

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCO ANTONIO DA SILVA

**O arquétipo da sombra, a arte e a educação de crianças e adolescentes em
áreas de vulnerabilidade: introdução a uma vida não violenta**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCO ANTONIO DA SILVA

O arquétipo da sombra, a arte e a educação de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade: introdução a uma vida não violenta

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientadora: Rosa Iavelberg

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

**Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB 8/8204**

Sa Silva, Marco Antonio da
O arquétipo da sombra, a arte e a educação de
crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade:
- introdução a uma vida não violenta / Marco Antonio
da Silva; orientadora Rosa Iavelberg. -- São Paulo,
2023.
329 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1.Arquétipo da sombra. 2. Arte . 3. Educação
emancipadora. 4. Pedagogia do Palhaço. 5. Áreas de
vulnerabilidade. I. Iavelberg, Rosa, orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVA, Marco Antonio da

O arquétipo da sombra, a arte e a educação de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade: introdução a uma vida não violenta

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosa Iavelberg

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Aprovada em: 7 de março de 2023

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª: **Adriana Rosely Magro**
Instituição: **Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**
Julgamento: **Aprovada com indicação para publicação**

Prof^ª Dr^ª: **Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos**
Instituição: **Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM)**
Julgamento: **Aprovada com indicação para publicação**

Prof^º Dr.: **Ronaldo Alexandre de Oliveira**
Instituição: **Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL)**
Julgamento: **Aprovada com indicação para publicação**

Prof^ª Dr^ª: **Stela Maris Sanmartin**
Instituição: **Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**
Julgamento: **Aprovada com indicação para publicação**

Às minhas filhas Thamirez e Thais, ao meu filho Eros e a todos educadores e educadoras que acreditam na educação emancipadora através da arte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as potestades invisíveis que povoam a dimensão de minha intuição, que me inspiram e orientam a seguir no caminho da educação como prática da liberdade e da arte como prática da caridade.

Aos meus pais que, por amor, me proporcionaram esta existência.

Aos mestres e mestras do passado que nos legaram suas obras como caminho da iniciação.

À minha orientadora Rosa Iavelberg pela parceria e orientação atenta e disciplinada sem, contudo, tolher minha liberdade de escolhas e expressão.

A instituição Universidade de São Paulo, à Faculdade de Educação por abrigar minhas ideias e minhas transgressões, ao CRUSP (Conjunto Residencial da USP) por abrigar meu corpo de 2009 até 2023, ou seja, da graduação ao doutorado.

Ao lab_arte (Laboratório Experimental de Arte, Educação e Cultura) da FEUSP, nas pessoas dos coordenadores de núcleos artísticos e sobretudo dos professores Marcos Ferreira_Santos e Rogério de Almeida, por abrigarem minhas experimentações e inquietações artístico/educativas desde 2011, as quais tomaram forma nos 5 *Encontros de Circo, Arte e Educação para uma Pedagogia do Palhaço*.

Ao Circusp (Coletivo Interdisciplinar de Pesquisas Circenses da USP), nas pessoas de Lúcio Maia, Thiago Batista Bezerra Costa, Narayan Barreira e Guilherme Boranga, por ajudarem na organização dos encontros de circo, arte e educação.

Ao Cinusp (Cinema da USP), na pessoa de Thiago André (Tandr ) pela parceria nas duas mostras de cinema propostas pelo Circusp: *O Circo Chegou/2015* e *Ria Palhaço/2017*.

Às professoras que aceitaram fazer parte da banca.

A Carl Gustav Jung porque ele existiu e deixou sua obra como legado e caminho para a individuação.

Ao Prof. Dr. Sebastião Pereira de Faria Junior e Camila Rossi Kennerley pela tradução do resumo.

À minha companheira Prof^a M^a Fernanda Moretti (pequena flor branca do pé da serra) pela parceria de vida e pelas leituras, revisões e apontamentos críticos.

Por fim, agradeço às crianças e aos adolescentes com quem compartilhei e compartilho a construção de uma Pedagogia do Palhaço.

Manifesto da Pedagogia do Palhaço

Cuspir or not cuspir?
That's not the question.
Falta cultura pra cuspir na estrutura.
Propomos o riso como deflagrador do pensamento sério,
E do sério como deflagrador do riso.
Riamos. Risos trágicos ou jocosos,
Mas que o primeiro seja para nós mesmos.
Haverá ainda tempo para o alegre saber,
Quando cada verdade contemplar uma gargalhada.
E eu, rio abaixo, rio acima,
Rio afora, rio adentro,
Eu rio.

Marco Guerra

Silva, Marco Antonio da. *O arquétipo da sombra, a arte e a educação de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade: introdução a uma vida não violenta*. 2023. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Resumo

A presente pesquisa apresenta um recorte da nossa investigação de 22 anos como artista educador utilizando a Pedagogia do Palhaço, a qual foi tema de nosso mestrado defendido na FEUSP sob orientação da Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado no ano de 2016. Este recorte enfoca a sombra pessoal, sob a ótica de Carl G. Jung, de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade como elemento de ponto de partida no processo artístico-educativo. As metodologias utilizadas são as abordagens qualitativa e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). A abordagem qualitativa é utilizada na primeira e na segunda parte da tese, nas quais coletamos e trazemos estudos, informações, opiniões, impressões e pontos de vistas de pesquisadores da sombra, da arte, da educação, da infância, da adolescência, da internet e do Estado em relação às áreas de vulnerabilidade. Outrossim, nos interessa investigar a sombra em interface com os estudos enunciados, no afã de buscar entender o fenômeno em profundidade, isto é, como a sombra e a assunção da mesma podem contribuir com a formação cidadã. A abordagem PEBA é utilizada na terceira parte da pesquisa, quando dissertamos sobre estudos de caso dos nossos trabalhos de campo. Nessa terceira parte pretendemos, para além de apresentar os resultados, ampliar a discussão acerca da abordagem da sombra de forma artística no processo educativo de crianças e adolescentes, tanto quanto contribuir com o debate nas áreas da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação.

