



## IMAGENS ARQUETÍPICAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA: em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem

Josenildo Campos Brussio



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Josenildo Campos Brussio**

**IMAGENS ARQUETÍPICAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA:**  
**em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem**

**SÃO LUÍS**  
**2008**

**JOSENILDO CAMPOS BRUSSIO**

**IMAGENS ARQUETÍPICAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA:  
em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal do Maranhão para obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. João de Deus Vieira  
Barros

**SÃO LUÍS**

**2008**  
**JOSENILDO CAMPOS BRUSSIO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal do Maranhão para obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. João de Deus Vieira  
Barros

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros - UFMA**  
**(Orientador)**

---

**Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante - UEMA**  
**(1º Examinador)**

---

**Profª. Drª Maria de Fátima da Costa Gonçalves - UFMA**  
**(2º Examinador)**

---

**Profª. Drª. Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP**  
**(Suplente)**

Às minhas adoráveis filhas,  
Jéssica e Julliana, e a minha  
esposa, Amanda, inspirações de  
fazer-me um homem melhor e  
almejar êxito nas etapas da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, sobre todas as coisas, pelo dom da vida.

À minha família, esposa e filhas, pela compreensão em relação às horas de isolamento e reclusão para realização deste trabalho.

Aos meus pais por toda a minha formação educacional.

Ao meu orientador Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros pela inestimável orientação na realização deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima da Costa Gonçalves pela colaboração para a realização do mesmo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Sanchez Teixeira por sua colaboração na realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFMA pelo apoio e assistência.

À 7<sup>a</sup> (sétima) turma do Mestrado em Educação com muito carinho.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação da UFMA.

Aos professores e demais funcionários e, especialmente, à diretora Prof<sup>a</sup>. Regina Célia Carvalho Centro de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Ribeiro.

Aos alunos e alunas do turno vespertino do Centro de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Ribeiro.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Imagens convidam os olhos a não se apressar, mas sim a descansar por um instante e a se abstrair com elas no enlevo de sua revelação.”

**Joseph Campbell**

## RESUMO

Aborda-se a relação entre professor e aluno na sala-de-aula pela Teoria do Imaginário, objetivando apreender as imagens arquetípicas que permeiam essa relação entre discentes e docentes no processo ensino-aprendizagem. Como referencial teórico e instrumentos metodológicos, contamos com a classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand (1997), as poéticas do devaneio e do espaço de Gaston Bachelard (2006/1998) e a noção de arquétipos de Carl Jung (1996). Utilizamos ainda o desenho livre e a narrativa, além do questionário aberto e a observação de campo para a captação de imagens. Dessa forma, pudemos analisá-las e constatamos que se organizavam em três grandes eixos: 1 - imagens referentes à escola, 2 - imagens referentes ao professor e 3 - imagens referentes ao aluno. Percebemos ainda que as imagens sugeriram existir um possível encantamento na relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Imaginário, imagens arquetípicas, relação professor-aluno, encantamento.



## ABSTRACT

Approach the relationship between teacher and student in the hall-of-classroom by the Theory of Imaginary, aiming to seize the archetypal images that permeate the relationship between students and teachers in the teaching-learning process. As theoretical reference and methodological tools, we expect isotopic classification of images of Gilbert Durand (1997), the poetic of dreams and poetic of the area of Gaston Bachelard (2006/1998) and the concept of archetypes of Carl Jung (1996). Still use the design freedom and the narrative, in addition to the questionnaire open and the observation of the field for the capture of images. Thus, we reviewed them and found that if organized into three main areas: 1 - images for the school, 2 - images for the teacher and 3 - images for the student. Also noticed that the images suggested a possible enchantment exist in the relationship between teachers and students in the teaching-learning process.

**Keywords:** Imaginary, archetypal images, teacher-student relationship, enchantment.

## LISTA DE ANEXOS

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Anexo A</b> – Classificação isotópica das imagens.....                         | 203 |
| <b>Anexo B</b> – O <i>Filósofo com o Livro Aberto</i> , de Rembrandt (1633) ..... | 204 |
| <b>Anexo C</b> – Fotos da frente do CEEFM Antônio Ribeiro .....                   | 205 |

## LISTA DE APÊNDICES

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Apêndice A</b> – Tabela de descrição dos desenhos dos alunos .....                                                           | 191 |
| <b>Apêndice B</b> – Questionário aplicado aos alunos .....                                                                      | 193 |
| <b>Apêndice C</b> – Gráfico das disciplinas de que os alunos mais gostam .....                                                  | 195 |
| <b>Apêndice D</b> – Tabela que mostra porque os alunos gostam de Inglês .....                                                   | 195 |
| <b>Apêndice E</b> – Tabela que mostra porque os alunos gostam de História .....                                                 | 196 |
| <b>Apêndice F</b> – Tabela que mostra porque os alunos gostam de Português, Física, Biologia, Geografia, Artes e Espanhol ..... | 196 |
| <b>Apêndice G</b> – Gráfico das causas de não gostarem de outras disciplinas .....                                              | 198 |
| <b>Apêndice H</b> – Respostas dos alunos a questão nº 04 .....                                                                  | 198 |
| <b>Apêndice I</b> – Questionário aplicado aos professores .....                                                                 | 200 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 01</b> – desenho da casa, de AIOROS .....                                                        | 81  |
| <b>Figura 02</b> – desenho da casa, de BADO .....                                                          | 84  |
| <b>Figura 03</b> – desenho da casa, de ANDRÔMEDA .....                                                     | 85  |
| <b>Figura 04</b> – desenho da casa, de ALDEBARAN (casa ou escola?) .....                                   | 89  |
| <b>Figura 05</b> – desenho de uma janela com um jarro e uma flor, de MARIN .....                           | 90  |
| <b>Figura 06</b> – desenho de um aluno pichador e um muro, de AQUILES .....                                | 98  |
| <b>Figura 07</b> – desenho de uma escada, de ORFEU .....                                                   | 100 |
| <b>Figura 08</b> – desenho de um aluno no topo de uma escada, de ATENA .....                               | 101 |
| <b>Figura 09</b> – desenho de um coração com asas, de ARTHEMIS .....                                       | 104 |
| <b>Figura 10</b> – desenho de um aluno trilhando o seu caminho, de ULISSES .....                           | 108 |
| <b>Figura 11</b> – desenho de uma árvore, de MEDÉIA .....                                                  | 113 |
| <b>Figura 12</b> – desenho de uma árvore, de VULCANO .....                                                 | 115 |
| <b>Figura 13</b> – desenho de uma árvore, de JÚPITER .....                                                 | 115 |
| <b>Figura 14</b> – desenho de um enforcamento, de TÉTIS .....                                              | 125 |
| <b>Figura 15</b> – desenho de um monstro, de SOFRON.                                                       | 127 |
| <b>Figura 16</b> – desenho de um professor e alunos durante a aula, de FILOCTETES.                         | 128 |
| <b>Figura 17:</b> desenho da espada e das máscaras, de ÉDIPO                                               | 133 |
| <b>Figura 18:</b> desenho de um aluno e um professor como soberano, de TELÊMACO.                           | 137 |
| <b>Figura 19:</b> desenho de uma tesoura, de MAGNES.                                                       | 139 |
| <b>Figura 20</b> – desenho de um professor que ensina ao aluno a atividade, de ADMETO .....                | 144 |
| <b>Figura 21</b> – desenho de um aluno que não entende nada do que o professor explica, de MENECEU .....   | 144 |
| <b>Figura 22</b> – desenho de um professor e um aluno de mãos dadas, de ARÍON                              | 146 |
| <b>Figura 23</b> – desenho de um sol e uma lua, de APOLO .....                                             | 148 |
| <b>Figura 24</b> – desenho do relógio e a flor, de AFRODITE .....                                          | 152 |
| <b>Figura 25</b> – desenho de um cigarro, de PERSEU .....                                                  | 155 |
| <b>Figura 26</b> – desenho do professor conversando com os alunos sobre as drogas na escola, de ÁJAX ..... | 155 |
| <b>Figura 27</b> – desenho da guerra e paz, de PÁRIS .....                                                 | 157 |
| <b>Figura 28</b> – desenho da imagem da paz, de PRÍAMO.....                                                | 161 |

## SUMÁRIO

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>O PRELÚDIO .....</b>                                                     | <b>15</b> |
| <b>1. DO REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>                                      | <b>20</b> |
| 1.1. Mas, afinal, o que é o imaginário? .....                               | 20        |
| 1.2. O trajeto antropológico do imaginário .....                            | 21        |
| 1.3. O paradigma emergente e a teoria do Imaginário .....                   | 27        |
| <b>2. DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>                  | <b>35</b> |
| 2.1. Da pesquisa de campo.....                                              | 39        |
| 2.2. O método de convergência e a classificação isotópica das imagens ..... | 46        |
| 2.3. Imagens e arquétipos .....                                             | 53        |
| 2.4. Devaneios e sonhos .....                                               | 59        |
| 2.5. A casa e o cosmos: sobre as noções de tempo e espaço da pesquisa ...   | 67        |
| <b>3. DIMENSÕES IMAGINÁRIAS DO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>                     | <b>79</b> |
| 3.1. DA “CASA ACONCHEGANTE” À “MÃE TERRÍVEL” .....                          | 80        |
| 3.1.1. A casa .....                                                         | 80        |
| 3.1.2. A janela .....                                                       | 90        |
| 3.1.3. A escada .....                                                       | 99        |
| 3.1.4. A asa .....                                                          | 103       |
| 3.1.5. O caminho .....                                                      | 108       |
| 3.1.6. A árvore .....                                                       | 112       |
| 3.1.7. O espaço sagrado .....                                               | 118       |
| 3.1.8. A mãe terrível .....                                                 | 123       |
| 3.2. A IMAGINAÇÃO HERÓICA: DO MESTRE AO SOBERANO MAGO E GUERREIRO .....     | 129       |
| 3.2.1. O soberano mago e guerreiro .....                                    | 132       |
| 3.2.2. O espelho .....                                                      | 138       |
| 3.2.3. O sacrificador .....                                                 | 142       |
| 3.2.4. O alquimista .....                                                   | 146       |
| 3.3. APRENDIZ DE FEITICEIRO E GUERREIRO.....                                | 149       |
| 3.3.1. Os rituais de iniciação .....                                        | 150       |
| 3.3.2. A droga .....                                                        | 154       |

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.3. A paz e a guerra .....                                                                           | 157        |
| <b>4. EM BUSCA DE UM ENCANTAMENTO NO PROCESSO ENSINO-<br/>APRENDIZAGEM .....</b>                        | <b>163</b> |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES CREPUSCULARES: AS CONTRIBUIÇÕES DO<br/>IMAGINÁRIO PARA A PESQUISA EM FOCO .....</b> | <b>178</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                 | <b>184</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA ELETRÔNICA .....</b>                                                                    | <b>189</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                  | <b>190</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                     | <b>202</b> |

## O PRELÚDIO

*“A música constitui, também ela, um dominar do tempo [...] o compositor produz no tempo uma coisa que na sua unidade, enquanto portador de um sentido, é intemporal...”*

(Gilbert Durand, 1997, p. 336)

Na literatura da Arte Musical, o prelúdio é “uma introdução instrumental ou orquestral de uma obra musical (ópera, fuga, etc)” (BUENO, 1995). Toda apresentação que exige um ritmo ou melodia deve começar por um prelúdio, espécie de introdução ou abertura do que será apresentado. É nesta intenção que denominamos de **Prelúdio** a introdução desta pesquisa.

A relação entre professor e aluno na escola é um tema bastante complicado de ser trabalhado. A dificuldade já começa pelo próprio termo “relação”, que possui pelo menos vinte (20) acepções diferentes segundo o dicionário da Língua Portuguesa de Silveira Bueno (1995). É claro que não vamos enumerá-las agora, menos ainda analisá-las, já que a nossa pretensão também não é a de limitá-las, ao contrário, pretendemos percebê-las para que através delas possamos captar as imagens que surgem a partir de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

Mas à medida que pensávamos sobre o assunto, passamos a refletir sobre uma questão: o que há nesta relação entre professores e alunos que pode influenciar no processo ensino-aprendizagem? Queríamos descobrir o que há por trás dessa relação que o simples olhar não consegue perceber, ou seja, pretendíamos conhecer as estruturas do imaginário onde se ancoram as representações simbólicas e o pensamento de professores e alunos quando estão na escola durante este processo.

Foi, então, que percebemos que para investigar este objeto precisaríamos estabelecer um método que nos conduzisse a tal mergulho. Era preciso considerarmos que é na trajetividade entre natureza e cultura (ou vice-versa) que o

simbólico organiza o real, portanto, ao pensarmos na relação professor-aluno, não podemos deixar de entrever a relação de cada um com o universo cultural e simbólico, que interagem quando estão dentro e fora da escola.

A relação que se institui entre o homem e o mundo não é direta, e sim mediada por processos de pensamento. Entre o universo físico e o homem existe a dimensão simbólica que institui o homem e o seu mundo. O homem não lida diretamente com as coisas e sim com os significados atribuídos às coisas pela sua cultura. O ambiente cultural, portanto, é formador do simbolismo tanto ao nível lógico quanto ao nível do significado; aliás, ambos os níveis se interpenetram mais do que se distinguem. (CEMIM, 2002)

Daí, o interesse de utilizar o Imaginário como referencial teórico para alcançarmos o nosso objetivo. “Considerando que o imaginário se manifesta nas culturas humanas através das imagens e símbolos” (SANCHEZ TEIXEIRA, 2001, p. 1), ele cumpre a função de colocar o homem em relação de significado com o mundo.

Mas de onde partir se o campo de exploração do imaginário é imenso e inúmeras são as concepções nas diversas teorias? Tínhamos várias portas e precisávamos escolher uma. Optamos por trabalhar com a classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand. Assim, as imagens e símbolos poderiam nos ajudar a entender como se dá essa relação entre professores e alunos na escola.

Portanto, o objetivo de nossa pesquisa era apreender as *imagens arquetípicas*<sup>1</sup> que permeiam a relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Falamos em imagens arquetípicas e não somente em imagens, porque não seria interessante falar de todas as imagens que captamos na pesquisa, visto que algumas se mantêm ao nível da superficialidade no imaginário do ser humano.

Todavia, algumas imagens que apreendemos formavam focos de constelações e a classificação isotópica não dava mais conta sozinha de explicar como essas imagens expressam a relação entre discentes e docentes. Eu precisava ir além. As imagens queriam falar mais, e eu precisava compreendê-las.

---

<sup>1</sup> As imagens arquetípicas referem-se às imagens primordiais, visto que possuem um valor arquetipal. Os arquétipos são sempre primitivos e “se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo” (JUNG, 1996, p. 67). Esclarecemos mais esses conceitos no item **2.3. Imagens e Arquétipos**.



Contamos então com as poéticas de Bachelard, basicamente, a “Poética do Devaneio” e a “Poética do Espaço”, que nos ajudaram a ampliar a visão simbólica das imagens que constelavam nos desenhos que surgiram na pesquisa de campo.

Ao analisar as imagens com as poéticas, abriu-se um leque de constelações. Era preciso delimitar que imagens mais se aproximavam dos arquétipos da imaginação humana. Para isso, utilizamos a noção de arquétipos de Jung (1996), em sua obra “O homem e os seus símbolos”, e as vastas imagens que apreendemos da literatura universal.

À medida que analisava como as imagens poderiam nos ajudar a entender o que ocorre na relação entre professor e aluno, percebi que poderia haver algo mais que a simples relação do ato de ensinar e do ato de aprender. A primeira impressão que tivemos foi a possibilidade de existir um processo de *encantamento*<sup>2</sup> como mediador dessa relação.

Tanto alunos, quanto professores, demonstraram nas imagens essa possibilidade de que essa relação seja mediada pelo encantamento no ato de ensinar e no ato de aprender. Mas, deixaremos para discutir essas questões com mais propriedade no último capítulo.

Como isso conseguimos estabelecer um método e um corpo teórico para a realização desta pesquisa científica, cuja estrutura delinearemos a seguir:

No primeiro capítulo – **DO REFERENCIAL TEÓRICO** - iniciamos o trabalho com uma exposição sucinta do que é o Imaginário enquanto referencial teórico que aos poucos vem ganhando espaço nas pesquisas em educação.

No segundo capítulo – **DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA** – fazemos uma explanação sobre o trajeto metodológico que percorremos. Discutimos a noção da convergência de hermenêuticas e de imagens arquetípicas, utilizados por Durand (1997) nas Estruturas Antropológicas do Imaginário para a construção da classificação isotópica das imagens.

Neste capítulo, ainda falamos sobre os regimes da imagem: o Regime Diurno e o Regime Noturno, antes da classificação isotópica das imagens. Mas à medida que analisávamos as imagens de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, no segundo capítulo, notávamos que muitos desenhos dos alunos possuíam imagens arquetipais bem mais complexas. Então, partimos para **a poética**

---

<sup>2</sup> O termo **encantamento** significa, inicialmente, algo que atrai, que seduz, que encanta com um efeito mágico.

**da imagem**, pelos mergulhos nos “devaneios”, e descobrimos que as imagens simbolizam muito mais do que os nossos olhos podem ver.

Portanto, ainda neste primeiro capítulo, falaremos sobre a Poética do Devaneio de Gaston Bachelard e de que forma as suas poéticas podem nos auxiliar na análise das imagens complexas da vida cotidiana. Durand foi discípulo de Gaston Bachelard e da sua quadripartida teoria da imaginação simbólica e material, centrada nos elementos primordiais da cosmogonia de Empédocles (*Terra, Água, Ar e Fogo*); e influenciado também pelos trabalhos de Psicanálise do suíço C. G. Jung (1875-1961) e da sua teoria do *inconsciente coletivo*<sup>3</sup> (reserva de *imagens primordiais* ou *arquétipos*), G. Durand propôs um inovador enfoque mitológico ou arquetípico da imaginação criadora.

No terceiro capítulo - **DIMENSÕES IMAGINÁRIAS DO ESPAÇO ESCOLAR** - partimos para uma fase mais prática, na qual mergulhamos na análise das imagens captadas através da relação professor-aluno na escola. Neste momento, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, ou seja, como as imagens apreendidas podem nos mostrar como se processa esta relação cotidianamente.

Neste capítulo, os instrumentos metodológicos de que dispomos como a classificação isotópica das imagens de Durand, as poéticas de Bachelard e a Psicologia Analítica de Jung nos guiam na análise das imagens de professores e alunos, que conseguimos captar através das heurísticas de apreensão de imagens aplicadas.

Não obstante, é neste capítulo que a nossa paixão pela literatura nos permitirão somar às contribuições dos referenciais supra-citados as imagens (isomórficas ou até mesmo arquetípicas) de que a literatura universal dispõe em seu imenso acervo.

Assim, após análise das imagens captadas nos desenhos e narrativas e a partir da observação dos gestos, comportamentos e atitudes de professores e alunos na sala-de-aula, as imagens falaram. Percebemos que elas se dividiram em três grandes grupos: as imagens voltadas para o espaço (a escola), as imagens voltadas para o professor (o mestre) e as imagens voltadas para o aluno (o aprendiz).

---

<sup>3</sup> Compreende-se por *inconsciente coletivo* a herança das vivências das gerações anteriores. “Desse modo, o inconsciente coletivo expressaria a identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido” (Revista Eletrônica o Mundo dos Filósofos, 2007).

Por isso, o terceiro capítulo se divide em três grupos de imagens: 1 - “Da casa aconchegante à mãe temível”, 2 – “De Mestre a Herói” e 3 – “Aprendiz de guerreiro”, cada qual com um subitem referente às imagens arquetípicas que afloraram no decorrer da pesquisa.

No quarto capítulo – **EM BUSCA DE UM ENCANTAMENTO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM** – buscamos entender como as imagens arquetípicas que afloraram na relação entre professores e aluno explicam a relação que existe entre professores e alunos. Constatamos que nessa relação há algo de encantador e dialogamos sucintamente sobre que possibilidade de encantamento estamos falando.

Para finalizar, na conclusão - **CONSIDERAÇÕES CREPUSCULARES: AS CONTRIBUIÇÕES DO IMAGINÁRIO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – apresentamos as contribuições do imaginário para as pesquisas em educação, a partir das análises dos capítulos anteriores. O objetivo é demonstrar de que forma analisar as imagens captadas por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem pode nos ajudar a compreender melhor como se dá essa relação.

Por fim, mediante as estratégias de investigação utilizadas para a análise do objeto, a nossa pesquisa assume uma postura qualitativa. Após a coleta de dados, levantamento do material bibliográfico e análise dos mesmos, pudemos apreender as imagens arquetípicas que se apresentam mais freqüentes no cotidiano escolar.

## 1. DO REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1. Mas, afinal, o que é o imaginário?

Segundo Durand (1997, p.18), o Imaginário é “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*” ou “esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um aspecto de uma outra”. De sua coleta de imagens, ele retira uma série de conjuntos constituídos em torno de núcleos organizadores (constelações e arquétipos) e nos demonstra, através dessa classificação isotópica das imagens, que de alguma forma existe correlação entre as maneiras de agir e pensar do ser humano de diferentes épocas ou lugares do mundo. É o que ocorre, por exemplo, nos mitos sobre a origem do fogo em diversas culturas.

Na cultura dos índios do Xingu, há um mito sobre o fogo que possui a mesma estrutura narrativa do mito ocidental de Prometeu. O índio Kanassa pergunta à saracura: “- Quem é o dono do fogo?”, “É o *ugúvu-cuengo* [urubu-rei]”, “Como é esse *ugúvu-cuengo*?”, “É um tipo de *uruáguaí* [urubu comum], muito grande e difícil de ser encontrado. Ele tem duas cabeças. Só fica em lugar bem alto. E só desce para comer gente”. Depois disso, Kanassa prepara uma armadilha ensinada pela saracura para tomar o fogo do urubu-rei, que aprisionado pediu ao seu filho (um passarinho preto): “Ó meu filho, é preciso você ir buscar fogo para nós lá do céu. Eu estou seguro aqui pelo Kanassa que quer saber onde tem fogo. Vá buscá-lo no céu. Ponha fogo numa embira de pindaíba e venha devagar. Se voar depressa o fogo apaga”. O passarinho trouxe o fogo suavemente para que não apagasse e entregou-o a Kanassa, que na mesma hora soltou o urubu-rei. O mito não termina aqui, Kanassa ainda tem que levar o fogo a sua aldeia, mas fiquemos com essa parte que explica como os índios do Xingu conseguiram o fogo. Para eles, o fogo veio do céu, trazido por um deus, o *ugúvu-cuenga* ou urubu-rei. Na mitologia ocidental, Prometeu

(um deus grego muito benevolente) roubou o fogo dos deuses e deu aos homens, por isso, foi castigado.

De alguma forma, as teias do inconsciente, as representações simbólicas, as maneiras de agir e pensar desses povos de origem, etnia e lugares diferentes convergem em torno de um imaginário universal. Nos mitos narrados acima percebe-se uma linha convergente sobre a origem do fogo. Em ambos os povos, conta-se que o fogo veio do céu, tomado ou doado por alguma divindade. Os arquétipos e as constelações de imagens são a prova cabal desta verdade. Sobre isso, Eliade (2002) esclarece

O pensamento simbólico não é uma área exclusiva da criança, do poeta ou do desequilibrado: ela é consubstancial ao ser humano; precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser. Por isso, seu estudo nos permite melhor conhecer o homem, “o homem simplesmente”, aquele que ainda não se compôs com as condições da história. Cada ser histórico traz em si uma grande parte da humanidade anterior à História.”(ELIADE, 2002, p.8)

É acreditando que “[...] as imagens, os símbolos e os mitos [...] respondem a uma necessidade e preenchem uma função” (ELIADE, 2002, p. 8,9) na vida do ser humano, que buscamos, nesta pesquisa, apreender as imagens arquetípicas de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

Para focalizarmos melhor essa função da imaginação, vamos falar no próximo item sobre uma forma de perceber as imagens na imaginação humana: a noção de trajeto antropológico de Gilbert Durand (1997).

## 1.2. O trajeto antropológico do Imaginário

Para Durand (1997, p. 40), estudar *in concreto* o simbolismo imaginário só é possível “pela via da antropologia, dando a esta palavra o seu sentido pleno atual, ou seja, conjunto das ciências que estudam a espécie *homo sapiens*”.

Sem optar por uma ontologia psicológica que para ele “não passa de espiritualismo camuflado”, ou uma ontologia culturalista que, “geralmente, não é mais que uma máscara da atitude sociologista”, Durand (1997, p. 41) afirma que é preciso nos colocarmos no que ele chama de **trajeto antropológico**, ou seja, “a

incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico social”.

É importante lembrar que existem diversas formas de se trabalhar com o imaginário. Nesta pesquisa, optamos pela classificação isotópica das imagens de Durand, que exige, como método primordial, a noção de trajeto antropológico.

Na medida em que é criado o trajeto antropológico (entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas do meio cósmico-social), o imaginário não é uma simples criação individual, menos ainda uma simples produção social. Essa noção articula o biopsíquico com o sociocultural e o imaginário se manifesta nos dois pólos, mas é produzido no circuito entre eles, ou seja, entre o que transita na confluência do subjetivo e do objetivo, do individual e do meio sociocultural (SANCHEZ TEIXEIRA, 1999).

Nesta confluência não há um pólo que possa ser considerado primordial, pois nem a natureza nem a cultura<sup>4</sup> devem ser consideradas “primeiras” já que não existe anterioridade ontológica de uma ou outra. É neste aspecto que existe uma “gênese recíproca” que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa (DURAND, 1997, p. 41)

O trajeto junta, intimamente, em uma representação ou atitude humana, o que vem da espécie zoológica (o psíquico e o psicofisiológico) e o que vem da sociedade e da sua história, impedindo, epistemologicamente, que se atribua a um ou outro pólo a dominância ontológica (SANCHEZ TEIXEIRA, 2004, p. 6).

É na trajetividade entre natureza e cultura (ou vice-versa) que a função simbólica instaura o real, logo as motivações profundas não podem ser encontradas apenas em dados exteriores à consciência imaginante, como querem algumas teorias do imaginário, mas sim na trajetividade entre o gesto pulsional e o meio material e sociocultural.

Durand (1997, p. 41), a respeito disso, lembra que **o símbolo**<sup>5</sup> é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio. “Foi a esse

---

<sup>4</sup> Cultura aqui se refere ao universo das mediações simbólicas, ou seja, como manifestação e atualização de um imaginário numa práxis. Paula carvalho (1991) afirma que “quando se considera a cultura como o universo da(s) mediação(ões) simbólica(s), da função simbólica e da produção simbólica, portanto dos sistemas e práticas simbólicos, cultura é por um lado, o universo das organizações sociais mas, por outro lado, é o circuito entre ideário e imaginário (PAULA CARVALHO, 1991, p. 87)”.

<sup>5</sup> Para Durand (1988), o símbolo é “um signo que remete a um indizível e invisível significado, sendo assim obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das

produto que chamamos trajeto antropológico, porque a reversibilidade dos termos é característica tanto do produto como do trajeto”.

A motivação de Durand ao estudar o imaginário era buscar, nos componentes fundamentais do psiquismo humano, as estruturas profundas arquetípicas, nas quais se ancoram as representações simbólicas e o pensamento. Era estudar o homem como produtor de imagens, conhecer as que o estruturam e todas as suas obras. Para isso, partiu do pressuposto de que se pode reconhecer, geneticamente, na psique de cada indivíduo vários níveis matriciais, nos quais se constituem os elementos “simbolizantes” do símbolo, ou seja, as forças de coesão impulsionadoras das atitudes psicofisiológicas que os “padrões” simbólico-culturais vão derivar, acentuar, apagar ou reprimir numa dada sociedade. (SANCHEZ TEIXEIRA, 2004, p. 4)

Esses “vários níveis matriciais” na psique de cada indivíduo representam, de alguma forma, como as forças do meio cósmico e social influenciam no homem enquanto produtor de imagens. Não pensemos, por assim dizer, que só o indivíduo sofre transformações em função das influências do meio, o inverso também ocorre. Sobre isto afirma Durand (1997, p. 42)

Essa gênese recíproca do gesto e do ambiente, de que o símbolo é o lugar, foi bem destacada pela psicologia social americana: Kardiner inscreve nas noções de ‘primariedade’ e de ‘secundariedade’, balizando o aquém e o além da personalidade de base, o fato de que o indivíduo e as suas pulsões, se recebem realmente uma marca normativa do meio ambiente, comunicam por sua vez, por um efeito ‘secundário’, modificações profundas ao ambiente material e às instituições.

Daí a importância desta noção de trajeto antropológico para a pesquisa em foco. Na sala-de-aula, o processo ensino-aprendizagem se constrói em uma troca dialógico-simbólica de informações entre professores e alunos. Na mediação desse processo, ambos realizam práticas simbólicas, representadas por imagens que convergem em núcleos organizadores.

O trajeto antropológico, como vetor dinâmico, orienta a maneira pela qual as imagens vão convergir, constelar. Assim, Durand (1997), percebe a existência de certos protocolos normativos das representações imaginárias, bem definidos e

relativamente estáveis, agrupados em torno de *schemes*<sup>6</sup> originais: são as estruturas.

Na poesia hugoana, por exemplo, aparece a polarização constante de sete categorias de imagens que parecem, pela sua convergência, definir de fato uma estrutura de imaginação. Dia, claridade, azul-celeste, raio de luz, visão, grandeza, pureza são isomorfos e são matéria de transformações bem definidas: dia pode dar, por exemplo, “luz” ou então “iluminar” e, assim, reencontrar a claridade que, por sua vez, se modulará em “brilho”, “archote”, “lâmpada”, enquanto o azul-celeste dará “branco”, “aurora”, “louro”, e que raio de luz reenviará para “sol”, “astro”, “estrela”, e que a visão agregará o “olho” e a grandeza se diversificará num riquíssimo vocabulário: “alto”, “zênite”, “diante”, “subir”, “levantar”, “imenso”, “cimo”, “céu”, “fronte”, “Deus”, etc., enquanto a pureza se metamorfoseia em “anjo”. (DURAND, 1997, p. 44)

Em contato com o ambiente natural e social, “os esquemas determinam os grandes arquétipos, considerados como moldes afetivo-representativos que, em contato com a cultura, são preenchidos pelos símbolos” (SANCHEZ TEIXEIRA, 2004). Assim, ao gesto postural correspondem os esquemas da verticalização ascendente, da iluminação, da divisão visual ou manual; ao gesto do engolimento (nutricional) os esquemas da descida eufemizada, da intimidade, da ocultação; ao gesto copulativo, os esquemas rítmico, dialético, messiânico.

Para analisar estas constelações e classificar os símbolos, Durand (1997) se utiliza da reflexologia betchereviana<sup>7</sup> e das dominantes reflexas. Duas são as dominantes identificadas por Betcherev (apud DURAND, 1997) em bebês humanos: a de posição (topologia da verticalidade) e a de nutrição. De Outland (apud Durand, 1997), empresta terceira dominante, identificada no animal adulto e macho, a sexual ou copulativa (rítmica) com caráter cíclico e interiormente motivada por secreções hormonais.

A partir da reflexologia, o antropólogo chega a três dominantes nos estágios de desenvolvimento humano: a primeira é uma dominante de posição ou “postural” que coordena ou inibe todos os outros reflexos quando, por exemplo, se

<sup>6</sup> Para Durand (1997), os “schemes” são o capital referencial de todos os gestos possíveis da espécie *homo sapiens*. Por exemplo, o reflexo postural (verticalidade da postura humana) induz dois schemes: o da verticalização ascendente, e o da divisão (visual ou manual). Os “schemes” são pois verbais e se reagrupam, em última instância, em três conjuntos estruturais, como vemos nos três grandes gestos fundamentais, resultantes do três reflexos dominantes: o de posição, o de deglutição e o de copulação.

<sup>7</sup> O adjetivo se refere ao grande estudioso de reflexologia da escola russa de psicologia Vladimir Mikhailovich Beckhterev. Ele descreveu a correlação anatômica entre o cérebro e o comportamento. Junto a Ivan Pavlov, famoso fisiologista que descreveu o Reflexo-Condicionado de Pavlov – Prêmio Nobel em 1904, Betcherev desenvolveu grandes trabalhos na área da fisiologia e reflexologia.



põe o corpo da criança na vertical. A segunda é uma dominante de nutrição, engolimento ou “digestiva” que, nos recém-nascidos, se manifesta por reflexos de sucção labial e de orientação correspondente da cabeça. A terceira dominante, que só se manifesta no indivíduo “maduro”, é a natural, copulativa, “cíclica” ou “rítmica”, desencadeada pelo desenvolvimento hormonal que está relacionado com o signo do ritmo que se desenrola no ato sexual.

Essas dominantes, que demonstram os reflexos primordiais em recém-nascidos humanos, parecem-nos evidenciar a trama metodológica sobre a qual a experiência de vida, os traumatismos fisiológicos, a adaptação positiva ou negativa ao meio virão inscrever os seus motivos e especificar o “polimorfismo” tanto pulsional como social da infância (DURAND, 1997, p. 47).

Para Durand (1997, p. 47) só a reflexologia nos parece apresentar uma “possibilidade de estudar esse ‘sistema funcional’ que é o aparelho nervoso do recém-nascido e em particular o cérebro, esse velho instrumento adaptado a fins bem determinados”.

Sobre essa tripartição reflexológica, Durand fundamenta uma arquetipologia estrutural das imagens ou classificação isotópica das imagens entre dois regimes do simbolismo: o *Regime Diurno* e o *Regime Noturno*. O primeiro que tem a ver com a dominante postural agrupa imagens da tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o segundo subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, agrupando, a primeira as técnicas do continente e do habitat, valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda, as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos.

Cada dominante gestual e seus respectivos arquétipos adquirem materialidade no ambiente tecnológico, o qual se constitui como uma extensão do próprio corpo. É assim que o primeiro gesto, a dominante postural, exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, das quais as armas, as flechas, os gládios são símbolos freqüentes. O segundo gesto, ligado à descida digestiva, chama matérias das profundezas (e “dentro” é escuro): a água ou a terra cavernosa, suscita os utensílios continentais, as taças e os cofres, e inclina para os devaneios técnicos da bebida e do alimento. Enfim os gestos rítmicos, dos quais a sexualidade é o modelo natural assumido, se projetam sobre os ritmos das estações

e o seu cortejo astral anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda assim como a roca, a “barate” como o isqueiro, e finalmente sobredeterminam todo esfregar tecnológico pela rítmica sexual. (ROCHA PITTA, 2004, p. 7)

Assim, poderíamos organizar as dominantes reflexas em três:

**1ª** - Dominante de posição ou postural

**2ª** - Dominante de nutrição, digestiva ou de engolimento

**3ª** - Dominante natural, copulativa ou rítmica

Como se nota, cada dominante tem uma estrutura, que Sanchez Teixeira (2004), denomina estruturas figurativas – a heróica, a mística e a disseminatória – entendidas como pólos ou núcleos atratores, que organizam semanticamente as imagens a uma forma de representação imaginária capaz de simbolizar a nossa relação com o mundo.

A junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade e as representações é feita pelo esquema, entendido como uma generalização dinâmica e afetiva da imagem (DURAND apud SANCHEZ TEIXEIRA, 2004). Esses instrumentos e outros que a imaginação humana cria são prolongamentos dos gestos corporais que visam facilitar a adaptação do homem ao meio e garantir a sua sobrevivência.

Sanchez Teixeira (2004, p. 5) classifica essas três estruturas figurativas da seguinte forma:

**1. Modo heróico** - decorrente do gesto postural e mobilizado pelos esquemas da ascensão e da separação, responde à necessidade que o ser humano apresenta de se identificar, de se distinguir do outro, de afrontar, de agir, de se afirmar.

**2. Modo místico** - origina-se no gesto de engolimento e é impulsionado pelos esquemas da descida e da inclusão; responde à necessidade que o homem tem de se recentrar, de se recolher na introspecção ao nível individual e de participar, cooperar, integrar-se, ao nível grupal e social.

**3. Modo sintético<sup>8</sup> ou disseminatório** - derivado do gesto copulativo e estimulado pelos esquemas rítmico, dialético e progressista, atende a necessidade humana de ligação, de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência, o que faz integrando os modos heróico e místico.

O trajeto antropológico desenvolvido nas pesquisas de Durand (1997) conduz-nos a um “método pragmático e relativista de convergências, que tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes” (DURAND, 1997, p. 43).

É importante salientar que em todas as análises de imagens que faremos no terceiro capítulo, o trajetividade entre os pólos está presente, sem ela seria impossível, até mesmo, a captação dessas imagens.

### **1.3. O Paradigma Emergente e a Teoria do Imaginário**

O estudo do imaginário poder ser abordado por diversas disciplinas a partir de múltiplas problemáticas. Este fator chamou-nos atenção para que pudéssemos investigar de forma diferenciada a relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Percebíamos aos poucos que se tratava de um outro olhar nas pesquisas em educação, ou melhor, de uma possível mudança paradigmática e epistemológica na contemporaneidade.

Sanchez Teixeira (1999) já afirmava isso ao dizer que “mudar de paradigma implica não só uma mudança epistemológica e teórica, mas, principalmente, uma mudança pessoal”, e complementa: “isto significa que uma mudança paradigmática não se limita apenas à ciência, diz respeito à própria vida”.

Gaston Bachelard (1971) em “*A Epistemologia*” anuncia essa possível mudança da seguinte maneira:

É ainda esta ciência para filósofos que ensinamos aos nossos filhos. É a ciência experimental das instrumentações ministeriais: pesem, meçam,

---

<sup>8</sup> É importante salientar que Durand (1980), originalmente, utilizou o termo sintético, por considerar que o seu processo sintático elementar é o de integrar mas, posteriormente, passou a usar disseminatório para evitar qualquer equívoco hegeliano. Diz, também, que pode ser chamado de dramático, porque integra um processo temporal numa ação (drama).

contem; desconfiem do abstracto, da regra; liguem os espíritos jovens ao concreto, ao facto. Ver para compreender, tal é o ideal desta estranha pedagogia. Pouco importa se o pensamento for, por consequência, do fenómeno mal visto para a experiência mal feita. Pouco importa se a ligação epistemológica assim estabelecida for do pré-lógico da observação imediata para a sua verificação sempre infalível pela experiência comum, em vez de ir do programa racional de pesquisas para o isolamento e a definição experimental do facto científico sempre artificial, delicado e escondido. Eis que a física contemporânea nos traz mensagens de um mundo desconhecido [...] (BACHELARD, 1971, p. 16)

Nesta passagem, Bachelard já faz alusão às grandes mudanças que ocorrem nas ciências naturais pondo em xeque algumas das principais teorias científicas da modernidade. Vale ressaltar que o Bachelard, autor de “A formação do espírito científico” e “A epistemologia” possui uma postura diferente do Bachelard autor das “poéticas” como “A poética do devaneio”, “A poética do espaço”, “O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento”, “A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria”, “A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças” e “A psicanálise do fogo”.

Gilbert Durand (1997), em seu prefácio à sexta edição de “As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral” cita a importância das contribuições de Bachelard para essa mudança epistemológica e paradigmática, fazendo um trocadilho da expressão “Novo espírito Científico” por “Novo Espírito Antropológico”.

Ao manifesto do “Novo Espírito Científico”, lançado há quarenta e cinco anos, pode seguir-se com pertinência, nos nossos dias, um manifesto do “Novo Espírito Antropológico”. Tantos trabalhos de primeira ordem, como os de Eliade, Corbin ou Dumézil, tantas epistemologias de vanguarda, como as do sistematicista Bertalanffy, do biólogo François Jacob, do matemático Thom, vieram precisar a tópica lupasciana que sustentava a nossa pesquisa; tantas publicações de “novos filósofos”, “novos sociólogos”, “novos psicólogos” – como James Hillman – mesmo de “novos teólogos” – como David L. Miller -, dirigiram-se para os mesmos horizontes que este livro outrora descobriria, motivo por que nos parece necessário reeditar pela sexta vez uma obra que julgamos nada ter perdido do seu valor heurístico. (DURAND, 1997, p. 09)

Trabalhar com a teoria do Imaginário é, antes de mais nada, soltar as amarras do paradigma científico da modernidade, que para alguns intelectuais como Boaventura de Sousa Santos (2003), já está em crise. Por causa dessa crise, vivemos um *momento de transição*, um momento de profunda reflexão epistemológica e paradigmática.

A obra “Um discurso sobre as ciências”, de Santos (2003), traz considerações interessantes sobre essa discussão paradigmático-epistemológica, que entendemos oportunas para expressar a nossa posição epistemológica nesta pesquisa. Por isso, faremos uma síntese dessas considerações de forma a compreendermos como a Teoria do Imaginário se situa diante destas transformações.

Segundo Santos (2003), o paradigma científico da modernidade que emergiu com a revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton deixava “os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar, em meados do século XVIII, no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade” (SANTOS, 2003, p. 17). De lá para cá são duzentos anos de império de uma racionalidade científica totalitária, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2003, p. 21), em consequência disto, a necessidade de reconduzir o mundo e a vida a duas distinções fundamentais: de uma parte, entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum; de outra, entre natureza e pessoa humana.

Mas como reiteramos com Bachelard, “eis que a física contemporânea nos traz mensagens de um mundo desconhecido”, e segundo Santos (2003) a caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente; e a configuração deste, no horizonte da modernidade, só é possível por via *especulativa*<sup>9</sup>. As especulações deste último sobre o paradigma emergente é o que apresentaremos agora com a intenção de apreciarmos um outro olhar sobre esta questão paradigmática.

Uma primeira consideração é de que todo o conhecimento científico-natural é um conhecimento científico-social. Dessa forma, a cada instante vão se estreitando as diferenças dicotômicas entre as ciências naturais e as ciências sociais. A emergente inteligibilidade da natureza (ciências naturais) está constantemente presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências

---

<sup>9</sup> A palavra em grifo expressa uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma científico atual emite, mas não é capaz de determinar. Com as luzes do século XVIII, o paradigma científico da modernidade encontrou no positivismo oitocentista o fermento de que precisava para se concretizar como modelo de conhecimento válido universalmente. Tornou-se o “paradigma dominante”, resultado dos grandes avanços que ele próprio propiciou. Todavia à medida que se aprofundava no conhecimento, encontrava a fragilidade dos pilares em que se sustentava.

sociais como, a título de exemplo, na teoria das estruturas dissipativas de *Prigogine* e na teoria sinérgica de *Haken*<sup>10</sup>, ambos utilizam explicações sobre o comportamento das partículas através de conceitos de revolução social, violência, escravidão, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das ciências sociais. O inverso também ocorre: os conceitos de teleomorfismo, autopoiesis, auto-organização, potencialidade organizada, originalidade, individualidade, historicidade atribuem à natureza características típicas do comportamento humano (SANTOS, 2003).

Isto se explica pela facilidade com que as teorias físico-naturais se aplicam no domínio social. Por exemplo, Peter Allen, um dos estreitos colaboradores de Prigogine, tem vindo aplicar a teoria das estruturas dissipativas aos processos económicos e à evolução das cidades e regiões. É como se o dito de Durkheim houvesse se invertido “em vez de serem os fenómenos sociais a serem estudados como se fossem fenómenos naturais, serem os fenómenos naturais estudados como fenómenos sociais” (SANTOS, 2003, p. 68).

Uma segunda consideração importante de Santos (2003) é que todo conhecimento é local e total. Aqui se questiona o dilema básico da ciência moderna: quanto mais rigorosa, maior a arbitrariedade com que espartilha o real. A particularização e disciplinarização do saber científico tornam o cientista um ignorante especializado, o que acarreta efeitos negativos. Vemos a preocupação com o uso das tecnologias e seu impacto destrutivo nos ecossistemas, o lado destrutivo dos medicamentos (tanto mais destrutivos quanto mais específicos), a preocupação com o dogmatismo do direito, que excluiu da complexidade da vida jurídica a prudência filosófica e sociológica; entre outros males. Mas o maior mal são as medidas propostas para corrigir esta parcelização do conhecimento, em que se criam novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por esse caminho reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade. “Este efeito perverso revela que não há solução para este problema no seio do paradigma dominante, e precisamente, porque este último é que constitui o verdadeiro problema de que decorrem todos os outros” (SANTOS, 2003, p. 75).

---

<sup>10</sup> Para Boaventura de Sousa Santos, estes cientistas contribuíram veementemente para os avanços das ciências naturais, sem desconsiderar as contribuições das ciências sociais, nestes últimos trinta anos.

De outro modo, o paradigma emergente desponta como um conhecimento que se expande à medida que o seu objeto se amplia e procede pela diferenciação e pelo alastramento das ramificações do conhecimento em busca de novas e mais variadas possibilidades de conhecimento (novos olhares). Daí, a preocupação com a totalidade que possibilita o rompimento com os rigores do paradigma moderno e o surgimento de novas perspectivas de análise científica.

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (SANTOS, 2003, p. 76)

Essa preocupação de Santos (2003) repercute-se nesta pesquisa quando delimitamos o universo a ser pesquisado: os alunos e os professores. Apesar de estarmos centrados em uma escola, analisando uma quantidade exata de alunos, entendemos que os conhecimentos apreendidos neste *micro-grupo*<sup>11</sup> representam uma totalidade, que pode se aplicar a outras escolas da cidade, do estado, do país e do mundo.

Retomando esta questão, Santos (2003) afirma que todo conhecimento produzido pelo homem remete à totalidade. É a partir de suas próprias necessidades que o homem questiona a si próprio e a natureza. A nova dignidade da natureza mais se consolidou quando se verificou que o desenvolvimento tecnológico desordenado tinha nos separado da natureza em vez de nos unir a ela e que a exploração da natureza tinha sido o veículo da exploração do homem. Todo o conhecimento é autoconhecimento. É conhecendo a si próprio, em relação a tudo e todos, que o homem realiza esse autoconhecimento. O objeto é a continuação do sujeito por outros meios.

---

<sup>11</sup> Para Paula Carvalho (1991), “a identificação do grupo sócio-cultural envolve a questão das dimensões de um grupo como micro-grupo, pois é nesse que o trabalho com o dispositivo do imaginário pode ser operativo” (idem, p. 98). Há sempre uma preocupação matemática ou quantitativa na identificação do grupo a ser analisado, mas “poderíamos considerar como micro-grupo estratégico aquele que se estende da díade a sessenta elementos, o número ótimo situando-se entre quinze a vinte pessoas” (idem, p. 98). Além do quantitativo, “a identificação do grupo sócio-cultural envolve a questão da determinação da(s) prática(s) simbólica(s) do grupo” na contextualização do grupo e “no capital de informações sobre o sistema-prática simbólicas sobredeterminantes” (idem, p. 99).

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistémico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos (SANTOS, 2003, p. 80).

Daí a distinção dicotômica entre sujeito/objeto. Na antropologia, por exemplo, a distância empírica entre o sujeito e o objeto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, o objeto era o “povo primitivo” ou “selvagem”. A distância entre os dois foi relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objeto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação dos povos primitivos convivendo com eles. Logo, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático, mais próximo do senso comum (SANTOS, 2003, p. 81).

Numa última consideração, Santos (2003), afirma que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma viável e seguro.

O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. (SANTOS, 2003, p. 90)

Por conseguinte, enquanto na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no paradigma emergente o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Assim, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas preconiza que o conhecimento científico deva tornar-se também senso comum, de forma que o desenvolvimento tecnológico, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, deve traduzir-se em “sabedoria de vida”.

Nenhum de nós pode neste momento visualizar projectos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente que aqui delinee. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se



todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento. (SANTOS, 2003, p. 92)

Por fim, a reflexão sobre a crise da modernidade não pode deixar de aludir explicitamente à condição do paradigma científico dessa modernidade. Por isso, detivemo-nos na perspectiva de Santos (2003), por sua clareza e consistência em demonstrar que vivemos em um momento de transição, um momento de complexidade, um momento de reflexão epistemológica e, simultaneamente, vivemos aturdidos com a ambigüidade que essa mesma ciência nos condiciona a todo instante.

Não pretendemos comparar ou associar o Imaginário ao paradigma emergente defendido por Santos (2001), mas tão somente enfatizar a necessidade de uma nova forma de ver o homem em relação com o seu meio (cosmos). Assim, surgiram novas formas de investigação científica na contemporaneidade a partir de um possível esgotamento da visão de mundo da modernidade. Sobre isso afirma Sanchez Teixeira (1999)

Quando E. Morin se refere ao desmoronamento de um universo e à emergência de um novo mundo está, com certeza, aludindo à mudança paradigmática a que assistimos neste início do novo milênio. Mudança há muito anunciada por ele próprio e por outros pensadores, entre os quais destaco Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Frederic Jameson, para ficar nos mais conhecidos, que há muito identificaram os sintomas de esgotamento da visão de mundo da modernidade e do paradigma da racionalidade que nela imperou. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1999, p. 02)

É neste contexto que a Teoria do Imaginário surge, como referencial teórico novo, para nos ajudar nas pesquisas sobre Educação. Dessa forma, a Ciência é vista também por um *olhar oximorônico*<sup>12</sup> reflexo da “ambigüidade e da complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com

---

<sup>12</sup> A expressão “olhar oximorônico” é bastante utilizada nos estudos do Imaginário. Gilbert Durand, um dos maiores estudiosos sobre o assunto, acentua a importância do olhar. “O olhar, segundo Desoille, é justamente representativo da transcendência psicológica a que Freud chama superego, ou seja, um olhar inquiridor da consciência moral [...] o olhar seria o símbolo do julgamento moral, da censura do superego [...]” O adjetivo *oximorônico* vem de “oxímoro”, na literatura, expressão dos contrários, opostos, como o paradoxo, que no contexto representa a “complexidade”. Essa complexidade oximorônica reflete a diversidade de olhares que pairam sobre a ciência na contemporaneidade. A professora Roseli de Oliveira Ramos utilizou essa expressão como base conceitual na sua Dissertação de Mestrado intitulada *Adolescentes e Delinquência: um olhar oximorônico sobre a aplicação da Medida Sócio-Educativa de Privação de Liberdade em São Luís*. (RAMOS, 2006)

muita coisa que está além dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (SANTOS, 2003, p. 15).

A escola que conhecemos foi completamente moldada nas diretrizes e normas estabelecidas pelo paradigma científico da modernidade, ou seja, seu aspecto físico, planejamento, horários, vestuário, organização, funcionamento, fundamentos, tudo foi forjado conforme a tradição, fragmentação, especialização e imperatividade da razão moderna. Mas mesmo moldada neste paradigma moderno, há um substrato primordial que nada mais é do que a representação das estruturas profundas, as invariantes arquetípicas que, segundo Durand, dão forma às culturas humanas (SANCHEZ TEIXEIRA, 1999).

É por isso que optamos por outro referencial teórico, como já dissemos, porque buscamos com o Imaginário apreender este plano simbólico na relação entre professores e alunos e para isso fomos captar as *imagens arquetípicas*<sup>13</sup> que permeiam esta relação na escola.

---

<sup>13</sup> As imagens arquetípicas são imagens que remetem aos arquétipos primordiais na imaginação humana. Aqui não nos referimos a imagem no seu sentido mais arbitrário, mas enquanto um elemento de representação humana intrinsecamente motivado, o que significa que sempre símbolo de uma variação de uma gama variada de arquétipos. A noção de arquétipo e a definição de imagem arquetípica serão melhor delineados no segundo capítulo deste trabalho.

## 2. DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“Um mínimo de adequação é, assim, exigido entre a dominante reflexa e o ambiente cultural. Longe de ser uma censura ou um recalçamento que motiva a imagem e dá vigor ao símbolo, parece, pelo contrário, que é um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e o seu meio que enraíza de maneira tão imperativa as grandes imagens na representação e as carrega de uma felicidade suficiente para perpétuá-las.”*  
(Gilbert Durand, 1997, p. 336)

Como vimos na introdução desta pesquisa, o imaginário é um referencial teórico ainda pouco explorado nas pesquisas em Educação, mais especificamente no Brasil, o que nos impregna de uma responsabilidade muito grande no que concerne ao uso de seus métodos e instrumentos metodológicos.

Mediante esta preocupação, torna-se precípua a necessidade de se esclarecer de que forma este referencial nos ofereceu condições de alcançar os objetivos propostos para esta investigação, bem como a forma como o utilizamos.

Na verdade, para trabalharmos com o Imaginário, fazia-se necessário primeiro conhecê-lo. Utilizamos como obra básica *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral* (1997), de Gilbert Durand a fim de nos apropriarmos da **classificação isotópica das imagens** e, com essa metodologia do autor, auxiliarmo-nos na análise das imagens arquetípicas que surgem na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Para melhor esclarecermos os instrumentos metodológicos desta investigação, discorreremos sobre alguns conceitos apreendidos em “As Estruturas Antropológicas do Imaginário”. A obra é dividida em quatro partes: a Introdução, o Livro Primeiro: o regime diurno da imagem, o Livro Segundo: o regime noturno da imagem e o Livro Terceiro: elementos para uma fantástica transcendental. Neste momento é a Introdução que nos interessa, visto que é nela que o autor esclarece

os instrumentos metodológicos e métodos dos quais se utilizou para chegar à classificação das imagens. A mesma divide-se em quatro partes assim distribuídas: 1 - As imagens de quatro vinténs, 2 - O símbolo e suas motivações, 3 - Método de convergência e psicologismo metodológico, 4 - Intimações antropológicas, plano e vocabulário.

Durand (1997) demonstra na primeira parte como o pensamento ocidental, especialmente a filosofia francesa, tradicionalmente, desvalorizam a imagem e a função da imaginação. Para a psicologia clássica de Bergson (apud DURAND, 1997), a imaginação reduz-se à memória, mas Sartre (2006) nota que não se pode confundir o imaginado e o rememorado.

É nesta primeira parte que Durand (1997) fundamenta a Teoria Geral do Imaginário, a partir da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental, mostrando, inclusive, em meados do séc. XX, a contribuição de alguns filósofos que tentam reconhecer o valor da imagem nas ciências humanas e sociais, mas também alcançam as suas limitações, como é o caso de Sartre, autor dos ensaios filosóficos *L'imagination* (1936) e *L'imaginaire* (1940)<sup>14</sup>.

Durand (1997) explica que Sartre, para evitar coisificar a imagem, preconiza o método fenomenológico, todavia “subtraiu a compreensão da imaginação por se ter querido limitar a uma aplicação restrita do método fenomenológico, empobrecido pelo solipsismo psicológico”. De certa forma, Durand vai demonstrar que Sartre se limitou no uso do método fenomenológico, aquém do que exige Bachelard (1996) do fenomenólogo, mas reafirma que as contribuições de Sartre foram cruciais para um resgate dos estudos da imaginação.

