou geográficas, seus textos se situam no interstício de uma diversidade de mundos em que a magia, ou o maravilhoso, é introduzida no mundo real como se fosse algo natural, apresentando metamorfoses e dissoluções como fatos comuns. (MAGALHÃES, 1998, p.23).

Magalhães se refere às inúmeras narrativas literárias de tricksters e outros seres fantásticos que se encontram em obras como a de Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Haroldo de Campos. Para a estudiosa, a narrativa gótica do século XVIII, que teve como personagens emblemáticos Frankenstein e Conde Drácula, também se encarna na narrativa modernista brasileira, produtora de monstros tricksters e antropófagos. Estas criações representam, segundo a autora, estratégias contradiscursivas que lidam de formas diversas com a noção de alteridade, ou seja, enquanto o antropófago se alimenta do sangue ou da carne humana que consome, o trickster provoca o caos nas estruturas sociais correntes. Como estão inseridos em narrativas pós-coloniais e modernistas, só podem representar, assim como Frankenstein, uma reação contra seu criador (colonizador europeu) e, assim como o vampiro Drácula, uma reprodução ou repetição de identidades pela contaminação que se dá através do ato de sugar o sangue. Dessa forma, o “outro” é gerado pelo trickster como espelho de si mesmo, e aqui lembramos que em vários mitos ele é o criador da humanidade.

Macunaíma, por sua vez, é descrito por Mário de Andrade (1985) como o “herói sem nenhum caráter”, ou seja, um trickster brasileiro sem nenhum traço comportamental definido. Daí sua capacidade intrínseca de se metamorfosear em índio, negro ou branco e encarnar uma série de estereótipos com que o brasileiro representa a si mesmo. A preguiça, o comportamento sensual e a trapaça, características do herói Macunaíma, são vistos como traços culturais que, ao longo da história, provocaram o atraso do país em relação ao resto do mundo. Obviamente este senso comum não é compartilhado por Mário de Andrade, que via em Macunaíma uma forma aberta de pensar o povo brasileiro e seu processo civilizatório sem nenhuma identidade fixa.

A rapsódia de Mário de Andrade nasceu após uma série de viagens que realizou pelo território brasileiro com o objetivo de capturar a essência da brasilidade. Antes dele, outros importantes escritores como Oswald Andrade, Gonçalves de Magalhães e Alcântara Machado realizaram suas viagens românticas na Europa ou em solo brasileiro, que proporcionaram *insights* sobre a importância dos recursos culturais de seu país. Estas viagens representaram, essencialmente, as jornadas heroicas revividas, entendidas como a busca pela descoberta de si mesmo e do mundo desconhecido, temas caros à mitologia comparada. Daniel Faria, historiador da Unicamp, em sua análise sobre a obra de Mário de Andrade, parece concordar com essa hipótese.

A viagem romântica, naquele contexto, era entendida como a possibilidade de saída do cotidiano, com a redescoberta de suas facetas misteriosas e o reencontro com as fontes mais profundas da subjetividade. Tratava-se, portanto, de uma aventura rumo ao transcendental, de experiências que levariam ao encontro com as origens mesmas da existência humana. O mundo da cultura, da civilização, da história era então imaginado como uma prisão, face à natureza que se apresentava como constante genialidade criadora. (FARIA, 2006, p.265).

Mário de Andrade encontrou no norte do país essa transcendência subjetiva que contrasta sobremaneira com a confusa civilização de São Paulo. Em seus diários de viagem, muitas vezes faz referência ao caráter sublime da natureza amazônica, na qual não acha palavras adequadas para descrever seus encantos tropicais. Por outro lado, ele não deixa de assinalar em suas viagens assuntos políticos, literários e científicos, configurando sua análise em uma proposta civilizacional que via no primitivo, projetado nas belezas da natureza, uma possível redenção para o mundo refém dos desvarios da civilização.

O espaço narrativo inicial de *Macunaíma* é rico em metáforas que indicam uma vida originária e primitiva. Ele nasce no “fundo da mata-virgem”, um espaço onde realiza seus desvarios e vivencia diversas aventuras como a luta contra o Curupira, outro personagem da mitologia indígena. Após uma série de peripécias, ele encontra a Mãe do Mato que lhe confere a muiiraquitã, uma pedra verde sagrada, e faz dele o imperador da tribo. Contudo, Macunaíma acaba perdendo a pedra em uma de suas aventuras e tenta achá-la em diversos lugares, descobrindo, por fim, que estava em posse de Venceslau Pietro Pietra, um fazendeiro rico de São Paulo. Abandona então sua terra natal e enfrenta a civilização da grande metrópole em busca do fazendeiro, uma viagem que colocou em confronto sua identidade mágica e a modernidade paulista. Ao encontrar, matar Venceslau e reconquistar sua pedra sagrada, Macunaíma retorna a mata-virgem, mas percebe que o espaço está transfigurado e seu encantamento não mais existia. A tribo da qual era o líder supremo fora desolada pela fome e pelas doenças, tornando a mata quase inabitada. Macunaíma, solitário e desiludido, desiste da vida na terra e vai aos céus, se tornando a constelação da Ursa Maior.

Mário de Andrade (1985) advertiu, no prefácio do livro, para que *Macunaíma* não fosse lido como tratado sociológico, nem como análise da psique brasileira, mas como um enredo narrativo que pretendia identificar um sintoma da brasilidade. No entanto, sua pesquisa para a construção da narrativa foi de cunho etnográfica, na qual colheu uma série de mitos que pululavam por todo o território nacional.

Podemos notar que os temas da perda do paraíso e da vida originária caracterizada pelo apetite instintivo desenfreado, também são encontrados em mitos de vários povos como os Taurepang de Roraima e os Winnebago norte-americanos, já citados nesta pesquisa. Da mesma forma, em outras tradições como a judaico-cristã, particularmente no mito de Adão e Eva, notamos inclusive que o ato de desobediência original é que proporcionará a conquista do conhecimento do bem e do mal, o que representa o nascimento da consciência humana. Obviamente que este salto de um estado de harmonia, indistinção e inexistência da moral para um mundo civilizado, caracterizado pelo trabalho árduo, pelos conflitos e pela morte, só pode ser expresso como um sentimento de perda. Dessa forma, a ideia romântica de natureza, exposta por Mário de Andrade, não pode ser entendida apenas como uma resposta aos dilemas políticos de sua época, mas representa também um conjunto de imagens que retomam o desejo inconsciente de retorno à “mata-virgem”, ao seio bom da mãe-terra.

Destacamos ainda mais uma importante obra do romantismo brasileiro, “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antônio, apontada como romance de costumes do Rio Janeiro nos tempos de D. João VI e analisada pelo crítico Antonio Cândido (1970) em seu conhecido artigo sobre a dialética da malandragem. Cândido o classifica também como “romance malandro” pois seu principal personagem, Leonardo, se tornou o primeiro malandro da novelística brasileira com características tricksters, precedendo Macunaíma. Faz questão de frisar ainda seu distanciamento do pícaro da tradição espanhola, enquanto malandro que faz suas travessuras visando algum benefício próprio.

O malandro, como o pícaro, é espécie de um gênero mais amplo de aventureiro astucioso, comum a todos os folclores. Já notamos, com efeito, que Leonardo pratica a astúcia pela astúcia (mesmo quando ela tem por finalidade safá-lo de uma enrascada), manifestando um amor pelo jogo-em-si que o afasta do pragmatismo dos pícaros, cuja malandragem visa quase sempre ao proveito ou a um problema concreto, lesando frequentemente terceiros na sua solução. Essa gratuidade aproxima "o nosso memorando" do trickster imemorial, até de suas encarnações zoomórficas - macaco, raposa, jabuti -, dele fazendo, menos um "anti-herói" do que uma criação que talvez possua traços de heróis populares [...]. (CÂNDIDO, 1970, p.69).

Cândido fala de uma categoria de malandros que age exclusivamente com o intuito de provocar o caos, sem com isso obter algo em troca. O pícaro, neste caso, estaria mais relacio-

nado com o malandro carioca, que através do “jeitinho” brasileiro acaba por conseguir tudo que deseja. O trickster, por outro lado, não pretende nada para si, mas se deleita apenas em “ver o circo pegar fogo”.

A obra relata as aventuras de Leonardo, filho ilegítimo de Leonardo Pataca e Maria da Hortaliça. Como os pais não desejavam criá-lo, o enviam ao padrinho, um barbeiro, e a madrinha, uma parteira. O menino sempre se metia em travessuras, se tornando, desde cedo, um grande malandro. Quando cresce, apaixona-se por Luisinha, mas também se rende aos encantos da mulata Vidinha, com quem tem um caso. A primeira decide, então, casar-se com outro. Durante o enredo, Leonardo é preso pelo Major Vidigal, enfrenta diversos problemas, mas acaba se tornando um sargento de milícias. Quando Luisinha se torna viúva, reaproxima-se da moça e se casa com ela. A trajetória de Leonardo é absolutamente desordenada e contraditória, vai do menino travesso ao amante infiel, do malandro boêmio ao sargento, se tornando um personagem solto ao sabor dos acontecimentos, não controlando o meio em que vive e se deixa levar por ele. Seu pai aparece como um infeliz perseguido pela má sorte que, na verdade, é resultado da pouca inteligência e de seu excesso de sentimentalismo. Para Cândido (1970, p.70), “[...] pai e filho materializam as duas faces do trickster: a tolice, que afinal se revela salvadora, e a esperteza, que muitas vezes redunde em desastre, ao menos provisório.”

O romance cria um universo livre do peso do pecado, através de uma duplicidade de comportamentos na qual não existe a culpa e nem a repressão. Os personagens realizam diversos atos reprováveis, mas, em contrapartida, fazem outros dignos de louvor. Como um romance de costumes, acaba por espelhar o espírito de uma época e as contradições inerentes a ela, na qual “[...] os referidos pares são reversíveis, não estanques, e que fora da racionalização ideológica, as antinomias convivem num curioso lusco-fusco.” (CÂNDIDO, 1970, p.87).

Embora se trate de uma sociedade absolutamente fechada em seu sentido moral, a novelística brasileira se farta de personagens que representam um desvio em relação aos costumes mais intrincados, sem entrar em choque direto com as normas instituídas. Para Cândido, Memórias é um produto de um discernimento coerente do modo de ser dos homens, no qual o bem e o mal convivem de forma harmônica, sem se anular e sobrepujar um ao outro. Assim, “[...] quanto mais rígida for a sociedade, mais definido cada termo e mais apertada a opção. Por isso mesmo desenvolvem-se paralelamente as acomodações de tipo casuístico, que fazem da hipocrisia um pilar da civilização.” (CÂNDIDO, 1970, p.87).

Em Memórias, percebemos que o espírito do trickster em quebrar as regras está presente, mas de forma alguma é reprimido, justamente pelo fato de fomentar a solidificação das relações sociais entre os personagens. Maffesoli (2004) também enxerga, assim como Cândido, essa parte maldita como essência das vivências sociais. Para este sociólogo, a pessoa plural é sempre antagônica e contraditória e sua inteireza dionisíaca implica o mal. Desta forma, música, literatura, cinema, artes plásticas e as coreografias acabam frequentemente evidenciando esta implicação. Ao relembrar o lema de Rimbaud, Maffesoli falará das potencialidades anômicas que aparecem na sociedade e nas obras literárias. Assim, “[...] o poeta torna-se vidente por meio de um longo, imenso e calculado desregramento de todos os sentidos. Todas as formas de amor, de sofrimento, de loucuras; ele busca a si mesmo, esgota em si próprio todos os venenos, para guardar deles apenas a quintessência. Inefável loucura.” (RIMBAUD apud MAFFESOLI, 2004, p.16).

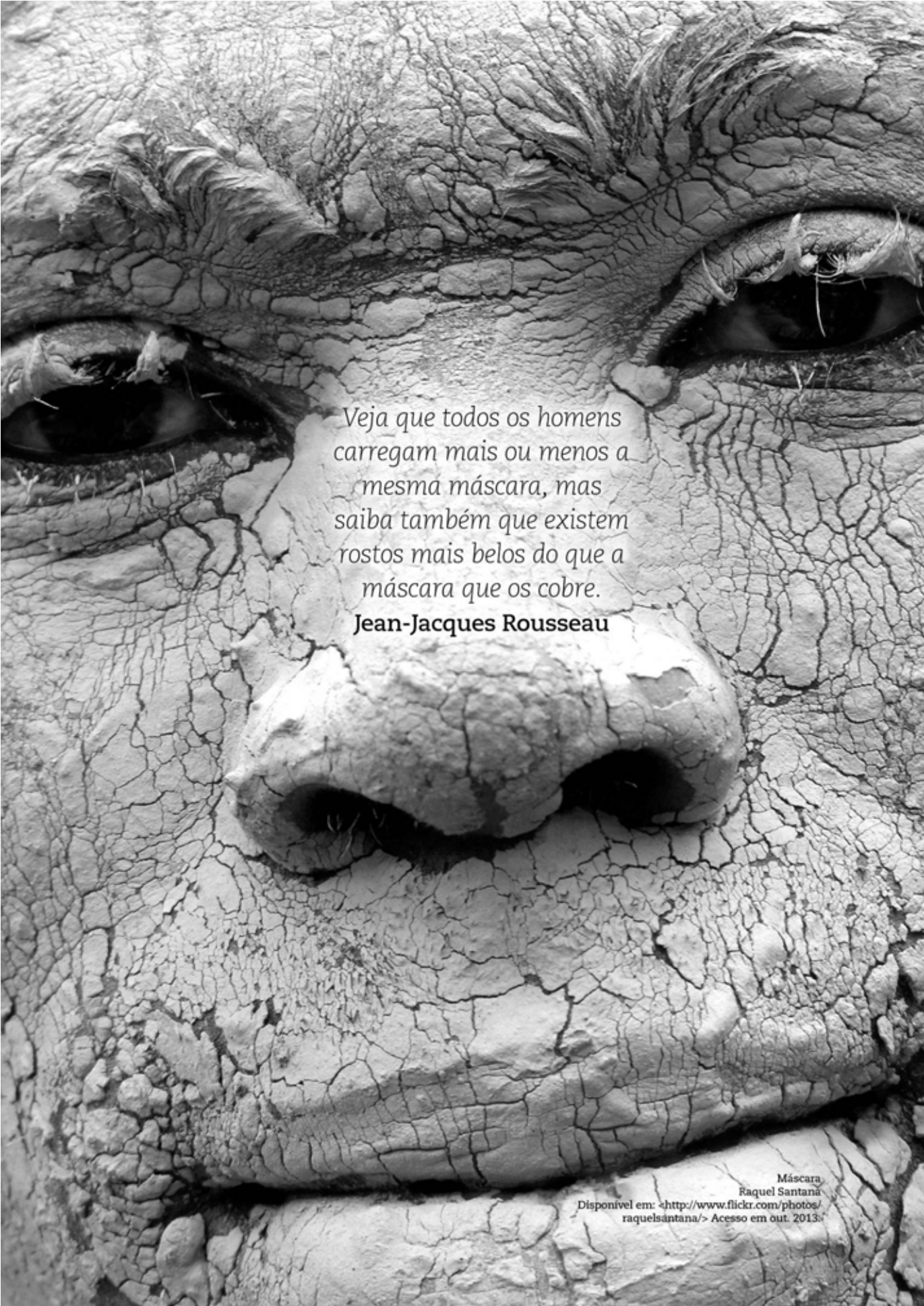
Vemos que algumas obras literárias são carregadas de personagens que nos fascinam, justamente porque trazem as marcas do trickster, que fazem lembrar o mito fundador da humanidade, o *élan* vital, o caos a partir do qual tudo se originou.

Não fosse este fascínio pela insegurança, como entender o permanente sucesso, em todas as culturas, dos bandidos de honra, os Robin Hood, Mandrin e Lampião? Como analisar a singular atração pelos crimes sangrentos, elementos essenciais da imprensa popular, ou as picantes fofocas de sociedade da imprensa das classes médias? Como interpretar a audiência nunca desmedida de *soap operas*, seriados e telenovelas, sempre construídos em torno da encenação de diferentes torpezas humanas? Vamos encontrar a cada vez o mitologema de uma violência incontornável, de um conflito antropológico, em suma, da morte onipresente. Encontramos o som e a fúria do Panteão grego, ou das mitologias das outras culturas. Se omitirmos esses conflitos, se negarmos sua eficácia, esses mitos perdem todo o sentido. (MAFFESOLI, 2004, p.70-71).

Da etnologia e psicanálise à literatura, o processo de transformação da oralidade mítica para as letras é possível por causa da imaginação. O discurso cômico a respeito do trickster, como vimos, representa uma força libertadora da mente, que redobra a realidade em outros mundos possíveis graças a processos imaginativos na construção das narrativas. Ele existe em uma costura solta da consciência, no espaço selvagem entre sons, palavras, frases e relatos.

A perspectiva nativa, de que todos os seres animados são imbuídos de um espírito, é possível devido ao caráter de inter-relação entre eles e um complexo estado de fluxo da vida. Essa teia de relações nos informa da nossa responsabilidade para com a Terra e todos os seres vivos que pertencem a ela. Na filosofia indígena, todas as coisas naturais são interligadas no ciclo da vida, e o trickster é o símbolo primordial da renovação desse ciclo, aquele que faz todas as coisas vivas estarem em constante estado de fluxo. Seja nos mitos arcaicos, nos sonhos que emergem do inconsciente ou nas obras literárias, ele provoca a destruição de todas as fronteiras, sejam morais, biológicas ou geográficas, renovando as estruturas cognitivas que, por algum motivo, se engessaram nos jogos institucionais. É justamente nesse movimento de reciclagem da ordem que ele se torna educativo, pois como um subversivo, é ao mesmo tempo iluminador e senhor dos caminhos; como um tolo, é ao mesmo tempo criador da cultura e do conhecimento.

Obviamente, não é nossa intenção realizar um estudo exaustivo a respeito de toda a literatura que existe sobre este mito. Nosso intuito é levantar, através das obras mais citadas, o trickster nas três linhas de conhecimento, suas principais características e seu *modus operandi* para, então, compreendermos como o mito opera através dos discursos que se desenvolvem no ambiente escolar. Para isso, necessitamos da mediação dos recursos teóricos e metodológicos que trataremos a seguir.



Veja que todos os homens
carregam mais ou menos a
mesma máscara, mas
saiba também que existem
rostos mais belos do que a
máscara que os cobre.

Jean-Jacques Rousseau

3 As ferramentas de trabalho: pressupostos teóricos e metodológicos

Uma vida racional digna de ser vivida é profundamente apaixonada. Uma paixão digna de ser sentida tem meios racionais para se moldar bem e se manifestar na realidade consensual. Trata-se de um processo conjunto, como o das raízes da árvore que fazem crescer a copa; e a copa da árvore que envia mensagens às raízes para que elas cresçam e se expandam.

Pinkóla Estés, “A ciranda das mulheres sábias”

Para identificar as variadas facetas desta figura ancestral contraditória e seu *modus operandis*, primeiramente nos propomos a levantar os vários aspectos da mitologia do trickster, através da leitura dos principais trabalhos em antropologia, psicanálise e literatura.

Em seguida, buscamos no modelo etnológico proposto por Pierre Erny (1982) identificar, através de pesquisa de campo em uma escola pública de Araraquara, as manifestações tricksterianas presentes nos ambientes escolares, relatadas por professores, alunos e administradores e observadas em seu cotidiano.

Como suporte teórico para a interpretação dos dados colhidos temos a antropologia do imaginário de Gilbert Durand e seus desdobramentos na pedagogia do imaginário de Alberto Filipe Araújo e Maria Cecília Sanchez Teixeira a partir da qual buscaremos fomentar o estudo da função criativa do trickster e suas inevitáveis conexões com a educação escolar. Incluímos também o suporte da socioantropologia do cotidiano de Michel Maffesoli que nos conduzirá ao estudo das sensibilidades ambivalentes que emergem do cotidiano escolar vivido em toda a sua dramaticidade.

3.1 Referencial teórico

Gilbert Durand, na construção de sua teoria sobre o imaginário, se vale das contribuições de cinco correntes do pensamento: a **poética romântica** de autores como Coleridge e sua noção de imaginação criadora, a **teoria do inconsciente coletivo** de Jung, que tem nos arquétipos as reminiscências do destino ancestral da espécie, a **imaginação material** de Gaston Bachelard, que uniu saber científico e imaginação poética, a **perspectiva hierofânica** de Henry Corbin, que revela um outro “mundo” acolhedor de sonhos, devaneios e visões, e por fim a **arquetipologia culturalista** de Mircea Eliade, que tratou dos mitos e ritos que tecem o pen-

samento religioso. Seu grande mérito foi promover, através da antropologia, a confluência entre o consciente racional e os variados fenômenos psíquicos do homem através da noção de trajeto antropológico, processo responsável por comunicar “[...] as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social.” (DURAND, 2002, p.41).

Neste sentido, considera-se “[...] o imaginário como sendo o trajeto, no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e, reciprocamente, as representações subjetivas se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo.” (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.20). Assim, temos a noção chave de símbolo como o “[...] produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio.” (DURAND, 2002, p.41).

A imaginação simbólica, longe de ser apenas um mecanismo para apreensão do mundo, se torna uma dimensão da existência na qual a faculdade simbolizadora emerge como protopensamento, como motivação originária da cultura e célula-*mater* de todo o mito. É a produção significativa que se dá ao nível do símbolo que promove a mediação entre a pessoa e o mundo, num movimento que Godelier (1981, p.186) compreendeu muito bem ao dizer que “[...] é o pensamento que interpreta a ordem escondida do mundo e organiza a ação sobre as potências que o controlam.” O imaginário, portanto, como instância de linguagem e paralinguagem, revela, interpreta e manipula as modalidades de atuação e compreensão do ser no mundo através do símbolo.

Para compreendermos como eles se agrupam, formando uma narrativa mítica, devemos começar pelos “[...] níveis matriciais nos quais se constituem os elementos ‘simbolizantes’ do símbolo, ou seja, as forças de coesão impulsionadoras das atitudes psicofisiológicas de que os padrões simbólico-culturais irão derivar [...]” (SANCHEZ TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.46). Durand buscará nos gestos dominantes primitivos da sensório-motricidade a chave para compreender o sistema de acomodações desencadeador do processo de simbolização. Estes gestos estariam presentes em toda a etologia animal através dos *Urbilder*, um conjunto de reflexos primitivos que o homem compartilha com outras espécies como deglutição, copulação, nutrição e ereção. Este conjunto se divide em três dominantes: **postural**, **digestiva** e **copulativa**, que emergem da energia biopsíquica através dos *schèmes*¹⁴, compreendidos como

¹⁴Segundo Pitta (2011), “[...] *schème* é a generalização dinâmica e afetiva da imagem. Ele faz a junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas (que dizem respeito à reflexologia) e as representações. É a dimensão mais abstrata da imagem, mais

substratos gestuais que, ao entrarem em contato com o meio bioantropocósmico, organizam-se em arquétipos. Portanto, para Durand, são os *schèmes* que estão na base figurativa de formação do símbolo e não o arquétipo, como quis Jung. O *schème* seria, portanto,

[...] uma generalização dinâmica e afetiva da imagem que constitui a factividade e não a substantividade geral do imaginário. O '*schème*' aparenta-se ao que Piaget, na esteira de Silberer, chama de 'símbolo funcional' e ao que Bachelard chama de 'símbolo motor'. Faz a junção, já não como Kant pretendia, entre a imagem e o conceito, mas sim entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações. São estes '*schèmes*' que formam o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação. (DURAND apud SANCHEZ TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.47).

Ampliando tais classificações, Durand promove um estudo exaustivo acerca das três categorias do imaginário, derivadas das dominantes reflexas: **heroica** (postural), **mística** (digestiva) e **dramática** (copulativa).

A **dominante postural**, pertencendo ao campo das matérias luminosas e ascensionais, portanto heroicas, apresenta-se em torno das técnicas de separação, remetendo ao imaginário de luta, combate, purificação e análise, despertando simbolismos representados pela luz, cume, asa, espada, flecha, gládio e cetro.

A **dominante digestiva**, própria das matérias das profundezas ou místicas, remete ao imaginário de repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio e envolvimento, despertando simbolismos representados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentais e recipientes (taças, cofres etc.).

A **dominante copulativa**, organizando-se a partir de gestos rítmicos, remete ao imaginário dramático da conciliação de intenções entre a luta e o aconchego, contendo imagens que expressam, ao mesmo tempo, essa dualidade, despertando simbolismos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, a lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio.

próxima da intenção e do gesto, do que da representação. Por exemplo: o reflexo postural (verticalidade da postura humana), induz dois *schèmes*: o da verticalização ascendente, e o da divisão (visual ou manual); ao reflexo da deglutição, correspondem os *schèmes* da descida (percurso interior dos alimentos) e do aconchego na intimidade (o primeiro alimento do homem sendo o leite materno, acompanhado da relação afetiva que é a amamentação)."

Esta classificação tripartida fundamentará uma vasta bifurcação compreendida entre **os regimes diurno e noturno** da imagem. O Regime Diurno “[...] tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação.” (DURAND, 2002, p.58). É o domínio da antítese, onde o maniqueísmo das imagens desvela uma lógica de separação personificada em conjuntos simbólicos (teriomórficos, nictomórficos, catamórficos, ascensionais, espetaculares e diairéticos) que apresentam a angústia do *sapiens* em relação ao devir e as estratégias heroicas adotadas para vencer os ídolos mortíferos de Cronos. O regime noturno, por sua vez, apresenta duas estruturas: a mística (digestiva) e a sintética (copulativa).

A primeira, subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobio-lógicos. (DURAND, 2002, p.58).

O pólo místico, portanto, promove uma ação assimiladora e de união entre oposto, trazendo em si imagens de encaixe, calafetagem e retorno suave ao centro. Seu conteúdo é denominado de intimista, por conta de seu caráter participativo, atuando através do eufemismo no qual os símbolos do tempo e da morte não são mais combatidos como no regime diurno, mas assimilados. Já no pólo sintético ou dramático, os antagonismos conservam suas características particulares e se unem na narrativa através de uma lógica heterogênea, sem assimilação, na qual as disparidades se apresentarão ora em linha claras de separação, ora alternando seus antagonismos.

Essas três estruturas figurativas – heroica, mística e sintética – que se organizam nos dois regimes da imagem – diurno e noturno -, compreendem as instâncias semânticas que organizam todas as imagens em universos míticos, cada qual regulando um modo de simbolização que atribui sentido às direções da vida humana. O imaginário, portanto, não se circunscreve apenas nas manifestações exteriores e observáveis pela experiência, mas se desenvolve através de um pluralismo de imagens que emergem de um “[...] sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de *schèmes*, sistema dinâmico esse que, sob o impulso de um *schème*,

tende a transformar-se em narrativa. [...] O mito explicita um *schème* ou um grupo de *schèmes*.” (DURAND, 2002, p.62).

A base arquetípica de todo o mito, portanto, são os *schèmes* que, como vimos, se traduz como o capital referencial de todos os gestos possíveis da espécie humana. Os mitos sempre se manifestam através de uma redundância imitativa de modelos arquetípicos que se projetam nos mitemas de forma obsessiva para melhor dar a conhecer sua mensagem impressa em um cortejo de símbolos e verbos.