PALAVRAS-CHAVE - Arquétipo da sombra, arte, educação emancipadora, crianças, adolescentes, Pedagogia do Palhaço, PEBA, A/r/tografia

Silva, Marco Antonio da. *The archetype of shadow, art and education of children and adolescents in areas of social vulnerability: introduction to a non-violent life*. 2023. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Abstract

This research presents an excerpt of our 22-year investigation as an educator artist using the Pedagogy of the Clown, which has been the subject of our Master Degree at FEUSP, in 2016, under the guidance of Prof. Patrícia Dias Prado, Ph.D. This excerpt focuses on the personal shadow, as described by Carl G. Jung, of children and adolescents in areas of social vulnerability, as a starting point in the art-education process. The methodologies used are the qualitative approach and the ABER approach (Arts-based educational research). The qualitative approach is applied in the first and second parts of the thesis, in which we provide studies, information, opinions, impressions and points of view from researchers on the shadow, art, education, childhood, adolescence and the State, and their correlation with areas of social vulnerability. Furthermore, we intend to investigate the shadow in connection with the studies mentioned, with the aim of obtaining a deep understanding of the phenomenon, namely, how the shadow and its assumption may contribute to citizenship formation. The ABER approach is applied in the third part of the research, where we discuss the case studies of our field work. In this third part, beyond presenting results, we aim to expand on the discussion on the shadow approach under an artistic form in the education process of children and adolescents, as well as contribute to the wider debate in the areas of Psychology of Education and Sociology of Education.

KEY-WORDS - Archetype of shadow, art, emancipatory education, children, adolescents, areas of social vulnerability, Pedagogy of the Clown, ABER, A/r/tography

SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	12
PRIMEIRA PARTE	
CAPÍTULO 1 - A SOMBRA	19
1.1 - Psicologia analítica	20
1.2 - Inconsciente coletivo e arquétipo	26
1.3 - Símbolos e Signos	32
1.4 - Arquétipo da sombra	37
1.5 - Sombra na pós-modernidade	51
1.6 - Sobre o conceito de alma	55
CAPÍTULO 2 – A ARTE, A EDUCAÇÃO E O ESTADO	61
2.1 – Definição de arte	61
2.2 – Arte na pós-modernidade	72
2.3 – Definição de educação	84
2.4 – Educação na pós-modernidade	87
2.5 - Definição de Estado	102
2.6 - Estado na pós-modernidade	106
CAPÍTULO 3 – AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES NAS ÁREAS DE VULNERABILIDADE	118
3.1 – Conceito de vulnerabilidade social	118
3.2 - Conceito de infância	120
3.3 - Breve panorama da criança abandonada	122
3.4 - Conceito de adolescente	128
3.5 – Privação de liberdade na adolescência	134
3.6 – Privação de liberdade adolescente na pós-modernidade	140
SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO 4 - AS INTERFACES	143
4.1 - Sombra e Estado	143
4.1.1 - Estado e áreas de vulnerabilidade	148
4.1.2 – A sombra legitimada pelo Estado	152
4.2 – Sombra e infância	158
4.3 – Sombra e adolescência	161
4.4 - Sombra e privação de liberdade	165
4.5 - Sombra e internet	173
4.5.1 – Deep web	178
4.5.2 – Dark web	182
4.6 - Sombra e arte	185

4.6.1 – Arte e internet	191
4.6.2 - Arte e Estado	196
4.6.3 - Arte e áreas de vulnerabilidade	203
4.7 - Sombra e educação	207
4.7.1 – Educação nas áreas de vulnerabilidade	211
4.7.2 – Educação e infância	217
4.7.3 – Educação e adolescência	222
4.7.4 – Educação e internet	227
4.7.5 - Educação, arte e Estado	232
TERCEIRA PARTE	
CAPÍTULO 5 – INTRODUÇÃO A UMA VIDA NÃO VIOLENTA	241
5.1 – A sombra no rastro do palhaço educador	242
5.2 – O chamado da arte	244
5.2.1 – O chamado da educação pela arte	249
5.2.2 – A jornada do curador-ferido	251
5.3 – Pedagogia do Palhaço	254
5.4 – O palhaço atrás do muro	257
5.5 – Antiga FEBEM (2005), os meninos contavam histórias	258
5.6 – As experiências dos adolescentes com o universo dos palhaços	261
5.6.1 – Palhaço sagrado, profano e adaptado	264
5.7 - O palhaço contador de histórias	266
5.7.1 - O riso e o choro do palhaço na tranca	270
CAPÍTULO 6 – O PALHAÇO ATRÁS DO MURO DEZ ANOS DEPOIS	276
6.1 – Dez anos de evolução humana na terra (histórias que se repetem)	276
6.2 – Fundação Casa (2015), os meninos e as meninas sangravam histórias	279
6.3 – Os contos de fada e os arquétipos (a história do palhaço que levou dez anos para lhe cair uma ficha)	284
6.4 – Palhaço (riso e jogo), sombra, contos de fada e física quântica	301
CAPÍTULO 7 – A GUIA DE CONCLUSÃO: O FUTURO DA SOMBRA, DA ARTE E DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES DO TERCEIRO MILÊNIO	309
REFERÊNCIAS	315

Introdução

Se deixardes despertar o que tem dentro de vós, o que tendes dentro de vós vos salvará; se não deixardes despertar o que tem dentro de vós, o que tendes dentro de vós vos matará.
Jesus - Evangelho de Tomé.

Nossa pesquisa pessoal como arteducador¹ iniciou-se no ano 2000. As bases desses trabalhos eram, inicialmente, empíricas, ou seja, não abraçávamos teorias na dimensão pedagógica da arte-educação, e sim bases bibliográficas na dimensão artística, mais precisamente do teatro e a partir de 2005, da palhaçaria. As abordagens da contação de histórias não compunham nossa bibliografia até o ano de 2008, quando ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo.

No segundo ano da graduação nos matriculamos no Programa de Iniciação Científica, onde apresentamos um projeto sobre a Pedagogia do palhaço. Contudo, devido a insipidez do referido projeto, ou seja, da falta de referências teóricas que o sustentassem, a orientadora, Prof^a Dr^a Leny Magalhães Mrech, já utilizando referenciais da psicanálise, sugeriu que se buscasse um recorte dentro do nosso trabalho empírico que remontasse ao início do que propúnhamos com tal pedagogia, no intuito de desenvolver uma fundamentação teórica. Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa chamada *O professor-ator e a professora-atriz: um novo papel na sociedade contemporânea?* (SILVA, 2010), a qual foi apresentada no 17º Simpósio Internacional de Pesquisas Científicas da USP, no ano de 2010.