O mérito incontestável de Sartre foi o de fazer um esforço para descrever o funcionamento específico da imaginação e para distingui-lo pelo menos nas primeiras duzentas páginas da obra – do comportamento perceptivo ou mnésico. Mas à medida que os capítulos avançam, a imagem e o papel da imaginação parecem volatilizar-se e chegar definitivamente a uma total desvalorização do imaginário, desvalorização que não corresponde, de modo nenhum, ao papel efetivo que a imagem desempenha no campo das motivações psicológicas e culturais. (DURAND, 1997, p. 24)

---

<sup>14</sup> Essas duas obras de Sartre destinavam-se a (re)valorizar a imagem nos estudos científicos da modernidade, visto que a imagem havia sido relegada a “uma pobreza essencial”, na qual “o papel da imagem na vida psíquica é rebaixado ao de uma possessão quase demoníaca, o nada tomando uma espécie de consciência ‘mágica’ pelo caráter ‘imperioso e infantil’ da imagem, que se impõe obstinadamente ao pensamento” (DURAND, 1997, p. 23).

Para Sartre, o imaginário era, no fundo, o símbolo de todo o pensamento. Sua posição diante da imagem tendia para um “monismo da consciência psicológica, de que o imaginário não era mais que uma ilustração didática” (DURAND, 1997, p. 27). A fenomenologia psicológica de Sartre afasta-o do patrimônio imaginário da humanidade que a poesia e a morfologia das religiões constituem, por conseqüência, ele abandona deliberadamente a fenomenologia para se entregar a hipotéticas construções explicativas.

Em seu ensaio “Esboço para uma teoria das emoções” (2006), que data de 1939, obra posterior a *L'Imagination* (1936), Sartre ainda se mantém preso à esta concepção psicológica da fenomenologia, o que reduz a sua análise sobre a imaginação ao nível da superficialidade:

A interpretação psicanalítica concebe o fenômeno consciente como a realização simbólica de um desejo recalcado pela censura. Notemos que, para a consciência, esse desejo não está implicado em sua realização simbólica. Na medida em que existe pela e na nossa consciência, ele é unicamente aquilo pelo qual se apresenta: emoção, desejo de sono, roubo, fobia de loureiros, etc. (SARTRE, 2006, p. 51)

Sartre reitera que para o psicanalista “há sempre uma analogia interna entre o fato consciente e o desejo que ele exprime, já que o fato consciente simboliza com o complexo exprimido”. Dessa forma, o que entendemos por *compreensão* limita-se entre a simbolização e o símbolo. Só que será preciso convir que a consciência “se constitui” como simbolização. “Nesse caso, não há nada por trás dela e a relação entre símbolo, simbolizado e simbolização é uma ligação intra-estrutural da consciência”.

Mas essa análise psicológica do símbolo tão cara a Sartre, é muito bem esboçada por Carl Gustav Jung (1998), quando este afirma que “o símbolo é antes de mais nada multívoco (senão equívoco); conseqüentemente, o símbolo não pode ser assemelhado a um efeito que se reduziria a uma ‘causa’ única” (DURAND, 1988, p. 61). Para Jung (1998), o símbolo exerce uma possibilidade de ação mediadora, uma tentativa de encontro entre opostos, movida pela tendência inconsciente à totalização. “Ser tocado pelos símbolos é se envolver num mundo de realidades invisíveis por trás de algo visível, buscando estabelecer-se um sentido” (KAST, 1997, p. 19).

Os símbolos exercem um papel prático de muita importância: representam tentativas para a reconciliação e união dos elementos antagônicos da psique. “A importância do símbolo na obra de Jung é a de atingir o arquétipo. Para Jung, arquétipo é o modelo psíquico da experiência. O símbolo é sua particular expressão” (JUNG, 1998).

Durand (1997), baseado nos conceitos de imagens, símbolos, esquemas e inconsciente coletivo de Jung e a fenomenologia das poéticas bachelardianas afirma que o “símbolo não é do domínio da semiologia, mas daquele de uma semântica especial, o que quer dizer que possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão” (DURAND, 1997, p. 31).

Enfim Bachelard faz repousar a sua concepção geral do simbolismo imaginário sobre duas intuições que faremos nossas: a imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação. Segundo o epistemólogo, muito longe de ser faculdade de “formar” imagens, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundador de toda a vida psíquica porque “as leis da representação são homogêneas”, a representação sendo metafórica a todos os seus níveis, e, uma vez que tudo é metafórico, “ao nível da representação todas as metáforas se equivalem”. (DURAND, 1997, p. 30)

Essa concepção do imaginário de Bachelard, como dinamismo organizador e fator de homogeneidade na representação, resgata o conceito do imaginário como um “mapa” com o qual lemos o mundo, pois o real decorre de uma construção simbólica, reiterando, assim, que as imagens são produzidas entre as pulsões subjetivas e as intimações do meio cósmico e social, como vimos na noção do trajeto antropológico.

Dessa forma, o ambiente cultural é formador de simbolismos, portanto, tanto professores quanto alunos lidam constantemente em sala de aula com um conjunto de imagens apreendidas em seus diferentes universos culturais, visto que

[...] ao invés de lidar com as próprias coisas o homem lida com os simbolismos que tecem os seus mundos. O mundo do homem não é um mundo de fatos é um mundo de percepções: a razão, a linguagem - lógica e conceitual - a ciência, a arte, a religião e os sentimentos são, por isso, dimensões imaginárias. (CEMIM, 2002, p. 8)

Neste contexto, conhecer o imaginário que permeia a relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem nos espaços escolares, pode nos ajudar a entender como se processa essa relação. Todavia, ocorreu um fator preponderante nos dados coletados: dos doze professores que deveriam participar da pesquisa, apenas três preencheram os questionários e desses três apenas um fez o desenho solicitado no questionário. Para maiores esclarecimentos desses detalhes, faremos uma exposição, a seguir, dos dados coletados.

## **2.1. Da Pesquisa de Campo**

A aplicação de nossa pesquisa de campo realizou-se com alunos e professores do Ensino Médio (1º e 2º anos) de uma escola pública estadual localizada na região do Bacanga em São Luís do Maranhão. A escola escolhida foi o Complexo Educacional de Ensino Médio e Fundamental (C.E.E.M.F.) Antônio Ribeiro (por trás da Universidade Federal do Maranhão).

Em 11 de janeiro de 1991, com o Decreto Estadual nº 11735, a escola foi fundada para oferecer o Ensino Fundamental e Médio, mas desde essa época já oferecia também a educação de jovens e adultos. O Ensino Médio só foi implementado em dezembro de 1995, através do decreto nº 235/95. Até então, somente o ensino fundamental de 1ª a 4ª série era reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação. As demais modalidades ainda não foram reconhecidas.

Atualmente com uma estrutura física formada por doze salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, consultório dentário, copa-cozinha, depósitos, banheiros masculino e feminino, secretaria, diretoria e uma quadra poli-esportiva, funciona nos três turnos, atendendo um total de 1500 alunos da Educação Básica (Fundamental de 1ª a 8ª séries e Médio do 1º ao 3º anos), com 53 professores, 15 funcionários, uma diretora adjunta e uma geral.

A escola abriu, em 2006, duas turmas de 1º ano do Ensino Médio e uma de 2º ano, totalizando 100 alunos matriculados no Ensino Médio no turno vespertino. Estes alunos foram os participantes de nossa pesquisa.

A escola desenvolve alguns projetos como a Feira Cultural, o AJASSÉ e a Capoeira, modalidade esportiva que já prestigiou a escola com vários troféus nos JEM's (Jogos Escolares Maranhenses)

Apesar da escola desenvolver atividades que possam integrar comunidade e escola, a participação daquela ainda é muito pequena. O bairro onde fica localizada a escola, Sá Viana, apresenta vários problemas, que direta ou indiretamente, afetam-na, dentre os quais destacamos: índice de pobreza, índices de violência, tráfico de drogas, ausência da comunidade na escola. No turno noturno, por exemplo, três professores haviam desistido de lecionar por falta de segurança e por terem sido ameaçados por alunos. Escolhemos o turno vespertino, principalmente, pela faixa etária dos alunos, entre 15 a 18 anos de idade, ao contrário do turno noturno, que tinha a maioria dos alunos do Ensino Médio acima dos 22 anos. No turno matutino, não havia turmas de Ensino Médio.

É interessante ainda citar que a maioria dos alunos do vespertino possuíam, como responsáveis, alguém da família (pai, mãe, avós, tios, etc), já os do noturno eram responsáveis por si próprios, a maioria. Mas a escolha do turno se deu também pela maior facilidade de coleta de dados (realização de questionários, entrevistas, observação do espaço escolar, observação das aulas) em virtude da colaboração dos alunos e da direção da escola.

Levando em consideração todos esses fatores, adotamos alguns artifícios normativos para não expor ou macular a imagem dos alunos e professores, por isso, utilizamos pseudônimos da mitologia grega sempre que lhes houver referência. Logo, no lugar dos nomes dos alunos, teremos nomes de personagens da mitologia grega, no lugar dos nomes das disciplinas, letras do alfabeto grego.

A coleta de dados se deu em duas etapas: primeiro, aplicação dos questionários com os alunos, e posteriormente, aplicação dos questionários com os professores. Apesar de tentarmos, teoricamente, sistematizar a aplicação destes questionários, a parte prática não foi bem o que pensávamos.

Alguns professores se recusaram a ceder dois horários para a aplicação dos questionários. Estimamos dois horários porque além de responder as perguntas, os discentes ainda precisariam de tempo para fazer o desenho e escrever uma narrativa que o explicasse.

Se alguns professores não quiseram ceder os horários para a pesquisa, quanto mais o seu tempo para preencher os questionários destinados à sua participação. O fato é que dos doze professores que trabalhavam com estas turmas, apenas três preencheram os questionários e, dos três, apenas um fez o desenho e a



narrativa que havíamos solicitado. Coincidência ou não, o professor era da área de humanas.

Não é nosso objetivo analisar teorias ou tendências pedagógicas a partir dessas imagens, nem julgar os nossos professores por que fizeram ou não os desenhos. Mas o que podemos entender dos outros nove que sequer preencheram o questionário?

Podemos afirmar sim que, de alguma forma, estes posicionamentos afetam diretamente o resultado de nossa pesquisa. Esperávamos contar com um conjunto de imagens de alunos e professores, e não, só com as imagens dos alunos.

Não obstante isso, não devemos esquecer que as imagens são essencialmente produto da relação entre eles, o que nos levar a perceber que não existiria a produção da imagem de um sem o outro. No momento em que pedimos ao professor que fizesse um desenho que representasse a sua relação com seus alunos, o mesmo só seria possível se o professor pensasse em seus alunos naquele instante; e vice-versa, o aluno só o faria se estivesse pensando em seus professores também.

Agora, podemos apresentar detalhes dos dados coletados em nossa pesquisa. Aplicamos 100 questionários para os alunos e 12 questionários para os professores. No Apêndice A, temos um quadro resumido das imagens que apreendemos nos questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa.

Dos 100 questionários aplicados tivemos 99 com desenhos e narrativas, apenas 01 aluno se recusou a desenhar (Apêndice A). Desses 99 desenhos, 12 não tinham nenhuma relação com a pesquisa (eram riscos e rabiscos sem narrativas), sobrando 87 desenhos para serem analisados. Em relação aos 12 desenhos que expressavam riscos e rabiscos não queremos entrever que não signifiquem nada, todavia não dispomos de recursos teórico-metodológicos que nos ajudem a entendê-los. Precisamos no momento de imagens claras e narrativas.

Dos 87 desenhos analisados, retiramos as imagens mais destacadas (Apêndice 01), evitando as imagens repetidas, de maneira a não tornar a análise das imagens no segundo capítulo enfadonha. Aproveitamos também as imagens que constelaram, porque, às vezes, encontramos um desenho que possui até dez imagens das citadas na tabela (idem). Por isso, no corpo do trabalho não aparecem 87 desenhos de alunos, e sim, apenas 24 (ver lista de ilustrações).

É importante salientar que essa repetição de imagens não empobrece os dados coletados, ao contrário, a redundância da imagem é que garante a sua pregnância mítica, “a imagem simbólica, que transborda sobre todo o universo sensível para se manifestar incansavelmente como ato ‘epifânico’, possui o caráter comum da redundância” (DURAND, 1998, p. 17).

[...] dessa propriedade de redundância aperfeiçoadora, pode-se esboçar uma classificação sumária mas cômoda do universo simbólico à medida que os símbolos esclarecem uma redundância de gestos, de relações lingüísticas ou de imagens materializadas por uma arte. (DURAND, 1988, p. 17)

Logo, os símbolos e as imagens simbólicas ultrapassam indefinidamente a sua inadequação ao real através do poder de se repetirem. É pela repetição que se reforçam, através de aproximações acumuladas, as intenções simbólicas de uma imagem jamais explícita, mas sempre ambígua e freqüentemente redundante.

Por isso, encontraremos mais adiante (capítulo 03) imagens já estereotipadas, mas não menos importantes, como a *da escada*, que tendenciosamente indica para ascensão e aparece dessa mesma forma nos desenhos e narrativas de nossos alunos.

Assim, à medida que buscamos entender como estas imagens constelavam, elas foram se reorganizando em três grupos: imagens relacionadas à **escola** como a segunda **casa** do aluno; imagens relacionadas ao **professor** como o **herói** que pode fazer o bem ou o mal; e as imagens relacionadas aos **alunos** que com vários desenhos de estrutura heróica se apresentam como **aprendizes de guerreiros** diante dos mestres que têm.

Esses três grupos de imagens serão explicados mais detalhadamente no segundo capítulo. Tentamos deixar que as imagens nos mostrassem o trajeto a ser percorrido. Mas as imagens constelam e falam. Os desenhos traziam, às vezes, detalhes demais; e isto dificultou um pouco a análise daquelas.

Na verdade, quando dizemos que as imagens constelam é porque no imaginário a relação entre imagens é sempre possível. Por exemplo, um aluno desenhou um muro, outros dois desenharam uma cerca em volta da casa, colocamos a cerca e o muro juntos (Apêndice 01) pelo isomorfismo que exercem na imaginação humana: couraça, armadura, proteção; mas a vestimenta desenhada por um dos alunos, às vezes, cumpre essa mesma função.

Algumas imagens nos surpreendem quando, na narrativa, os alunos as relacionam com a escola, o professor ou eles mesmos. Por exemplo, jamais imaginei encontrar a imagem de um enforcamento cuja narrativa dissesse: *“Nós nos sentimos enforcados na aula deles principalmente do professor de Beta”* (TÉTIS). Mas encontrei, e ao analisar essa imagem percebi o quanto o imaginário pode revelar o que há de mais profundo no ser humano.

Além das imagens, também precisamos citar a importância das narrativas para a construção do percurso desta investigação científica. Como utilizamos um questionário fechado, de certo modo, tivemos respostas limitadas, mas não menos importantes para a análise dos dados coletados (Apêndice B)

Como resposta a primeira pergunta obtivemos um gráfico (Apêndice C). Os dados desse gráfico ficam mais claros com as respostas referentes à questão nº 02 (Apêndice B), pelas quais pudemos encontrar alguns fatores que explicam as imagens que aparecem no terceiro capítulo deste trabalho. No intuito de extrair os excessos, transcrevemos apenas as idéias centrais de cada questionário e as organizamos em tabelas por disciplina como temos no Apêndice D.

Algumas considerações são necessárias a respeito do Apêndice D. O quadro apresenta apenas dez argumentos que aparecem nas respostas dos alunos, todavia todos os 25 alunos que optaram pelo Inglês (como a disciplina de que mais gostam) foram contemplados. Ocorreu mais uma vez a repetição, que, como falamos, é um fator positivo em nossa pesquisa já que reforça um imaginário coletivo.

Outro ponto importante a citar é que nenhum desses alunos relaciona a sua preferência pela disciplina ao gosto pelo conteúdo da disciplina em si. Parece-nos que o prazer em aprender é resultado, em grande parte, do esforço do professor em seu exercício profissional. Assim, além de dar uma boa aula e conversar com alunos, ele é dedicado, atencioso e, principalmente, divertido, alegre e brincalhão.

Destes 25 alunos, obtivemos 24 desenhos, dos quais 08 desenhos foram contemplados no terceiro capítulo. Dos 08 desenhos, 03 referem-se à casa, 01 a um coração com asas, 01 a um aluno e seu caminho, 01 ao professor como bicho de sete cabeças, 01 a uma escada e 01 a um cigarro.

Passemos agora aos argumentos dos alunos que optaram por História (Apêndice E). Estes argumentos se aproximam dos atribuídos a Inglês, porém temos alguns dados novos. Aqui os alunos já fazem referência ao conteúdo da disciplina,

isto é, além do excelente professor que eles têm, também gostam do conteúdo da disciplina.

Dos desenhos dos 19 alunos que optaram por História, 10 retratam o professor e o aluno na sala de aula, 02 apresentam figuras monstruosas, 01 retrata um relógio e uma flor, 02 representam paisagens e 01 representa uma flor.

Todavia ocorre bem diferente nos questionários dos alunos que optaram por Português, Física, Biologia, Geografia, Artes e Espanhol<sup>15</sup>. Apenas em Física os alunos optaram pela disciplina por causa do professor, nas demais, a justificativa foi o conteúdo. Vejamos o Apêndice F.

Se atentarmos bem para o Gráfico 01 e as justificativas dos alunos para suas escolhas (Apêndices D, E e F), perceberemos que de fato a relação entre professores e alunos é fator determinante no processo ensino-aprendizagem. Mas a questão nº 03 (Apêndice B) também pode reforçar as nossas conclusões. Vejamos o que os alunos disseram sobre isto no Apêndice G.

Como vemos no Apêndice G, 63% dos alunos atribuem a culpa à relação entre professor e aluno pelas disciplinas das quais não gostam, sendo que, 56% desses culpam os professores, enquanto 7% culpam os alunos por esse mal-relacionamento. 20 % dos alunos concordam que o problema está nos conteúdos das disciplinas, 15 % não acham que a culpa seja do relacionamento entre professor-aluno nem dos conteúdos, mas não especificam de quem é a culpa, e apenas 2% não responderam esta questão.

Em relação à quarta questão de nosso questionário (Anexo B), obtivemos respostas bem variadas (Anexo H). Nestas respostas, percebemos o quanto a relação entre professor-aluno foi argumentada como fator importante, mas em se tratando de um questionário fechado, já era de se esperar. O que nos surpreendeu foram respostas como *“Esperava que me dessem notas boas o suficiente para passar de ano”* e *“Só passava trabalho para casa para dar boas notas aos alunos”*, em que os alunos não demonstram preocupação com a disciplina, seja pelo conteúdo, seja pelo relacionamento com o professor, mas desejam somente a sua aprovação. Estes alunos parecem já ter desistido de aprender alguma coisa. Aguardam simplesmente alguma ajuda para passar de ano.

---

<sup>15</sup> É preciso esclarecer que outras disciplinas como Química, Filosofia e Educação Física não aparecem nos dados coletados porque não havia professores para essas disciplinas na escola.

Notamos também alguns alunos que, de certa forma, reproduziriam aquilo que aprenderam com os seus professores: *“Eu seria rígida com os palhaços”, “Eu reprovaria os alunos que não merecem passar de ano”, “Seria mais severa”*. Nestes discursos, percebemos que alguns alunos se utilizariam do mesmo método de ensino que receberam da maioria de seus professores, como aparecem nos gráficos que já vimos.

Mas, a maioria não seguiria o mesmo trajeto no futuro (Apêndice H): *“Explicaria a aula melhor para que os alunos pudessem entender”, “Eu me relacionaria melhor com os meus alunos, explicaria melhor as aulas”, “Procuraria ter diálogo e atenção com meus alunos, respondendo bem as perguntas que eles me fizessem”, “Explicava com bastante calma, paciência”, “Melhoraria o meu relacionamento com os alunos, respeitando tanto os meus direitos quanto os deles”, “Daria o máximo para eles aprenderem o mais rápido possível”, “Ensinava bastante e se eles não entendessem explicaria tudo de novo”, “Procuraria entendê-los melhor para que assim pudéssemos ter uma boa relação em sala-de-aula”, “O professor tem que ter jeito de falar com os alunos; não é na ignorância”, “Eu faria com que os alunos se sentissem mais soltos na sala-de-aula”, “Seria mais “entrosado” com os alunos e mais alegre com eles”, “Eu teria toda paciência do mundo para ensiná-los com muito amor e carinho”*.

Todos os discursos acima demonstram a preocupação que estes alunos têm com o processo ensino-aprendizagem, principalmente, no item relação professor-aluno, a presença do respeito, da paciência, da proximidade e da compreensão na sala-de-aula são fatores fundamentais para uma boa aula. Sobre isto Paulo Freire (2003) dizia:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2003, p. 60)

Como vimos nos questionários anteriores, a boa relação entre professor e aluno é um fator essencial para um bom processo ensino-aprendizagem na escola. Mas o que as imagens apreendidas demonstram sobre isso? É o que pretendemos

responder no terceiro capítulo. Mas antes vejamos alguns instrumentos metodológicos que nos auxiliarão na análise dessas imagens captadas.

## 2.2. O método de convergência e a classificação isotópica das imagens

Já que os símbolos constelam, ou seja, se reagrupam de maneira específica numa dinâmica própria, seria necessário estabelecer um método pelo qual se pudesse perceber essas constelações. Por isso, Durand (1997) adotou o método de “convergência”.

Após a compreensão das dominantes reflexas (item 1.2), podemos afirmar que um indivíduo ou uma cultura organiza suas imagens a partir de uma sensibilidade básica em interação com o meio ambiente, mas esta organização está relacionada com as características físicas do ser humano. Assim, “os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo” (DURAND, 1997, p. 43).

Durand (1997, p.43) percebe que as vastas constelações de imagens convergem: “constelações praticamente constantes e que aparecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes” (idem). São esses conjuntos, essas constelações onde vêm “convergir as imagens em torno de núcleos organizadores que a arquetipologia antropológica deve se esforçar em perceber através de todas as manifestações humanas da imaginação” (ROCHA PITTA, 2004, p. 4).

Portanto, era preciso delinear as constelações de imagens que se estruturavam por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes. Durand (1997) utilizou o método de convergência entre os símbolos e imagens. O objetivo do método era delimitar os grandes eixos dos trajetos antropológicos. Assim, a partir da redução da tripartição das dominantes reflexas para uma bipartição, estabelece em primeiro plano “essas notáveis convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia sobre uma vasta bipartição entre dois *Regimes* do simbolismo, um *diurno* e o outro *noturno*, e sobre a tripartição reflexológica” (DURAND, 1997, p. 58).

Na sua obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, dedica-se à construção de uma arquetipologia das imagens, conhecida como **classificação**

**isotópica das imagens**<sup>16</sup> (Anexo A). É a partir desta classificação que vamos buscar os arquétipos das imagens de professores e alunos na escola durante o processo ensino-aprendizagem. “É que, com efeito, os arquétipos ligam-se às imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm imbricar” (DURAND, 1997, p. 62). Por exemplo, ao esquema da queda corresponderia imutavelmente os arquétipos do abismo, do inferno, do inferior, como afirma o próprio Durand (1997, p. 116): “A feminização da queda seria, ao mesmo tempo, a sua eufemização. O incoercível terror do abismo minimizar-se-ia no medo venial do coito e da vagina”.

É importante salientar que em nenhum momento Durand (1997) considera a classificação isotópica das imagens como algo estático, isto é, como um sistema fechado que classifica as imagens taxativamente. Ao contrário, a estrutura implica um certo dinamismo transformador.

O substantivo “estrutura”, acrescentando a atributos com sufixos tomados da etimologia da palavra “forma”, e que, na falta de melhor, utilizaremos metaforicamente, significará simplesmente duas coisas: em primeiro lugar, que essas “formas” são dinâmicas, ou seja, sujeitas a transformações por modificações de um dos termos, e constituem “modelos” taxionômicos e pedagógicos, quer dizer, que servem comodamente para a classificação, mas que podem servir, dado que são transformáveis, para modificar o campo imaginário. (DURAND, 1997, p. 63)

Havia uma preocupação muito grande de Durand (1997) em relação ao termo “estrutura” visto que se poderia atribuir ao imaginário uma concepção estruturalista, principalmente, porque os estruturalistas, destacando Lévi-Strauss, aparecem na obra “A imaginação simbólica” de Durand (1988), como um dos responsáveis pela desvalorização dos símbolos e das imagens, “tanto o estruturalismo como o funcionalismo reduzem o símbolo a seu estrito contexto social, semântico ou sintático, conforme o método utilizado” (DURAND, 1988, p. 55).

Paula Carvalho (1991) entende o imaginário como um sistema dinâmico, organizador de imagens, que não se reduz a uma estrutura absoluta e estática, antes repousa sobre um pluralismo constituído por heterogeneidades irreduzíveis.

---

<sup>16</sup> Durante o cumprimento dos créditos do mestrado, cursei a disciplina “Imagens da Cultura Brasileira”, ministrada pelo meu orientador, Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, na qual junto com meu colega de grupo, Alberes Cavalcante, elaboramos um CD-ROOM com um estudo destes regimes e estruturas de imagens de Durand.

Rocha Pitta (2004, p. 5) identifica três contornos sobre o conceito de estruturalismo figurativo na obra de Durand:

- 1º - Uma estrutura não é, nunca foi, esta forma estática e voluntariamente esvaziada de sentido que um certo estruturalismo admite à dignidade de estrutura;
- 2º - longe de existir conflito entre símbolo e estrutura, esta última deriva em seu próprio dinamismo, diretamente, da posição 'aberta' do símbolo;
- 3º - é a 'figura', o sentido figurado que distribui as estruturas. É a linguagem que tem primazia sobre a língua, é a palavra que tem a primazia sobre a sintaxe. É a significação que orienta o signo e o dinamismo da leitura que promove a escrita.

É baseado nestes conceitos de trajetividade e estrutura, homogeneidade e heterogeneidade, convergência, além do quadro teórico já apresentado, que Durand vai analisar as imagens que existem nas mais diversas culturas (nas mitologias, nas religiões, na iconografia, na literatura, principalmente) e perceber que existem pólos estruturais: o Regime Diurno e o Regime Noturno, que analisaremos adiante.

O **Regime Diurno** relaciona-se à dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, aos rituais de elevação e da purificação (DURAND, 1997, p. 58). Divide-se em duas partes: “As Faces do Tempo” e “O Cetro e o Gládio”.

Na primeira parte – **As Faces do Tempo** - predominam os símbolos teriomórficos (relacionados à animalidade), os símbolos nictomórficos (relacionados às trevas) e os símbolos catamórficos (relacionados à queda) que expressam as três grandes dimensões da angústia do homem diante do tempo e da morte.

Os **símbolos teriomórficos** tecem uma teia de simbolizações entre o animal físico e o animal simbólico: o cavalo enquanto imagem do trovão e do sol está distante da imagem do animal quadrúpede doméstico. Nos símbolos teriomórficos existem três dinamismos distintos que reagrupam as imagens: o primeiro é o **formigamento** (*grouillement* – DURAND, 1997), que se pode traduzir como “fervilhar”, relaciona-se ao movimento das larvas, ou dos insetos em geral, como baratas, besouros. Resgata uma “repugnância primitiva diante da agitação” que se racionaliza na variante do esquema da agitação. A impossibilidade de controlar esta agitação remete à imagem do caos, extremamente angustiante (ROCHA PITTA, 2004, p. 07).



Um segundo dinamismo dos símbolos teriomórficos é **a animação** (o movimento em si) que surge freqüentemente nas imagens de animais de grande porte como o cavalo e o touro, que em diversas mitologias simbolizam a morte. “O cavalo é isomorfo das trevas e do inferno: ‘São os negros cavalos do carro da sombra’” (DURAND, 1997, p. 75). Segundo Rocha Pitta (2004, p. 7) a força bruta, traduzida pelo pesado e rápido tropel é, igualmente, incontrollável pelo homem - a menos que ele crie situações especiais como é o caso das touradas, onde dominar o touro significa dominar o tempo e a morte.

O terceiro dinamismo dos símbolos teriomórficos é **a “mordicância”** ou ato de morder, de devorar. A animação conduz-nos à animalidade que vem concentrar todos os fantasmas do animalismo: “agitação, mastigação agressiva, grunhidos e rugidos sinistros” (DURAND, 1997, p. 85). Aqui vão ser encontrados os lobos, os leões, as onças pintadas, que em diversas mitologias e contos infantis devoram ora as pessoas, ora a lua (o tempo), e também os “ogros” comedores de criancinhas, e o próprio Kronos devorando seus filhos (ROCHA PITTA, 2004, p. 8).

Os **símbolos nictomórficos** que estão relacionados à escuridão, à obscuridade também se dividem em três grupos: **a situação das trevas noturnas**, que nos remete à noite negra, sombria e sinistra, cavernas escuras, manchas negras e a própria cegueira; **a água negra**, convergente com as imagens dos atoleiros de pântanos, lodaçal, água parada, estagnada, obscura que convida o homem ao suicídio, em cujo fundo se escondem entidades maléficas; e por fim, **a mulher fatal**, que estabelece a relação entre água e lua (marés), entre lua (mês) e menstruação, entre lua (tempo) e morte. Traz ainda a imagem da mãe terrível, devoradora, “vamp”, ligada à imagem da feminilidade animalizada: mulher aranha, teia, liame que sufoca e enforca [...] (ROCHA PITTA, 2004, p. 8)

Os símbolos catamórficos, “terceira grande epifania imaginária da angústia humana” (DURAND, 1997, p. 111), relacionam-se às imagens da queda, o medo a dor, a vertigem, o castigo. O movimento brusco da parteira ou do médico no nascimento são as manifestações brutais da primeira experiência da queda. A queda é a primeira experiência do medo em que se desafia a gravidade, o andar – postura vertical, a vertigem, o abismo. A queda moral reagrupa os temas da carne, do ventre, seja ele digestivo, ou sexual, e conseqüentemente se passa do ventre para o intestino, do intestino para o esgoto, do esgoto para o labirinto: imagens da perdição e da morte (ROCHA PITTA, 2004, p. 8).

Na segunda parte do regime diurno – **O Cetro e o Gládio** – encontram-se os remédios ou antídotos (saídas que o homem encontra para superar a primeira parte). Divide-se em símbolos: diairéticos, espetaculares e ascensionais. Eles demarcam a primeira estrutura do imaginário – a estrutura heróica ou esquizomórfica.

“[...] segundo G. Durand, só existem três soluções fundamentais de defesa, três maneiras de eufemizar a morte, três maneiras básicas de vencê-la: são as três estruturas do imaginário [...] Durand percebeu que as imagens provenientes das diversas culturas se dividem em Imagens Diurnas e em Imagens Noturnas, e que esta bipartição compreende uma tripartição em estruturas, que são a “heróica”, a “mística e a” sintética”. (ROCHA PITTA, 2004, p. 8)

Dessas três estruturas, falaremos, por enquanto, somente sobre a primeira que pertence ao regime diurno. As demais serão explanadas no regime noturno. O regime diurno na obra de G. Durand (1997) se encerra com as estruturas heróicas ou esquizomorfias cujas constelações de imagens se organizam em torno de dois grandes schemes: diairético e ascensional.

Para combater o tempo e a morte, representados pelos símbolos teriomórficos, nictomórficos e catamórficos, a consciência humana vai criar mecanismos de defesa que permitem ao homem fugir diante do tempo e vencer o próprio destino e a morte. A imaginação heróica combate os monstros (símbolos teriomórficos) com a espada e o gládio (símbolos diaréticos) que servem para separar, discenir e impor o poder. As trevas (símbolos nictomórficos) são combatidas pela luz, pelo sol, pela cor, pela palavra (símbolos espetaculares) e a queda (símbolo catamórfico) é vencida pela verticalização, elevação e subida (símbolos ascensionais).

O regime diurno é um regime essencialmente polêmico. Para a imaginação diurna, o herói deve vencer o monstro, portanto, os símbolos vão constelar em torno da noção de potência (*puissance* – DURAND, 1997). Assim, essa estrutura se reveste de quatro subestruturas diversificadas: **a idealização ou o recuo autístico** que consiste na separação entre o eu e o mundo na qual o “eu” tem posição de poder; **a “spaltung”** que não se trata apenas da separação entre o “eu” e o mundo, mas da separação em geral (neste universo, o indivíduo está separado do todo, mas o todo, ele mesmo, se encontra dividido, fracionado, em pedaços); **o geometrismo**, que permite a imaginação buscar a simetria do universo, o que leva a

uma gigantização dos objetos (esta percepção exacerbada do espaço conduz a uma perda de noção do tempo: o importante é o presente espacializado); e por fim, **o pensamento por antítese**, que podemos expressar através das próprias palavras de Durand (1997, p. 188) “[...] todo o sentido do Regime diurno do imaginário é pensamento “contra” as trevas, é pensamento contra o semantismo das trevas, da animalidade e da queda, ou seja, contra cronos, o tempo mortal”.

Por outro lado, o **Regime Noturno** relaciona-se às dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, 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 astrobiológicos (DURAND, 1997, p. 58). Divide-se também em duas partes: “A descida e a taça” e “Do denário ao pau”.

Na primeira parte – **A descida e a taça** – trabalham-se os símbolos da inversão e os símbolos da intimidade, em que predominam as estruturas místicas ou antifráscas. Aqui predomina a estrutura mística do imaginário, na qual convergem as imagens da fusão, da harmonia, cujo sentido é juntar os elementos de maneira a encaixá-los, de forma a construir um todo harmonioso no qual a angústia e a morte não tenham como entrar. O objetivo não é mais combater o destino e sim assimilá-lo, por isso, a imaginação, sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos do tempo. (SANCHEZ TEIXEIRA, 2004, p. 5)

Quatro subestruturas se relacionam a este objetivo de harmonização: **o redobramento e a perseverança**, que estão relacionados à inversão através do redobramento (a negação da negação, ou seja, a inversão do sentido pela afirmação do contrário, do não ser) e à intimidade, quietude primitiva, ginecológica e digestiva, que a representação parece conservar; **viscosidade e adesividade**, que se relacionam à necessidade de ligar, atenuar os contrários, força de verbos como religar, amarrar, soldar, ligar, aproximar; **o realismo sensorial**, que representa a união de movimento e cor, baseada na intuição e sensibilidade; a **gulliverização**, conhecida também como miniaturização, transforma a natureza em substância íntima, quanto menor o objeto, mais concentrada é a sua essência. Esta estrutura da concentração expressa explicitamente a inversão de valores (ROCHA PITTA, 2004, p. 10)

Na segunda parte – **Do denário ao pau** – aparecem os símbolos cíclicos e os símbolos rítmicos, em que predominam as estruturas sintéticas ou dramáticas do imaginário. Agora, o tempo é domado pela repetição dos instantes temporais, trata-se de “operar sobre a própria substância do tempo, domesticando o devir” (DURAND, 1997, p. 281). Os símbolos ficam organizados em uma estrutura com duas categorias diferentes: aqueles relativos à ciclicidade do tempo e aqueles relativos ao mito do progresso. Os mesmos constelam segundo quatro subestruturas distintas: **a harmonização dos contrários** ou ***coincidência oppositorum***, que se trata da vontade sincrética de conciliação, de harmonização dos contrários através do drama mítico da morte e do renascimento; **a dialética ou contraste**, a coerência entre os contrários, salvaguardando as distinções, as oposições; **a historização**, que implica um esforço de síntese após sucessivas fases de tese e antítese, o que resulta nos “estilos” de história; e, por fim, **a estrutura progressista**, que expressa o desejo de acelerar a história para aperfeiçoar a história e o tempo (ROCHA PITTA, 2004, p. 11).

A estruturação destes regimes coloca-os em pólos antagônicos: o Regime Diurno estruturado pela dominante postural opõe-se ao Regime Noturno estruturado pelas dominantes digestiva e cíclica. Mas apesar de antagônicos estes dois regimes são dotados de um grande poder de homogeneização, processo que só pode ser percebido através da convergência de imagens em constelações.

**No regime diurno**, a imaginação heróica combate os monstros hiperbolizados por meio de símbolos antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão, acionando imagens de luta, suscitando ações e temas de luta do herói contra o monstro, do bem contra o mal. **No regime noturno**, Durand identifica duas atitudes imaginativas: a mística e a disseminatória. No pólo noturno místico, a imaginação, sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos do tempo e o destino não é mais combatido, mas assimilado; animada por um caráter participativo, promove ações assimiladoras, confusionais, e unificadoras. No pólo noturno disseminatório, o tempo é domado pela repetição dos instantes temporais; nele, as imagens antagonistas conservam sua individualidade e potencialidade e se reúnem no tempo, na linha narrativa, em um sistema e não numa síntese. Segundo Durand (1980:52), a imisção do tempo, isto é, de um antes e de um depois, de amadurecimento, de desenvolvimento, introduz nessa estrutura uma lógica heterogeneizante, da qual decorrem dois universos míticos: um bipolar, no qual as imagens se agrupam, na perspectiva temporal, em dois pólos compactos claramente antagonistas (heróico e místico) e outro polimorfo, quando as imagens constitutivas do horizonte temporal alternam seus antagonismos. (SANCHEZ TEIXEIRA, 2004. p. 5)

Do que foi exposto até aqui sobre os regimes de imagens de Durand, acredito que já nos encaminhe para a compreensão da classificação isotópica das imagens (Anexo A). Como vimos, cada estrutura constitui-se como um núcleo atrator de imagens, como um universo mítico que se organiza em torno de arquétipos. É a força arquetípica que atrai imagens e representações em torno de pólos homogeneizantes de sentido.

No simbolismo do imaginário, por exemplo, a imagem da serpente é antagonica, pois pode representar características tanto do Regime Diurno, símbolo teriomórfico, animal terrificante, peçonhento, ameaçador, quanto do Regime Noturno, o *ouroboros*, típico símbolo do ciclo, isomorfo da roda que é o grande arquétipo do esquema cíclico<sup>17</sup>.

### 2.3. Imagens e arquétipos

A teoria do Imaginário, de Durand (1997), é uma das propostas metodológicas mais complexas e inovadoras no final do século passado, visto que resgata o conceito de imagens e símbolos. Os símbolos constelam porque são variações de um mesmo tema arquetipal, ou seja, partem do mesmo arquétipo.

É justamente essa noção de arquétipo a partir dos símbolos e das imagens, e as relações destes entre si, que precisamos compreender para apreender as imagens arquetípicas que permeiam a relação entre professores e alunos na escola.

A necessidade de compreender o sentido do arquétipo surgiu a partir da leitura de *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, em que Durand (1997) cita: “o arquétipo é uma forma dinâmica, uma estrutura que organiza as imagens, mas sempre ultrapassa as concretudes individuais, biográficas, regionais e sociais da formação das imagens”.

Quando comecei a estudar a obra de Durand, este conceito de alguma forma já explicava a preocupação que tivemos em entender o problema com o qual

---

<sup>17</sup> Para melhor explicar este antagonismo, ou seja, a capacidade que os símbolos tem de constelar com outros, até mesmo de regimes diferentes, recomendamos a leitura do artigo **LENDAS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO: imagens e constelações (2007)**, uma pesquisa já realizada com os regimes de imagens de Durand, pelo G-SACI (Grupo de Estudos de Arte, Cultura e Imaginário na Educação), um dos grupos de pesquisa do Mestrado em Educação da UFMA, iniciado desde 2000, pelo Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. (Consultar referências bibliográficas)

estávamos trabalhando: que imagens arquetípicas permeiam a relação entre professores e alunos na escola? Se o arquétipo é uma forma dinâmica, uma estrutura que organiza as imagens, por conseguinte, possivelmente poderíamos encontrar, na captação das imagens da pesquisa, algumas imagens arquetipais.

O conceito de arquétipo, com o qual trabalha Durand, provém dos estudos do grande psicólogo suíço Carl G. Jung. Para Jung (apud DURAND, 1997) a imagem primordial deve incontestavelmente estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos, mas por outro lado é igualmente indubitável que ela diz respeito também a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral.

A partir desta concepção de arquétipo é que Durand (1997) afirma que o arquétipo é uma forma dinâmica. Portanto, o arquétipo pode passar por uma constante repetição de uma mesma experiência, durante muitas gerações. Essa repetição marca aspectos estruturais que os fazem representar sistemas dinâmicos autônomos. Assim, funcionam como centros autônomos que tendem a produzir, em cada geração, a repetição e a elaboração dessas mesmas experiências. Eles se encontram isolados uns dos outros, embora possam se interpenetrar e se misturar.

Para Jung (1996, p. 67), “arquétipos” ou “imagens primordiais” se referem aos “resíduos arcaicos” (termo criado por Freud) formas mentais cuja presença não encontra explicação alguma na vida do indivíduo e que parecem, antes, formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano.

Os arquétipos são, portanto, expressões da mente primitiva, suas “imagens coletivas” e seus motivos mitológicos que permanecem com força ainda arraigados no homem moderno. O arquétipo é, na realidade, uma *tendência* instintiva tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho ou o das formigas para se organizarem em colônias (JUNG, 1996, p. 69).

Quando Jung (1996) fala de “instintos” remete-nos “aos impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos”, que muitas vezes só podem ser notados através de “imagens simbólicas”. A estas o psicólogo também chama de “arquétipos”. A sua origem não é conhecida; e eles se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo — mesmo onde não é possível explicar a sua transmissão por descendência direta ou por “fecundações cruzadas” resultantes da migração (JUNG, 1996, p. 69).

Pode-se equivocadamente atribuir uma concepção histórica aos conceitos de arquétipos de Jung (1996) visto que são sempre primitivos e “se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo”. Mas a concepção de “história” a que se refere Jung é outra,

Por "história" não estou querendo me referir àquela que a mente constrói através de referências conscientes ao passado, por meio da linguagem e de outras tradições culturais; refiro-me ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente no homem primitivo, cuja psique estava muito próxima à dos animais. Esta psique, infinitamente antiga, é a base da nossa mente, assim como a estrutura do nosso corpo se fundamenta no molde anatômico dos mamíferos em geral. O olho treinado do anatomista ou do biólogo encontra nos nossos corpos muitos traços deste molde original. (JUNG, 1996, p. 67)

Na verdade, fundamenta -se num “sistema instintivo pré-formado e sempre ativo, característico do homem. Formas de pensamento, gestos de compreensão universal e inúmeras atitudes seguem um esquema estabelecido muito antes de o homem ter desenvolvido uma consciência reflexiva” (JUNG, 1996, p. 76). A partir dessas experiências compreendemos que as estruturas arquetípicas não são apenas formas estáticas, mas fatores dinâmicos que se manifestam por meio de impulsos, tão espontâneos quanto os instintos.

É por isso que certos sonhos, visões ou pensamentos que aparecem de repente, não se descobre o que os motivou, por mais cuidadosamente que se os investigue. Jung (1996) afirma que não quer dizer que não exista uma causa; certamente há, mas tão remota e obscura que não se consegue distingui-la.

Pode-se perceber a energia específica dos arquétipos quando se tem ocasião de observar o fascínio que exercem. Parecem quase dotados de um feitiço especial. Qualidade idêntica caracteriza os complexos pessoais; e assim como os complexos pessoais têm a sua história individual, também os complexos sociais de caráter arquetípico têm a sua. Mas enquanto os complexos individuais não produzem mais do que singularidades pessoais, os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias que influenciam e caracterizam nações e épocas inteiras. (JUNG, 1996, p. 78)

Jung em sua obra *A Vida Simbólica* (1998) coloca que diversas vezes o seu conceito de arquétipo foi mal compreendido como se designasse idéias hereditárias ou uma espécie de especulação filosófica. Na verdade, para ele os arquétipos pertencem ao âmbito da atividade instintiva e neste sentido são padrões

hereditários de comportamento psíquico e, como tais, revestem-se de certas qualidades dinâmicas a que o autor chama de “autonomia” e “numinosidade”.

Os arquétipos não são de forma alguma indícios ou resíduos inúteis e arcaicos de um mundo primitivo. São entidades vivas que causam a preformação de idéias numinosas ou de imagens dominantes. Uma compreensão inadequada aceita essas imagens primitivas em sua forma arcaica, pois elas exercem sobre a mente subdesenvolvida um fascínio numinoso. O comunismo, por exemplo, é um estilo de vida arcaico altamente ilusório, que caracterizava os grupos sociais primitivos. Ele traz em si um comando sem lei como compensação vital necessária, um fato que só pode ser desconsiderado por um preconceito racionalista – prerrogativa de uma mente bárbara. (JUNG, 1998, p. 110)

A compreensão da expressão “entidades vivas”, empregada por Jung (1998), porque traz em sua essência uma característica fundamental dos arquétipos: estes formam imagens dominantes a partir de suas formas mais primitivas, mas de forma alguma podem ser considerados como resquícios de um mundo arcaico ou primitivo. Daí que o arquétipo do “puro” pode ser representado pela imagem da luz ou do sol e a partir destas imagens constelam muitas outras que adquirem o status de símbolos e não mais imagens.

Ao relembrar o mito do herói, por exemplo, Jung (1996, p. 80) refere-se sempre a um homem ou um homem deus poderoso e possante que vence o mal, apresentado na forma de dragões, serpentes, monstros, demônios, etc. e que sempre livra seu povo da destruição e da morte. Jung (1996) demonstra um aspecto muito importante dos arquétipos: eles exercem um fascínio, uma espécie de feitiço especial ou efeito “mágico” sobre o ser humano.

A narração ou recitação ritual de cerimônias e de textos sagrados e o culto da figura do herói, compreendendo danças, música, hinos, orações e sacrifícios, prendem a audiência num clima de emoções numinosas (como se fora um encantamento mágico), exaltando o indivíduo até sua identificação com o herói (JUNG, 1996, p. 80).

Por isso, faz-se necessário diferenciar o arquétipo do símbolo. Há uma ligação entre a imagem e a idéia (ou pensamento), por isso o arquétipo está no caminho da idéia e da substantivação, ao contrário do símbolo, que está simplesmente no caminho do substantivo, do nome.

[...] esquemas da ascensão a que correspondem imutavelmente os arquétipos do cume, do chefe, da luminária, enquanto os esquemas



diaréticos se substantificam em constantes arquetipais, tais como o gládio, o ritual batismal, etc; o esquema da descida dará o arquétipo do oco, da noite, do “Gulliver”, etc.; e o esquema do acocoramento provocará todos os arquétipos do colo e da intimidade. O que diferencia precisamente o arquétipo do simples símbolo é geralmente a sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante e a sua adequação ao esquema [...] (DURAND, 1997, p. 62)

É importante notar que à medida que pesquisamos as origens de uma “imagem coletiva” mais vamos descobrindo “uma teia de esquemas de arquétipos aparentemente interminável que, antes dos tempos modernos, nunca haviam sido objeto de qualquer reflexão mais séria”. É por isso que, paradoxalmente, conhecemos mais sobre símbolos mitológicos que qualquer outra das gerações que nos antecederam. Eles viviam seus símbolos inconscientemente, estimulados pelos seus significados.

Quando nos esforçamos para compreender os símbolos, confrontamo-nos não só com o próprio símbolo como com a totalidade do indivíduo que o produziu. Nesta totalidade inclui-se um estudo do seu universo cultural, processo em que se acaba por preencher muitas das lacunas da nossa própria educação (JUNG, 1996, p. 92).

É essa capacidade de apreender o universo cultural do indivíduo que nos interessa no estudo dos símbolos. Nesta pesquisa aparecem muitas imagens, algumas arquetipais, outras não, embora todas sejam simbólicas (DURAND, 1998).

O fato é que os símbolos são bem mais genéricos que os arquétipos, que são primitivos. “Um símbolo sugere ou deduz um aspecto da vida que permanece inesgotavelmente sujeito a interpretações e que finalmente ilude todos os esforços do intelecto para firmar ou conter” (PRINCÍPIOS JUNGUIANOS, 2007, p. 4).

Como já vimos, o arquétipo é “uma forma dinâmica, uma estrutura que organiza as imagens, mas sempre ultrapassa as concretudes individuais, biográficas, regionais e sociais da formação das imagens”. Aqui não nos referimos “à imagem no seu sentido mais arbitrário, mas enquanto um elemento de representação humana intrinsecamente motivado, o que significa que sempre símbolo de uma variação de uma gama variada de arquétipos” (DURAND, 1998, p. 43).

A expressão “imagem arquetípica” não foi criada exatamente por Carl G. Jung, mas aparece em obras de Mircea Eliade e Gilbert Durand, como podemos ver nessas passagens: “[...] a destruição de uma ordem estabelecida, a abolição de uma

*imagem arquetípica* equivalia a uma regressão ao caos, ao pré-formal, ao estado não diferenciado que precedia a cosmogonia [...]” (ELIADE, 2002, p. 34) ou “[...] no *Regime Noturno*, e especialmente nas suas estruturas sintéticas, as imagens arquetípicas ou simbólicas já não bastam a si próprias em seu simbolismo intrínseco, mas, por um dinamismo extrínseco, ligam-se umas às outras sob a forma de narrativa (DURAND, 1997, 355)”.

Nesta pesquisa, apreendemos muitas imagens a partir das heurísticas aplicadas aos nossos alunos e professores. Dada a complexidade destas imagens, buscamos analisar basicamente as imagens arquetípicas que *afloram*<sup>18</sup> dessas relações entre discentes e docentes, porque a análise profunda daquelas nos possibilitará apreender um conjunto de imagens predominantes na escola.

O homem moderno com o seu excesso de “racionalização” perdeu seus valores espirituais em escala alarmante. “Suas tradições morais e espirituais desintegraram -se e, por isto, paga agora um alto preço em termos de desorientação e dissociação universais” (JUNG, 1996, p. 94).

Jung (1996) demonstra o que acontece claramente a uma sociedade primitiva quando seus valores espirituais sofrem o impacto da civilização moderna. “Sua gente perde o sentido da vida, sua organização social se desintegra e os próprios indivíduos entram em decadência moral”.

Na minha opinião, a fé não exclui a reflexão (a arma mais forte do homem); mas, infelizmente, numerosas pessoas religiosas parecem ter tamanho medo da ciência (e, incidentalmente, da psicologia) que se conservam cegas a estas forças psíquicas numinosas que regem, desde sempre, os

---

<sup>18</sup> Grifo nosso. O verbo “aflorar” é um termo que compreendemos encaixar-se bem com o trajeto metodológico da nossa pesquisa. Pensei-o a partir de um dos desenhos dos alunos entrevistados: “a *relação do professor com os alunos tem que ser como um **mar de rosas***” (FREYA). Houve uma certa recorrência da imagem da flor, às vezes, flores, e até mesmo, o “mar de rosas”, representando superficialmente, a necessidade da relação entre professores e alunos ser regada, como se regam as flores, a fim de que sobreviva e prospere. Outra hipótese para fundamentar o termo foi a noção de trajetividade entre pólos de Paula Carvalho (1991). (PAULA CARVALHO, 1991, p. 86). Para Bueno (1995), aflorar é “v.t., *nivelar (uma superfície) com outra; nivelar; rel. assomar, emergir à superfície*”. Esta última acepção do verbo (emergir à superfície) é o sentido que empregamos para as imagens arquetípicas que captamos. Este é o primeiro pólo, da cultura patente (*conjunto de extrema importância para a nossa cultura análise de grupos*), que nos fornece o lado das representações dessas imagens como aparecem na narrativa, no desenho livre e na simples observação do objeto de estudo. Ao mergulharmos na profundidade dessas imagens, buscando as suas representações mais primitivas (temas arquetipais), buscamos o segundo pólo dessas representações, a cultura latente (*aspecto residual-afetivo-imagético; imaginária e fantasmatisações*), e assim, neste trajeto entre o primeiro e segundo pólos temos revelado o imaginário que se configura “*como um universo de imagens simbólicas numa perlaboração de mediação simbólica entre o pólo idiográfico-figural e o pólo morfogenético-arquetipal*” (PAULA CARVALHO, 1991, p. 88), portanto, é dessa forma que as imagens afloram.

destinos do homem. Despojamos todas as coisas do seu mistério e da sua numinosidade; e nada mais é sagrado. (JUNG, 1996, p. 94)

Em pleno século XXI, vivemos os mesmos fatores, nossos líderes espirituais tanto mais se preocupam em proliferar e proteger suas instituições quanto perdem em entender o mistério que os símbolos, transmitidos desde antepassados remotos, representam na contemporaneidade.

Neste aspecto, objetivamos resgatar os valores simbólicos das imagens captadas na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem na escola. Convém lembrar também que em nenhum momento dessa pesquisa é nossa pretensão classificar como ocorre o “processo de ensino-aprendizagem”, menos ainda, estipular uma classificação piagetiana ou vigostskiana, ou de qualquer outro tipo, para o mesmo. Todavia, é nesse interregno de convivência do professor e do aluno que investigamos as imagens arquetípicas que afloraram com maior frequência, possibilitando a construção, ainda que específica, de um imaginário entre ambos (professor e aluno) no processo ensino-aprendizagem.

## **2.4. Devaneios e sonhos**

Na pesquisa, utilizamos, como instrumentos metodológicos, heurísticas de captação de imagens através do desenho livre e da narrativa (Apêndices de A a I). Pelo desenho e pela narrativa foi-nos possível perceber imagens arquetípicas que afloraram no imaginário de professores e alunos. Para análise dessas imagens, partimos da classificação isotópica das imagens de Durand (1997).

Mas à medida que analisávamos as imagens, sentíamos necessidade de ampliar mais o nosso ponto de vista. Então, percebemos que a classificação isotópica das imagens de Durand era apenas o ponto de partida, havia muito mais a ser explorado.

As grandes imagens têm ao mesmo tempo uma história e uma pré-história. São sempre lembrança e lenda ao mesmo tempo. Nunca se vive a imagem em primeira instância. Toda grande imagem tem um fundo onírico insondável e é sobre esse fundo onírico que o passado pessoal coloca cores particulares. Assim, é no final do curso da vida que veneramos realmente uma imagem, descobrindo suas raízes para além da história fixada na memória. No reino da imaginação absoluta, somos jovens muito tarde. É preciso perder o paraíso terrestre para vivê-lo verdadeiramente, para vivê-lo na realidade de suas imagens, na sublimação absoluta que transcende a toda a paixão. (BACHELARD, 1998, p. 50)

As imagens desenhadas por esses alunos queriam falar além de sua primeira impressão e eu tinha que buscar um meio de ouvi-las mais apropriadamente. É através delas que pretendemos revelar de alguma forma esse universo simbólico escondido na intimidade e profundidade onírica dos professores e alunos. Foi dessa necessidade que passamos a trabalhar com as “poéticas” de Bachelard, basicamente, a Poética do Devaneio e a Poética do Espaço.