O homem é um ser demiurgo, que instaura novas realidades e cuja fonte principal é a imaginação criadora, a essência do espírito, que de modo dinâmico o torna capaz de produzir tanto ciência quanto arte, ou seja, o pensamento e o sonho. Também em Bachelard (1978) a imaginação criadora une os dois mundos. Nessas diferentes faces da capacidade de criar, a experiência psicológica está presente sob a direção do imaginário como repositório de todos os mitos. Concebe-se a imaginação como fonte do mito, que impulsiona o pensamento e o faz dinâmico, criando sentidos a partir de sua matéria profunda.

O mito interliga os níveis de existência através do imaginário, estando presente tanto nas narrativas de criação do cosmos como nos códigos genéticos da espécie através dos *schèmes*. Joseph Campbell também chegou a esta conclusão quando afirmou que “[...] a mitologia é uma função da biologia [...] um produto da imaginação do soma. O que os nossos corpos dizem? E o que estão nos contando? A imaginação humana está enraizada nas energias do corpo.” (CAMPBELL apud KELEMAN, 2001, p.25). O imaginário do corpo, através das estruturas figurativas, é o que conduz a construção do *Sermo Mythicus* enquanto narrativa que encarna as manifestações dos arquétipos ancestrais e as representações culturais.

A noção de trajeto antropológico nos leva ao intercâmbio dinâmico entre o polo subjetivo, intuitivo e psicobiológico e o polo da objetividade cósmica e social (DURAND, 2002), em um movimento no qual o homo sapiens responde imaginariamente à angústia existencial que surge na percepção da finitude da vida e do tempo que passa. Para Durand, são os mitos que conduzirão este movimento que se projeta nas motivações racionais e irracionais próprias dos acontecimentos históricos, nos quais se escoa toda a produção de cosmovisões e hermenêuticas.

Assim, o século XX pôde assistir ao renascimento do mito de Hermes a partir do esgotamento do mito de Prometeu. Durand mostra que inicialmente as manifestações hermesianas

apareceram nas produções artísticas, mas acabaram por atingir outras esferas como a política e a ciência. Um grande exemplo são as revoluções científicas iniciadas pela Física e que culminaram nas discussões epistemológicas que colocaram em xeque o paradigma clássico iluminista, desencadeadas por teóricos como Edgar Morin, Gaston Bachelard, Henry Corbin, Mircea Eliade, Joseph Campbell, entre outros.

Segundo Paula Carvalho (1998), as discussões iniciadas por esses teóricos, alguns sediados no Círculo de Eranos, permitiram avançar na compreensão do mito como forma simbólica mais elaborada e mais complexa do Imaginário. Segundo ele, os trabalhos iniciais permitiram as seguintes conclusões:

[...] 1 - o domínio do “*mythos*” e do mítico configura-se como acesso do “inconsciente coletivo” à consciência, sendo, portanto o domínio dos arquétipos do inconsciente coletivo ou da “Sombra” (fundamentalmente da “sombra coletiva” do Ocidente); 2 - o inconsciente coletivo do homem ocidental cristão, de raízes greco-judaicas e de cultura indo-europeia é configurada pelo “Oriente”, seja o pagão, seja o pré-indo-europeu; 3 - a importância de se descobrir e de se recuperar, trabalhando o “homem arcaico”, (o “primitivo” nos extratos profundos da *psyche*) como “*paleo-psyche*” (*Solié*), ou seja, o que nos é mais estranho e alheio (alteridades-Outro), assim o judeu no cristão, o primitivo no civilizado, o negro e o amarelo no branco, etc. (PAULA CARVALHO, 1998, p.24).

Durand (2003), ampliando os estudos de Jung sobre os arquétipos que transitam no inconsciente coletivo, dirá que este politeísmo funcional, processado nas imagens ambivalentes da psique individual, é ainda mais vigoroso entre as instâncias da psique coletiva. Assim, a metalinguagem dos mitos pode se transportar para a linguagem natural de um determinado grupo social, e as cidades, monumentos e construções também chegam a captar e identificar a pulsão dos arquétipos na memória do grupo. Para compreender o processo de mudança de dados míticos de uma sociedade, Durand forja o conceito de **tópica sociocultural**, inspirado na tópica freudiana do funcionamento da psique: nível consciente (superego e ego) e inconsciente (Id). Graças a esse conceito, pode-se compreender melhor os movimentos míticos ascensionais (aqueles que deixam os níveis mais profundos e irracionais do inconsciente para o nível racional e institucionalizado) e os movimentos míticos descensionais (aqueles que partem do nível racional rumo ao nível fundador).

A tópica sociocultural se divide em três níveis fundamentais. O primeiro é o nível **fundador**, no qual os arquétipos emergem dos *Urbilder*; é o Id do inconsciente antropológico. O segundo nível é chamado de **actancial** e representa o palco das ações sociais; representa o ego societal. Este nível se subdivide em dois polos, um positivo, projetado nos papéis aceitos e acolhidos pela ideologia vigente, e outro negativo, com os papéis e funções negadas pelo momento mítico atual da sociedade e, portanto, representado pelos marginalizados. Acima desses níveis, temos o **superego societal**, a imagem racionalizada de uma sociedade, defendida pelas pedagogias, pelas instituições e pelos programas. O mito que circula entre as ideologias que se trocam na sociedade viabiliza os três níveis e lhes dá um sentido que é sempre histórico. Este mito é carregado de motivos arquetipais, denominados de ideologemas por Jung (1991) e mitologemas por Durand (2003), entendidos

[...] como um complexo significante que articula e mobiliza, ao nível actancial (eu social da “tópica”), o sentido figurado (semantismo simbólico e afetivo-emocional) com as ideias-força veiculadas pelas ideologias (orientações mais conceptualizadas, mais abstratas e rarefeitas) e presentes em dado contexto histórico sociocultural. (ARAUJO, A., 2010, p.691).

Assim, o mitologema se torna uma espécie de submarino que vai do sentido histórico, situado no nível do superego societal da tópica em direção ao nível fundador, passando pelo actancial, ou ego social. Sua função será a de renovar a estrutura, reunindo os traços míticos do momento histórico para empreender o caminho contrário, que será sempre um movimento cíclico em direção ao nível racional. Neste caminho, o mitologema se solidificará no nível actancial, mediante metáforas e alegorias em que o sentido verbal e epítetico das imagens se substancializa no *theatrum societatis* com os seus atores, hierarquias, castas e estratificações (ARAUJO, A., 2010). Temos, neste movimento, um processo de teatralização da vida social, como também diria Maffesoli (1985).

O termo mitologema designa um elemento ou tema isolado em qualquer mito. A busca do herói, por exemplo, reunirá dois mitologemas: o herói e a busca, e cada um possui uma linhagem e um significado separado. O mitema, por sua vez, é a menor unidade de sentido de uma narrativa mítica. Assim, se temos Prometeu como mito diretor da figura do herói e da busca (mitologemas), teremos então a iluminação, a elevação e a providência como exemplos de mitemas prometeicos. Por outro lado, como manifestação da sombra de Prometeu, pode-

remos ter os mitos de Hermes e Dioniso nos quais se desdobram mitologemas tricksterianos que terão como principais mitemas a transgressão, a degeneração e a desordem.

Maffesoli (1985), em seu livro *A sombra de Dioniso* promove um extenso estudo a respeito dos valores ligados ao renascimento do mito de Dioniso na sociedade contemporânea, ainda marcada pela hegemonia de Prometeu. Este sociólogo francês demonstra que os mitologemas dionisiacos irão inspirar comportamentos sociais como a busca pelo prazer, muitas vezes desregrado, e a celebração orgiástica das festas e eventos organizados pela juventude. Esses valores emergiram à superfície do nível racional da tópica justamente porque outros retornaram ao polo negativo do nível actancial e, sem desaparecerem, se reciclam nas estruturas mais profundas para voltarem em outro momento histórico. Nietzsche também intui esse movimento de surgimento e crepúsculo dos deuses ao falar da faculdade dionisiaca como altamente criadora, extasiante, furiosa e apaixonada; estando ligada a uma loucura sábia e à embriaguez delirante, símbolos máximos do nascimento da tragédia no espírito da música. Para Nietzsche,

[...] dado esse estreito parentesco entre música e mito, é de se supor, do mesmo modo, que a uma degenerescência ou depravação deste estará ligada uma atrofia daquela; de resto, no enfraquecimento do mito em geral se exprime uma debilitação da faculdade dionisiaca. (NIETZSCHE, 1999a, p.21).

Graças à tópica sociocultural podemos compreender os movimentos míticos ascensionais e descensionais que circulam desde o nível fundador ao nível racional, passando pelo nível actancial. "É, portanto, nesse movimento, ora ascensional, ora descensional, que o 'miticiano' pode caçar, ao nível do manifesto, a 'presa mítica', ainda que metaforizada" (SANCHEZ TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.74).

Entendemos que a existência em imagem é um modo de ser de apreensão bastante complexa, mas que é de suma importância para compreender "[...] as forças presentes que não podem ser economizadas numa análise global." (MAFFESOLI, 1984, p.21). Assim, ao buscarmos as bases para compreendermos o fenômeno humano, consideramos além das estruturas imaginárias e recursivas, os elementos de socialidades fundados nas categorias de compreensão do cotidiano, elaboradas pelo sociólogo Michel Maffesoli. Estas categorias pressupõem

uma socioantropologia do cotidiano para o estudo da vida diária, entendida como receptáculo de tragédias e comédias próprias da teia banal tecida nos pequenos fatos advindos do politeísmo social, da solidariedade de base, da ambivalência estrutural, da deambulação existencial, do jogo da diferença, da complementaridade grupal, da harmonia diferencial e da harmonia cósmica.

Para compreendermos os fenômenos imaginários nas estruturas sociais, concluímos que tanto a antropologia de Durand quanto a socio-antropologia de Maffesoli convergem para o entendimento da experiência humana na “[...] relação existente entre o arquétipo fundador e o estereótipo banal.” (MAFFESOLI, 1984, p.20). Trata-se de um exercício poliocular acerca dos fenômenos sociais caracterizados pela hipercomplexidade, contraditorialidade e ambivalência.

Maffesoli retoma o eterno combate contra o destino que se dá a partir do imaginário, mas considera também que este afrontamento se dá por meio de atitudes que, tomadas em conjunto, garantem a permanência do querer viver social. Segundo Sanchez Teixeira,

[...] tais atitudes são: a aceitação da vida, a solidariedade orgânica, o silêncio e a astúcia como meios de existência e a duplicidade. Asseguram elas identidades de base e resistências, que desarmam sem ruído o mecanismo que faz de cada indivíduo uma função em uma máquina social bem azeitada e asséptica. A aceitação e a resistência são os dois pólos entre os quais se organiza a socialidade. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.127).

Tais projeções da vida cotidiana são fundadas no tempo, vivido socialmente não como tempo linear ou progressivo, mas como circular e ancorado na repetição. Esta concepção do tempo, segundo Maffesoli (1984, p.22), permitirá “[...] compreender o relativismo que permite, por assim dizer, assumir, integrar o mal, a coerção, a necessidade e a alienação na estrutura individual.” O afrontamento do destino, portanto, se dá na negação da linearidade do tempo. Assim, “[...] obnubilada pela morte e suas diversas manifestações, a vivência cotidiana deposita toda a importância num presente caótico que deve ser vivido numa intensidade que transcende as projeções de todas as ordens (paraíso, sonhos do amanhã, sociedade perfeita).” (MAFFESOLI, 1984, p.25).

O cotidiano, caracterizado pela fragmentação do tempo, rico em imprevistos e aberto a múltiplas potencialidades, permite compreender a aceitação do dado social em sua incoerência e ambiguidade. Nele, se vive o instante fugaz de forma intensa, projetando-se como energia de preservação da vida contra os poderes da morte, da dominação e da coerção. Maffesoli nos mostra no trecho abaixo, de forma metafórica, como o presente, circunscrito no tempo cíclico, pode escapar a toda previsão e absolutização pela razão e pelos poderes instituídos justamente por estar fragmentado no trágico do instante e da circularidade.

O círculo do eterno retorno do mesmo é a imagem impensável da multiplicidade dos instantes que fazem com que a aventura existencial, em sua repetitividade banal, deslize os dedos justamente daqueles que pensam poder dirigi-la. É a dança circular dos instantes, partículas elementares do corpo social que, pela orbe sempre em movimento que ela descreve, faz com que seja impossível às diversas formas de poder instalarem com segurança o seu domínio. [...] Da mesma maneira que a criança, desde o seu nascimento, já está morta, o instante vivido está acabado em sua própria atualização e é isso, em poucas palavras, que faz com que essa metáfora, a que chamamos social – condensação de instantes efêmeros –, não possa ser dirigida, não possa ser planificada. (MAFFESOLI, 1984, p.95).

A vivência do instante, sem qualquer preocupação com o futuro, instaura a duplicidade como forma de driblar os ditames enraizados nas cristalizações sociais. Fundamentando-se em Goffman (1975) em seu trabalho sobre as representações do eu na vida cotidiana, Maffesoli dirá que a vida social é uma perpétua encenação, caracterizada por múltiplos processos de ritualização. A duplicidade, como elemento da socialidade, permite uma dupla consciência na qual o indivíduo, de forma ambígua, comporta-se de acordo com as regras estabelecidas, criando, ao mesmo tempo, suas próprias regras para cada situação. Assim, Maffesoli compara a duplicidade com a ficção do cinema ao dizer que “[...] esse fenômeno, onde a ilusão da realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem que essa consciência destrua o sentimento de realidade.” (MAFFESOLI, 1984, p.20), formula o antagonismo estrutural pelo qual a vida social é alicerçada.

A noção de duplicidade, portanto, ligada à ideia de teatralidade, na qual as inúmeras máscaras emergem da experiência cotidiana, vai se “[...] valer da astúcia e do silêncio como os meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano que, por sua vez, tornam

possíveis a resistência e a permanência da socialidade.” (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.147).

As dinâmicas relacionais, de caráter nômade, que emergem dos grupos, tribos, quarteirão e aldeia, só podem ser entendidas a partir de seu imoralismo ético, onde o querer-viver social é a mais pura expressão da ética como relativização dos diferentes valores contra as imposições castradoras da moral que norteia os padrões de comportamento. Com isso, Maffesoli leva a sério “[...] a intensificação da pulsão de errância que, em todos os domínios, numa espécie de materialismo místico, lembra a impermanência de qualquer coisa.” (MAFFESOLI, 2001, p.17).

Por fim, a noção de solidariedade orgânica, recuperada de Durkheim, permitirá compreender os laços sociais como coesão afetiva calcada na ambiguidade básica da estruturação simbólica, na qual a partilha de sentimentos, de valores, de lugares e de ideias vão permitir a solidificação dos laços como forma de preservar o grupo contra as agressões externas. Desta forma, Maffesoli identifica uma dicotomia fundamental entre os proprietários da sociedade – os que têm o poder de dizer e fazer – e os diversos grupos e tribos, como maioria, que desvelam a vida selvagem, anômica e desordenada em toda sua intensidade. “Em suma, o poder instituído, sob suas diversas formas: cultural, religiosa, social, econômica, contra a potência instituinte.” (MAFFESOLI, 2006, p.1).

Vemos que tanto a tópica durandiana quanto a maffesoliana pressupõem uma recursividade cíclica formada por polos que se alternam entre a organização estabelecida e aceita socialmente e as forças desconcertantes que desestabilizam as bases da estrutura. Estas forças podem ser identificadas na figura mítica do trickster arcaico, pois como mostrou Jung, estão presentes na sombra coletiva e promovem a renovação da cultura através de uma subversão ativa.

Citadas por Jung como manifestações tricksterianas, as festas carnavalescas medievais representam essa energia turbulenta que colocará em jogo as efervescências sexuais e transgressoras vividas na fronteira entre o sagrado e o profano. Provocarão um desarranjo na ordem moral imposta pelas instituições através da teatralidade das máscaras, que permitem reverter as individualidades, que se viva outros papéis em enredos cômicos desconcertantes, nos quais figuras até então intocadas como reis, párocos e papas são redobradas em tipos ridicularizados e absurdos. Maffesoli fala dessa sabedoria dionisíaca ou tricksteriana que é oposta a tranquila certeza apolínea. “No mito da fundação de Tebas, é Dionísio que vem desarranjar a

sábria gestão mortífera de seu primo Penteu. Imagem bastante instrutiva: tudo o que Dionísio representa remete à força viva que ronda a razão e sobre ela atua – ou, dizendo-se de outra maneira, afrouxa o aperto do poder.” (MAFFESOLI, 1985, p.108).

Ao falar desse “instinto turbulento”, Maffesoli reconhece que está tratando de uma estrutura antropológica cuja função é encarnar a perturbação. Assim como os autores citados nesta pesquisa, ele também invoca a figura de Eshu-Elegba “[...] cuja função é enganar as coerções, as dificuldades; também o bufão ritual entre os índios da América Central, o *Clown* sagrado dos Zuni, dos Hopi, etc.” (MAFFESOLI, 1985, p.108). Estes “rompedores da ordem”, segundo o sociólogo, provocam a irrupção da desordem e fomentam o polidimensional, o politeísmo dos valores e a libertinagem sexual. Temos uma pluralidade dos afetos que é vivida no burlesco, no riso, na ironia e no escárnio que regenera o corpo social, reafirmando sua força original perante os poderes da ordem secundária meramente delegada.

A desordem fecunda exhibe uma arquitetura profunda, uma circulação rápida, às vezes desenfreada, dos papéis, dos “caracteres” – enquanto expressões legítimas da globalidade societal e cósmica. E há aí de tudo para todos, sem que, porém, isto constitua um risco para o interesse ou o equilíbrio coletivos. (MAFFESOLI, 1985, p.109).

O trickster, portanto, operará nesta duplicidade que solidificará as vivências através de múltiplos papéis, ora colidindo diretamente com as normalizações, ora se valendo da astúcia para driblar os modelos de comportamento delegados. Sua ação permitirá uma nova “respiração” das coisas e das pessoas, calcada na “respiração” cósmica, que pressupõe um equilíbrio multifuncional em que tudo tem a ver com tudo, no qual a inversão dos valores faculta a expressão de múltiplas potencialidades humanas.

Durand identifica no espírito do trickster um caráter sintético que advém de sua função mediatizante através do tempo. As festas licenciosas e carnavalescas, neste sentido, aparecem no ritual do calendário como repetição de um ato cosmogênico a promover a regeneração periódica do tempo. Neste caso, o carnaval brasileiro nos traz um bom exemplo de recomeço do tempo cíclico, no qual a vida produtiva só se desenrola efetivamente no novo ano após esta festividade.

O novo ano é um recomeço do tempo, uma criação repetida. Uma das provas dessa intenção de recomeço manifesta-se nas cerimônias orgiásticas que simbolizam o caos primitivo e que são universalmente respeitadas pelas culturas que têm o calendário em vigor: entre os babilônicos, judeus, romanos, mexicanos, festas licenciosas e carnavalescas marcam o dia sem hierarquia e sem nome em que se tolera o caos, com o seu desregramento e os seus excessos. [...] Portanto, na simbólica da repetição do tempo que o ano e a sua liturgia instituem, manifesta-se uma intenção de integração dos contrários, esboça-se uma síntese na qual a antítese noturna contribui para a harmonia dramática do todo. (DURAND, 2002, p.284).

As manifestações tricksterianas, nestas festas do calendário, nada mais são do que o reativamento de um instinto primitivo, que obviamente não foi deixado de lado no processo de evolução da psique. Pelo contrário, ele retorna à superfície para energizar as relações sociais e colocar a prova as instituições que se manifestam na moral e nos regimentos. O calendário representará, portanto, o ciclo da vida que se inicia nos impulsos primitivos e caóticos e termina na sublimação do gênero humano através do nascimento do salvador, símbolo da regeneração através do sacrifício heroico.

Por sua filiação aos temas do herói e do messias, e ao mesmo tempo do demiurgo diabólico, podemos concluir que o trickster se insere na estrutura figurativa sintética, ou dramática, do regime noturno da imagem, pois suas ações se desenvolvem na mediação entre a estrutura heroica, com seus temas recorrentes na luta contra o mal e na antítese luz-trevas e a estrutura mística, cujas simbologias emergem da queda eufemizada e da intimidade acalentadora.

Durand confirmará essa hipótese ao citar Lévi-Strauss e seu estudo sobre os tricksters norte-americanos, identificados em animais como o coioite e o corvo. Como esses animais pertencem a uma classe que se alimenta de carnes mortas, fica claro o caráter de mediação entre os herbívoros coletores, que representam a agricultura, e os carnívoros predadores, que representam a caça. Para Durand, o trickster se insere, portanto, nesta estrutura figurativa, na qual os opostos se reconciliam no ciclo de reprodução da vida. “Messias, dióscuros, tricksters, andrógino, par de coirmãos, casal casado, avó e neto, tétrade e tríade asseguram a mediação entre céu e terra, entre o inverno e o verão, entre a morte e o nascimento, e constituem uma notável constelação isomórfica.” (DURAND, 2002, p.302).

As narrativas sobre o trickster recuperam os esquemas imaginários noturnos sintéticos, nos quais o terror da morte pode ser anulado pelo recomeço do tempo cíclico. Os simbolismos

lunares, que encontramos em mitos já citados neste trabalho como *Yacy-taperê* e os narrados pelos *Inuit* esquimós, representam a promessa da luz em meio às trevas, sendo, ao mesmo tempo, motivos para a morte e a renovação. Também Exu aparece como senhor da noite e guardião dos cemitérios, local de mediação entre o mundo dos vivos e dos mortos. Vimos na figura 1 que a lua se destaca em sua representação gráfica juntamente com o cemitério, em segundo plano, simbolizando a consumação da morte e o surgimento de outra vida que ele parece ser o mediador. O herói trickster, portanto, mobiliza a realidade da morte imposta pela natureza, e compreende que o impulso para a vida é seguido da decadência, à qual sucede alguma forma de regeneração.

O tema da mutilação ritual parece também inserir o trickster nesta estrutura sintética, pois retoma a androgenia primitiva, a iniciação a outro estado de vida e mesmo a vitória sobre os demônios e a morte. Quando aparece despedaçado, sem uma perna como o Saci ou com o pênis partido como o de Wadjunkaga e Eshu-Elegba, sempre representa uma situação de mudança a partir de uma imperfeição inicial em direção a uma sublimação. Durand ainda nos lembra de outros heróis mutilados como exemplos dessa morte iniciática. “É Baco, Orfeu, Rômulo, Mani, Cristo, os dois ladrões com os membros partidos, Marsias, Átis ou Jesus ben Pendira, todos heróis mutilados no decurso de uma paixão.” (DURAND, 2002, p.307).

Os grandes mitos com características lunares, incluindo o trickster, retomam as práticas da iniciação e do sacrifício, se ligando naturalmente às práticas orgiásticas como comemorações rituais do retorno ao caos de onde deve sair o ser regenerado. Segundo o primeiro versículo da Bíblia, esse caos é o início de tudo; tábula rasa da criação, onde Deus começa a construção de sua obra. Na orgia se experimenta as perdas das normas sociais e das personalidades, volta-se ao estado primordial, pré-formal e caótico. Durand não tem dúvidas em ligar o carnaval e as festas de Natal e Ano Novo a esse caráter orgiástico das normas abolidas e da alegre promessa vindoura de uma ordem ressuscitada. Liga-se, desta forma, o sagrado ao profano através de uma liturgia eucarística de cunho religiosa e secular, na qual se busca a indiferenciação, a perda da personalidade individual no corpo partilhado entre todos. Para Maffesoli (1985, p.112), da mesma forma, “[...] o estilhaçamento das paixões na festa mostra de sobejo que este imaginário, tal como assinalou G. Durand, é uma estrutura antropológica, o que o torna um fator de comunhão.”

Maffesoli nos alerta sobre os perigos da assepsia social herdada do iluminismo, que serviu para fundar uma sociedade regida pelo princípio racional único em detrimento da multi-

plicidade de valores difundidos pelos marginalizados. Retomando o conceito junguiano de sombra coletiva, reconhece a importância da “marotagem” tricksteriana enquanto cristalização do que chamou de “eros furioso” ou efervescência dos valores dionisíacos. “Se esta figura do maroto (*trickster*) me parece importante, é porque ela ressurgue sempre e, às vezes, de maneira ameaçadora – mesmo (e sobretudo) nos conjuntos sociais que tentam, de todas as maneiras, dela proteger-se.” (MAFFESOLI, 1985, p.118).

Um dos principais caminhos para a integração dos opostos é o confronto consciente com a sombra; esta parte obscura da personalidade que contém as qualidades e atributos indesejáveis que nos recusamos a assumir. Esta polarização constitui uma dinâmica fundada na contraditoriedade da lógica da função simbólica que é tributária de um modelo de inconsciente proposto por Jung, onde os fenômenos conscientes compõem o lado iluminado da psique, ao passo que a sombra representa o lado obscuro e tenebroso da natureza humana, permanecendo relativamente velada pelo ego. Jung (1991) mostra que a sombra projetada pela mente consciente do indivíduo contém os aspectos ocultos, reprimidos e desfavoráveis da sua personalidade. Mas esta sombra não é apenas o simples inverso do ego consciente. Assim como o ego contém atitudes desfavoráveis e destrutivas, a sombra possui algumas boas qualidades — instintos normais e impulsos criadores. Na verdade, o ego e a sombra, apesar de separados e conflitivos, estão ligados intimamente um ao outro.

Por essa razão, em geral vemos a sombra indiretamente, nos traços e ações desagradáveis das outras pessoas, lá fora, onde é mais seguro observá-la. Quando reagimos de modo intenso a uma qualidade qualquer (preguiça, estupidéz, sensualidade, espiritualidade, etc.) de uma pessoa ou grupo, e nos enchemos de grande aversão ou admiração — essa reação talvez seja a nossa sombra se revelando. Nós nos projetamos ao atribuir essa qualidade à outra pessoa, num esforço inconsciente de bani-la de nós mesmos, de evitar vê-la dentro de nós. (ZWEIG; ABRAMS, 1991, p.17).

Ações homogeneizadoras racionalizantes, aplicadas aos discursos escolares com seus planos, projetos, normas e leis, podem colocar em jogo esse combate à sombra projetada nos “inimigos” do processo educativo, muitas vezes identificados nos agentes da desordem que podem ser tanto alunos classificados como indisciplinados quanto professores que não se adequam às normas vigentes. As atitudes desconcertantes, mesmo inconscientes e tricksterianas,

podem representar essa reação a um ideário fixado em projetos absolutos, avessos à multiplicidade cultural e aos modos de pensar. A negação dessas manifestações, por parte das instituições escolares, representa todo um enclausuramento da função criativa acarretando a tensão na própria mediação simbólica. Para Paula Carvalho (1990, p.116),

[...] o grupo que desconhece suas dimensões imaginárias, que não tem acesso aos fenômenos imaginários, que não assume a ambivalência das mediações simbólicas da socialidade, acaba por desenvolver em si uma espécie de ‘função esquizofrênica’, absolutizando as mediações simbólicas nas instituições através dos mecanismos imaginários de identificação.