Nesse primeiro trabalho apresentado à Universidade, exibimos três objetivos principais: investigar as propostas educativas de professores que se utilizavam de “[...] elementos teatrais intuitivamente, o que chamamos de professor-ator-intuitivo; construir personagens a partir de bases teatrais para poderem atuar como educadores em sala de aula”. (SILVA, 2010, p. 10); identificar neles próprios, “[...] as consequências alienantes da globalização e dos processos de individualização para repensar seu trabalho docente, através de técnicas e estratégias para o uso crítico das possibilidades e potencialidades de seu corpo”. (*Idem*).

A pesquisa do mestrado: *Por uma Pedagogia do palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão* sob a orientação da Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado, progressivamente incorporou uma abordagem empírica e investigativa, ao longo de dez anos, que realizamos como arte-educador de teatro e de circo em áreas de vulnerabilidade social nas quatro regiões

¹ Utilizamos o conceito de arteeducação como uma única palavra, cunhada pelo educador ítalo/brasileiro Cesare de Florio La Rocca. Assim como ele acreditamos que arte e educação deve ser uma única coisa.

da cidade de São Paulo e de algumas outras cidades como Mogi das Cruzes, Suzano e Curitiba, no estado do Paraná. Trabalhamos também, junto a adolescentes em situação de privação de liberdade, na antiga FEBEM e, mais tarde, na atual Fundação Casa.

Durante o processo do mestrado pudemos aprofundar nosso entendimento sobre as práticas da Pedagogia do Palhaço e dividi-las em cinco dimensões, seja no trabalho com alunos ou na formação de novos educadores: Ator-criador, Arteiro, Atuador, Artivista e Educador para a Paz, as quais detalharemos em mais profundidade no capítulo 6 (*O palhaço atrás do muro dez anos depois*).

Concluimos o trabalho e defendemos no ano de 2016, apresentando algumas técnicas do palhaço na formação de professores e professoras com três objetivos principais: contribuir na manutenção da saúde física e emocional dos docentes; promover e ampliar pontes de comunicação sustentável; construção da autoridade através da admiração. Em outras palavras, nossa proposta pedagógica propicia a apropriação crítica do riso, do jogo e do corpo do palhaço como “[...] estratégias dialógicas e transgressoras, propondo uma *práxis provocadora* pedagógica que caiba nos corpos dos profissionais que trabalham com a educação de crianças e adolescentes”. (SILVA, 2016, p. 7).

A presente pesquisa de doutorado é um recorte, ou melhor, um desdobramento do trabalho apresentado como dissertação de mestrado a essa mesma instituição. Nossa atual motivação é buscar entender nossas práticas artístico/pedagógicas como introdução a uma vida não violenta a partir da *cultura animi* (CÍCERO, 2019), ou seja, a cultura da alma através da arte.

Nessa perspectiva, alguns aspectos de nosso trabalho se destacam, a saber, os territórios onde temos atuado nos últimos 22 anos: as áreas de vulnerabilidade; o arquétipo da sombra, ligado de alguma forma a essas áreas e por fim, duas dimensões da Pedagogia do Palhaço: Atuador e Educador para paz, e por fim, a alma. A alma é um conceito muito importante em nosso trabalho apesar de sua imprecisão e dubiedade, principalmente no âmbito científico. Em nosso processo PEBA, isto é, em nossa Pesquisa Educacional Baseada em Arte, a alma é o que precisa ser educada, o que se realiza através da sensibilidade que só a arte pode proporcionar. Como nos ensina Cesare de Florio de La Rocca, “[...] é impossível educar sem arte. Sem a arte, sem a beleza, sem a estética não há educação”²

As duas dimensões citadas atuam no nível dos arquétipos da sombra e da persona. Atuador é a dimensão do despertar do palhaço através da apropriação crítica do corpo e da expressão artística do *trickster*, habitante da sombra. A dimensão Educador para a paz

² <https://www.youtube.com/watch?v=drXHtT6PvIs> - acessado em 2 de janeiro de 2023

trabalha com os contos de fada e atua, além da sombra e da persona, nos arquétipos do velho sábio, da anima, do animus e do *self*.

A partir da presente pesquisa passamos a entender essas duas dimensões como arteterapias. Nesse sentido, Educador para a paz, a última dimensão do processo e a única que não começa com “A”, passa a ser chamada de *Artecurador*.

Existem outros conceitos importantes em nosso atual trabalho: a pós-modernidade, o Estado e as áreas de vulnerabilidade. A pós-modernidade: estrutura sociocultural que se configura de forma mais acentuada no fim dos anos 80 e chega até os dias atuais, caracterizada pela globalização e domínio do sistema capitalista, a qual todos estamos inseridos, influencia sobremaneira na projeção da sombra das sociedades nas áreas de vulnerabilidade. O Estado: instituição que organiza os interesses do povo politicamente constituído dentro de um país, nos moldes de nossa pesquisa, utiliza uma de suas prerrogativas, qual seja o exercício do poder coercitivo de forma desproporcional sobre os membros da sociedade que habitam nas áreas de vulnerabilidade, mantendo o *status quo* da normalização das desigualdades e da criminalização da pobreza.

Nas áreas de vulnerabilidade, onde a sociedade projeta sua sombra, onde habitam pessoas que vivem a vida nua (AGAMBEN, 2002), onde a polícia, aparelho ideológico repressor do Estado (ALTHUSSER, 1983) vigia e pune (FOULCAULT, 2008), nessas áreas desvalorizadas pelo mercado financeiro e pelo Estado, destituídas de políticas públicas e de estruturas de oportunidades, que temos trabalhado nos últimos 22 anos com crianças e adolescentes. Trabalhamos também, em quatro oportunidades, na instituição onde muitas crianças e adolescentes de tais áreas acabam indo parar: na Fundação Casa.

Foi na Fundação Casa, no ano de 2005 (na ainda FEBEM), no trabalho socioeducativo através da arte, que observamos pela primeira vez traços da sombra emergirem no processo. Durante muitos anos passamos sem entender o que se passava, não obstante, a terapia seguia funcionando, principalmente através da prática da palhaçaria e das rodas de contação de histórias.

Assim, com a educação não formal, buscamos artística e pacientemente, emancipar mentes e almas de crianças e adolescentes em relação à visão e leitura do mundo, principalmente nas áreas de vulnerabilidade, as mais distantes do acesso às ideias consumistas do capitalismo, as quais povoam o imaginário desses pequenos seres sem levar em consideração as fronteiras sociais, políticas e econômicas.