Neste item, para esclarecer como o devaneio vai nos ajudar a analisar as imagens arquetípicas que permeiam a relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, faremos uma explanação sobre a “Poética do Devaneio” de Bachelard, caracterizando os tipos de devaneios trabalhados pelo autor e que podem aparecer em nossa pesquisa.

É importante lembrar que Bachelard escreveu várias obras relacionadas à imagem poética, como já dissemos na introdução. É uma bibliografia muito extensa e complexa e o próprio autor sempre está fazendo referência a uma obra dentro da outra. Partimos da “Poética do Devaneio” porque generaliza o sentido das imagens poéticas. A partir desta obra teremos maior facilidade em entender todas as outras poéticas do autor.

É preciso esclarecer que nessas obras deparamo-nos com um Bachelard *noturno*<sup>19</sup>, mais místico, que utiliza a poética como instrumento de pesquisa, ao contrário, do Bachelard *diurno*, mais heróico e científico de obras como “A Epistemologia” e “O novo espírito científico”.

É sobre essa possibilidade de apreensão do real a partir da imagem poética que trataremos agora, na qual esclareceremos como o devaneio pode nos ajudar a investigar o imenso universo de nossa imaginação.

Na obra “A Poética do Devaneio” (2006), Bachelard demonstra a importância da imagem poética como método nas pesquisas fenomenológicas. “Nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser o germe do mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta” (BACHELARD,

---

<sup>19</sup> Os adjetivos “diurno” e “noturno” que utilizamos para caracterizar Gaston Bachelard expressam, de certa forma, uma classificação, dentro dos regimes de imagens de Durand, para a produção científica daquele. O Bachelard diurno vive ainda o entusiasmo da estrutura heróica, é um intelectual que empunha um gládio em combate à imperatividade do excesso de racionalismo da modernidade que cega o homem diante dos fenômenos. Já o Bachelard noturno vencedor das angústias do tempo e da morte do regime diurno, mergulha nas estruturas místicas e dramáticas, nos simbolismos da intimidade e da inversão, permitindo a si próprio os devaneios poéticos que lhe inspirariam todas as suas poéticas.

2006, p. 1). A imagem poética, portanto, é concebida como extensão psíquica; e como elemento da consciência, é reforço da coerência.

A imagem poética, aparecendo como um novo ser da linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que se abriria para liberar instintos recalçados. A imagem poética ilumina com tal luz a consciência, que é vão procurar-lhe antecedentes inconscientes. (BACHELARD, 2006, p. 3)

Vale lembrar, neste contexto, o inconsciente como elemento poético, como afirma o filósofo das religiões Mircea Eliade (2002, p. 10): “o inconsciente, como é chamado, é muito mais ‘poético’ – e, acrescentaríamos, mais ‘filosófico’, mais ‘mítico’ – que a vida consciente”. Para Eliade (2002), os psicólogos sabem muito bem que descobrem as mais belas mitologias nos “devaneios” ou nos sonhos de seus pacientes, pois, o inconsciente também é a morada dos deuses, das deusas, dos heróis, das fadas.

Quantas imagens poéticas afloram de nossos devaneios. A imagem que surge de um poema não necessariamente é causa de alguma coisa. Ao contrário, a explosão de uma imagem faz ecoar um passado longínquo, profundo, e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer. “O poeta não me confere o passado de sua imagem, e no entanto ela se enraíza imediatamente em mim. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica” (BACHELARD, 1998, p. 2). Para Bachelard, “a memória sonha e o devaneio lembra”.

O mitólogo Joseph Campbell (1994, p. 9) afirma “imagens convidam os olhos a não se apressar, mas sim a descansar por um instante e a se abstrair com elas no enlevo de sua revelação”. Para Campbell (1994), através dos sonhos uma porta se abre à mitologia, uma vez que os mitos são da natureza do sonho e que, da mesma forma que sonhos surgem de um mundo interior desconhecido para a consciência desperta.

Jung (1996, p. 90) também afirmava que “a origem dos mitos remonta ao primitivo contador de histórias, aos seus sonhos e às emoções que sua imaginação provocava nos ouvintes”. Mas, afinal, qual a relação entre o sonho e o devaneio na imaginação poética?

Para Bachelard (2006, p. 20), o sonho noturno é marcado pelo duros acentos do masculino (*animus*) ao contrário do devaneio que nos aparece de

essência feminina (*anima*). Assim, “enquanto o sonho noturno pode desorganizar uma lama, propagar, mesmo durante o dia, as loucuras experimentadas durante a noite, o bom devaneio ajuda verdadeiramente a alma a gozar do seu repouso [...]” (BACHELARD, 2006, p. 16)

De um modo geral – como tentarei sugerir ao leitor benevolente -, os sonhos (*revê*) são masculinos e o devaneio (*rêverie*), feminino. Por conseguinte, ao nos servirmos da divisão da psique em *animus* e *anima*, tal como essa divisão foi estabelecida pela psicologia das profundezas, mostraremos que o devaneio é, tanto no homem como na mulher, uma manifestação da alma. Antes, porém, devemos preparar, por um devaneio sobre as próprias palavras, as convicções íntimas que asseguram, em toda psique humana, a permanência da feminilidade. (BACHELARD, 2006, p. 28)

Na primeira parte da obra “**Devaneios sobre o devaneio**”, Bachelard esboça como o devaneio é predominantemente *anima*. Partindo da linguagem escrita e da língua materna demonstra-nos que as desinências femininas de certas palavras possuem uma doçura especial; a estas palavras ele denomina *palavras de devaneio*.

[...] Um dia desses, lia eu as páginas de um poeta que, no fastígio da idade, se mostra mais audacioso do que eu. Seu desejo, quando um termo mais audaz se põe a sonhar em sua própria substância, é empregá-lo, contra todo uso, no feminino. Para Edmond Gilliard, é antes de tudo a palavra *silêncio* que ele sonha sentir em sua feminilidade essencial. Segundo ele, a virtude do silêncio é “toda feminina; deve deixar qualquer palavra penetrá-lo até atingir a matéria do Verbo... Penaliza-me”, prossegue o poeta, “manter diante do silêncio o artigo que o define gramaticalmente como masculino. A dureza masculina da palavra silêncio se deve talvez ao fato de lhe darmos a forma imperativa. Silêncio, diz o mestre que quer que o escutemos de braços cruzados. Mas, quando o silêncio traz a paz a uma alma solitária, sente-se que ele prepara a atmosfera para uma *anima* tranqüila. (BACHELARD, 2006, p. 42,43)

Estas colocações de Bachelard (2006) revelam a influência do masculino e do feminino na alma humana representados por um duplo signo de dois substantivos latinos: *animus* e *anima*. Nos nossos devaneios, “toda a nossa alma se impregna das influências da *anima*”, ou por assim dizer, “quando o devaneio é realmente profundo, o ente que vem sonhar em nós é a nossa *anima*” (BACHELARD, 2006, p. 59).

O devaneio ajuda-nos assim a habitar o mundo, a habitar a felicidade do mundo. Daí a importância dos **devaneios do repouso**, que nos retira do mundo das reivindicações e conduz-nos a uma descida sem queda à serena solidão, à “encosta

do devaneio”, onde encontramos o “repouso na *anima* da profundidade, descendo, sempre descendo” (BACHELARD, 2006, p. 59).

É nesse repouso feminino, longe das preocupações, das ambições, dos projetos, que vamos conhecer o repouso concreto, o repouso que descansa todo o nosso ser. [...] O devaneio de um sonhador é suficiente para fazer sonhar todo um universo. O repouso do sonhador é capaz de pôr em repouso as águas, as nuvens, a brisa fina [...] (BACHELARD, 2006, p. 60)

Para Jung (1996, p. 177) a *anima* é “a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem”. O psicólogo exemplifica que feiticeiros e profetas (xamãs), às vezes, “vestem-se com roupas femininas, ou seios desenhados nas roupas, de modo a evidenciar o seu interior feminino”.

Para Jung (1996), o inconsciente não é um consciente recalcado, nem é feito de lembranças esquecidas ou reprimidas, é natureza primitiva, primeira, andrógino. “O inconsciente, por conseguinte, mantém em nós poderes de androginidade. Quem fala de androginidade toca, com uma dupla antena, as profundezas do seu próprio inconsciente” (BACHELARD, 2006, p. 55).

Mas qual a significação, em termos práticos, do papel da *anima* como guia para o mundo interior? Esta função positiva ocorre quando o homem leva a sério os sentimentos, os humores, as expectativas e as fantasias enviadas por sua *anima* e quando ele os fixa de alguma forma, por exemplo, na literatura, pintura, escultura, música ou dança. Quando trabalha calma e demoradamente todas estas sugestões, outros materiais ainda mais profundos surgem do seu inconsciente, entrando em conexão com o material primitivo. Depois que uma fantasia fixou-se de alguma forma específica, ela deve ser examinada tanto ética como intelectualmente, em uma avaliação sensível e calculada. E é necessário considerá-la como absolutamente real, sem qualquer dúvida de que seja “apenas uma fantasia”. Se assim for feito, devotadamente e por um longo período, gradualmente se irá tornando a única realidade existente podendo então expandir-se de maneira plena na sua verdadeira forma. (JUNG, 1996, p. 183)

Temos na *anima* grande centro de produção de imagens poéticas do devaneio. Como diz Bachelard (2006, p. 59) “para um filósofo que se inspira na fenomenologia um devaneio sobre devaneio vem a ser precisamente uma fenomenologia da *anima*”, e como pensa o autor “é coordenando devaneios de devaneios que ele espera constituir uma ‘Poética do devaneio’. Noutros termos: a poética do devaneio é uma poética da *anima*”.

Bachelard (2006) fala ainda dos **devaneios voltados para a infância**, nos quais revivemos através das narrativas de outras pessoas a nossa vida

primitiva, a nossa história. Pelos devaneios, revivemos uma infância potencial que habita em nós. “Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda”. (BACHELARD, 2006, p. 95)

As imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta. (BACHELARD, 2006, p. 95)

São os devaneios da infância que estreitam os laços entre memória e imaginação. “É aí que o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade”. O homem passa, mas o cosmos permanece, e é na solidão cósmica, ou melhor, no devaneio solitário que as imagens de um cosmos sempre primeiro se revolvem e reagem em profundidade no ser da criança.

Como a imagem de um poeta pode nos fazer reviver subitamente nossas lembranças da infância? Bachelard (2006, p. 116) responde: “porque a imagem de um poeta é uma imagem, falada, e não uma imagem que os nossos olhos vêem. Um traço da imagem falada basta para nos fazer ler o poema como o eco de um passado desaparecido”.

Quem não se recorda da sua infância ao ler o poema “Meus oito anos” do poeta romântico brasileiro Casimiro de Abreu:

***Meus oito anos***

*“Oh! Que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!*

(CASIMIRO DE ABREU, **Primaveras**, 2001)

Os poetas românticos conhecem bem, inconscientemente ou não, todos os tipos de devaneios. Casimiro de Abreu, em específico, consagrou-se por conseguir revelar com naturalidade suas imagens da infância através de sua própria poética do devaneio:

*Que auroras, que sol, que vida,  
Que noites de melodia  
Naquela doce alegria,  
Naquele ingênuo folgar!  
O céu bordado d'estrelas,*



*A terra de aromas cheia,  
As ondas beijando a areia  
E a lua beijando o mar!*

(CASIMIRO DE ABREU, **Primaveras**, 2001)

Bachelard (2006, p. 111) afirma que “[...] quando o devaneio vai tão longe, admiramo-nos do nosso próprio passado, admiramo-nos de ter sido criança”. Descobrimos em nós uma “infância imóvel”, uma “infância sem devir”, em que a memória reina sobre o tempo dos homens, em que o tempo que reina é das quatro grandes divindades do céu: as estações. O poema acima de Casimiro de Abreu resume bem esses valores do *tempo cíclico*, em que as imagens – a aurora, o sol, a noite, as estrelas, a terra, as ondas, a lua – exprimem a sua essência.

Bachelard (2006) lembra que através dos devaneios ligados à infância, revivemos nossas experiências primeiras de felicidade, ou seja, “a infância aparece, no próprio estilo da psicologia das profundezas, como um verdadeiro *arquétipo*, o arquétipo da felicidade simples” (BACHELARD, 2006, p. 118).

Como os arquétipos do fogo, da água e da luz, a infância, que é uma água, que é um fogo, que se torna luz, determina uma superabundância de arquétipos fundamentais. Nos nossos devaneios voltados para a infância, todos os arquétipos que ligam o homem ao mundo, que estabelecem um acordo poético entre o homem e o universo, todos esses arquétipos são, de certa forma, revivificados. (BACHELARD, 2006, p. 119)

Aqui retomamos a idéia de arquétipos que já discutimos no item anterior (2.3), todavia com uma carga poética, a poética do devaneio sobre a infância, que nos faz reabrir a porta dos sonhos através das lembranças e reencontrar os arquétipos que “nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo” (BACHELARD, 2006, p. 119).

O arquétipo está ali, imutável, imóvel sob a memória, imóvel sob os sonhos. E, quando se faz reviver, pelos sonhos, o poder de arquétipo da infância, todos os grandes arquétipos das potências paternas, das potências maternas retomam a sua ação. O pai está ali, também ela, imóvel. Ambos escapam ao tempo. Ambos vivem conosco num outro tempo. E tudo muda: o fogo de outrora é outro fogo, diverso do fogo de hoje. Tudo o que acolhe a infância tem uma virtude de origem. E os arquétipos permanecerão sempre como origens de imagens poderosas. (BACHELARD, 2006, p. 120)

É por acreditarmos neste poder dos arquétipos e das imagens que escolhemos analisar as imagens arquetípicas que permeiam a relação entre

professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. As imagens produzidas por ambos são imagens poderosas que podem nos revelar a verdadeira cosmicidade da realidade, adormecida no íntimo de cada um. Mas isso, como vimos só pode ser feito com auxílio do “devaneio”.

Retomando as imagens poéticas voltadas aos devaneios da infância, é preciso citar outro aspecto enfatizado por Gaston Bachelard: as lembranças dos odores. “[...] Os odores! Primeiro testemunho da nossa fusão com o mundo. Essas lembranças dos odores do passado, nós as reencontramos fechando os olhos. Fechamos os olhos outrora para saborear-lhes a profundidade [...]” (BACHELARD, 2006, p. 132).

Casimiro de Abreu (2001) já exprimia essas experiências odoríficas da infância em seu poema “Meus oito anos”: *Como são belos os dias/ Do despontar da existência! - Respira a alma inocência/ Como perfumes a flor; [...]*. Como afirma Bachelard (2006, p. 133), “cada um de nós encontrará na memória o odor de um renovo da primavera”.

Nas lembranças da infância os odores cheiram bem, “a casa natal não cheira a morfo” (BACHELARD, 2006, p. 136), sentimos o cheiro da terra, do pão fresco, do leite. “Nos dias de ventura, o mundo é comestível” (idem, p. 137). Como são boas as lembranças da infância!

Na última parte do livro, intitulada “O *cogito* do sonhador”, Bachelard a partir do *cogito* delineado por Descartes – *Cogito ergo sun* (Penso, logo existo) – aborda o *cogito* do sonhador: “o *cogito* que pensa pode errar, esperar, escolher – o *cogito* do devaneio se lida imediatamente o seu objeto, à sua imagem” (BACHELARD, 2006, p. 147).

O homem do devaneio e o mundo do seu devaneio estão muito próximos, tocam-se, compenetraram-se. Estão no mesmo plano do ser; se for necessário ligar o ser do homem ao ser do mundo, o *cogito* do devaneio há de enunciar-se assim: eu sonho o mundo; logo, o mundo existe tal como eu o sonho. (BACHELARD, 2006, p. 152)

Após expressar essa capacidade do *cogito* do sonhador, Bachelard (2006) encerra a obra com o capítulo **Devaneio e Cosmos**, na qual demonstra que “palavras cósmicas, imagens cósmicas tecem vínculos do homem com o mundo” (BACHELARD, 2006, p. 180). Pelo devaneio cósmico temos uma sensação de um “*em casa*” num universo imaginado.

Os poetas, em seus devaneios cósmicos, falam do mundo em palavras primeiras, em imagens primeiras. Falam do mundo na linguagem, do mundo. As palavras, as belas palavras, as grandes palavras naturais, acreditam na imagem que as criou. Um sonhador de palavras reconhece numa palavra do homem aplicada a uma coisa do mundo uma espécie de etimologia onírica. (BACHELARD, 2006, p. 181)

No **devaneio cósmico**, “a voz do poeta é a voz do mundo” (BACHELARD, 2006, p. 180). Bachelard aproveita para demonstrar o quanto seriam enriquecidas suas considerações sobre as suas obras anteriores de que tratavam os quatro elementos da matéria: fogo, água, ar e terra, se fossem todas analisadas à luz dos devaneios cósmicos.

[...] diferentes devaneios de evasão que partem das imagens privilegiadas do fogo, da água, do ar, dos ventos e do vôo, aproveitamos imagens que por si sós se dilatam, se propagam até se tornar imagens do Mundo. Poderíamos ser solicitados a estudar no mesmo espírito as imagens que estão sob o signo do quarto elemento, do elemento terrestre [...] (BACHELARD, 2006, p. 203)

Todavia, isso é tarefa para outros momentos e o próprio Bachelard (2006) reconhece isso: “[...] esses devaneios nos ocuparam bastante nos livros que escrevemos sobre as matérias da terra para que lhes retomemos o exame no presente trabalho”.

Por fim, como vimos “o homem acaba de entrar numa nova maturidade. A imaginação deve, portanto, servir a vontade, despertar a vontade para todas as novas perspectivas” (BACHELARD, 2006, p. 205). Por isso, acreditamos que a Poética do Devaneio de Bachelard (2006) pode nos ajudar a entender mais as imagens que afloram da relação professor-aluno na sala-de-aula. Aquelas imagens falam e nós precisamos ouvi-las. É preciso ver além do que elas representam. Por meio do devaneio poético esperamos alcançar esta meta.

## **2.5. A casa e o cosmos: sobre as noções de tempo e espaço da pesquisa**

Após definirmos os métodos que adotamos para a realização desta pesquisa, outro fator que é preciso esclarecer, são as noções de tempo e espaço em que observamos o objeto de estudo. Prioritariamente, verificamos o aluno e o professor na sala-de-aula. Mas, o espaço da investigação se definiu pelos diferentes

espaços da escola (as imagens internas e externas da mesma); e o tempo, pelo período letivo em que ambos foram investigados (tempo cronológico). Mas à medida que analisávamos as imagens, as noções de tempo e espaço tornavam-se elásticas, surgiu-nos o tempo circular ou cíclico e outros tempos como o Tempo Cósmico e o Tempo Sagrado (ELIADE, 2002).

Gomes (2000) já havia notado certos aspectos na organização dos alunos dentro do tempo e espaço escolares. Rituais que se repetem até os dias de hoje por uma necessidade de separar “o joio do trigo”,

A ordem e a organização que marcam o espaço e o tempo escolar marcam também a separação entre as partes do corpo-grupo discente, de conformidade com algumas prescrições das quais sou informada já pela palavra de seus gestores: as pessoas que vão aqui e ali se juntando, quando alumadas pelo Sol, têm uma ritmicidade diversa das que vou acompanhar, quando alumadas pela lâmpada, que não desfaz a noite e nem de todo as sombras. (GOMES, 2000, p. 62)

Como se percebe, o tempo e espaço escolar mudam simultaneamente: de dia, há na escola os iluminados, à noite, há aqueles que carecem de muita iluminação. De fato “a organização escolar repete, turno após turno, dia após dia, os encontros rituais de louvação a seus deuses e heróis solarizados” (GOMES, 2000, p. 54).

Percebemos que os alunos da noite, por serem maiores de idade e já terem perdido a idade adequada de escolarização, são os que mais carecem de **luz** e os que menos a recebem. O termo destacado pode significar tanto a luz do sol quanto a alumiação fornecida pelo sistema educacional.

Como Gomes (2000) já dizia, “há uma relação entre um aspecto da sacralização escolar e a sacralidade da Natureza pelos valores religiosos atribuídos ao Sol e a sua luz, por meio dos ‘cultos solares’ dos homens do passado”.

O espaço sagrado é o *espaço real* por excelência, pois, como se demonstrou recentemente, para o mundo arcaico o mito é real porque ele relata as manifestações da verdadeira realidade: o *sagrado*. É num tal espaço que tocamos diretamente o sagrado – quer seja ele materializado em certos objetos (*tchuringas*, representações da divindade etc.), ou manifestados nos símbolos hierocósmicos (Pilastra do Mundo, Árvore Cósmica, etc.).(ELIADE, 2002, p. 36)

Já havíamos falado que há na escola os iluminados, durante o dia, e, à noite, aqueles que carecem de muita iluminação. É importante notar que na

perspectiva política, social e econômica, na qual prevalece a ideologia governamental, os alunos da noite “não carecem de tanta iluminação” (GOMES, 2002, p. 62), pois não são eles os escolhidos.

Os escolhidos estudam de dia, são banhados, dia após dia, durante anos de escolarização, pela luz do sol, fortalecidos com a sua aluminação. São os futuros médicos, advogados, engenheiros, políticos, oficiais, juristas, executivos, administradores, dentistas, etc., do nosso país. Os alunos estão a mercê de seu próprio destino e força de vontade.

Essa cena se repete em quase todas as escolas públicas do país. Durante o dia, os alunos seguem os rituais que exige o espaço sagrado (a escola), por isso, são iluminados, são os que vão terminar os estudos no prazo e idade adequados para lograrem êxito no mercado de trabalho. Durante à noite, são os alunos atrasados nos estudos, portanto, com idade avançada, que geralmente, apresentam mais problemas familiares, econômicos e sociais.

Infelizmente não pudemos abarcar, em nossa pesquisa, alunos dos dois turnos, o diurno e o noturno, para que pudéssemos perceber se o espaço escolar assume as mesmas dimensões a partir de um público tão diversificado. Deixaremos esta questão para outro trabalho.

Mas, afinal, com que espaço estamos lidando, com o simples espaço físico chamado escola? Não. O espaço em nossa pesquisa transcende às fronteiras bem distantes, até mesmo no tempo.

Para nos auxiliar sobre os diferentes espaços com os quais trabalharemos vamos conhecer um pouco da *Poética do Espaço* (1998) de Bachelard.

Ele define que “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 1998, p. 24). Essa imagem se corrobora com um dizer popular bastante utilizado por pedagogos, diretores de escola e professores: “a escola é a segunda casa do aluno”.

Essa acepção popular nada mais é do que um próprio devaneio do repouso, da intimidade e do aconchego. Trabalhamos primeiramente a “Poética do Devaneio” porque ela nos ajuda a entender todas as outras poéticas de Bachelard.

Para Bachelard (1998, p. 26) “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz [...] Ao devaneio pertencem valores que

marcam o homem em sua profundidade”. Quantos de nós, após um longo período de viagem, sentimos falta de casa?

[...] é graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas; e quando a casa se complica um pouco, quando tem um porão e um sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados. A eles regressamos durante toda a vida, em nossos devaneios. (BACHELARD, 1998, p. 28)

Mas para reencontrarmos o espaço perdido no tempo, precisamos “dessocializar nossas grandes lembranças e atingir o plano dos devaneios que vivenciávamos nos espaços de nossas solidões” (BACHELARD, 1998, p. 28). Cada um de nós possui um **canto da casa** no qual nos refugiamos nos momentos de angústia e aflição. É neste “cantinho” que queremos ficar sozinhos, vivenciar nossa solidão.

Na escola, cada aluno ou grupo de alunos, sempre procura um canto onde possa repousar e conversar. Pode ser na hora da entrada, da saída ou, principalmente, no intervalo, há sempre um lugar, um canto onde se afasta(m) dos outros para conversar em paz.

Como diz Bachelard (1998), esses redutos têm valor de concha, espaços de um labirinto profundo que provavelmente desejaríamos possuí-los mais uma vez.

E a casa da lembrança torna-se psicologicamente complexa. A seus abrigos de solidão associam-se o quarto, sala onde reinaram os seres dominantes. A casa natal é uma casa habitada. Os valores de intimidade aí se dispersam, estabilizam-se mal, sofrem dialéticas. Quantas narrativas de infância – se as narrativas de infância fossem sinceras – nos diriam que a criança, por falta de seu próprio quarto, vai amuar-se no seu canto! (BACHELARD, 1998, p. 33)

Bachelard coloca-nos diante de uma verdadeira psicologia da casa, cujas imagens aparecem dispostas em dois temas principais de ligação:

- 1º – A casa é imaginada como um ser vertical. Ela se eleva. Ela se diferencia no sentido de sua verticalidade. É um dos apelos à nossa consciência de verticalidade;
- 2º – A casa é imaginada como um ser concentrado. Ela nos leva a uma consciência de centralidade. (BACHELARD, 1998, p. 36)

Para Bachelard (1998), **a verticalidade** é causada pela polaridade do porão e do sótão. No sótão, “[...] todos os pensamentos são claros [...]”(idem, p. 36),

“[...] com os sonhos na altitude clara estamos na zona racional dos projetos intelectualizados [...]” (idem, p. 37), ao passo que o porão, “[...] é a princípio o ser obscuro da casa, o ser que participa das potências subterrâneas. Sonhando com ele, concordamos com a irracionalidade das profundezas”. (BACHELARD, 1998, p. 37)

Através do sonho o homem ascende do porão imundo e fétido para as torres elevadas do sótão de sua casa. Daí, o sentido da escada no imaginário da casa. A escada da casa subimos e descemos constantemente. “A escada do sótão, mais abrupta, mais gasta, nós a subimos sempre. Ela traz o signo da ascensão para a mais tranqüila solidão”. (BACHELARD, 1998, p. 43)

Enquanto ser concentrado, podemos imaginar **a casa como cabana** (casa do interior, campestre), aquela cuja luz da lamparina ou da lâmpada brilha à janela. “A lâmpada vela, e portanto vigia. Quanto mais estreito é o fio de luz, mais penetrante é a vigilância” (BACHELARD, 1998, p. 50). A cabana e a luz, que vela no horizonte distante, indicam de forma simplificada a condensação de intimidade do refúgio.

Na casa, tudo se diferencia, se multiplica. Do inverno, a casa recebe reservas de intimidade, delicadezas de intimidade. No mundo fora da casa, a neve apaga os passos, embaralha os caminhos, abafa os ruídos, mascara as cores. Sentem-se em ação uma negação cósmica pela brancura universal. O sonhador da casa sabe tudo isso, sente tudo isso, e pela diminuição do ser do mundo exterior sente um aumento de intensidade de todos os valores de intimidade. (BACHELARD, 1998, p. 57)

Diante da menor hostilidade do meio, “com as formas animais da tempestade e da borrasca, os valores de proteção e de resistência são transpostos em valores humanos” (BACHELARD, 1998, p. 62). Homem e casa se comungam, nessa rivalidade dinâmica entre **casa e universo**. “Quando a casa é feliz, a fumaça brinca delicadamente acima do telhado. Se a criança é infeliz a casa traz a marca das angústias do desenhista” (idem, p. 85).

Percebe-se como a casa resguarda intensos **valores de intimidade**. Bachelard expressa essa faculdade a partir de elementos do “segredo” como **as gavetas, os cofres, as fechaduras e os armários**.

O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e sua gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses “objetos” e alguns outros igualmente valorizados, nossa vida íntima não teria

um modelo de intimidade. São objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade. (BACHELARD, 1998, p. 91)

Em torno do ser, temos a confiança de um “*cofre absoluto*” (Bachelard, 1998). “No cofre estão as coisas inesquecíveis; inesquecíveis para nós, mas também para aqueles a quem daremos nossos tesouros. O passado, o presente, um futuro nele se condensam. E assim o cofre é a memória do imemorial” (idem, p. 97).

Quantos armários da escola guardam as nossas lembranças. Do armário da sala-de-aula ao armário da secretaria muitas memórias ficaram esquecidas. Se pensarmos que ainda há registros da nossa infância nas escolas pelas quais passamos, quantas lembranças retornam àquela escola tanto quanto à nossa casa.

Outra consideração importante de Bachelard em relação aos valores de intimidade da casa são as imagens do ninho e da concha. **O ninho**, como toda imagem do repouso, da tranquilidade, associa-se à imagem da **simplicidade** da casa. Apesar de precário, o ninho desperta em nós um devaneio de segurança. Vivemos uma espécie de *confiança cósmica*, “tanto o ninho como a casa onírica e tanto a casa onírica como o ninho não conhecem a hostilidade do mundo” (BACHELARD, 1998, p. 115).

**A concha** sugere os devaneios do **ser misto**. “O ser que sai de sua concha não é somente o ser ‘meio carne meio peixe’, mas também ser meio morto meio vivo e, nos grandes excessos, metade pedra metade homem” (BACHELARD, 1998, p. 120). O animal neste contexto não deixa de ser pretexto para multiplicar as imagens do verbo “sair”. Assim, o homem, o animal, a amêndoa, todos encontram o repouso máximo numa concha. Os valores do repouso comandam todas essas imagens.

“As conchas são também tentativas de preparar as formas das diferentes partes do corpo humano; são pedaços de homem, pedaços de mulher” (idem, p. 125). É o que ocorre com a descrição da Concha de Vênus que representa a vulva da mulher. Chevalier (1999, p. 269) afirma que “a concha, evocando as águas onde se forma, participa do simbolismo **da fecundidade** própria da água. Sua forma, sua profundidade lembram o órgão sexual feminino”.

Assim, “ninhos e conchas não podem se unir tão fortemente senão por seu onirismo”. Como afirma o próprio Bachelard (1998, p. 130) “todo um ramo de ‘casas oníricas’ encontra aqui duas raízes distantes, duas raízes que se entremeiam como tudo o que está ‘distante’ num devaneio cósmico”.



Queremos simplesmente mostrar que quando a vida se abriga, se protege, se cobre, se oculta, a imaginação simpatiza com o ser que habita o espaço protegido. A imaginação vive a proteção, em todas as nuances de segurança, desde a vida nas conchas mais materiais até as mais sutis dissimulações no simples mimetismo das superfícies”. (BACHELARD, 1998, p. 141)

Agora veremos o simbolismo do canto e da miniatura. **O canto** é o espaço reduzido da casa onde gostaríamos de nos recolher, “recolher-nos em nós mesmos, é, para a imaginação, uma solidão, ou seja, o germe de um quarto, o germe de uma casa” (BACHELARD, 1998, p. 145). Imóveis, no canto, construímos um quarto imaginário em nosso redor. “Ele é local seguro, o local próximo de minha imobilidade. O canto é uma espécie de meia-caixa, metade paredes, metade porta” (idem, p. 146).

**A miniatura**, por sua vez, exerce um papel fundamental no imaginário humano. Ela representa as inversões na perspectiva das grandezas e ativa valores profundos. “A miniatura é um exercício de frescor metafísico; permite mundificar sem se arriscar muito E que repouso em tal exercício de mundo dominado! A miniatura é repousante, sem jamais fazer adormecer” (BACHELARD, 1998, p. 168).

Outro aspecto simbólico muito importante da casa é a imensidão íntima que ela representa. Bachelard (1998, p. 189) considera a imensidão uma categoria filosófica do devaneio. “Ele foge do objeto próximo e imediatamente está longe, além, no espaço do *além*” (idem, p. 190).

A imensidão está em nós. Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão. Quando estamos imóveis, estamos algures; sonhamos num mundo imenso. A imensidão é o movimento do homem imóvel. A imensidão é uma das características dinâmicas do devaneio tranqüilo. (BACHELARD, 1998, p. 190)

A imensidão, como se vê, propaga ondas de tranqüilidade, a paz institui-se no ser, a imensidão amplia-se e torna-se contemplação. “E a atitude contemplativa é um valor humano tão grande que confere imensidão a uma impressão que um psicólogo teria toda razão em declarar efêmera e particular” (BACHELARD, 1998, p. 214).

Essas reflexões sobre a imensidão íntima da casa levam-nos a uma **dialética do exterior e do interior**. Para Bachelard (1998, p. 216), “o aquém e o

além repetem surdamente a dialética do interior e do exterior: tudo se desenha, mesmo o infinito [...] Fazemos passar para o nível do absoluto a dialética do *aqui* e do *aí*”.

Onde está o peso maior do *estar-aí*, no estar ou no *aí*? No *aí* – que seria melhor chamar de *aqui* – é necessário em primeira instância procurar meu ser? Ou então, no meu ser vou encontrar primeiro a certeza de minha fixação num *aí*? Seja como for, um dos termos sempre enfraquece o outro [...] (BACHELARD, 1998, p. 217)

Bachelard (1998, p. 225) diz que “o homem é um ser entreaberto”. Pela linguagem poética, tudo se renova na vida do ser. “E a linguagem traz em si a dialética do aberto e do fechado. Pelo *sentido*, ela se fecha; pela expressão poética ela se abre”.

Por fim, passemos para **a fenomenologia do redondo**, o último capítulo de A Poética do Espaço. Nele, Bachelard (1998, p. 237) afirma termos uma primitividade “redonda” e que “essas imagens da *redondeza plena* ajudam [...] a darmos a nós mesmos uma primeira constituição, a firmar o nosso ser intimamente, pelo interior. Pois, vivido do interior, sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo”. Ele faz uma análise fenomenológica de uma frase que retirou do livro de Jaspers (apud BACHELARD, 1998): “Todo ser parece em si redondo” (BACHELARD, 1998, p. 235).

Para o fenomenólogo, devemos buscar o seu sentido primitivo enriquecendo-a com outros exemplos, “reunindo dados, tendo cuidado de reservar para esses ‘dados’ seu caráter de dados íntimos, independentes do conhecimento do mundo exterior” (BACHELARD, 1998, p. 236).

Entendemos aqui que esses “dados íntimos” nos remetem ao nosso interior, ao centro de nós mesmos. Bachelard (1998) admite que tais dados só podem ser provenientes do mundo exterior, mas é preciso mesmo tomar cuidado para que “as cores demasiado vivas da ilustração não façam com que o ser da imagem perca a sua luz primordial” (BACHELARD, 1998, p. 236).

Para alcançar seu objetivo, Bachelard eliminou um termo da frase de Jaspers para torná-la mais pura fenomenologicamente, no lugar de “todo ser parece em si redondo”, diríamos então: “o ser é redondo”. Só admitindo que “o ser é redondo”, permitimo-nos “reconhecer a primitividade de certas imagens do ser” (BACHELARD, 1998, p. 237).

É através de poetas e metafísicos que Bachelard (1998) fundamenta a sua fenomenologia. O pássaro, para Michelet (apud BACHELARD, 1998), é uma redondeza plena, “o pássaro (é) quase totalmente esférico”. Rilke (apud BACHELARD, 1998), que decerto não pensou na página de Michelet, escreve “[...] *Esse grito redondo de pássaro/ Repousa no instante que o engendra [...]*”. Temos que a imagem do pássaro no poema de Rilke é a mesma para Michelet: “um pássaro redondo, redondo em sua forma, redondo em seu gorjeio que arredonda o céu em cúpula” (BACHELARD, 1998, p. 241).

Assim, é pela poesia que encontramos o ponto mais alto da fenomenologia do redondo: “a abóbada dos céus”. Como diz Bachelard (1998, p. 242)) “O mundo é redondo ao redor do ser redondo”. Para um pintor, a árvore se compõe em sua redondeza: “*Árvore, sempre no meio/ De tudo que a cerca / Árvore que saboreia / Toda abóbada dos céus*”. (BACHELARD, 1998, p. 242)

Após essas considerações sobre a Poética do Espaço, agora podemos retomar o espaço de nossa pesquisa: o CEEFM Antônio Ribeiro. Seria importante delinear os diferentes espaços da escola, como cada um resguarda em si um universo simbólico, mítico e mágico a ser desvendado. Falar sobre o pátio e corredores, a quadra de esportes, os banheiros, a diretoria, a coordenação (ou supervisão), a sala-de-aula, a sala-de-vídeo (quando tem), e muitos outros espaços que devem representar universos cósmicos bem interessantes no imaginário de professores e alunos.

Todavia, não há tempo (cronológico) e espaço para fazermos isto nesta pesquisa. Limitar-nos-emos ao espaço da escola conforme aparece nos desenhos e narrativas de professores e alunos, de forma a não deixarmos os nossos devaneios afastar-nos demais dos devaneios de nossos alunos e professores. Portanto, o espaço que trabalharemos no segundo capítulo será delimitado pelas imagens captadas na pesquisa de campo.

O mesmo ocorre com os diferentes tipos de tempo que aparecem na pesquisa, são frutos das imagens captadas nos desenhos e narrativas de nossos discentes e docentes. Mas já que esclarecemos a noção de espaço com a qual a trabalhamos, caberia nesta ocasião uma elucidação **sobre a noção de tempo**.

Para entendermos melhor o que é o tempo e quais os seus tipos, recorreremos ao grande estudioso das religiões Mircea Eliade (2002), em sua obra

*Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. Eliade (2002) afirma que para entendermos a estrutura do Tempo é preciso nos atermos ao mitos.

“Os mitos por narrarem os acontecimentos que se sucederam *in principio*, ou seja, ‘no começo’, em um instante primordial e atemporal, num lapso de tempo sagrado” (ELIADE, 2002, p. 53). Aqui temos o primeiro tipo de tempo: o **Tempo Sagrado ou Grande Tempo**, diferente do tempo profano, “[...] da contínua e irreversível duração na qual está inserida nossa existência cotidiana e dessacralizada. Ao narrar um mito, reatualizamos de certa forma o tempo sagrado [...]” (idem, p. 53).

Os mitos não são narrados a qualquer tempo, a qualquer hora, nem de qualquer maneira: “pode-se narrá-los apenas durante os períodos sagrados, na mata e durante a noite, ou em torno do fogo antes ou depois dos rituais, etc.” (ELIADE, 2002, p. 54).

Contentemo-nos em lembrar que um mito retira o homem de seu próprio tempo, de seu tempo individual, cronológico, “histórico” – e o projeta, pelo menos simbolicamente, no Grande Tempo, num instante paradoxal que não pode ser medido por não ser constituído por uma duração. (ELIADE, 2002, p. 54)

Os mitos são verdadeiros porque assumem sacralização, o homem, pelo simples fato de ouvi-los esquece a sua condição profana, sua “situação histórica”. Certos mitos indianos ilustram essa quebra e passagem do **Tempo Individual ou “histórico” (profano ou cronológico)** para o **Grande Tempo Mítico**.

Outro tempo comum nos mitos indianos é o **Tempo Cíclico** e infinito, representado pela divindade Visnu. Para nós ocidentais, o tempo cíclico pode ser demarcado ou exemplificado pelos ciclos lunares ou solares, como, as fases da lua e as estações do ano.

Na mitologia hindu, o tempo cíclico assume uma dimensão cósmica, na qual ocorrem ciclos cósmicos e assim lidamos com outro tipo de tempo: o **Tempo Cósmico**. Para exemplificarmos o tempo cósmico, contaremos brevemente como Visnu trouxe Indra para a realidade, texto tirado do *Brahmavaivarta Purâna*<sup>20</sup>, pelo

---

<sup>20</sup> Os Puranas são textos sagrados hindus que datam de aproximadamente 4000 a.C. O aspecto fascinante a respeito da mitologia hindu é o fato de ela ter conseguido absorver o universo de que falamos hoje em dia, com seus vastos ciclos de vidas estelares, galáxias após galáxias e o nascimento e morte de universos. (CAMPBELL, 2006, p. 25)

pesquisador Heinrich Zimmer que o “resumiu e comentou no seu livro *Myths and Symbols in Indian Art and Civilization*” (ELIADE, 2002, p. 56).

Este texto é conhecido como “A humilhação de Indra” (CAMPBELL, 2006, p. 25). Tanto Mircea Eliade (2002) quanto Joseph Campbell (2006) se utilizam do mesmo texto para explicar o tempo cósmico. Nós contaremos a história pela versão de Eliade (2002) por ser mais breve. Optamos por contá-la na íntegra, em forma de citação longa, com o intuito de não empobrecê-la através do discurso indireto.

Após sua vitória sobre o dragão Vrtra, Indra decide refazer e embelezar a residência dos deuses. Viçvakarman, o artesão divino, consegue construir, após um ano de trabalho, um palácio magnífico. Porém, Indra não se mostra satisfeito: ele quer aumentar ainda mais a construção, torná-la mais majestosa, sem equivalente no mundo. Esgotado pelo esforço, Viçvakarman queixou-se a Brahma, o Deus criador. Este promete ajudá-lo e intervém junto a Visnu, o Ser Supremo, do qual o próprio Brahma era um simples instrumento. Visnu se encarrega de fazer Indra voltar à realidade.

Um belo dia, Indra recebe em seu palácio a visita de um rapaz esfarrapado. Era Visnu, que tinha tomado esse aspecto para humilhar o Rei dos Deuses. Sem revelar-lhe a identidade, ele o chama “minha criança” e começa a falar-lhe dos inúmeros Indras que haviam povoado até então os inúmeros universos.

“A vida e o reinado de um Indra, diz ele, duram 71 éons (um ciclo, um *mahâyuga*, compreende 12.000 anos divinos, ou seja, 4.320.000 anos); um dia e uma noite de Brahma, equivalem a 28 existências de Indra. Mas a existência de um Brahma, medida em tais dias e noites de Brahma, seria de 108 anos. Um Brahma segue outro Brahma; um se deita, o outro se levanta. Não podemos contá-los. Não há fim para o número desses Brahmas – sem falar dos Indras!...”

“Mas quem estimaria o número de universos, cada um possuindo seu Brahma e seu Indra? Além da mais longínqua visão, muito além de todo espaço imaginável, os universos nascem e desaparecem indefinidamente. Como embarcações ligeiras, esses universos flutuam sobre a água pura e sem fundo que forma o corpo de Visnu. De cada poro desse corpo um universo sobe um instante e explode. Teríeis a presunção de contá-los? Credes poder enumerar os deuses de todos esses universos – os universos presentes e os universos passados?...”

Durante o discurso do rapaz, uma procissão de formigas aparecera na grande sala do palácio. Arrumadas numa coluna larga de dois metros, a massa de formigas desfilava sobre o chão. O rapaz as percebe, pára, e, tomado de surpresa, cai num riso espontâneo. “Por que estás rindo?”, pergunta-lhe Indra.

“Vi formigas, Indra, desfilando uma longa parada. Cada uma havia sido outrora um Indra. Como vós, pela virtude da piedade, cada uma subira outrora à posição de um Rei dos Deuses. Porém, agora, múltiplas transmigrações, cada uma voltou a ser formiga. Esse exército de formigas é um exército de antigos Indras...” (ELIADE, 2002, p. 57)

Depois disso, Indra desiste de seus planos de aumentar o palácio dos deuses. Assim que descobre sua “situação” limitada e “histórica” de Rei dos Deuses não passava de uma história falsa, ou seja, um acontecimento sem nenhum valor transcendente. A história verdadeira foi-lhe contada da própria boca de Visnu:

inumeráveis universos surgindo e desaparecendo do corpo dela mesma e a eterna criação e destruição de mundos.

A *história verdadeira* (ELIADE, 2000) revela à Indra o **Grande Tempo**, o tempo mítico, mas as sucessivas criações e destruições de universos revela-nos a grandiosidade do **Tempo Cósmico**. Por vezes, não há problema compreender os dois da mesma forma, já que todo Tempo Cósmico, assim como o Tempo Cíclico, remete-nos ao Grande Tempo ou Tempo Sagrado.

Feitas estas considerações sobre a escola escolhida, o método da pesquisa, e as noções de tempo e espaço da mesma, vejamos as imagens arquetípicas mais marcantes que afloraram no inconsciente coletivo desses alunos e professores durante a realização das heurísticas de captação de imagens.

### 3. DIMENSÕES IMAGINÁRIAS DO ESPAÇO ESCOLAR

No primeiro capítulo, preocupamo-nos em delinear os métodos e instrumentos metodológicos que utilizaríamos para captação e análise das imagens arquetípicas.

Neste capítulo, demonstraremos de que forma esses métodos e recursos metodológicos nos conduziram à percepção do imaginário de um micro-universo mítico formado por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Visto que trabalhamos com imagens, o trajeto antropológico permite-nos que as próprias imagens informem o caminho a ser percorrido. Logo, não se pode trabalhar o trajeto antropológico com idéias pré-concebidas do grupo em foco. É sempre preciso deixar que as imagens falem.

Partindo deste pressuposto, após a coleta de dados dos participantes, passamos à parte mais prática e detalhada do trabalho: analisar as imagens captadas de professores e alunos durante o processo ensino-aprendizagem na escola. Dos questionários aplicados (Apêndices A a I) tivemos várias imagens que constelavam em torno de três “núcleos”<sup>21</sup> de imagem: 1 – a imagem referente à escola, 2 – a imagem referente ao professor e 3 – a imagem referente ao aluno. Todavia é importante lembrar que praticamente todas as imagens que vão aparecer neste capítulo foram feitas pelos alunos, portanto, a forma como elas se dispõem na pesquisa é fruto do imaginário dos discentes.

Essas imagens foram “escaneadas”<sup>22</sup> para este trabalho de forma a preservar a sua originalidade. A forma como elas se dispõem neste capítulo seguem a orientação dos três núcleos de imagem. Dessa forma, a estrutura deste capítulo se

---

<sup>21</sup> Usamos a nomenclatura de núcleo para expressar a característica de centralidade dessas imagens. Todas as outras parecem girar em torno delas.

<sup>22</sup> O termo ainda não existe nos dicionários da Língua Portuguesa, mas é usado, técnica e popularmente, na linguagem da informática, quando reproduzimos uma imagem (foto de livro, desenho, rascunhos, etc.) através de um leitor óptico e a transmitimos direto para um Centro de Processamento de Dados (CPU).

constrói conforme as imagens aparecem nos desenhos e narrativas apreendidos de professores e alunos através das heurísticas de captação de imagens aplicadas.

Para cada núcleo de imagem, seguimos as orientações fornecidas pelas narrativas a fim de percebermos o que essas três imagens representam mais freqüentemente no imaginário de professores e alunos na sala-de-aula.

Desta investigação, tivemos três grandes eixos temáticos, cada um referente a um núcleo de imagem:

1. **Da “casa aconchegante” à “mãe temível”** – imagens referentes à escola;
2. **A pedagogia do Mestre dos Magos** – imagens referentes aos professores;
3. **O aprendiz de feiticeiro** – imagens referentes aos alunos.

Após essa explanação da organização da estrutura do capítulo, podemos passar à verificação das particularidades de cada um desses núcleos de imagem.

### **3.1. Da “casa aconchegante” à “mãe temível”**

Considerando a escola como um espaço em que se relacionam o universo físico (sala de aula, sala de professores, secretaria, diretoria, pátio, quadra de esportes) e o homem (aluno, professor, diretor, coordenador, supervisor, serviços gerais, etc.), podemos tomá-la como um ambiente social e culturalmente construído – abundante em sistemas simbólicos, ou *representações simbólicas* - que expressam as maneiras de pensar e agir do homem e o seu meio.

Em nossa pesquisa, as imagens captadas demonstraram que a escola possui uma dinâmica do espaço extremamente polarizada que vai da imagem da “casa aconchegante” à imagem da “mãe temível”. Ora é um espaço agradável, responsável pelas tramas do destino de alunos e professores, ora aparece como monstro devorador capaz de prejudicar o destino de ambos. Nesta trajetória aparecem diversas imagens como a casa, a janela, a escada, a asa, o caminho, a árvore, o espaço sagrado e a mãe terrível, que analisaremos a seguir.

#### **3.1.1. A casa**



Uma primeira imagem da escola com a qual trabalhamos vem da acepção popular de que “a escola é a segunda casa do aluno”. Essa expressão é constantemente utilizada em discursos que atribuem à escola esse valor simbólico ou cósmico-social, de um lugar aconchegante, como um lar, um habitat, a residência, o ninho, a concha, a casa. Seis dos desenhos feitos pelos alunos apresentaram a imagem da casa, com destaque para um em que o aluno narrava: “a escola e o professor são para mim os pais e a minha casa, que fazem com que eu aprenda a me relacionar melhor” (figura 01 - AIOROS).



**Figura 01:** desenho da casa, de AIOROS.

Essa imagem da escola como uma **casa**<sup>23</sup> (figuras 01, 02, 03 e 04) remete-nos ao **arquétipo da “intimidade, do profundo, do calmo”** na interpretação durandiana ou da **“concha inicial”** na interpretação de Bachelard. A concha representa um retorno ao aconchego, conforto, proteção, por isso, é nossa

<sup>23</sup> A imagem da casa perpassa muitas fronteiras do inconsciente coletivo humano desde os tempos mais remotos. Neste subitem, sempre que nos referirmos à escola, estaremos associando-a a “segunda casa do aluno”.

vontade sempre “encontrar a concha inicial em toda moradia” (BACHELARD, 1998, p. 24).

Assim, a casa não vive somente no dia-a-dia, no curso de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros das antigas moradas, transportamo-nos ao país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial. Vivemos fixações, fixações de felicidade. Reconfortamo-nos ao reviver lembranças de proteção. Algo fechado deve guardar as lembranças, conservando-lhes seus valores de imagens. (BACHELARD, 1998, p. 25)

Essas imagens são primitivas, portanto, são imagens arquetípicas **da intimidade e do aconchego**.

Na classificação durandiana, essas imagens são típicas do **Regime Noturno**, da Estrutura Mística, Sintética ou da Antífrase, em que predominam “as imagens noturnas de encaixe, de intimidade, essas sintaxes de inversão e de repetição, essas dialéticas do voltar para trás” (DURAND, 1997, p. 279). O sentido dessa estrutura é juntar harmoniosamente os contrários. Daí, explica-se porque a primeira subestrutura da estrutura mística prevalece na imagem da escola como a segunda casa do aluno: **o redobramento e a perseverança** resgatam esta harmonia. Inverte-se o sentido de algo pela afirmação do contrário. Se a escola é um ambiente estranho (diferente de casa), há a necessidade de negação como ambiente estranho. Não, não é a minha escola, é a minha casa. Dessa associam-se (pela negação da negação) na escola os mesmos valores da casa: a intimidade, “a quietude, ginecológica e digestiva que a representação parece conservar” (DURAND, 1997, p. 270)

O aluno busca na escola esses valores oníricos da casa, porque assim que encaramos a escola como “um espaço de conforto e intimidade, como um espaço que deve condensar e defender a intimidade” (BACHELARD, 1998, p. 35), abre-se, então, “fora de toda a racionalidade, o campo do onirismo” (idem, p. 35). Voltam sensações e percepções, sentidas primordialmente no ventre materno - a “primeira casa” - que se reproduzem ao estar em casa e, isomorficamente, na escola.

Durante os nossos devaneios, vamos sempre buscar a tranquilidade e paz de nossa infância nas lembranças do repouso, da casa mãe. No questionário que aplicamos, o aluno (figura 01) respondeu que o relacionamento entre professor e aluno é um fator que o atrapalha nas aulas de várias disciplinas: “*Eu acho que às*

*vezes os professores não ensinam a gente realmente direito por quer eles não têm nem um pouco de paciência com a gente e nem têm nem um pouco de caráter*” (AIOROS).

O depoimento do aluno atesta o que já havíamos conferido no capítulo 2, item 2.1., desta pesquisa. A maioria dos alunos acredita que se os professores tivessem mais paciência, atenção, alegria e dedicação, as aulas seriam bem melhores e o aprendizado satisfatório (Ver apêndices de C a G).

Ao desenhar uma casa, passamos a acreditar que esse aluno transfere, talvez de forma inconsciente, sentimentos, percepções, imagens e valores que experimenta, ou desejaria experimentar, em casa para a escola.

Alunos, professores, diretores, supervisores, técnicos e demais funcionários ficam no mínimo seis horas por dia dentro da escola, ou seja, essas pessoas dedicam um quarto do dia a estar presentes na escola, fazer parte dela, conviver dentro dela e com ela. Precisam adaptar suas vidas aos horários da escola. Como afirma Durand (1997, p. 243), “a casa inteira é mais do que um lugar para se viver, é um vivente. A casa redobra, sobredetermina a personalidade daquele que a habita”.

A escola, assim como a casa, “é viva, não pára”. Bachelard afirma “a casa vivida não é uma casa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico” (BACHELARD, 1998, p. 62).

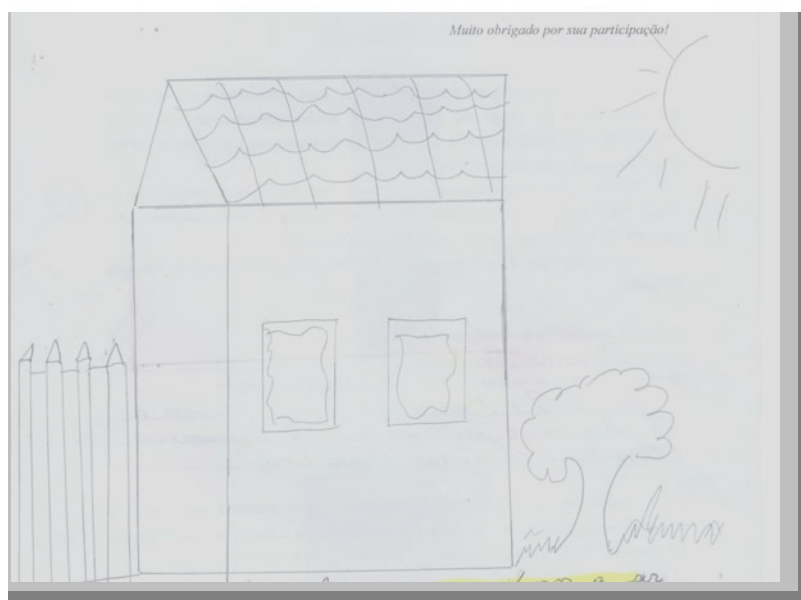
Por conseguinte, todos os abrigos, todos os refúgios, todos os aposentos têm valores oníricos consoantes. Já não é em sua positividade que a casa é verdadeiramente “vivida”, não é somente no momento presente que reconhecemos os seus benefícios. Os verdadeiros bem-estares têm um passado. Todo um passado vem viver, pelo sonho, numa casa nova”. (BACHELARD, 1998, p. 25)

Muitos alunos vêm à escola porque encontram nela estes espaços de intimidade. A casa, mais ainda que a paisagem, é “um estado de alma”. Mesmo reproduzida em seu aspecto exterior, ela fala de uma intimidade. Portanto, A **dialética do exterior e do interior** da casa aproxima homem e universo. Esta relação nos é evidente quando nossos alunos vêm na escola a sua segunda casa.