Em uma interessante dissertação de mestrado, Marco Antônio Dib (2002) realiza a mitocrítica dos Planos Nacionais de Educação e identifica a saturação dos mitemas ligados ao regime diurno da imagem, projetados nos discursos das competências escolares nos quais se busca combater a ignorância com as armas da razão, e o aparecimento de mitemas que retomam a mudança, a transformação, o progresso e a revolução, próprios das estruturas sintéticas. Dib conclui que,

[...] considerando os traços míticos e mitologemas que identificamos nos PNEs, cotejando-os com um certo conhecimento prévio do repertório mítico clássico do mundo ocidental e pressupondo que as propostas analisadas ainda se banham nas águas da bacia semântica da Modernidade (talvez, em seu estertor), ao que tudo indica até aqui, temos subsumidos aos discursos ideológicos de ambas as propostas, no nível patente (manifesto, explícito, nas situações, emblemas etc.), o Mito de Prometeu (mito do regime de imagens diurno, estrutura heroica). Do mesmo modo e também em ambos os PNEs, mas agora no nível latente (implícito, nos esquemas intencionais de ação), temos o Mito do Andrógino (mito do regime de imagem noturno, estrutura sintética). (DIB, 2002, p.138).

O Mito do Andrógino, no qual encontramos elementos tricksterianos, atuando em um nível latente, acaba por desenvolver a função do questionamento, colocando em ação os temas da mudança e da transformação, da união e da inclusão, provocando a renovação da estrutura,

ou seja, os elementos marginalizados e concentrados na sombra coletiva acabam por eclodir em esquemas de ação ascensionais. A respeito dos PNEs estudados por Dib, eles possibilitaram o entendimento de que o combate ao "monstro" que ronda a educação nacional, personificado em atitudes diurnas e heroicas, através de ações sintéticas como religar, reunir e incluir, possibilita uma propedêutica para um novo dia, um raiar de novas possibilidades criativas que o trickster também parece engendrar.

Apesar de todo desdobramento sociopolítico, moral e didático da questão da indisciplina escolar, pretendemos, com este trabalho, fomentar outro olhar sobre o fenômeno da desordem e da transgressão, considerando-o como circunscrito às estruturas imanentes do imaginário humano, nas quais os mitos que se encontram nos subterrâneos da mente coletiva podem evocar a baderna e a desordem como elementos ligados à criação, à libertinagem e à contestação, tão caros à formação da humanidade e que também constituem o ambivalente espaço escolar com suas tragédias e comédias diárias.

3.2 Referencial metodológico

Para coletarmos as manifestações tricksterianas e desvendarmos seus sentidos para as práticas escolares buscamos no método etnológico de Pierre Erny (1982), ampliado por José Carlos de Paula Carvalho (1982), e na noção de razão sensível em Michel Maffesoli (1998) um caminho para o estudo da escola enquanto instituição e grupo sociocultural, que se organiza através de seus projetos pedagógicos e administrativos e de suas atividades internas cotidianas observáveis a partir de uma pesquisa de campo etnográfica, na qual pretendemos:

- Identificar os principais mitemas com traços tricksterianos que aparecem nas narrativas sobre as desordens nos ambientes escolares de forma recorrente;
- Registrar os casos classificados pela equipe escolar como indisciplinados e observar como eles alteram os comportamentos e a ordem no cotidiano da instituição;
- Analisar as estratégias metodológicas adotadas pela equipe escolar no que diz respeito aos atos de desordem praticados pelos alunos, verificando suas ações educativas e preventivas;

- Realizar o estudo das estruturas do imaginário no ambiente escolar, considerando o processo de simbolização desencadeado pela instituição e seus participantes no que tange as manifestações, sensibilidades e convivência cotidiana.

Utilizo nesta pesquisa a elaboração de diário de campo para o registro das observações nos ambientes escolares como salas de aula, sala de professores, refeitórios, pátios, banheiros, entre outros, a leitura de documentos como “livros negros” e fichas de encaminhamento de alunos e a entrevista semiestruturada com professores, alunos, inspetores, diretor, coordenador pedagógico, entre outros, que não são identificados. Nas entrevistas que foram gravadas, procuro levantar os temas recorrentes da desordem no cotidiano da escola, bem como as estratégias da equipe escolar e a manifestação dos envolvidos sobre o fenômeno. O diário de campo serviu para registrar os acontecimentos observados nos espaços ocupados por eles. O exame dos documentos forneceu uma visão sobre como os professores e inspetores encaminham as manifestações tricksterianas dos alunos.

Em busca da “presa mítica” que nos propomos a caçar, temos uma metodologia fenomenológica de caráter etnográfica, pois se desenvolve através da observação direta *in loco*, e etnológica, que se presta a organização dos dados coletados num esforço de síntese e abstração. Essa referenciação nos conduz, portanto, a identificação dos dilemas mitemáticos e afetivos que compõem a organização educativa, em uma abordagem que acolhe as sensibilidades e as dimensões simbólicas do imaginário antropológico. “Trata-se de encontrar o consenso de toda a inter-relação e de toda a comunicação humana a fim de o erigir em verdadeiro ‘indicador’ antropológico.” (DURAND, 1996, p.150).

Pierre Erny (1982), ao propor sua etnologia da educação, pretende dar subsídios interpretativos da cultura aos interessados em pesquisar os meios étnicos de desdobramento do ensino em seus vários aspectos formais e informais. Esta proposta visa buscar aspectos na educação que não são captados por uma ótica normativa, no caso da pedagogia, como influências inconscientes a agirem na própria vida concreta e cotidiana dos grupos sociais. Trata-se de “[...] estudar tais fatos como fenômenos, em si, visando-lhes a descrição, a compreensão, a comparação e a explicitação sem, no entanto, sobre eles evidenciar um juízo de valor, nem pensar necessariamente numa aplicação.” (ERNY, 1982, p.9). Paula Carvalho, que procurou ampliar o método de Erny, dirá que este conduz a

[...] uma fase de inestimável valor estratégico para os educadores pois, por um lado, procuraria induzir um espaço de escuta e acolhida anti-etnocêntrico (quase compreensivo) e, assim, de respeito e ampliação das perspectivas valorativas rumo à “unidade do homem”, sob a diversidade sócio-cultural. (PAULA CARVALHO, 1982, p.115).

Uma noção ampliada de educação, a partir da etnologia, deve considerar a existência de uma informalidade educativa que “[...] consiste no conjunto das pressões que todas as energias sociais, julgadas boas ou más, exercem sobre o jovem ser [...] ora, do ponto de vista da socialização, apesar de nem sempre reconhecidas como ‘educativas’, essas experiências de vida talvez sejam mais importantes.” (ERNY, 1982, p.12).

Através de uma etnologia, focada no dado sensível, o pesquisador se volta para o objeto de estudo para tentar ouvir as informações sutis que emergem de seu interior, inclusive as demandas do inconsciente imaginal. Ao considerar o imaginário, busca-se compreender as intermediações do microcosmo humano com o macrocosmo natural, tentando entendê-los como um todo plural. Assim, reconhecendo que a aparência não é tudo e que existem elementos subterrâneos e fenômenos velados pelo inconsciente, o método procura descrevê-los e interpretá-los no cotidiano, lendo suas modulações mediáticas que aparecem nos estatutos da linguagem, do mito, do corpo e das relações. Esta postura metodológica não permite jamais esvaziar um fenômeno, pois em cada situação estudada existe uma ambivalência: a sombra e a luz entremeadas, o corpo e o espírito interpenetrando-se. Esta abordagem, recusando um modelo de pensamento cartesiano calcado num racionalismo absoluto, não abdica de outras razões, como a razão sensível ou pensamento orgânico, no sentido maffesoliano. Assim,

[...] a integração, a conjunção do estático e do dinâmico, parece ser uma via de pesquisa das mais adequadas para estar em congruência com a nova distribuição “ecológica” das cartas, própria ao espírito do tempo. É precisamente isso que pode permitir compreender o que se entende por pensamento orgânico. (MAFFESOLI, 1998, p.74).

Assim como Erny, Maffesoli aponta para a necessidade de se restaurar o presente imediato em toda a sua dramaticidade para recuperar o humano e a vida comunitária, restituindo o ser ao mundo. Ele fala de uma nova expressão da vida social que não se dirige mais para o futuro, mas que busca no presente nutrir seus projetos existenciais.

O momento presente aponta para se colocar no lugar da razão-razão, uma razão-sensível: O trabalho como realização de si, a política como expressão natural da vida em sociedade, a fé no futuro como motor do projeto individual e social, coisas que estavam na base do contrato social moderno, não são mais ressentidas como evidências e não funcionam mais como mitos fundadores [...] A verdadeira vida [está] no particular, no concreto, no próximo [...] É isso que delimita uma criatividade existencial que já não tem grande coisa a ver com o trabalho sobre si mesmo e sobre o mundo, próprio à ideologia moderna. É isso propriamente que apela para uma razão sensível. (MAFFESOLI, 1998, p.191).

Neste perfil metodológico temos o levantamento dos elementos que intervêm na realidade, que dificilmente podem ser sistematizados devido à complexidade e sutileza dos dados observados. Erny distingue de um lado **fatores** e **agentes** e de outro **mecanismos** e **processos** como conjunto de fenômenos ativos e encadeados. Entre os fatores estão o lugar ou o meio como a “[...] totalidade das condições exteriores nas quais vive e se desenvolve o indivíduo e aqueles que o influenciam.” (ERNY, 1982, p.125). Esses meios podem ser nacionais e étnicos, linguísticos e ideológicos, meios de vida e de trabalho, meios de pertencimento e de referência, etc. Como meios especializados e organizados, Erny distingue as instituições que se destinam à socialização do indivíduo como a família, a linhagem, o clã, a escola, a universidade, as classes de idade e suas categorias como bandos, tribos, gangues, clubes, movimentos de fraternidade, sindicatos, cooperativas, igreja, exército, entre outros.

Os meios que compreendem as instituições e organizações encarnam-se nos agentes de socialização que agem através de atos pedagógicos. Membros da família, cuidadores, pares, camaradas, colegas, professores, inspetores, diretores de escolas, monitores, animadores, dirigentes de grupos, guias, orientadores, psicólogos, sacerdotes, policiais, juízes, personagens lendários, anjos, demônios, são exemplos citados de agentes de socialização. Erny também fala de uma educação ascendente, que se dá a partir dos educandos para seus educadores. Esses agentes atuam através de atos pedagógicos que podem ser: designar, enunciar, informar, contar, repetir, explicar, instruir, interpretar, ensinar, mostrar, propor modelos, dar exemplos, sugerir, aconselhar, persuadir, convencer, doutrinar, dirigir, julgar, obrigar, impor, transgredir, etc.

Entre os fatores de socialização citados, Erny identifica os mecanismos psicológicos e comportamentais como: a imitação, o condicionamento, o deslocamento, o hábito, a aprendi-

zagem, a censura, a repressão, o recalque, o deslocamento, a compensação, a simbolização, a ritualização, a introjeção, a expressão, a comunicação dos inconscientes, etc. Mais complexos que os mecanismos, os processos compreendem o conjunto de fenômenos que se encadeiam entre si: maturação, integração psico-fisiológica e social, impregnação linguística e cultural, modelagem inconsciente do espírito e da afetividade, formação de um sentimento de identidade, etc.

Paula Carvalho (1982) amplia este perfil etnológico acrescentando ainda: os levantamentos dos problemas na escola e as tentativas de solução, a existência de etnocentrismos pedagógico-gestionários, a existência de preconceitos, o estatuto do corpo e seu tratamento em suas variadas extensões, as inovações introduzidas na escola, a cogestão, a presença de ações consideradas como violência, os rituais de confraternização, de expressão, de burocratização, de tribalização, os modos formais e informais de presença da comunidade na escola, os ideais, os desejos, os projetos e planos, as expectativas.

A partir deste método temos, portanto, alguns princípios que nos apontam para uma etnologia do sensível, fenomenológica, descritiva e interpretativa, para estudarmos este ser ambíguo por excelência, que se torna elemento da desordem, mas que acaba por produzir a ordem, mesmo agindo sem objetivo algum que não seja o de pregar peças e satisfazer seus instintos primitivos. Seguindo este modelo, pretendo identificar os fatores, os agentes, os mecanismos e processos envolvidos na temática da desordem escolar, em busca de sua manifestação relatada pelos agentes escolares que constroem, em suas narrativas, a personificação deste personagem. O grande desafio está em identificar este processo catártico gerado pelas manifestações deste mito, que ao jogar com regras e tabus, promove a solidificação da própria cultura e seu desenvolvimento dinâmico.

Estamos diante de dados complexos que se manifestam, em grande parte, através de sentimentos, expressões contraditórias, enfrentamentos diretos e indiretos, tensões e trocas intensas que envolvem procedimentos educativos formais e informais, que podem ser observados em sua própria forma mediante um método estilístico (MAFFESOLI, 1988) que busca compreender as sensibilidades relativistas. Falamos da forma que se reveste as socialidades desenvoltas no grupo escolar enquanto bacia onde desaguam todas as formas de expressão, enquanto estação de encontros e desencontros onde cada qual deixa algo de si, um pedaço na grande colcha de retalhos da existência compartilhada.

Há um estilo de cotidiano feito de gestos, de palavras, de teatralidade, de obras em caracteres maiúsculos e minúsculos, do qual é preciso que se dê conta – ainda que, para tanto, seja necessário contentar-se em tocar de leve, em afagar contornos, em adotar um procedimento estocástico e desenvolto. É a este respeito que o estetismo, que podemos reivindicar, será declarado correlato de uma reflexão “formista”. É possível imaginar-se uma sociologia que se estabeleça na base de uma retroalimentação constante entre a forma e a empatia. (MAFFESOLI, 1988, p.36).

Ao inventariar fatores, agentes, mecanismos e processos que decorrem de uma determinada instituição escolar, nos deparamos com esta forma de manifestação da vida que nunca é absoluta, nem encontra paralelos com outras formas de expressão. As sensações são únicas e trocadas pelo grupo em um jogo exclusivo no qual estética e intelectualidade não se opõem. O que importa, então, é muito mais a articulação de verdades locais vivenciadas no calor do cotidiano do que roteiros pré-definidos, manuais de ação ou racionalismos irretocáveis.

A variabilidade e pluralidade dos sistemas de representações sociais se baseiam no aspecto fragmentado, plural e polifônico do corpo social, um movimento que parece ter no trickster um elemento de reorganização subversiva calcado em valores dionisíacos que se sobrepõem a esquemas prometeicos. Nesta nova ordem das coisas, a loucura tem sua parte na efervescência da vida social e se manifesta como espírito do trágico a “tocar fogo” na bem polida máquina referencial das instituições.

Brincar é condição fundamental para ser sério
Arquimedes

Crianças
Raquel Santana
Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/raquelsantana/>> Acesso em out. 2013.

4 Seguindo os passos do trickster

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia, tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Mário de Andrade, “Macunaíma: o herói sem nenhum caráter”

Iniciei meus trabalhos como professor e pesquisador na escola selecionada em abril de 2013. Durante todo o ano realizei atividades de docência e observação, nas quais pude coletar relatos, documentos e impressões sobre a vida escolar desta instituição com o objetivo de levantar pistas sobre as ações tricksterianas e suas consequências para a rotina de todos que se encontravam em seu espaço.

Aceitei como professor temporário, durante o processo de atribuição da Diretoria de Ensino do município, doze aulas de filosofia (duas aulas em cada série do ensino médio) para me aproximar da escola e participar de sua rotina juntamente com a comunidade escolar. Desta forma, concomitantemente desempenhei as funções de professor e pesquisador, participando de atividades como reuniões pedagógicas, festas, encontros com pais, mostras e eventos diversos, ao passo que observava, com um olhar de cientista social, as manifestações culturais e as sensibilidades trocadas nas relações entre alunos, professores, gestores e funcionários. A escolha desta unidade de ensino, que aqui não identificaremos¹⁵, se deu pela facilidade de acesso aos dados escolares, pela aceitação e empatia da equipe gestora com nosso objeto de estudo e seu lugar de destaque¹⁶ entre as escolas da cidade de Araraquara.

Seguindo o modelo etnológico de Erny (1982), trataremos dos dados coletados neste campo de pesquisa e de sua classificação segundo esta abordagem metodológica, já ancorada nos pressupostos teóricos elencados. Assim, a partir de uma etnografia de observação, pretendemos desenvolver, ao mesmo tempo, uma etnologia de reflexão alicerçada no referencial teórico que nos afiliamos. Desta forma, para Erny (1982, p.123)

¹⁵Ao não identificar a escola nem os informantes, buscamos uma profundidade maior nos relatos colhidos, uma vez que eles puderam se expressar livremente ao saber que não seriam identificados.

¹⁶A unidade de ensino aparece entre as primeiras da Diretoria de Ensino de Araraquara no Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Embora não seja um critério relevante para a escolha desta escola, pretendi observar as relações entre os resultados conquistados em sistemas de avaliação com os procedimentos metodológicos e gestão de conflitos e desordem no ambiente escolar.

[...] a prática ‘de campo’, isto é, a observação direta, a entrevista sob suas diferentes formas, a pesquisa, a coleta de documentos, de informações de primeira mão, de objetos, de gravações sonoras, de fotografias ou filmes... se prolonga em tarefas de organização, de classificação, de descrição, de exposição e de primeira elaboração dos dados... é o domínio próprio da etnografia.

Complementar à etapa de realização da pesquisa etnográfica,

[...] a etnologia representa a síntese e a abstração. Partindo de dados fornecidos pela etnografia, ela recompõe em um todo sistemático, e segundo uma lógica de exposição consentânea com o modo de abordagem escolhido pelo pesquisador, as informações de que se dispõe sobre a etnia determinada, sobre um grupo de etnias vizinhas ou aparentadas, sobre a história de uma população, sobre um certo tipo de homens, sobre uma área cultural, sobre um aspecto limitado de uma cultura: uma instituição, um costume, uma técnica, uma crença, um objeto, um produto, etc. (ERNY, 1982, p.123).

Buscamos construir, portanto, um caminho de reflexão e de síntese entre as observações práticas no ambiente escolar e os estudos paralelos em antropologia do imaginário. De início sabíamos da complexidade do campo de estudo e das dificuldades em “caçar a presa mítica” escondida muitas vezes em simples conversas informais, pequenas ações e gestos, ironias sutis, brincadeiras, escritos em carteiras, portas de banheiro e lousas, olhares e piscadelas marotas. Enfim, estive só durante todo o período, diante de um universo de sensações e trocas impossíveis de compreender absolutamente, levando apenas uma bagagem de conceitos e ferramentas metodológicas que me possibilitaria apreender e recortar uma pequena parte da manifestação do mito trickster, para desvendar sua mensagem e riqueza de significados.

4.1 Desvendando espaços e pessoas

Pela manhã, por volta do meio-dia, no mesmo dia em que aceitei as aulas, fui à escola para ter o primeiro contato e assinar a portaria de admissão em caráter temporário. Logo na entrada me deparei com um grupo de pessoas, que não identifiquei de início se eram funcionários ou professores, sentado em bancos de troncos de madeira. Vasos floridos, grandes árvores e arbustos compunham um primeiro ambiente receptivo, onde supus que fosse destinado ao descanso e encontros durante os intervalos de trabalho.

Ao contrário da maioria das escolas em que lecionei, nas quais sempre existia na entrada uma porta trancada com dispositivo eletrônico ou mesmo um funcionário porteiro, nesta a porta fechada, para a segurança da escola, se encontrava após este ambiente arejado, organizado para que as pessoas pudessem fumar, conversar e se encontrar.

Fui recebido cordialmente por uma funcionária que me tratou pelo nome, pois já sabia pela diretora que eu viria assinar os papéis. Adentrei à secretaria onde alguns funcionários trabalhavam em um ambiente discreto e cheio de montes de pastas e documentos empilhados. Ao lado, uma porta conectava a secretaria a outra sala com várias mesas, onde trabalhavam a diretora, a vice-diretora, os dois coordenadores pedagógicos e a professora mediadora. Fui apresentado à vice-diretora que me deu boas-vindas, mas, como estava atarefada, não pôde conversar por mais tempo.

Após assinar, a funcionária perguntou-me se conhecia a escola. Disse que não, mas que já ouvira falar muito bem de seus resultados. “Sim, sim, é uma escola muito boa. Os alunos são ótimos! É claro que tem aqueles baderneiros, mas a maioria é boa”, disse me conduzindo gentilmente para o interior. Apresentou-me a sala dos professores, muito pequena, com livros, armários, computador e impressora para uso dos docentes. Neste momento pude perceber sua estrutura arquitetônica que, como muitas escolas, estava organizava em “U” com pátio, bebedouro e refeitório em seu centro. Ao lado, a biblioteca com muitos volumes, dispostos em prateleiras que se erguiam até o teto. Fui levado também à sala de informática bem equipada com muitos computadores e equipamentos audiovisuais. Pude visualizar ainda uma pequena cantina, uma quadra coberta de esportes e um minicampo gramado para a prática de futebol.

Como era por volta de meio-dia, quase no final do período de aulas, alunos e professores estavam nas salas e poucos funcionários no pátio e corredores. Notei todos os ambientes muito limpos e organizados, paredes que pareciam recentemente pintadas, aparelhos de informática e audiovisuais funcionais e atualizados, cozinha ampla e equipada, inclusive com bancada em aço para que os próprios alunos se servissem como nos conhecidos restaurantes *self-service*. Do lado de dentro havia um estacionamento para carros, motos e bicicletas, e até uma fonte com água encanada, mas estava vazia.

Agradei a prestativa funcionária, falei da boa primeira impressão que tive e prometi estar no horário marcado para minha primeira aula.

Localizada em um antigo bairro próximo ao centro da cidade, a escola começou suas atividades em 1982, sendo reestruturada em 1995 para receber o novo ensino fundamental ciclo II. Em 2006 passou a oferecer também o ensino médio. No período da manhã funciona das 7h às 12h20 com salas de ensino médio e apenas uma de nono ano do ensino fundamental; a tarde funciona das 13h às 18h20 apenas com salas do fundamental.

A grande maioria dos alunos que frequenta a escola reside no próprio bairro e é identificada como de “nível socioeconômico médio” pelo plano pedagógico e diagnóstico que tivemos acesso. Os pais ou responsáveis, em sua maioria, desempenham atividades profissionais como funcionários públicos, comerciantes, motoristas, pedreiros, operários, eletricitas, pintores, entre outras, e cursaram até o ensino fundamental ou médio.

O bairro possui ainda igrejas católicas e evangélicas, centro espírita, posto de saúde, amplo centro comercial com mercados, bares e academias, estádio, campos de futebol e clube poliesportivo.

A escola conta com um total de 18 professores, sendo 12 efetivos e 6 ocupantes de cargos temporários, todos com licenciatura plena em suas disciplinas. Também possui dois coordenadores pedagógicos, uma professora mediadora¹⁷, dois professores readaptados responsáveis pela biblioteca, zelador, agentes de serviços escolares, secretária e merendeira.

Segundo o documento de avaliação de resultados educacionais que tive acesso, o rendimento dos alunos foi apontado por 64% dos professores como acima da média (quando os discentes atingem 70 a 89% dos resultados esperados) e por 36% como superior (90 a 100%). Taxas de retenção e evasão são muito baixas e estão relacionadas a poucos casos isolados de alunos que não atingem um bom rendimento ou que apresentam baixa frequência nas aulas.

4.2 Interpretando e vivendo o cotidiano escolar

Na semana seguinte, apresentei-me para o início do trabalho como professor. Alguns docentes aguardavam na sala o sinal para a primeira aula da manhã. Notei a presença de professores com muitos anos de docência, inclusive próximos da aposentadoria, outros com me-

¹⁷Lidar com casos que envolvem discórdias, inimizades, zombarias, racismo e *bullying*, entre tantos outros conflitos, faz parte do papel do professor mediador escolar e comunitário, função criada pelo governo do Estado de São Paulo como parte das políticas de proteção criadas em 2010.

nos experiência, mas titulares de cargo na unidade, e alguns em início de carreira com contratos temporários como o meu. Manipulavam seus materiais de trabalho e conversavam sobre as dificuldades em lecionar para alguns alunos, que recebiam rótulos pejorativos como “pestinhas”, “tranqueiras”, entre outros. “Essa classe tem uns dois ou três que tocam fogo na sala”, dizia uma professora. “Mas até que de manhã é mais tranquilo. Você precisa ver a tarde como eles são”, disse outra. Outro grupo de professores comentava sobre alguns trabalhos de colagem feitos pelos alunos, que estavam por sobre a mesa. “Veja que lindo! Esse foi feito pela Bia¹⁸ da oitava. Ela é mesmo uma graça”, disse uma professora a outros docentes, que também elogiavam. As conversas na sala dos professores, portanto, se davam em torno de lamentações e regozijos, um verdadeiro misto de sentimentos contraditórios, ora prazerosos, ora desagradáveis.

Após o sinal, me dirigi até a sala onde seria minha primeira aula, uma segunda série do ensino médio. Na entrada do corredor, um funcionário agitado ordenava para que os alunos adentrassem as salas, sem obter muito sucesso. Muitos trabalhos escolares em cartolina estampavam as paredes bem pintadas e limpas. Atravessei todo o corredor até a penúltima sala, onde alguns alunos aguardavam minha chegada do lado de fora. “Bom dia! Vamos entrar?”, disse calmamente a eles que responderam de forma cordial.

Com minha presença no recinto, logo os alunos sentaram-se para o início da aula. Muitos digitavam em seus celulares, apesar do cartaz afixado sobre a lousa que remetia ao Projeto de Lei 132/07 que proíbe o uso do aparelho em sala de aula. Apresentei-me a eles escrevendo meu nome na lousa e falei de minhas intenções como professor e meu método de trabalho. Chamei cada um pelo nome e registrei a devida frequência aos presentes. Pedi que desligassem os celulares, no que fui prontamente atendido. Virei-me para a lousa e começava a escrever alguns conceitos, quando um ponto vermelho projetado na lousa por um aparelho a laser percorria toda a extensão do quadro. Decidi nada falar naquele momento e agir como se não estivesse acontecendo nada. Virei-me para a turma e notei que alguns tornaram a utilizar seus celulares, mas tentavam esconder ao perceberem que eram vistos. Pedi mais uma vez que guardassem os aparelhos e comecei uma exposição oral dos conceitos. A maioria me olhava atenta, mas alguns baixavam a cabeça como se estivessem dormindo e outros continuavam com fones de ouvido.

¹⁸Todos os nomes apresentados nesta tese são fictícios para preservar a real identidade das pessoas.

Durante todo o período da manhã, lecionei para os alunos e avaliei que fora muito proveitoso, apesar de ter interrompido as aulas em alguns momentos para pedir que desligassem os celulares, conversassem em tom mais baixo, parassem de jogar bolas de papel, que não xingassem seus colegas, entre outras ocorrências menos importantes que se tornaram corriqueiras em minha rotina. Em conversas informais e entrevistas com alunos, tais fatos foram apontados como “normais” e acontecem todos os dias com todos os professores. Um aluno do primeiro ano me confidenciou:

Não é apenas com o senhor. É com todos os professores. Não fazemos por maldade ou para atrapalhar a aula. Fazemos porque é engraçado. Guerra de papel amassado, casca de mexerica, estourar bombinhas, brincar com laser para zoar o professor, tocar músicas ou sons esquisitos no celular como sons de peido, animais e funk, porque os professores ficam muito bravos quando tocamos funk. É engraçado ver eles bravos. Geralmente a diretora chama a nossa atenção, às vezes chama nossos pais, tomamos uma bronca mas sempre fazemos de novo. Vai dizer que o senhor nunca bagunçou quando era aluno?