Acreditamos e intentamos mostrar que, com a arte como elemento inseparável da educação, podemos alcançar o desiderato de emancipação das mentes frente à barbárie,

conceito que trabalhamos como o contrário de *cultura animi* (CÍCERO 2019), que se agiganta a cada dia. O conceito de barbárie em nosso trabalho está ligado ao mal que a humanidade tem se aproximado ao longo da história. Mal que nunca é encarado de frente pelas instituições humanas, no sentido de entendê-lo, enfrentá-lo e preveni-lo.

Zigmunt Bauman, em seu livro *Medo Líquido* (2008) nos diz que não sabemos responder explicitamente o que é o mal, é irrespondível, então tendemos a nomear como mal “[...] precisamente o tipo de iniquidade que não podemos entender nem articular claramente, muito menos explicar sua presença de modo totalmente satisfatório” (BAUMAN, 2008, p. 60). Essa afirmação do sociólogo polonês trás uma importante pista para tentarmos entender porque em certos lugares e épocas da história da humanidade, principalmente da era moderna até nossos dias, surgem pensamentos e movimentos nefastos, nitidamente impregnados de maldade, entretanto, aceitos e normalizados por milhares de pessoas que, não conseguem enxergar o mal em tais situações.

O “mal” é aquilo que desafia e explode essa inteligibilidade que torna o mundo suportável... Podemos dizer o que é o “crime” porque temos um código jurídico que o ato criminoso infringe. Sabemos o que é “pecado” porque temos uma lista de mandamentos cuja violação torna os praticantes pecadores. Recorremos à ideia de “mal” quando não podemos apontar que regra foi quebrada ou contornada pela ocorrência do ato para o qual procuramos um nome adequado. (BAUMAN, 2008, p. 60)

Sem dúvida, o ser humano é dotado de razão, é um atributo universal e permanente, contudo, as ferramentas da razão “[...] se tornam impotentes quando se trata de inserir o mal na ordem do inteligível” (BAUMAN, 2008, p. 61).

No sentido da *cultura animi*, almejamos formar seres sujeitos de seus destinos, não meros objetos consumidores. Outrossim, pretendemos compartilhar nossa pesquisa para somar com todos aqueles que desejam um mundo melhor, em especial os que tem a profissão de educar e tem o material necessário a cada dia para realizar a alquimia das almas: as crianças e os adolescentes.

Valorizamos a urgência de trabalhos que sigam em linhas semelhantes, sobretudo em meio à crise que vivemos na educação da pós-modernidade. Momento em que a educação globalizada se apresenta como mera mercadoria, objeto de interesse do grande capital, como ficou bem claro nas palavras do então secretário geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) Angel Gurría, na Grécia, em 28 de junho de 2006, em

uma conferência com Ministros de Educação: “A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável”³.

Diante de tais palavras não é difícil prever a desvalorização do trabalho dos docentes e a conseqüente desmotivação dos mesmos, para além, é claro, do desvirtuamento da própria educação em seu sentido mais estrito: seu papel de emancipação, de progresso do pensamento, sua responsabilidade de apresentar a vida e o mundo. Como bem diziam Adorno e Horkheimer (2014, p. 10): “porque a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”.

Para Mafesolli (2009) a barbárie surge quando o corpo social torna-se relaxado, isto é, [...] quando uma forma de laço social se satura e uma outra (re)nasce, tal fato sempre acontece num contexto de medo e tremor”. (MAFESOLLI, 2009, p. 1). O sociólogo francês diz ainda:

As tribos pós-modernas, atualmente, fazem parte da paisagem urbana. Depois de terem sofrido uma conspiração silenciosa das mais rigorosas, é preciso reconhecer que muito se escreveu sobre elas para, simultaneamente, relativizá-las, marginalizá-las, invalidá-las e, depois, negá-las. Coloquemos uma questão simples: essas tribos não seriam a expressão da figura do bárbaro, que volta regularmente para fecundar o corpo social um pouco relaxado? (MAFESOLLI, 2009, p. 1)

De acordo com Michel Mafesolli (2009) uma das principais causas do relaxamento do corpo social é política, ou melhor, a falta de seriedade política, que atualmente é considerada como “jogo político”: “[...] a Política se teatralizou, se tornou objeto de escárnio: resumindo, foi contaminada pelo lúdico.” (MAFESOLLI, 2009, p. 2). De nossa parte, propomos uma educação estética e lúdica; uma arte ética e lúdica, mas na dimensão política o lúdico não pode existir e sim a ética e a dialética.

A mesma situação acontece com a arte e com o artista, como já havia sido denunciado por autores que observaram os efeitos colaterais da modernidade e da pós-modernidade, como por exemplo, Walter Benjamin (2018), Hannah Arendt (2016), Theodor Adorno (2014), Herbert Read (1968) e Néstor Canclini (1998), os quais abordaremos de forma mais propositiva em capítulos posteriores do presente trabalho.

A Pedagogia do Palhaço compreende muitas semelhanças com a PEBA (Pesquisa Educacional Baseada em Artes), a qual adotamos como referência no campo acadêmico. Como observa Rita Irwin⁴ (2013, p. 28): “De acordo com Thomas Barone e Elliot Eisner, a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) é uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos”. Uma das práticas de

³ Disponível em: findarticles.com/p/articles/mi_kmaf/is_200606/ai_n16553287/>. Acesso em: 27 jun. 2009.

⁴ Livro escrito em parceria com Dias, Belidson - vide referências

PEBA é a a/r/tografia, palavra cunhada em inglês, onde A/R/T significa *Artist* (artista); *Researcher* (pesquisador); *Teacher* (professor) e *graph* (grafia, escrita, representação). Em nossa atuação praticamos ao mesmo tempo, a arte, a pesquisa e a educação. Como nos diz Dias (2013, p. 25): “Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. O Artógrafo, praticante da artografia, integra esses múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional”.

Assim como Elliot Eisner (2004) acreditamos no papel das artes na transformação da consciência e que a educação é um processo de inventarmos a nós mesmos. Segundo Eisner:

O trabalho nas artes não é só uma maneira de criar atuações e produtos; é uma maneira de criar nossas vidas ampliando nossa consciência, conformando nossas atitudes, satisfazendo nossa busca de significado, estabelecendo contato com os demais e compartilhando uma cultura. (EISNER, 2004, p. 10)

Nesse sentido, o presente trabalho é um compartilhamento de nossa pesquisa, nossa arte e nosso processo educativo com outros educadores.