Assim, percebemos que a escola – como uma casa nova – pode ser considerada “a segunda casa do aluno”. Quando não, é um meio que possibilita ao aluno que no futuro possua o seu próprio lar: *“eles (os professores) estimulam os*

*seus alunos a estudar para ser alguém na vida e ter seu lar e seu próprio sustento*" (figura 02 - BADO). Nessa fala do entrevistado, vemos a preocupação com o papel da educação na vida do mesmo; os professores devem ensiná-lo a "ser alguém na vida", "ter seu lar" e "seu próprio sustento".

Aqui já temos também uma primeira alusão ao papel do professor para a conquista deste destino: a imagem do soberano mago e guerreiro (subitem 3.2.1). Para o aluno, o professor exerce um papel fundamental nesse processo. Assim como os pais devem ter responsabilidades com os filhos em casa, os professores devem ter responsabilidades com os alunos na escola.



**Figura 02:** desenho da casa, de BADO.

Conforme a figura 02 (BADO), o aluno precisa de uma casa, por mais simples que seja, desde que seja sua. Nossos alunos e professores, em estado de *anima*, expressam seus devaneios das formas mais variadas e complexas. Veja-se, por exemplo, a imagem que uma aluna desenhou expressando a forma mais simples e humilde da casa (figura 03).

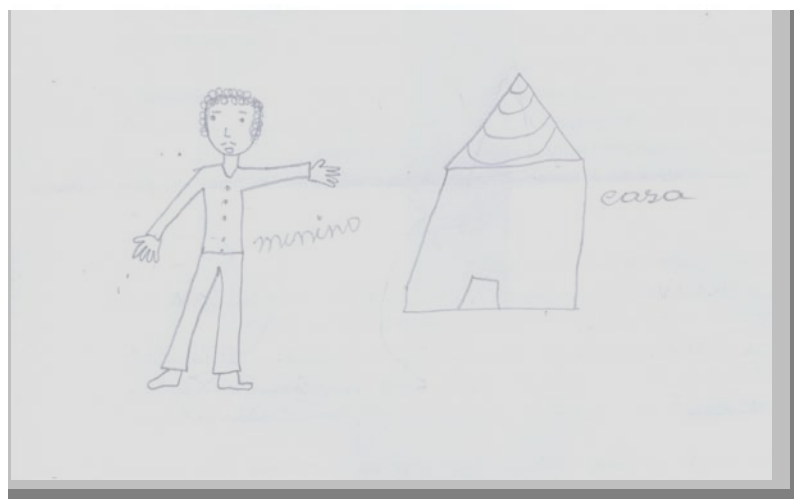
Como nos lembra o poema "A casa" de Vinicius de Moraes:

Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela, não  
 Porque na casa não tinha chão  
 Ninguém podia dormir na rede  
 Porque na casa não tinha parede  
 Ninguém podia fazer pipi  
 Porque penico não tinha ali  
 Mas era feita com muito esmero  
 Na rua dos Bobos, número zero.

(Vinicius de Moraes, A Arca de Noé, 1991)

Esta “casa” (de Vinicius de Moraes) é uma casa onírica, traz as lembranças da casa natal, primeiro lar, em que estão resguardados os momentos de alegria, felicidade e conforto, por mais humilde que seja. Aqui retornamos aos devaneios da infância, às nossas primeiras experiências de felicidade, ao **arquétipo da felicidade simples**. (ver p. 66)



**Figura 03:** desenho da casa, de ANDRÔMEDA

Analisando as imagens da casa nas figuras 02 e 03, temos uma diferença nos desenhos que podem representar o “capital pensado” (DURAND, 1997, p. 18) destes alunos a partir de seus universos simbólicos e míticos. Na figura 02, constelam imagens do sol, da cerca, da árvore e da várzea com a imagem da casa. É uma imagem mais alegre. A casa tem duas janelas, mas não tem porta. Na figura 03, a casa aparece frontalmente apenas com a porta, sem nenhuma janela. Não há muitas imagens. Além da casa, aparece-nos a imagem de um menino

(provavelmente, um aluno). Mas fica evidente a simplicidade de visão de moradia no inconsciente desse aluno.

Jung (1996) também atesta esta função do inconsciente com o íntimo do ser humano quando analisa um quadro de Rembrandt, o *filósofo com o livro aberto* (Anexo B), no qual exprime bem a convicção de cada um de nós deve explorar o seu próprio inconsciente, como este velho que parece estar voltado para dentro de si mesmo. “O inconsciente não pode ser ignorado; ele é natural, ilimitado e poderoso como as estrelas” (JUNG, 1996, p. 103)

Não faremos um trabalho de Psicologia Analítica nesta pesquisa, nem é nossa pretensão. Mas não podemos deixar de verificar estas constelações, como elas representam diferentes maneiras de pensar o homem e o seu meio, e o homem em seu meio.

Para Durand (1997), a casa assume uma dimensão cósmica que resguarda a profundidade íntima do ser humano,

A casa constitui, portanto, entre o microcosmo do corpo humano e o cosmo, um microcosmo secundário, um meio-termo cuja configuração iconográfica é, por isso mesmo, muito importante no diagnóstico psicológico e psicossocial. Pode-se dizer: “Diz-me que casa imaginas e dir-te-ei quem és”. E as confidências sobre o habitat são mais fáceis de fazer do que sobre o corpo ou sobre um elemento objetivamente pessoal. (DURAND, 1997, p. 243)

“Vemos os poetas, os psicanalistas, a tradição católica fazerem coro para reconhecer no simbolismo da casa um duplicado microcósmico do corpo material e do corpo mental” (DURAND, 1997, p. 243). De fato, a casa é dividida em partes como o nosso organismo, cada parte da casa exerce uma função tal qual os nossos órgãos. Compartimento para entrada, para saída, para armazenamento de energia, transposição de energia, circulação, etc. (BACHELARD, 1998, 51)

“Não é estranho, por exemplo, que uma criança veja nas janelas os olhos da casa” (BACHELARD, 1998, p. 51). Cada compartimento distribui-se em seu interior como um emaranhado de micro-universos, cada um imaginariamente pode ser representado pelos órgãos do nosso corpo.

Assim a casa, o lar digno, aparece-nos como consequência da educação que o aluno recebe em seu próprio lar e reflete na escola. A casa é onírica. É uma casa dos sonhos. E para compreendermos melhor uma casa onírica é necessário

retomarmos os devaneios poéticos pelos quais Bachelard nos inicia em *A poética do espaço* (1998).

O imaginário em torno do símbolo da casa é complexo e grandioso. É impossível mergulharmos na profundidade de sua simbologia sem os vãos pela poética do devaneio, como diria Bachelard (2006), “uma era de imaginação livre acaba de abrir-se. Em toda parte as imagens invadem os ares, vão de um mundo a outro, chamam ouvidos e olhos para sonhos engrandecidos” (idem, p. 25).

Em uma imagem poética a alma afirma sua presença. Essa imagem que a leitura do poema nos oferece torna-se realmente nossa. “Enraíza-se em nós mesmos, nós a recebemos, mas sentimos a impressão de que teríamos podido criá-la, de que deveríamos tê-la criado” (BACHELARD, 1998, p. 6).

Quanto de nós não reproduzimos em nossa vivência na escola essa imagem do segundo lar. Fazemos da escola a nossa casa porque queremos usufruí-la cada vez mais como um espaço aconchegante, um retorno à concha inicial, o conforto materno, o ventre da mãe.

[...] a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Vista intimamente, a mais humilde moradia não é bela? Os escritores da “casinha humilde” evocam com freqüência esse elemento da poética do espaço. Mas essa evocação é excessivamente sucinta. Como há pouco a descrever na casinha pobre, eles quase não se detêm nela. Caracterizam-na em sua atualidade, sem viver realmente a sua primitividade que pertence a todos, ricos ou pobres, se aceitarem sonhar. (BACHELARD, 1998, p. 24)

Vemos essa riqueza simbólica da casa no artigo “A casa imaginária em Gilberto Freyre, de Barros (2002), no qual ele afirma:

A casa gilbertiana adquire contornos de devaneios, conforme vimos mencionando, na medida em que ele a apresenta como uma “transcasa”, ou uma casa mística, simbólica, no entanto que reflete um modo ou um certo estilo do brasileiro morar e ser; enfim, relacionar-se com a casa e o espaço tropical [...] A casa gilbertiana, na verdade, simboliza a própria busca mítica da brasilidade. Situa-se num espaço geográfico (e ecológico, ele preferia chamar) tropical, mas também onírico, simbólico, numa “morada de sonhos”, lembrando mais uma vez Bachelard, - espaço mental por excelência, nele habitam objetos que deixam de ser apenas materiais para se transformarem em “transobjetos” -, mais uma vez objeto para além de sua própria condição material de objeto, para encantar-se ou ganharem a dimensão cósmica, onírica. (BARROS, 2002, p. 65)

Barros (2002) capta o aspecto onírico da casa em Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre. A casa gilbertiana adquire contornos de devaneios [...] na medida em que ele a apresenta como uma “transcasa”, ou uma casa mística, simbólica, no entanto, que “reflete um certo modo ou certo estilo do brasileiro morar e ser; enfim, relacionar-se com a casa e o espaço tropical” (BARROS, 2002).

Se observarmos bem essa “transcasa” ou casa mística, ela se reflete ainda de certa forma no imaginário de nossos alunos. Vejamos, por exemplo, a figura 02 em que aparecem imagens do sol, da árvore, da cerca, de duas janelas e nenhuma porta.

Vivemos em um país tropical, caracterizado pelo forte calor do sol, principalmente, no Nordeste, onde temos pouca chuva durante o ano todo. A nossa casa é quente, tropical, diferente da casa onírica de Bachelard que é fria, pois, representa os ares temperados do inverno europeu.

Além do sol, temos outros elementos do desenho do aluno que confirmam essa tropicalidade, a árvore (que parece uma mangueira), a cerca, bem pontiaguda e as janelas, que mais parecem dois olhos da casa a espreitar a paisagem, mas reproduzem também a grande necessidade de ventilação em nossos ambientes nordestinos.

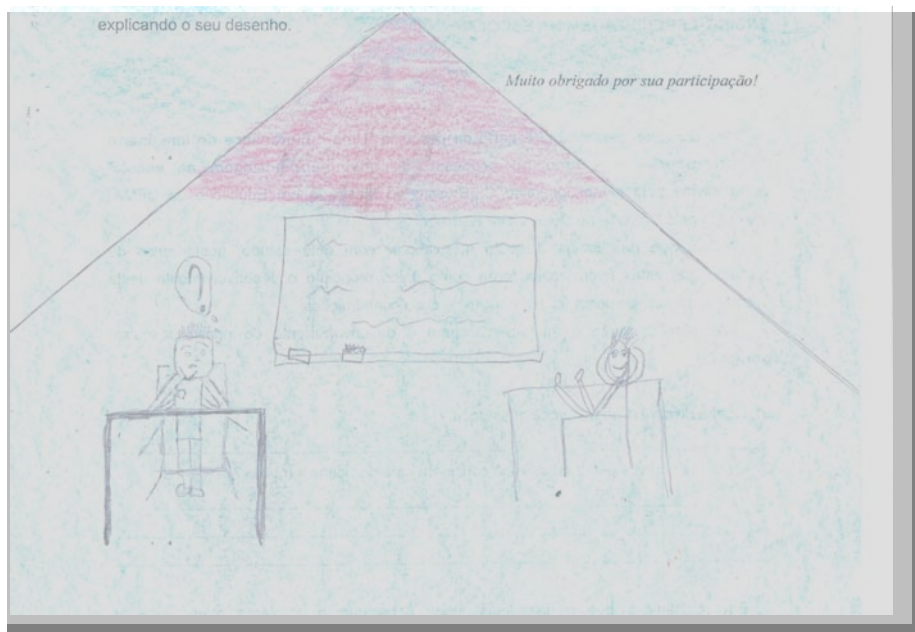
Durand (1997, p. 43) já dizia que as imagens constelam em uma espécie de “convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes”.

Como vemos no desenho do aluno as imagens constelam e nos direcionam a caminhos cada vez mais ampliados dos arquétipos primordiais. Mas como nos propusemos a analisar as imagens arquetípicas que aflorassem a partir da relação entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, precisamos abrir mão do mergulho nestas constelações esboçadas pelos alunos para nos limitarmos ao foco de nossa pesquisa.

Retomando a análise das imagens, na figura 04 (ALDEBARAN), temos uma fusão da imagem da casa com a imagem da escola: casa-escola. A primeira impressão que os traços geométricos do telhado nos deixam é que seja o telhado de uma casa. Mas dentro há uma lousa, um aluno em sua carteira e o professor com as pernas em cima da casa, estirado sobre a sua cadeira, com as mãos na nuca. Portanto, o aluno constelou em seu desenho a casa e a escola. Trouxe ainda em



sua imagem hábitos típicos da casa, do lar, como o que reproduziu na atitude do professor. Ficamos assim, tão à vontade, quando estamos em casa. *“Tem muitos professores que em vez de ajudarem os alunos ficam é no bem bom e os alunos não aprendem nada. Quando passarem de ano não vão saber nada”* (ALDEBARAN – figura 04).



**Figura 04:** desenho da casa, de ALDEBARAN.

A imagem da escola como segunda casa do aluno constela também, através do relacionamento com o professor, com a imagem da segunda casa do professor. Os professores apontaram em seus questionários também essa necessidade de um ambiente agradável, tranquilo, pacífico, confortável, propício a um processo de aprendizagem. Esta simbiose corpo-casa é tão intensa no inconsciente humano que costumamos levar para onde formos a casa em que habitamos. Desde hábitos costumeiros a atitudes pessoais, refletem-se diversas vezes nos lugares a que vamos.

Professores e alunos constantemente revivem na sala de aula experiências e situações trazidas de sua casa-natal, ou seja, aonde vamos levamos o que sabemos e aprendemos em casa, com os nossos primeiros professores – a família.

A intimidade deste microcosmo vai redobrar-se e sobredeterminar-se como se quisesse. Duplicado do corpo, ela vai tornar-se isomórfica do nicho, da concha, do toão e finalmente do colo materno. Mas sobretudo, vai operar-se nela (DURAND, 1997, p. 244)

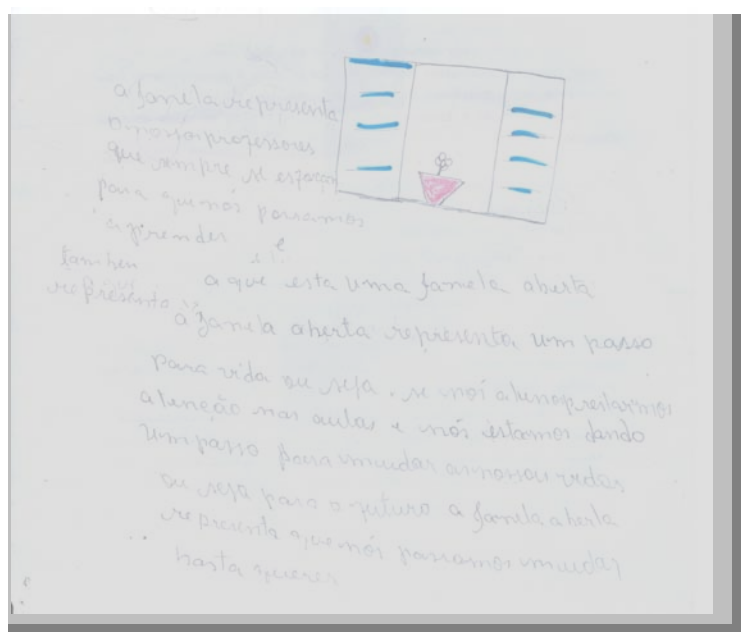
Para Chevalier (1999), “a casa está no centro do mundo, ela é a imagem do universo” (CHEVALIER, 1999 p. 196). Aqui, aparece pela primeira vez o **arquétipo do centro**. Este aspecto é importante porque de certa forma, a escola exerce, na maior parte de nossas vidas, essa função. Ela é o centro do mundo. Por sua centralidade, torna-se um espaço sagrado. (Ver item 3.1.7)

Pensar a casa como centro remete-nos também a **fenomenologia do redondo** de Bachelard (1998), na Poética do Espaço, quando este afirma que “o ser é redondo” (BACHELARD, 1998, p. 241). O ser em casa é o ser em sua situação cósmica, “como uma centralização da vida guardada por todos os lados, encerrada numa bola viva, portanto, no máximo de sua *unidade*” (idem, p. 240). (Ver item 2.4., p. 74)

Agora, analisaremos a imagem de uma parte bem complexa e muito importante da casa: a janela.

### 3.1.2. A janela

Um dos desenhos não continha a imagem da casa, mas apenas de uma parte dela: a janela (figura 05 - MARIN). “A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens” (DURAND, 1997, p. 23).



**Figura 05:** desenho de uma janela com um jarro e uma flor, de MARIN.

“A janela representa os nossos professores que sempre se esforçam para que nós possamos aprender e também o que esta, uma janela aberta, representa. A janela aberta representa um passo para a vida, ou seja, se nós alunos prestarmos atenção nas aulas, nós estamos dando um passo para mudar as nossas vidas, ou seja, para o futuro. A janela aberta representa que nós podemos mudar, basta querer”. (MARIN)



A janela como sabemos é apenas uma parte da casa, tão importante quanto a porta, mas com funções diferentes entre si. A janela é uma abertura na concha protetora, a concha inicial, a nossa casa natal. Essa abertura é uma possibilidade de contato com o mundo exterior sem perder a proteção, o aconchego, o conforto e a intimidade que o espaço interior da casa oferece.

Neste sentido, **a janela** se encaixa no **arquétipo da “abertura”(ou “fechamento”)** ou, mais especificamente, **da “separação” ou “libertação”**. Portanto, aparece como símbolo diirético da segunda parte do **Regime Diurno**, que representam os arquétipos da separação, do corte, do rompimento (DURAND, 1997).

A janela é uma abertura, um buraco, uma fenda na qual se pode entrar ou sair. Na impossibilidade de usarmos a porta, temos a janela. Basicamente, é por isso que ela existe. Uma possibilidade de entrarmos ou sairmos, sem ficarmos presos dentro ou fora. Mas o que a diferencia da porta? Eis uma reflexão interessante. Toda porta possui uma medida suficiente para que um corpo humano normal atravessasse confortavelmente. A janela é sempre menor que a porta, e a sua travessia vai sempre exigir maior esforço e sacrifício do ser humano.

Então será que a principal função da janela é a possibilidade de travessia? Por este ponto de vista, não. A janela, então, assume outras funções: é o olho da casa ou um simplesmente local para ornamentação e embelezamento da mesma. Fomos buscar uma explicação através dos devaneios poéticos de nosso escritores.

A janela muito vê, muito ouve e muito fala; mas tudo silenciosamente, como explica José chagas (2002) em “Os canhões do silêncio”,

A janela abre a solidão da vida  
e o silêncio me faz responsável  
dentro do mundo.

[...]

A paisagem chega  
à janela e me olha dentro  
como se eu afetasse o seu  
verde equilíbrio a sua

mansa explosão  
de manhãs criadas  
para o sustento diário  
do bairro.

(Os canhões do silêncio, 2002, p. 43)

A riqueza da poesia de José Chagas (2002) nos revela mais uma vez o devaneio sobre a casa onírica, mas não a casa toda, e sim apenas uma parte dela, a janela. A primeira estrofe resgata o simbolismo das imagens da intimidade “A janela abre a **solidão** da vida e o **silêncio** me faz responsável dentro do mundo”. Os substantivos “solidão” e “silêncio” carregam o semantismo da intimidade do poeta, o eu-lírico em sua potência máxima de profundidade interior. Pela janela do poeta, “a casa empreende com o mundo um intercâmbio de imensidade. Também a casa dos homens, como gosta de dizer o metafísico, se abre para o mundo”. (BACHELARD, 1998, p. 93)

Na primeira estrofe, “a janela abre a solidão da vida” temos um movimento que ocorre de dentro para a fora. Na segunda estrofe, “a paisagem chega à janela” temos um movimento de fora para dentro. Esta dialética, entre as possibilidades de movimentos de passagem para dentro e para fora, carrega a janela (ou qualquer outro objeto de transição, como a porta, portão, etc) de semantismo muito na imaginação humana: a janela é separação que oferece libertação ou prisão.

Parece-nos, na figura 05, que a janela cumpre a sua **função diairética** (DURAND, 1997) de separar professores e alunos na sala-de-aula. Separa professores e alunos em termos de conhecimento e expectativas. Separa-os também através de normas, leis e regimentos rigorosos que mais atrapalham do que ajudam no processo ensino-aprendizagem, pois dificultam um melhor relacionamento entre ambos. Separa-nos do mundo pela imposição de limites que vemos, mas não podemos romper.

Além disso, por uma janela temos a nossa intimidade exposta. Abrimo-la ao mundo. Através da janela, outros vêem o que está guardado em casa. Quanto mais janelas, mais exposição, quanto menos janelas, mais privacidade. A janela estabelece **uma dialética entre o interior e o exterior** (BACHELARD, 1998), e assim como o gládio e o cetro representam o poder de ataque e defesa, podendo “separar ou unir” (ver anexo 1). Ela exerce o mesmo simbolismo ao se interpor na

imaginação entre um mundo interno e um mundo externo. Essa faculdade da janela aparece nítida em “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto (2002):

Não recebia ninguém, vivia num isolamento monacal, embora fosse cortês com os vizinhos que o julgavam esquisito e misantropo. Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecera, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: “Se não era formado, para quê? Pedantismo!” O subsecretário não mostrava os livros a ninguém, mas acontecia que, **quando se abriam as janelas da sala de sua livraria**, da rua poder-se-iam ver as estantes pejadas de cima a baixo. (BARRETO, 2002, p. 19)

As janelas da casa de Quaresma expunham a sua intimidade ao mundo. A janela guarda o silêncio quando fechada e grita ao mundo quando aberta. Uma vez aberta, não mostra só o interior da casa do indivíduo, mas o interior do próprio indivíduo. É passagem para dentro ou para fora, para interior ou para o exterior, mas sempre portadora de um grande mistério.

Se compararmos as janelas de Quaresma com as janelas da escola, podemos nos aproximar de um possível sentido da janela expressada pela aluna no desenho (figura 05). A casa de Quaresma possuía um universo grandioso de obras clássicas que ficavam guardadas em sua biblioteca como objetos sagrados. Para os que estavam do lado de fora, era sinal de esquisitice ou loucura, mas nós sabemos que ele era, simplesmente, um grande leitor.

Nas escolas, costumamos ter bibliotecas, embora precárias, mas que ficam também em salas fechadas isoladas do mundo. Já a nossa aluna (figura 05 – MARIN) vê essa janela sempre aberta, o conhecimento livre, aberto, acessível a todos, para dentro e, principalmente, para fora da escola. Mas o que ocorre quando a janela se fecha? Que dialética maravilhosa!

Essa relação da janela do Major Quaresma com a sua estante de livros, remete-nos a um outro isomorfismo: o livro é uma janela aberta ao mundo. É através dos livros que abrimos as janelas para o mundo. Por isso, a leitura é tão importante na vida do ser humano. “Quem aprende a gostar de ler, nunca mais abandona o hábito da leitura. Inquieta-se diante do ócio e agarra-se a um grande negócio: os livros” (BRUSSIO, 2007, p. 21).

Na escola, além do livro, as janelas para o conhecimento se multiplicam com os diversos recursos tecnológicos de que dispomos: TV, DVD, Microsystem, retroprojeto, data-show, projetor de slides, etc. Mas lembrando, que este tipo de

janela exerce basicamente um movimento: o de saída, ao passo que a cabeça do aluno, com todos os seus sentidos, funciona como a entrada. Dificilmente, vamos alterar um livro ou vídeo já feito. Nestas janelas não há entrada, apenas saída; em nossa cabeça sim, muito conhecimento entra e sai.

Outro foco interessante é que a janela, segundo Durand, é isomórfica do buraco e constela com a imagem do abismo, ou da queda, que caracterizam as imagens catamórficas do **Regime Diurno**. “A queda transforma-se em apelo do abismo mortal, a vertigem em tentação” (DURAND, 1997, p. 118). Toda queda é desagradável, reproduz uma profunda angústia diante do tempo.

Os símbolos catamórficos “a terceira grande epifania imaginária da angústia humana diante da temporalidade” trazem sempre a imagem da queda. “O engrama da queda é, com efeito, reforçado desde a primeira infância pela prova da *gravidade* que a criança experimenta quando da aprendizagem penosa do andar” (DURAND, 1997, p. 112). O buraco da janela não é diferente, ao representar uma saída para o mundo exterior ou entrada para o mundo interior, reproduz uma vertigem, primeira imagem arquetípica da queda, toda vez que é atravessada.

Talvez nós, maranhenses, guardemos ainda em nosso inconsciente uma forte imagem da janela pelas representações simbólicas que os mirantes exercem em nosso patrimônio histórico-cultural. As janelas mais altas de nossos casarões históricos – os mirantes – são “construções pequenas, mas elevadas, de onde se observam largos horizontes; miradouro” (BUENO, 1995). José Chagas (2002) revela a magia destas janelas que se abrem ao horizonte:

Também o mirante é um velho espelho  
do tempo. Guarda em si imagem móvel  
do vento. Reflete a força ausente  
do sonho. Especula com seu silêncio  
o passado de pó  
como se o passado fosse nosso  
e não dele.

O mirante é de tempo  
por fora. De vento  
por dentro, ou o contrário.

(Os canhões do silêncio, 2002, p. 177)

O mirante desempenha na poesia de José Chagas (2002) uma profunda angústia diante do tempo “também o mirante é um velho espelho do tempo”, em que

se recordam silenciosamente as histórias que só a janela com todos os seus mistérios é capaz de contar: “O mirante é de tempo por fora. De vento por dentro, ou o contrário”.

Na escola, essa angústia se reproduz em nossos alunos quando questionam porque tem que estudar determinados assuntos que eles consideram irrelevantes. Este argumento aparece na narrativa de AIACOS quando lhe perguntamos “Em relação às outras disciplinas, você acha que o problema maior está no relacionamento do professor com a turma (ou vice-versa) ou o conteúdo da disciplina é que é ruim mesmo? Se você acha que a causa do problema é outra, responda.” (Anexo A) Ele responde: *“O problema está, muitas vezes, é nos conteúdos de certas matérias, que dificultam e não ajudam os alunos a compreender os outros assuntos relacionados a elas”* (AIACOS).

Para essa mesma pergunta ORFEU também respondeu semelhante: *“Eu acho que o conteúdo da disciplina é muito ruim e eu não me dou muito bem. Mas nem todas são ruins.”* (ORFEU – item 3.1.3, figura 07).

Se pensarmos a nossa cabeça como uma janela, faz muito sentido que estes alunos sintam esta apreensão e angústia diante dessas aulas em que afirmam não aprenderem nada. A cabeça tem quatro das nossas janelas ao mundo: os olhos, os ouvidos, o nariz e a boca. Por ela, entramos e saímos ao mundo como fazemos em uma janela.

Na sala de aula, o processo ensino-aprendizagem não é diferente. Esta cabeça (metaforicamente entendida como janela) pode causar-nos profundas angústias em relação a assuntos que não entendemos e não fazem o menor sentido em nossa realidade.

A dinâmica que ocorre em uma janela, o entrar e o sair, remontam dialeticamente sempre a possibilidade de um “devir”, como vimos na fala de MARIN *“a janela aberta representa um passo para a vida, ou seja, se nós alunos prestarmos atenção nas aulas, nós estamos dando um passo para mudar as nossas vidas, ou seja, para o futuro”* (MARIN). Mas passar por esta janela, ou somente abri-la para receber o novo, é como trilhar um caminho escuro, misterioso, estranho. É estar desprevenido, desprotegido contra tudo aquilo que lhe venha afligir (como ocorreu com Quaresma) ou recordar (como lembra José Chagas).

Quanto mais complexa for a travessia, mais fascinante é a glória do outro lado. Na teia das imagens da queda, encontramos diante da imagem da vertigem, os

isomorfos do ventre – símbolo da imundície e das imagens digestivas e carnavais. Ao pensarmos na travessia da janela, é possível se pensar no caminho a ser percorrido, como veremos no subitem 3.1.5.

Sabemos também da dificuldade que as escolas têm de realizarem atividades que interajam com a comunidade. A escola que escolhemos para realização desta pesquisa, por exemplo, no ano de 2006, não fez nenhuma atividade integrando escola x comunidade. Houve reuniões de pais, mas percebia-se um número reduzido de participações destes. Lamentavelmente, também não é costume dos administradores da escola registrarem esses dados, o que nos dificultou a informações de dados precisos.

A narrativa da aluna (figura 05) leva-nos a imaginá-la dentro da escola, durante uma aula, na qual ela acredita que

*“a janela representa os nossos professores que sempre se esforçam para que nós possamos aprender e também o que esta, uma janela aberta, representa. A janela aberta representa um passo para a vida, ou seja, se nós alunos prestarmos atenção nas aulas, nós estamos dando um passo para mudar as nossas vidas, ou seja, para o futuro”. (MARIN – figura 05)*

Se o aluno vê o professor, a escola, ou o processo de ensino-aprendizagem, como uma janela aberta é porque ele acredita que esta passagem pela janela pode conduzi-lo a algo melhor. Todavia, ele sabe que a travessia é arriscada, ele não está livre de levar tombos, e aí temos resguardado o sentido da queda, das imagens catamórficas. Além disso, a preocupação maior está na possibilidade de esta janela se fechar, por qualquer um dos sujeitos (alunos ou professores), visto que geralmente, uma janela se fecha por dentro, pelo interior.

Por outro lado, não se pode pensar que abrir a janela significa sempre atrair as coisas ruins do mundo externo para dentro de casa (como por exemplo os ladrões!). É pela janela que recebemos grande parte da luz do sol. Queremos a luz do dia, mas sem perdemos a proteção que o nosso abrigo (casa) nos resguarda, daí o fato de a porta (da rua) estar sempre fechada e a janela aberta. Lembremo-nos que são pelas janelas que entram os mais intensos raios solares em nossas casas.

Essa interpretação metaforizada condiz com a narrativa da aluna (MARIN) *“a janela aberta representa que nós possamos mudar, basta querer”*. Talvez a janela seja ela própria que precisa estar aberta e atenta a tudo de bom que a escola e o



mundo lhe oferecem. Assim como vamos à janela a procura de algo que está lá fora, precisamos nos abrir aos conhecimentos do mundo.

É graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas; e quando a casa se complica um pouco, quando tem um porão e um sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados. A eles regressamos durante toda a vida, em nossos devaneios. (BACHELARD, 1998, p. 28)

Ainda vemos na janela desenhada pela aluna (figura 05) a presença de um jarro com uma flor que simbolizaria uma constelação de imagens diurnas e noturnas simultaneamente, de um lado, a flor é imagem dos símbolos ascensionais, isomorfa da escada e da subida pelo arquétipo da verticalização (que falaremos a partir do item 3.3), portanto, predominância no **Regime Diurno**; de outro, é imagem dos símbolos cíclicos e dramáticos dos dramas cíclicos lunares e agrários pelo arquétipo da árvore, portanto, predominância no **Regime Noturno**.

O desenho da aluna (figura 05) nos demonstra que as imagens constelam estabelecendo teias de relações e significados entre si, que de uma forma ou de outra, representam as maneiras de pensar e agir do homem e o seu meio e, que analisadas profundamente, demonstram como as imagens educam simbolicamente o homem em sociedade.

Outra análise da janela que não podemos deixar de inferir é a possibilidade da imagem da separação, típica dos símbolos diairéticos do Regime Diurno, é a janela que secciona o espaço, estabelece a divisão entre o interno e o externo, o que está dentro e o que está fora, e dependendo da ótica (da situação), estabelece os limites do que é bom e do que é ruim, do Bem e do Mal, do sagrado e do profano.

Assim a imagem da janela constela com todas as imagens de abscessos que possa haver na casa: buracos na parede, no telhado, nas fechaduras, etc. Esses abscessos representam os olhos da casa. À noite, com a luz e a vela acesa, a casa vê.

Pela luz da casa distante, a casa vê, vela, vigia, espera.  
Quando me deixo levar pela embriaguez das inversões entre o devaneio e a realidade, ocorre-me esta imagem: a casa distante e sua luz é para mim, diante de mim, a casa que olha para fora – agora é a vez dela! – pelo buraco da fechadura. Sim, na casa há alguém que vela, um homem está trabalhando ali enquanto eu sonho, é uma existência obstinada enquanto eu

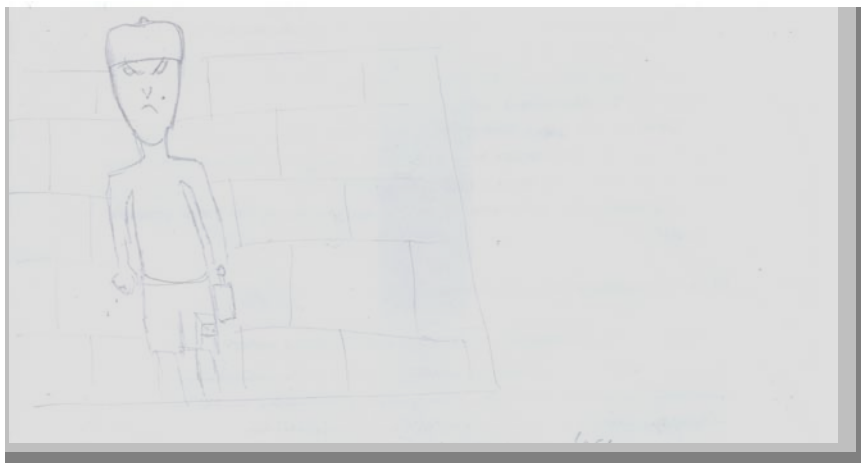
persigo sonhos fúteis. Por sua luz, a casa é humana. Ela vê como um homem. É um olho aberto para a noite. (BACHELARD, 1998, p. 50)

É óbvio que muitas outras imagens diairéticas (separação) surgem para constelar com a imagem da janela: a imagem do muro (muralha), da porta, da parede, da cerca. Barros (1991) reforça, em sua dissertação de mestrado, este aspecto seccionador da janela:

O próprio fato de a mulher nordestina gritar da janela do engenho revela esse estado de dominação, o distanciamento (mesmo especialmente físico) da senhora para com o escravo, separados pela janela (e podemos supor que o escravo em alguns casos sequer adentrasse a casa, ficando apenas do lado de fora da janela). Nesse sentido é que as imagens em Gilberto Freyre são complementares ou, às vezes, contraditórias com seus discursos ensaísticos. (BARROS, 1991, p. 101)

Considerando a janela como símbolo diairético, percebemos que a imagem de um desenho de outro aluno convergia na mesma simbologia. Ele havia desenhado um muro (figura 06, AQUILES). Na narrativa, o aluno escreveu: *“Eu fiz esse desenho para mostrar como os pichadores estão pichando o colégio hoje”* (AQUILES).

Como já dissemos, as pistas deixadas no desenho nos direcionam para uma simbologia muito semelhante a dos símbolos diairéticos – o corte, a separação, a purificação. O aluno desenhou um garoto “bad boy” com um spray na mão, mas no muro não desenhou pichação alguma. Houve mais uma intenção de pichação do que uma pichação de fato, o que é demonstrado pelo aspecto agressivo do aluno e pela ausência de pichação no muro.



**Figura 06:** desenho de um aluno pichador e um muro, de AQUILES.

O aluno usa o “spray” como uma arma, assim como um guerreiro que empunha uma espada. É com o spray que ele fere e atinge uma escola que considera excludente, punitiva, intransigente e descartável. Não é só o muro que se torna alvo de suas pichações, pelo contrário, o muro é mais alvo dos agentes externos - os marginalizados, aqueles que ficam de fora da escola e não compartilham de seu espaço sagrado (subitem 2.3) - do que dele mesmo.

Para o aluno pichador, o desafio maior é pichar os espaços sagrados da escola, tudo aquilo que os pichadores de rua, que não são alunos, não conseguem fazer por maiores dificuldades. Picham, principalmente, a sala de aula, o **quadro branco**<sup>24</sup>, as carteiras, os banheiros, os corredores, a secretaria, o pátio e as paredes. Assim, ele fere a escola por dentro, em cada um dos seus órgãos internos, que são fundamentais ao funcionamento da mesma.

O muro exerce o papel de símbolo diairético, mas a função de separação é mais agressiva do que a da janela. A janela, menos mal, pode estar aberta. O muro é sempre fechado, só podemos entrar pelo portão. Como o portão não apareceu nos desenhos de nossos alunos, não falaremos mais profundamente sobre a sua simbologia.

Como se nota, a janela traz uma representação extremamente simbólica, enquanto parte da casa. Mostraremos a seguir como a escada também é complexa e de que forma ela aparece no imaginário de professores e alunos na escola.

### 3.1.3. A escada

Outra imagem presente nos questionários dos alunos foi a imagem da escada. Na classificação das imagens durandiana, é característica de todas “as escadas serem celestiais e mesmo, algumas vezes, celestes em sentido próprio, ou seja, astronômicas, os sete ou nove escalões correspondendo aos planetas, o último, luminoso e dourado, consagrado ao sol” (DURAND, 1997, p. 128).

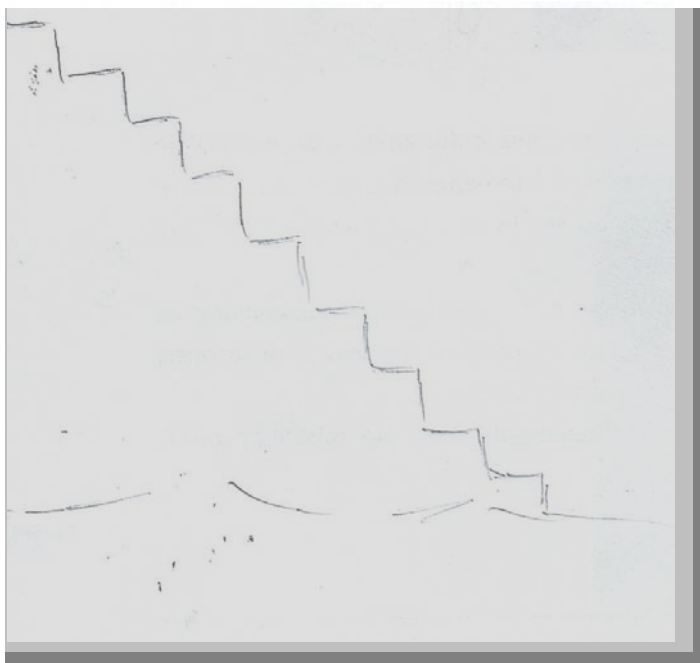
---

<sup>24</sup> É interessante notar o isomorfismo do quadro branco com a janela. Através daquele, o professor abre um novo mundo para o aluno. Através de uma frase posta no quadro podemos transportar o aluno para diversos micro ou macro universos, desde uma mínima unidade do ser como a célula, a mínima unidade lingüística como o fonema à macro-textualidade de uma frase ou sentença.

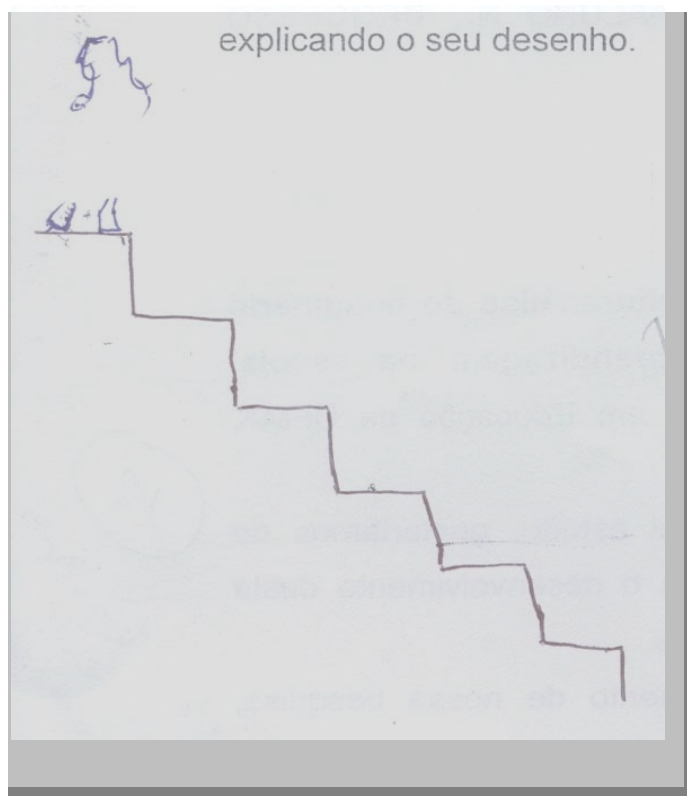
**A escada** é símbolo do **arquétipo da elevação, da subida**. Por uma escada pretende-se subir ao topo do céu. “*O meu desenho é uma escada que quer dizer que o aluno se tiver força de vontade de aprender pode subir na vida como se tivesse subido uma escada*” (figura 08 - ATENA). Percebam como as imagens constelam quando há na figura 05 uma flor “ereta”, imagem dos símbolos ascensionais que possuem como arquétipo a verticalização; e nas figuras 07 e 08 a figura da escada que também é isomorfa da verticalização.

É o que explica a grande frequência mitológica e ritual das práticas ascensionais: o *durohana*, a subida difícil, da Índia védica; o *clímax*, escada iniciática do culto de Mitra; a escadaria cerimonial dos trácios; a escada que permite “ver os deuses” de que nos fala o *Livro dos Mortos* do antigo Egito; a escada de bétula do xamã siberiano. Todos esses símbolos rituais são meios para atingir o céu. (DURAND, 1997, p. 127)

A escada, que é símbolo da verticalização, representa a subida contra o tempo e a morte. Como bem viu Eliade apud Durand (1997, p. 128), “a escada e a escada de mão figuram plasticamente a ruptura de nível que torna possível a passagem de um modo de ser a outro”. A ascensão é, assim, a “viagem em si”, a “viagem imaginária mais real de todas com que sonha a nostalgia inata da verticalidade pura, do desejo de evasão para o lugar hiper ou supraceleste” (DURAND, 1997, p. 128).



**Figura 07:** desenho de uma escada, de ORFEU



**Figura 08:** desenho de um aluno no topo da escada, de ATENA

Na figura 07, o aluno afirma: *“É através do professor que nos ajuda a subir nos degraus da vida”* (ORFEU). Pela subida na escada o aluno se aproxima do céu, do paraíso, da plenitude. Na figura 08, a aluna já se coloca no topo da escada, ou seja, pela imaginação viaja no desejo de, através da escola, alcançar os seus objetivos na vida. Ela afirma: *“O meu desenho é uma escada quer dizer que o aluno se tiver força de vontade de aprender pode subir na vida como estivesse subindo uma escada. Ok!”* (ATENA). Estar no topo da escada é ter, antecipadamente, o sonho realizado. É viver intensamente a imagem onírica. Inconscientemente, ele vive a concretização de um ideal que pode se tornar realidade pela escola.

A escada que conduz ao porão, descemo-la sempre. É a descida que fixamos em nossas lembranças, é a descida que caracteriza o seu onirismo. A escada que sobe até o quarto, nós subimos e a descemos. É um caminho mais banal. É familiar. A criança de doze anos faz *escalas de subida*: sobe em passadas de três e de quatro degraus, tenta lances de cinco, mas gosta mais de subir os degraus de quatro em quatro. Subir uma escada quatro a quatro, que felicidade para as pernas! (BACHELARD, 1998, p. 43)

Há sempre um esforço grande de quem deve subir os degraus de uma escada. Cada degrau pode representar um segundo, um minuto, uma hora, um dia, um ano, ou talvez, até um século a ser superado na vida de um homem, isso se pensarmos cronologicamente. Por isso, no imaginário durandiano, a imagem da escada será sempre uma escada “levantada contra o tempo e a morte”. Vencê-la rapidamente de quatro em quatro degraus é uma enorme satisfação para qualquer um. Revivemos o herói que adormece em nosso interior e prevalecem, nestas imagens, os símbolos ascensionais, do **Regime Diurno**, com o arquétipo da subida, da verticalização.

Eliade (2002) já citava que “o xamã tártaro ou siberiano sobe em uma árvore e que o sacrificador védico sobe em uma escada. Os dois ritos têm o mesmo objetivo: a ascensão ao Céu”. É claro que essa subida não é um caminho confortável, suave ou até mesmo atenuante, como veremos no item 2.1.5, mas essa escalada ou ascensão simboliza “o caminho rumo à realidade absoluta; e na consciência profana, a compreensão dessa realidade provoca um sentimento ambíguo de medo e felicidade, de atração e repulsa, etc” (ELIADE, 2002, p. 47).

Nos mistérios de Mitra, a escada cerimonial (clímax) tinha sete degraus, cada um feito de um metal diferente. De acordo com Celso (Orígenes, *Contra Celsum*, VI, 22), o primeiro degrau era de chumbo e correspondia ao “céu” do planeta Saturno, o segundo de estanho (Vênus), o terceiro de bronze (Júpiter), o quarto de ferro (Mercúrio), o quinto de “ligas de moedas” (Marte), o sexto de prata (a Lua), o sétimo de ouro (o Sol). O oitavo degrau, diz Celso, representa a esfera das estrelas fixas. Subindo essa escada cerimonial, o iniciado percorria efetivamente os sete céus, elevando-se assim até o Empíreo. Da mesma forma, subia-se ao último céu percorrendo os sete andares do *ziggurat* babilônico ou atravessava-se as diferentes regiões cósmicas escalando os terraços do templo Barabudur, que constituía em si, como vimos, uma Montanha Cósmica e uma *imago mundi*. (ELIADE, 2002, p. 45)

Partindo desta citação, percebe-se como a escada possui um simbolismo extremamente rico, ela representa plasticamente a ruptura de nível que torna possível a passagem de um modo de ser a um outro; ou, colocando-nos sob o plano

cosmológico, que torna possível a comunicação entre Céu, Terra e Inferno (ELIADE, 2002).

A escola é a representação das três regiões cósmicas simultaneamente: é um espaço comum **na terra** que habitamos; e imaginariamente, ascende a um espaço **sagrado (céu)** ou **profano (inferno)**. Habitamos o centro, a terra, mas a necessidade de vencer os obstáculos da vida e alcançar os nossos objetivos faz com que a escola se torne um espaço sagrado, no qual o conhecimento se sacraliza e prepara os fortes para a vida. Todavia, para alguns, que não conseguem se sobressair bem, a escola se torna um inferno, e perde para esses indivíduos a essência do puro, do sagrado, tornando-se um espaço profano e a ser profanado.

Mas lembremo-nos de que esta análise é ainda superficial, consequência da analogia dos três perfis da escola que aparecem na pesquisa com o plano cosmológico dos antigos mitos. Outros elementos simbólicos nos desenhos dos alunos ratificam tal alusão: no item 3.1.7., a escola se relaciona a um espaço sagrado, e no item 3.1.8, a escola se relaciona à Mãe Terrível (espaço profano). Estas imagens evidenciam os aspectos que nos levaram a concluir que a escola incorpora os três níveis cósmicos. Agora, voltemos a importância da escada na transição desses níveis.

Apesar de existirem diversos tipos de escada, não se deve esquecer que ela sempre simboliza uma forma concreta da escada mítica, do cipó ou do fio da aranha, da Árvore Cósmica ou do Pilar Universal que unem as três regiões cósmicas.

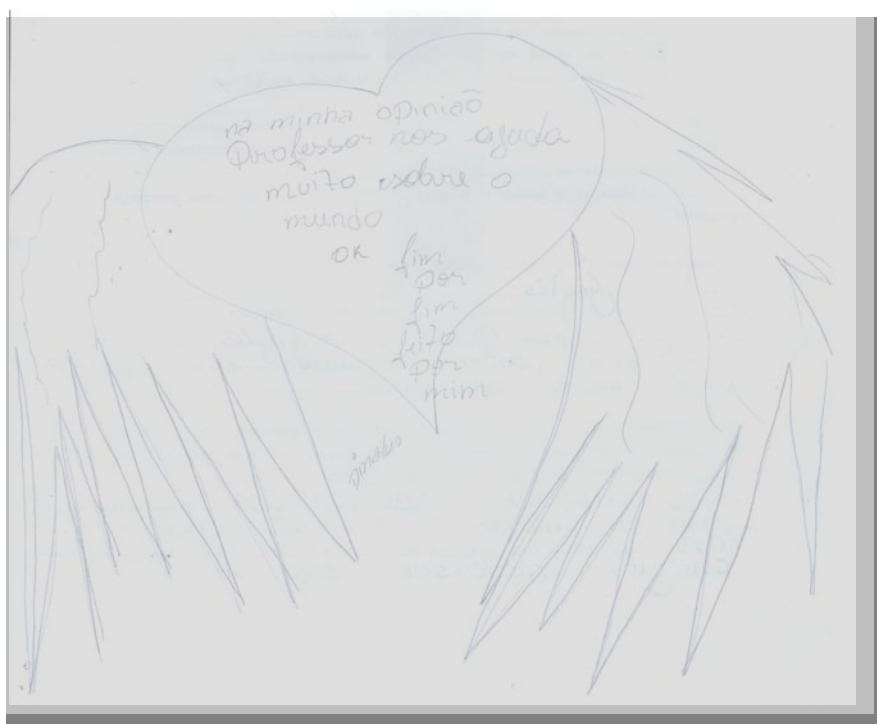
Assim, surgem, na imaginação, variantes da escada que facilitam a subida/ascensão do homem, como a escada de corrimão. Esta conduz-nos a um isomorfismo com a asa e o vôo. O desejo da verticalidade e da sua realização até o ponto mais alto implica a crença na sua realização. “A imaginação continua o impulso postural do corpo”. Para alcançar os céus, os braços transformam-se em asas, como veremos a seguir.

#### **3.1.4. A asa**

A asa, segundo Durand (1997), é um meio simbólico de purificação racional, é a representação do atributo de voar, não do pássaro ou do inseto. As imagens ornitológicas (de pássaros) remetem todas para o desejo dinâmico de

elevação, de sublimação, como aparece no desenho de nossa aluna (figura 09). “As asas indicam, com a sublimação, uma liberação e uma vitória: convêm aos heróis que matam os monstros, os animais fabulosos, ferozes ou repugnantes” (CHEVALIER, 1999, p. 91).

A sublimação é uma característica típica do arquétipo da verticalidade e da ascensão. Portanto, **a asa** é também símbolo do **arquétipo da elevação**.



**Figura 09:** desenho de uma asa, de ARTHEMIS

Essas imagens da elevação são típicas do **Regime Diurno**, da classificação isotópica das imagens de Durand (1997) que trata dos símbolos ascensionais, a luta constante contra o tempo e a morte. Podemos entender melhor a sublimação a partir dos devaneios do nosso poeta simbolista Alphonsus de Guimarães:

#### Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,  
Pôs-se na torre a sonhar...  
Viu uma lua no céu,



Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,  
 Banhou-se toda em luar...  
 Queria subir ao céu,  
 Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,  
 Na torre pôs-se a cantar...  
 Estava longe do céu...  
 Estava longe do mar...  
 E como um anjo pendeu  
 As asas para voar. . .  
 Queria a lua do céu,  
 Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu  
 Ruflaram de par em par...  
 Sua alma, subiu ao céu,  
 Seu corpo desceu ao mar...

(ISMÁLIA – Alphonsus de Guimarães. 2005)

Percebe-se no poema de Alphonsus de Guimaraens, que Ismália pula da torre (para voar) como um pássaro que salta para a liberdade. O desejo de ascensão é alcançado quando ocorre a sublimação: “sua alma, subiu ao céu,/seu corpo desceu ao mar...”. Na poesia simbolista, a sublimação só pode ser alcançada quando a alma se desprende do corpo (da matéria), ou seja, após a queda fatal, a morte do corpo.

Isto relembra o que discutimos bem na segunda parte deste trabalho (item 2.3.), a consciência humana cria mecanismos de defesa que permitem ao homem fugir diante do tempo e vencer as determinações da morte: a **queda fatal** (símbolo catamórfico) é vencida pela **sublimação** (símbolo ascensional).

Eliade apud Durand (1997) relembra que o xamã ao subir os degraus do poste, estende as mãos como um pássaro abre as asas – o que denota o vasto isomorfismo entre ascensão e a asa. No poema acima, Ismália salta da torre no mesmo simbolismo do xamã, estende as mãos para voar como um pássaro, reforçando o arquétipo da elevação, da subida, que constela com as imagens do vôo, da asa, da flecha (ou seta) que voa.

O desenho da aluna (figura 09, ARTHEMIS) traz uma convergência interessante de duas imagens: um coração com asas. Este isomorfismo talvez represente em seu inconsciente a força de duas imagens extremamente ligadas ao papel do educador: o amor e a liberdade. Só com amor o professor pode fazer um

bom trabalho. O bom trabalho é capaz de libertar os seus alunos pelo mundo afora, livres como pássaros a voar.

A asa é extensão dos nossos braços, isomorfo da escada de mão, é extremo desejo da verticalidade e da sua realização até o ponto mais alto, como a imagem do condor na poesia romântica brasileira. Os poetas românticos da terceira geração (condoreirismo) idolatravam este pássaro pela sua capacidade de voar alto e mergulhar profundo nas correntes de ar das Cordilheiras dos Andes.

Vejamos a força do vôo e da liberdade nestes versos de Castro Alves:

*Sê pobre, que importa? Sê livre ... és gigante,  
 Bem como os condores dos píncaros teus!  
 Arranca este peso das costas do Atlante,  
 Levanta o madeiro dos ombros de Deus.*

(CASTRO ALVES. **América**. In: Os escravos, 1997, p. 53)

No poema “América”, bem como, em muitos outros de Castro Alves, a imagem do condor é exaltada como símbolo e arquétipo da liberdade, da independência, do vôo livre. Abolicionista e republicano, “O Poeta dos Escravos” sempre lutou a favor dos pobres e oprimidos, dos desfalecidos e injustiçados num processo de colonização desleal e desigual. Diante da luta do poeta contra atrocidades cometidas, historicamente, contra o negro em nosso país, podemos considerá-lo a imagem do próprio condor, que queria voar alto e mergulhar profunda em suas lutas políticas e sociais.