O funcionário, responsável por manter a ordem no corredor, perguntou-me como foi minhas primeiras aulas, se havia gostado dos alunos e das dependências da escola. Disse que as aulas aconteceram normalmente e que, à primeira vista, tudo me pareceu bem organizado. Havia um único funcionário responsável por atender os alunos e professores no corredor. Sua função era acompanhar as relações dos professores com os alunos, encaminhar casos de conflitos para a professora-mediadora ou direção, entregar documentos expedidos pela secretaria e manter a ordem nas trocas de aulas.

No dia seguinte apresentei-me para a primeira ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo), juntamente com os outros professores. A aula se tornou um fórum privilegiado de trocas de ideias, elaboração de estratégias e aprendizagem para os professores que participavam por até três vezes por semana. Era um momento de reflexão sobre nossas práticas e decisões sobre o cotidiano da escola. A diretora, que esteve conosco pelo menos uma vez por semana, sempre se mostrou solícita e participativa, ouvindo a todos com atenção e atendendo pedidos e reivindicações na medida do possível. Elogiava a forma como conduzíamos o trabalho na escola, ressaltava a preservação e limpeza dos espaços físicos e ponderava críticas pon-

tuais, sem condenar ou citar pessoas, sempre fazendo questão de lembrar os bons resultados da escola, obtidos em avaliações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em comparação com as outras unidades da cidade.

Após alguns informes oficiais da Diretoria de Ensino, a atividade foi direcionada para a organização de eventos que seriam realizados nos próximos meses como provas de avaliação diagnóstica, passeios, festas, apresentações para a comunidade, escolha de projetos pedagógicos a serem contemplados com verba do Estado, entre outros. Os coordenadores nos pediram para que, em cada evento, colaborássemos no controle dos alunos para evitar desordens e dispersão das atenções durante as atividades. Notei que alguns professores se tornaram arredios a algumas propostas. “O ano passado foi aquela bagunça! Aluno correndo pra lá e pra cá. Esse ano não quero participar”, disse uma professora referindo-se à apresentação de quadrilha que seria realizada na Festa Junina da escola. Os coordenadores argumentaram que, neste caso, era melhor “não esquentar tanto a cabeça” e deixar que ocorra de uma forma livre. “Vamos nos manter leves quanto a isso e aproveitar o dia com os alunos”, disse a coordenadora.

Ao permitir algumas atividades realizadas com espírito “leve”, sem um rígido controle proposto por alguns professores, a coordenadora abriu espaço para trocas de sensibilidades que não se manifestariam caso a escola fosse totalmente intransigente quanto à organização dos espaços e comportamento das pessoas. O depoimento de uma aluna, coletado após a festa, ilustra claramente o clima de celebração que se tornou a apresentação da quadrilha.

Há anos eu participo da Festa Junina da escola. Mas esse ano foi a melhor! Foi muito engraçado porque a maior parte não ensaiou ou só assistiu os ensaios, como eu. Foi como se diz “onde a vaca vai o boi vai atrás”. Na hora da quadrilha ninguém se entendia e nem dava pra saber quem era o homem ou a mulher. Com isso, num determinado momento da dança, ninguém sabia para onde ir, que lado era dos homens, que lado era das mulheres. Enfim, todos terminaram a festa com vários momentos felizes. Pelo menos eu terminei.

Durante as festas e apresentações realizadas ao longo do ano, existia um clima de cordialidade que animava a todos que participavam das atividades. Nas ATPCs organizávamos as festas dividindo as funções para cada professor. Na Festa Junina, um grupo de professores cuidou do caixa, outro das brincadeiras, outro das barracas de doces e salgados. Na festa rea-

lizada no dia das crianças, muitos pais estiveram presentes. Da mesma forma no evento chamado “um dia na escola de meu filho”, realizado em um sábado pela manhã, voltado para apresentações musicais, danças, exposição de trabalhos escolares e jogos entre pais e alunos. Após as festividades, pais, professores, funcionários e alunos ajudavam na limpeza e organização do pátio e salas utilizadas.

Não havia restrições. Todos participavam, até mesmo os alunos considerados indisciplinados. Em uma das apresentações, fui convidado por um grupo de música, formado pelos alunos, a tocar violão em uma das canções que seriam executadas. Ensinaaram-me as notas e entregaram o instrumento. Fiquei no lugar reservado a mim aguardando a execução, quando um dos alunos falou ao microfone: “Vamos tocar um som aqui com o professor Carlos, que é nosso ‘mano’. Espero que vocês gostem, pois ensaiamos muito para isso”. Iniciamos a execução da música. Alguns alunos que estavam no fundo do pátio vieram para a frente dançar. Como tocamos uma canção de rock, esses alunos dançavam de forma aparentemente mais agressiva, trombando uns com os outros e movimentando braços e pernas rapidamente que acabavam por atingir os outros participantes. Nesse instante, notei que a diretora ficara atônita e correu em nossa direção. Ela disse que aquela seria a última música que tocaríamos. Ao final, os alunos se mostraram inconformados pelo fim da apresentação, e foram advertidos que aquele tipo de dança poderia ferir alguma criança ali presente. Tentei acalmá-los, já esperando uma possível advertência que receberia por participar do ato de desordem.

Brincadeiras e traquinagens, autorizadas ou não pela escola, representavam momentos de prazer, sempre vividos no calor do grupo de amigos e guardados na memória de todos os alunos, professores e funcionários. A respeito do fatídico dia da apresentação musical, durante muito tempo nos lembramos do ocorrido e rimos da algazarra que se tornou e da reação da diretora. De fato, percebi que nós, professores, em alguns momentos, também transgredimos as normas da escola, seja para evitar dificuldades em nosso trabalho ou simplesmente para rirmos com os alunos e colegas. Por isso, também sofremos advertências verbais por autorizar os alunos a saírem das salas para ir ao banheiro ou beber água, por não seguir completamente os planos de aula estipulados pelos cadernos enviados pela Secretaria da Educação, por não controlar os alunos desordeiros, por não entregar as avaliações no prazo, por não participar de eventos e festas da escola ou até por se envolver em brincadeiras realizadas pelos adolescentes.

Algumas brincadeiras eram autorizadas e incentivadas pela escola. Em alguns dias estipulados, os alunos se vestiam com roupas que remetiam a profissão que gostariam de ter. Em outros, meninos e meninas usavam roupas do sexo oposto. Como em um verdadeiro carnaval, os alunos desfilavam suas roupas e maquiagens extravagantes pelo pátio da escola, despertando o riso de todos.

Antes a escola não tinha muito sentido para mim. Mas é nela que fazemos amigos que são para a vida toda. Eu e meus amigos fazíamos muitas brincadeiras, algumas até arriscadas e proibidas, outras organizadas e permitidas pela própria escola. Me lembro dos trotes que fazíamos. As meninas se vestiam de moleques e os meninos se vestiam de meninas. Isso ocorreu no último dia de aula do ensino fundamental. Ríamos muito juntamente com os professores e os funcionários da escola ajudavam a gente a nos vestir. Vejo a escola assim. Não é só estudar e estudar. É lógico que isso é importante, mas são as brincadeiras que nos fazem relaxar e fazer novas amizades. (Aluno da primeira série do ensino médio).

O riso, compartilhado diariamente entre amigos no ambiente escolar, em diversas ações que subvertem ou não a ordem proposta pela instituição, solidifica as relações de amizade, abre caminho para a celebração da vida como sede do prazer e eufemiza a sensação de morte da infância e da adolescência, percebida nos últimos anos da idade escolar. Vários casos foram narrados em um livro escrito pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio, no qual dissertaram sobre suas histórias mais significativas ao longo do período que permaneceram na escola. A amizade, o respeito aos professores, algazarras, festas e passeios são descritos como acontecimentos que guardarão para sempre em suas memórias.

Neste livro, a melancolia pelo fim do ciclo escolar atinge a todos que não deixam de demonstrar tristeza pelo fim das brincadeiras, das festas, das amizades, dos namoros e da relação com professores e funcionários queridos que conheceram. A seguir, o relato de uma aluna, que coletamos do livro, ilustra com profunda beleza a importância de um simples momento de algazarra entre amigos, que permanecerá impresso em sua memória.

Naquela época do ano os dias eram chuvosos. Recordo-me que chegávamos ao colégio alegres, embora molhados por causa da chuva pelo caminho.

No pátio formavam-se grandes poças d'água onde só restava um pequeno caminho para a passagem dos alunos.

A felicidade tomava conta de todos ao entrar na sala. Todos falando, se abraçando... As risadas eram contagiosas e o brilho nos olhos de cada um era radiante. Não era preciso sol naqueles dias.

O sinal soava forte (era quase ensurdecedor), hora do intervalo. Saímos da sala, encontramos os outros alunos e o caminho por entre as poças já não existia. Pisávamos nas poças molhando nossos amigos e correndo para não nos molhar. Era nossa alegria nesses dias de chuva sem graça.

Havia dias em que o sol ameaçava sair, iluminava as gotas d'água e era possível ver ligeiramente um arco-íris. O inspetor da escola jurava que nos trancaria na sala qualquer dia por brincarmos naquelas poças. Mas, estávamos certos de que nelas havia algo parecido como um ímã que sempre nos puxava para a diversão.

Aquela época acabou; o sol voltou a brilhar junto com a minha saudade, que hoje aperta o meu coração só de lembrar-se dos amigos que deixarei para trás.

Compartilhado entre amigos, o riso representa essa relação de cumplicidade que só tem graça para o próprio grupo. Amigos riem achando graça de momentos que só eles viveram. O filósofo Henri Bergson, em seu livro *O riso* (2001), conta o caso de um inglês assistindo a um sermão durante uma missa, do qual toda a comunidade ria das piadas contadas pelo padre. "Por que você não ri?", perguntou uma pessoa que estava ao seu lado. "Porque não sou desta paróquia", disse o inglês. Rir, portanto, é um ato grupal que só se concretiza se existir o outro que acha graça; daí o caráter de herói que adquire quem provoca o riso.

Para que ocorra a risada é necessário sempre um ato cômico oposto à normalidade. Zombar dos vários aspectos da vida é função primordial do palhaço que, adorado por todos, consegue aliviar tensões e controlar o medo. Assim, para termos forças ao encarar a morte e o tempo que passa, precisamos rir dos nossos próprios medos e de nós mesmo. Ridicularizar o professor, mesmo que não exista a intenção de desrespeitá-lo, significa chacotear com a condição de adulto para a qual os alunos estão sendo preparados, e da qual estão cada vez mais próximos.

Certa vez, um aluno fora transferido compulsoriamente de uma escola por colocar cola na cadeira da professora que, ao sentar-se, ficou grudada e com a pele queimada. Tal caso repercutiu na cidade em jornais e programas de rádio, nos quais jornalistas, educadores e psicólogos se questionavam sobre "onde essa juventude vai parar?" e afirmavam que "os alunos não respeitam mais ninguém e não valorizam mais a escola e o professor responsáveis pela sua formação!". Muitos analistas propunham seus métodos de como lidar com a violência na

escola, com o aluno indisciplinado e culpavam governo, família e sociedade pelo ocorrido. Ao recebê-lo em minha aula, perguntei-lhe por que havia feito e ele simplesmente respondeu: “Para dar risada! Até gostávamos da professora. Mas parecia que ia ser engraçado”.

Muitos casos que coletamos na escola parecem carregar esse espírito brincalhão, que não mede consequências e age unicamente com o intuito de provocar o riso. A coordenadora da escola relatou um dos momentos mais constrangedores de sua carreira docente, em outra escola. Seu caso mostra como os professores estão sujeitos a serem vítimas de atitudes tricks-terianas que buscam causar comicidade e provocar risadas.

Durante uma aula, quando escrevia na lousa, percebi que os alunos encheram uma camisinha e jogavam como se fosse uma bexiga. Pedi que parassem com aquilo, mas não obedeceram. Fiquei enfurecida e decidi tomar o objeto e furá-lo. Os alunos começaram a gritar pedindo para que não furasse. Mas não dei ouvidos e furei a camisinha. Quando me dei conta estava toda suja de um líquido que não identifiquei no momento, mas me disseram que era cuspe. Fiquei em choque e enojada! Tive que sair da escola e ir para casa tomar banho. Acho que a intenção deles não era tanto me insultar, até porque me avisaram para não furar. Fizeram mesmo sem pensar, no clima de uma brincadeira, sem medir as consequências.

Em vários casos que coletamos, registrados em livros de ocorrência, relatos de professores, funcionários e alunos, a inconsciência do ato parece marcar as ações que são realizadas para provocar risos e, em outros casos, afrontar o professor e sabotar seu trabalho. A maioria dos relatos diz respeito a fatos corriqueiros como conversas em sala de aula, utilização de celulares, brigas e discussões entre alunos e permanência no pátio ou na quadra durante as aulas. Outros casos, considerados mais graves, como acender bombas, incendiar lixos, rabiscar paredes, xingar diretamente professores ou funcionários, fumar maconha nas dependências da escola, mostrar os órgãos genitais, ver pornografia no celular durante as aulas, entre outros, ganhavam repercussão na escola e eram comentados por todos nas rodas de conversa.

Grande repercussão teve o caso da aluna que enviou uma foto sua, vestida somente com roupas íntimas, a um suposto namorado que compartilhou a imagem nas redes sociais. A celeuma foi tamanha que muitos alunos, dos dois períodos, procuravam pela tal foto. “Você viu

a foto professor? Queremos achar quem tem ela. Ouvi falar que a menina é bonita”, me disse um aluno do primeiro ano.

Na sala dos professores, alguns docentes se queixavam de que, em algumas classes, só se falava nisso. De fato, havia um grande número de alunos que possuíam a imagem, inclusive em outras unidades escolares. “Hoje entrei naquela sala e os alunos estavam vendo e comentando sobre a bendita foto. Foi difícil manter a ordem porque só falavam disso. Não queriam prestar atenção na aula. Tive que repreendê-los! Será que vou ter que ficar pelada também para que eles prestem atenção em mim?”, queixou-se uma professora.

A aluna, após deixar de frequentar as aulas, foi chamada à escola juntamente com seus pais. O coordenador pedagógico relatou todo o trabalho para recuperar a imagem da aluna na escola, principalmente com os seus colegas de classe, que foram orientados quanto ao problema do *bullying*, da superexposição nas redes sociais e da segurança pessoal.

Esse caso foi complicado. Conversamos muito com os pais que queriam transferi-la de escola. O problema é que nas outras escolas próximas os alunos também estavam sabendo. Decidimos, em comum acordo, mantê-la na mesma classe. Então, começamos um trabalho com esses alunos no sentido de orientá-los sobre o problema. De que isso pode acontecer com qualquer um, e que é necessário todos preservarem sua imagem pessoal e tomar cuidado com as pessoas que nos relacionamos na internet. Foi necessário muito diálogo, inclusive com as outras classes. No final acabamos utilizando o caso para educá-los sobre como usar as redes sociais de uma forma sadia. Hoje, você vê, ninguém mais fala disso. Morreu o assunto e a menina leva uma vida normal, sem grandes consequências.

A utilização do telefone celular para executar e compartilhar músicas, vídeos e imagens, era frequentemente motivo de reclamação pelos professores. Várias vezes tive que interromper uma aula por esse motivo. Em muitos casos, alguns alunos reproduziam músicas com temática sexual em alto volume. Em outros, assistiam pequenos filmes pornográficos, próprios para serem executados em aparelhos portáteis.

Em uma ATPC, discutíamos a necessidade de um projeto de ensino voltado para a educação sexual. Falávamos do teor sexual de algumas músicas, da pornografia que os alunos tinham acesso facilitado pela internet e de alguns casos de gravidez entre nossas alunas. Uma

professora, responsável por uma apresentação de dança que seria realizada por suas alunas, relatou que elas gostariam de ensaiar certa coreografia do tipo funk carioca. Pediu, então, que escolhessem outro tipo de dança, pois aquela não seria permitida.

Na semana seguinte após a ATPC, os professores de biologia e ciências iniciaram algumas aulas de orientação sexual, nas quais utilizaram material pedagógico específico que havia na escola. Nessas aulas, os alunos recebiam informações sobre os métodos contraceptivos, o funcionamento dos aparelhos reprodutores masculino e feminino e eram incitados a imaginarem quais condições enfrentariam se tivessem que exercer a maternidade ou paternidade precocemente. Após uma dessas aulas, realizada anteriormente à minha, os alunos ainda conversavam animadamente sobre os resultados das discussões sobre sexualidade. “Professor, na outra aula eu coloquei uma barriga de grávida postiça. Até achei que fiquei bonitinha. Mas é melhor esperar e nos cuidar. Temos que estudar e nos formar primeiro”, disse uma aluna da primeira série do ensino médio.

Certa vez, em uma manhã de sexta-feira, um grande alvoroço entre os alunos despertou a atenção de todos. Dois alunos da primeira série do ensino médio resolveram mostrar seus órgãos genitais para outra aluna. O relato de um dos garotos revela a inconsciência do ato, apontado como simples brincadeira para diversão.

Naquele dia, estávamos todos sentados na sala de aula escrevendo até que resolvi fazer uma brincadeira. Mostramos, eu e meu amigo, o pipi para uma aluna que saiu correndo chorando para a diretoria. Depois de uns 10 minutos, a diretora veio nos chamar. Ao chegar na diretoria ela olhou para nós e perguntou se gostaríamos de mostrar o pipi para ela também. Daí eu falei: sei lá! Então ela ficou furiosa e disse que ia ligar para minha mãe.

Após serem repreendidos, os alunos voltaram para a classe sem serem punidos com a suspensão. O fato fora tratado como uma simples brincadeira, sem intenção de agredir ou atentar contra o pudor. Mas, apesar disso, foram orientados quanto a gravidade do ato, que poderia ser considerado crime se fossem adultos. A garota, por sua vez, interpretou a atitude dos meninos como uma traquinagem de mau gosto e logo esqueceu o ato.

Em outra unidade escolar, na qual fiz parte do corpo docente, brincadeiras com órgãos genitais eram utilizadas para provocar risos e chocar alunos e professores. Durante o início das aulas, me deparava com o desenho de um pênis que ocupava toda a extensão do quadro negro. Após apaga-lo sob os risos de alguns, iniciava a aula repreendendo verbalmente os alunos que nunca revelavam o autor da façanha. Outras vezes eram vaginas gigantes, desenhos de posições sexuais e palavras obscenas. Na sala de professores me orientaram a ignorar tal brincadeira. “Se não der atenção, isso passa professor”, disse-me a diretora que já havia desistido de repreender os alunos. Após algum tempo, fui informado que um grupo de meninas era responsável pelos desenhos. Deparamo-nos, então, com a necessidade de um projeto de orientação sexual que desse conta de dirimir as dúvidas dos alunos a respeito da sexualidade, das relações afetivas e sociais, do funcionamento dos aparelhos reprodutores masculino e feminino e dos métodos contraceptivos. Percebi que, após a concretização do projeto pedagógico, os desenhos não mais apareceram nas lousas.

Encontros e desencontros, namoros às escondidas, paqueras, trocas de mensagens ou imagens por dispositivos eletrônicos compunham um ambiente de relações intensas, as quais muitas vezes não reconheciam as regras de convivência impostas pela escola na qual coletei os dados para esta pesquisa. O menino que se masturbava no banheiro da escola com seu celular repleto de imagens pornográficas, os namorados que se acariciavam no fundo da sala, as meninas que se beijavam na classe após todos saírem para o intervalo, a garota que enviava bilhetes para seu amado professor, foram alguns casos que colhemos entre os alunos através de conversas informais. Em alguns deles, todos sabiam quem eram os alunos envolvidos nessas 'aventuras', mas evitavam comentar abertamente, como se existisse uma permissão silenciosa.

O relato de uma aluna revela como sua atitude, que realizava às escondidas, era de reconhecimento de todos, mas que, mesmo assim, não deixava de permanecer no “anonimato”.

Estava no sexto ano (ainda era tapada) e ele no nono ano. Ele gostava de mim, mas eu não gostava dele. Até que um dia ele me escreveu uma 'cartinha de amor' que no final dizia: vou fazer você gostar de mim. Na hora dei risada, mas dois dias depois me vi apaixonada. Não podia ficar com ele porque tinha medo dos meus pais. Na saída não dava certo porque minha mãe vinha me pegar. A única saída era ficar com ele dentro da sala de aula mesmo. Armamos o esquema e, quando bateu o sinal, saímos correndo de nossas salas e fomos para uma sala vazia. Ficamos nos beijando e saímos como se

nada tivesse acontecido. No outro dia, todos já estavam sabendo. Os professores ficavam mandando indiretas, os alunos faziam brincadeirinhas, mas até hoje meus pais não sabem. Mas sabe que é mais gostoso assim, escondidos!

No cotidiano escolar, essa duplicidade dos comportamentos, ora aceitando, ora velando as ações indisciplinadas, servia para manter os 'esquemas', solidificar as relações e subverter as regras através de atitudes desordeiras. Algumas ações, provocadas com o intuito de chamar a atenção de todos e provocar desordem na rotina da escola, aconteciam sem que se descobrisse o autor, muitas vezes até protegido pelos outros alunos. O relato de uma aluna do primeiro ano revela o quanto essas atitudes desordeiras podem afetar o cotidiano da escola e como os alunos que as provocam são mantidos no anonimato pelos outros.

No primeiro ano fui cúmplice de um incêndio na escola. Estava no horário de intervalo quando um amigo me disse que iria tocar fogo no lixo do pátio. Fiquei assustada, pois nunca fiz nada de errado, mas fiquei junto com ele e outra amiga. Ele tirou um isqueiro do bolso, botou fogo em um pedaço de papel e, discretamente, jogou no lixo e saímos andando. No início achamos que o fogo tinha apagado, mas depois de alguns minutos começou a sair fumaça e o fogo começou a subir. O plástico do lixo começou a derreter e o cheiro era horrível. Bateu o sinal e eu entrei correndo na sala e fiquei sentada com cara de choro. Apagaram o fogo, trocaram o lixo e passaram de sala em sala procurando os envolvidos. Quando chegaram na minha sala queria cavar um buraco e me enterrar. Ninguém ficou sabendo quem era!

Outro relato, colhido do livro de memórias, mostra o impacto de outra ação desordeira mantida no anonimato, que causou grande impressão em um aluno do terceiro ano a ponto de relatar o fato no livro publicado pela escola.

Tudo se deu naquela manhã que parecia igual às outras. Aulas chatas, intervalo, até que se sucedeu o fato. No corredor da escola um tumulto e um barulho: uma grande explosão. Todos ficaram curiosos, pois afinal foi um estrondo ensurdecedor e teria que ter um culpado. Eu e meus amigos na sala de aula e os professores ficamos todos preocupados porque a bomba poderia ter machucado alguém. A diretora veio correndo para saber do acontecido, mas com o passar das horas não apareceu nenhum culpado. Fizemos então um

trato: quem soubesse do autor da façanha poderia ligar anonimamente e delatar o culpado. Como isso não aconteceu, ficou o mistério: será que Sherlock Holmes vai saber resolvê-lo?

Jogar com o risco a integridade física dos espaços e dos corpos de forma inconsciente, parece revelar uma atitude tricksteriana de base, que nos faz reviver a presença do mal com suas várias manifestações em nosso cotidiano. “A criança que brinca e destrói talvez seja a figura paradigmática de nossas sociedades. Figura que, à margem de qualquer moralismo, frisa que não podemos expulsar, mas no máximo, jogar com o mal.”, nas palavras de Maffesoli (2004, p.138-139). Não por acaso o personagem trickster é considerado um herói verdadeiro, adorado e odiado ao mesmo tempo, o único autorizado pela coletividade, mesmo que inconsciente, a quebrar as regras impostas pelas instituições. Na escola ele encarna-se no pestinha, aquele que desperta horror em alguns docentes e os intima a reciclar métodos e produzir aulas mais prazerosas. “Eu gosto dele. É burro, mas é divertido. Sem ele a classe seria chata e monótona. Os professores sempre brigam com ele, mas, no final, é o aluno que recebe mais atenção”, disse certa vez uma aluna do segundo ano do ensino médio, se referindo a outro aluno de sua classe habituado a fazer piadas e brincadeiras durante as aulas.

Agentes da desordem sempre estiveram presentes nas instituições que primaram pela ordem e bons costumes. Tal fenômeno, levado a cabo e sustentado inclusive pelos “disciplinados”, revela que a desordem no ambiente escolar, provocada pelos “pestinhas”, não pode ser vista apenas do ponto de vista causal, como se fosse unicamente provocada pela falta de orientação e desestruturação na família. Essa parece também ser a conclusão do coordenador que, durante entrevista, fez questão de frisar o acolhimento da escola a todos os alunos. “Aqui não desistimos de ninguém. Alguns professores já nos pediram a expulsão de alunos. Mas o que adiantaria? Estaríamos apenas transferindo o problema para outros colegas de profissão. Não resolve. Aqui usamos o diálogo e aceitamos todos”, disse. Advertências verbais, por escrito com convocação de pais e, em último caso, suspensões são aplicadas pela escola em caso de indisciplina. “Suspensão é mais difícil. É mesmo naqueles casos de reincidência, quando o aluno já foi advertido várias vezes. Procuramos sempre entender porque alguns alunos têm atitudes indisciplinadas e dialogar com eles”.

Sempre quando era necessário, os pais eram chamados para intervir no comportamento de seus filhos. “Todas as decisões que tomamos em relação aos alunos, nós avisamos os pais.

Necessitamos deles para corrigir seus comportamentos e acompanhar nas atividades escolares”, disse o coordenador. Uma vez a cada bimestre, então, a equipe gestora convocava uma reunião com os pais e professores, na qual eram discutidos o comportamento e o rendimento dos alunos. Os professores orientadores de cada classe eram os responsáveis por conduzir a reunião. Após o encontro com o orientador da sala, os pais ainda podiam receber informações com os outros professores que ficavam a disposição. Alguns pais participavam, ainda, do conselho de escola, um colegiado formado por eles, pela equipe gestora e por alguns professores, responsável por decidir sobre gastos de verbas, encaminhamento de alunos, propostas de ação, entre outras deliberações.

Em conversa com a diretora da escola, percebi que se empenhava muito em resolver, através do diálogo, todas as situações de conflito e desordem. Com os alunos, quando era necessário repreendê-los, buscava orientá-los ao invés de puni-los com suspensões. “Temos a missão de educar nossos alunos e não de excluí-los. Não desistimos de nenhum, pois sabemos que o papel da escola, além de ensinar, é também de preparar para a vida. Se ninguém lá fora se importar com eles, eles sabem que aqui dentro nós nos importamos”, disse.

Em minha atuação como professor em outra escola, localizada na periferia da cidade, lembro-me que os portões ficavam abertos durante o período de aula, possibilitando a saída e entrada dos alunos a qualquer momento. Nas duas últimas aulas do período, a maioria dos alunos saía e não voltava e, dessa forma, os professores não lecionavam. Obviamente quase todos gostavam de ficar as duas aulas livres e não reclamavam de deixarem o portão aberto, mesmo sendo um risco à segurança de todos. De certa forma, todos aceitavam. Certa manhã tomei coragem e perguntei ao diretor se era permitido aquilo. Disse que não tinha perigo, pois todos eram conhecidos no bairro e que não poderia fechar os portões porque já era costume. Se fechasse os alunos “quebrariam a escola” como retaliação. As aulas aconteciam normalmente, os professores preparavam suas atividades, todos os ambientes funcionavam perfeitamente e o portão aberto era a solução para que a escola não fosse atingida pelo vandalismo e a desordem.