A tese está dividida em três partes. A primeira parte comporta os capítulos 1, 2 e 3, que são introdutórios. O capítulo 1: *A sombra*, apresenta o surgimento da psicologia analítica com Carl Gustav Jung; o inconsciente coletivo, os símbolos e signos, o arquétipo da sombra na pós-modernidade e o conceito de alma que utilizamos em nosso trabalho.

O capítulo 2: *Arte, educação e Estado*, apresenta nossa definição de cada um dos três conceitos, bem como sua atuação e importância na pós-modernidade. O capítulo 3: *As crianças e os adolescentes nas áreas de vulnerabilidade*, desenvolve os conceitos de vulnerabilidade social, de infância e de adolescência; apresenta um breve panorama da criança abandonada ao longo da história e da privação de liberdade na adolescência.

A segunda parte comporta o capítulo 4: *As interfaces*, onde realizamos um paralelo do arquétipo da sombra com o Estado, com as áreas de vulnerabilidade, com a infância, com a adolescência, com a internet, com a arte e com a educação.

A terceira e última parte, comporta os capítulos 5, 6 e 7. O capítulo 5: *Introdução a uma vida não violenta*, apresenta a Pedagogia do Palhaço a partir de nossa própria “jornada do herói” (Campbell, 1997), morador de área de vulnerabilidade e fracassado escolar até a formação como artista, educador, pedagogo e pesquisador.

O capítulo 6: *O palhaço atrás do muro dez anos depois*, apresenta nosso trabalho de artista educador empírico no início do século XXI a partir de nossa compreensão atual dos fenômenos ocorridos, os quais não pudemos entender na época. Fenômenos ligados aos

arquétipos e à física quântica, próprios de nossos trabalhos com a palhaçaria e os contos de fada.

Por fim, o capítulo 7, *A guisa de conclusão: o futuro da sombra, da arte e da educação das crianças e dos adolescentes do Terceiro Milênio*, apresenta as considerações finais do presente trabalho.

CAPÍTULO 1 – A SOMBRA

Se deixardes despertar o que tem dentro de vós, o que tendes dentro de vós vos salvará; se não deixardes despertar o que tem dentro de vós, o que tendes dentro de vós vos matará.
Jesus - Evangelho de Tomé.⁵

O conceito de inconsciente é antigo e remonta à filosofia grega. Muitos filósofos, ao longo da história, falaram sobre o inconsciente. Impossível seria tentar citar todos eles, contudo, foi Sigmund Freud, neurologista e psiquiatra de Viena que, a partir da segunda metade do século XIX, dedicou sua pesquisa e sua vida ao estudo do inconsciente⁶.

O início de seus estudos em medicina e de sua pesquisa sobre a histeria são fortemente influenciados pelo iluminismo, filosofia baseada em princípios racionais que manifesta otimismo no poder das luzes da razão para reorganizar o mundo humano, podendo usá-los em todos os aspectos: políticos, econômicos, morais e religiosos (ARANHA & MARTINS 1993). No entanto, progressivamente, Freud desloca-se dos ideais do iluminismo, isto é, afasta-se cada vez mais do modelo racionalista e vai interessar-se pela vida afetiva de seus pacientes.

Na temporada que passou em Paris com o célebre Jean-Batiste Charcot⁷, Freud aprendeu a tratar a histeria através da hipnose. A partir dessas experiências anotou que os sintomas histéricos se pautavam nas reminiscências que provocaram grandes comoções e foram esquecidas. Futuramente Freud abandonou a hipnose e passou a utilizar a “associação livre” para fazer emergir comoções esquecidas que causavam a histeria e outros sofrimentos psíquicos. Dessas experiências, o então psiquiatra divide a subjetividade humana em dois sistemas dominados por uma luta interna: consciente e inconsciente. Nascia aí a psicanálise, fruto que causou muitas controvérsias, lutas e dissidências, afinal, tal fruto representa o terceiro grande desequilíbrio lançado nas crenças humanas.

A primeira foi concretizada séculos antes por Copérnico com sua teoria heliocêntrica, descentralizando o planeta Terra, onde o homem habita, do centro do Cosmos. A segunda foi realizada por Darwin, que tira o homem do patamar de senhor e centro da criação, para o qual tudo foi feito, uma espécie única e destacada, e afirma que o homem é uma espécie superior que é proveniente de formas inferiores da vida animal. Freud realiza o terceiro abalo nas crenças ao criar a psicanálise, descentrando o sujeito de si mesmo ao afirmar que o homem não é senhor de sua própria casa, mas coabita com forças conflituosas existentes no sistema inconsciente. (CORDEIRO, 2014, p. 4)

⁵ <https://www.pensador.com/frase/MTc3ODk3MA/>

⁶ É importante ressaltar que existe uma grande diferença entre inconsciente e subconsciente: O inconsciente é um processo que acontece automaticamente e que não conseguimos acessar voluntariamente. Já o subconsciente, faz parte da nossa consciência, entretanto, não está ativamente na nossa percepção focal.

⁷ Jean-Batiste Charcot (1867-1936) - Cientista e médico neurologista francês.

Freud, ao apresentar sua teoria do inconsciente, de alguma forma, quebra com a escola na qual foi formado, dominada pelo racionalismo, que tem o ser humano como unitário assimilado com a consciência e sob influência decisiva e determinante da razão. Talvez contra a sua vontade, porque mesmo que a psicanálise opere no âmbito da subjetividade, colocando a verdade do sujeito em detrimento do sujeito da verdade, ela mantém uma base racional e conservadora em relação ao avanço da ciência criada por Freud, na prática e nas concepções de outros pesquisadores, colaboradores seus, como por exemplo, Carl Gustav Jung.

Desde 1900, quando publica *A interpretação dos sonhos* onde apresenta as bases da psicanálise, até o final de sua vida, Freud continuou suas pesquisas aperfeiçoando a ciência criada por ele.