Percebemos a mesma sensação de vôo e mergulho no desenho e na narrativa de nossa aluna, quando ela afirma: “*na minha opinião, professor nos ajuda muito sobre o mundo, ok!* (ARTHEMIS)”. Através da escola e da educação formal, a aluna almeja conhecer o mundo em que vive. Nada melhor do que fazê-lo voando. Cabe a nós, educadores, dar-lhe as asas para voar com segurança e pousar suavemente nas rotas do conhecimento. Quanto aos mergulhos são sempre mais perigosos que os vôos, mas tão necessários quanto esses, pois, são eles que nos permitem o acesso à profundidade das coisas.

O simbolismo em torno da asa e do vôo é conteúdo extenso na literatura e no imaginário. Mas como não há tanto espaço para discorrer sobre isto neste trabalho, limitemo-nos a alguns exemplos destas imagens na imaginação humana.

Na mitologia grega, Hermes (Mercúrio) tinha asas nos calcanhares. Na imaginação poética, as asas também ficam no calcanhar e recebem a denominação de *asas oníricas* (BACHELARD, 2001, p.91).

Com freqüência, o sonho de asas que batem é apenas um sonho de queda. Defendemo-nos da verticalidade agitando os braços, e essa dinâmica pode originar asas nas costas. Porém, o voo onírico natural, o voo positivo que é nossa obra noturna, não é um voo ritmado, tem a mesma continuidade e história de um impulso, é a criação rápida de um instante dinamizado [...] Para o homem que está sonhando, é no pé que estão as forças voadoras [...] Nós nos permitiremos, pois, em nossas pesquisas de *metapoética*<sup>25</sup> designar essas asas no calcanhar sob a denominação de asas oníricas. (BACHELARD, 2001, p. 39, 40)

De fato, os nossos heróis modernos costumam ter asas quando voam como é o caso do “Homem-pássaro” na Liga da Justiça e do “Stratus”, herói homem-pássaro da série He-man e os Defensores do Universo. Quando não possuem asas, usam capas, que passam a ser simbolicamente isomorfas da asa, como é o caso do Super-homem, do Batman (o homem morcego) e seu fiel escudeiro Robin e outros mais antigos da Liga da Justiça como Shazan. A capa confere-lhes o mesmo *movimento e agitação*<sup>26</sup> que as asas proporcionam no ato de voar.

Por outro lado, quando a imaginação ainda não havia evoluído na modernidade para esses recursos que possibilitam ao homem moderno voar, o homem antigo voava nas costas de um cavalo com asas (Pégaso, cavalo alado) ou nas costas de pássaros gigantes. Podemos exemplificar esta alternativa com a morte da Quimera (filha de Tífon, o Furacão Ululante, e Equidna – a víbora) pelas mãos de Belerofonte: “A Quimera morreu também como um dragão não mãos de Belerofonte, que apareceu montado em Pégaso, como se fora um São Jorge primitivo” (HUXLEY, 1997 p.10).

<sup>25</sup> Grifo nosso. O termo se refere ao postulado filosófico desenvolvido por Bachelard para estudar os elementos da matéria, utilizando como referencial a fenomenologia e a poética: “Já que pretende ir tão longe, descer tão fundo, uma pesquisa fenomenológica sobre a poesia deve ultrapassar, por imposição de métodos, as ressonâncias sentimentais com que, menos ou mais ricamente – quer essa riqueza esteja em nós, quer no poema –, recebemos a obra de arte”. (BACHELARD, 1998, p. 07).

<sup>26</sup> É importante lembrar como a convergência de hermenêuticas ajuda-nos a entender melhor o simbolismo das imagens. Situando-se no esquema do voo o animal mais presente no imaginário é a águia. Há uma convergência de imagens no homem-pássaro: ele é meio homem, meio águia. Se pensarmos na classificação isotópica das imagens, remete-nos aos símbolos ascensionais, o voo, a subida, a verticalização.

Por isso, a asa é isomorfa do vôo e da flecha (seta), porque é capaz de conduzir o homem pelas estradas da vida. Como diz Huberto Rohden (2007), colocamos setas nas encruzilhadas da vida e do pensamento.

As setas que encontramos à beira das nossas estradas tem função dupla: 1) de serem devidamente contempladas pelo viajor, e 2) de serem corajosamente abandonadas. A ponta da flecha indica a direção a seguir, mas o viandante só cumpre a ordem tácita da seta quando abandona e se distancia dela; pois a missão é ser ultrapassada, e não abraçada. O sentido da seta é a meta – a meta distante indicada pela seta próxima. (ROHDEN, 2007, p. 16)

Como vemos, Rohden (2007) deixa claro que homem possui em sua vida várias setas (asas) encruzilhadas que podem conduzi-lo a qualquer lugar, mas que essas setas apenas apontam a meta e que cabe a cada um achar e percorrer o seu caminho sozinho. E é sobre isso que discorreremos no próximo item.

### 3.1.5. O caminho

Vimos no item 3.1.2 que a janela reproduz uma vertigem toda vez que é atravessada. Ao pensarmos na travessia da janela, é possível se pensar nos obstáculos a serem transpostos para que seja conquistada a glória do outro lado. No item 3.1.5 mostramos que muitas vezes o caminho para a glória do herói conduz para o alto daí a importância da escada para o alto (item 3.1.3) e da asa (item 3.1.4).



**Figura 10:** desenho de um aluno trilhando seu caminho, de ULISSES

O **caminho** é símbolo do **arquétipo do destino**, da fiação, da tecedura, do fio, do porvir (DURAND, 1997, p. 321). Na mitologia grega, cabia às Parcas decidir o destino dos homens, como nessa passagem de Eurípedes:

- “Ah! Que procuras tu junto deste palácio? Que fazes aqui, Apolo? Queres ainda privar os deuses infernais das honras que lhes são devidas? **Já não te basta haver desviado o destino de Admeto, iludindo as Parcas por meio de tuas artimanhas?** E agora, com teu arco nas mãos zelas, talvez, pela filha de Pélias, que prometeu ao esposo morrer em seu lugar?” (ALCESTE, 2003, p.37e 38)

Na mitologia grega, era comum que os deuses intervissem no destino dos mortais como Apolo fizera com o destino de Admeto, iludindo as Parcas, que eram as responsáveis pelo fio do destino humano. Apolo agora tentava ludibriar o próprio Tânatos (deus da morte) na tentativa de salvar a vida de Alceste, esposa de Admeto.

Como se nota na mitologia grega, nós, mortais, não somos portadores absolutos do próprio destino, ele não está somente nas nossas mãos e sempre depende de uma vontade divina. Este pensamento foi muito bem incorporado pelo Cristianismo na Idade Média e, ainda hoje, muitos de nós acreditamos fielmente que o nosso destino está nas mãos de Deus (desde o Cristianismo, um só Deus).

Com essa forma de pensamento, é normal que o aluno tenha medo de seu próprio destino, ou do caminho, ou jornada, que deve percorrer ao longo de sua vida, se for longa. O fato é que ele acredita que a escola é um meio ainda “seguro”, confiável ou promissor para abrir-lhe as diversas portas por onde possa passar. Seja subindo ou descendo, para dentro ou para fora, nesta realidade ou em outras, o aluno confia no que a escola lhe ensina, confia no professor, no caminho que lhe é ensinado.

Dessa forma, fica mais evidente o papel da escola na escolha dos destinos de nossos alunos. Muitos procuram-na na tentativa de conseguir construir uma trajetória mais suave, segura e firme do mesmo. Embora, em nossa realidade educacional o próprio caminho a ser percorrido, por vezes, já é inseguro e pedregoso demais.

Esta imagem é típica do **Regime Diurno** da imagem, em que a subida do monte representa a subida da escada ou ao céu. “Todos esses símbolos rituais são

meios para atingir o céu [...] marcando assim a preocupação fundamental dessa simbolização verticalizante, acima de tudo escada levantada contra o tempo e a morte” (DURAND, 1997, p. 127).

Ainda que o caminho conduza para baixo, exerce uma função punitiva, ou sacrificial com intenção de purificação para que o herói ou indivíduo seja digno da subida, ou da elevação.

Bachelard (1998) afirmava sobre a casa sonhada, cujo sonhador desejava dominar, pela profundidade, os porões circunvizinhos, “sua morada deseja os subterrâneos das fortalezas da lenda: por baixo de todas as praças-fortes, de todas as muralhas, de todos os fossos, misteriosos caminhos interligavam o centro do castelo com a floresta distante” (p. 39). Quantos homens buscam a liberdade nas prisões, escavando solo abaixo.

Na Mitologia Grega, a personagem Alceste de Eurípides aguarda ser levada à mansão de Hades no mundo subterrâneo. Alceste tem o seu destino traçado pelos deuses, depois que se oferece em troca da vida do marido Admeto. Vejamos a passagem em que Apolo narra este prólogo:

Tendo posto a prova todos os seus amigos, seu pai e sua velha mãe, que o criou, ele não achou quem consentisse em dar a vida por ele, e nunca mais ver a luz do sol! Ninguém, senão Alceste, sua dedicada esposa; e agora, no palácio, conduzida a seus aposentos nos braços de seu marido, vai desprender-se sua alma, porque é hoje que o Destino exige que ela deixe a vida. Eis por que, para me não macular, eu abandono estes tetos queridos. Vejo que já se aproxima Tânatos, o odioso nume da Morte, para levar consigo Alceste à merencória mansão do Hades. E vem no momento preciso, pois aguardava apenas o dia fatal em que a mísera Alceste devia perder a vida. (ALCESTE, Eurípides, 2003)

Como se nota, desde a Antigüidade Clássica, o ser humano muitas vezes precisava trilhar o caminho do seu Destino pelas profundezas da terra: a descida ao Hades, a caverna do labirinto do Minotauro, o mito da caverna de Platão, marcam imagens da descida do homem para encontrar o seu próprio fim (a elevação).

Em algumas culturas os rituais funerários utilizam escadas ou escadarias. “A alma do morto percorre os caminhos de uma montanha ou sobe uma árvore, ou um cipó, até os céus [...] A descida do xamã aos Infernos se dá igualmente através de uma gruta”. (ELIADE, 2003, p. 45 e 46)

O caminho na escola não está só relacionado com a trajetória que o aluno descobre a partir da educação, mas também a crença de que é na escola que ele

poderá trilhar um caminho para sua salvação, sua glória. Ocorre, portanto, uma sacralização (item 3.1.7) do espaço escolar, que segundo Eliade (2003), parece mostrar que o homem só pode viver em um *espaço sagrado*, no “Centro”. Mesmo que caminhe para baixo é com intenção de elevação, o espaço torna-se sagrado no fim, da peregrinação. Segundo a mitologia, até no reino de Hades, há um lugar belo e magnífico, que poucos têm a oportunidade de adentrar: os *campos elísios*, a passagem para o paraíso.

Na mitologia grega, a volta de Ulisses à Ítaca simboliza o retorno ao “Centro”, ao espaço sagrado do rei. Não é à toa que Tolkein em seu último livro da *Trilogia – O Senhor dos Anéis* empenhou-se em resgatar esses valores cíclicos da ordem do mundo (A Terra Média) com “O Retorno do Rei”. O título da terceira obra da trilogia faz jus ao papel desempenhado pelo rei Aragorn que retorna ao trono dos homens e põe fim ao império maléfico de Sauron.

O itinerário que conduz ao “Centro” está cheio de obstáculos, e no entanto, cada cidade, cada templo, cada casa, encontra-se no centro do universo. Os sofrimentos e as proações vivenciados por Ulisses são fabulosos e, no entanto, qualquer volta ao lar “equivale” ao retorno de Ulisses a Ítaca. (ELIADE, 2003, p. 51)

Na escola, o nosso aluno não passa por situações diferentes, situações pelas quais já passamos também. Mas cada obstáculo é necessário para que vença os degraus um a um, sem tropeçar e cair. São no mínimo 64 (sessenta e quatro) avaliações por ano, 08 (oito) em cada disciplina, isso quando o aluno não tem mais de oito disciplinas e mais de duas avaliações por bimestre. Além disso, entram os trabalhos e tarefas de casa, educação física, outros fatores que são exigências para que não seja excluído de um bom destino e reprovado nos rituais que deve passar.

Por isso, tivemos depoimentos de alunos que se relacionavam diretamente ao ato de avaliar que se tem na escola, como: “*Só passava trabalho para casa para dar boas notas aos alunos*” (PELEU) e “*Esperava que me dessem notas boas o suficiente para passar de ano*” (NÍOBE). (Ver Apêndice H)

Todavia, como já vimos na análise dos dados coletados (item 2.1), os alunos ainda têm muita expectativa de que a escola seja importante em suas vidas. Para muitos, como vimos nos desenhos analisados (do item 2.1.1 a 2.1.5), a escola já é um elemento fundamental em sua formação, pois o aluno que desenha um caminho, uma subida (item 2.1.5), resguarda um desejo muito profundo de subir na

vida, de “ser alguém” na vida. Vejamos a seguir como outros alunos buscam o mesmo objetivo a partir da representação da árvore.

### 2.1.6. A árvore

Nas escolas, em geral, os pátios conservam sempre uma árvore em seu perímetro. Raramente encontramos uma escola sem uma árvore no pátio. Esta imagem já se tornou tão comum em nossas escolas que não conseguimos imaginar os nossos pátios sem essa atmosfera arbórea.

O arquétipo temporal da árvore, embora conservando os atributos da ciclicidade vegetal e da ritmologia lunar e técnica, do mesmo modo que as infra-estruturas sexuais desta última, é dominado pelo simbolismo do progresso no tempo graças às imagens teleológicas da flor, do cimo, e desse Filho por excelência que é o fogo. (DURAND, 1997, p. 345)

A presença da árvore na escola faz-nos entender que em muitos momentos de nossa vida escolar estamos habitando o “centro do mundo”. Dessa forma a escola é o centro do mundo, ou seja, um “espaço sagrado” (ELIADE, 1999). Essa simbologia se corrobora com a imagem da árvore na escola.

Pode-se dizer que pela fenomenologia do fogo e pela da árvore apreendemos a passagem de arquétipos puramente circulares para arquétipos que vão instaurar os mitos tão eficazes do progresso e os messianismos históricos e revolucionários (DURAND, 1997, p. 338).

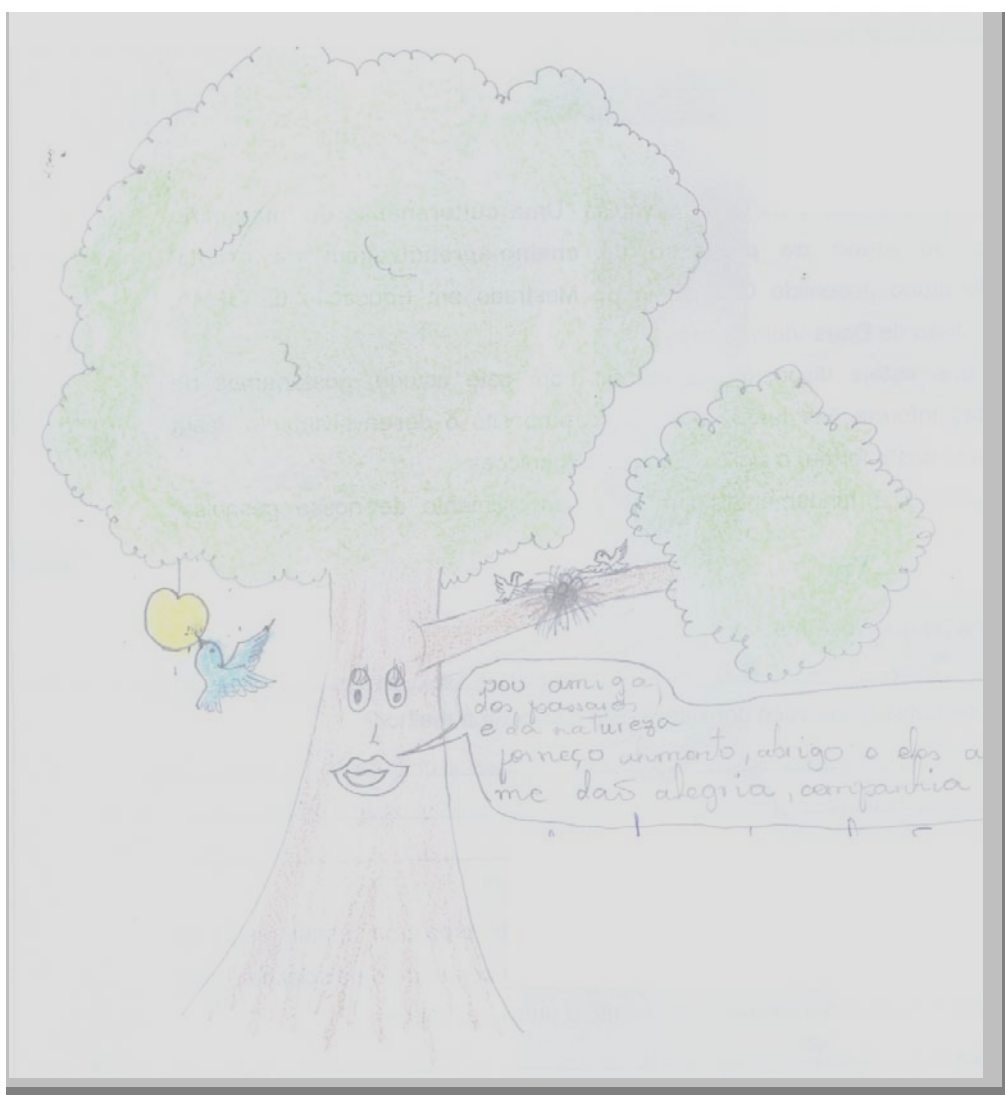
Reencontrá-la é reviver o centro da criação do homem. Dessa a imagem da **árvore** remete-nos ao **arquétipo da Árvore do Mundo** (ELIADE, 2002, p. 40).

Na classificação isotópica das imagens, a árvore aparece como símbolo dos dramas agrolunares do **Regime Noturno**, de estrutura sintética ou dramática. O drama lunar está em estreita correção com os cultos agrários. A planta e o seu ciclo é uma redução microcósmica e isomórfica da flutuação do astro noturno. Numa representação ingenuamente imaginária, o ciclo das estações e a rítmica agrícola estão primeiramente ligados à lua. O fenômeno natural com as fases mais marcadas e o ciclo suficientemente longo e regular que vai, em primeiro lugar, tornar-se o símbolo concreto da repetição temporal, do caráter cíclico do ano.



No desenho (figura 11, MEDÉIA), a aluna representou a relação entre professor e aluno metaforicamente, o que exigirá de nós os devaneios poéticos para entender como esta última se manifesta. Vejamos a narrativa:

“Fala da árvore”: [Sou amiga dos pássaros e da natureza, forneço alimento, abrigo a eles ao mesmo tempo me dão alegria, companhia e felicidade]  
 “Fala da aluna”: [Obs: Assim é a relação professor com o aluno, o professor nos dá informação e os alunos agradecem com alegria e gratidão] (MEDÉIA)



**Figura 11:** desenho de uma árvore, de MEDEIA.

A priori, é preciso verificar quem é a árvore nesta imagem. O professor ou a aluna? Pelo discurso acolhedor, percebemos que é o professor: “*forneço alimento,*

*abrigo a eles ao mesmo tempo me dão alegria, companhia e felicidade*". Já que a árvore dá ou fornece alguma coisa, o professor é aquele que *"dá informação e os alunos agradecem com a alegria e gratidão"*.

O desenho é uma constelação. Várias imagens convergem para um simbolismo da Árvore do Mundo: a árvore é robusta, bem verde e produz frutos, que o pássaro (metaforicamente os alunos) vêm comer graciosamente. O mais incrível é a presença de um ninho no único galho desenhado. Esse ninho possui pássaros menores, provavelmente, filhotes do pássaro que se alimentam do fruto. Que devir! Essas imagens nos convidam a uma viagem, sobre o simbolismo cósmico da Grande Árvore ou Árvore do Mundo: "É sempre sob o duplo aspecto de resumo cósmico e de cosmo verticalizado que se apresenta a imagem da árvore" (DURAND, 1997, p. 341).

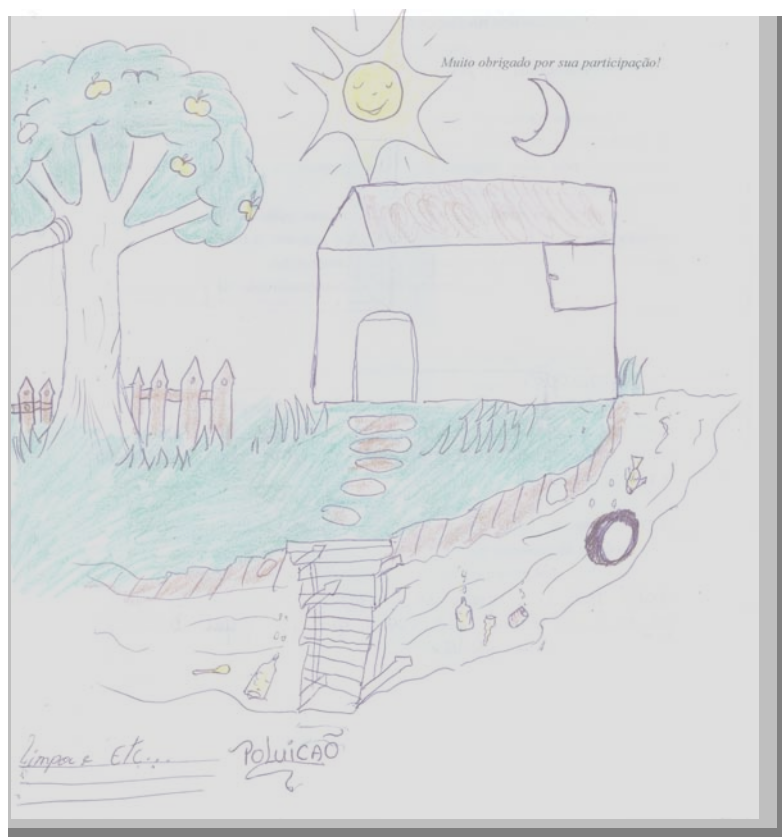
O culto do ciclo lunar e do seu corolário vegetal parece tão antigo como o da árvore. Por esta razão, podemos afirmar que o **simbolismo da árvore** traz em essência o **arquétipo do ciclo, do cíclico, do circular**. "Mas o otimismo cíclico parece reforçado no arquétipo da árvore, porque a verticalização da árvore orienta, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo" (DURAND, 1997, p. 338). Pela sua verticalidade, a árvore cósmica humaniza-se e torna-se símbolo do microcosmo vertical que é o homem.

É assim que os ritos do culto osíriaco consistem de início **na ereção de um tronco de árvore sem ramos**, o Zed, **símbolo da morte e da ressurreição vegetal**, depois o segundo momento é constituído pela **colheita à foice** de um molho de espigas maduras, em terceiro lugar intervém **a cerimônia do enterramento das sementes**, por fim **a ressurreição é simbolizada pela germinação das sementes** em vasos chamados "jardins de Osíris". (DURAND, p.300)

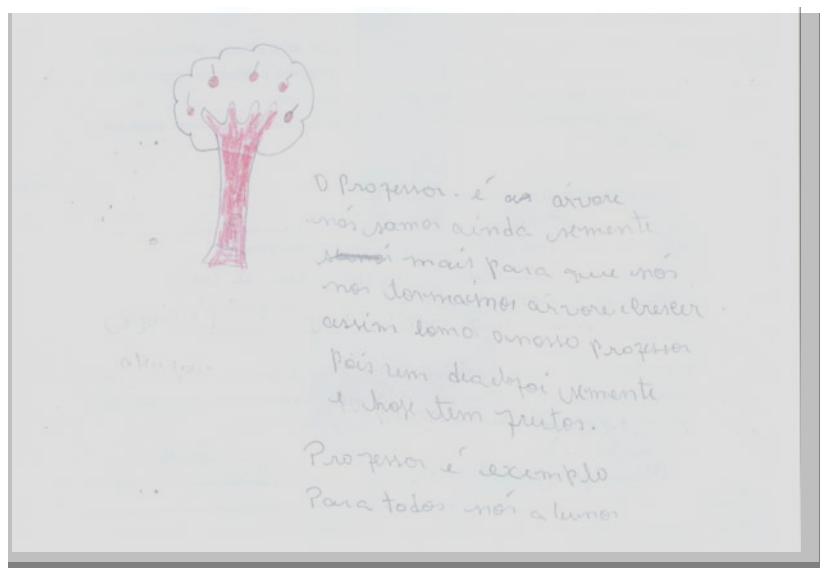
O tronco é a inteligência, as cavidades interiores os nervos sensitivos, os ramos as impressões, os frutos e as flores as boas e más ações. "[...] a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressista" (DURAND, 1997, p. 338).

O simbolismo da árvore reúne ao crescer todos os símbolos da totalização cósmica. Quer seja a árvore da tradição indiana, a árvore lunar dos maia ou dos Yakute, a árvore Kiskana babilônica, a Yaggdrasil da tradição nórdica, a árvore lunar e a árvore solar da tradição alquímica, a árvore é sempre símbolo da totalidade do cosmo na sua gênese e no seu devir. (DURAND, p. 341)

Nesta imagem da árvore (figura 11), estão depositadas todas as esperanças de um porvir frutuoso nas vidas de nossos alunos. Além dessa aluna, outros desenharam também a imagem da árvore com diferentes constelações, cada uma com uma preocupação diferente, como veremos nas imagens abaixo:



**Figura 12:** desenho de uma árvore, de VULCANO.



**Figura 13:** desenho de uma árvore, JÚPITER

Como se vê os dois desenhos trazem imagens da árvore reforçando o simbolismo deste arquétipo no imaginário escolar. Mas o que chama atenção, primeiramente, é a capacidade frutífera dessas árvores em ambos os desenhos. Segundo o Dicionário de Símbolos de Chevalier (1999), o fruto é

Símbolo de abundância, que transborda da cornucópia da deusa da fecundidade ou das taças nos banquetes dos deuses. Em razão dos grãos que contém, Guénon comparou o fruto ao ovo do mundo, símbolo da origens. Na literatura, muitos frutos adquiriram significado simbólico (figo\*, romã\*, maçã\*): dos desejos sensuais, do desejo de imortalidade, da prosperidade. (CHEVALIER, 1999, 453)

Os frutos reforçam o simbolismo cíclico da árvore. Com frutos, há sementes. Com sementes, há esperança de um novo ciclo.

A imagem altaneira da árvore não pode nunca libertar-se completamente do seu contexto sazonal e cíclico e as mitologias e as religiões procuram desesperadamente a árvore que não contenha nada de caduco e escape aos rigores passageiros das fases invernais (DURAND, 1997, p. 344).

Na escola o processo cíclico é fundamental. Professores e alunos vivem constantemente *rituais de regeneração* ou *rituais com intenção de recomeço*<sup>27</sup> (DURAND, 1997). Os professores participam da semana pedagógica todo início do ano e acompanham o calendário de atividades festivas ao longo do ano, e os alunos são convidados a participar destas atividades do calendário de forma a reproduzir culturalmente esses rituais, como por exemplo, o carnaval, a páscoa, São João, e principalmente, o Natal. Não é à toa que um dos símbolos natalinos de maior representação é uma árvore.

Assim o arquétipo temporal da árvore, embora conservando os atributos da ciclicidade vegetal e da ritmologia lunar e técnica, do mesmo modo que as infra-estruturas sexuais desta última, é dominado pelo simbolismo do progresso no tempo graças às imagens teleológicas da flor, do cimo, e desse Filho por excelência que é o fogo. Toda árvore e toda madeira, enquanto servem para confeccionar uma roda uma cruz, servem, em última

<sup>27</sup> Durante a análise de algumas imagens trabalharemos também com a noção de rituais, mas todos serão analisados conforme os rituais citados por Durand (1997) na obra "As estruturas antropológicas do imaginário". Basicamente, Durand (1997) trabalhou com três tipos de rituais, na segunda parte da obra - o regime noturno: 1 - rituais de iniciação, 2 - rituais de passagem e 3 - rituais com intenção de recomeço ou de regeneração. Esses rituais vão aparecendo, aos poucos em nossa pesquisa, e paralelamente vamos tecendo explicações.

análise, para produzir o fogo irreversível. É por esses motivos que na imaginação qualquer árvore é irrevogavelmente genealógica, indicativa de um sentido único do tempo e da história que se tornará cada vez mais difícil inverter. (DURAND, 1997, p. 345)

Nessa análise de Durand, o *fogo irreversível* é símbolo do próprio devir. É impressionante como, inconscientemente ou não, os nossos alunos sabem disto. Vejamos, por exemplo, essa narrativa referente à figura 20: *“O professor é a árvore. Nós somos ainda semente, mas para que nós nos tornamos árvore e crescer assim como o nosso professor, pois um dia ele foi semente e hoje tem frutos. Professor é exemplo para todos nós alunos”*. (JÚPITER)

Eliade (1999, p. 124) corrobora que “a imagem da árvore não foi escolhida unicamente para simbolizar o Cosmos, mas também para exprimir a Vida, a juventude, a imortalidade, a sapiência”. Esses aspectos são importantíssimos porque resgatam a relação do homem moderno com a gradual degradação do meio ambiente. Percebemos esse efeito no desenho (figura 12) de um dos nossos alunos que diz: *“A poluição nos mares, nas ruas é muito ruim para nós que somos humanos. Como é bom ver o mar limpo sem nenhuma sujeira. As ruas todo tempo limpas. Aí vai ser uma coisa muito legal. Como é bom você sair de casa para passear e só ver as coisas limpas e etc...”* (VULCANO)

Esse ponto de vista do aluno lembra-nos uma passagem de Sanchez Teixeira (2001) sobre a função do imaginário, “Durand mostra que a imaginação, em sua ‘função fabuladora’(expressão que empresta de Bergson), é reação da natureza contra a representação da inevitabilidade da morte”. A natureza aqui pode ser tanto a árvore como, principalmente, o homem. Pois, este é o grande responsável pela destruição de nossa fauna, flora e minerais.

A imagem desenhada pelo aluno (figura 12) traz um grande desejo de purificação, “de limpeza”, de clareza, ou limpidez. Ele afirma que *“a poluição [...] é ruim”* (VULCANO) para o próprio homem, porque tem consciência de que ao destruir a natureza ele destrói a si próprio.

Pelo desenho (figura 12), percebemos que há um trabalho de consciência ambiental em nossas escolas hoje em dia. No desenho (figura 12) constelam imagens da natureza saudável (árvore cheia de frutos) com as ameaças do homem, como a poluição dos rios e mares. Além do caráter cíclico da imagem com a

presença do sol e lua (dia e noite, Tempo Cíclico) e da casa, que já explicamos no item 3.1.1, que simboliza imagens do repouso, da intimidade, do aconchego.

Se atentarmos bem para as imagens (figura 12 e 13), perceberemos que a árvore aparece novamente como arquétipo da Árvore do Mundo, da Árvore Cósmica, que torna a escola como um espaço sagrado, que é dado por uma hierofania ou construído ritualmente. Sobre essas considerações da escola como espaço sagrado discutiremos agora.

### 3.1.7. O espaço sagrado

Demonstrar as imagens da escola como um espaço sagrado implica-nos resgatar o simbolismo de todas as imagens sobre as quais já discorreremos nos subitens anteriores. Para facilitar a compreensão deste tema, faz-se necessário, primeiramente, entender o que é um espaço sagrado.

Mircea Eliade (1999, p. 17) afirma “o homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano”. Esse processo de manifestação do sagrado é o que o autor denomina de *hierofania*.

Nunca será demais insistir no paradoxo que constitui toda hierofania, até a mais elementar. Manifestando o sagrado, um objeto qualquer torna-se outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente [...] Em outras palavras, para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a Natureza é suscetível de revelar-se como sacralização cósmica. O Cosmos, na sua totalidade, pode tornar-se uma hierofania. (ELIADE, 1999, p.18)

Segundo Eliade (1999, p. 18) o homem arcaico ou pré-moderno se esforça “por manter-se ao máximo de tempo possível num universo sagrado”, isto é, o mundo é suscetível de inúmeras manifestações do sagrado, podendo manifestar-se em pedras ou árvores, como já vimos. Não existe para o homem arcaico a oposição entre *real* e *irreal*. “O sagrado equivale ao *poder* e, em última análise, à *realidade* por excelência” (ELIADE, 1999, p. 18).

É preciso dizer, desde já, que o mundo profano na sua totalidade, o Cosmos totalmente dessacralizado, é uma descoberta recente na história do espírito humano [...] o homem moderno dessacralizou seu mundo e assumiu uma existência profana [...] a dessacralização caracteriza a experiência total do homem não-religioso das sociedades modernas, o qual, por essa razão,

sente uma dificuldade cada vez maior em reencontrar as dimensões existenciais do homem religioso das sociedades arcaicas. (ELIADE, 1999, p. 19)

Segundo Mircea Eliade (2002), na geografia mítica,

[...] o espaço sagrado é o espaço real por excelência, pois, como se demonstrou recentemente, para o mundo arcaico o mito é real porque ele relata as manifestações da verdadeira realidade: o *sagrado*. É num tal espaço que tocamos diretamente o sagrado – quer seja ele materializado em certos objetos (*tchuringas*, representações da divindade, etc.), ou manifestados nos símbolos hierocósmicos (Pilastra do Mundo, Árvore Cósmica). (ELIADE, 2002, p. 36)

A imagem do espaço sagrado nas culturas que conhecem as três regiões cósmicas – Céu, Terra, Inferno – o “centro” constitui o ponto de intersecção dessas regiões. Logo, pensar a escola como um espaço sagrado é pensá-la como o “centro do mundo”.

A imagem do **espaço sagrado** remete-nos, portanto, ao **arquétipo do “Centro”**, do ponto fixo. Qualquer uma das imagens que já analisamos anteriormente conduz-nos à imagem do espaço sagrado, porque ao desenharem a escola como casa, os alunos a colocaram no centro do mundo. Por isso, não utilizaremos um desenho em específico para retratar deste tema, já que as imagens analisadas anteriormente (do item 3.1.1 ao 3.1.6) corroboram com esta afirmação.

As imagens do centro se encaixam bem no **Regime Noturno** da imagem, onde predominam os símbolos da intimidade e as estruturas místicas da imaginação. A **fenomenologia do redondo** de Bachelard também se aplica bem a esta imagem da escola como espaço sagrado, visto que, “o ser é redondo” pode comparar-se a busca que cada um faz de si mesmo quando frequenta um espaço sacralizado.

Se retomarmos a análise das imagens anteriores (do item 3.1.1 ao 3.1.6), perceberemos que todas são partes de um meio cósmico universal. A casa, a janela, a escada, a asa, o caminho e a árvore podem cada um manifestar-se como uma hierofania, uma realidade cósmica e sagrada, porque como afirma Eliade (1999, p. 20), “em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou nos Cosmos [...]”

Cada uma das imagens que analisamos sobre a escola, projeta na mesma uma centralização que caracteriza uma hierofonia, portanto, uma sacralização do espaço escolar. Durand afirma corroborando com Mircea Eliade:

Qualquer árvore ou qualquer casa pode se tornar o centro do mundo. O historiador das religiões ficou admirado pelo poder de repetição do que se chama o “espaço transcendente” ou o “tempo mítico”. Mas sublinhemos bem que este último termo é abusivo: repetir é negar o tempo, e trata-se, na verdade, sobretudo de um “não tempo” mítico. (DURAND, 1997, p. 411)

Por outro lado, é importante lembrar que o espaço nunca é homogêneo. “Há, portanto, um espaço sagrado, e por conseqüência ‘forte’, significativo, e há outros espaços não-sagrados, e por conseqüência sem estrutura nem consistência, em suma, amorfos” (ELIADE, 1999, p. 25).

A porta que se abre na igreja, por exemplo, expressa uma continuidade. “O limiar que separa os dois espaços indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso. O limiar é ao mesmo tempo o limite, a baliza, a fronteira que distinguem e opõem dois mundos [...]” (ELIADE, 1999, p. 29)

Ao pensarmos a escola como espaço sagrado, então, tudo a sua volta seria considerado o mundo profano. Logo, surgiu-nos uma reflexão pelo desenho do muro feito por um aluno (figura 06, p. 98): para que serve o muro na escola e o portão? Só para a segurança dos alunos, professores e demais funcionários?

Chegamos à conclusão de que a presença de muros nas escolas leva-nos a pensá-las como fortaleza ou prisão, de uma arquitetura típica dos castelos medievais. A maioria dos castelos medievais possui uma muralha que os isola do mundo. Há um fosso entre o centro da edificação e a muralha. E para atravessar o fosso (geralmente ofensivo, rio cheio de crocodilos e armadilhas ou piranhas) é preciso fazê-lo por sobre uma ponte, geralmente, elevadiça. A ponte funciona como uma passarela, uma intersecção entre o mundo exterior e o centro do castelo. O castelo medieval é, por excelência, um espaço sagrado.

Essas imagens em torno do castelo medieval simbolizam-no como o centro do mundo, afinal, é no castelo que estão presentes as figuras mais importantes de qualquer reino: o Rei, o Clero (ou sacerdotes, bispos, arcebispos) e a Nobreza. O castelo é um espaço sagrado, adentrar aquelas muralhas é transpor-se para um universo mágico e de encantos. Daí, a necessidade de tanta proteção e defesa, como afirma Eliade (2002),

É bem provável que as defesas dos lugares habitados e das cidades tenham começado como defesas mágicas; isto porque essas defesas – fossos, labirintos, muralhas, etc. – eram dispostas para impedir muito mais a



invasão dos maus espíritos do que o ataque dos humanos [...] na Idade Média por exemplo, os muros das cidades eram consagrados ritualmente como uma defesa contra o Demônio, a doença e a morte. (ELIADE, 2002, p. 35)

O muro parece, na teia das imagens, ter se tornado uma gigantização do escudo. Lembre-se que o escudo é uma das armas do herói. O escudo protege o corpo; o muro, a casa (castelo ou qualquer outra habitação). Não há como negar, nesta imagem, a estrutura heróica (DURAND, 1997), típica do Regime Diurno da imagem. O muro é isomorfo do escudo que é isomorfo da couraça e, além disso, constela com a cerca, a parede ou qualquer outro obstáculo vertical e grande.

A couraça, a cerca fortificada marcam uma intenção de separação, de promoção do descontínuo, e é só a este título que podemos conservar essas imagens do fechamento sem as sobrepor aos simbolismos da intimidade. (DURAND, 1997, p. 169)

Essa idéia de separação, de seleção, além de reforçar, a imagem do espaço sagrado vai nos ajudar a entender um pouco mais sobre o processo de avaliação que ocorre na escola. Mas como a escola pode ser entendida enquanto espaço sagrado?

O muro protege a escola, circundando-a, separando-a do ambiente profano; e os portões representam o limiar, a entrada e saída dos que podem frequentar o espaço sagrado.

Geralmente, as nossas escolas públicas possuem dois portões: o primeiro portão separa o exterior da escola do vão ou fosso. O segundo separa o vão ou fosso do interior da escola. Alguns porteiros permitem que os alunos que chegam atrasados, no primeiro horário, ultrapassem o primeiro portão, mas não ultrapassem o segundo até que soe a campainha do segundo horário. Quando o aluno chega após o segundo horário sem justificativa ou acompanhado de responsáveis, sequer ultrapassa o primeiro portão.

Vemos que o portão (e o porteiro) exerce uma simbologia muito importante no espaço sagrado. Ele é **o limiar**, a passagem, que permite ao homem viver a dimensão cósmica em sua totalidade sagrada. Para Eliade (1999),

o limiar tem os seus “guardiões”: deuses e espíritos que proíbem entrada tanto aos adversários humanos como às potências demoníacas e pestilenciais [...] O limiar, a porta, mostra de uma maneira imediata e concreta a solução de continuidade do espaço; daí a sua grande

importância religiosa, porque se trata de um símbolo e, ao mesmo tempo, de um veículo de passagem. (ELIADE, 1999, p. 29)

Uma observação importantíssima é que a maioria das escolas públicas de nossa cidade possuem a mesma estrutura predial. O fosso, que separa o muro da escola do miolo da escola, ainda reflete as edificações dos castelos medievais.

Após atravessar o “fosso” ou “ponte” ou “passarela”, o aluno ainda se depara com um segundo portão (Anexo C). O “fosso” e a “passarela” costumam ser o caminho que os alunos percorrem para chegar à quadra de esportes. Que inversão maravilhosa! Na Idade Média, o fosso era uma passagem perigosa, traiçoeira; hoje, a representação desta imagem é de um caminho luminoso e suave que conduz a um outro espaço sagrado dentro da escola: a quadra de esportes, o espaço do lazer.

Por fim, ao compararmos a escola pública com os antigos castelos medievais, pudemos perceber a existência do **arquétipo do Centro do Mundo** na escola. Para exemplificar de que hierofanias estamos falando na escola, retomaremos algumas imagens que já analisamos anteriormente.

Começemos por nos perguntar por que a escola é um espaço sagrado? Só porque sua arquitetura preserva os aspectos sagrados de um castelo medieval? Claro que não. Vimos, ainda neste item, que o espaço sagrado se estabelece onde há uma manifestação de hierofania. Quando os alunos fizeram o desenho da casa, por exemplo, associam a escola ao canto mais íntimo e aconchegante do mundo, portanto, ao Centro do Mundo. “Encontramos por toda a parte o simbolismo do Centro do Mundo, e é ele que, na maior parte dos casos, nos permite entender o comportamento religioso em relação ao espaço em que se vive” (ELIADE, 1999, p. 39)

A “casa” – visto que é ao mesmo tempo uma *imago mundi* e uma réplica do corpo humano – desempenha um papel considerável nos rituais e nas mitologias. Em certas culturas (por exemplo, China proto-histórica, Etrúria, etc.) as urnas funerárias têm a forma de casa: apresentam uma abertura superior que permite à alma do morto entrar e sair. A urna-casa torna-se de certo modo o novo “corpo” do defunto. É também de uma casinha em forma de capuz que sai o Antepassado mítico, e é sempre numa tal casa-urna-capuz que se esconde o Sol durante a noite para tornar sair de manhã. (ELIADE, 1999, p. 146)

Eliade (1999, p. 43) afirma que há uma necessidade incessante do *homo religious* “de viver mais perto possível do Centro do Mundo”. Entendemos por *homo*

*religious* aquele que conserva os valores do homem das sociedades tradicionais, de forma que o seu comportamento enquadra-se no comportamento geral do homem. “O *homo religious* vive num Cosmos sacralizado, um universo de sacralidade cósmica, que se manifesta tanto no mundo animal quanto no mundo vegetal” (ELIADE, 1999, p. 22).

O **Centro** passa a ser o **arquétipo** do espaço sagrado porque é no **Centro do Mundo** que aparecem unidas as três regiões cósmicas: o Céu, a Terra e o Inferno. Como já falamos anteriormente no item 3.1.3 (A escada), a escola parece incorporar estes três espaços simultaneamente e só a imaginação humana é capaz de revelá-los a partir do capital pensado de cada um: ora é Terra, ora é Céu, ora é Inferno.

Sempre que o *homem religious* se manifesta na escola (Terra), esta mesma ascende a um espaço sagrado (Céu), esta analogia se aplica também a possibilidade de a escola não representar a segunda casa do aluno, mas, ao contrário, um ambiente que lhe causa repugnância e angústia (Inferno), como veremos na imagem da Mãe Terrível (item 3.1.8).

Uma vez explicada essa relação do *homo religious* com o espaço sagrado, podemos pensar o quanto as imagens produzidas por nossos alunos instauram uma prática religiosa tão primitiva quanto as do homem arcaico (veja-se, por exemplo, o culto à árvore cósmica se reproduzindo nos desenhos de nossos alunos).

Até agora, muitas imagens que analisamos trazem um aspecto positivo da escola na formação e desenvolvimento do ser humano. Mas nem todos os desenhos eram tão positivos assim. Houve alguns que expressavam uma profunda angústia e pessimismo diante da atividade escolar. São essas imagens que veremos agora com a Mãe Terrível.

### 3.1.8. A mãe terrível

A escola desde a Antiguidade sempre teve uma conotação feminina. O próprio substantivo “escola” é feminino, assim como, na Grécia Antiga, o substantivo *agogé* (condução) era feminino. Da aglutinação de *paidós* (criança) e *agogé*, nasce o termo *Pedagogia*, também feminino. Esse aspecto do feminino confere à escola

não só um nome feminino, mas toda uma simbologia da “mãe”, por isso, tantas mulheres professoras no Ensino Infantil e Fundamental, e nos Cursos de Pedagogia.

Antes de retratarmos a escola como Mãe-Terrível é necessário esclarecer que na maioria dos desenhos de nossos alunos, principalmente, nos já analisados, a imagem predominante da escola é da Grande-Mãe. A imagem da **Mãe-Terrível** é símbolo do **arquétipo da Grande-Mãe**, ou seja, a Mãe-Terrível representa o lado negativo da Grande-Mãe.

A mulher relaciona-se, pois, misticamente com a Terra; o dar à luz é uma variante, em escala humana, da fertilidade telúrica. Todas as experiências religiosas relacionadas com a fecundidade e o nascimento têm uma *estrutura cósmica*. A sacralidade da mulher depende da santidade da Terra. A fecundidade feminina tem um modelo cósmico: o da *Terra Mater*, da Mãe universal. (ELIADE, 2002, p. 121)

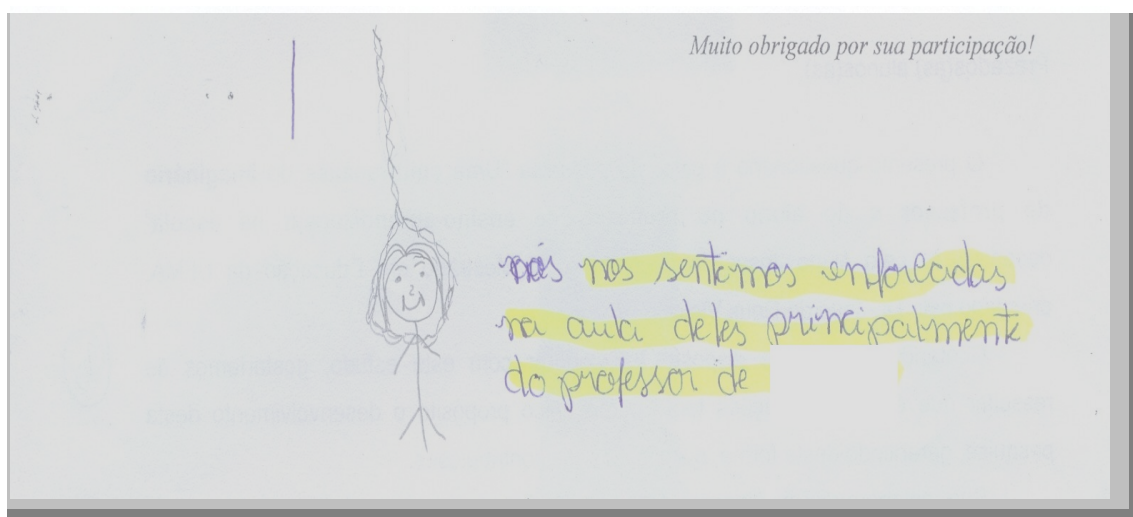
A grande-mãe pode aparecer representada na imaginação do homem pela Mãe-Terra, nosso Planeta Terra – a mãe de todos os seres vivos – ou a Mulher-Mãe, Grande Mãe, responsável pela reprodução e perpetuação das espécies. “As grandes Deusas Mães foram, todas, deusas da fertilidade: Gaia, Réia, Hera, Deméter, entre os gregos, Ísis, entre os egípcios e nas religiões helenísticas, Istar entre os assírios-babilônios. Astart, entre os fenícios, Kali entre os Hindu” (CHEVALIER, 1999, p. 580).

Essa mãe que cria e protege o filho torna-se isomorfa da **aranha** quando não permite que o filho trace o seu próprio destino, envolvendo-o em uma teia consumidora. A aranha, animal peçonhento, asqueroso, traiçoeiro, que gosta da escuridão, tece fios que delineiam o destino de suas vítimas – sua alimentação – “representa o símbolo da mãe de mau feitio que conseguiu aprisionar a criança nas malhas de sua rede” (DURAND, 1997, p. 106). Semelhante a aranha é a mãe que protege demais o filho envolvendo em sua teia. De Grande-Mãe, passa a Mãe Terrível ou Temível, e torna-se responsável pela destruição de seu próprio filho.

É neste isomorfismo que se deve considerar o símbolo que os psicanalistas ligam a uma exasperação do Édipo, a imagem da “Mãe Terrível”, ogra que o interdito sexual vem fortificar. Porque a misoginia da imaginação introduz-se na representação através desta assimilação ao tempo e à morte lunar das menstruações e dos perigos da sexualidade. Esta “Mãe terrível” é o modelo inconsciente de todas as feiticeiras, velhas feias e zarolhas, fadas corcundas que povoam o folclore e a iconografia. (DURAND, 1997, p. 104)

É impressionante como as imagens nas teias do inconsciente constelam entre si. Tudo que ocorre com o aluno na escola, acompanha-o por todo o resto da vida. Todas as suas alegrias ou tristezas, vitórias ou derrotas, surpresas e decepções, ficam registrados em sua memória por muito tempo e sempre vêm à tona nas diversas situações em que são acionados e lembrados.

Através desta imagem da Mãe-Terrível, a escola se re-configura em um todo representativo – a instituição escolar – que assume uma personalidade própria e se torna responsável por todo indivíduo que lhe participa e constitui. Quando não conduz o aluno a um destino salutar, ocasiona um papel trágico, destruidor e demolidor capaz de condicioná-lo a um abismo do qual não consiga sair sozinho.



**Figura 14:** desenho de um enforcamento, de TÉTIS.

Como se vê no desenho (figura 14) o aluno prefere se sente sufocado durante as aulas na escola, principalmente, a aula de [...]. Dessa forma, podemos afirmar que a aluna é enforcada (assassinato) pelos professores. A riqueza desta imagem está justamente nesta situação. Na verdade, a sensação que a aluna tem no processo ensino-aprendizagem aparece representada pela corda do enforcamento. Esta imagem é um reflexo de um acontecimento sério e extremamente relevante nas discussões sobre a educação hoje em nosso país.

A fala do aluno não é pessoal, mas coletiva: “*nós nos sentimos enforcados na aula deles principalmente do professor de [...]*” (TÉTIS). Não há a

culpa de um só professor, todos estão envolvidos com o “assassinato” deste aluno. Também não é nosso objetivo elencar culpados para esse trágico episódio.

Esse simbolismo é puramente negativo: “o fio é a potência mágica e nefasta da aranha, do polvo e, também, da mulher fatal e feiticeira” (DURAND, 1997, p. 108) e aqui, na imagem da Mãe-Terrível, constela ainda mais uma imagem de que já falamos anteriormente: a imagem do caminho.

A imaginação graças a esta constelação, “vai encaminhar-se imperceptivelmente através do conceito da mancha sangrenta e da nódoa para o matiz moral da culpa, que, [...], o arquétipo da queda precipitará” (DURAND, 1997, p. 110)

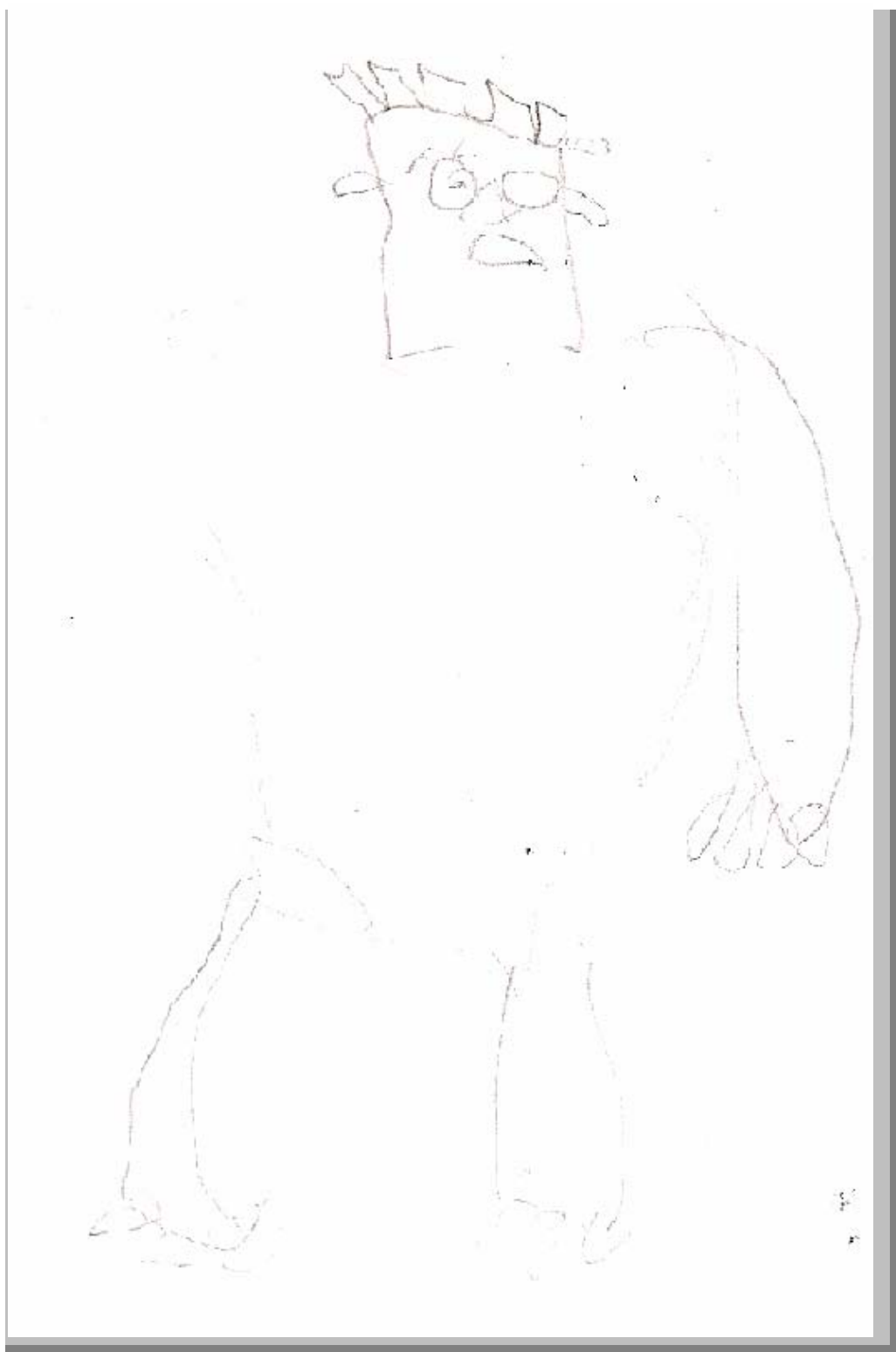
Levando em consideração que a Mãe terrível é o lado negativo da Grande-Mãe, esta imagem corrobora com **o arquétipo da queda**. Analisando este simbolismo pela classificação isotópica das imagens, temos uma **imagem catamórfica**, típica do **Regime Diurno** da imagem.