Dessa forma, atitudes desordeiras servem muitas vezes para aliviar a tensão imposta pela instituição e seus métodos, e construir formas particulares de convivência harmoniosa em seu interior, como no caso da escola com portões abertos. O que se percebe é que, ao tentar controlar o fenômeno, a escola cria novas formas de organização a partir do caos que essas atitudes provocam.

O relato de um aluno da terceira série mostra como atitudes tricksterianas podem servir para livrar todos de um estresse coletivo e, portanto, não são encaradas como totalmente ruins pelos alunos.

Voltei para a sala de aula com os nervos à flor da pele por conta da prova. Sentei em minha carteira e aguardei a distribuição da avaliação pela professora. Depois da distribuição todos estavam concentrados em suas provas, quando a professora começou a sentir um mau cheiro e perguntou se sabíamos de onde vinha aquele odor. Em minutos começou a se espalhar, tornando o ambiente um lugar impossível de ficar. Todos os alunos saíram e alguns passavam mal. Mais tarde descobrimos que o cheiro veio de uma bombinha de mau cheiro que foi colocada no lixo. Até hoje o culpado não foi pego e essa brincadeira adiou a prova.

As chamadas ‘bombas de mau cheiro’, feitas de barbante revestido com enxofre, são adquiridas facilmente em uma mercearia do bairro, e também podem ser confeccionadas pelos próprios alunos que aprendem como fazer pela internet ou com o próprio vendedor do estabelecimento. Elas são queimadas geralmente antes das aulas ou no intervalo, pois o objetivo é tentar impedir a realização de provas e trabalhos. Um aluno da segunda série contou com detalhes as formas de uso e manipulação.

Quando a gente quer dar uma relaxada, porque não tá a fim de assistir aula ou fazer prova, é só queimar um barbante com enxofre. Ele é desse tamanho ó (mostra com as pontas dos dedos o comprimento de aproximadamente dois centímetros). Pode comprar com o tio do mercadinho, ele ensina a fazer. Tem também vídeos na internet explicando. Você pega o barbante, molha no Epocler¹⁹ passa no pozinho de enxofre e deixa secar. Depois queima e joga no lixo ou embaixo da carteira. O problema é que o cheiro é muito forte e alguns alunos passam mal, porque é impossível ficar perto. Outra forma é fazer uma bombinha de borracha. Esfregamos a borracha para tirar aqueles pedacinhos e enrolamos em uma folha de papel. O cheiro também é forte e ninguém passa mal com isso.

¹⁹ Medicamento vendido em farmácias indicado para problemas hepáticos.

A função da ‘bombinha de mau cheiro’, portanto, é impedir o expediente escolar e evitar situações de estresse para alguns alunos. A preocupação com a saúde dos colegas mostra a intencionalidade da ação que, ao contrário do fogo tocado no lixo ou do estouro de bombas, não pretende necessariamente provocar a desordem no espaço escolar, mas a sabotagem de uma rotina cansativa de trabalhos escolares.

O cansaço sentido por todos, principalmente nas últimas aulas, após quase seis horas de período letivo, é apontado como um dos motivos para atitudes como brincadeiras na sala, alunos ‘matando aula’ ou não se empenhando nas atividades propostas pelos professores, namoros às escondidas, entre outras. “Eles chegam às últimas aulas extenuados, coitados! Principalmente nesses dias de calor. Nem nós aguentamos, imagine uma criança de 10, 11 anos”, relatou uma professora de português. “É por isso que no final fica essa bagunça. E os baderneiros parecem ficar ainda mais agitados na sala. É difícil controlar”.

De fato, a maioria das atitudes de desordem que merecera punição por parte da direção, ocorreu após o intervalo. Presenciei inúmeras vezes reclamações de professores e alunos sendo encaminhados à diretoria por mau comportamento nas últimas aulas. Da mesma forma, vivenciei situações de dificuldade em manter o controle das classes para a realização das atividades didáticas. Notei em aulas duplas, nas quais a primeira era ministrada antes do intervalo e a segunda após, uma mudança no comportamento de alguns alunos, como se estivesse em duas classes diferentes. Na primeira sempre estavam mais atenciosos e dispostos, na segunda, dispersivos e displicentes.

Outro caso, relatado por uma aluna do oitavo ano, mostra como os alunos podem agir contra um professor que não goza da simpatia dos alunos.

Uma coisa que eu nunca me esqueço, foi quando a professora deixou todos saírem para tomar água, porque já estava na última aula e não deixavam a gente sair para nada. Chegando ao pátio percebemos que não tinha água e tivemos que voltar para a sala com sede. Todo mundo se revoltou e não abrimos o caderno, nem mesmo os alunos mais espertos que fazem tudo. A professora, claro, ficou muito brava porque deu matéria e ninguém estava copiando e deu negativo para todo mundo. Chamou também a diretora e levamos uma bronca daquelas. Mas valeu a pena porque a professora era chata e dava uns textos enormes para copiar.

Nesta duplicidade de comportamento, ora aceitando, ora negando as atividades propostas pelos professores, se expressa certa sabedoria do adolescente num movimento de mão dupla. A provocação do riso, as brincadeiras displicentes, a ridicularização dos docentes através de apelidos e traquinagens diversas, a resistência aos procedimentos didáticos e a fuga da sala de aula ocorrem ao mesmo tempo que a participação efetiva nas atividades, o debate a partir de temas curriculares, as discussões relevantes durante a exibição de filmes, o estudo comprometido e o empenho em trabalhos coletivos.

Maffesoli (1984) nos mostra que esta duplicidade é parte da natureza humana e ajuda a preservar a cultura e a criatividade dos grupos contra as intervenções dos poderes instituídos. Desta forma, o que está em jogo são as modulações relacionais entre professores e alunos, a preservação das energias exauridas durante as aulas, a solidificação das amizades de grupo, o questionamento velado aos procedimentos didáticos pouco significativos e o extravasamento celebrante do riso compartilhado. Tais manifestações têm na desordem uma oportunidade de redobramento do cotidiano e uma possibilidade de reordenação a partir de ações mais compensadoras.

Alguns alunos do ensino médio, que foram encaminhados à direção e assinaram o livro de registros de ocorrências, também frequentavam uma escola de ensino técnico e profissionalizante da cidade. Em conversas informais com esses alunos percebi que apresentavam outro comportamento nesta instituição. “Levamos mais a sério, né professor, porque estamos aprendendo uma profissão e lá não pode zoar. É mais rígido”, disse-me um deles. “Mas aqui vocês estão aprendendo muitas coisas que podem auxiliá-los no momento de prestar um vestibular, um concurso. Também aprendem noções de cidadania, saúde, comunicação, história, literatura, entre tantas outras coisas importantes para a vida de vocês”, argumentei. “Sabe professor, aqui temos nossos amigos que gostamos de encontrar para conversar e aprontar algumas coisas juntos. Nos divertimos assim, você entende? Gostamos da escola, dos professores e aprendemos aqui também, mas lá todos estão mesmo afim de se concentrar em aprender uma profissão”, finalizou.

A coordenadora relatou, então, uma conversa “muito séria” que teve com esses alunos sobre o motivo de apresentarem comportamentos distintos nas duas instituições.

Eles veem mais importância lá do que aqui porque terão um diploma para trabalhar. Acredito que a educação no ensino médio regular é desvalorizada para os jovens que procuram mesmo algo que tenha uma utilidade imediata. Querem trabalhar e ganhar seu dinheiro logo, para deixar de depender de seus pais. Eles me falaram que querem comprar motos, carros e saírem no final de semana. E tudo isso precisa de salário.

Como frequentam também o ensino técnico, a escola permite que esses alunos saiam antes do final da última aula. Acima das lousas havia um impresso que indicava quais alunos poderiam ser autorizados a deixarem a sala mais cedo. No final do período, notei que sempre estavam mais agitados e arredios aos meus pedidos para que se concentrassem na aula e nas atividades. Uma professora de matemática relatou alguns de seus procedimentos com esses alunos, que mostram como a atividade docente pode se abrir para além dos modelos instituídos se o educador estiver disposto a interpretar o fenômeno da desordem e não apenas combatê-lo.

Comecei a perceber que eles ficavam mais agitados na última aula. Principalmente aqueles alunos que saem antes dos outros, porque fazem outros cursos. Então, no final, utilizo mais o diálogo com eles, contando histórias, exibindo filmes e trazendo jogos educativos. Com aqueles alunos mais indisciplinados converso bastante mesmo e negocio com eles, nunca batendo de frente. Isso nunca adiantou, eles ficam mais rebeldes.

Neste caso, após sofrer por anos com as atitudes desordeiras de alguns de seus alunos, a professora pôde descobrir uma nova forma de ação educativa que não seria possível se não fosse a experiência cotidiana com a baderna provocada por algumas crianças e adolescentes. Atitudes tricksterianas, portanto, incitam a criatividade pois conseguem instaurar a crise na ordem, intimando para outras formas de convivência e aprendizagens. A partir das sugestões desta professora, comecei a adotar procedimentos diferentes para a última aula como debates, filmes, músicas e exibição de slides.

Certa vez, perguntei a ela como descreveria o aluno desordeiro e obtive um relato que se assemelha com as classificações do mito trickster levantadas pelos teóricos que apresentamos.

Ele é desordeiro né. Está sempre brincando e testando nossa paciência. Tem dificuldade em obedecer e respeitar o professor. Às vezes, uma boa sala com um único aluno bagunceiro muda totalmente o jeito de trabalhar. Parece que ele monopoliza tudo! Inclusive os outros alunos até o protegem porque acham graça de suas brincadeiras. Se eu mando para a diretoria, é um prêmio para ele. Age sempre para provocar o riso. É um palhaço. Muitas vezes é agressivo, fala palavrão, conta piadas sujas... É preciso saber lidar. Acho que, com esse comportamento, eles querem nos dizer alguma coisa, comunicar alguma angústia, sinto isso. Por isso tento ser diferente com ele. Mais compreensiva e utilizando mais o diálogo.

Como vimos, as ações desencadeadas pelos personagens tricksters, nos mitos estudados e suas relações com temas como a contestação da ordem, a invocação de novas formas de convivência social a partir da quebra dos tabus, a proximidade e aprendizagem com entes conscienciosos que regulam seu comportamento, a criatividade subversiva e a busca incessante pelo prazer do viver errante e hedonista só comprovam a filiação desse personagem com os inúmeros relatos que colhemos, e que compõem um importante substrato mítico presente nas estruturas antropológicas que pretendemos identificar nesta escola.

4.3 Entre o céu e o inferno: dramas diários

Ao final de cada bimestre, a reunião com o conselho de classe, formado por todos os professores, coordenadores, diretores e alunos, era convocada. Apresentei-me sempre com todos os diários atualizados e avaliações concretizadas. O conselho de classe, organizado em todas as escolas da rede pública estadual, é responsável pela avaliação dos alunos, dos métodos de ensino e deliberações sobre casos que necessitam da intervenção da direção, dos pais ou mesmo de conselhos tutelares em cada bimestre letivo.

Começávamos por avaliar as primeiras séries do ensino médio, com a presença de alunos representantes. Inicialmente os professores eram questionados, pela diretora, sobre como avaliavam a sala em questão. Para cada sala os professores atribuíam qualificações como falante; boa mas com alguns indisciplinados; excelente; muito brincalhona; entre outras, e propunham ações para lidar com elas. As propostas sugeridas foram trabalhos em grupo, utiliza-

ção de jogos educativos, convocação dos pais de alunos tidos como indisciplinados e advertências verbais.

Ao final do apontamento dos professores, os alunos representantes falavam de suas impressões sobre suas classes. “Às vezes não consigo prestar atenção no professor porque os alunos do fundo ficam conversando. Nós tentamos falar com eles, mas como não temos autoridade eles não respeitam”, disse uma aluna da terceira série em uma das reuniões, sugerindo que o conselho tomasse alguma providência. Neste caso, concordamos em acompanhar o caso e, se necessário, convocar os pais. Outros representantes também percebiam suas salas com bom rendimento, mas a presença de alguns alunos que “não ligam pra nada”, “só querem saber de conversar” e “só bagunçam e atrapalham o professor” era preocupante e necessitava de alguma ação concreta do conselho.

Debatemos qual seria a melhor forma de lidar com esses casos e resolvemos nos concentrar na elaboração de aulas mais significativas e atividades estimulantes como jogos, exibição de filmes e projetos interdisciplinares para tentar atrair a atenção dos alunos. Dessa forma, em todas as discussões que tivemos durante a reunião, a existência de casos de desordem e problemas de comportamento pautaram a elaboração de diretrizes de relacionamentos e métodos educativos a serem seguidos por todos os professores. Ao idealizarmos a indisciplina e a figura do aluno desordeiro, construímos estratégias para cada ocasião e, sem perceber, criamos, a partir da desordem que enfrentávamos em nosso cotidiano, alternativas educativas que se tornaram eficazes no desenvolvimento do projeto pedagógico. Alguns professores inclusive se mostraram incomodados com o fato de “só falarmos dos alunos ruins” e não valorizarmos os bons. “A gente perde muito tempo falando deles. Não podemos esquecer que os bons alunos são a maioria em nossa escola!”, disse um professor.

Durante as reuniões de conselho sempre procuramos interpretar as causas do fenômeno da desordem em sala de aula e os motivos que levavam alguns alunos a serem indisciplinados e desobedientes. Em alguns casos, a diretora relatava problemas com drogas, doenças na família, internações em instituição para menores infratores, displicência dos pais e gravidez precoce para justificar alguns comportamentos de alunos. “Não podemos descartar ninguém. A escola também tem um importante papel social para recuperar esses meninos e meninas”, disse.

Durante o ano, poucas vezes tive problemas em sala de aula a ponto de ter que retirar algum aluno. Certa vez, quando auxiliava uma aluna a resolver um exercício, um aluno foi até

o cesto de lixo e retirou uma grande quantidade de material descartado e jogou em outro. Enfurecido, pedi que limpasse a sujeira e chamei a inspetora que, prontamente, o tirou da sala e o conduziu até a diretora. Após alguns minutos, o menino estava de volta com a inspetora. Pediu-me desculpas e disse que não aconteceria mais.

As ações da equipe gestora para controlar o conflito entre professores e alunos sempre se deram em torno de diálogos, advertências verbais e registros por escrito. Poucas suspensões foram aplicadas no decorrer do ano letivo. No livro de registro de ocorrências encontramos vários relatos de casos como xingamentos em sala de aula, agressões verbais e mesmo físicas entre alunos, utilização de celulares e falta de interesse nas aulas. Após um breve resumo do ocorrido, alunos, pais ou professores assinavam o documento se comprometendo com alguma ação específica como nos casos a seguir.

(02/04/2013) Os alunos Cássio, Leandro e Júnior foram orientados quanto às suas responsabilidades de estudantes e a se comprometerem em melhorar o comportamento e participação nas aulas. Caso isso não ocorra, seus pais serão chamados. (Segue assinaturas dos alunos)

(08/04/2013) O aluno Rodrigo estava fazendo gestos obscenos de maneira a incitar seus colegas, atrapalhando assim o andamento da aula. (Segue assinatura do aluno)

(15/04/2013) Os alunos João e Henrique foram conduzidos à coordenação por mau comportamento. Os alunos foram orientados e retornaram à aula. (Segue assinaturas dos dois alunos)

(15/05/2013) A aluna Luana não cumpre as obrigações de aluna, pois não mantém o caderno em dia, não copia a matéria, além de se arrastar pelo chão da sala durante o horário de aula (Segue assinatura da aluna)

(22/05/2013) O aluno Pedro colocou cola na cadeira de uma aluna que quase se sentou e se sujou. O aluno foi orientado a limpá-la e voltar para a sala.

(13/06/2013) A mãe do aluno Bruno, dona Maria, compareceu nesta unidade para falar sobre a bagunça na sala de aula. A mãe diz que seu filho, na última sexta, saiu chorando por não ter feito a prova devido à quantidade de alunos que estavam correndo na sala, inclusive seu filho. A coordenação vai conversar com o professor e a sala a fim de resolver o problema. (Segue assinatura da mãe).

(08/08/2013) Os alunos Vinícius e Leonardo foram advertidos por estarem brincando com uma garrafa de água dentro da sala e os mesmos se comprometeram a respeitar a professora e terminarem suas atividades. (Segue assinatura dos alunos)

(29/08/2013) A irmã da aluna Noemi, Paula, veio até a escola informar que os óculos da sua irmã foram encontrados no lixo. Essa situação já ocorreu algumas vezes. A aluna Noemi foi chamada para apontar os alunos suspeitos

dessa "brincadeira". A irmã foi orientada e a coordenação vai chamar alguns alunos para serem ouvidos, bem como conversar com toda a sala. (Segue assinatura da irmã)

A estratégia baseada no diálogo para a resolução de conflitos é nítida na leitura dos registros de ocorrências. “Já trabalhei em escolas rígidas, que mantinham os alunos na ‘rédea curta’. Era até pior! Aí que eles aprontavam mais, porque queriam provocar e nos testar. Não adianta. Aqui é mais diálogo. Tem problemas com indisciplina, mas acho que conversar é sempre melhor”, me disse uma professora de matemática com contrato temporário como o meu.

O diálogo para a correção de comportamentos, e mesmo para elogiar os alunos, também se tornou uma prática diária para alguns professores em sala de aula. Nas falas de alguns alunos, percebemos que esses docentes assumiam, de certa forma, uma postura paterna ou materna e se tornaram queridos por corrigirem suas atitudes com rigidez e doçura.

O dia que mais marcou minha vida escolar foi quando o professor Alberto, depois de uma reunião de conselho, começou a falar de cada aluno. Ele nos elogiou, mas também apontou nossos defeitos como se fosse um pai, com carinho. Isso me emocionou muito e quase todos os alunos choraram de emoção. (Aluna da primeira série do ensino médio)

Quando tinha 7 anos, matei uma pomba na escola com o meu estilingue. Depois fiquei chorando porque ela morreu. Perguntei para meu professor porque ela havia morrido e ele me respondeu uma coisa que eu nunca esqueci. “A vida é passageira e todos vão morrer um dia. O que importa é nos tornar seres melhores para vivermos melhor com todos”. Eu não entendi muito bem na época, porque era ingênuo, mas agora entendo a brevidade e a importância de cada vida. (Aluno da segunda série do ensino médio)

O diálogo amigável e a correção negociada se tornou a principal forma de relação entre gestores, professores e alunos. Ao longo do ano, presenciei apenas três casos de suspensão relacionados à baderna e a não permanência nas salas de aula. “Aqui procuramos esgotar todos os recursos que temos antes de chegar à suspensão. Conversamos, orientamos, chamamos os pais. Em último caso mesmo, aplicamos a suspensão, de acordo com a legislação”, me dis-

se a diretora. No caso dos alunos que foram suspensos, a diretora comunicou a todos os professores, durante uma ATPC, que tivéssemos mais atenção para com eles, pois “extrapolaram todos os limites”.

Minha relação com esses alunos na classe era amistosa. Após as aulas, conversávamos sobre anarquismo e bandas de rock, já que se apresentavam como punks. Perguntavam-me sobre filósofos anarquistas, se queixavam da ‘repressão’ que sofriam na escola e na sociedade e relatavam alguns problemas familiares que sofriam. Disse a eles para avaliarem se seu comportamento não estava transgredindo as regras da escola e que considerassem o conhecimento transmitido pelos professores como uma forma de adquirirem mais recursos para agirem criticamente na sociedade. “Quanto mais sabemos, mais temos condições de militar por uma vida mais justa”, dizia a eles.

Com o tempo, esses alunos revelaram certa preferência pelas minhas aulas. “Hoje vim à escola só por causa do senhor”, disse-me um deles. Em uma das aulas, na qual discutiríamos o tema racismo, decidi exibir um documentário sobre os *skinheads* paulistanos. “Como pode uma pessoa se dizer contra os judeus, negros e gays e lutar contra eles! A luta tem que ser contra o governo, contra a corrupção!”, disse um deles, participando ativamente do debate com os outros alunos.

Em uma ATPC, os professores comentavam sobre o comportamento desses alunos e duvidavam de sua capacidade em entender o anarquismo. “Eles não sabem nada disso! Não levam nada a sério. Para entender uma coisa dessas precisa estudar e ler muito, e eles não fazem isso”, esbravejou uma professora. Disse a ela que eles sabiam o mínimo, mas se mostravam interessados em aprender mais e que era nossa obrigação, como professores de ciências humanas, ajudá-los a entender mais sobre as ideologias políticas. Neste momento, percebi que o modelo de pestinha tricksteriano já havia sido projetado sobre esses alunos.

Como tinham predileção por mim, tentava orientá-los a respeitar os outros professores e concentrar-se mais nas aulas. Percebi que, ao longo do ano, alguns deles realmente se interessavam pelos estudos e suas notas eram cada vez maiores em minha disciplina.

A presença do professor-amigo, para alguns alunos, se tornou decisiva para que reavaliassem seu comportamento. Em muitos relatos, a figura do orientador amoroso e inesquecível aparece como redentor e responsável por desencadear a maturação necessária para se verem como 'bons alunos'.

Sempre fui um menino muito bagunceiro e meus professores sempre pegavam no meu pé. Jogava papel, derrubava o lixo, atrapalhava os outros alunos, zoava muito mesmo. Fui várias vezes para a diretoria e minha mãe também foi chamada. Até que apareceu uma nova professora de sociologia e começou a dar exemplos de vida e a conversar comigo. Isso me comoveu e, enfim, acordei para a vida. Comecei a receber elogios dos outros professores e aprendi que a fase da bagunça havia acabado e agora quero ser alguém na vida. (Aluno da primeira série do ensino médio)

Certa vez, perdi um parente muito querido e comecei a mudar meu comportamento na escola. Fiquei muito rebelde, não prestava atenção nas aulas e sempre procurava tumultuar. Escondia os cadernos dos alunos, colocava fogo nos lixos e passava tinta na lousa. Era muito bagunceiro mesmo. Então, comecei a admirar um professor que sempre tinha uma coisa boa pra falar, e me dava bronca de um jeito diferente, sem humilhar, como uma lição mesmo. Comecei a praticar tudo que ele falava e hoje posso dizer que sou um aluno bem melhor. (Aluno da segunda série do ensino médio)

Em todos os relatos, a atitude positiva de alguns professores para com os alunos se tornou o diferencial para a reavaliação dos comportamentos. Ouvi-los em suas angústias, estabelecer diálogos e acompanhá-los em seu cotidiano fez com que esses alunos sentissem verdadeiramente a presença do educador em sua vida escolar. Por outro lado, quando o professor se mostrou mais intransigente e rígido disciplinador, teve mais dificuldades em controlar o comportamento desordeiro na sala de aula. “Depende do professor. Aqueles mais chatos, que só sabem xingar a gente e humilhar, são os que mais sofrem na nossa mão”, disse-me outro aluno da primeira série.

O menino Juninho, do sexto ano do ensino fundamental, logo quando chegou à escola foi apontado, por alguns professores, como extremamente indisciplinado e agressivo com os outros alunos. A professora-mediadora Sônia, então, foi chamada para acompanhar o caso e percebeu que ele não conseguia acompanhar as aulas e lia com dificuldade. “No começo eu o repreendia e o obrigava a fazer as lições. Não conseguia escrever em letra de forma e sua leitura era muito ruim”, disse. Juninho relatou à professora que seus pais eram muito amorosos e atenciosos, possuíam uma pequena biblioteca em casa e computador. “Foi o aluno que tive mais dificuldade. Sentávamos frente a frente e pedia que olhasse nos meus olhos e falasse o que estava acontecendo. Conversávamos muito, pedia para que fizesse as lições e o cobrava todos os dias”.

Sônia, então, foi percebendo que a medida que o aluno melhorava seu rendimento nas aulas, também se tornava menos agressivo e desordeiro. Certa vez, Juninho se deparou com o desafio de escrever sua primeira redação. Após várias tentativas infrutíferas, foi orientado a prestar atenção em como os colegas faziam. Aos poucos, conseguiu redigir uma pequena história e foi incentivado a lê-la para os colegas de sala. “No final, os outros alunos o aplaudiram e ele percebeu que poderia, através da leitura e da escrita, ser uma pessoa melhor”, disse a professora-mediadora, que não conseguiu segurar as lágrimas ao fim do relato.

Acredito que a autoestima baixa, por não conseguir ler direito, era o que provocava o comportamento agressivo. Eu dizia pra ele que quando crescesse poderia ser o que quisesse se levasse os estudos a sério. Um médico talvez. 'Imaginou você sendo o meu médico. Tenho um aluno que foi meu dentista. Outro que foi meu advogado', dizia a ele. Então, depois de muito tempo, em um evento da escola, a diretora perguntou a ele o que gostaria de ser quando crescesse e ele disse: vou ser médico para cuidar da minha professora.

Durante uma ATPC, a diretora exortou os docentes a terem atenção com a autoestima de alguns alunos. Vários casos como o do menino Juninho foram utilizados como exemplo. O professor Alberto falou de pequenas atitudes em sala de aula que podem mudar o comportamento dos alunos. Como ele era o docente mais experiente entre nós, com muitos anos de magistério, sempre ouvíamos atentos e, de alguma forma, procurávamos praticar suas sugestões. Elogios, diálogos amistosos, manifestações de carinho e atenção, repreensões sem humilhação e nervosismo mudavam o clima na sala de aula e compunham um ambiente de aprendizagem propício a relações mais leves e menos impositivas. “O adolescente gosta de limites. Ele sente que assim é mais amado e que nos preocupamos com seu bem-estar”, disse Alberto.

Após o retorno das férias, a escola formou equipes de esportes para disputar os Jogos Escolares²⁰. Alguns alunos, advertidos por desordem durante as aulas, foram convocados por serem hábeis jogadores e assíduos nas atividades de educação física. Após um período de disputas com alunos de outras unidades escolares, o time de futebol de salão conseguiu se sagrar campeão e trouxe um grande troféu, que ficou exposto na sala da diretora. Durante uma

²⁰ Torneio esportivo realizado na cidade de Araraquara que envolve todas as escolas estaduais da Diretoria de Ensino.

ATPC, a diretora falou do êxito em recuperar a autoestima desses alunos e da mudança de comportamento quando eles passaram a se sentirem pertencentes à escola. Todos se mostraram felizes com a grande conquista e os parabenizaram pelo feito. Nas aulas, os campeões realmente estavam mais atentos e respeitosos, mantinham os cadernos sempre em ordem e melhoraram suas notas.

Como nos mitos antigos, a figura do pestinha, coletada nos relatos dos professores, assume sua analogia com os temas do trickster arcaico, com a necessidade premente da presença de um agente disciplinador que se encarna no bom mestre, que ensina com propriedade e respeito, e na querida professora, que a todos acolhe e repreende com carinho. Assim como *Hare*, ciclo intermediário do herói Winnebago, que absorve as lições de sua avó *Terra* e cria o rito medicinal, o trickster, que emerge das narrativas dos professores, necessita da presença de seu orientador, o qual canaliza suas ações caóticas, extraindo sua criatividade e originalidade.

4.4 Encontros e partidas

No mês de setembro a equipe gestora propôs a realização de um projeto pedagógico denominado "carta de intenções", baseado no livro "Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, letras e palavras", de Carlos Rodrigues Brandão (2005). Inspirado na obra de Freire, este autor propõe uma construção coletiva chamada "Jogo da Carta da Vida" na qual são elencados, em artigos diversos, os principais valores vivenciados no espaço compartilhado entre as pessoas. A proposta do jogo é estimular a formulação, pela comunidade escolar, de um documento de cidadania que promova a partilha de ideias e de percepções a respeito dos saberes, vivências e sentimentos que circulam no ambiente escolar. Ao final do processo, a carta seria disponibilizada para todos os professores, funcionários, alunos e pais que participaram ativamente da elaboração do documento.

