



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



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 leve,
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 Emny (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.

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 indisciplinadas, 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.

1 Introdução

*“De uma cantante alegria onde riem-se as alvas uiaras
Te olho como se deve olhar, contemplação.
E a lâmina que a luz tauria 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, coiote, 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, artiloso, 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 Emny, 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.

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 microgrupala. 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.