Para Chevalier (1999, p. 581), “na análise moderna, o símbolo da mãe assume o valor de um arquétipo. A mãe é a primeira forma que toma para o indivíduo a experiência da alma, isto é, do inconsciente”. O autor ainda acrescenta:

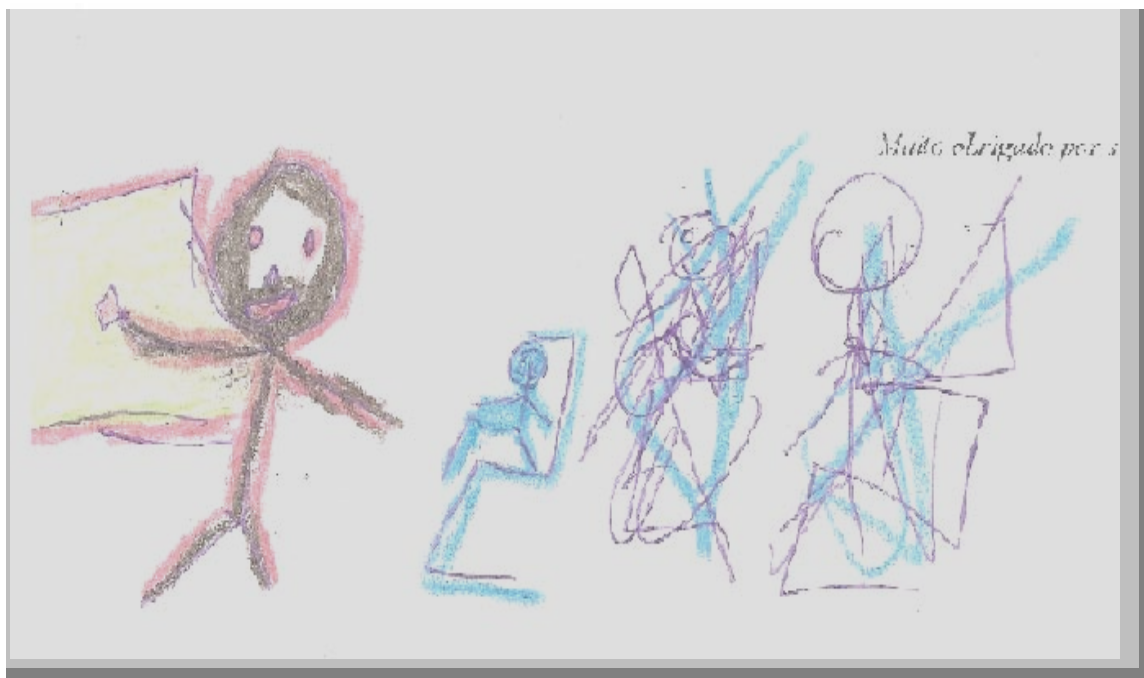
Este apresenta dois aspectos, um construtivo, outro destrutivo. Ele é destrutivo na medida em que é a origem de todos os instintos ... o resíduo de tudo o que os homens viveram desde os mais remotos inícios, o lugar da experiência supra-individual. (CHEVALIER, 1999, p. 581)

É justamente o lado destrutivo do inconsciente a partir do arquétipo da Grande-Mãe que estamos analisando neste item. À medida que os nossos alunos representam a relação professor-aluno com desenhos da casa, da janela, da escada, do caminho e da árvore, buscam encontrar na escola não só o espaço sagrado que habitam, mas também o aconchego e carinho da Grande-Mãe. Porém, se em vez disso, encontram um ambiente hostil, estranho, desagradável, no qual são maltratados, rejeitados, humilhados e desrespeitados, a escola torna-se uma Mãe-Terrível.

Outras imagens negativas também aparecem nos questionários dos alunos (figuras 15 e 16). Todavia, os alunos não desenvolveram a narrativa relacionada ao desenho, ou deixaram algumas questões em branco. A falta destas informações dificulta-nos análise das imagens. Mas vejamo-las:



**Figura 15:** desenho de um monstro, de SOFRON.



**Figura 16:** desenho de um professor e alunos durante a aula, de FILOCTETES.

Mesmo sem as narrativas, podemos fazer algumas inferências às imagens das figuras 15 e 16. Na primeira, temos uma espécie de monstro, como Frankstein, com seu corpo deformado, construído a partir de fragmentos de outros corpos. Braços e pernas são desproporcionais, inclusive na quantidade de dedos. Somente o braço esquerdo do monstro tem os cinco dedos. Vejam os olhos do monstro. Ele é caolho (ou cego de um olho). Essa imagem é marcante no **Regime Diurno** entre os **símbolos nictmórficos**, visto que as trevas se ligam à cegueira e, por uma espécie de isomorfismo, com as contribuições da consciência popular, ao “zarolho” ou “cego”. Segundo Durand (1997), “o sentido moral vem duplicar semanticamente o sentido próprio. É por essa razão que, nas lendas e fantasias da imaginação, o inconsciente é sempre representado sob o aspecto tenebroso, vesgo ou cego” (DURAND, 1997, p. 94).

Na figura 16, o que nos chamou a atenção foi como o aluno pintou a si próprio e aos seus colegas de sala. Percebemos que ele riscou dois desenhos de alunos e deixou só um aluno assistindo aula com o professor. Provavelmente, o



aluno que ficou com o professor, seja ele mesmo e os outros que eliminou sejam seus colegas de sala. Sem as narrativas do aluno fica difícil realizar análises mais concretas, todavia não se pode deixar de notar que há algo de tenebroso, de agitação, de formigamento, no desenho desse aluno. Parece existir um temor pelos colegas, típico dos símbolos teriomórficos, com sua animalidade e mordicância (é muito natural entre os meninos essas brincadeiras de “provocar” e “bater”, que por consequência, reconduzem às simbolizações de “morder” e “devorar”) , que só se desfaz com riscos e rabiscos que traçou sobre os desenhos dos mesmos. Assim, no desenho deste aluno, saímos da primeira parte do Regime Diurno, os símbolos teriomórficos, para a segunda parte com os símbolos diairéticos: os riscos e rabiscos reforçam o corte do gládio. Que magnífico! A imaginação busca mecanismos de defesa contra os seus próprios medos e angústias. Os cortes (riscos e rabiscos) sobre os colegas resgatam a “inquietação de faca”<sup>28</sup> (MELO NETO, 2007, p. 01) que aflora nessas imagens e desperta a atitude diairética de cortar, de retalhar os monstros.

Enfim, nesta primeira parte, DA “CASA ACONCHEGANTE” À “MÃE TERRÍVEL”, dedicamo-nos a explicitar as imagens que surgiram em torno da escola, nos desenhos dos nossos alunos. No próximo item, discorreremos sobre as imagens referentes ao professor.

### **3.2. A IMAGINAÇÃO HERÓICA: DO MESTRE<sup>29</sup> AO SOBERANO MAGO E GUERREIRO**

Nesta parte do Capítulo 3, dedicar-nos-emos a levantar as imagens que surgiram nos questionários dos alunos sobre os diferentes perfis de professores. É indiscutível a responsabilidade que o mestre assume na sala de aula diante de seus alunos. Cada palavra, cada gesto, cada expressão facial transmitem conhecimentos – próprios dele – para seus alunos. Estas palavras, gestos, expressões estão atados “ao funcionamento do grupo ao nível racional do patente” em que prevalecem as

---

<sup>28</sup> Esta expressão aparece no poema “O cão sem plumas” de João Cabral de Melo Neto (1979), que representou muito bem a estrutura do corte, da separação dos símbolos diairéticos num trecho do poema: “*Aquele rio/ jamais se abre aos peixes,/ao brilho,/à inquietação de faca/ que há nos peixes./ Jamais se abre aos peixes.*”

<sup>29</sup> Neste capítulo, o termo mestre é usado como sinônimo de professor. Mantivemos esta nomenclatura no título como forma de resgatar a terminologia que era usada antigamente.

ações racionais exigidas pelas organizações e instituições formais (PAULA CARVALHO, 1991, p. 100).

[...] o grupo, através de sua atividade praxeológica, confina com o alinhamento reificador pelas organizações formais e pelas instituições abrangentes. Nem bem se instaura, e já se vê envolvido pelas reificações do “juramento” e do “terror” em termos da dialética sartreana dos grupos –, portanto transformados em organizações formais e sua cultura em “cultura organizacional”, precisamente no sentido dos estudos a respeito apontados por Smircich. (PAULA Carvalho, 1991, p. 105)

O professor sabe do seu papel mediador no processo ensino-aprendizagem. Sabe dos objetivos e metas propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Exceto, aquela minoria que não se inclui nesse circuito cultural-organizacional, como alguns professores leigos, professores da zona rural, que ministram aulas a léguas de distância dos centros urbanos e não usufruem de nenhum benefício das Secretarias de Educação, por culpa mesmo dos órgãos governamentais.

A escola é uma organização formal, portanto, social. Nela se desenvolve o ensino formal, no qual o mestre é conhecedor das normas e leis que o regem. O professor planeja porque o planejamento é uma ação pedagógica obrigatória em todas as instituições de ensino. No planejamento, o docente traça os seus objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos e avaliações que pretende cumprir até o final do período letivo. Às vezes, o descumprimento desse planejamento pode causar graves problemas no processo ensino-aprendizagem e sérios danos ao professor e à escola.

Quando Paula Carvalho (1991) afirma que o grupo precisa cumprir o “juramento” refere-se a esse papel reificador, através da atividade praxeológica, que instaura o “terror” no grupo já “transformado em organizações sociais e a sua cultura em cultura organizacional” (PAULA CARVALHO, 1991, p. 105). Muitos professores na tentativa de cumprir o seu planejamento (as imposições da cultura organizacional do grupo), colocam-no à frente do seu objetivo maior: a “responsabilidade” do ato de ensinar. Sobre isso comenta Paulo Freire (2003),

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se

expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. (FREIRE, 2003, p. 65)

Paulo Freire (2003) destaca em seu discurso a palavra “ausência”. Com certeza, o pedagogo explora a potência semântica do vocábulo ausência que, segundo Bueno (1998), significa “s.f., afastamento; estada fora de um lugar; falta de competência; carência; fazer boa (ou má) – de: dizer bem (ou mal) de alguém durante a sua ausência” (BUENO, 1995, p. 151).

Todas as acepções do dicionário condizem às diversas situações de ausência que o mestre apresenta na sala-de-aula: a) afastado – quando falta muito ou estabelece uma metodologia tradicional de ensino na qual o aluno mal abre a boca para perguntar (distanciamento professor e aluno); b) estada fora de um lugar – quando deixa claro ao aluno que só está ali por falta de opção, seu lugar é outro; c) falta de competência – quando não está preparado para lecionar e faz de qualquer jeito; d) carência – quando lhe falta alguma coisa ou tudo, conteúdo, planejamento, organização, habilidade, carisma, responsabilidade, otimismo, compromisso, dedicação e outras virtudes que são importantes a um bom educador.

Por mais que tentemos nos limitar somente à análise das imagens arquetípicas em nossa pesquisa, é impossível abrir mão destes fatores tão evidentes no cotidiano escolar. Sobre isso, vejamos alguns depoimentos de alunos, quando lhes perguntamos: “o problema maior está no relacionamento do professor com a turma (e vice-versa) ou o conteúdo da disciplina é que é ruim mesmo? (apêndice 1, questão 03)”

I – Nem todos os professores tem essa capacidade de ensinar e de explicar a aula para que possamos entender o assunto. (F)

II – [...] eles não tentam entender os alunos para que eles possam se interessar pelas disciplinas deles, a matéria que eu acho ruim é Beta porque o professor é mal-humorado. (M)

III – Em relação as outras disciplinas eu não tenho nada, são todas legais, os professores são ótimos. Mas eu tenho uma dúvida sobre o professor de Beta. Na 8ª série ele tinha um caso estranho com uma aluna e esse ano com outra. (M)

IV – Eu acho que às vezes os professores não ensinam agente realmente direito por que eles não têm nem um pouco de paciência com agente e nem tem nem um pouco de caráter. (F)

V – Bem eu acho que é o professor que é muito ignorante e não entende as dificuldades do aluno. O de Beta só fala em sexo, ele é um (...) <sup>30</sup>. (M)

VI – O problema está relacionado do professor com o aluno, pois muitos não querem ajudar o professor a exercer seu trabalho. (M)

VII – Eu não acho que o problema está nos professores por que tenho certeza que todos os professores vêm ensinar o que eles sabem. (M)

VIII – Não é nenhuma das duas é por que eu tenho bastante dificuldade nelas como em Beta. O conteúdo é bom, mas eu sou péssima nela. (F)

IX – Eu acho que não tem nada a ver todos os professores são legais ensinam muito bem, e são muito engraçados, numa parte, principalmente o professor de Ômega. Eu gosto muito dele. (F)

X – O problema está, muitas vezes, é nos conteúdos de certas matérias que dificultam, e não ajudam os alunos a compreender os seus assuntos relacionados a elas. (F)

Nos depoimentos acima, temos uma confirmação do tipo de professor ausente que esboçamos anteriormente. As expressões “nem todos tem essa capacidade de ensinar e explicar”, “mal-humorado”, “não tem nem um pouco de paciência, nem tem nem um pouco de caráter”, “ignorante” e “não entende as dificuldades do aluno” vêm ratificar esta imagem temível do professor na escola.

Por outro lado, vemos que alguns alunos não culpam o professor pelos problemas entre discentes e docentes na sala-de-aula. As falas dos alunos em III, VI, VII, VIII, IX e X demonstram que parte dos entrevistados não joga a culpa somente no mestre.

Isto nos leva a refletir sobre o duplo papel que o professor exerce na sala-de-aula: de um lado, o professor é aquele que faz o bem, ele é bom, justo, honesto, carinhoso; do outro, é aquele que faz o mal, é mau, grosseiro, carrasco, ignorante, etc. Esse duplo aspecto do mestre vem-nos reforçar o simbolismo em torno do **soberano mago ou guerreiro**.

### 3.2.1. O soberano mago e guerreiro

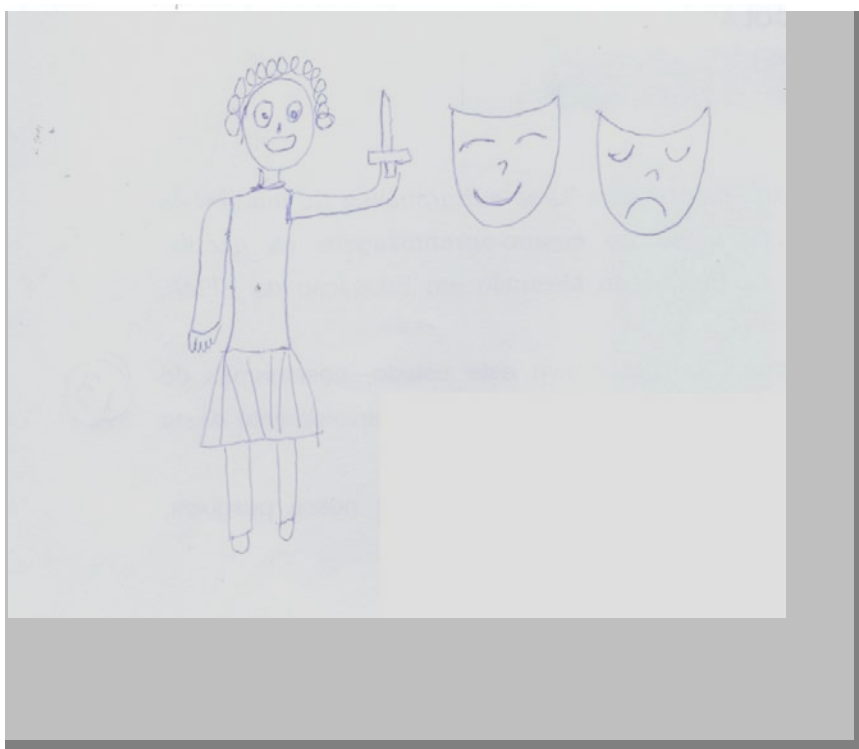
Sabemos do simbolismo fortemente marcado pela presença do **soberano** na imaginação humana. Essa figura é facilmente associada à figura do Rei, do Imperador, do Faraó, da Autoridade. Durand (1997) afirma que as antigas

---

<sup>30</sup> O aluno termina a frase usando palavras em relação ao professor. Para poupar-lhes do ruído desagradável, caro leitor, preferi transferi-los para esta nota. A expressão é “fuleiro, desgraçado”.

divindades dos germanos já apresentavam o duplo aspecto do soberano: “O Grande Deus é Mitra, o soberano benevolente, sacerdotal, senhor do raciocínio claro e regular, mas é também Varuna, o guerreiro terrível, o violento, o herói inspirado” (DURAND, 1997, p. 139)

Duas imagens nos chamaram a atenção para esse aspecto do professor na sala-de-aula: uma em que a aluna ergue uma espada ao lado de duas máscaras (figura 17) e outra em que um aluno aparece ao lado de um professor com uma coroa (figura 18). Analisaremos primeiramente a figura 17, mas sem perder de vista a imagem do soberano presente na figura 18.



**Figura 17:** desenho de um guerreiro elevando a espada (ao lado a simbologia do teatro), de ÉDIPO

A imagem desenhada pela aluna traz uma constelação com três elementos interessantes: a) um indivíduo (a aluna, vejam a saia e o cabelo), b) uma espada empunhada pelo indivíduo e c) as máscaras de alegria e tristeza que representam o símbolo do teatro. Mas para melhor compreendermos a relação desses símbolos com a imagem do professor enquanto soberano mago e guerreiro,

precisaremos analisar o simbolismo da espada e da máscara nas teias do imaginário.

A **espada**, segundo CHEVALIER (1999, p. 392), é “o símbolo do estado militar e de sua virtude, a bravura, bem como de sua função o poderio”. Quando relacionada à justiça, separa o bem do mal, golpeia o culpado, simbolizando assim a “espada da justiça”. No regime de imagens de Durand (1997), a espada é um símbolo diirético como o cetro de ouro, ambos associados “ao arquétipo do ‘gládio de ouro’ ornado de uma auréola luminosa e sobre o qual está gravada a palavra *justiça*” (DURAND, 1997, p. 159).

A **máscara** possui, por sua vez, um simbolismo muito complexo. “No oriente varia segundo suas utilizações. Seus tipos principais são a máscara de teatro, a máscara carnavalesca, a máscara funerária, utilizada especialmente entre os egípcios” (CHEVALIER, 1999, p. 595). O simbolismo da máscara de teatro, que é também o das danças sagradas, “é uma modalidade da manifestação do *Self* universal [...] a máscara, especialmente sob os seus aspectos irrealis e animais, é a face divina e mais particularmente a face do Sol, atravessada pelos raios da luz espiritual” (idem).

Segundo Wosien (1997), na sua obra *Danças sagradas*, “as danças com máscaras significavam uma tentativa deliberada de aproximar-se do deus que vivia sob o mesmo disfarce” (WOSIEN, 1997, p. 21). Para a autora, “a máscara fomenta a despersonalização e a identificação com a divindade escolhida”.

No desenho da aluna, temos duas máscaras: uma com a face alegre, outra com a face triste. Esta dualidade pode ser relacionada ao duplo aspecto de quem usa o poder das mesmas. A máscara pode representar os pólos do bem e do mal, conferindo ao herói que a usa esse duplo poder: o de fazer o bem ou o de fazer o mal.

Lembremos de que o indivíduo no desenho (figura 17) é a própria aluna. De certa maneira a imagem da aluna é reflexo da imagem do professor, que empunha a espada (figura 17), ou analogicamente, um cetro, instrumento básico de todo mago. Aqui vemos como o professor de diversas maneiras concorre à imagem do **soberano (ou herói) mago** pelo cetro.

Muitas vezes, o professor não dispõe de um cetro para agir, mas possui instrumentos mágicos que produzem o mesmo efeito do cetro: TV, DVD, microsystem, retroprojctor, data-show e outros. Estes instrumentos conferem ao

professor os mesmos atributos de um mago, um feiticeiro ou xamã. Faremos agora a analogia entre o mago, o xamã e o feiticeiro a partir de um mito de indígenas do sul do Maranhão.

Em língua Kanela-Ramkokamekra *cai* significa **xamã** ou **curandeiro**. Na aldeia do povo Kanela, o *cai* é um homem querido e temido ao mesmo tempo, pois da mesma forma que é capaz de curar, tem também o poder de matar. E é esse poder de matar que o torna um homem temido e, por isso, poderoso, possuindo, inclusive, grande influência política dentro da sociedade. Um *cai* exerce a função de terapeuta, psicólogo e, às vezes, até de estrategista político, mas uma coisa é certa: ele é um especialista e se diferencia dos homens comuns, além de normalmente ser quem melhor conta os mitos. O poder de matar do *cai* aproxima-o de uma outra função ou categoria, ou seja, a de **feiticeiro**. (PANET, 2003, p. 237)

O professor na sala-de-aula é dotado dos mesmos poderes, daí a facilidade de o compararmos a um **xamã**. O professor, durante o processo ensino-aprendizagem pode tanto salvar (curar) o aluno quanto destruí-lo (conduzi-lo a uma derrota na escola - evasão, reprovação, traumas, etc.). Nesta trama, convergem várias imagens: a do xamã (mago, professor, Parcas, deuses) que é responsável pelo destino (fio, caminho) de seus aprendizes (alunos, guerreiros).

Durand (1997) também reforça esse papel do professor como **um mago** ou **xamã**, principalmente, no que concerne ao ato de avaliar, ou privilegiar, que para o antropólogo já é um ato purificador.

O fato de privilegiar, ou seja, de avaliar, já é purificador. É a unicidade clara e distinta dos objetos privilegiados que é garantia da sua pureza, porque “aos olhos do inconsciente a impureza é sempre múltipla, em grande profusão”. A pureza confina com a nitidez de uma separação bem estabelecida. Todo esforço axiológico é primeiro uma catarse. (DURAND, 1997, p. 170)

Dessa forma, entramos em um duplo aspecto do papel do professor na sala de aula: ele pode conduzir o aluno ao bom caminho (a cura), ou pode levá-lo ao fracasso (a morte, destruição) e quase sempre a avaliação cumpre a missão de exaltar fortes e eliminar (excluir) os fracos. Aqui resgatamos o valor simbólico das máscaras (figura 17), como já discutimos anteriormente.

Lévi-Strauss (1996) já havia citado esse papel fundamental dos xamãs em suas pesquisas com os índios na América Central e aqui no Brasil. Para o

antropólogo, os rituais de cura dos xamãs “se organizam em torno de dois pólos, formados, um pela experiência íntima do xamã, o outro pelo *consensus* coletivo”.

A cura consistiria, pois, em tornar pensável uma situação dada inicialmente em termos afetivos, e aceitáveis para o espírito as dores que o corpo se recusa a tolerar. Que a mitologia do xamã não corresponda a uma realidade objetiva, não tem importância: a doente acredita nela, e ela é membro de uma sociedade que acredita. Os espíritos protetores e os espíritos malfazejos, os monstros sobrenaturais e os animais mágicos, fazem parte de um sistema coerente que fundamenta a concepção indígena do universo. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 228)

Durand (1997, p. 140) demonstra que “estruturas sociais distantes como as da Índia antiga, do Império Romano, da Germânia ou da Escandinávia apresentam uma bipartição” no papel do soberano: rei e mago, padre e jurista, etc.

Odin, Varuna, Urano são reis padres, reis magos, reis xamãs. E por detrás deste vocábulo reencontramos técnicas ascensionais a que Eliade consagrou um importante livro. Odin, além do mais, parece ser o protótipo do monarca terrestre, é chamado “Deus do chefe”, é uma divindade aristocrata reservada a certas camadas sociologicamente rarefeitas e comparáveis aos brâmanes da Índia. O monarca é então ao mesmo tempo mago inspirado, com prerrogativas ascensionais, soberano jurista e ordenador monárquico do grupo, e acrescentaremos que não se podem separar destas funções os atributos executivos e guerreiros. (DURAND, 1997, p. 140)

É incrível como o professor concorre para construção desta imagem à medida que, muitas vezes, corrobora com essa dupla imagem do soberano: executor e jurista. Quando a turma não atende às suas expectativas, parte para a defesa, que é geralmente buscada com um ataque: por um lado, ignorância, arrogância, frieza, superioridade, por outro, provas difíceis, trabalhos muito complicados, tarefas intransigentes, e outros mecanismos punitivos.

Vejamos a fala destes alunos em relação às práticas pedagógicas de alguns professores:

I - “Nem todas. Porque têm alguns professores que são muito ignorantes, o de Beta, principalmente, tem muitas alunas que não gostam dele.”

II – “Algumas. Não são todas as matérias porque tem os professores que são ignorantes com alguns alunos, que não vai com a cara do aluno, por isso, eu não gosto desta disciplina que se chama Beta.”



Quando perguntamos aos alunos, “Se você fosse um professor, o que você faria para melhorar as suas aulas?”, obtivemos respostas, como:

I - *“Eu reprovava os alunos que não merecessem passar de ano.”*

II - *“Eu ia fazer o máximo para os meus alunos aprenderem mais.”*

III - *“Explicava melhor ou dava mais atenção aos alunos que tem dificuldade pois estão aqui é para aprender.”*

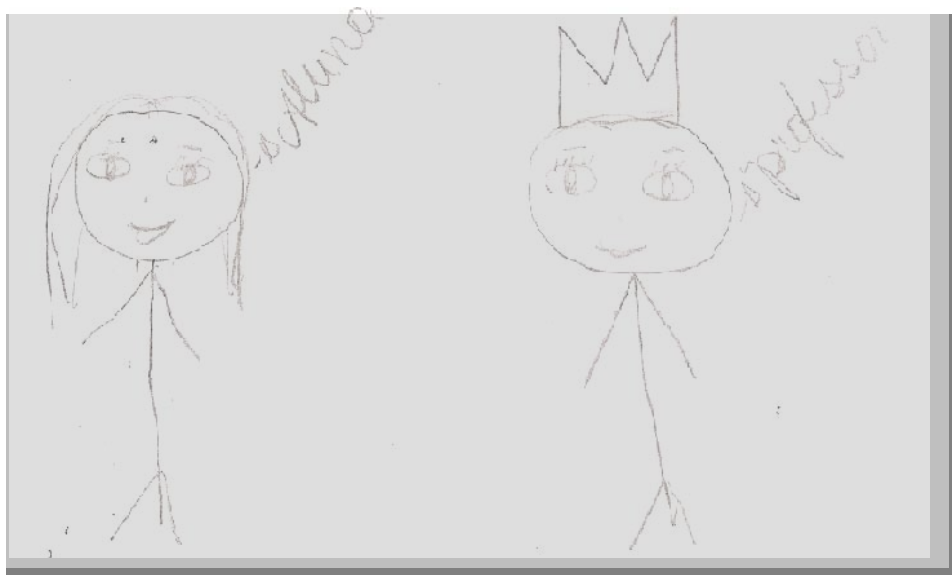
IV - *“Eu seguia o exemplo do professor de ÔMEGA. Eu divertia a sala sorrindo com os alunos, sem a ignorância.”*

V - *“Eu melhoraria meu relacionamento com meus alunos para eu melhorar as minhas aulas.”*

VI - *“Se eu fosse a professora daria o melhor de mim para ensinar aos meus alunos para que eles aprendam coisas que servirão no futuro deles.”*

Como se vê o simbolismo em torno do mago, do xamã e do feiticeiro é muito complicado, principalmente, quando fazemos analogia destas imagens com a imagem do professor na sala-de-aula. Vimos também que, por esta simbologia, o professor assume um duplo papel: ou realiza o bem, ou realiza o mal.

Na figura 18, a narrativa do aluno reforça o aspecto de soberano autoritário do professor: *“Tem professor que pensa que só porque está ali sentado passando o que sabe, ele pensa que pode dizer tudo que quer, na hora que quer, sem se importar se vai machucar”* (TELÊMACO).



**Figura 18:** desenho de um aluno e um professor como soberano, de TELÊMACO.

A autoridade do professor muitas vezes é confundida com excesso de autoritarismo por parte do próprio professor. É sobre isso que o desenho do aluno quer falar. As questões da ética e do bom senso precisam ser rediscutidas em processos de formação de professores. O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido. Sobre isso afirma Paulo Freire (2003):

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2003, p. 62)

Na sala-de-aula, o professor (a autoridade) se assemelha ao soberano autoritário. Mas também existem as exceções como o professor que exerce sua autoridade sem excessos, ou seja, o bom soberano

De certa forma, cabe no imaginário ao soberano uma tríplice função: jurídico-política (o juiz), religiosa (o mago) e militar (o guerreiro). Pensemos no professor agora como um soberano. Quantas vezes o mesmo precisa desempenhar em sala-de-aula as três funções simultaneamente, ora é quem julga, ora é quem encanta, ora é quem luta. É a partir dessas funções que entendemos que **a imagem do soberano** é símbolo do **arquétipo do herói**, típico do **Regime Diurno** da imagem, de estrutura esquizomórfica.

### 3.2.2. O espelho

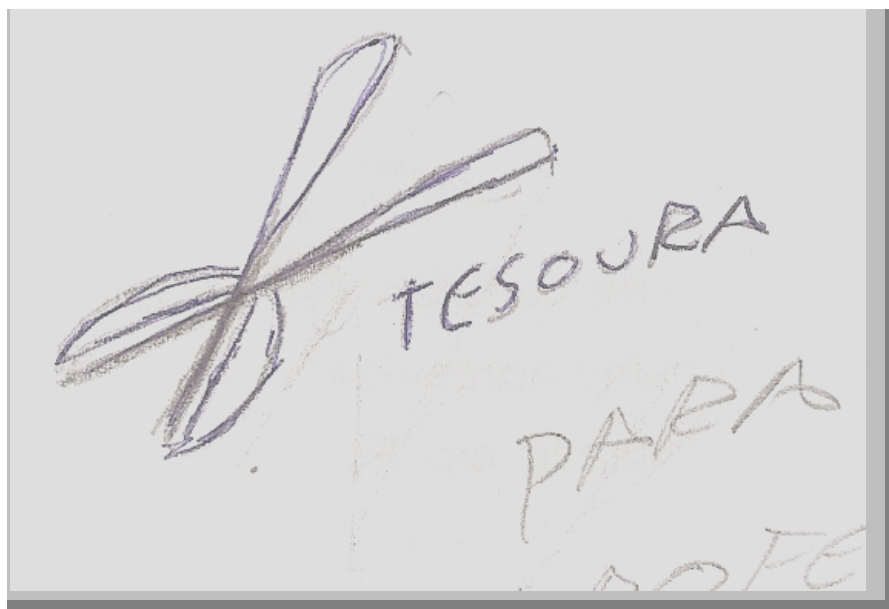
Quando denominamos o item 3.2. de A IMAGINAÇÃO HERÓICA: DO MESTRE AO SOBERANO MAGO E GUERREIRO, pensamos sobre a nossa primeira questão no **Prelúdio**: o que há nesta relação entre professores e alunos que pode influenciar no processo ensino-aprendizagem? No decorrer da pesquisa, concluímos que há algo de *encantador*. As imagens que analisamos até agora

sempre carregam a escola de uma atmosfera mágica que encanta (ou desencanta) a alunos e professores. Mas que *encantamento* é esse?

Essa resposta é o que discutiremos no terceiro capítulo. Todavia, alguns elementos fundamentais desse encantamento serão discutidos agora a partir do papel que o professor exerce na sala-de-aula.

Quem já ouviu falar da expressão clássica “o professor é o *espelho* do aluno”? Essa expressão é geralmente utilizada quando a direção ou coordenação pedagógica, durante as reuniões de planejamento, querem chamar a atenção dos professores para a maneira como se apresentam em sala-de-aula: às vezes, mal-vestidos, com roupas sujas, amassadas, muito coladas ao corpo ou curtas, às vezes, aparentemente descuidados, com barba grande, cabelo despenteado, ou excesso de adereços (pulseiras, mais de um par de brincos, muitos *piercings*, etc.).

Esse problema apareceu em nossa pesquisa quando um aluno desenhou uma tesoura e narrou: “*Para a professora de GAMA cortar o cabelo como se deve, porque aquele corte dela parece de rato pelado*” (TELÊMACO)



**Figura 19:** desenho de uma tesoura, de MAGNES.

A expressão “parece de rato pelado”, provavelmente, signifique que o cabelo da professora é feio ou desarrumado, isto é, o aluno discorda da forma como

a professora se apresenta na sala-de-aula. Nós bem sabemos que esses problemas existem, tanto que apareceram na pesquisa.

Daí a preocupação com o espelho. O sentido do **espelho** reforça a importância do professor na vida do aluno. Quantos de nós trazemos na lembrança a imagem de professores que nos marcaram, seja por uma frase, uma mensagem, uma prova, um conselho, um olhar, um carinho; seja por uma briga, uma punição, um desabafo, uma orientação ou qualquer outra coisa.

Muitos de nós temos pelo menos um professor que admiramos, que um dia achamos muito parecido conosco, ou que gostaríamos de parecer com ele. É nessa perspectiva que professores se refletem em alunos. E isso se ratifica quando, após algum tempo, alunos reencontram os mesmos professores e dizem: “Professor, foi graças ao senhor que cheguei até aqui”.

Chevalier (1999, p. 393) define o espelho como “superfície que reflete”, mas, diante de tal afirmação, prossegue o dicionarista, “o que reflete o espelho? A verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência: como o Sol, como a Lua, como a água, como o ouro? [...]”.

E nós nos perguntamos, mas enquanto “espelho” o que o professor reflete na sala-de-aula?

Limitar-nos-emos em responder esta pergunta com apenas dois aspectos: 1 – características físicas (vestimenta e aparência) e 2 – características psicológicas (comportamentos e atitudes).

O processo de apresentação em sala-de-aula é um exercício mágico de encantamento; na Europa Medieval, por exemplo, os mestres sempre se preocupavam com a forma como se apresentavam aos alunos durante as aulas. Usavam trajes exuberantes e extravagantes diante de seus alunos, com muito veludo e tonalidade vermelha.

A vestimenta na Idade Média era um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. Na atualidade, não é diferente, **a vestimenta** do professor confere um status de mestre, de mago, como exige o figurino tanto de um quanto de outro. Sobre o figurino do mago, lembra Chevalier (1999)

Sua vestimenta, cujas cores vermelho e azul são alternadas com precisão, está sujeita à cintura por um cinto amarelo, formando a parte intermediária; uma meia azul cobre a perna esquerda, o pé está calçado de vermelho; a perna direita é vermelha, estando o pé calçado de azul; os pés estão colocados em posição de esquadro. A mão que segura uma vara emerge da

manga azul, está levantada em direção ao céu, o que simboliza a evolução necessária da matéria, ao passo que a mão que está segurando um dinheiro (antiga moeda romana, de prata) e emerge da manga vermelha dirige-se para baixo: é o Espírito que penetra a matéria. Todas as aparências salientam a divisão de um ser produzido igualmente por dois princípios contrários, e a dominação de sua dualidade pelo equilíbrio e a supremacia do Espírito. O chapéu do Mago, cuja cor de fundo é amarelo, com beiradas verdes de fímbria vermelha, faz lembrar a forma do signo algébrico do infinito: *esse chapéu coroa simbolicamente tudo o que o Mago pode representar: a lemniscata de fímbria vermelha lembra-nos o triunfo final do espírito da unidade*(Rut, 212). (CHELAVIER, 1999, p. 582)

É importante salientar que a imagem da vestimenta é não só uma representação do esquema diarético, da separação – estrutura heróica – como também uma possibilidade de revalorização das fantasias da intimidade, fechando-se em uma roupa que representa um grupo no qual convive. A figura (Guerra e Paz, de Páris) representa bem essa ambivalência a que nos conduzem alguns arquétipos: ao mesmo tempo que **a vestimenta** representa o arquétipo **do puro, do claro**, também representa, por outro lado, o arquétipo **da intimidade, do profundo, do íntimo**.

Outro aspecto que deve ser discutido se relaciona às atitudes e comportamentos do professor na sala-de-aula. A sua forma de falar, de se posicionar (física ou verbalmente), a sua capacidade de ouvir e intermediar, são recursos fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Sobre isso reforça Paulo Freire (2003):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Paulo Freire, 2003, p. 86)

Na dialética do processo ensino-aprendizagem teorizado por Paulo Freire, “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. A fala do professor encanta o aluno como o espelho mágico dos contos de fada (que aconselha a quem lhe pede ajuda, esclarecimento).

O espelho é, com efeito, símbolo **da sabedoria e do conhecimento**, sendo o espelho coberto de pó aquele do espírito obscurecido pela ignorância [...] em virtude da analogia água-espelho, se encontra com frequência a utilização mágica [...] o espelho, do mesmo modo que a superfície da água, é utilizado para adivinhação, para interrogar os espíritos. (CHEVALIER, 1999, p. 395)

O professor enquanto a imagem do espelho representa esse símbolo da sabedoria e do conhecimento e como um **espelho mágico**, resgata os simbolismos mágicos do processo ensino-aprendizagem.

### 3.2.2. O sacrificador

Vimos no subitem anterior (2.2.1) que o professor, enquanto herói mago, feiticeiro ou xamã, pode conduzir o aluno à “salvação” ou à “destruição”. Na escola, sabemos que o aluno enfrenta uma série de “*rituais de aprendizagem*”<sup>31</sup> (chamaremos assim por falta de termo específico) pelos quais ele deve passar para poder se formar: são provas, exercícios, tarefas extra-classe, trabalhos, educação física, artística, formação cultural, disciplinar, etc.

Sabemos também que à medida que ele avança as séries, o grau de execução destes “rituais de aprendizagem” aumenta proporcionalmente. Mas há um destes “rituais de aprendizagem” que é o mais complexo e discutível de todas: a avaliação. Este tema é motivo de muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado em diversas linhas de pesquisa e com outros referenciais teóricos. Mas vamos discuti-lo aqui enquanto elemento de um “ritual de aprendizagem”.

Toda avaliação exige-nos um sacrifício, seja uma simples apresentação de trabalho, uma entrevista de emprego, um estágio, uma prova escrita ou oral, um vestibular, uma redação de concurso, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado, temos que sacrificar alguma coisa para alcançarmos o nosso objetivo. Sobre isso afirma Durand (1997, p. 311): “É, assim, no poder sacramental de dominar o tempo por uma troca vicariante e propiciatória que reside a essência do sacrifício”.

De fato, constantemente lutamos contra Cronos (o tempo profano), após uma avaliação, por exemplo, temos um “resultado” de nosso sacrifício: se formos

---

<sup>31</sup> Chamamos de “rituais de aprendizagem” os rituais de passagem pelo quais passam os alunos durante a sua escolarização.

aceitos devemos seguir em frente porque superamos Cronos; caso contrário, ficamos presos ao passado e repetimos todo o ritual a fim de conseguirmos dominá-lo.

Isso ocorre porque todo sacrifício leva à morte, para posterior renascimento. Em se tratando da escola, teríamos basicamente duas formas de sacrifícios: 1 – aqueles que fazemos periodicamente nas avaliações, atividades e quaisquer outros tipos de sanções; 2 – aqueles que nos impedem de seguir e nos obrigam a reiniciar todo o ritual do ano todo desde o começo, como é o caso de sofrermos uma reprovação, evasão ou desistência. Como afirma Durand (1997, p. 311) “A substituição sacrificial permite, pela repetição, a troca do passado pelo futuro, a domesticação de Cronos”.

Desta forma, percebemos a importância que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem na escola.

Mas quem avalia o aluno? O professor.

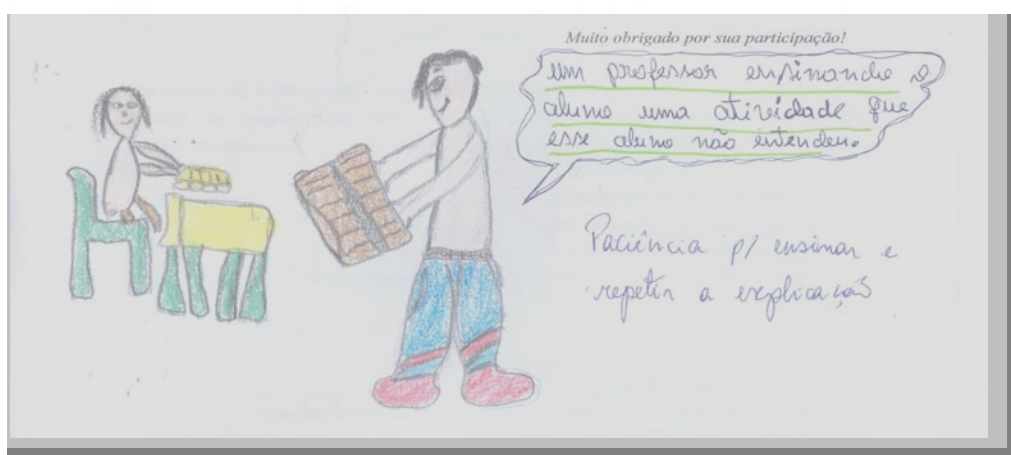
É nesse ínterim que ele assume o papel de sacrificador. **O sacrificador** é símbolo do **arquétipo do puro**, daquele que purifica, imagem típica do **Regime Diurno** da classificação durandiana (1997)

O papel daquele que sacrifica é desempenhado no sonho por um ser mítico que a consciência popular considera como mago e profeta: cartomante, cigano, vagabundo misterioso, Melquisedeque, etc. Pelo sacrifício o homem adquire “direitos” sobre o destino e possui com isso uma força que obrigará o destino e, em consequência, modificará a ordem do universo segundo a vontade humana. (DURAND, 1997, p. 311)

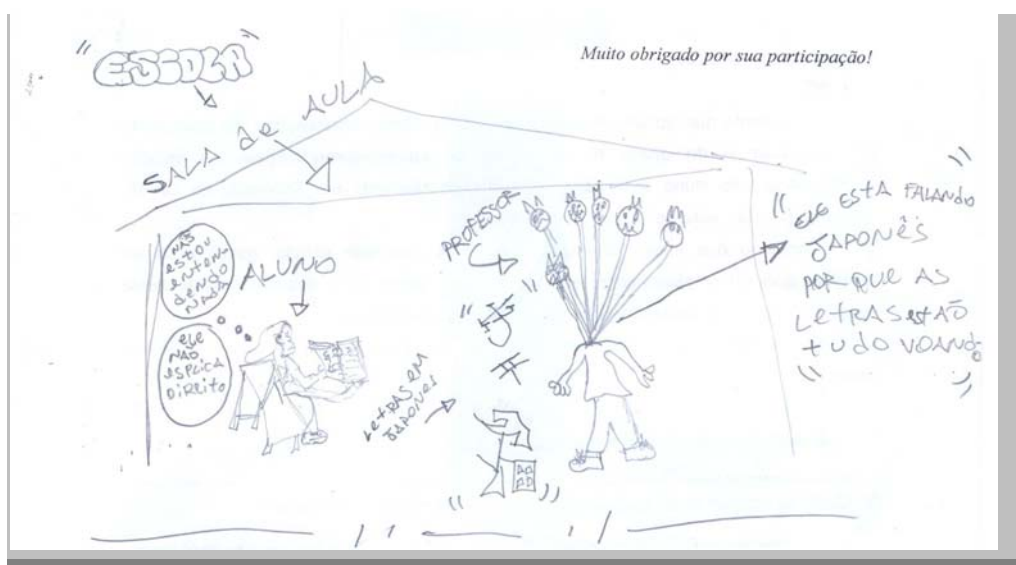
De alguma forma, como afirma Durand (1997), “a filosofia do sacrifício é a filosofia do domínio do tempo e do esclarecimento da história”. O professor, ao avaliar o aluno, é quem determina o grau do sacrifício e avaliação cumpre o seu papel de instrumento de purificação.

Os rituais de purificação existem em todas as religiões, com listas de proibições e um cerimonial inesgotável. O que é impuro – atos, alimentos, animais – é o que desagrada a Deus. Pode ser uma impureza física ou uma desobediência a leis, que é necessário purificar. (CHEVALIER, 1999, p. 747)

Vejamos os desenhos abaixo que demonstram duas situações diferentes do papel do professor enquanto “sacrificador”, ou seja, mediador do processo de avaliação:



**Figura 20:** desenho de um professor que ensina ao aluno a atividade, de ADMETO.



**Figura 21:** desenho de um aluno que não entende nada do que o professor (um bicho de sete cabeças), de MENECEU.

Na figura 20, o professor ensina corretamente o aluno, oferecendo-lhe condições de fazer uma boa avaliação, visto que tem um bom acompanhamento. No momento de executar o “ritual de aprendizagem”, o sacrifício será o mínimo possível,



de forma que a palavra sacrifício perde até o seu semantismo ofensivo. Na narrativa do aluno, temos: *“Um professor ensinando o aluno uma atividade que esse aluno não entendeu”* (ADMETO)

Na figura 21, temos uma situação comum em nossas salas de aula: alunos desesperados com o não-aprendizado da disciplina, preocupados com as avaliações e reprovação. Vejamos a fala do aluno: *“Parece que o professor é um bicho de sete cabeças, que ele fala e fala e não se entende nada. Pergunta de novo e explica muito rápido. Pergunta de novo, quando vai para entender o horário acabou. O que importa é a competência do professor”* (MENECEU).

**O ato de avaliar constitui um ato de purificação.** À medida que se exige muito do aluno, espera-se que ele tenha apreendido tudo o que há de bom no conhecimento que lhe foi passado. Através da avaliação, o professor impele o aluno a todas as práticas de purificação.

Sobre isto, Durand (1997, p. 170) afirma:

O fato de privilegiar, ou seja, de avaliar, já é purificador. É a unicidade clara e distinta dos objetos privilegiados que é garantia da sua pureza, porque “aos olhos do inconsciente a impureza é sempre múltipla, em grande profusão”. A pureza confina com a nitidez de uma separação bem estabelecida. Todo esforço axiológico é primeiro uma catarse”. (DURAND, 1997, p. 170)

Vivemos repetindo rituais que nos diferenciam dos animais, práticas como a depilação, a ablação dos cabelos, as mutilações dentárias, tudo isso significa uma vontade de se distinguir da animalidade (DURAND, 1997, p.170). Zimmer apud Durand (1997) acrescenta a propósito de um Lohan chinês:

É o retrato imaginário de um homem que cortou todas as ligações com o mundo, tendo ultrapassado a escravidão da vida sem fim ... de um homem que brandiu a espada cortante do conhecimento discriminatório e se libertou de todas as cadeias que ligam a humanidade aos impulsos e às necessidades do mundo vegetal e animal... (DURAND, 1997, p.170)

O processo avaliativo na escola converge para um complexo de imagens: o ato de avaliar em si é separação, purificação; o professor enquanto soberano sacerdote, xamã ou algoz cumpre o seu papel de sacrificador e o aluno é o jovem guerreiro aprendiz que precisa ser dono de seu próprio destino. **A avaliação**, assim como **o sacrificador**, são símbolos do **arquétipo do puro**.

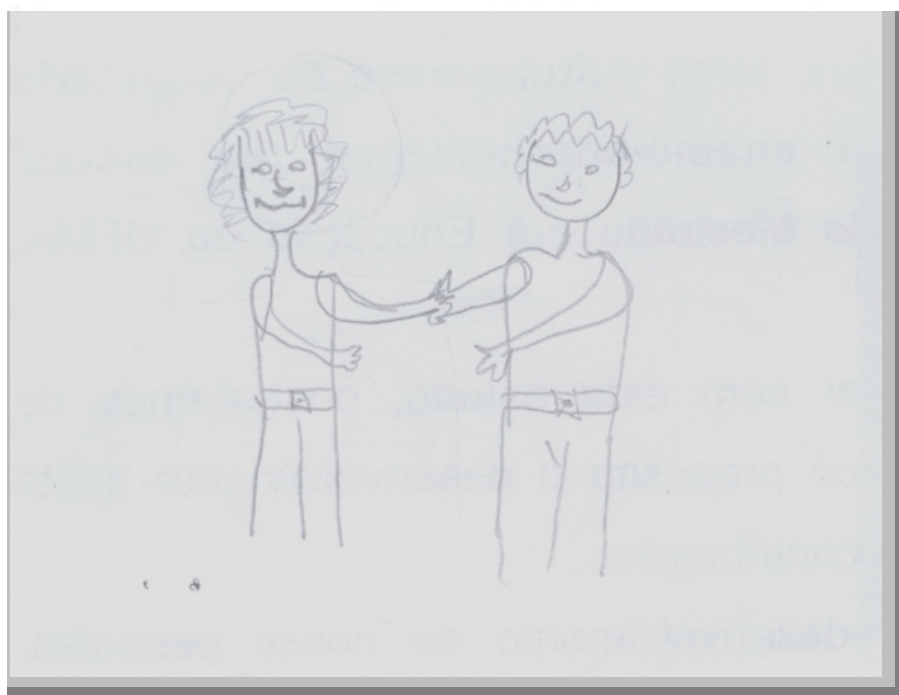
As imagens do sacrificador, enquanto **professor** que avalia e purifica, representam imagens também do **Regime Diurno, da estrutura esquizomórfica ou heróica**, nas quais os símbolos diiréticos da espada e do gládio são substituídos pelos processos avaliativos de que o professor dispõe na escola.

### 3.2.3. O alquimista

Aqui temos uma das imagens mais belas do professor nesta pesquisa, a imagem do alquimista. **O alquimista** é o símbolo do **arquétipo do Filho**, do devir. Segundo Durand (1997, p. 304), “a finalidade suprema da alquimia seria ‘engendrar a luz’, como diz Paracelso, ou melhor, como viu profundamente Eliade, acelerar a história e dominar o tempo”.

Neste aspecto o professor representa o alquimista, o “salvador fraterno da natureza”, aquele que ajuda a realizar a sua finalidade, e “apressar o crescimento dos metais pela obra alquímica equivale a absolvê-los a lei do tempo” (DURAND, 1997, p. 306).

Para Chevalier (1999, p. 37), “a alquimia é a arte da transmutação dos metais à obtenção do ouro [...] Ela não é, de fato em nenhum grau, uma pré-química, mas uma operação simbólica”. Dizem os mitos chineses sobre a alquimia que essa conversão de pedras em ouro ocorre apenas no plano espiritual. O ouro, dizem, os textos védicos, é a imortalidade.



**Figura 22:** desenho de um professor e um aluno de mãos dadas, de ÁRION

Na fala do aluno, vemos: "*O professor pode ter uma amizade muito aproximada do aluno, pode ser como pai e filho, isso seria muito bom para nós*" (ÁRION). Inconscientemente, esse aluno reconstrói em seu discurso o *scheme* da filiação dramática, cujo arquétipo do Filho é tão vivaz. O filho é o recomeço, a luz, o fogo.

Na imagem do Filho essas intenções de vencer a temporalidade são sobredeterminantes pelos desejos parentais de perpetuação da linguagem. Numa perspectiva progressista, todo elemento segundo é filho do precedente. O Filho é repetição dos pais no tempo, muito mais que simples redobramento estático. (DURAND, 1997, p. 304)

Durand (1997, p. 303) exemplifica bem o papel do filho ao *drama alquímico* com a figura de Hermes Trimegisto. "Trimegisto, figura central da alquimia, indica uma tripla natureza e uma tripla ação no tempo. É o próprio princípio do devir, quer dizer, segundo o hermetismo, da sublimação do ser".

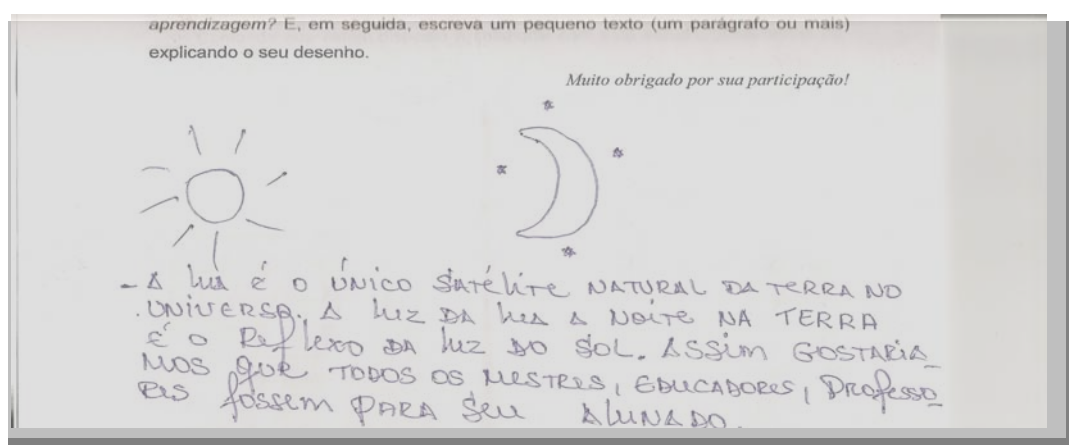
O trimegisto é, assim, de fato, trindade simbólica da totalidade, da soma das fases do devir. É filho de Zeus e de Maia, a Astaroth, a grande mãe dos cabalistas. A alquimia representa este filho, *Filius philosophorum*, no ovo, na **conjunção do sol e da lua**. (DURAND, 1997, p. 303)

Esta trindade pode ser comparada à outra que se desenvolve no processo ensino-aprendizagem: o professor (pai), a escola (mãe) e aluno (o Filho). De fato, o Filho alquímico é produto do casamento alquímico. "Sou pai de ser filho, engendrei a minha mãe e o meu pai, e a minha mãe trouxe-me na sua matriz" (DURAND, 1997, p. 303). É filho da luta contra Cronos, da necessidade de se dominar o tempo e acelerar a história.