Durante uma ATPC, nos dividimos em grupos de quatro professores e discutimos qual característica mais nos marcava com relação ao trabalho na escola e a convivência com os alunos, gestores e funcionários. O grupo que fiz parte concordou com a palavra-chave "companheirismo", pois percebíamos fortes vínculos de amizade baseados no entendimento e empatia entre professores e alunos. Ao final dos debates, um integrante de cada grupo se dirigiu até a lousa e escreveu o item debatido no grupo. Ao todo foram oito artigos que, juntamente

com as cartas elaboradas por cada classe, compuseram o documento final com a síntese desse grande debate que se deu por toda a escola.

A carta de intenções foi construída graficamente por mim no formato de *banner*, a pedido da diretora, no tamanho 2,50m por 1,50m e afixada no pátio da escola. No trabalho, utilizei a rosa dos ventos formada com estruturas de DNA e tendo o logotipo da escola ao centro. A intenção era mostrar que cada artigo do documento fazia parte desse 'espírito da escola', de seu DNA norteador.

CARTA DE INTENÇÕES

ORGANIZAÇÃO

Artigo 1º - Os alunos, pais, funcionários, professores, voluntários, membros da comunidade e gestores que chegarem à escola, encontrarão uma estrutura agradável, cuja estética se define pelo cuidado com a limpeza, a pintura e a conservação do que ali existe.

ACOLHIMENTO

Artigo 2º - Neste ambiente você se sentirá seguro e terá a liberdade de ser quem você é, dentro dos limites do convívio com o outro. Para tanto, é necessário que nasça em você o sentimento de pertencimento a essa escola.

VALORES

Artigo 3º - Sabedores da educação familiar que vocês trazem consigo, temos o compromisso de complementar sua formação através de uma convivência respeitosa e solidária que mostre que “gentileza gera gentileza”.

INCLUSÃO

Artigo 4º - Muito mais do que falar de pessoas com necessidades especiais, admitimos que somos diferentes e que a convivência com a diversidade nos torna melhores.

IGUALDADE

Artigo 5º - Depois de séculos, os valores iluministas ainda estão presentes em nossa escola, tanto que segundo o aluno Marcos, (3º E.M., 2013), “nesta escola o aluno é gente e o professor é gente”.

ENSINAGEM

Artigo 6º - Aqui você terá a oportunidade de vivenciar situações únicas, nas quais você “ensinará e aprenderá” (Roberta, 3º E.M., 2013).

OPORTUNIDADE

Artigo 7º - Nesta escola, você terá oportunidades de desenvolvimento pessoal, físico, intelectual e cultural, através de atividades esportivas, passeios, visitas a museus, universidades e exposições.

SER HUMANO

Artigo 8º – Em nossa escola você tem o direito de ser feliz, já que encontrará aqui pessoas competentes e preocupadas com o que é essencial: o Ser Humano. (Baseado no projeto Carta da vida)

No documento percebemos a ênfase nas relações interpessoais baseadas no respeito, no sentimento de pertencimento ao grupo, na convivência com as diversidades culturais e no acolhimento de pessoas com necessidades especiais. A síntese revela as intenções coletivas vivenciadas pela comunidade escolar, que se refletem nas propostas pedagógicas, nas formas de convívio e nas estratégias de controle de conflitos e desordens.

Palavras como convivência, pertencimento, acolhimento e gentileza aparecem no texto como elementos centrais da autopercepção dos membros da comunidade escolar. Outros artigos e palavras-chave propostas pelos diversos grupos de alunos e professores como ‘amizade’, ‘companheirismo’, ‘felicidade’, ‘entendimento’, ‘humanidade’, ‘carinho’, entre outras, foram sintetizadas nos oito artigos finais como elementos essenciais da paisagem mental do ambiente escolar. Como nossa vivenda secundária, manifestamos, professores e alunos, o que mais nos encantava neste lugar de vida, e descobrimos que o calor da partilha, a candura dos encontros e das celebrações, o cuidado com os nossos - e de fato percebemo-nos como pertencentes uns aos outros - o aprendizado e o riso, o olhar maroto trocado nas inúmeras brincadeiras permitidas ou não, o olhar grave de reprovação de um comportamento desordeiro, enfim, tudo o que vivemos durante o ano ficará gravado nas memórias longevas, e nunca esqueceríamos os companheiros e mestres de nosso cotidiano.

Ao final do ano, a escola começou a preparar a partida de seus educandos que sentiram melancolicamente chegar o momento de deixar as brincadeiras, as amizades, as festas, os passeios. Em meados de novembro, ao final do quarto bimestre letivo, uma aluna da terceira série do ensino médio mostrou-me uma foto com muitas crianças em uma escola de educação infantil, enfileiradas e uniformizadas. “Veja professor, essa sou eu. Essa é a Mariana, o Paulinho, e a Carla”, disse segurando as lágrimas que teimavam em cair de seus olhos. Percebi que seus amigos de classe eram os mesmos desde tenra idade, e que agora seguiriam por caminhos diferentes.

A equipe gestora, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, organizaram, então, outro livro, desta vez com várias poesias escritas pelos alunos do último ano. Fiquei incumbido de produzir a arte da capa. Construí uma ilustração que acabou por se tornar símbolo desse clima de despedida e de novos sonhos. A imagem do Ipê rosa, que se localiza ao lado da quadra de esportes, todo florido e com muitas flores já caídas pela ação do tempo, ganhou várias letras que se desprendem dos galhos, como pétalas maduras que, já envelhecidas, não se sustentam mais na bela árvore. O chão, colorido de rosa pelas flores e letras deitadas, era a

analogia perfeita do fim de um ciclo, de uma primavera estudantil que dava lugar a outras estações.

Nos escritos dos alunos, percebemos relatos que carregam elementos que se associam a temas míticos como a “perda do paraíso”, a “iniciação do herói” e a “transfiguração do mundo”. Como no mito de Makunaíma, que abandona o estado de êxtase primordial caracterizado pelas aventuras tricksterianas e pelas dádivas da grande árvore da vida, os alunos parecem sentir a aproximação de um estado de maturação no qual terão que abandonar o aconchego do lar e o convívio com os seus. Os versos a seguir ilustram os sentimentos de uma aluna da terceira série que não deixa de externar sua tristeza pelo fim do período escolar.

Três anos, 1095 dias de felicidade
Tantos momentos de prazerosa alegria
Sorrisos, risadas, abraços e brincadeiras
Momentos de absoluta diversão

Na companhia de pessoas queridas
Tanto os amigos, quanto os professores
Mestres e amigos que se tornaram família
Neste humilde lar
Que a escola tornou-se
Mesmo com alguns desagradáveis momentos

A estadia neste lar é agradável
Desejo do meu coração não ter que ir embora
Afastando parte de mim
Parte da minha vida, parte do que hoje sou

Não quero encarar que a melhor parte da minha vida
Está acabando e irá se tornar monótona
Por isso, mesmo indo embora,
Levo comigo lembranças e amizades
Que ficarão para sempre
Guardadas em mim.

A figura do herói que, após um período de iniciação, prepara-se para desbravar o mundo e enfrentar seus desafios, também aparece em muitos escritos. Como no mito do herói Winnebago que, ao percorrer os quatro ciclos de sua evolução, abandona gradativamente suas atitudes impulsivas e destrutivas, o relato de outro aluno revela como o mundo passará a ser encarado após um período de brincadeiras e estudos.

Alguns levam tudo na brincadeira,
 Pensam que escola é lugar de zoeira,
 Mas um dia vão se arrepender, assim como eu
 De tudo que deixaram de aprender

Porque a vida vai ser dura,
 A verdade é nua e crua.
 Várias coisas a enfrentar pela frente
 Porque lá fora é tudo diferente.

Sem esforço não há glória,
 Só assim haverá vitória.
 Não pense que a vida será levada,
 Não vai ter progressão continuada.

Pois a escola é a base para tudo
 Não há conquista sem estudo.
 Deve-se o máximo aprender
 Para um dia, na vida vencer.

Nos versos de outra aluna, a escuridão da ignorância e o vazio da incerteza do futuro são superados após “beber da fonte” do conhecimento ministrado pelos seus mestres. Neste caso, surgem elementos míticos que remetem à iluminação que, aos poucos, faz desvendar os enigmas e suplantar as intempéries do cotidiano. Como nas histórias de Guerra nas Estrelas, nas quais o herói só estará apto para a aventura após passar por um período de iniciação absorvendo os ensinamentos de seu mestre, os temas da fonte primeva e do saber proporcionado pela iluminação da consciência, são elementos indelévels da luta heroica contra as forças do mal.

Começa a jornada, sem rumo e sem destino,
 Nela só há a escuridão e o vazio,
 Mas a luz começa a irradiar,
 Depois das primeiras aulas do dia,
 Ideias e sentidos começam a despertar.
 O conhecer e o saber começam a me guiar,
 e o mérito vem deles,
 dos mestres que me ensinam, a cada aula,
 seus advérbios e substantivos, suas contas complicadas,
 detalhando os hemisférios, analisando o mapa-mundi,
 falando em idade média, e também na ecologia,
 explicando *do* e *does*, observando seus artistas e também suas obras,
 e mais tarde na quadra, mostrando-se as regras do voleibol.
 Com isso, os enigmas vão se desvendando,

E a luz só aumentando.
 E agora vou trilhando, pois da fonte me abasteci.
 Essa fonte é a escola, e é desta que vem o saber,
 E o caminho para ela só os professores podem oferecer.

O fim do ciclo escolar determina o início de uma nova fase, na qual terão que enfrentar heroicamente as agruras do mundo, agora sem as benesses de seu refúgio primordial. Por este motivo, também Makunaíma, entristecido, empreende sua jornada rumo ao monte Roraima após transmutar-se a natureza de todos os homens recriados por ele. É preciso, portanto, um ato de ruptura com a inocência primeira, assim como Adão e Eva se depararam com a consciência do bem e do mal, perdendo, com isso, sua estada no paraíso. Quando a aluna diz que “os enigmas vão se desvendando” é como se a esfinge eufemizada perdesse seu poder devorador. Como no mito grego, desvendar o enigma da esfinge dá início a um destino, que é, ao mesmo tempo, mistério e necessidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003).

No dia da formatura, o pátio da escola ficou repleto de pais, funcionários, professores e gestores, todos em seus lugares para acompanhar a cerimônia em homenagem aos jovens formandos. Tecidos coloridos nas cores azul, laranja e branca se estendiam do chão até o teto, vasos de flores se espalhavam por todo o recinto e um longo tapete vermelho ligava uma grande mesa utilizada pelos professores e gestores com o centro do pátio, tomado por cadeiras ocupadas pelos estudantes. Antes do início da cerimônia, uma aluna da terceira série e oradora da turma proferiu seu discurso a todos os presentes. Com os olhos lacrimosos e a voz alterada, não deixou de reconhecer o apoio de seus mestres e amigos, nem de citar os conflitos que fizeram parte de toda sua vida escolar.

Queridos colegas, hoje chega ao fim uma das várias etapas de nossas vidas. Depois de muito esforço e dedicação, estamos aqui hoje celebrando a nossa formatura, alegres e emocionados. Mas é bom lembrar que nem sempre foi assim. Ocorreram discussões, divergências de opiniões que talvez pudessem ter acabado com as amizades, mas, ao invés disso, terminaram por nos unir cada vez mais. Embora cada um tivesse os seus problemas pessoais, sempre caminhamos juntos, como um só, e esperamos continuar assim. Queremos que esse dia não venha nos separar, e sim nos unir cada vez mais. Agradecemos aos mestres, que sempre nos apoiaram e nos deram forças para vencer cada obstáculo, mesmo que esses não fossem de caráter escolar. Aos funcionários pela organização da escola como um todo e aos amigos que aqui co-

nhecemos e levaremos por toda a vida, que tornaram a caminhada mais fácil, ocupando nossas manhãs com honestidade, sinceridade e alegria. Obrigada.

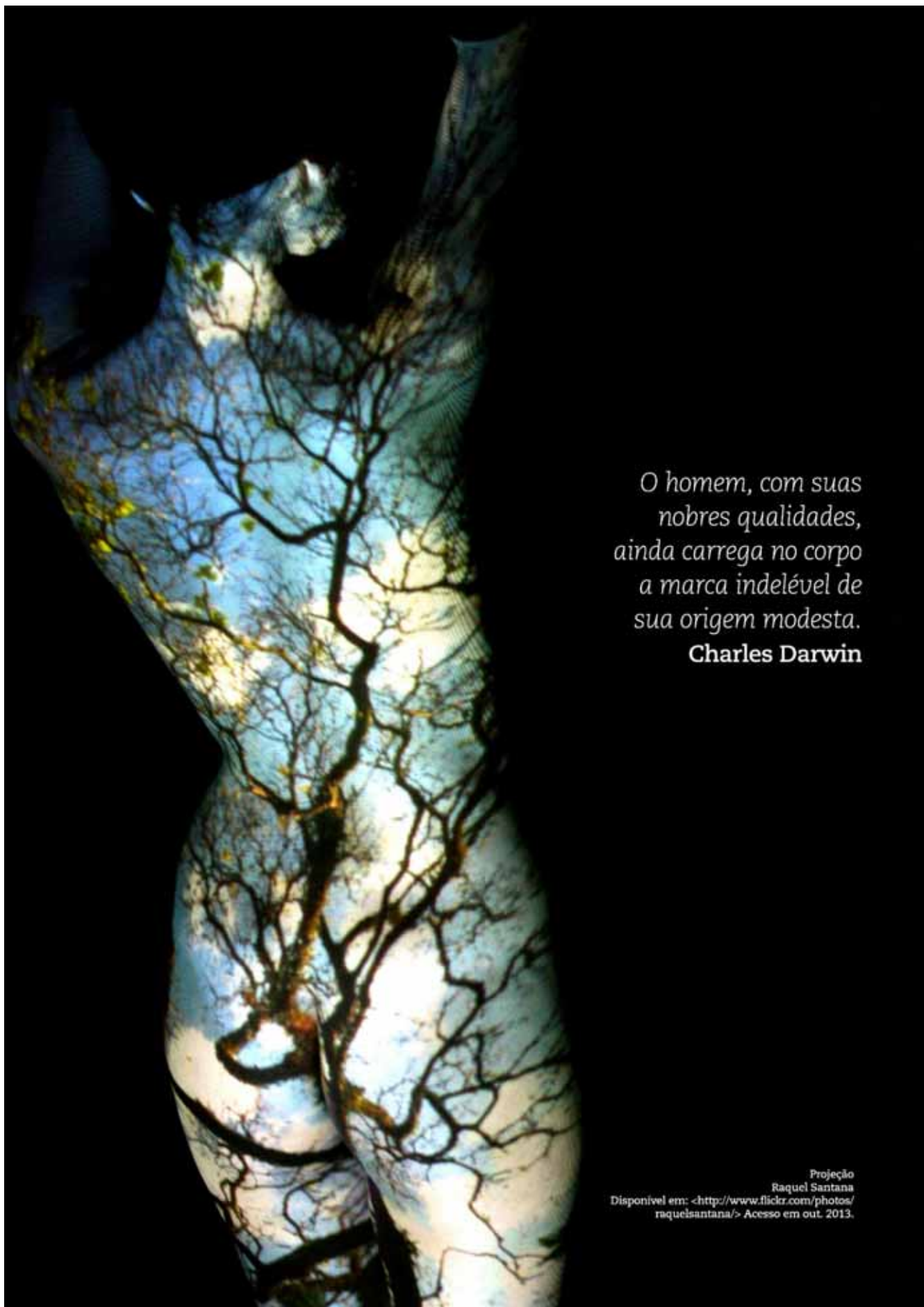
Um a um, os alunos foram chamados e receberam o carinho de seus professores, diretora e coordenadores. Ao final, todos felizes gritavam e se abraçavam emocionados. Alguns funcionários foram agarrados por vários alunos e arremessados para o alto como uma forma de homenagem. Muitas promessas de não perderem o contato com os amigos e professores. “Me adiciona no Facebook²¹ e combinamos de nos encontrar”, dizia uma aluna a outra colega.

O ambiente de despedida nos entristeceu. Alguns professores não seguraram as lágrimas ao abraçarem seus alunos agradecidos. Mas, apesar disso, nos alegamos pelo trabalho cumprido e reconhecido pelos alunos e seus pais que, a todo momento, vinham nos abraçar e agradecer pela dedicação aos seus filhos.

Alguns dias depois, nos reunimos para o conselho final, no qual recebemos os agradecimentos da diretora e sua equipe. Conversamos animadamente sobre os eventos da formatura e sobre a surpresa que foi receber tanto carinho dos nossos alunos. Retirei meus pertences do armário que me concederam no início das aulas e me despedi dos colegas. Era o fim de um trabalho que desempenhei ao longo do ano, juntamente com as observações para esta tese de doutorado.

Durante todo o período, os temas do trickster arcaico estiveram presentes nas conversas, nos conflitos, nas estratégias de ação, no início e no final do ciclo escolar dos educandos, como verdadeiros heróis que perpassam as várias etapas de seu desenvolvimento. Muitas vezes, quando trouxe a desordem, a perturbação e a sabotagem aos processos de ensino, provocou reações e obrigou os educadores a reverem métodos e atitudes. Alguns se tornaram mais rígidos e punitivos, outros procuraram interpretar as ações desordeiras ouvindo e dialogando com seus alunos, produzindo, assim, aulas mais significativas. O que nos interessa é descobrir o trickster em ação nos discursos escolares, nas conversas informais de bastidores, nas ações subversivas e nos subterrâneos da vivência de cada dia. É preciso saber reconhecer a parte do diabo, como quer Maffesoli (2004), e sua expressão como um mal dinâmico a jogar contra o totalitarismo ontológico da perfeição.

²¹ Rede social desenvolvida na internet, destinada ao compartilhamento de mensagens e imagens entre pessoas que aceitam-se em suas páginas pessoais.



O homem, com suas
nobres qualidades,
ainda carrega no corpo
a marca indelével de
sua origem modesta.

Charles Darwin

Projeção
Raquel Santana
Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/raquelsantana/>> Acesso em out. 2013.

5 Trickster e educação: uma proposta de aproximação

Digam de mim tudo quanto queiram (pois não ignoro como difamam a loucura até os que mais são loucos), eu, eu somente é que, pela minha influência divina, mergulho na alegria deuses e homens.

Erasmus de Rotterdam, “Elogio da loucura”

Através das narrativas coletadas na escola, podemos perceber claramente que os mitemas relacionados à figura do trickster se manifestam a todo momento, conferindo significado às atitudes dos participantes da comunidade escolar. Tanto alunos quanto professores, para fazerem valer seus métodos de trabalho, de estudo, ou mesmo solidificar as relações de grupo, se deparam com a desordem que a todos incita a reavaliar suas ações. Desta forma, o trickster escolar se conecta precisamente aos mais conhecidos personagens da literatura antropológica, por se valer dos mesmos mitemas que compõem suas narrativas. A partir de nossas observações na escola, podemos dizer que o trickster se apresenta da seguinte forma:

- Desorganiza o expediente escolar através de brincadeiras que têm o objetivo de provocar o riso e aliviar a rotina de trabalhos acadêmicos;
- Sabota as ações didáticas dos professores em sala de aula, obrigando estes a criarem outros métodos de ensino mais atrativos;
- Solidifica as relações de amizade e de afeição a escola, uma vez que constitui o memorial de todos aqueles que participaram das brincadeiras e traquinagens;
- Se torna o herói oculto que atrai a admiração velada dos outros que se regozijam pela prova não aplicada, pela graça das brincadeiras marotas, pela ridicularização dos professores menos queridos e pela ação inesperada em meio a uma rotina de trabalhos sistematizados;
- Necessita profundamente da figura do orientador, do mestre-amigo, que o compreende e o corrige com brandura;
- Manifesta a existência de um ciclo heroico que compreende as fases infantis dos primeiros anos escolares, em direção a maturação que representa a relação com o conhecimento, com as responsabilidades acadêmicas e com os métodos escolares que se tornam mais complexos nos últimos anos do ensino médio;

- Incorpora uma dualidade de base ao agir em conflito com as normas escolares e, ao mesmo tempo, aceitando-as para sua própria preservação na comunidade. Isso ficou claro naqueles alunos que, para evitar uma suspensão, acataram as reprimendas e se colocaram à disposição para se desculparem com seus professores ou repararem um mal provocado por suas atitudes;

- Age visando o prazer imediato, muitas vezes sem medir consequências, através das trocas de imagens sensuais ou pornográficas, do intercâmbio das paqueras e beijos às escondidas, das vivências nas festas e celebrações organizadas pela própria escola, da masturbação e das carícias compartilhadas e das brincadeiras utilizando órgãos genitais;

- Subverte a ordem imposta pela instituição, fazendo surgir outras possibilidades de convivências. Isso ficou claro quando os professores tentaram tornar a quadrilha uma atividade sistematizada durante a Festa Junina. O afrouxamento dessa obrigação, provocado pelas brincadeiras e desobediências de alguns alunos no ano anterior, fez com a festa se tornasse mais livre e prazerosa, catalisando ainda mais as relações de amizade;

- Através da quebra do equilíbrio, estabelece a necessidade de um outro sistema de regras e não o afrouxamento total e caótico das relações institucionais. Mesmo que suas brincadeiras sejam muitas vezes inconscientes e objetivem apenas provocar o riso e a desordem, conseguem mostrar caminhos possíveis para a modificação dos procedimentos.

O trickster escolar, presente nas narrativas dos professores e encarnado na figura do pestinha desordeiro, representa o mal que pode tomar a instituição se esta não se abrir a outras formas de organização. Como vimos, seus efeitos são pensados durante as reuniões de ATPC e nas conversas informais na sala de professores, nas quais discutimos nossas angústias com suas ações e projetamos formas de lidar com a crise instaurada por ele.

A educação formal, praticada e planejada por professores e gestores da instituição escolar, se atém à imagem ideal do alunado como projeto de pessoa a ser construída. Desta forma, as atitudes tricksterianas não permitem fechar o modelo unidimensional de formação da nova geração, o que mantém uma constante pregnância de sentidos vários aos processos de socialização. É como se o espírito humano se desenvolvesse incessantemente para além da rigidez da forma e não permitisse o enquadramento de suas possibilidades. Essa epistemologia do mal, a qual se refere Maffesoli (2004, p.29), representa a face oculta de nossa natureza, “[...]”

aquela mesma que a cultura pode em parte domesticar, mas que continua a animar nossos desejos, nossos medos, nossos sentimentos, em suma, todos os afetos.”.

Permitir aos alunos brincadeiras, amigos secretos e “festinhas nas classes”, utilizar atividades diferenciadas nas últimas aulas, corrigir as atitudes desordeiras de alguns alunos preferencialmente através do diálogo e não da punição, celebrar os feitos esportivos dos adolescentes, permitir a integração dos alunos considerados indisciplinados aos passeios, eventos e festas comunitárias, aplicar avaliações adequadas ao rendimento dos alunos, acompanhar os educandos em suas dificuldades, evitar a todo custo a exclusão pela evasão escolar, garantir a compensação de ausências e recuperação paralela, foram procedimentos que levaram em conta não apenas os planejamentos de gestores e educadores, mas se construíram em torno das manifestações dos alunos, de seus desejos, de suas contestações e sentimentos.

Temos, portanto, uma educação que se dá a partir dos alunos e suas ações em direção aos educadores, que também aprendem com eles. Ao se abrir aos anseios dos discentes, a escola coloca em curso uma pedagogia da escuta, definida como um aprendizado empático das categorias afetivo-representacionais (PAULA CARVALHO, 1982) que carrega uma inclinação ao devaneio como fuga para fora do real (BACHELARD, 1988), em busca dos sonhos significativos e compartilhados. Há de se considerar, portanto, uma nova autoridade assumida pelos jovens em relação aos procedimentos educativos.

A esse respeito, Paula Carvalho (1982), na esteira dos estudos de Margareth Mead, aponta a formação de uma tipologia das relações entre cultura e educação desenvolvida em três tipos básicos: pós-figurativo, próprio das sociedades primitivas, onde crianças e adultos aprendem com seus ancestrais; con-figurativo, próprio das grandes civilizações, onde se aprende com os pares e iguais mais experientes; e pré-figurativo, próprio do período em que vivemos, no qual os adultos também aprendem através das crianças e jovens. Daí a necessidade de fazer valer uma pedagogia da escuta que leve em conta o inesperado, o sombrio e as alteridades efervescentes, transmutando o objeto da aprendizagem no sujeito que também ensina. Desta forma, é necessário

[...] a progressiva instauração de uma escuta atenta, de uma abertura e de uma “estrutura da acolhida” (Ricoeur) e respeito pelo discurso do Outro. São considerações substanciais para o “espírito” pedagógico: a etnologia poderá evidenciar os caminhos de um aprendizado da “tolerância” (Jaspers) e da re-

lativização axiológica como propedêuticas à compreensão profunda, à empatia, ao dialógico Eu-Tu (Buber), ao “politeísmo de valores” (Weber) e ao “pluralismo coerente” (Hillman, Durand, Miller) e ao encaminhamento de “sociedades pluridimensionais” (Balandier). (PAULA CARVALHO, 1982, p.125).

Diante desse “novo espírito pedagógico”²², uma etnologia ampliada, que se coloca a serviço da escuta das várias alteridades que se processam no meio escolar, nos conduz ao estudo dos sistemas de representações, das produções simbólicas e dos estilos culturais das instituições, sem, com isso, atribuir juízos de valor. Desta forma, Pierre Erny nos traz elementos para pensarmos a educação através dos esboços etnológicos particulares de cada caso estudado, verificando as pluralidades das formas de socialização. A descrição etnográfica, levada a cabo nesta tese, contém elementos que se encadeiam nas cinco tarefas sucessivas, as quais se refere seu método: os fatores, os agentes de socialização, os atos pedagógicos, os mecanismos e os processos. Os quadros, a seguir, classificam as ações observadas durante nosso levantamento etnográfico.

QUADRO 2 – ELEMENTOS DA DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA I

Fatores	Agentes de socialização	Atos pedagógicos
A escola em todos os seus espaços: salas de aula, refeitório, banheiros, quadra de esportes, campo de futebol, pátio, sala de informática, biblioteca, sala de professores, secretaria, área externa para fumantes, cantina e estacionamento para carros. A família, restrita ou ampliada. O entorno da escola, as ruas e os estabelecimentos que localizam-se nelas.	Professores	- Ensinar conteúdos programáticos; - Aconselhar; - Propor modelos de comportamento; - Escutar os alunos; - Estabelecer vínculos de empatia com os alunos; - Deixar expressar; - Impor silêncio; - Elogiar os feitos dos alunos; - Permitir a participação; - Punir e advertir; - Reavaliar métodos de ensino; - Desprezar e criticar; - Avaliar; - Aprovar e desaprovar; - Planejar ações; - Provocar o riso. - Transgredir as normas escolares.

²² Termo utilizado por Bruno Duborgel (1992) ao propor uma antropologia educativa que contribua para que os discursos e práticas pedagógicas se libertem da iconoclastia cultural, herdada do espírito positivista. Para tanto, busca no ‘novo espírito científico’ de Bachelard (1978), delineador inclusive de um novo espírito antropológico (DURAND, 1999), as linhas para uma educação pluralista desmistificada.