Após o falecimento de Freud em 1939, houve muitas dissidências entre seus colaboradores em todo o mundo. Nos EUA, por exemplo, depreciam o inconsciente em sua originalidade e enfatizam seus estudos baseados no ego, criando uma “psicologia do ego”, o que provoca divisões da comunidade psicanalítica. Somente a partir de 1950, o francês Jacques Lacan vai retomar o percurso da psicanálise freudiana, contudo, propondo uma releitura da obra de Freud à luz de outros estudos, entre eles, a linguística. Lacan respeita a obra de seu antecessor e traz contribuições significativas, principalmente trazendo para a psicanálise teorias da obra do linguista Saussure⁸, como significante e significado, e também, metáfora e metonímia. Nesse sentido, o método de Lacan se centra na análise do discurso do sujeito, ou o que Freud chamava de “associação livre”.

Assim como Freud, Lacan também explorou as manifestações do inconsciente através dos sonhos e dos sintomas, porém, a abordagem lacaniana envolveu os processos de metáfora e metonímia na cadeia significante do discurso. ... para investigar a trajetória do desejo do Sujeito é importante procurar as diversas expressões do inconsciente na articulação do discurso, na lógica do significante. O inconsciente é revelado através de formas diferentes nas elaborações do discurso do Sujeito na experiência analítica, como, por exemplo, por meio da narrativa dos sonhos, dos relatos dos sintomas, como também através dos chistes e dos atos falhos. (OLIVEIRA, 2012, p. 8)

1.1 – Psicologia Analítica

⁸ Ferdinand de Saussure (1857-1913) - Linguísta e filósofo suíço.

A obra *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 2018) angariou para seu escritor muitos desafetos, porém, muitos entusiastas e colaboradores. A jovem psicanálise ganhou *status* de ciência muito rápido e em todos os países Freud ganhava adeptos da nova ciência. Em 1906, ele recebe cópias dos trabalhos de um jovem psiquiatra suíço chamado Carl Gustav Jung, a respeito da existência dos complexos inconscientes, colaborando com as suas teorias sobre o mecanismo do recalque. Foi um encantamento para ambos, que desenvolviam trabalhos pioneiros no campo da medicina e da psiquiatria. Nesse mesmo ano passaram a trocar cartas regularmente, atividade que durou até 1913 e rendeu 359 cartas, publicadas posteriormente.

Freud e Jung encontraram-se pessoalmente em 27 de fevereiro de 1907. O primeiro tinha exatamente cinquenta anos e o segundo trinta e dois. “Tal visita ficou célebre: Jung e Freud conversaram durante treze horas sem interrupções e, após esse encontro, estabeleceram uma estreita colaboração que durou aproximadamente cinco anos” (GRINBERG, 1997, p. 27).

Freud viu em Jung seu sucessor e o convidou, em 1909, para viajar com ele aos EUA, para realizarem palestras na Clark University. Um ano depois, em 1910, fundaram a Associação Psicanalítica Internacional, a qual Jung foi escolhido para ser o presidente. Em uma de suas cartas à Jung, Freud tratou-o como “[...] seu príncipe herdeiro” (GRINBERG, 1997, p. 27). Entretanto, apesar de ver em Freud um gênio inovador, laivos positivistas surgiam em todas as suas conversas, o que levou Jung a discordar de Freud e divergir em diversos pontos que, gradativamente foram afastando os dois grandes cientistas.

A separação de Freud e Jung foi inevitável. Em suas palestras posteriores, Jung confessou que nunca havia sido sua intenção afastar-se de Freud, contudo, desejava contribuir verdadeiramente para a evolução da psicanálise, isto é, ajudar a sanar as diversas lacunas que ainda haviam na recém-nascida ciência. Entretanto, segundo Jung, Freud era demasiado fechado em relação a isso: “Freud era incapaz de suportar qualquer crítica em absoluto” (JUNG, 2017, p. 90).

Desde quando conheceu Freud pessoalmente em 1907 e conversaram ininterruptamente por treze horas, Jung (2017) percebeu traços reticentes na personalidade do outro, sobre os quais preferiu calar.

Era o primeiro homem verdadeiramente importante que conhecia; nenhuma outra pessoa podia se comparar com ele. Me pareceu extremamente sagaz, inteligente e absolutamente extraordinário. Porém, minhas primeiras impressões acerca dele foram um tanto desfocadas; não pude alcançar a vê-lo com suficiente claridade. Me pareceu, não obstante, que falava absolutamente sério a respeito de sua teoria sexual, e não havia nada de trivial em sua atitude. Me produziu uma grande impressão, mas seguia tendo grandes dúvidas. (JUNG, 2017, p. 87)

Durante quase seis anos Jung vai seguir sendo um grande colaborador da psicanálise sem, contudo, lograr êxito com uma contribuição mais objetiva, ou seja, impor suas ideias. Não obstante, paralelamente seguia com suas próprias pesquisas empíricas.

Jung (2017) não conseguia conceber que toda a energia psíquica fosse de ordem sexual, essa era sua principal questão acerca do trabalho de Freud: “Tratei de apresentar-lhe casos que mostravam a presença de outros fatores além dos sexuais, mas sempre alegava que não havia nada mais, exceto sexualidade reprimida”. (JUNG, 2017, p. 89).

Para o psiquiatra Jung, anos antes de suas maiores contribuições à psicologia, ele já observava uma dualidade no inconsciente. Como se o que eles conhecessem até então, fosse somente a casca e que a polpa e a semente estariam em níveis mais profundos. Todavia, Freud não concordava com suas ideias.

Freud se mostra cego ante o dualismo do inconsciente. Desconhece que o que brota ou germina tem um lado interior e um lado exterior e que se falamos unicamente deste último ficaremos na mera casca. Mas não cabe fazer nada em relação a este conflito que há nele; a única possibilidade seria que pudesse ter uma experiência que o fizesse ver a espiritualidade trabalhando dentro da casca. Porém, seu intelecto o reduziria inevitavelmente a mera sexualidade. (JUNG, 2017, p. 89)

No ano de 1909, quando viajaram aos Estados Unidos, ambos estiveram juntos por sete semanas. Jung (2017) relata em sua palestra de 1925, que durante esse período, ele e Freud analisavam os sonhos um do outro. Foi durante essas análises que Jung teve uma impressão que resultou ser fatídica a respeito das limitações do outro. De acordo com Jung, Freud interpretou muito rasamente dois de seus sonhos. Entretanto, ao analisar um sonho de Freud, Jung (2017) pediu alguns detalhes de ordem pessoal ao colega, para que pudesse aprofundar mais sua análise, ao que Freud: “[...] me olhou com uma expressão muito peculiar de suspeita nos olhos e me disse: *poderia lhe dizer mais coisas, porém, não posso pôr em risco minha autoridade*” (JUNG, 2017, p. 90). Jung (2017) então se deu conta de que os estudos sobre o inconsciente não poderiam avançar sob a autoridade de Freud, porque este a colocava acima da verdade e das opiniões alheias às suas.