Este casamento entre o sol e a lua para o nascimento do filho, como aparece na citação de Durand (acima), ocorre também no desenho da figura 12 (p. 115). Vemos no desenho do aluno, as imagens do sol e da lua. Ainda que ele não

tenha comentado nada sobre esse dois símbolos, é importante reiterar o quanto a confluência de ambos leva-nos a uma preocupação com o devir.

Aqui chegamos a um ponto crucial na pesquisa também: mostrar o único desenho feito pelo professor que participou da pesquisa integralmente (figura 23).



**Figura 23:** desenho de um sol e uma lua, de APOLO

Como vemos, no desenho dele também há a imagem do sol e da lua simultaneamente, ou seja, existe uma preocupação muito grande com a questão do devir. A preocupação com o futuro desses alunos, com o resultado de seu trabalho aparecem bem evidentes, principalmente, quando perguntamos “Você desenvolve atividades pedagógicas como trabalhar com filmes, vídeos, músicas, textos, aulas práticas (intra e extra-classe), teatro, Internet, seminários, feira de ciências, simpósios e outras? Por quê?”

O professor respondeu-nos: “*sim, porque achamos que enriquece o ensino-aprendizagem do nosso alunado*” (APOLO). Ao perguntarmos “Qual o resultado disto nas suas aulas, isto é, praticar ou não estas atividades implica que resultados no seu fazer pedagógico?”, respondeu-nos “*Com certeza os resultados tendem a ser positivos, porque a aula se torna rica de recursos e informações*” (APOLO).

Há uma preocupação muito grande desse professor em fazer um bom trabalho na sala-de-aula. Ao utilizar instrumentos tecnológicos, age como um

verdadeiro mago e alquimista: mago porque realiza algo mágico com esses instrumentos e alquimista porque transforma o tempo cronológico em tempo sagrado. É neste instante que alunos comentam “*A aula dele termina e a gente nem percebe*”, como eu já ouvi pelos corredores enquanto fazia a observação do campo de pesquisa.

O sol e a lua desenhados pelo professor trazem-nos uma observação interessante: de fato a alquimia se revela nas imagens quando o professor narra o que significa o seu desenho: “*A lua é o único satélite natural da Terra no Universo. A luz da lua à noite na Terra é o reflexo da luz do sol. Assim, gostaria que todos os mestres, educadores e professores fossem para o seu alunado*” (APOLO – figura 19).

Esta fala do professor foi de suma importância para ratificar a análise que já fizemos do professor como o espelho do aluno (item 3.2.2, p. 138). Todavia, agora temos a reafirmação do que dissemos pelo ponto de vista do professor: o aluno é a lua e o professor é o sol. Dessa forma, o professor é a luz do sol (o que irradia o saber) e o aluno é a lua (sem luz própria), ou seja, o aluno só brilha (é moldado) conforme a luz que o professor irradia.

É claro que esta comparação leva-nos a um modelo de educação tradicionalista (educação bancária), mas não é este o objetivo da nossa pesquisa. Surpreende-nos como as imagens dialogam entre si e reforçam as análises que temos feito até agora.

Acreditamos que se mais professores tivessem participado efetivamente da pesquisa contribuindo com seus desenhos e narrativas, poderíamos ter feito um trabalho ainda mais amplo sobre essa relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Outrora, a demanda do tempo talvez não nos permitisse avançar mais em se tratando de uma dissertação de mestrado.

Passemos agora a terceira parte do segundo capítulo, que trata das imagens referentes aos alunos.

### **3.3. APRENDIZ DE FEITICEIRO E GUERREIRO**

Os alunos vivem, na escola, uma incessante busca de conhecimentos. As exigências do mercado de trabalho estimulam a escolha do curso certo para que se ganhe tempo. Neste processo alunos e professores enfrentam na escola uma série

de problemas para se adequarem às novas propostas de mercado e às imposições pedagógicas das instituições escolares.

Durante o ano letivo, o aluno é obrigado a enfrentar e superar todas as etapas e "rituais de passagem e iniciação", necessários para que alcance os seus objetivos. Se não obtiver êxito nos testes mais variados, fica fadado ao fracasso e a espera de um milagre que o ajude e permita-lhe prosseguir (agora renovado) os seus caminhos.

Alguns são seduzidos pela criminalidade, outros por uma proposta de emprego efêmera. Ainda há os que não conseguem acompanhar as aulas, os que não apresentam bom desempenho, os que não conseguem conciliar os horários de aula com o trabalho, os que se sentem desestimulados pelos professores, os que consideram os conteúdos complicados, os que acusam os professores de despreparados e impacientes, e inúmeros casos que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

Mas mesmo com todos esses problemas, percebemos que o aluno ainda se *encanta* com a escola e já que o seu professor, analogicamente, tem os mesmos poderes de um soberano mago e guerreiro, percebemos que ao se refletir no professor, muitas vezes, o aluno almeja o *status* de *aprendiz de feiticeiro e guerreiro*.

Entre os índios Kanela-Ramkokamekra, no sul do Maranhão, o aprendiz de xamã (*cai*) precisa passar por uma série de rituais:

Alguns requisitos são necessários para tornar-se uma *cai*, além de muita força de vontade e de uma certa vocação. O aspirante a *cai* deve cumprir rigorosamente as condições das quais a primeira delas é a abstinência sexual. Quem quiser ser *cai* deve passar pela primeira prova: suportar ficar sem sexo durante pelo menos oito meses. (PANET, 2003. p. 237)

Na escola, os nossos alunos também precisam passar por uma série de rituais para que possam ascender ao topo do nível escolar com grandes chances de entrarem na universidade e se garantirem no mercado de trabalho. Demonstraremos alguns desses rituais no item a seguir.

### **3.3.1. Os rituais de iniciação**

Toda a nossa educação escolar é fundamentada em ciclos, esta aí uma verdade da qual não podemos fugir. Mais especificamente falando da educação

formal, essa que aprendemos na escola, está dividida em níveis ou graus, que nada mais são que períodos cíclicos de desenvolvimento humano e foram transpostos para o universo educacional.

Durante esses períodos cíclicos, vários rituais de iniciação e de passagem se repetem na escola desde a passagem pelo portão, a entrada na sala de aula, o intervalo no pátio, as festanças das datas comemorativas (como dias do índio, da árvore, das mães, dos pais, do estudante, entre outras), representando uma seqüência de rituais que se repetem nas salas, nas aulas e no espaço escolar generalizado.

Segundo Durand (1997, p. 306), “os rituais de iniciação ou cerimônias iniciáticas são ritos purificadores, em que a iniciação é mais que uma purificação batismal – é a transmutação de um destino”. Esses rituais têm uma carga religiosa muito forte e ajudam a reforçar a imagem da escola como um espaço sagrado, pois reatualizam continuamente o Grande Tempo (ELIADE, 2002).

Mas até que ponto os rituais de iniciação e de passagem, na escola, resgatam os valores primitivos de um passado mítico?

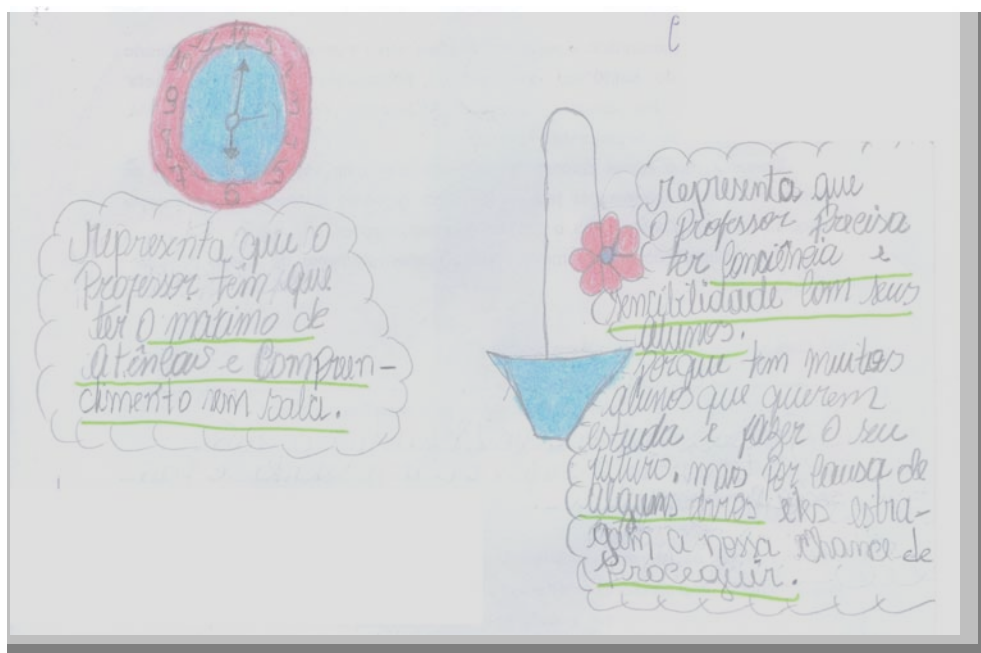
Percebemos que por mais que a escola tente manter viva a chama de alguns desses rituais, o que ocorre de fato é desgaste dos mesmos. Cada vez mais, esses rituais perdem o seu verdadeiro valor simbólico e se distanciam gradativamente daquilo que de fato representam.

Paula Carvalho (1991, p. 151) denomina esse *fenômeno* de “desfiguração ritológica”, ou seja, uma repetição de ritos desprovidos de seu sentido profundo, descolados dos mitos que lhes deram origem, visto que um rito é sempre a atualização de um mito. Também sobre isso afirma Eliade (1999): “Participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal ‘ordinária’ e a reintegração no Tempo mítico reatualizado pela própria festa” (ELIADE, 1999, p. 64).

Assim, quando, na escola, comemoramos a Páscoa deveríamos estar reatualizando um momento de renovação da fé cristã no qual recordamos o sacrifício, a morte e a ressurreição de Cristo. Mas não é bem o que acontece.

“Uma regeneração periódica do tempo”, escreve Eliade, “pressupõe, sob uma forma mais ou menos explícita, uma criação nova. Uma repetição do ato cosmogônico”, ou seja, a abolição do destino enquanto fatalidade cega.

Apesar destas transformações nos rituais de iniciação e de passagem com intenção de recomeço, de alguma forma, estes rituais estão arraigados em nosso inconsciente, como demonstra o desenho da aluna abaixo (figura 24).



**Figura 24:** O relógio e a flor, de AFRODITE

No desenho da aluna, temos duas imagens que representam dois tipos de tempos: o tempo cronológico (de Cronos), representado pelo relógio, e o tempo cíclico (ou Grande Tempo ou Tempo Sagrado), representado pela flor.

A narrativa relacionada ao relógio afirma: “*representa que o professor tem que ter o máximo de atenção e compreensão em sala*” (AFRODITE). A narrativa em relação à flor no jarro encerra; “*representa que o professor precisa ter consciência e sensibilidade com seus alunos. Por que muitos alunos querem estudar e fazer o seu futuro, mas por causa de alguns erros eles estragam a nossa chance de prosseguir.*”

É incrível como, consciente ou inconscientemente, a aluna através de duas imagens distintas conseguiu separar bem o tempo Cósmico do tempo Cronológico. Veja que na narrativa do relógio ela pede aos professores atenção e compreensão, com plena clareza do pouco tempo que tem em cada aula para



aprender, portanto, não quer perder tempo na vida. É preciso que o professor lhe dê ouvidos e enxergue se ela está com dificuldades ou não.

Todavia, quando a atenção que o professor tem que dar se trata de carinho, sensibilidade, carisma, simpatia, amabilidade, o tempo é outro. É o tempo da flor, o tempo cíclico, ou cósmico ou sagrado. É este tempo que a escola ainda consegue resgatar e marca toda a vida do aluno.

Um mergulho nos rituais de iniciação leva-nos diretamente a origem de mundo, a necessidade imanente do recomeço, do tempo, do mundo, da vida, ou como escreve Eliade (1998), “uma regeneração periódica do tempo”. O tempo cronológico aqui dá lugar ao tempo cíclico em que o homem não faz mais do que repetir o ato da criação. O seu calendário religioso comemora no espaço de um ano todas as fases cosmogônicas que tiveram lugar desde a origem do mundo.

A escola reflete esses rituais de iniciação durante todo o ano letivo, o início das aulas, as datas comemorativas, as férias do meio do ano, e o encerramento das aulas.

Percebe-se que a escola se esforça para manter vivos alguns rituais cosmogônicos estabelecidos pelo tempo cíclico e incorporados pelo tempo cronológico, dos calendários solares.

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 babilônios, 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. (DURAND, 1997, p. 284)

“O homem religioso vive assim em duas espécies de Tempo, das quais a mais importante, o Tempo Sagrado, se apresenta sob o aspecto paradoxal de um Tempo Circular, reversível e recuperável [...]” (ELIADE, 1999, p. 64). O que se percebe é que para o homem religioso, a duração temporal profana pode ser “parada” periodicamente pela inserção, por meio de ritos e rituais, “de um tempo sagrado, não-histórico (no sentido de que não pertence ao presente histórico)” (ELIADE, 1999, p. 66)

Eliade ainda reforça que “os ritos de passagem desempenham um papel fundamental na vida do homem religioso” (ELIADE, 1999, p. 150).

É certo que o rito de passagem por excelência é representado pelo início da puberdade, a passagem de uma faixa de idade a outra (da infância ou adolescência à juventude). Mas há também ritos de passagem nos nascimentos, no casamento e na morte, e pode-se dizer que, em cada um desses casos, se trata sempre de uma iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social. (ELIADE, 1999, p.150)

Segundo Eliade (1999), a iniciação comporta geralmente uma tripla revelação: a do sagrado, a da morte e a da sexualidade. “A iniciação equivale ao amadurecimento espiritual, e em toda a história religiosa da humanidade reencontramos sempre este tema: o iniciado, aquele que conheceu os mistérios, é aquele que sabe”. Esta concepção de iniciação se encaixa muito bem na educação espartana, a agogê, como podemos ver na citação abaixo:

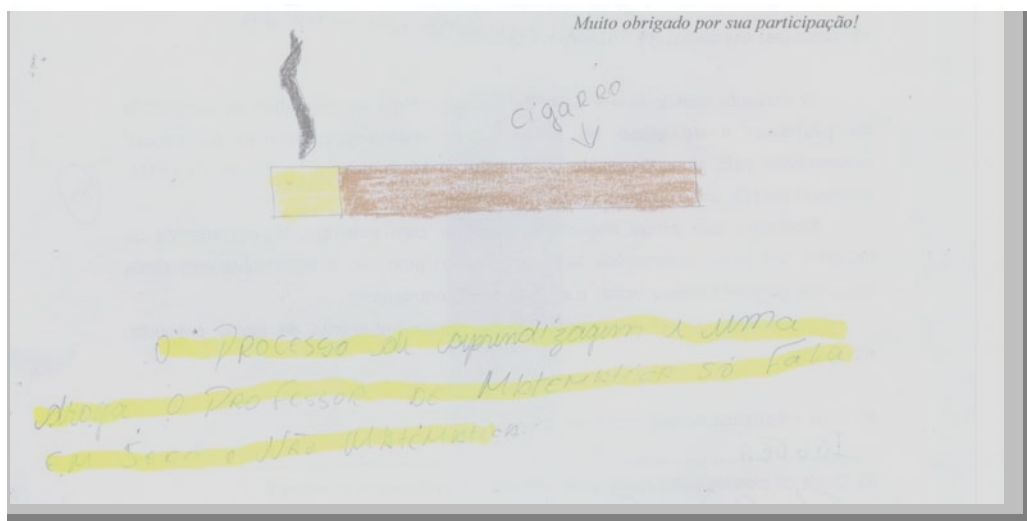
Em seu próprio significado, a palavra que os espartanos aplicavam para a educação já dizia tudo: agogê (agoge) , isto é, “adestramento”, “treinamento”. Viam-na como um recurso para a domesticação dos seus jovens. O objetivo maior dela era formar soldados educados no rigor para defender a coletividade. Assim sendo , temos que entendê-la como um serviço militar estendido à infância e à adolescência. Sabe-se que a criança até os sete anos de idade era mantida com a mãe, mas a partir dos 8 anos enviavam-na para participar de uma espécie de bando que era criado ao ar livre, um tanto que ao deus-dará, onde terminavam padecendo sob um regime de permanente escassez alimentar para que desenvolvessem a astúcia e o engenho para conseguir uma ração suplementar. Adestramento muito similar ao que hoje é feito entre os regimentos especiais de combate contra-insurgente ou dos batalhões da floresta. (SCHILLING, 2007, p.1)

“O mistério da iniciação revela pouco a pouco ao neófito as verdadeiras dimensões da existência: ao introduzi-lo no sagrado, a iniciação o obriga a assumir a responsabilidade de homem” (ELIADE, 1999, p. 156). Dessa forma, o iniciado atinge a espiritualidade por um simbolismo da Morte de uma fase e um novo nascimento.

Assim, notamos que na escola ocorrem muitas etapas de “rituais de iniciação, de passagem e de regeneração” (DURAND, 1997), todos elementos fundamentais para refletirmos como esses rituais podem interferir ou não na relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

### **3.3.2. A droga**

Uma outra imagem que nos chamou a atenção na pesquisa foi o desenho de um cigarro (figura 25), cuja narrativa dizia: “o processo de aprendizagem é uma droga<sup>32</sup>, o professor de [Beta] só fala em sexo...” (PERSEU).



**Figura 25:** imagem de um cigarro, de PERSEU

Quando ele afirma que “o aprendizado é uma droga”, percebemos a predominância do **Regime Diurno**, com as **imagens catamórficas** (imagens dinâmicas da queda), através do desenho de um cigarro (figura 25). As imagens catamórficas tem como arquétipo primordial as imagens da queda – o abismo. Todos sabemos que o cigarro destrói os pulmões do indivíduo, portanto, ao longo dos anos a droga prejudica o seu sistema respiratório. Se o aluno desenhou um cigarro para representar uma relação que é uma droga, entendemos que ele tem consciência de que o cigarro também é uma droga.

<sup>32</sup> Grifo nosso. O termo usado pelo aluno explora semanticamente a sua potência denotativa e conotativa simultaneamente: 1- Denotativamente: é a droga representada no desenho do aluno (o cigarro) como também os seus derivados (maconha, cocaína, craque); 2 – Conotativamente – talvez essa droga represente não só a droga de aula que ele tem, mas também a droga de vida que ele leva, se considerarmos que a maioria dos alunos vê na escola uma possibilidade de melhoria de qualidade de vida.



**Figura 26:** professor conversando com os alunos sobre as drogas na escola, de ÁJAX.

As drogas fazem parte do cotidiano escolar (figura 26), seja porque alguns alunos são consumidores, seja porque de uma forma ou de outra estão envolvidos com elas, ainda mais em se tratando da escola em foco, cuja descrição já explanamos no item 2.1.

A figura 25 reforça bem que **o aprendizado é uma droga**. Mas a pergunta foi sobre a relação professor-aluno, o que nos leva a crer, por um esforço fenomenológico, que o aluno pretendeu demonstrar que **“a relação professor-aluno é uma droga”**. Esta afirmação ratifica o que já havíamos constatado nos questionários que analisamos no item 2.1 (Ver apêndice G).

Na figura 26, o professor está dando aulas sobre as drogas, provavelmente, discutindo com os alunos os riscos e consequências do uso de drogas, principalmente, porque sua narrativa se resume a uma única afirmação: “*Paz na escola, violência não cola*” (ÁJAX).,

**As drogas** têm o seu simbolismo voltado para o **arquétipo da queda**. Por um isomorfismo acentuado o “ventre é o microcosmo eufemizado do abismo” (Durand, 1997, p. 118). Para Bachelard apud Durand, “o ventre desempenha um papel negativo que em Hugo aparece como a cavidade, ventre ou esgoto” (ibidem, p. 118). Todas essas imagens constelam para formar um arquétipo secundário: **a repugnância**. Neste, convergem as imagens olfativas, “vêm então à imaginação todos os tributos desagradavelmente odorantes: ‘sufocante’, ‘fétido’ e ‘pestilencial’” (ibidem, p. 119).

O aluno, inconscientemente ou não, sabe do lado sombrio e nefasto do cigarro (a droga) e traz guardado em seu inconsciente o medo da morte, da angústia diante do tempo que mata. Esta imagem arquetípica da queda, do abismo aflora quando afirma que “a aprendizagem é uma droga”, colocando o professor ou a escola ou a educação – se considerarmos estes como responsáveis pela aprendizagem do aluno – numa situação complicada.

Mas não descartemos a hipótese, como eu disse na nota acima, de que a droga também pode representar a “droga de vida” que ele leva e, por isso, espera que a escola seja a possibilidade de uma melhoria na sua qualidade de vida. Quando a escola fracassa, o aluno também fracassa, o professor também fracassa, todos fracassam.

Este tipo de problema ainda é comum na escola. Mas a direção sempre procura tomar medidas paliativas para tentar contornar a situação. Muitos alunos são problemáticos (péssimo comportamento, dificuldades em respeitar normas, agressivos) e atrapalham as aulas. Estes problemas geram inconstância e inquietude na maioria dos alunos que querem estudar, pois se sentem prejudicados pela bagunça e pelo barulho. Esses contrastes aparecem em imagens de alguns alunos como veremos a seguir.

### 3.3.3. A paz e a guerra

O desenho abaixo é de um dos alunos mais agitados e problemáticos da escola. Repetente, vários professores já haviam solicitado a sua transferência, mas a diretora sempre lhe dava uma nova chance (ainda bem).



**Figura 27:** guerra e paz, de PÁRIS

Percebemos na imagem alguns elementos antagônicos: a cruz grande, o boné, o skate, o professor trajado de rockeiro e o spray, de um lado; e a palavra paz no quadro branco, de outro. Qualquer pessoa pode afirmar que isso não quer dizer nada, são objetos normais para um adolescente entre 13 a 17 anos. Todavia, não é isso que vemos nos muros de nossas casas e escolas, bem como, nos banheiros públicos e nos transportes coletivos. Este mesmo aluno no dia da aplicação do questionário se recusou a escrever a narrativa que nos ajudaria a entender o sentido do desenho, o que nos dificulta muito a análise do mesmo. Mas a imagem desenhada por ele é muita rica em contradições e expressa, em meio a tanta violência na escola e no bairro, uma mensagem de paz. Essa imagem de PÁRIS resgata as imagens da ***coincidentia oppositorum***, que segundo Mircea Eliade (1999, p.130), “foram descobertas e precisadas graças ao simbolismo lunar”.

Graças às fases da Lua – quer dizer, ao seu “nascimento”, “morte” e “ressurreição” -, os homens tomaram consciência de seu próprio modo de ser no Cosmos de suas possibilidades de sobrevivência ou renascimento [...] Graças ao simbolismo lunar, foi possível relacionar e estabelecer correspondências entre fatos tão heterogêneos como o nascimento, o devir, a morte, a ressurreição [...] (ELIADE, 1999, p.130)

**A *coincidentia oppositorum*** é a plena **reconciliação entre os contrários**, ou seja, a maior parte das idéias do ciclo, do dualismo, da oposição, do conflito, conservam essa essência de reconciliação. “Pois não se pode esquecer”, como afirma Eliade (1999, p. 131), “que a Lua revela ao homem religioso não somente a ligação indissolúvel entre a Morte e a Vida, mas também”, continua o historiador das religiões, “e sobretudo, que a *Morte não é definitiva, que é sempre seguida de novo nascimento*”.

De alguma forma, o desenho do aluno demonstra essa contradição: estamos em guerra (violência, tráfico de drogas, brigas de gangues), mas tudo vai terminar em paz; depois recomeça tudo de novo. É um ciclo em que positivo e negativo se revezam e co-existem, ou seja, é a reconciliação dos contrários. “Ao mesmo tempo luminária e animal, a lua é a síntese das hierofanias opostas e parece utilizar a totalidade do material simbólico” (DURAND, 1997, p. 295).

O drama agrolunar serve de suporte arquetípico a uma dialética que já não é de separação, que também não é inversão dos valores, mas que, por ordenação numa narrativa ou numa perspectiva imaginária, faz servir situações nefastas e valores negativos para o progresso dos valores positivos. (DURAND, 1997, p. 299)

A imagem de “Guerra e paz” desenhada por PÁRIS, pode situar-se na classificação isotópica das imagens de Durand (1997) como pertencente ao **Regime Noturno, de estrutura sintética ou dramática**, caracterizada harmonização dos contrários.

Percebemos a *coincidentia oppositorum* no desenho do aluno, também, pela imagem da cruz. **O símbolo da cruz** tem como arquétipo a **união dos contrários**, signo de totalização do mundo. “Com efeito, a cruz é muitas vezes identificada a uma árvore, tanto pela iconografia como pela lenda, tornando-se com isso escada de ascensão, porque a árvore, como veremos é contaminada pelos arquétipos ascensionais” (DURAND, 1997, p. 329).

A cruz é ainda símbolo da “ligadura” central, pois “quando os antigos escribas procuravam representar o mundo, agrupavam em forma de cruz grega ou cruz de Malta os quatro espaços à volta do centro” (DURAND, 1997, p. 329).

A riqueza do simbolismo da cruz está no centro, como afirma Durand (1997), lugar da síntese, esse centro apresenta uma face ambígua: um aspecto nefasto e um aspecto favorável. A mesma cruz que representa quietude, paz, religiosidade, também representa o fogo, a sexualidade, o pecado – “o poder fertilizante da lua é freqüentemente confundido com o fogo escondido na madeira, donde poder ser extraído por fricção” –, ou seja, uma cruz de madeira pode ser objeto de fricção e de objeto de adoração, pode torna-se o condutor para o desejo e a sexualidade, pela fricção da madeira e pelo calor do fogo.

Bachelard (1998), em “A Psicanálise do Fogo”, já se referia a esta presença de um fogo interior que desperta a sexualidade do ser humano, tão instintivo e natural, quanto selvagem. O filósofo relaciona psicologicamente as poéticas do fogo elementar (enquanto matéria química) com a sexualidade e afirma inicialmente: “O amor é a primeira hipótese científica para a reprodução objetiva do fogo” (BACHELARD, 1998, p. 15).

“A Psicanálise do Fogo” de Bachelard (1998) é um convite irresistível para adentrarmos numa espécie de estudo da *ritmanálise* da fricção, como afirma Durand (1997, p. 334), todavia não avançaremos nesses estudos, para não nos perdermos do simbolismo da cruz.

Outra conotação possível para a imagem da cruz no desenho do aluno é o isomorfismo com o amuleto. O aluno carrega a cruz com a corrente no pescoço, provavelmente, como quem carrega um amuleto (figura 27). De certa forma, ele pode estar procurando proteção espiritual. Todo guerreiro quando parte para guerra, leva um amuleto protetor consigo. O amuleto é isomorfo do talismã. O homem primitivo arrancava chifres e dentes de animais que caçava como forma de absorver a sua força, como observa Durand (1997, p. 144):

Há na utilização do talismã ou do totem uma masculinização da potência, uma captação das forças naturais que pode ser detectada através de um trajeto que vai do estádio da ostentação e da agressividade viril até a utilização da palavra mágica e do verbo racional. A palavra mágica e depois a linguagem profana são o ponto de chegada de um longo processo de magia vicariante, de que a prática ritual do troféu de cabeças ou do talismã de chifres é a manifestação primitiva. (DURAND, 1997, p. 145)

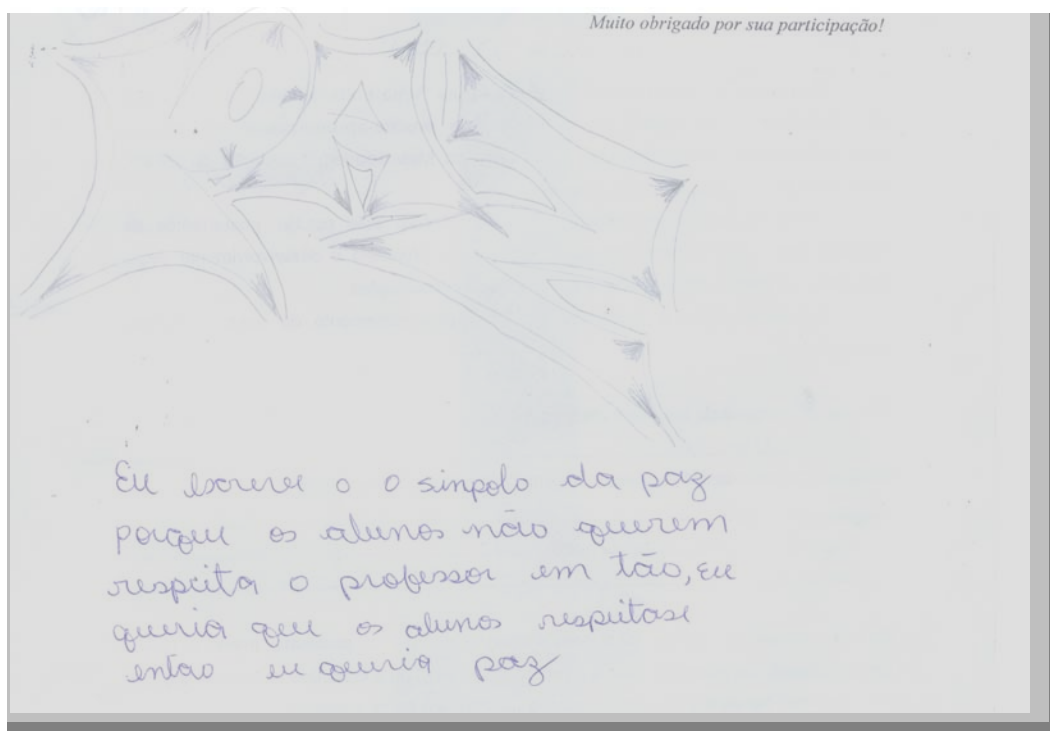


Outro exemplo de amuleto ou talismã é a Pedra Filosofal, como nota Durand (1997, p. 221) “a *pedra* é dotada de uma infinita capacidade de coloração e toda a alquimia se duplica por uma paleta simbólica que passa do negro ao branco, do branco ao citrino, do citrino ao vermelho-triunfante”.

Para Chevalier (1999, p. 49) “o amuleto encerra uma força mágica que realiza, o que simboliza, uma relação muito especial entre aquele que o traz consigo e as forças que o amuleto representa”. Como se vê, amuletos e talismãs conferem ao homem poderes mágicos de proteção e segurança. Por que o aluno precisaria de um amuleto ou talismã?

Talvez ele tenha nos dado uma pista na 4ª questão do questionário, quando perguntamos “Se você fosse um professor, o que você faria para melhorar as suas aulas?”, respondeu-nos: “*seria bastante legal com meus alunos, explicando na calma*” (PÁRIS). Este último adjetivo pode significar duas coisas, neste contexto: 1 – mais devagar, ou 2 – menos agressivamente; acredito que seja a segunda, porque durante a observação de campo, percebi o quanto professores, a coordenação e até a direção brigavam com esse aluno. Ele é um aluno bem irrequieto, desafiador de professores. Havia situações em que os professores não o deixavam entrar em sala, para poderem dar aula em paz. De certa forma, o desenho desse aluno tem muito a ver com ele mesmo, um grande conflito entre a guerra e a paz.

Outro aluno fez um desenho somente sobre a paz (figura 28 – PRÍAMO). Mas se ele pede paz, é porque há violência.



**Figura 28:** imagem da paz, de PRÍAMO.

Na sua fala, *“eu escrevi o símbolo da paz porque os alunos não querem respeitar o professor, então, eu queria que os alunos respeitassem, eu queria paz”* (PRÍAMO). Esse pedido se corrobora com a fala do aluno da figura 26: *“Paz na escola, violência não”* (ÁJAX).

As falas refletem uma situação bastante peculiar ao contexto em que se insere a escola: um bairro extremamente perigoso e com alto índice de violência e criminalidade. Era comum, durante as aulas, ouvirmos alguns alunos narrarem histórias de colegas que faltavam às aulas porque haviam se envolvido em brigas de gangues ou haviam sido presos.

Houve um aluno que só apareceu na escola três meses depois do início das aulas. Quando lhe perguntaram o que havia acontecido, respondeu que estivera preso por roubo seguido de tentativa de homicídio. A maioria dos professores ao descobrir tal fato não aceitou que o aluno retornasse a sala de aula.

Por fim, após a exposição e análise das imagens referentes à escola (Da “casa aconchegante” à “mãe temível”), imagens referentes ao professor (A

pedagogia do Mestre dos Magos) e as imagens referente ao aluno (O aprendiz de feiticeiro), podemos passar para o quarto capítulo “**Em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem**” em que demonstraremos de que forma essas imagens contribuem para as pesquisas em educação.

#### 4. EM BUSCA DE UM ENCANTAMENTO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

No capítulo anterior, descobrimos algumas imagens arquetípicas para os professores, os alunos e a própria escola. Agora podemos nos perguntar como essas imagens podem nos ajudar a entender a relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem?

Para esclarecermos esta questão, vamos primeiramente, lembrar que 99% das imagens que aparecem na pesquisa foram desenhadas pelos alunos, visto que apenas um professor fez o desenho. Se, no capítulo anterior, pareceu que estivéssemos tentando apenas denegrir a imagem dos professores, gostaria de lembrar que os mesmos tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões no questionário e cerca de 75% deles não o fizeram.

Ainda assim, essa ausência da participação integral dos professores não desqualifica o objeto da nossa pesquisa, visto que os desenhos feitos pelos alunos atendem ao foco proposto, como na pergunta: “Agora, faça um desenho representando a seguinte questão: *o relacionamento entre professor e aluno pode influenciar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?* E, em seguida, escreva um pequeno texto (um parágrafo ou mais) explicando o seu desenho.” (Anexo A)

Com os desenhos dos alunos é que nos foi possível constatar três imagens arquetípicas para os professores durante o processo ensino-aprendizagem: o soberano mago e guerreiro, o espelho, o sacrificador e o alquimista. Mas vem-nos à consciência uma pergunta: que tipo de professor predomina no sistema educacional do nosso país?

Pelos questionários e desenhos dos alunos, notamos que ainda predomina a imagem do sacrificador, que não sendo mera coincidência, é a que mais reflete um professor *arcaico*, ou seja, tradicionalista, porque mesmo que o professor ministre aulas da melhor maneira possível, ainda não temos um sistema de avaliação adequado à sua realidade, ao contrário, é o aluno que se esforça para se adequar ao modelo de avaliação do sistema. Portanto, enquanto não houver mudanças, a avaliação vai ser sempre um dos vilões da educação.

Mas é preciso lembrar que também aparecem as imagens do alquimista e do soberano mago. De forma alguma, almejamos desmerecer qualquer uma dessas

imagens do professor. Ao contrário, se elas aparecem no imaginário desses alunos é porque de alguma forma reforçam os arquétipos que carregam gerações e gerações de alunos e professores que vivenciaram a mesma relação no processo ensino-aprendizagem.

O que nos interessa agora é discutir em que essas imagens arquetípicas podem nos ajudar a melhorar alguns entraves que ocorrem durante essa relação. Já vimos que ela é mediada por alguma coisa que transcende a simples relação ensinar-aprender.

À medida que mergulhava na análise das imagens, pareceu-me que o ato de ensinar e o ato de aprender são mediados por uma força que se apresenta em diversas tensões, e essas pulsões estabelecem a mediação de como se processa essa relação. Por exemplo, constatamos, no segundo capítulo, a partir das falas dos alunos, que falta aos professores compreensão, preocupação e aproximação com os alunos: *“Os professores são muitos ignorantes com os alunos e não sabem compreender os alunos.”* (ARTHEMIS). Quando perguntamos a essa mesma aluna, *“Se você fosse um professor, o que você faria para melhorar as suas aulas?”*, ela nos respondeu: *“Nós dávamos aula cantando”*.

Na primeira fala da aluna, depreendemos que o professor se encaixa no perfil do **sacrificador**. Todavia, a expectativa da aluna é que ele fosse mais alegre, compreensivo e amigo; e solicita um exercício mágico desse professor: que dê aulas *cantando*. Sairíamos assim do perfil do **sacrificador** para o perfil do **soberano mago e guerreiro** e do **alquimista**.

O papel do **soberano mago e guerreiro** seria desempenhado quando este professor busca-se compreender melhor o seu papel em sala-de-aula: que ele é um educador, portanto, carrega um papel simbólico (o mestre) e uma responsabilidade muito grande em seu exercício profissional – construir ou destruir vidas com o ministério que lhe compete.

O papel do **alquimista** seria representado pelo grande esforço do professor em alterar o tempo e a forma das coisas. Todo professor termina sendo um pouco alquimista. Não existe uma fórmula fixa ou pronta para uma aula, o professor é o cientista que a constrói. Nunca se ministra uma mesma aula, da mesma maneira em salas diferentes. A química e a física das relações entre professores e alunos e o tempo administrado para a execução dos conteúdos é sempre diferente (somos todos diferentes – uns perguntam mais, outros menos, uns

aprendem mais, outros menos). A duração da aula em nosso país é geralmente de 50 min. Se o professor for ministrar a mesma aula em cinco horários seguidos, em cinco turmas diferentes, nenhuma aula terá a mesma *performance*<sup>33</sup> da outra.

Quando falo em *química das relações* refiro-me aos diversos temperamentos de professores e alunos. Cada professor tem uma sensação diferente em cada sala-de-aula que frequenta. Os alunos também têm uma reação diferente com os diversos professores que entram na sala-de-aula. Esta é a pulsão ou tensão a que me referi no início deste capítulo.

Parece-me que é a forma como os alunos aprendem que encanta aos professores, assim como, é a forma como os professores ensinam que encanta aos alunos. Mas não é só isso. Não podemos deixar de associar a essas formas de ensinar e de aprender a questão dos conteúdos. Os conteúdos também influenciam diretamente nesta tensão.

Neste momento, temos um isomorfismo com a imagem da janela. Todo conhecimento na escola entra pela janela, que como já vimos pode ser o quadro branco ou a cabeça do aluno. Quando falamos da janela (item 3.1.2.), comentamos sobre a angústia que a travessia da mesma, tanto para dentro quanto para fora, causa no ser humano em geral. Em se tratando do processo ensino-aprendizagem, o aluno AIACOS viu-se preocupado com os conteúdos ensinados nas diversas matérias, que, para ele, pareciam não fazer sentido com a realidade que ele vivencia.

Aqui o trajeto antropológico pode nos ajudar a entender este problema. Se as imagens são produto das pulsões subjetivas emitidas pelas intimações objetivas de um meio cósmico-social, então, podemos afirmar seguramente, que os conteúdos apreendidos por este aluno se tornam um obstáculo para o seu aprendizado, já que estes revelam um universo novo e estranho para o mesmo.

O assunto que é muito difícil pode contribuir para que o professor desenvolva mais intensamente o seu perfil de **sacrificador**. Em um dos questionários, uma aluna afirma: *“Às vezes, o professor está mais interessado na carga horária da matéria do que no que está repassando para o aluno.”* (MEDÉIA) Quando perguntamos a essa mesma aluna sobre o que ela faria se fosse

---

<sup>33</sup> Tomei o termo emprestado da literatura. “A *performance* é o momento da execução da ação do personagem de determinada narrativa”. Na estrutura de um texto, chega a ser a parte mais importante, visto que descreve a ação executada por alguém. (FIORIN, 1998, p. 54)

professora, ela nos respondeu: “*Eu faria como alguns professores já fazem, eu diria: se quiser aprender, seremos amigos; se não quiser, a porta está aberta, mas não atrapalhe quem quer aprender.*” (MEDÉIA)

Percebemos aqui a preocupação dos alunos com os professores agressivos e intolerantes. Mas ainda assim, a aluna Medeia faria como esses professores, o que nos demonstra que o professor Sacrificador também é aceito por alguns na sala-de-aula. Mas o que mantém, então, essas pulsões que estabelecem a mediação entre professores e alunos?

Há algo de encantador no ato de aprender. Cada um aprende de jeito diferente. A forma de um professor ensinar pode agradar a muitos na turma, mas não a todos e, vice-versa, ele pode não agradar a muitos, mas é apoiado por uma minoria. O ato de aprender se torna um *encanto* quando é agradável e proveitoso.

A princípio, para melhor compreensão do *encantamento*, pesquisamos em dicionários da Língua Portuguesa e encontramos as seguintes acepções:

**Encantamento**, s.m. feitiçaria; magia; coisa maravilhosa; sedução. O mesmo que encantação. (BUENO, 1995, p. 404)

**Encantamento** s.m. (Lat. *Incantamentum*) 1. Ato ou efeito de encantar(-se); encanto 2. Fórmula mágica empregada para encantar; feitiço, sortilégio. 3. Fig. Encanto, enlevo, sedução. (LAROUSSE, 2001, p. 352)

**Encantamento** s.m. 1. Ato ou efeito de encantar(-se); feitiço, sortilégio. 2. Encanto, sedução, magia. (GAMA KURY, 2002, p. 387)

Por estes conceitos superficiais, depreendemos que, de maneira geral, o encantamento se relaciona à “magia” ou à “sedução”. Mas em nossa pesquisa, qual sentido do *encantamento* é predominante: a “magia” ou a “sedução”?

Para esclarecermos essa dúvida será necessário explicitar o significado destes termos, mas não esqueçamos que encontramos estes conceitos sobre encantamento ao nível da superficialidade. Para discorrer sobre “magia” recorreremos a autores como Lévi-Strauss (1996), Francis King (1997) e Felix Keesing (1961). Para discutir sobre “sedução” utilizaremos autores como Soren Kiekegaard (1953), Johan Huizinga (1996) e Jean Baudrillard (2001).

É importante salientar que não pretendemos aprofundar estes conceitos e tampouco realizar outra pesquisa, conquanto percebemos que não buscar o mínimo de informações sobre como as imagens arquetípicas de nossos alunos - ainda muito

presas ao **Regime Noturno** - expressam um encantamento, seria deixar um vazio nesta investigação acadêmica.

Por isso, uma primeira preocupação nossa foi definir o conceito de magia. Para Keesing (1961) magia “é um termo que resume uma variedade de métodos pelos quais o homem pretende influir automaticamente, no curso dos acontecimentos, por meio de mecanismos relacionados com o sobrenatural” (KEESING, 1961, p. 500).

Como podemos ver, segundo Keesing (1961), a magia só se processa quando, por meio sobrenatural, o homem manipula o meio cósmico alterando o curso dos acontecimentos. O autor ainda complementa,

Um ato de magia é um rito desempenhado para alterar a natureza de maneira específica, a fim de satisfazer um desejo humano. Ela atua nas zonas da experiência não dominadas pelo conhecimento. Frazer e outros chamaram a magia de *ciência primitiva*. Em sua operação técnica, ela supõe uma relação de causa e efeito comparável à experiência cientificamente controlada, em que “as leis da Natureza” são previsíveis. Mas ciência implica o conhecido, enquanto a magia opera dentro do que é definido, numa cultura, como o sobrenatural. Por isso, seu conceito, como ciência primitiva, é desprezado por muitos antropólogos modernos. (KEESING, 1991, p. 500)

Keesing (1991) nos mostra que as práticas mágicas precisam ser operantes se quiserem sobreviver. Dessa forma, a magia se difere da religião porque esta se limita à adoração, enquanto àquele é um exercício de compulsão.

Assim, sempre são submetidas às provações, ou um teste pragmático de ação, e se não se mostrarem aparentemente eficazes, serão postas de lado.

Pelo menos, quando a magia é feita, os animais provavelmente continuarão a se reproduzir, as plantas a crescer, os inimigos a ser conquistados, o amor a ser despertado nos indivíduos do sexo oposto, que até então eram indiferentes. O antropológo assevera que, se a pessoa vive no mesmo mundo de noções e crenças da outra, que está exercendo magia para afetá-la e se efetivamente chega a ouvir que a magia está sendo preparada, então ela terá certos efeitos, pois a pessoa acreditará que sua influência é atuante. A não ser que se ponha em ação alguma contramágica, na realidade ela “pegará”. Não se trata de lenda insignificante, o fato de pessoas saudáveis sendo informadas de que se está fazendo magia, bruxaria ou feitiçaria contra elas, terem entrado em declínio e morrido. (KEESING, 1961, p. 501)

Segundo King (1997, p. 7), “o mago considera o universo como um ser vivo cuja aparência visível oculta a verdadeira natureza dos poderes que o



controlam. E se vê como parte da natureza divina [...]” Isto corrobora com o fato de muitos magos, feiticeiros e bruxos utilizarem o próprio corpo como instrumento onde se manifestam divindades.

As técnicas físicas que utiliza o mago são tão curiosas quanto as suas crenças. Torce o seu corpo em posturas estranhas, se expõe à sufocação com incensos e perfumes estupefacientes e gira como um pião até que o enjôo lhe faz cair inconsciente no chão. Por pobre que seja, gasta dinheiro em jóias e roupas com as quais se veste quando, entre círculos e símbolos misteriosos, entoa invocações bárbaras nas quais não pode alterar uma única sílaba. (KING, 1997, p. 7)

Lévi-Strauss (1996) relata também como certa escola xamanística da costa noroeste do Pacífico faz uso de técnicas físicas durante os seus rituais mágicos:

[...] o uso de um pequeno tufo de penugem que o prático dissimula num canto de sua boca para expetorá-lo todo ensagüentado no momento oportuno, após se haver mordido a língua ou ter feito brotar o sangue das gengivas, e apresentá-lo solenemente ao doente e à assistência, como o corpo patológico expulso em consequência de suas sucções e manipulações. (LÉVI-STRAUSS, 1996, 203)

Além das técnicas corporais já citadas, “a magia pode assumir uma grande variedade de formas, mas seus elementos essenciais parecem ser um conjunto de crenças, que a tornam válida” (KEESING, 1961, p.501)

[...] parecem ser [...] um mecanismo de operação através de ritos, objetos mágicos, ou fórmulas verbais e um ou mais participantes, muitas vezes especialistas, tais como os diversamente chamados “magos”, “adivinhos”, “feiticeiros”, “bruxos”. Os ritos e os socorros mágicos freqüentemente fazem parte da prática médica. O método primitivo, curandeiro ou pajé, emprega vários tipos de ritos e, nos países civilizados, as pessoas podem preferir dirigir-se a especialistas em magia, em vez de médicos, ou engolir remédios vários, fisiologicamente mais ou menos inofensivos, mas (graças aos conselhos e outros fatores) psiquicamente atuantes – ou esperam magia da parte de seus médicos. (KEESING, 1961, p. 501)

Por vezes, muitas pessoas usam amuletos, objetos mágicos, que significam uma extensão de seus instrumentos de poder. Sobre isto, afirma King (1997):

As técnicas empregadas pelos antigos para animar as estátuas mágicas se baseavam em símbolos ou amuletos. Estes amuletos eram pedras, ervas, perfumes, flores, animais e seres que se acreditava que correspondiam às

qualidades e atributos do deus ou da deusa cuja imagem pretendia animar. Após inserir estes símbolos na imagem, se entoavam certas palavras secretas de poder, supostamente reveladas à humanidade pelos deuses; e então, se o ritual tivesse sido realizado corretamente, o deus indicava a sua presença de algum modo milagroso: fazendo com que a imagem sorrisse ou chorasse, ou concedendo a iluminação mística aos seus adoradores. (KING, 1997, p. 9)

Keesing (1961, p. 502), afirma que a magia pode ser benéfica (“boa” ou “branca”) ou maléfica (“má” ou “negra”), a primeira, “é pública, orientada em função do grupo, socialmente aprovada, legal” (KEESING, 1961, p. 502); a segunda, “tende a ser particular, secreta, socialmente condenada, subversiva, ilegal” (idem).

A magia divide-se ainda em três tipos: a *analógica* ou *homeopática* (mesma influência) a *simpática* e a *de contato*. A **magia analógica** “se baseia na teoria de que o semelhante produz o semelhante, de modo que o ritual reproduz atividade desejada ou o objetivo, ou faz uma analogia (Ex: um caçador erguerá uma efígie do animal que deseja matar e depois a espetará)” (KEESING, 1961, p. 503). Ou a **magia** poderá ser **simpática**, “quando for dirigida no sentido de influenciar a pessoa, ou a situação, por meio de uma simpatia secreta, ou do exercício de um poder” (idem). Finalmente, a **magia** pode ser **de contato**, “baseada na idéia de contato, de modo que quem faz a magia busca um objeto real pertencente à pessoa afetada, como objeto de adorno ou um cacho de cabelo, ou mesmo excrementos”, e continua o antropólogo, “exerce a magia sobre ele, ou ainda, lança uma impreciação contra o alimento a ser comido pela vítima” (idem).

Por fim, após essas considerações sobre o conceito de magia, seus tipos e suas propriedades, podemos averiguar se há magia na escola ou não. A priori, retomemos uma propriedade muito importante da magia: seus mecanismos se relacionam com o “sobrenatural”. Na escola, não vemos nada de “sobrenatural” no processo ensino-aprendizagem. Este fundamento afasta-nos da hipótese de estarmos trabalhando com magia.

Por outro lado, não podemos deixar de entrever as “práticas mágicas” que ocorrem na escola e na sociedade. Keesing lembra, por exemplo, que “determinada clientela de investidores da Wall Street depende do veredicto dos astrólogos; pilotos de aviões, peritos dos mais recentes trunfos da ciência mecânica, dirigem seus atos pelos signos” (KEESING, 1961, p. 502), ou seja, há na sociedade moderna “uma quantidade ainda maior e inumerável de crenças sutis que são essencialmente mágicas” (idem).

Na escola, a tecnologia avançada possibilitou ao professor a utilização de recursos “mágicos” durante as aulas: TV, DVD, Vídeo-Cassete, Retroprojeto, Data-show. Esses instrumentos tecnológicos, como tudo que a tecnologia desenvolve, não deixam de ser “práticas mágicas” quando permitem ao professor realizar suas convicções e práticas pedagógicas de uma maneira fantástica (portanto, encantadora). Poderíamos, inclusive, denominá-los objetos encantatórios, pelo poder de atração e encantamento que causam nos alunos, e também, nos professores. Mas nada que possa ser associado à magia propriamente dita como fenômeno sobrenatural.

Esgotando a nossa possibilidade de entender o *encantamento* nesta pesquisa como magia, pensamos em outra hipótese: porque não pensar na possibilidade desse “encantamento” relacionar-se ao *lúdico*? Para respondermos a esta pergunta recorreremos a autores como Keesing (1961) e Johan Huizinga (1996).

Keesing (1961), em seu capítulo *A arte e o jogo*, esclarece algumas dúvidas sobre a relação entre a arte e o jogo, quais as suas características comuns, como veículos de diversão e auto-expressão, e quais as diferenças que os distinguem?

O antropólogo afirma que “especialistas em comportamento animal atribuíram aos mamíferos e, até certo ponto, a outros tipos de animais, uma tendência para *brincar*” (KEESING, 1961, p. 518). Esta atividade é acompanhada, diversamente, por manifestações de “prazer”, “relaxação”, “curiosidade”, “divertimento” e, algumas vezes, raiva ou luta “simulada”. Outra consideração importante é que “arte” e “jogo” possuem “uma forte tendência para dizer as mesmas coisas [...] ambas dão prazer, ambas proporcionam *relaxação*, ou *recriação*” (KEESING, 1961, p. 519).

[...] São integrantes na vida do grupo e na vida individual e fomentam a boa disposição moral. Tendem a redigir os conflitos, as hostilidades, as agressões, as tensões sexuais, as tensões de correr perigo e, deste modo, têm significação *terapêutica*. Podem ser usadas como meios valiosos para a *aprendizagem* e para a *transmissão cultural*, principalmente no caso das crianças, e para a reintegração, quando um modo de vida se altera, por exemplo, uma acentuação da arte como parte da aspiração nacionalista. Frequentemente, apresentam significação altamente simbólica. Como a magia, podem ter facetas “brancas”, ou publicamente aprovadas, e “negras”, em geral facetas privadas, como acontece na libidinagem, na pornografia e na obscenidade. (KEESING, 1961, p. 519)

Repensando a arte e jogo na escola e a sua relação com o processo ensino-aprendizagem, podemos perceber o quanto o *lúdico* e o *prazeroso* contribuem para a aprendizagem e transmissão cultural de nossos alunos.

Muitos professores conseguem encantar os seus alunos com jogos relacionados aos conteúdos trabalhados durante as aulas. Por exemplo, fazer um debate sobre o último assunto, repartindo a turma ao meio sem competição, não os estimula a participarem, mas se o professor comandar “Vamos fazer um passa-ou-repassa valendo um ponto para que vencer”, a história é outra.

Huizinga (1996, p. 7), afirma que “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo”. Mas que relação o jogo tem com o *lúdico* e o *prazeroso*? Para o autor, “a intensidade do jogo e o seu poder de *fascinação* não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo”, continua o mesmo, “é nessa intensidade, nessa *fascinação*, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 1996, p. 5) .

O estudo de Huizinga sobre o jogo é amplo e bastante complexo. Não pretendemos explanar uma teoria do *homo ludens* neste capítulo, mas utilizar, em parte, o referencial construído pelo autor para relacionar o *lúdico*, o *prazeroso*, o *fascinante*, que há no jogo, com o encantamento que há na sala de aula.

O autor faz um estudo do significado da palavra “jogo” nas diversas línguas e analisa os diversos significados que a palavra adquire, mas há um especial que chamou-nos a atenção:

A velha raiz germânica *leik*, *leikan* persiste ainda nas palavras alemãs *laich* e *laichen* (por ovos, no caso dos peixes), no sueco *leka*, o acasalamento das aves, e no inglês *lechery*. Em sânscrito existem idênticas acepções da palavra, como por exemplo o uso freqüente de *kridati* (jogo) em sentido erótico em termos como *kridaratnam* (à letra: “a jóia dos jogos”), que significa “copulação”. De acordo com isso, o professor Buytendijk considera o jogo do amor o exemplo mais perfeito do jogo em geral, pois apresenta da forma mais clara possível todos os caracteres essenciais do jogo [...] Aquilo que o espírito da linguagem tende a conceber como jogo não é propriamente o ato sexual enquanto tal, trata-se principalmente do caminho que a ele conduz, o prelúdio e a preparação do amor, que freqüentemente revela numerosas características lúdicas. (HUIZINGA, 1996, p. 49)

Aqui entramos na concepção que consideramos mais próxima do encantamento com o qual trabalhamos na escola: o jogo da *sedução*. Huizinga (1996) não faz um estudo profundo, pelo menos nesta obra *Homo Ludens*, sobre o

jogo da sedução, mas afirma a importância deste jogo “particularmente nos casos em que um dos sexos necessita conquistar o outro antes da cópula” (HUIZINGA, 1996, p. 50).