	Alunos	- Estudar os conteúdos propostos; - Questionar os métodos dos professores; - Participar das atividades propostas pela escola; - Convencer professores e equipe gestora; - Persuadir os colegas; - Ajudar e ensinar outros alunos em seus estudos; - Encorajar as brincadeiras; - Acompanhar na saída da escola; - Estimular paqueras e namoros; - Aprovar ou desaprovar as atitudes dos outros alunos; - Gozar e zombar de professores; - Gracejar durante as aulas; - Provocar o riso; - Sabotar as ações dos professores; - Transgredir as normas escolares; - Pedir ajuda ou orientação; - Apreciar a amizade e companhia de professores e colegas; - Expor seus sonhos e desejos; - Curtir e compartilhar imagens, vídeos, textos, expressões e eventos em redes sociais através de celulares; - Despertar para as novas responsabilidades.
	Equipe gestora	- Diagnosticar dificuldades de relacionamento entre professores e alunos e mediar conflitos; - Propor métodos de trabalho; - Incentivar a realização de projetos interdisciplinares; - Guiar a aplicação do plano político-pedagógico da escola; - Preparar e aplicar as ATPCs; - Estabelecer regras de conduta e de convívio; - Punir comportamentos contrários as regras; - Acompanhar e auxiliar os professores em seu trabalho nas classes; - Representar a escola em reuniões externas; - Incentivar a participação de professores, pais e alunos nas decisões; - Incentivar a participação de todos os alunos nas atividades escolares, mesmo aqueles que são considerados indisciplinados ou que apresentem dificuldades de aprendizagem; - Elogiar e premiar os feitos dos alunos; - Permitir brincadeiras que estejam

		de acordo com as regras de convivência; - Organizar, junto com professores e alunos, festas e eventos comemorativos; - Acompanhar e auxiliar os professores nos processos de avaliação de alunos.
	Funcionários	- Orientar os alunos quanto as suas obrigações; - Orientar os professores em suas atividades funcionais; - Estabelecer vínculos de empatia com alunos e professores; - Intermediar as relações entre professores, pais, alunos e equipe gestora; - Encaminhar reclamações, sugestões, pareceres e documentos; - Zelar pelo funcionamento dos equipamentos e salas; - Organizar o período de trabalho escolar alocando os alunos nas salas, acionando sinais sonoros, preparando alimentos e mantendo a limpeza e conservação dos espaços; - Retirar alunos desordeiros, a pedido dos professores, e encaminhá-los à direção.
	Pais ou responsáveis	- Acompanhar seus filhos nas atividades escolares; - Participar das decisões quando convocados; - Tomar ciência do rendimento e das atitudes de seus filhos na escola durante as reuniões de pais; - Instruir seus filhos de acordo com os códigos culturais manifestados pela comunidade em que vivem; - Punir comportamentos desviantes.
	Vendedores	- Disponibilizar e ensinar a utilizar produtos destinados às brincadeiras e traquinagens.

Fonte: Elaboração própria.

Como vimos, atitudes consideradas transgressoras ou desviantes, que não se adequam às normas de procedimentos e comportamentos impostas pela instituição, se tornaram importantes vetores de aprendizado, uma vez que mobilizaram sentimentos, angústias, contestações, crises e toda sorte de pequenos atos que deixam de ser levados em conta em uma perspectiva

de educação formal. A ‘moral da parte maldita’, a qual se refere Paula Carvalho (1982) parafraseando Bataille, nos conduz a uma educação para a transgressão, articulada em torno da figura mítica do trickster, universalmente conhecida e detentora das potências criativas e inovadoras da espécie humana. Trata-se, portanto, de colocar em jogo este arquétipo do desequilíbrio, que tanto atormenta as instituições que buscam a uniformidade dos comportamentos. Obviamente há de se considerar seus aspectos perversos e desestabilizadores, sem, com isso, promover uma apologia da desordem, pois, como vimos, o mito necessita ser conduzido pelo seu par consciencioso para render os frutos de renovação da estrutura.

Desta forma, uma pedagogia do trickster levará em conta o caráter transformável deste mito que invoca a imaginação e a renovação. Ele se revela como mestre do engano e este é também um requisito para a arte e a criação. Vimos que o caráter insaciável e criativo do trickster pode ser visto na cultura ocidental como uma quebra de tabu, uma vez que se volta com toda força contra as ações que buscam impor uma ordem moral pré-estabelecida. Isso faz com que a figura do trickster seja uma excelente educadora, pois se vale de seu próprio exemplo ilustrando as possibilidades perigosas que possam existir no próprio movimento de quebrar a ordem. Esta figura se torna, portanto, um "contra-argumento" para desafiar a mentalidade existente ou pensamento dominante, mostrando os perigos de se impor ideias fechadas, impertinentes a inovação.

Quando o trickster é considerado um contra-argumento, ele também é, então, um oposto binário. Pensadores como Derrida (1999) e Balandier (1997) registraram as questões educativas que envolvem as oposições binárias do pensamento ocidental, e acreditam que os homens criam essas oposições como formas de compreender o mundo à sua volta. Ordem e desordem, portanto, são palavras que instauram constantemente um jogo de tensões que o senso comum tem procurado anular, invariavelmente, pelo estabelecimento da supremacia da ordem. Por outro lado, a desordem se mostra inerente ao espírito humano e pode representar o reencantamento da cultura, tão engessada pelos pressupostos de uma ordem etnocêntrica. Assim, podemos considerar a admiração que desperta nas crianças figuras como o lobo de ‘Chapeuzinho Vermelho’, o gato Frajola e, mais recentemente, *Smeegle* dos contos de ‘O Senhor dos Anéis’ - tricksters que permeiam o imaginário infantil e se tornam tão importantes quanto a presença do herói. Para Maffesoli (2004), estamos diante de um importante aspecto estrutural das alteridades que não pode se abster das diversas modulações do mal, e que nos dá as linhas iniciais de uma pedagogia do trickster.

O outro está aí e é necessário compor com ele. Este acordo não pode ser *a priori*, ele se realiza sempre aos poucos, *a posteriori*. Por isso é que todos os sistemas que pretendem regulamentar, teoricamente, a relação com a alteridade, e isto em nome das boas intenções, esbarram na irreducibilidade do mal. Em contrapartida, o reconhecimento deste, reconhecimento sempre empírico, permite uma postura existencial ao mesmo tempo mais completa e, no final das contas, mais serena. (MAFFESOLI, 2004, p.64).

No quadro anterior, encontramos uma série de verbos que muitas vezes não fazem parte do vocabulário pedagógico das instituições como transgredir, gozar, gracejar, e os mais modernos, ligados às redes sociais, como curtir e compartilhar. Para Erny (1982), quando empreendemos o estudo da educação a partir da etnologia, devemos considerar uma série de eventos menores que, mesmo considerados desviantes e perniciosos pelos modelos institucionais vigentes, representam uma multiplicidade de aspectos educativos não-formais, encarnados nas latências dinâmico-instituintes (PAULA CARVALHO, 1982), no espaço do silêncio e do ruído caótico. Esses eventos são produtores de subjetividades e se desenvolvem como vetores de socialização. A seguir, apresentamos os mecanismos e processos como elementos já solidificados pelos atos pedagógicos já citados.

QUADRO 3 – ELEMENTOS DA DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA II

Mecanismos	Processos	Outros
- As múltiplas ligações de afinidades e trocas aos níveis dos corpos e das subjetividades; - O sentimento de comunhão e pertencimento à comunidade escolar; - A partilha de imagens; - A formação de estereótipos de comportamento; - A categorização através dos modelos de alunos (bons e maus); - A aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares; - A produção de fantasias; - A motivação no esporte e nas atividades interdisciplinares; - A imitação dos atos praticados por colegas ou mestres; - A repressão aos comportamentos desordeiros;	- A integração psico-fisiológica e social ao grupo escolar; - Impregnação de comportamentos e modelos; - A maturação após o período escolar; - Modelagem inconsciente das afetividades; - Formação do sentimento de identidade e pertença ao grupo social que se teve acesso na escola; - Solidificação das memórias escolares que acompanharão o jovem ser por toda sua vida.	- As tentativas de equacionamento das principais dificuldades enfrentadas pelos professores com relação à desordem nas salas e ao ensino dos conteúdos; - A negação dos comportamentos desordeiros e seu combate através de punições ou atividades escolares paralelas; - As estratégias de escuta e integração de alunos considerados indisciplinados; - A presença de uma problemática da ‘sombra’, na qual o que é negado e combativo como pernicioso a prática pedagógica assume grande importância na elaboração das estratégias de trabalho; - Os rituais de confraternização e os ritos de expressão e ‘tribali-

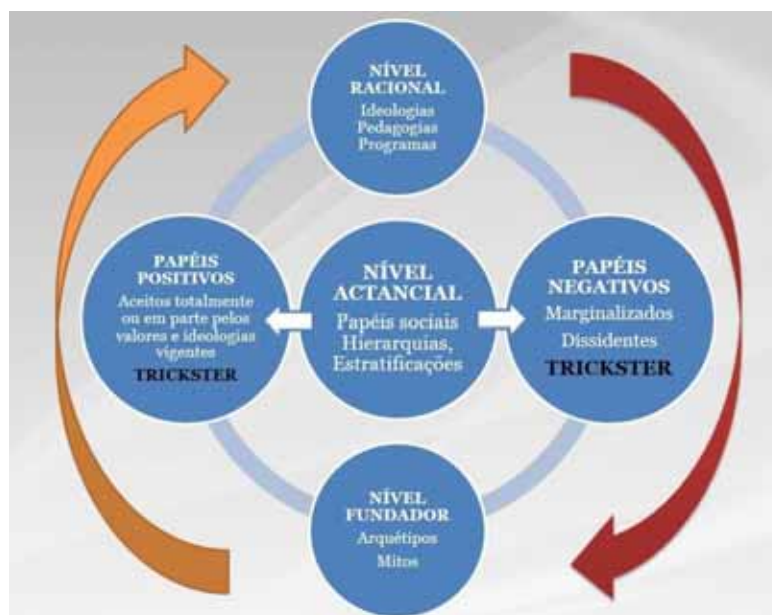
- A interpelação dos aprendizes; - A compensação da ordem rígida pelas atitudes tricksterianas; - A aceitação velada das atitudes desordeiras que quebram a rotina e provocam o riso coletivo; - A reelaboração dos métodos de ação pedagógica a partir dos planejamentos, dos conflitos, dos sentimentos e da desordem; - A conscientização das novas responsabilidades.		zação’; - As inovações introduzidas pelos docentes em sua prática diária.
---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Não devemos perder de vista o caráter positivo das ações do trickster, com o risco de apenas considera-lo como integrante do lado sombrio da cultura de um grupo, ou mesmo como mera expressão de infantilidade ou impulsos primitivos. O quadro 3 nos mostra que suas ações ajudam a compor o processo de socialização dado pela educação, que constrói-se por vias formais e informais, ou seja, pelas normas e procedimentos didáticos e, ao mesmo tempo, pelas trocas intensas que ocorrem em relação ao corpo e aos modos de viver e pensar. Sua aceitação, mesmo que silenciosa, só ocorre porque suas atitudes, condenadas pelos modelos institucionais, promovem uma compensação da rotina escolar, fazendo circular sentimentos e desejos que não viriam à tona se não fosse a aparição desse princípio ativo que conecta as efervescências grupais, emergidas do desejo de estar junto, à toa, em brincadeiras ou em estudos, e as modulações organizacionais dos procedimentos e métodos de ensino.

Os verbos anotados no quadro 2, que compuseram um esquema de atos pedagógicos colhidos na pesquisa etnográfica, nos fazem considerar a aparição de mitemas relacionados ao trickster arcaico nesta estrutura sociocultural, e seu papel na circulação das subjetividades em meio ao ambiente escolar. Esses mitemas formarão um complexo significativo – um mitologema - que, juntamente com a formulação do projeto pedagógico da escola, sua inserção no momento histórico da educação no país e as emergências individuais e grupais da comunidade em que participa, colocará em circulação uma série de imagens que compreendem os movimentos míticos ascensionais e descensionais da tópica sociocultural.

QUADRO 4 – O TRICKSTER NA TÓPICA SOCIOCULTURAL



Fonte: DURAND, 2003, p. 125. (Com tradução e adaptação nossas)

Na tópica, vemos que o trickster pode representar tanto papéis negativos quanto positivos, fazendo circular desde o nível fundador, repositório dos discursos dilemáticos e arquétipos, até o nível racional, onde as ideologias se solidificam em instituições, os mitos diretores que conduzirão o processo de socialização através do movimento histórico. Uma vez aceito como violador dos tabus, consegue renovar toda a estrutura ao subverter a racionalidade unívoca, manifestar os mitos ascensionais vigentes no momento histórico e fertilizar a razão com novos elementos simbólicos que conduzirão a reforma das instituições e do pensamento.

Maffesoli (1985) identifica nesses mitos ascensionais a aparição de traços dionisíacos que irão inspirar comportamentos ligados à vivência do presente em toda sua intensidade, a busca pelo prazer em meio aos pares e a aceitação da vida com sua complexidade. Assim, vemos Dionísio compor com Prometeu um emaranhado jogo de sentimentos que ora primará pela efervescência das relações que se trocam nos risos e celebrações, ora buscará a iluminação e a elevação proporcionada pelo conhecimento e pela figura do mestre amigo. Os mitemas que emergem dos verbos coletados no quadro 2, mostram que gozar, gracejar, curtir, compartilhar e acompanhar convivem juntamente com orientar, planejar, organizar, instruir e punir, o que demonstra uma estrutura sociocultural marcada pela circulação de elementos dionisíacos e prometeicos. Desta forma, reciclando os esquemas prometeicos, podemos dizer que o trickster, carregando consigo uma constelação de mitemas dionisíacos, provoca a transformação

estrutural, na qual “[...] não é mais o indivíduo, em sua especificidade, que importa; tampouco é a razão que predomina – mas uma ‘hiper-razão’ característica da integração do coletivo e do sensual.” (MAFFESOLI, 1985, p.148).

Durand (2002) também dirá que essa alternância de valores, própria do sincretismo tricksteriano, provocará uma nova ordem cultural que se coloca em curso a partir da aceitação de todas as suas potências, inclusive as mais repulsivas. Examinando as lições da mitologia haitiana da Mãe da Água, uma figura repugnante que guarda as fontes e propõe provas a todos aqueles que desejam utilizar de suas águas, Durand concluirá que a aceitação de uma situação negativa sempre vai provocar a sua reviravolta como recompensa. Assim, ao se submeter às provas propostas pela velha figura aquática, como coçar suas costas com escamas pontudas ou receber seu esgarço, o aspirante consegue transmutar seu aspecto terrível e receber as benesses que tanto almeja. Esse esquema de inversão também ocorre em variados contos de fadas e textos religiosos como, por exemplo, o sapo que se transforma em príncipe ou o cego que passa a enxergar quando Jesus aplica uma mistura de barro e saliva em seus olhos. Esse mecanismo ontológico de aceitação do indesejado, do pernicioso e mesmo do trickster pregador de peças, é o que provocará a renovação da estrutura societal e abrirá caminhos para o surgimento de novas formas de organização.

Sanchez Teixeira (1990), estudiosa da teoria maffesoliana, analisa as interações que existem entre ordem e desordem no bojo das organizações educativas e como elas estabelecem relações recursivas. Buscando também nos pressupostos de Edgar Morin, Sanchez Teixeira dirá que não se trata de eliminar o excesso de centralismo e de especialização das instituições, mas de problematizá-los, levando em conta a existência de um ‘policentrismo’, ou como quer Maffesoli, um ‘politeísmo’ que faz emergir a multiplicidade dos valores trocados no grupo social. Desta forma, é a interação que garantirá a vinculação entre ordem, desordem e organização a partir de uma recursividade complementar, concorrente e antagonista.

Partindo do pressuposto de que toda organização comporta potencial ou ativamente a anti-organização e que toda organização vivente comporta desorganização e desordens que ela combate, tolera e utiliza em seus múltiplos níveis de existência e de individualidade, Morin afirma que nenhum esquema racionalizador poderá eliminar a presença da desordem, do acaso, da concorrência, do antagonismo sem eliminar, ao mesmo tempo, a vida. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.89).

Na tópica sociocultural, vemos que o trickster se insere no esquema ordem-desordem-organização, promovendo a transmutação dos valores e reordenando as trocas sociais ao nível do imaginário. Ao mesmo tempo em que provoca o terror, produz o riso e a empatia, intimando a instituição a ouvir sua mensagem e a reavaliar seus procedimentos. Sua ação contribuirá com o espírito criativo e combaterá tudo que procure embotar sua manifestação. Por isso Nietzsche também dirá que na exigência de um dever custoso está o início de todo aparato de contestação; é quando o espírito busca se libertar e vislumbrar novas formas de prazer.

Quando o dever deixa de ser custoso, quando depois de longo exercício ele se transforma em alegre inclinação e em necessidade, os direitos dos outros, aos quais referem nossos deveres, agora nossas inclinações, se torna algo outro: ou seja, ocasiões de sensações agradáveis para nós. (NIETZSCHE, 1999b, p.165).

Desta forma, a vida cotidiana na escola não é feita apenas de conceituações, programas e esquemas impostos e planejados racionalmente. Ela também se compõe de microatitudes, de criações minúsculas, de situações pontuais e totalmente efêmeras que concedem todo sentido as vivências escolares. Vimos que uma simples poça d'água no pátio da escola pode conter elementos importantes para a troca dos sentimentos. Trata-se de uma banalidade significativa que a primeira vista não apresenta nada de relevante aos olhos do investigador, mas, ao examinarmos os escritos das memórias dos alunos, encontramos lembranças de brincadeiras e traquinagens que nunca irão esquecer.

Em torno da ambiência escolar, os grupos formam-se e entrecruzam-se, ocasionando a aparição de novas configurações culturais. Isto se dá, segundo Maffesoli (2006), graças a uma potência afirmativa na qual se “[...] repete o jogo (sempre) recomeçado do solidarismo ou da reciprocidade.” (MAFFESOLI, 2006, p.126). A relação tátil, como aponta este sociólogo citando W. Benjamin, dá-se no âmago das paixões vividas no calor do grupo, onde se processam os cruzamentos, as aproximações, as interações e toda sorte de cristalizações; onde a virtude transmuta-se e os desejos engrenam-se para produzir uma nova ordem de associações indefinidas e complexas.

A educação escolar deve pressupor o desdobramento das realidades dinâmicas, que estão sempre em devir, que não se apegam a rígidos métodos de controle e se tornam abertas a "aparição da ruptura do sentido". Não se trata de descartar o vigor dos procedimentos didático-pedagógicos, mas de torná-los aptos a perceber o movimento dinâmico das subjetividades para lidar com o imprevisto. Diante da impossibilidade de traduzir o território existencial em categorias estanques, devemos pensá-lo em seus acontecimentos ordinários que se entrecruzam produzindo agenciamentos de interação.

A escola deverá reconhecer que ela contribui para a criação de significações, que se articulam no projeto pedagógico e no viver cotidiano, e não pode isolar-se ou encaixotar-se em esquemas ortodoxos de controle. Assim, deverá levar em conta as significações como uma problemática complexa de traduções, fusões, ironias e simulações, da mesma forma que pesquisar, entender, conhecer, é desvendar os movimentos das significações virtuais.

O trickster como educador, portanto, se torna o agente da desordem através de um 'imoralismo ético' (MAFFESOLI, 1985) pois é chamado, mesmo que de forma inconsciente, a revitalizar os procedimentos pedagógicos carcomidos pelas determinações absolutas dos programas cristalizados em manuais e normas regimentais. Age nos subterrâneos da consciência, "[...] no ponto de inflexão entre o 'organizado' de modo monolítico e dominante e o 'inorganizável por natureza' (o 'espaço potencial' de Winnecott e o 'magma do instituinte' de Castoriadis, portanto, a dinâmica da transformação e da mutação." (PAULA CARVALHO, 1986, p.95).

5.1 Notas para uma pedagogia da figura do trickster

Um dos textos mais importantes do humanismo renascentista, "O elogio da loucura" de Erasmo de Rotterdam (1983), promove uma ácida sátira dos costumes de sua época, não deixando de criticar o pensamento dogmático, a soberba dos donos do poder e a hipocrisia das instituições. A loucura, em meio ao seu monólogo provocador, se coloca como a redentora da humanidade, sem a qual nada seria possível. Ela torna velhos crianças novamente, aprecia vícios e defeitos como se fossem virtudes e ridiculariza a arrogância dos sábios de seu tempo. Ao evocá-la como centro de toda felicidade e promotora da paz na sociedade, Erasmo quer enfatizar essa energia criativa das margens, essa inversão de polaridade de um eixo rígido,

que consome todo o devaneio primando por uma bem polida razão, à sensível expressão da vida em suas múltiplas possibilidades. Trata-se de uma reação a toda certeza fabricada pelos sábios e promotores de verdades que, enfim se cristalizaram nas organizações e nas mentalidades.

Convidai um sábio para um banquete, e vereis que ou conservará um profundo silêncio ou interromperá os demais convidados com frívolas e importunas perguntas. Convidai-o para um baile, e dançará com a agilidade de um camelo. Levai-o a um espetáculo, e bastará o seu aspecto para impedir que o povo se divirta. (ERASMO DE ROTTERDAM, 1983, p.43).

Conforme o pensador, a loucura, através de suas faculdades criativas, forma as cidades, os principados, a religião e a própria vida; o que representa uma espécie de divertimento para ela. Apesar disso, não deixa de valorizar as obras do saber como recursos indispensáveis a construção da sociedade e da participação ativa dos homens que delas se servem. Foucault (2005), ao discutir a crítica de Erasmo em sua “História da loucura”, reconhece que ela representa a redenção de uma ciência carcomida pelos excessos dos homens que se empenham em vãs disputas de poder. “Mas se saber é tão importante na loucura, não é que esta possa conter os segredos daquele; ela é, pelo contrário, o castigo de uma ciência desregrada e inútil.” (FOUCAULT, 2005, p.23).

Este espírito científico dos tempos iluministas, que tanto mereceu as críticas da deusa ‘loucura’, ou Moria do pensador holandês, é o mesmo que nos dias de hoje legitima os discursos da razão em todas as esferas do conhecimento. Assim, a valorização atribuída à ciência no Renascimento, em detrimento da religião, embora tenha tido sua importância na superação das estruturas dogmáticas do período, não contribuiu para a plena melhoria da sociedade, pois os debates se concentraram apenas nos escritos do mundo greco-romano, onde se supunha estarem depositadas todas as verdades necessárias à vida do homem.

Em sua ânsia de controlar a verdade e a tudo explicar racionalmente, a ciência, então, se cristalizou em fórmulas e métodos empíricos, rejeitou toda produção onírica do espírito humano e descartou os imperativos da imagem. Isso ocorreu porque, ao beber da lógica binária de Aristóteles, na qual o conhecimento funda-se em duas proposições claras e distintas – ou

algo é falso ou é verdadeiro -, a ciência recusou tudo o que não pudesse ser reduzido a esse argumento dual. Esse movimento iconoclasta embargou as produções da imaginação humana como meros jogos de palavras sem sentido e centrou-se na pedagogia como balizadora de uma cultura racionalizante, voltada a forjar cabeças bem feitas. As consequências dessa subnutrição do sentimento, da sensibilidade e da imaginação, de acordo com Sanchez Teixeira (2006, p.220), foram

1) a domesticação da imagem, colocada a serviço do ensino, como mais um recurso pedagógico, transformando, por exemplo, a literatura em mero exercício escolar; 2) as simplificações deformantes das imagens de contos, canções e poesias, sob o argumento de que são deseducativos, violentos ou politicamente incorretos; 3) a dosagem da fantasia, em razão da crença de que esta, em doses exageradas, poderia afastar a criança e o jovem da realidade; 4) o uso pervertido da imagem (DUBORGEL, 1992), que anexada à intenção de informar sobre as coisas é utilizada simplesmente como imagem-espelho.

Diante da domesticação do pensamento, levado a cabo pelas instituições educativas, filhas das conceituações projetadas no século das luzes, a deusa loucura ainda se mostra atual, com seu dedo em riste a apontar novas possibilidades, para além dos desvarios de uma razão absoluta e dos discursos oficiais. Dessa forma, se ergue uma ‘pedagogia da loucura’, que toca o chão da vida na escola, com suas efervescências diárias, seus dramas e contentamentos, um misto de beatitude e banalidade a se espalhar pelas salas de aula e demais espaços da iconosfera escolar. Uma pedagogia que não prescindia da racionalidade e dos projetos, mas que também não deixe de visitar os devaneios, as histórias significativas e os mitos pregnantes que a todo momento se encarnam nas narrativas de professores, alunos e demais membros da comunidade.

Trata-se de colocar em curso um ‘educar pela transgressão’, assim como ponderou Paula Carvalho (1982), ao propor uma educação que se articularia em torno da figura do trickster arcaico como vetor mítico e formador do espírito humano. Recuperar a importância do trickster para a educação é retomar o mito como polo transformador da realidade humana e agregador das estruturas do imaginário. Portanto, podemos dizer que uma proposta de educação que considere as contribuições do mito trickster é, assim, uma proposta de pedagogia do imaginário.

Durand reconhece na pedagogia as vozes dos mitos que agem na estrutura social. São os processos de simbolização que se alocam nas instituições educativas que permitirão ao jovem ser assumir sua humanidade, seu lugar no mundo e no grupo em que vive. O imaginário, como elemento constitutivo e instaurador do comportamento do *sapiens*, é o que faz com que nos reconheçamos como humanos e conheçamos o outro. Suas estruturas figurativas, que vimos anteriormente, configuram uma pedagogia bipolar, pois se ramifica através dos dois regimes simbólicos: noturno e diurno. Vimos também que o trickster fora apontado como mito exemplar da estrutura sintética do imaginário, uma vez que apresenta mitemas ligados ao regime diurno e noturno. Dessa forma, uma educação do imaginário jogará com essas estruturas, realocando imagens e narrativas significativas, empreendendo a valorização das histórias, das analogias e metáforas que representam a epifania do mito nas organizações. Nas palavras de Durand,

[...] do mesmo modo que a nossa civilização tecnocrata e planetária autoriza paradoxalmente o Museu imaginário, também permite um inventário geral dos recursos imaginários, uma arquetipologia geral. Impõem-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. Não só nos é possível reeducar a imaginação no plano do traumatismo individual [...] pela psicoterapia, [...] como também as experiências sociodramáticas esboçam uma pedagogia da imaginação que a educação deve ter em conta, para o bem ou para o mal. (DURAND apud SANCHEZ TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.77).

Na escola pesquisada, percebemos esses inúmeros sociodramas durante as aulas, as conversas de corredores, as festas, os trabalhos, as reuniões e as narrativas diversas sobre a desordem e os conflitos vivenciados no espaço escolar. Quisemos empreender uma busca dos sentidos míticos dos relatos que coletamos e das experiências que anotamos. Os mitemas tricksterianos apareceram sempre mostrando que nos subterrâneos da experiência vivida, quer pensada ou não, outras formas de organização são forjadas em um processo de autoconstrução dos sujeitos. Assim, podemos considerar, com Sanchez Teixeira (2006, p.219), que

As mensagens pedagógicas das vozes míticas influenciam e inspiram de modo pregnante a realização de narrativas educacionais que estão prenhes de

vestígios míticos ainda que reduzidos à condição de simples metáforas, porque foram vítimas da racionalização extrema, na modernidade. Mas, como esta se esgota e, com ela seus mitos diretores, podemos esperar que novas “vozes pedagógicas” se façam ouvir, redefinindo o sentido da pedagogia e da educação.