Na viagem de volta à Europa, Jung (2017) teve um sonho transformador que culminaria na publicação de seu livro *Transformações e símbolos da libido* de 1912, o qual o afastaria definitivamente de Freud. Contudo, Jung (2017) relata que contou seu sonho para Freud, o qual analisou à luz de sua teoria da sexualidade, análise não satisfatória para Jung.

Ele sabia que seu sonho tinha significados muito mais profundos. Sonhou que estava em uma casa medieval, muito grande, com muitos cômodos, passagens e escadas. Desceu ao

porão, com uma lanterna na mão, pôde ver uma abertura que levava a uma escada. Descendo a escada chegou a um porão mais profundo. O lugar era todo empoeirado, deteriorado, com um ar pegajoso, estranho e sobrenatural. Descendo ainda mais, chegou a outro porão, de estrutura muito antiga, que lembrava a romana. Por uma abertura neste último porão, podia avistar uma tumba repleta de cerâmicas pré-históricas, ossos e crânios humanos. Sua sensação no sonho era de que havia feito uma grande descoberta. (JUNG, 2017)

Jung (2017) passou muito tempo tentando desvendar seu sonho. Acreditava que os porões fossem o inconsciente, mas o que seria a casa medieval e as tralhas pré-históricas? Com o objetivo de trazer à luz seu próprio material inconsciente, disse a si mesmo: “Não há nenhum mal em fazer escavações, onde terei a oportunidade de fazer coisa semelhante?” (JUNG, 2017, p. 92). Nesse mesmo dia, ao voltar à sua casa, Jung viu que estavam fazendo escavações em sua rua e foi olhar. Foi então que teve o *insight*.

Comecei a ler (em revistas e jornais) acerca das escavações que se estavam realizando na Babilônia. Meu interesse se mudou para os livros e me deparei com um texto alemão sobre Mitologia e simbolismo. Revisei a fundo os três ou quatro volumes a toda velocidade, lendo como um louco, literalmente, até que me senti tão aturdido como jamais havia estado trabalhando na clínica psiquiátrica durante oito anos. (JUNG, 2017, p. 92)

Jung (2017) lembrou da senhorita Frank Miller, uma conferencista estadunidense que havia publicado um artigo em Genebra (*Some Instances of Subconscious Creative Imagination*) em 1905, onde relatava que havia tido fantasias mitológicas, fantasias e sonhos de caráter absolutamente impessoal. “Esta qualidade impessoal reconheci de pronto, assim como o fato de que deviam proceder dos “porões” das regiões inferiores, em seguida lhes dei o nome de inconsciente coletivo.” (JUNG, 2017, p. 92).

O livro Transformações e símbolos da libido (atualmente traduzido no Brasil como Símbolos da transformação) foi publicado em 1912. Um ano se passou até que Jung recebesse a devolutiva de toda a comunidade psicanalítica. Sobre a reação de Freud, Jung (2017) disse em sua palestra de 1925: “não foi capaz de ver nada no livro salvo resistências ao pai⁹; o aspecto ao qual pôs a maior objeção foi minha asserção de que a libido se dissocia e gera seu contrário, para ele como bom monista, isso era uma blasfêmia” (JUNG, 2017, p. 93). Sobre a reação dos outros psicanalistas, Jung escreveu:

⁹ Circula a história que Freud devolveu o livro à Jung com as seguintes palavras: “Resistências contra o pai!”. Porém, na biblioteca de Freud em Londres figura um exemplar da primeira edição com a seguinte dedicatória de Jung: “Depositado aos pés do Professor e Mestre por seu desobediente, porém, agradecido discípulo” (Freud/Jung, nova ed. Ingl., 324F, n.2, adendo). Ver também Jung: Cartas, vol.1, p. 73, carta de 4 de março de 1930: “Freud havia aceitado o exemplar que lhe dei, porém me disse que todo o pensamento ali contido não eram mais que resistências a figura do pai”.

Depois da ruptura com Freud, os discípulos que eu tinha espalhados por todo o mundo me abandonaram e se voltaram para Freud. Disseram que meu livro era um lixo e eu era um místico. Com isso se dava por encerrada a questão. De repente, me encontrei completamente exilado. Por mais desfavorável que isso possa ter sido, supus também uma vantagem para mim como bom introvertido; ou seja, incentivou o movimento vertical da libido. Desligado do movimento horizontal que gera a atividade no mundo exterior, vi-me impulsionado a investigar plenamente o que havia dentro de mim mesmo. (JUNG, 2017, p. 93)

Diante de tantas divergências entre as duas grandes forças que eram Freud e Jung, como diz o ditado, o cipreste não pode viver à sombra do carvalho, houve o inevitável rompimento no início de 1913. Desse ano em diante os dois nunca mais se reencontraram. Durante toda sua vida, Jung continuou respeitando Freud como o gênio idealizador da psicanálise, porém, seguiu com suas pesquisas, as quais não cabiam mais na ciência do outro. Ao novo formato de psicanálise, Jung deu o nome de “Psicologia Analítica”. Apesar do respeito pelo velho mentor, não hesitava em criticar as falhas que via na psicanálise e o orgulho materialista de seu criador.

A teoria sexual da neurose freudiana fundamenta-se, portanto, num princípio verdadeiro e real. Comete, no entanto, o erro da unilateralidade e da exclusividade, além da imprudência de querer apreender Eros, que nunca se deixa capturar numa grosseira terminologia sexual. Neste ponto Freud é também um dos representantes de sua época materialista, que nutria a esperança de resolver todos os enigmas do mundo num tubo de ensaio¹⁰. (JUNG, 1980, p. 26)

Como mencionado anteriormente, era impossível para Jung conceber que a energia psíquica (libido) do inconsciente fosse somente sexual, ela podia provir da sexualidade reprimida, mas não só daí, e, nesse sentido, afirmou que Freud era unilateral, isto é, que só conseguia visualizar esse lado da energia psíquica. Por uma ironia do destino, outro grande colaborador de Freud, um de seus primeiros discípulos, Alfred Adler¹¹ também acabou divergindo de seu mentor, estabelecendo um conceito no qual a essência da neurose era exclusivamente do princípio de poder. Para Adler, a energia psíquica provinha do “princípio de poder”, que por sua vez, tinha raiz no conceito da “vontade de poder” de Friedrich Nietzsche, para quem tudo que existe de instintivo vem da vontade de poder, o que é um erro do ponto de vista da psicologia sexual freudiana. “Investigando se Freud desconhecía o outro impulso, o de poder, somos levados a concluir que ele o englobou sob o nome ‘impulso do

¹⁰ O próprio Freud, depois de velho, reconheceu essa falta de equilíbrio de sua teoria e contrapôs a Eros, que ele chamou de “libido”, o “instinto de morte ou destruição” (S. Freud, *Abriß der Psychoanalyse*, capítulo 2, p.70. Obras póstumas: Londres, 1941.