Todavia, “seria inteiramente errôneo incluir o próprio ato sexual, como jogo de amor, na categoria do jogo. O processo biológico da cópula não corresponde às características formais do jogo [...]”, ou informais, tais como a criação de obstáculos, o adorno, a surpresa, o fingimento, a tensão, etc. Huizinga (1996) com esta colocação, esclarece-nos mais ainda que em um jogo de sedução, criamos artifícios de atração, como os citados.

Na escola, não é diferente. O professor, principalmente nestes tempos modernos, precisa achar meios de atrair a atenção do aluno para a sua aula. Ele deve ser sedutor. Constantemente estes artifícios de sedução podem aparecer no processo ensino-aprendizagem, por exemplo, tem professor que passa trabalhos interessantes (obstáculos), ao mesmo tempo que, tem alunos que se recusam a fazê-los. Os trabalhos, dependendo da forma como são conduzidos, podem ser extremamente sedutores, capazes de marcar a vida inteira do aluno. A sua primeira impressão é de um obstáculo, mas por parte do professor, é um “instrumento informal de sedução.” (HUIZINGA, 1996, p. 51)

Jean Baudrillard (2001) na obra *Da Sedução*, parte da concepção de sexualidade anatômica e fálica preconizada por Freud, para demonstrar que “só existe uma única sexualidade, uma única libido – a masculina, sendo todo o feminino absorvido pelo masculino. Pois a sexualidade é exatamente essa estrutura forte, discriminante, centrada no falo”. Todavia, ao longo da história, a mulher tenta recusar o destino fálico usando o próprio corpo e tenta proclamar uma revolução sexual reivindicando o seu direito ao gozo.

Para Baudrillard (2001), o resultado disso foi “uma polivalência erótica, infinita potencialidade do desejo, ramificações, difrações, intensidades libidinais, que acabam por gerar indiferenciação da estrutura e sua potencial neutralização”. Para o autor, em vez de tentar apropriar-se do poder sexual, a mulher deveria reafirmar o seu próprio poder, que é outro – **o poder da sedução**.

Como se vê o autor faz toda uma teoria sobre o poder da sedução feminina, mas para a nossa pesquisa é preciso esclarecer que não estamos falando, na escola, da sedução “sexualizada”, aquela que conduz a um erotismo e uma

conquista para um ato sexual; não que ela não exista na sala-de-aula<sup>34</sup>, mas existem regras morais e éticas que proíbem professores e alunos de deixarem fluir este **jogo de sedução** durante o processo ensino-aprendizagem. É claro que, por vezes, ocorrem relacionamentos mais complexos (namoro, casamento) entre ambos, mas não é dessa sedução, basicamente, que estamos falando nesta pesquisa, apesar de que seja um fator indissociável do aspecto que pretendemos argumentar.

Para Baudrillard (2001), a sedução é

um poder de atração e de distração, poder de absorção e de fascinação, poder de destruição não só do sexo mas do real em seu conjunto, poder de desafio; nunca uma economia de sexo e de fala, mas um lance de graça e violência, uma paixão instantânea a que o sexo pode chegar, mas que também pode se esgotar em si mesma. (BAUDRILLARD, 2001, p. 51)

A sedução tem a força de um enigma a ser desvendado. O outro se torna um enigma para mim. Ser seduzido ser desviado de minhas verdades pela atração da verdade do outro. O outro é um enigma e para seduzi-lo, é preciso se tornar um outro enigma para ele. Um duelo enigmático, em que a sedução é sua resolução sem que o segredo que lhes escapa seja revelado.

Este sentido de sedução também foi abordado por Laplanche (1988) em sua *Teoria da Sedução Generalizada*, na qual afirma que a situação de sedução deve ser concebida como algo que está para além da experiência sexual de sedução:

Enigmáticos, não apenas porque a criança não possui o código nem as respostas fisiológicas ou emocionais para tais mensagens, mas também porque o próprio adulto não conhece o código, por se tratar de significações sexuais inconscientes. Enigma, aqui, (...) refere-se ao fato de que os significantes parentais no curso dos recalcamientos – traduções sucessivas – abandonaram seus significados que ficaram perdidos parar sempre. Como uma fechadura que a chave se perdeu. Perdeu-se para ambos os parceiros da sedução originária. (LAPLANCHE, 1988, 118)

Laplanche pressupõe que em toda sedução há a intervenção de um adulto que, com o seu inconsciente, endereça à criança uma mensagem que para

---

<sup>34</sup> A própria pesquisa apontou para esta afirmação, quando dois alunos disseram: “*Em relação as outras disciplinas eu não tenho nada, são todas legais, os professores são ótimos. Mas eu tenho uma dúvida sobre o professor de Beta. Na 8ª série, ele tinha um caso estranho com uma aluna e esse ano com outra*” (ALDEBARAN); “*Bom eu acho que é o professor que é muito ignorante e não entende as dificuldades do aluno. O de Beta só fala em sexo, ele é um fuleiro desgraçado.*” (PERSEU)

ela é enigmática e traumática. Ele separa a sedução das idéias de abuso sexual e da necessidade de existir um adulto sedutor (Freud), e conclui que *o enigmático* é diferente do sexual genital.

Laplanche, em sua obra *Teoria da Sedução Generalizada e outros ensaios* (1988), pretende “reinstalar o outro”, que seria o *adulto-outro-enigmático*, aquele que desconhece o quanto pode influenciar com sua sexualidade uma criança. O agente sedutor é o próprio mundo adulto – existe um outro, ou seja, o *adulto-outro-enigmático*, que se remete a criança desejando alguma coisa dela.

Acreditamos que a sedução é um forte atributo do professor e do aluno na sala-de-aula, ambos se relacionam através desse fio condutor. A sedução no *Dicionário Aurélio* é designada pelos termos *atrair, encantar, fascinar, deslumbrar*, que sugerem prazer extremo, como se algo fosse acrescentado ao seduzido, despertando nele algo desconhecido que ainda não tenha experimentado.

Nas escolas, vemos que toda aula boa *encanta, seduz*, porque a aula em si é um *enigma* para o aluno, o professor passa a ser o sedutor e o aluno o seduzido; inversamente, para o professor a disposição, participação e desempenho dos alunos pode ser um foco sedutor, ao passo que o professor em busca desta satisfação é o seduzido.

Os autores que mais se aproximaram da perspectiva que buscávamos para a sedução foram Gauthier e Martineau (1999), que já abordavam também em suas pesquisas a possibilidade de haver sedução no processo ensino-aprendizagem na escola, como podemos notar em seu artigo *Imagens de sedução na pedagogia: “a sedução como estratégia profissional”*:

Sedução na pedagogia? A expressão causa espanto. Ou melhor, escandaliza. “Como é possível imaginar que uma coisa tão perversa como essa esteja ocorrendo, na surdina, em nossas salas de aula?” Como é possível afirmar que os professores lançam mão de um procedimento tão baixo? E, no entanto, pensando bem, a sedução é algo que seduz. Passados os primeiros momentos de resistência, cada um de nós reconhece que lança mão desse recurso quando ensina. Nessa reação está expresso todo o equívoco relativo a esse conceito. A sedução deixa as pessoas sem graça porque representa, de certo modo, o engodo, o mal, a imoralidade e, evidentemente, a culpa. Mas a sedução é também uma necessidade, e até mesmo um doce prazer. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p.1)

É justamente nesta última frase que nos pautamos e acreditamos, que a sedução é dos mecanismos de que o professor dispõe para *encantar* os alunos durante as aulas. Neste contexto, Gauthier e Martineau (1999) afirmam

De uma maneira mais pragmática, constatamos a presença incontornável da sedução nas relações humanas e, por conseguinte, na pedagogia. O texto analisa o exercício desse “poder velado, latente, inconfessado e ‘melhor’, mais agradável para todo o mundo... que tem mesmo a ver com o prazer” (Lafon 1992, p. 166). Ele tenta responder a uma pergunta que, durante muito tempo, permaneceu oculta: é possível imaginar a sedução como uma estratégia profissional na relação pedagógica? Na tentativa de encontrar uma resposta, analisamos seis imagens de grandes sedutores da literatura: Sócrates, Casanova, Dom Juan, Valmont, Johannes e Xerazade. Essa análise nos dará a possibilidade de mostrar que, se a sedução, às vezes, tem a ver com o engodo, nem tudo nela é negativo. Nesse sentido, identificaremos certas características de uma sedução positiva, propondo, desse modo, algumas pistas interessantes que nos ajudarão a refletir sobre as condições que possibilitam o uso ético da sedução no ensino. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 3)

Como falamos anteriormente com Huizinga (1996) o jogo estabelece “uma intensidade, uma fascinação” que se torna a sua própria essência. Assim, ocorre com o jogo da sedução em sala-de-aula, cada professor tem suas especificidades em sua prática de ensino, cada um dispõe de seu tempo próprio para seduzir, conforme a sua disciplina, português e matemática, por exemplo, tem mais horas-aula do que arte e filosofia.

Como toda relação social, o trabalho docente é semelhante a um jogo. Na verdade, nas relações interpessoais, “os indivíduos empregam o que se poderia chamar de estratégias de ganho” (Goffman 1988, p. 100). A interação pode ser vista, desse modo, “como uma série de dribles e de contraditáveis entre jogadores profissionais” (Winkin apud Goffman 1988, p. 67). Cada gesto, cada palavra, cada atitude é como uma jogada no tabuleiro das relações sociais. Como se sabe, todo jogo de salão comporta uma série de características – tais como regras, protagonistas, desafios, relações de força, uma dinâmica complexa –, nas quais o ensino se enquadra e que convém examinar brevemente. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 3)

Mas há um aspecto interessante ainda nesta análise do *encantamento* das aulas por um processo de sedução. **Toda sedução é enigmática.** O que passa pela cabeça dos alunos quando lhes anunciamos o título de uma aula? Puro enigma, que vai sendo desvendado ao longo de aproximadamente 50 min (que corresponde a um horário) com as devidas explicações do professor.



O professor também presta atenção nas suas atitudes, nas suas palavras e nos seus gestos em relação aos alunos. Ele sabe que tudo o que diz e faz é interpretado e facilita, ou não, o estabelecimento de uma verdadeira relação pedagógica. O contexto de exercício do trabalho docente também impõe limites às formas de sedução aceitáveis. Pensemos, sobretudo, nas normas sociais que regem as relações entre adultos e menores. Além disso, a sedução é solicitada pela própria clientela. Imaginemos por alguns instantes um professor cuja atitude arrogante o levasse a tratar os alunos com palavras de desprezo. Não há dúvidas de que esse professor seria incapaz de estabelecer uma relação “sedutora” que lhe permitisse obter, de outro modo que não fosse pela obrigação, o consentimento dos alunos para realizar as tarefas de aprendizagem. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 5)

Isso explica porque indiferente de o professor ser extrovertido e dinâmico ou tradicional e muito sério, a aula, sendo bem ministrada, encanta e seduz. É claro que não podemos afirmar que o processo ensino-aprendizagem ocorre do mesmo jeito, pois os métodos são completamente diferentes, mas descobrimos que a aula que seduz é bem aceita pelos alunos, independente do perfil do professor.

Todavia não podemos negar o aspecto negativo do jogo de sedução. O termo sempre foi utilizado em sentido pejorativo, nefasto, negativo. A palavra provém do latim *seducere* (se[d] + ducere). *Sed*, além de conjunção equivalente a “mas”, atuava nos textos antigos como prevérbio, significando “separação”, “afastamento”, “privação”; e *ducere* queria dizer “levar”, “guiar”, “atrair”. Em síntese, portanto, “seduzir” era o processo pelo qual se atraía para privar o outro da autonomia de si, sob a promessa de possibilitar-lhe a experiência do prazer pleno. Em vez de derivar, como se poderia pensar, de *sui-ducere* – atrair para si –, termo que daria a idéia de “atração”, de “domínio”, de “fascinação”, “seduzir”.

Gauthier e Martineau (1999) mostram que, embora a sedução enquanto constitutiva das relações humanas seja muitas vezes percebida de forma negativa, nem tudo é negativo na sedução.

Como exercer esse poder de sedução na relação pedagógica? Através dos mesmos “desvios” por que passa toda sedução, digamos, clássica. Por meio de “estratégias” que são formas de “manipulação”, são “procedimentos” que podem chegar às “cordas” da “encenação”, que provêm do “teatro”, do “circo”, do “ator”, da “demagogia”, sem esquecer o “corpo”, mesmo que ele seja citado aqui de maneira mais discreta, mas nem por isso é esquecido (...). (idem, pp. 167-168) (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 9)

O ensino, como trabalho interativo, precisa que se recorra continuamente a jogos de sedução. “Esses jogos podem apresentar conseqüências positivas ou

negativas e, por conseguinte, merecem um exame minucioso” (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 9).

A análise do jogo pedagógico, tal como ocorre entre o professor e os alunos, na sala de aula, põe em evidência vários elementos. Em primeiro lugar, contrariamente à maioria dos sedutores, o professor não dispõe de um tempo infinito para seduzir suas “vítimas”. Logo no início do ano letivo, desde o primeiro dia de aula, ele deve estabelecer um contato com alunos que lhe são mais ou menos estranhos e fazê-los aceitar as regras de funcionamento de sua sala de aula. Ele só pode exercer sua “influência” durante aquele tempo em que os alunos estão sob a sua responsabilidade, período delimitado pelo calendário escolar. Além disso, o jogo da sedução ocorrerá num espaço especializado, associado ao trabalho intelectual que não é – devemos admitir – particularmente propício ao estabelecimento de relações íntimas. Ademais, a relação pedagógica é uma relação obrigada. De fato, nem o professor nem os alunos se escolhem uns aos outros. E o que é pior, ao contrário do professor, os alunos são obrigados a estar na escola. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 12)

Dessa maneira, a sedução pedagógica bem-sucedida seria aquela cujo efeito é manter os alunos no jogo, ou seja, que consegue alimentar o compromisso deles com suas próprias aprendizagens.

Assim, com estas explanações sobre a sedução, esperamos ter esclarecido com que tipo de *encantamento* lidamos mais freqüentemente na sala-de-aula durante o processo ensino-aprendizagem, lembrando, é claro, que este capítulo foi uma análise incipiente deste assunto, cuja fundamentação exigirá mais a frente, em outras pesquisas, maior profundidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES CREPUSCULARES: AS CONTRIBUIÇÕES DO IMAGINÁRIO PARA A PESQUISA EM FOCO

O crepúsculo é um símbolo que “exprime o fim de um ciclo e, em consequência, a preparação de outro” (CHEVALIER, 1999, p.300). Utilizamo-nos dessa nomenclatura para exprimir que esta pesquisa representa apenas um ciclo que se abriu com o **Prelúdio** e se “fecha”<sup>35</sup> nestas **Considerações Crepusculares**, para que agora, nas mãos do público, dê início a novos ciclos de pesquisa.

Partirmos da necessidade de descobrir as imagens arquetípicas que permeavam a relação entre professores e alunos na sala-de-aula. Para isso, utilizamos como referencial teórico o Imaginário a fim de captá-las e analisá-las com a classificação isotópica das imagens de Durand (1997), a noção de arquétipos de Jung (1996) e as “poéticas” do devaneio e do espaço de Gaston Bachelard (2002).

Após a análise das imagens, pudemos dialogar sobre como elas podiam nos ajudar a lidar com os problemas mais comuns na relação entre professor e aluno durante o processo ensino-aprendizagem na escola. De nenhuma forma pretendíamos elaborar uma cartilha de recomendações do que deveria ser feito ou não, em sala-de-aula, como *remédio* para esses problemas.

Todavia, tomando de empréstimo um termo da área médica, acreditamos que “ações profiláticas”<sup>36</sup> possam amenizar alguns entraves que não precisariam ocorrer na escola, principalmente, voltados à relação entre professor e aluno.

Já vimos que a análise dessa relação não pode ser entendida somente pelo aspecto da observação de campo. Teríamos assim, uma visão superficial do que de fato ocorre. Foi por isso que optamos por apreender e analisar as imagens arquetípicas que permeiam essa relação, como fizemos no segundo capítulo.

Era preciso enxergar além do que os nossos olhos podiam ver pela observação do campo. As imagens falaram. Agora vamos sugerir de que forma essas imagens podem nos ajudar a trabalhar temáticas voltadas para relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>35</sup> Temos consciência de que nenhuma pesquisa se encerra por completo. Por isso, destacamos em aspas o verbo fechar para expressar que para fins de encerramento desta pesquisa é preciso considerada como concluída.

<sup>36</sup> O termo vem de profilaxia (do grego *prophylaxis* - cautela). Significa a aplicação de meios tendentes a evitar as doenças ou a sua propagação. Apesar de o termo reportar-se a “doença” estritamente, utilizamo-lo, metaforicamente, com o semantismo de “problema”.

Como vimos no segundo capítulo, a casa onírica estará sempre nos acompanhando aonde formos, em qualquer canto deste mundo. De fato, sempre procuramos este “canto”, este pedaço íntimo e especial da casa, este lugar em que, na nossa condição de “*homo religious*”, pretendemos fundar o Mundo, torná-lo o Centro do Mundo.

Durante a nossa pesquisa, percebemos como nos sentimos encantados pelo espaço escolar, vimos mais ainda, que este encantamento pode ser produto de uma sedução. *Aprender* se torna o grande encantamento na escola, faz parte do jogo de sedução. Seduzimo-nos pelos sabores, pelos cheiros, pelas visões, pelos barulhos, pelas surpresas, pelas alegrias, pelas tristezas que vivenciamos na escola, sobretudo pelo que aprendemos durante as aulas.

Mas as imagens no segundo capítulo nos mostraram alguns fatores que precisam ser (re)considerados por ambos durante o processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, a imagem da casa trouxe-nos muitas informações sobre a relação entre professores e alunos na sala-de-aula, a mais marcante foi a de que a escola é a segunda casa do aluno. Mas ainda não havíamos nos perguntado por que os alunos desenharam justamente uma casa para representar essa relação? Além disso, o que haveria de bom ou ruim nisso?

Durand (1997) esclarece que há uma vontade de inversão do sentido usual da gruta ou caverna-casa, partindo de “caverna medonha”, para chegar a um refúgio, como símbolo do paraíso inicial. Por isso, é normal que uma criança chore ao ser apartada da mãe nos primeiros dias de aula da alfabetização. Na verdade, o primeiro contato com a escola não deixa de ser um ritual de iniciação e, em seguida, de passagem, como já vimos anteriormente.

Outro exemplo, em relação à imagem da casa (item 3.1.1), está na figura 04 em que percebemos a preocupação do aluno com o descompromisso do professor durante a aula: “*Tem muitos professores que em vez de ajudarem os alunos ficam é no bem bom e os alunos não aprendem nada. Quando passarem de ano não vão saber nada*” (ALDEBARAN – figura 04). Não podemos fechar os olhos para essa situação problemática na qual anda o ensino público em nosso país.

Observamos que o aluno culpa o professor e o professor culpa o aluno, mas não estamos aqui para levantar culpados e sim discutir possibilidades de melhoria dessa situação complexa, como na fala, “*eu acho que às vezes os professores não ensinam agente realmente direito por que eles não têm nem um*

*pouco de paciência com agente e nem tem nem um pouco de caráter” (PERSEU, figura 21).*

Então, o que fazer diante de uma situação como essa? É importante perceber a imagem da casa para esse aluno. Casa é lar. No lar, a maioria deles, pela faixa etária tem pais ou responsáveis a quem devem satisfações sobre tudo o que fazem na escola ou fora dela. De certa forma, parece-nos que esse aluno projeta no professor(a) a imagem dos pais ou responsáveis, sejam estes últimos o tio, a tia, o avô, a avó, etc.

Assim como os pais cobram dos filhos que estudem e cumpram as suas obrigações da escola para serem alguém na vida, os alunos sofrem e, até mesmo esperam, a mesma cobrança dos professores. Daí, o fato de o aluno afirmar na figura 01 *“a escola e o professor são para mim os pais e a minha casa, que fazem com que eu aprenda a me relacionar melhor”* (AIOROS).

O professor também presta atenção nas suas atitudes, nas suas palavras e nos seus gestos em relação aos alunos. Ele sabe que tudo o que diz e faz é interpretado e facilita, ou não, o estabelecimento de uma verdadeira relação pedagógica. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 6)

Percebemos, portanto, a responsabilidade que pesa no papel do professor em sala-de-aula, ratificando assim o papel de soberano mago ou feiticeiro ou xamã que faz encantos e seduz o público-alvo:

O mandato dele é transformar os alunos que estão sob a sua responsabilidade. Por conseguinte, ele depara necessariamente com resistências e tenta vencê-las. Para isso, ele precisa persuadir, precisa mobilizar um conjunto de estratégias. Ele precisa seduzir, precisa fazer a corte ao consentimento do outro. Em suma, a sedução é consubstancial à relação pedagógica e ao trabalho docente. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p. 8)

Vimos ainda no segundo capítulo, que na escola os alunos precisam passar por uma série de provas para alcançarem a glória de prosseguir no próximo estágio de sua formação, até que alcancem a glória maior: formar-se. Mas, nem todos conseguem essa proeza. Muitos dos obstáculos que devem enfrentar são instituídos pelos professores, que assumem neste aspecto a imagem do avaliador, purificador, xamã, feiticeiro ou curandeiro.

Não nos dedicamos nesta pesquisa a discutir sobre avaliação, mas é necessário atentarmos para a imagem do professor enquanto avaliador: o docente

concorre à imagem **do sacrificador**, mas se fizer a avaliação conforme foi planejado, realizando as mudanças possíveis e pertinentes de acordo com o nível de aprendizagem da turma, deixa-o de ser e age como **soberano um mago e guerreiro** ou **um alquimista**.

O aluno quer ser avaliado pelo que aprendeu com o professor por determinado tempo na escola. Daí, o fato importante de o educador centrar-se na aprendizagem do aluno (e não sobre si mesmo), porque na relação de sedução que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem dá-se um jogo de confiança entre mestre e aprendiz, como afirma Gauthier e Martineau (1999),

O jogo pedagógico é, em parte, determinado pelos limites e regras dentro dos quais se situa o ensino no ambiente escolar. Assim, o professor não pode jogar qualquer jogo. Na qualidade de trabalhador investido de um mandato particular, ele deve trabalhar no intuito de instruir e educar os jovens. Entretanto, não se pode esquecer que os limites e as regras que orientam seu trabalho dizem respeito, sobretudo, às modalidades gerais da interação. O professor possui, por conseguinte, uma certa margem de manobra no estabelecimento das regras do jogo em sua própria sala de aula. Nesse contexto, o que significa “jogar o jogo”? Resposta: cumprir com a sua promessa. A adequação entre a palavra e o ato tem por efeito o estabelecimento de um clima de confiança, garantia de uma relação de qualidade. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p.14)

**A sedução pedagógica** bem-sucedida seria aquela cujo efeito é manter os alunos no jogo, ou seja, que consegue alimentar o compromisso deles com suas próprias aprendizagens, afinal, é no processo ensino-aprendizagem que ocorre esse encantamento. Daí, se o professor deve agir como um mago, um sacrificador ou alquimista não importa, a priori, mas qual (ou quais) dos três ele deve ser para cativar os seus alunos e alcançar os seus objetivos enquanto educador.

Outro aspecto fundamental para ser comentado é a presença da imagem das drogas e da paz nos desenhos dos alunos. Vemos com preocupação o espaço escolar tornar-se prejudicado pela ação de delinquentes, bandidos e traficantes, que se utilizando de outros artifícios, tentam seduzir diariamente os alunos para a criminalidade.

É por isso que reafirmamos que o professor precisa desenvolver o seu poder de sedução de tal forma que os alunos confiem mais nele que nos “feiticeiros” e “magos” da criminalidade.

Jogar o jogo, em termos de pedagogia, é, então, numa certa medida, responder ao mesmo tempo às exigências da instituição educativa,

contribuir para que suas finalidades principais sejam atingidas e estabelecer com os alunos uma relação em que cada um, de acordo com as regras, jogue o mesmo jogo da sedução. (GAUTHIER, MARTINEAU, 1999, p.14)

Por outro lado, qual o papel da escola em um meio social tão violento e perigoso? De que forma a escola pode ajudar a mudar esta realidade? Como estamos discutindo medidas profiláticas, uma saída seria realizar aos sábados projetos ou ciclos de palestras (desde que dinâmicas e atrativas) nos quais pudéssemos reunir pais, alunos e professores na escola, além dos diferentes representantes do poder público da cidade, para a escola não assuma sozinha uma responsabilidade social que é de todos.

Um estudo realizado pela Universidade de Brasília demonstra que a violência nas escolas constitui hoje uma questão nacional, o qual envolve todas as regiões do país, ressaltando que as situações mais graves estão concentradas em áreas urbanas. A maioria das escolas, em todas as regiões do País, já sofreu com problemas de roubo ou vandalismo, sendo que a média nacional é de 56% (Programa Paz nas Escolas, 1999).

A maior parte das escolas que aderiram à proposta pedagógica de trazer os pais e os filhos para a escola a fim de discutirem soluções para esses problemas, melhoraram consideravelmente o retrato da violência e criminalidade em sua comunidade. Mas é preciso um trabalho contínuo e esforço de todos para que uma realidade agressiva e ostensiva se transforme em um espaço saudável e digno de uma convivência e desenvolvimento humano.

Não faremos uma análise mais abrangente dos problemas de violência e criminalidade na escola, porque estaríamos fazendo outra dissertação, todavia reiteramos a necessidade de intervenção do poder público (seus representantes) e da escola para melhorar essa situação que a todos constrange.

Como vemos, cada uma das imagens desta pesquisa (analisadas no segundo capítulo) tem muito a nos dizer. As imagens falaram e o encantamento que permeia a relação professor-aluno na sala de aula aparece-nos agora mais esclarecido. Trata-se de uma prática de sedução e não de ritual de magia. O professor deve estar ciente dos perigos da sedução, deve saber que esses jogos podem trazer conseqüências positivas ou negativas, ou mais ainda, o poder deve ter consciência do poder e da responsabilidade que carrega em suas mãos.

Também chamou-nos a atenção, o fato de vários professores não terem respondido os questionários da pesquisa. Com certeza, cada um deles teve os seus motivos e várias podem ter sido as hipóteses em torno disso, como: falta de tempo, medo de participar, ou não achou o trabalho relevante, etc. Pedi os questionários de volta várias vezes, mas não os obtive.

Não tínhamos mais tempo para pedir os questionários de novo (o prazo para pesquisa é uma das imposições do Mestrado), e pressioná-los a entregar era o mesmo que pedir que respondessem às pressas, o que poderia afetar integralmente os resultados de nossa pesquisa. O fato é que a situação do não-preenchimento dos questionários pela maioria dos professores já é um dado.

Dessa forma, agradeço muito à colaboração da direção, da coordenação pedagógica, dos professores da escola que me ajudaram a conscientizar os alunos da importância e seriedade desta pesquisa, e agradeço profundamente a todos os alunos que possibilitaram a realização mesma, com a sua participação efetiva e maciça nas heurísticas de captação de imagens.

Apesar desta pesquisa construir-se em sua maior parte pelas imagens desenvolvidas pelos alunos, de forma alguma nos prejudicou na obtenção de nossos objetivos, visto que estas imagens são produto do trajeto antropológico, “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997), e mantêm-se fiéis, como arquétipos primitivos (JUNG, 1996), do que de fato ocorre na relação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, na escola.

Por fim, nestas considerações crepusculares, esperamos que a pesquisa tenha alcançado os objetivos propostos e sirva de referência a outras.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Casimiro José Marques de. **Primaveras**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

ALVES, Antônio de Castro. **Os escravos**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1971. (Coleção O Saber da Filosofia).

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 2002. (Série Bom Livro)

BARROS, João de Deus V. **Paisagem Mental e Organizacionalidade na formação do “ethos” brasileiro: alguns aspectos do imaginário em Gilberto Freyre**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Regimes de imagens em Casa Grande & senzala: um estudo do imaginário em Gilberto Freyre**. Tese de Doutorado, FEUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A casa imaginária em Gilberto Freyre**. IN: Revista do mestrado em Educação: Educação e Emancipação. São Luís, Edufma, 2002.

BARROS, João de Deus Vieira; BRUSSIO, Josenildo Campos; CAVALCANTI, Alberes Siqueira. **LENDAS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO: imagens e constelações**. Maceió: UFAL, 2007. (Disponível em CD-ROM no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão)

BAUDRILLARD, Jean. **Da sedução**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus, 2001

BRUSSIO, Josenildo C. **Sete passos para uma boa leitura**. São Luís: Carajás, 2007.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A obra-prima de cada autor. Série Ouro; 45)

CAMPBELL, Joseph. **A Imagem Mítica**. São Paulo: Editora Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **As Máscaras de Deus: Mitologia Ocidental**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mitos de Luz: metáforas orientais do eterno**. São Paulo: Madras, 2006.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Literatura, História e Texto**. 6<sup>a</sup>. São Paulo: Saraiva, 1997. (Vol I)

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura: questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAGAS, José. **Os canhões do silêncio**. São Paulo: Siciliano, 2002.

CUNHA, Luis Antônio. **Notas para uma leitura da Teoria da Violência Simbólica**. Educação e sociedade. São Paulo, n. 4, set. 1979.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

EURÍPEDES. **Alceste, Electra, Hipólito**. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

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

GUERRA, Gregório de Matos. **Poemas Satíricos de Gregório de Matos**. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção a Obra-Prima de Cada Autor)

HUXLEY, Francis. **O Dragão: natureza do espírito, espírito da natureza**. Madrid: Edições del Prado, 1997. (Coleção Mitos, Deuses, Mistérios)

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Vida Simbólica**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Obras completas de Carl G. Jung Volume XVIII/2)

KAST, Verena. **A dinâmica dos símbolos**. São Paulo: Loyola, 1997.

KEESING, Felix M. **Antropologia Cultural: a ciência dos costumes**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. Vol. 2

KIERKEGAARD, Soren. **Diario de un seductor**. Buenos Aires: Santiago Rueda , 1951.

KING, Francis. **Magia: a tradição ocidental**. Madrid: Edições del Prado, 1997. (Coleção Mitos, Deuses, Mistérios)

LAPLANCHE, Jean. **Teoria da Sedução Generalizada e outros ensaios**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é Imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Twempo Brasileiro, 1996.

MELO NETO, João Cabral. **O Cão sem Plumas**. São Paulo: José Olympio, 1979.

MORAES, Vinicius. **Arca de Noé: Poemas Infantis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos dias atuais**. São Paulo: Ática, 2005

PANET, Rose. **Xamanismo: cura e magia dos índios Kanela-Rankokamekra**. IN: NUNES, Izaurina de Azevedo (org.). *Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão*. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Ensaio de titulação em Antropologia das Organizações e dos Grupos**. São Paulo: FEUSP, 1991. (texto original, não oficial)

RAMOS, Rosely de Oliveira. **Adolescentes e Delinquência: um olhar oximorônico sobre a aplicação da Medida Sócio-Educativa de Privação de Liberdade em São Luís**. Dissertação de Mestrado, UFMA, 2006.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Metodologias de Investigação do Imaginário**. IN: SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília; SILVEIRA PORTO, Maria do Rosário (Org.). *Imaginário, Cultura e Educação*. São Paulo: Editora Plêiade, 1999.

\_\_\_\_\_, Danielle Perin. **Imaginário, Cultura e Comunicação**. Revista Labirinto. Porto Velho: Fund. Univ. Fed. De Rondônia, Ano IV, Nº 6, 2004.

ROHDEN, Huberto. **Setas para o Infinito**. São Paulo: Martin Claret, 2007. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal 1**. São Paulo: Rocco, 2001.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. . **A dinâmica do imaginário e a trajetividade da cultura: re-significando o social**. In: VOTRE SEBASTIÃO. (Org.). *Representações sociais em educação física, esporte e lazer*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001, p. 57-72)

\_\_\_\_\_, Maria Cecília; SILVEIRA PORTO, Maria do Rosário (Org.). **Imaginário, Cultura e Educação**. São Paulo: Editora Plêiade, 1999.

\_\_\_\_\_, Maria Cecília. **Entre o Real e o Imaginário: processos simbólicos e corporeidade**. Revista Espaço Aberto, São Paulo: USP, Nº 21, Junho/2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SÓFOCLES. **Édipo em Colono**. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

TOLKEIN, John Ronald Reuel. **O Senhor dos Anéis (Coleção em três volumes)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da Modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VILLAS BOAS, Orlando & Cláudio. **Xingu: os índios, seus mitos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

WOSIEN, Maria-Gabriele. **Danças Sagradas: o encontro com os deuses**. Madrid: Edições del Prado, 1997. (Coleção Mitos, Deuses, Mistérios)

**Dicionários:**

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 11<sup>a</sup> ed. Brasília: MEC/FAE, 1995.

CHEVALIER, Jean; GUEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 13<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

**CD-ROM:**

BARROS, João de Deus Vieira; BRUSSIO, Josenildo Campos; CAVALCANTI, Alberes Siqueira. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: os regimes de imagens**. CD-ROM. São Luís: UFMA, 2006.

## BIBLIOGRAFIA ELETRÔNICA

CEMIN, Arneide Bandeira. **Entre o cristal e a fumaça: afinal o que é o imaginário?** Presença, Revista de educação, Cultura e meio Ambiente. Porto velho Fund. Univ. Fed. De Rondônia, Ano VI, Nº 14, 2002.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. **Imagens de sedução na pedagogia: “a sedução como estratégia profissional”**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/1999.

**Mito, Rito e Religião**. São Paulo: Revista Mundo dos Filósofos 2007. Disponível na Internet na URL: <http://www.mundodosfilosofos.com.br>. Arquivo capturado em 02/08/2007.

**Programa Paz nas Escolas**. Brasília/DF: Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1999.

SCHILLING, Voltaire. **Esparta e a educação - O código licúrgico**. Revista eletrônica História por Voltaire Schilling. Disponível na Internet na URL: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/antiga/2002/05/27/001.htm>. Arquivo capturado em 02/07/2007.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. Revista eletrônica Conteúdo Escola: o Portal do Educador, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/136/81/>. Acessado em 15/01/2007.

## APÊNDICES

**Apêndice A: Tabela de descrição dos desenhos dos alunos**

| <b>DESENHO DOS ALUNOS</b>           |                   |
|-------------------------------------|-------------------|
| <i>Descrição das imagens</i>        | <b>Quantidade</b> |
| <b>Professor – quadro / livro</b>   | <b>13</b>         |
| <b>Casa / telhado</b>               | <b>07</b>         |
| <b>Aluno (na carteira)</b>          | <b>07</b>         |
| <b>Flor</b>                         | <b>06</b>         |
| <b>Sol</b>                          | <b>06</b>         |
| <b>Janela</b>                       | <b>05</b>         |
| <b>Pássaros</b>                     | <b>05</b>         |
| <b>Cerca / muro</b>                 | <b>04</b>         |
| <b>Paz</b>                          | <b>04</b>         |
| <b>Drogas / cigarro</b>             | <b>03</b>         |
| <b>Cachoeira</b>                    | <b>02</b>         |
| <b>Rio</b>                          | <b>02</b>         |
| <b>Horizonte</b>                    | <b>02</b>         |
| <b>Frutos / frutas</b>              | <b>02</b>         |
| <b>Caminho</b>                      | <b>02</b>         |
| <b>Escada</b>                       | <b>02</b>         |
| <b>Mãos dadas</b>                   | <b>02</b>         |
| <b>Agressividade</b>                | <b>02</b>         |
| <b>Asas</b>                         | <b>02</b>         |
| <b>Vestimenta</b>                   | <b>01</b>         |
| <b>Pichador</b>                     | <b>01</b>         |
| <b>Porta (da escola)</b>            | <b>01</b>         |
| <b>Coroa do rei</b>                 | <b>01</b>         |
| <b>Enforcamento</b>                 | <b>01</b>         |
| <b>Aula “Bicho de Sete Cabeças”</b> | <b>01</b>         |
| <b>Espada</b>                       | <b>01</b>         |
| <b>Máscaras</b>                     | <b>01</b>         |
| <b>Aluno / bagunça</b>              | <b>01</b>         |
| <b>Coração</b>                      | <b>01</b>         |



|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b><i>Poluição</i></b>                                                                     | <b>01</b>  |
| <b><i>Lua</i></b>                                                                          | <b>01</b>  |
| <b><i>Ponte</i></b>                                                                        | <b>01</b>  |
| <b><i>Ninho</i></b>                                                                        | <b>01</b>  |
| <b><i>Relógio</i></b>                                                                      | <b>01</b>  |
| <b><i>Outros (que não tiveram nenhuma relação aparentemente direta com a pesquisa)</i></b> | <b>12</b>  |
| <b><i>Que se recusaram a desenhar</i></b>                                                  | <b>01</b>  |
| <b><i>TOTAL</i></b>                                                                        | <b>100</b> |

**Apêndice B: Questionário aplicado aos alunos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**G-SACI (GRUPO DE ESTUDOS DE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA**  
**EDUCACÃO)**

**PESQUISA DE CAMPO****EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO  
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

Prezados(as) alunos(as),

O presente questionário é parte da pesquisa **“Uma cultura análise do imaginário do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem na escola”** desenvolvida pelo aluno Josenildo C. Brussio do Mestrado em Educação da UFMA, orientado pelo Dr. João de Deus Vieira Barros.

Contando que esteja disposto a colaborar com este estudo, gostaríamos de ressaltar que estas informações terão como único propósito o desenvolvimento desta pesquisa, garantindo desta forma, o sigilo de suas contribuições.

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, **obrigado!**

01. Qual a disciplina de que você mais gosta?

---

---

02. Quais os motivos pelos quais você considera esta disciplina a melhor?

---

---

---

---

03. Em relação às outras disciplinas, você acha que o problema maior está no relacionamento do professor com a turma (e vice-versa) ou o conteúdo da disciplina é que ruim mesmo? Se você acha que a causa do problema é outra, responda.

---

---

---

---

04. Se você fosse um professor, o que você faria para melhorar as suas aulas?

---

---

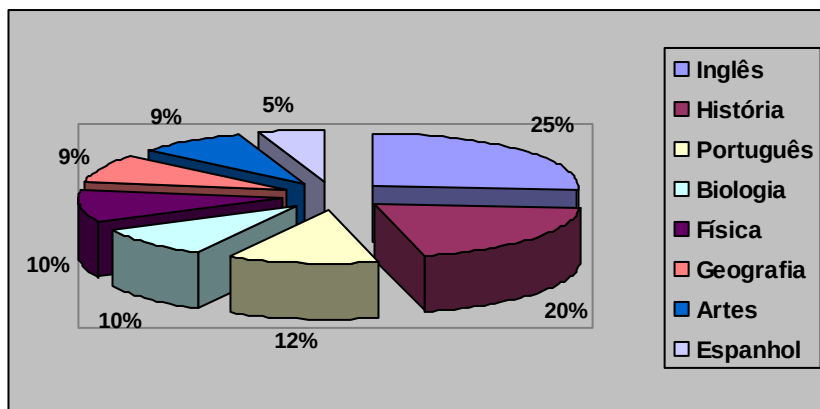
---

---

05. Agora, faça um desenho representando a seguinte questão: *o relacionamento entre professor e aluno pode influenciar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?* E, em seguida, escreva um pequeno texto (um parágrafo ou mais) explicando o seu desenho.

*Muito obrigado por sua participação!*

**Apêndice C:** Gráfico das disciplinas de que os alunos mais gostam



**Apêndice D:** Tabela que mostra porque os alunos gostam de Inglês

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>INGLÊS</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O professor é uma ótima pessoa;</li> <li>✓ Explica muito bem; pessoa super-legal;</li> <li>✓ Alegre, divertido, sério quando precisa;</li> <li>✓ Diferente dos outros, brincalhão;</li> <li>✓ Sabe se relacionar com os alunos;</li> <li>✓ Faz o aluno se interessar pela disciplina</li> <li>✓ Tem paciência, é divertido, muito legal;</li> <li>✓ Canta e dança, aprendemos brincando;</li> <li>✓ Põe música para a gente estudar;</li> <li>✓ Dedicado, conversa com os alunos.</li> </ul> |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Apêndice E:** Tabela que mostra porque os alunos gostam de História

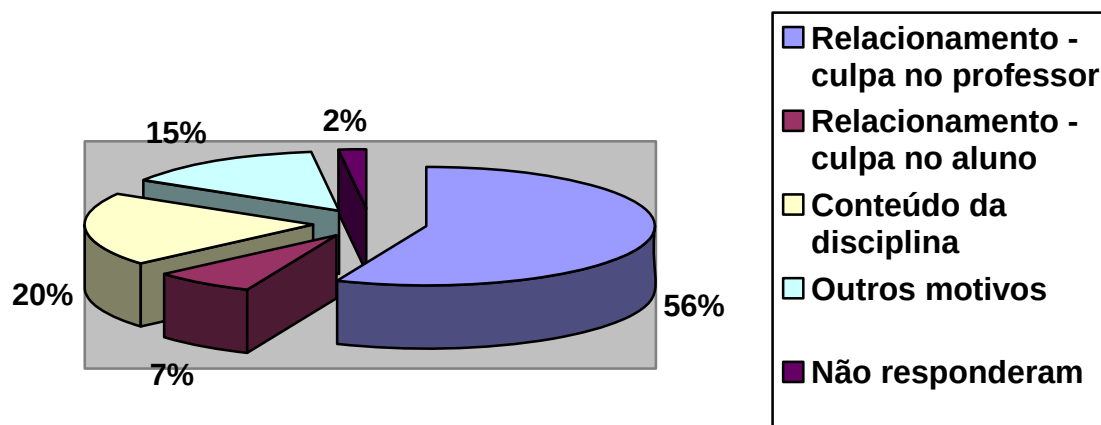
|                 |                                                                         |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>HISTÓRIA</b> | ✓ É a disciplina em que mais me empenho;                                |
|                 | ✓ É mais fácil de aprender; o aluno vai fundo na aprendizagem;          |
|                 | ✓ Tenho mais afinidade;                                                 |
|                 | ✓ Aprendo muitas coisas legais;                                         |
|                 | ✓ O professor é muito legal;                                            |
|                 | ✓ Menos complicado, professor paciente; explica super-bem;              |
|                 | ✓ Aprendo coisas antigas; fico sabendo o que aconteceu no mundo;        |
|                 | ✓ O passa do da humanidade se relaciona com o presente e outras coisas; |
|                 | ✓ Professor atento e paciente;                                          |
|                 | ✓ Professor conversa com os alunos.                                     |

**Apêndice F:** Tabela que mostra porque os alunos gostam de Português, Física, Biologia, Geografia, Artes e Espanhol

|                  |                                                         |
|------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>PORTUGUÊS</b> | ✓ É a língua de nosso país e da nossa vida ;            |
|                  | ✓ É uma disciplina fundamental no nosso dia-a-dia;      |
|                  | ✓ Sinto-me mais inspirado nas aulas;                    |
|                  | ✓ Ajuda a melhorar a minha linguagem e a minha leitura; |
|                  | ✓ Ajuda a entender as outras disciplinas.               |
| <b>FÍSICA</b>    | ✓ O professor explica bem a aula;                       |

|                  |                                                                                                                                                                                                          |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O professor é uma ótima pessoa;</li> <li>✓ Sabe tratar cada aluno como ele é;</li> <li>✓ Explica bem as aulas;</li> <li>✓ É uma ótima pessoa;</li> </ul>        |
| <b>BIOLOGIA</b>  | <p>Estuda os seres vivos e doenças que nos rodeiam;</p> <p>Ajuda-me a conhecer os seres vivos;</p> <p>Entendo e gosto muito dela;</p> <p>A aula é muito boa.</p>                                         |
| <b>GEOGRAFIA</b> | <p>Preocupação com a relação teoria e prática da disciplina;</p> <p>Pertinência dos conteúdos com o cotidiano;</p> <p>Pela consideração do professor com os alunos;</p> <p>É mais fácil de aprender.</p> |
| <b>ARTES</b>     | <p>Traz um meio de nos comunicarmos;</p> <p>A aula é bem explicada;</p> <p>Possui uma dinâmica mais rígida do que as outras;</p> <p>Melhor aprendizagem;</p> <p>Gosto de desenhar.</p>                   |
| <b>ESPANHOL</b>  | <p>Mais desenvolvo conhecimentos;</p> <p>Mais gosto de aprender.</p>                                                                                                                                     |

**Apêndice G:** Gráfico das causas de não gostarem de outras disciplinas



**APÊNDICE H:** Respostas dos alunos a questão nº 04

***Se você fosse um professor, o que você faria para melhorar as suas aulas?***

Explicaria a aula melhor para que os alunos pudessem entender;  
 Eu me relacionaria melhor com os meus alunos, explicaria melhor as aulas;  
 Eu seria rígida com os palhaços;  
 Procuraria ter diálogo e atenção com meus alunos, respondendo bem as perguntas que eles me fizessem;  
 Explicava com bastante calma, paciência;  
 Melhoraria o meu relacionamento com os alunos, respeitando tanto os meus direitos quanto os deles;  
 Daria o máximo para eles aprenderem o mais rápido possível;

Ensinava bastante e se eles não entendessem explicaria tudo de novo;  
Explicava melhor ou dava mais atenção aos alunos;  
Eu realmente não saberia o que fazer;  
Só passava trabalho para casa para dar boas notas aos alunos;  
Eu reprovava os alunos que não merecem passar de ano;  
Procuraria entendê-los melhor para que assim pudéssemos ter uma boa relação em sala-de-aula;  
Nós dávamos aula cantando;  
O professor tem que ter jeito de falar com os alunos; não é na ignorância;  
Seria mais severa;  
Esperava que me dessem notas boas o suficiente para passar de ano;  
Eu faria com que os alunos se sentissem mais soltos na sala-de-aula;  
Seria mais “entrosado” com os alunos e mais alegre com eles;  
Eu teria toda paciência do mundo para ensiná-los com muito amor e carinho.

---



## Apêndice I: Questionário aplicado aos professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**G-SACI (GRUPO DE ESTUDOS DE ARTE, CULTURA E**  
**IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO)**

### PESQUISA DE CAMPO

#### **EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

Prezados(as) colegas professores(as),

O presente questionário é parte da pesquisa **“Uma cultura análise do imaginário do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem na escola”** desenvolvida pelo aluno Josenildo C. Brussio do Mestrado em Educação da UFMA, orientado pelo Dr. João de Deus Vieira Barros.

Contando que esteja disposto a colaborar com este estudo, gostaríamos de ressaltar que estas informações terão como único propósito o desenvolvimento desta pesquisa, garantindo desta forma, o sigilo de suas contribuições.

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, **obrigado!**

06. Levando em consideração a “totalidade” de seus alunos, como você definiria o seu relacionamento com eles?

---



---



---



---

07. Quais os problemas mais recorrentes entre você e os alunos na escola, se houver?

---

---

---

08. Você desenvolve atividades pedagógicas como trabalhar com filmes, vídeos, músicas, textos, aulas práticas (intra e extra-classe), teatro, Internet, seminários, feiras de ciências, simpósios, e outras? Por quê?

---

---

---

09. Qual o resultado disto nas suas aulas, isto é, praticar ou não estas atividades implica que resultados no seu fazer pedagógico?

---

---

---

10. Agora, faça um desenho representando a seguinte questão: *o relacionamento entre professor e aluno pode influenciar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?* E, em seguida, escreva um pequeno texto (um parágrafo ou mais) explicando o seu desenho.

*Muito obrigado por sua participação!*

**ANEXOS**

# Anexo A: Classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand (1997)

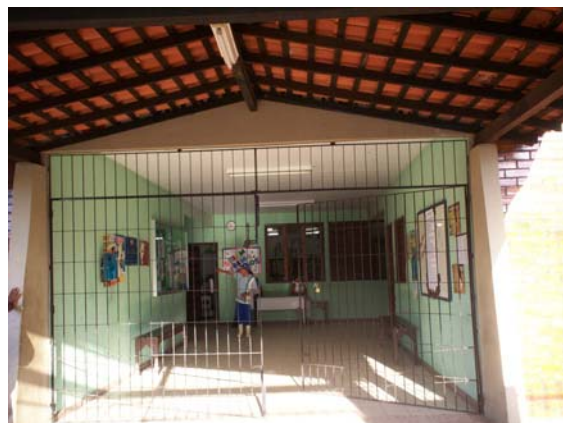
| REGIMES OU POLARIDADES                                | DIURNO                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                         | NOTURNO                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       | ESQUIZOMÓRFICAS<br>(ou heróicas)                                                                                                                                                  |                                                                                                                                         | SINTÉTICAS<br>(ou dramáticas)                                                                                                                                             |                                                                                                                                               | MÍSTICAS<br>(ou antifráscas)                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |
| Estruturas                                            | 1ª idealização e "recuo" autístico.<br>2ª diametismo ( <i>Spaltung</i> ).<br>3ª geometrismo, simetria, gigantismo.<br>4ª antítese polêmica.                                       |                                                                                                                                         | 1ª coincidência "oppositorum" e sistematização.<br>2ª dialética dos antagonistas, dramatização.<br>3ª historização.<br>4ª progressismo parcial (ciclo) ou total.          |                                                                                                                                               | 1ª redobramento e perseveração.<br>2ª viscosidade, adesividade antifráscas.<br>3ª realismo sensorial.<br>4ª miniaturização (Gulliver).                                            |                                                                                                                                                     |
| Princípios de explicação e de justificação ou lógicos | Representação objetivamente heterogeneizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente. |                                                                                                                                         | Representação diacrônica que liga as contradições pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (espec. FINAL e EFICIENTE), funciona plenamente. |                                                                                                                                               | Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antifráscas). Os Princípios de ANALOGIA, de SIMILITUDE funcionam plenamente. |                                                                                                                                                     |
| Reflexos dominantes                                   | Dominante POSTURAL com os seus derivados <i>manuais</i> e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiolonação).                                                            |                                                                                                                                         | Dominante COPULATIVA com os seus derivados motores <i>rítmicos</i> e os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico-rítmicos, etc.).                                   |                                                                                                                                               | Dominante DIGESTIVA com os seus adjuvantes <i>cenestésicos</i> , <i>têrmicos</i> e os seus derivados <i>táteis</i> , <i>olfativos</i> , <i>gustativos</i> .                       |                                                                                                                                                     |
| Esquemas "verbais"                                    | DISTINGUIR                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                         | LIGAR                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                               | CONFUNDIR                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                     |
|                                                       | Separar<br>≠ Misturar                                                                                                                                                             | Subir ≠<br>Cair                                                                                                                         | Amadurecer<br>Progredir                                                                                                                                                   | Voltar<br>Recensear                                                                                                                           | Descer, Possuir, Penetrar                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                     |
| Arquétipos "atributos"                                | Puro ≠<br>Manchado<br>Claro ≠ Escuro                                                                                                                                              | Alto ≠ Baixo                                                                                                                            | Para a frente,<br>Futuro                                                                                                                                                  | Para trás,<br>Passado                                                                                                                         | Profundo, Calmo, Quente, Íntimo,<br>Escondido                                                                                                                                     |                                                                                                                                                     |
| Situação das "categorias" do jogo de Tarô             | O GLÁDIO                                                                                                                                                                          | (O Cetro)                                                                                                                               | O PAU                                                                                                                                                                     | O DENÁRIO                                                                                                                                     | A TAÇA                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                     |
| Arquétipos "substantivos"                             | A Luz<br>≠ As Trevas.<br>O Ar<br>≠ O Masmorra<br>A Arma<br>Heróica<br>≠ A Atadura.<br>O Batismo<br>≠ A Mancha.                                                                    | O Carne<br>≠ O Abismo.<br>O Céu ≠ O Inferno<br>O Chefe ≠ O Inferior.<br>O Herói ≠ O Monstro.<br>O Anjo ≠ O Animal.<br>A Asa ≠ O Réptil. | O Fogo-chama.<br>O Filho.<br>A Avoire.<br>O Germe.                                                                                                                        | A Roda.<br>A Cruz.<br>A Lua.<br>O Andrógino.<br>O Deus plural.                                                                                | O Microcosmo.<br>A Criança, o Polegar.<br>O Animal <i>gigogne</i> .<br>A Got.<br>A Noite.<br>A Mãe.<br>O Recipiente.                                                              | A Morada.<br>O Centro.<br>A Flor.<br>A Mulher.<br>O Alimento.<br>A Substância.                                                                      |
| Dos Símbolos aos Sistemas                             | O Sol, O Azul celeste,<br>O Olho do Pai,<br>As Runas,<br>O Mantra,<br>As Armas,<br>A Vedação,<br>A Circuncisão,<br>A Tonsura, etc.                                                | A Escada de mão,<br>A Escada,<br>O Bêtilo,<br>O Campanário,<br>O Zigueate,<br>A Água,<br>A Calhandra,<br>A Pomba,<br>Júpiter, etc.      | O Calendário, A Aritmologia, a Triade, a Tétrade, a Astrobiologia<br>A Iniciação,<br>O "Duas-vezes nascido", A Orgia, O Messias, A Pedra<br>Filosofal, A Música, etc.     | O Sacrifício,<br>O Dragão,<br>A Espiral,<br>O Caracol,<br>O Urso, O Cordeiro.<br>A Lebre,<br>A Roda de Iar,<br>O Isqueiro,<br>A Baratie, etc. | O Venete,<br>Engolidores e Engolidos,<br>Kobolds,<br>Dáctilos, Osiris,<br>As Tintas,<br>As Pedras Preciosas,<br>Melusina,<br>O Veu, O Manto, A Taça,<br>O Caldeirão, etc.         | O Tímulo,<br>O Berço,<br>A Grisálida,<br>A Ilha,<br>A Caverna,<br>O Mandala,<br>A Barca,<br>O Saco, o Ovo, O Leite,<br>O Mel, O Vinho, O Ouro, etc. |

**Anexo B:** O *Filósofo com o Livro Aberto*, de Rembrandt, 1633.



**Anexo C: Fotos da frente do CEEFM Antônio Ribeiro**

Primeiro portão da escola (exterior) e a passarela (ponte sobre o fosso).



Segundo portão da escola (interior)



O fosso (vão entre o muro da escola e a estrutura interior da mesma)



Na seqüência, temos o segundo portão, a passarela e o primeiro portão vistos do interior da escola.