Podemos dizer que a aparição dos motivos tricksterianos nas escolas foi tratada, até aqui, como mera metáfora da indisciplina, do desleixo e do desrespeito às regras. As várias figuras dos contos de fada e da literatura, ligadas a este personagem, são muitas vezes tratadas pelos professores como exemplos de mau comportamento, e usadas para mostrar como não se deve agir. Por outro lado, vemos surgir todo um encantamento com esses personagens que nunca deixam de passear pelo imaginário infantil. Da mesma forma, vimos que os relatos sobre o pestinha tricksteriano se compõem dos mesmos elementos mitológicos desses personagens, que sempre tocam o medo e a admiração de todos.

Por isso nos é possível falar em uma pedagogia do trickster como equilibradora sintética dos dois regimes da imagem, que se processa através das metáforas vivas deste personagem, pois “[...] face a um jejum de imagens poéticas, cósmicas e oníricas reconfortantes, urge que uma pedagogia da preguiça, da libertação reprimida e dos lazeres se torne um imperativo categórico.” (ARAÚJO; SANCHEZ TEIXEIRA, 2009, p.13).

Apesar disso, a educação do imaginário permitirá elaborar uma lógica dinâmica de composição das imagens (narrativas ou visuais) que não se desenvolveriam em torno de uma espontaneidade livre, mas sim de uma estruturação definida por cada educador que levaria em conta os três *schèmes* da sensório-motricidade humana, organizadores dos dois regimes do imaginário. “Todo o imaginário é articulado pelas estruturas irredutivelmente plurais, mas limitadas a três classes gravitando em torno dos *schèmes* matriciais do ‘separar’ (heroico), do ‘incluir’ (místico) e do ‘dramatizar’ (suspender no tempo as imagens numa narrativa disseminatória).” (DURAND, 1994, p.26, tradução nossa). Portanto, todo ato de educar deve considerar a luta heroica pela maturação contra a ignorância, o estabelecimento de relações fusionais e de permanência no calor empático do grupo e da escola e a composição desses elementos em torno de uma narrativa organizadora do tempo vivido.

Assim, as linhas gerais que definem uma pedagogia do imaginário apontam para uma bipolaridade dia-noite e sua mediação, numa espécie de socioterapia conciliadora de uma razão imaginante e de uma imaginação racionalizante (ARAÚJO, A., 2010). Teríamos, assim, a

reunião desses dois polos da constituição da cultura – a razão e a imaginação – com seus desdobramentos na iluminação através do conhecimento, no heroísmo das ações desbravadoras, no combate à ignorância e, ao mesmo tempo, nas efervescências hedonistas, na banalidade significativa, no viver consigo ou com o outro nos estudos e nas traquinagens, no calor do grupo e no intercâmbio dos corpos que se encontram e se tocam em uma ambiência de amizade, amor e erotismo. Falamos de uma razão contraditória que minimiza a tentação de disciplinar, e ao mesmo tempo, não se deixa levar por uma proposta espontaneísta. Para usarmos as palavras de Duborgel (1992), essa pedagogia

[...] convida, por um lado, à “prática do imaginário” entendida como uma frequência efetiva (frequente e não subordinada), uma exploração regular, um ‘consumo’ e uma ‘visita’ esclarecidas da paisagem do imaginário de que os mitos, os contos, as lendas, os poemas, as narrativas romanescas, os símbolos rituais e iconográficos constituem a substância e, por outro lado, ela se opõe simultaneamente à pedagogia saturada pelas exigências do imperialismo positivista e à pedagogia do ‘vazio’ que, ligada à ideologia difusa da ‘espontaneidade criativa’, condena o imaginário infantil a extrair os recursos do seu impulso das suas fragilidades. (DUBORGEL apud ARAUJO, A., 2010, p.685).

Se falamos em um imaginário educacional que se define pelo retorno das figuras mítico-simbólicas e seu valor pregnante, então podemos afirmar, juntamente com Araujo (2010), que suas funções seriam:

- Pensar os símbolos da educação e educar os símbolos atrofiados por uma educação racionalizante;
- Ensinar o espírito romântico que nega a dicotomização da razão e da imaginação, pois são os polos essenciais nos quais os seres humanos compreendem o mundo. Teríamos, assim, a conciliação entre o sonho (regime noturno) com a racionalidade objetiva (regime diurno);
- Defender que os educadores não podem viver sem os deuses e os mitos como narrativas significativas de suas realidades;
- Evidenciar a importância do sonhar e pensar os devaneios e sonhar e pensar os pensamentos;

- Aprender a pensar as “coisas” da educação conjuntamente com “a vida das imagens”, e não meramente mediante o pensamento conceitual;

- Enfatizar a importância da pedagogia do imaginário, como uma pedagogia aberta às metáforas, aos mitos e utopias;

- Empreender uma retórica que ajude a definir o papel dos lugares físico-psíquicos que, através dos grandes *schèmes* do imaginário, compreendem o semantismo das metáforas (luz, hortícola, modelagem, percurso-deslocação, alimentação, enchimento, etc.);

- Aplicar uma hermenêutica simbólica – a mitanálise²³ - adequadas as narrativas, com o objetivo de recensear as metáforas, mitos e utopias da cultura local e do momento histórico.

O imaginário educacional, portanto, contribui para a revitalização das imagens que se encontravam domesticadas pelas vozes pedagógicas de Prometeu e seus mitos diurnos que, no atual momento histórico, parecem dar vez a outras correntes míticas. Assim,

[...] já é possível identificar as “vozes pedagógicas” do sedutor, amoroso e perverso Eros, do desordeiro, exuberante e pródigo Dioniso, do ardiloso, conciliador e infantil Hermes, todos mitos noturnos que retornam após longo tempo adormecidos no inconsciente coletivo e que têm, em comum, atributos como a ligação, a coesão, a aproximação, a conciliação de contrários. (SANCHEZ TEIXEIRA, 2006, p.222).

O trickster, com sua constelação de mitemas que coletamos na escola, encarna-se nessa nova respiração sócio-educacional intimando os educadores a ouvirem sua voz e sua mensagem. Assim, sua contribuição para a educação do imaginário engendraria as seguintes possibilidades:

- Recuperar a importância dos mitos como metáforas vivas que fornecem à educação um sistema dinâmico de símbolos que é sempre transpessoal, transcultural e metalinguístico;

- Valorizar as obras de literatura, música, teatro, histórias em quadrinhos, jogos, poesia, lendas e contos folclóricos que tocam a figura do trickster arcaico, reavaliando a abordagem

²³ Termo forjado por Durand que considera o modelo da psicanálise junguiana. Designa um método de estudo científico dos mitos que tenta apreender os grandes mitos que orientam (ou desorientam) os momentos históricos, os grupos sociais e suas relações.

meramente moralista de seus feitos intempestivos e não deixando de enfatizar sua criatividade e sua contribuição aos processos culturais;

- Através de uma ‘escuta atenta’ (PAULA CARVALHO, 1982), buscar ouvir as vozes do trickster nas narrativas escolares e nas atitudes que sustentam essas narrativas, avaliando para onde elas apontam, quais energias mobilizam e quais as pistas que fornecem para a renovação dos procedimentos educativos;

- Empreender uma cultura de segurança que busque evitar seus efeitos mais nocivos, invertendo métodos de punição disciplinadores e restritivos para uma correção negociada que, através da escuta a qual nos referimos no item anterior, não deixe de considerar o real sentido das atitudes tricksterianas desordeiras;

- Através de jogos, brincadeiras e trabalhos escolares em grupo, recuperar a criatividade existente nas atitudes tricksterianas que, se trabalhadas em uma perspectiva pedagógica aberta, podem inventar o novo e reinventar o antigo. Dessa forma, os elementos necessários para a construção dos métodos e procedimentos não virão unicamente dos manuais e conceitos especializados, mas podem emergir do calor da sala de aula e das micro-ações significativas;

- Promover a união dos métodos e procedimentos didáticos com os sonhos, os devaneios e sentimentos que se manifestam na sala de aula, não deixando de considerar a respiração diária dos ânimos e o ‘politeísmo’ dos valores;

- Interpretar o intercâmbio das relações afetivas, e mesmo erotizadas, auxiliando o jovem ser a descortinar os sentidos do corpo, seu funcionamento e formas de expressão, sem, com isso, enquadrá-las em categorias de comportamento pré-fixadas por normas e regulamentos morais;

- Considerar que o processo de humanização compreende o ciclo mítico do herói que caminha desde os níveis mais inconscientes e instintivos, a tomada de consciência e introjeção dos moldes culturais e comportamentais da sociedade. Desta forma, as atitudes tricksterianas manifestadas na escola podem representar um primeiro modo de posicionamento no mundo, bem como um agir para além da forma e da regra, algo que necessita ser escutado com sensibilidade e conduzido com desenvoltura.

Obviamente não tratamos aqui de um conjunto de métodos ou procedimentos educativos que procure fórmulas adequadas para se lidar com a desordem e com o mito nas escolas. Assim como entendeu Sanchez Teixeira, podemos dizer que

Uma pedagogia do imaginário não é um conjunto de técnicas ou estratégias de ensino e muito menos uma disciplina cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade. Ao contrário, o imaginário precisa ser reconhecido e considerado em todas as atividades e disciplinas porque a lógica e o imaginário formam o tecido do espírito, o que significa integrar razão e imaginação. (SANCHEZ TEIXEIRA, 2006, p.224).

Uma pedagogia do imaginário, que envolva o estudo do trickster arcaico, deve encaminhar antes uma deontologia, “[...] a saber, para uma consideração das situações (*ta deonta*) naquilo que elas têm de efêmero, de sombrio, de equívoco, mas também de grandioso. É assim que à moral do “dever ser” poderia suceder uma ética das situações.” (MAFFESOLI, 1998, p.11). Convém, portanto, elaborar uma proposta de saber ‘dionisíaco’ que esteja o mais próximo do objeto e do sujeito. “Um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional.” (MAFFESOLI, 1998, p.12).

É na comunhão dos grupos e dos corpos, experienciada como arquétipo eucarístico, que se dá a partilha do pão da vida, na qual o corpo societal pode ser consumido nos inúmeros rituais da vida cotidiana na escola. O que se celebra é a união cósmica onde a vida e a morte são contempladas no jogo da existência sacrificada no altar de Dionísio. No funcionamento societal da instituição escolar temos, portanto, a chave para compreendermos o fenômeno complexo do imaginário e seus mitos modulares. Desta forma,

Gerir o saber estabelecido e atinar com o que está prestes a nascer são, afinal, os dois polos da tensão que constituem a harmonia conflitual de todo conhecimento. (MAFFESOLI, 1988, p.35)

A multiplicidade dos circuitos relacionais e educativos, que tem no mito sua forma mais profunda de expressão, obviamente não contribui para a consolidação das certezas e métodos de ensino tranquilizadores. Há de se recuperar um certo relativismo vitalista que corresponda a uma heterogeneização da escola, na qual os ânimos se conduzem pelo sentimento ordinário próprio do momento e das trocas. Falamos de uma visão 'estereoscópica' (MAFFESOLI, 1988) que abarque os diversos ângulos de análise das estruturas e a aceitação do imprevisto, do caos e da álea como elementos ricos de significados para a prática docente. Em outras palavras, aquilo que até então havia sido descartado pelas instituições como pernicioso a 'boa prática' e desorganizador das rotinas estanques, pode, enfim, assumir sua importância como matriz criativa delas próprias, pois

[...] a história se fabrica nas rotinas ou nas efervescências das festas ou das desordens sociais. Ela volta em seguida na sua direção, por assim dizer, sob a forma dessas 'armações' que encerram todas as ações e interações, o que a sociologia clássica chama de 'instituições': religião, língua, estruturas familiares e de poder, modo de produção, etc. (JAVEAU apud SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.158).

Pensar o trickster na educação é dar voz as energias latentes do espírito humano que primam pela criatividade e pela inovação. Sua participação, quase sempre caótica e temerosa, até mesmo porque é chamado a quebrar a ordem e reciclar os procedimentos, necessita de um acompanhamento e um outro olhar sobre o ensinar. Desta forma, uma educação do imaginário, que leve em conta a manifestação do mito trickster na escola, pode contribuir para uma visão ampliada da prática docente que considere o lado da "sombra" como manifestação oculta das potencialidades subterrâneas. O educador, portanto, deve "[...] convencer-se de que a sombra existe e que dela pode retirar sua força. Deve entrar em acordo com o seu poder destrutivo se quiser estar suficientemente preparado para vencer o dragão." (HENDERSON, 1964, p.120). Nesta jornada heroica, o professor, da mesma forma como o alquimista, se deparará com elementos luminosos e obscuros, e será intimado a abstrair sua substância do imaginário, obtendo, assim, a essência de sua 'pedra filosofal'.

É chegado o tempo de ouvirmos as vozes míticas que se entrecruzam no complexo ambiente escolar. Hermes, com sua habilidade para as trocas e a mediação, Dionísio, com seu

convite a celebração festiva do ‘estar-junto’, Makunaima, com seu imenso amor pelas coisas do homem, Eshu-Elegba, com sua disposição para conduzir as almas e Wadjunkaga, com sua aptidão para criar a cultura e todo processo de maturação, podem conferir outro dinamismo para a educação, uma escuta do espírito e um cultivo de sonhos e devaneios.

Últimas palavras

O homem é uma corda, atada entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre um abismo.

Perigosa travessia, perigoso-a-caminho, perigoso olhar-para-trás, perigoso arrepiar-se e parar.

O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim.

Nietzsche, “Assim falou Zaratustra”.

Os rituais de passagem para um novo período cronológico têm algo de arcaico. Em tempos imemoriais a confecção de calendários era uma forma de se relacionar com o tempo que passa e com os ciclos que traziam um duplo movimento de finitude e ressurgimento. Foi assim com o calendário maia, cuja era anterior findou no solstício de inverno do ano de 2012.

Uma das características marcantes do ser humano é sua capacidade de conferir sentido simbólico a todos os seus atos. Os diversos rituais que permeiam as religiões representam a entrada do homem em um universo sagrado, onde sua própria vida se transmuta em algo que vai para além de estar meramente vivo fisiologicamente. Também podemos considerar rituais profanos, festivos, formais, informais, simples ou elaborados, que operam a solidificação das relações entre as pessoas e os grupos em que vivem. Desta forma, um bebê não entra na vida até que passe pelos rituais iniciais de batismo e um ancião não deixa a vida se não participa dos rituais de passagem para outra condição transcendente.

O tempo, assim como o deus Cronos devorante de sua própria prole, representa o compasso da morte; mas uma morte parcial, como no complexo de Jonas, no qual o engolimento sempre é um período de recolhimento para o ressurgir de uma outra consciência.

O fim de um período anual, parece contagiar a todos uma consciência coletiva, ou uma ‘inconsciência’ como querem os psicanalistas, a ser vivenciada no ritual do *réveillon*. Nesta passagem, compartilhamos valores que não entendemos muito bem, dos quais intuimos a oportunidade para um recomeço e rearranjo da existência. Isto é a esperança, algo que nunca foi e poderá ser subtraído.

A capacidade de simbolizar é o que nos torna essa corda atada entre o animal e o além-do-homem, como asseverou o filósofo Nietzsche. Os mitos seriam a manifestação mais pro-

funda dos anseios, desejos e projeções da nossa espécie, que se organizam em rituais e narrativas construídas ao longo do tempo. Os teóricos, que tratamos nessa tese, são claros ao dizer que os mitos se alternam ao longo dos períodos históricos, e que em nossa atualidade recuperam-se os valores associados aos mitos que se agrupam no regime noturno da imagem. Nele, os redobramentos se organizam através de um realismo sensorial voltado às profundezas, às intimidades e às analogias, em detrimento da separação esquizomórfica própria do regime diurno.

Vemos surgir uma nova era na qual as efervescências microgrupais, o *non-sense* do social, os impulsos orgiásticos, os rituais de iniciação ao espírito do grupo e a banalidade significativa do riso e das brincadeiras fazem renascer uma forma de vida fundada sobre a repetição, as pequenas coisas e a fragmentação como valores intrínsecos da alma humana e da história. É esse tempo circular que instaura um novo ‘Renascimento’ que supera os pressupostos de uma razão homogeneizante e eurocêntrica.

O mistério do trickster se mostra, então, como uma manifestação típica de um coletivo realizado. A história indica o que está pronto a se esboçar, apoiando-se em figura mitológicas que pertencem a outras épocas. Assim, ressurgem os motivos míticos que antes animavam os homens e suas cosmovisões. Uma atitude compreensiva caberá para admitirmos que o processo de humanização hoje caminha para a consumação do desejo de se viver o aqui e o agora. Toda a energia juvenil, que antes se concentrava na reivindicação e no projeto, hoje ela se manifesta e se esgota no instante, nas festas e na solidariedade de urgência.

As atitudes tricksterianas, portanto, são a marca desses tempos fundados na crise e na transmutação de todos os valores. A quebra das tradições, as incertezas da ciência, a destituição das ideologias políticas que só se agrupam de acordo com as conveniências, a proliferação de seitas e pequenas cosmologias e as dúvidas sobre o papel social da escola parecem carregar esse novo espírito do tempo que, para ser entendido, necessita de uma fenomenologia da vida cotidiana que admita o paradoxo e a desintegração. Como diz Maffesoli (2004), vivemos a época da anomia e das efervescências, na qual a vida não mais se reduz à utilidade e à tradição. Os motivos míticos que vemos surgir, principalmente na escola, apontam para a necessidade de incluir outros elementos na estrutura, mais adequados a energia dos sentimentos contraditórios.

Não se trata, como dissemos anteriormente, de promover uma apologia da desordem e da espontaneidade, mas sim de colocar em curso uma razão aberta que busque compreender

essa crise e admitir que o caos e a quebra da ordem nada mais são do que a manifestação dos devaneios e dos desejos muitas vezes reprimidos pela disciplina. Há de se notar que, assim como o trickster pede a figura do mestre amigo e orientador amoroso, as variadas formas de atitudes desordeiras necessitam de acompanhamento, condução e compreensão de sua real intenção e para onde aponta. Assim, a iniciação a vida adulta, que se desencadeia principalmente na escola, é pontuada por uma sequência de ‘provas’, de ‘mortes’ e de ‘ressurreições’ que tem na figura do trickster as estratégias primordiais de criação, de contestação e de equilíbrio.

É no interior da escola, nos fundos das salas de aula, nos pátios, nos becos escuros e nos banheiros que vemos nascer as estratégias de resistência aos desmandos das autoridades, sempre interessadas na homogeneização dos comportamentos. As pichações, as transas, as brigas, as danças marginais, as depredações, os jogos e as “rodinhas” são expressões da vida vivida em pequenos grupos, marcada por um hedonismo vitalista como *élan vital* da vivência microgrupai. O trickster parece fomentar essas atitudes que se encaminham mesmo para a negação da homogeneização e do conformismo.

Enfim, sabemos que há um longo caminho a ser percorrido na busca de um conhecimento mais profundo sobre a escola, que acolha a dimensão do mitológico e do imaginário. Por isso, esta tese não pretende estipular modelos de organização escolar e fórmulas para as práticas pedagógicas. Objetivamos, com esta reflexão, abrir perspectivas que sirvam como ponto de partida para um redimensionamento das questões educacionais e organizacionais. Procuramos mostrar que uma visão redutora e simplificadora da realidade da escola precisa ser superada por estudos que considerem sua pluralidade e complexidade. Desta forma, pretendemos, com esta tese, mostrar que a utilização de quadros epistemológicos ampliados e interdisciplinares no estudo das organizações escolares, que levem em conta a importância dos mitos, permitirá uma nova postura em relação ao universo escolar e sua comunidade, gerando práticas alternativas de gestão da escola e da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ABRAMS, D.; SUTTON-SMITH, B. The development of the trickster in children's narratives. **Journal of American Folklore**, Boston, v.90, n.355, p.29-47, 1977.
- ANDRADE, M. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor aluno: a indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996. p.39-55.
- ARAÚJO, A. F. Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.229, p.679-705, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, A. F.; SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.44, n.4, p.7-13, out./dez. 2009.
- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina, uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996. p.103-115.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **O Novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- BAIRRÃO, J. F. M. H. Subterrâneos da submissão: sentidos do mal no imaginário umbandista. **Memorandum**, Belo Horizonte, n.2, p.55-67, 2002.
- BALANDIER, G. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1961.
- BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.
- BURNIER, L. O. **A arte do ator**: da técnica à representação. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002.
- CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- _____. Dialética da Malandragem: caracterização das Memórias de um sargento de milícias. **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, São Paulo, n.8, p.67-89, 1970.
- CARROLL, M. Levi-Strauss, Freud and the trickster: a new perspective upon an old problem. **American Ethnologist**, Washington, v.8, n.2, p.301-313, 1981.

CARVALHO, S. M. S. de. Macunaíma, Maíra e Guarup. **Itinerários**, Araraquara, n.11, p.55-80, 1997.

_____. O trickster como personificação de uma práxis. **Perspectivas**, São Paulo, v.8, p.177-187, 1985.

CASTRO, A. V. **O Elogio da bobagem**: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ed. Família Bastos, 2005.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

CONQUERGOOD, D. Poetics, play, process and power: the performative turn in anthropology. **Text and Performance Quarterly**, Abingdon, v.9, n.1, p.82-88, 1989.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DIB, M. A. **As propostas de planos nacionais de educação**: um ensaio mitocrítico. 2002. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DUBORGEL, B. **Imaginação e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, G. O retorno do mito: introdução à mitodologia: mitos e sociedades. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.23, p.07-22, abr. 2004.

_____. **Mitos y sociedades**: introducción a la mitodología. Buenos Aires: Biblos, 2003.

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

_____. **Ciencia del hombre y tradición**: el nuevo espíritu antropológico. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget: 1996.

_____. **L'Imaginaire**: essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ERNY, P. **Etnologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **The Zande Trickster**. Oxford: Clarendon Publishers. 1967.

FABRI, M. **Mito e educação**: do caráter pedagógico do "símbolo". 1989. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1989.

FARIA, D. Makunaíma e Macunaíma: entre a natureza e a história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.26, n.51, p.263-280, 2006.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GODELIER, M. A parte ideal do real. In: CARVALHO, E. A. de (Org). **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1981. p.185-203.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOMES, L. **Contos populares brasileiros**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência à ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82.

HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964. p.104-157.

HEUSCH, L. DE. Cultes de possession et religions initiatiques de salut en Afrique. In: ABEL, A. et al. **Religions de Salut**: Annales du Centre d'Études de Religions. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, 1962. p.127-167.

HILLMAN, J. **O livro do puer**: ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus. São Paulo: Paulus, 1998.

HOLANDA, S. B. **Índios e mamelucos na expansão territorial paulista**: Anais do Museu Paulista. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

KELEMAN, S. **Mito e corpo**. São Paulo: Summus, 2001.

KERÉNYI, C. Le mythe du fripon et la mythologie grecque. In: RADIN, P.; JUNG, C. G.; KERÉNYI, C. **Le fripon divin**: un mythe indien. Genève: Georg éditeurs, 1984.

KOCH-GRÜNBERG, T. Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuna. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, n.7, p.9-202, 1953.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Ed. Summus. 1996. p.9-23.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. **A origem dos modos à mesa**. São Paulo: CosacNaify, 2005. (Mitológicas, v.3).

_____. **Do mel às cinzas**. São Paulo: CosacNaify, 2005. (Mitológicas, v.2).

_____. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **O cru e o cozido**. São Paulo: CosacNaify, 2005. (Mitológicas, v.1).

_____. **O homem nu**. São Paulo: CosacNaify, 2005. (Mitológicas, v.4).

_____. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1989.

_____. Raça e história. In: _____. **Raça e Ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970. v.1. p.231-270.

LÉVY-BRUHL, L. **La mentalité primitive**. Paris: Presses Universitaires de France, 1947.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004

_____. **Sobre o nomadismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

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

MAGALHÃES, C. M. Os monstros e a questão racial. **Em tese**, Belo Horizonte, v.2, p.21-29, 1998.

MAKARIUS, L. **Le sacré et la violation des interdits**. Paris: Payot, 1974

MORIN, E. **O método**. Rio Grande do Sul: Sulina, 2001. v.1.

NICHOLS, S. **Jung e o tarô**: uma jornada arquetípica. São Paulo: Cultrix, 2005

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia no espírito da música**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Pensamentos sobre os preconceitos morais**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Coleção Os Pensadores).

PAULA CARVALHO, J. C. **Imaginário e metodologia**: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida. Londrina: Ed. da UEL, 1998.

_____. **Antropologia das organizações e educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Derivas e perspectivas em torno de uma sócio-antropologia do cotidiano: das organizações às atitudes coletivas. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v.2, n.1/2, p.85-105, 1986.

_____. Rumo a uma antropologia da educação (I): prolegômenos. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v.8, n.2, p.113-132, 1982.

PELTON, R. **The Trickster in West Africa: a Study of Mythic Irony and Sacred Delight**. Berkeley: University of California Press. 1980.

PITTA, D. P. R. **Imaginário, cultura e comunicação**. Disponível em: <http://www.cei.unir.br/artigo64.html>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PORTO, M. do R. S. **Escola rural: cultura e imaginário**. 1994. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

QUEIROZ, R. S. Migração e metamorfose de um mito brasileiro: o saci, trickster da cultura caipira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiro**, São Paulo, n.38, p.141-148, 1995

_____. O herói-trapaceiro: reflexões sobre a figura do trickster. **Tempo Social**, São Paulo, v.3, n.1-2, p.93-107, 1991.

RADIN, P. **The Trickster: a Study in American Indian Mythology**. New York: Schocken Books, 1972.

RICOEUR, P. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROTTERDAM, E. **O elogio da loucura**. São Paulo: Novo Brasil, 1983.

SÁ, L. Tricksters e mentirosos que abalaram a literatura nacional: as narrativas de Akúli e Mayuluaípu. In: MEDEIROS, S. (Org.) **Makunaíma e jurupari: cosmogonias ameríndias**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p.245-259.

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

_____. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; ARAÚJO, A. F. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

SCHELLING, F. W. J. **Filosofia da arte**. São Paulo: EDUSP, 2001.

SÉBILLOT, P. **Le folklore de France: la terre et le monde souterrain**. Paris: Imago, 1983.

SINGER, A.; STREET, B. **Zande Themes: essays presented to Sir Edward Evans Pritchard**. Oxford: Blackwell Publishers, 1972.

TIBA, I. **Disciplina e limites na medida certa**. São Paulo: Gente, 1997.

VOLTAIRE. **O poema sobre o desastre de Lisboa**. Tradução de Vasco Graça Moura. Lisboa: Aletheia, 2006.

VON FRANZ, M. L. **Puer Aeternus**: a luta do adulto contra o paraíso da infância. São Paulo: Paulus, 1992.

WESCOTT, J. The sculpture and myths of Eshu-Elegba, the yoruba trickster. **África**, London, n.32, p.336-354, 1962.

ZWEIG, C.; ABRAMS, J. **Ao encontro da sombra**: o potencial oculto do lado escuro da natureza humana. São Paulo: Cultrix, 1991. p.273-278.