¹¹ Alfred Adler (1870-1937) - Psicólogo austríaco, fundador da psicologia do desenvolvimento individual.

eu” (JUNG, 1980, p. 31), o qual tem um desenvolvimento insignificante se comparado ao desenvolvimento do fator sexual.

Para Jung (1980), tanto a teoria do princípio sexual quanto a do princípio do poder são válidas, mas nenhuma das duas carrega a exclusividade, pois as duas são unilaterais, só concebem um lado do problema. No caso da sexualidade de Freud, Jung (1980) prefere chamar de Eros, exatamente porque utiliza o discurso de Sócrates, em “O banquete” de Platão, para rebater Freud. Sócrates diz que Eros não é só o sexo, é uma miríade de coisas belas e que está em toda parte, incauto é aquele que pensa dominar Eros. Vem daí a expressão “amor platônico”, de um amor não consumado sexualmente. No caso do poder de Adler, Jung (1980) vai rebater falando sobre a própria experiência de Nietzsche, que viveu o contrário do que enunciou, propôs a vontade de poder, no entanto teve uma vida reclusa e mórbida. Em suma, para o suíço, tentar entender a alma humana da maneira de um ou de outro, era reduzi-la.

A alma humana, seja doente ou sã, não pode ser esclarecida apenas redutivamente. Não há dúvida de que Eros está presente, sempre em toda parte. Não há dúvida de que o impulso de poder penetra no que há de mais sublime e mais real na alma humana. Mas a alma não é só isso ou aquilo, ou se preferirem, isso e aquilo, mas também tudo o que ela já fez e ainda vai fazer com isso. (JUNG, 1980, p. 42)

Não se pode negar que Jung deu enorme contribuição no avanço da psiquiatria, da psicologia e da própria psicanálise. Uma vez afastado de Freud e da comunidade psicanalítica internacional, desenvolveu seu próprio método de investigação: “Acreditando na autonomia do inconsciente, Jung decidiu decifrar o significado de suas imagens, tanto de sonhos quanto de fantasias” (GRINBERG, 1997, p. 39). Observou em seus estudos, que passou a abranger a arqueologia, a mitologia, a alquimia, o misticismo, entre outras ciências, que todos os acontecimentos de nossas vidas, os interiores e os exteriores, são símbolos. Com efeito, apresentamos algumas diferenças entre a Psicanálise de Freud e a Psicologia analítica de Jung:

- A energia psíquica (mais tarde chamada de libido) – para Freud, é de natureza exclusivamente sexual, já para Jung, ela pode ser considerada como a própria energia vital. Para Freud, ainda, o desenvolvimento da energia psíquica se completaria ao atingir a maturidade sexual, ao passo que, para Jung o desenvolvimento se dá do nascimento até a morte, correspondendo ao que ele chamou de “individuação”;
- O inconsciente – para Freud, nasce com o indivíduo como uma tábula rasa, contendo só os impulsos e as tensões e conforme o indivíduo vai se desenvolvendo, os aspectos da personalidade que ele não deseja e que não entram no campo da consciência ficam

acomodados no depósito do inconsciente. Já para Jung, o inconsciente não acomoda só os aspectos que não entram no campo da consciência, que Freud denominou “reprimidos”, mas também uma camada mais profunda, que compreende padrões determinantes do comportamento humano. Com efeito, Jung denominou os aspectos reprimidos como *Inconsciente pessoal* e a camada mais profunda de *Inconsciente coletivo*, denominou, ainda, os padrões determinantes do comportamento humano de *Arquétipos*;

- Os sonhos – para Freud, eles eram interpretados de maneira mais literal, reduzidos a um sinal, convencionalmente de natureza sexual; para Jung, o sonho não era apenas a expressão de desejos sexuais reprimidos, cada conteúdo onírico tinha a função de um símbolo, ou seja, aquilo que liga, etimologicamente falando;
- A cultura – para Freud, ela se forma a partir da *sublimação* (termo criado por ele para designar a pulsão sexual aplicada fora da sexualidade, ou seja, com um objetivo não sexual e, portanto, mais valorizados socialmente, como a arte e a ciência); para Jung, existe em cada ser humano uma disposição inata, instintiva, para a espiritualização e para a formação da cultura. (GRINBERG, 1997)

1.2 - Inconsciente Coletivo e arquétipo

Um ponto alto da pesquisa em psicologia analítica de Jung é perceber duas camadas do inconsciente¹², o inconsciente pessoal e o inconsciente impessoal ou transpessoal, que ele preferiu chamar de “inconsciente coletivo”.

O inconsciente pessoal contém lembranças perdidas, reprimidas (propositalmente esquecidas), evocações dolorosas, percepções que, por assim dizer, não ultrapassam o limiar da consciência (subliminais), isto é, percepções dos sentidos que por falta de intensidade não atingiram a consciência e conteúdos que ainda não amadureceram para a consciência. (JUNG, 1980, p. 59)

O inconsciente coletivo, diferente do pessoal, segundo Jung (1980), comporta conteúdos antigos, os quais são comungados por toda a humanidade e remetem à noite dos tempos, daí a importância de seus estudos em arqueologia, mitologia e misticismo alquímico. O psiquiatra suíço percebeu a recorrência desses conteúdos nos sonhos dos pacientes e também nos desenhos e pinturas, que remetiam a imagens antigas, resgatadas em escavações

¹² Freud, posteriormente, também propôs duas camadas do inconsciente: o inconsciente e o pré-consciente, no futuro ele mudou os conceitos para id e ego.

arqueológicas, nunca vistas por seus pacientes. Com efeito, o inconsciente coletivo é “[...] totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais” (JUNG, 1980, p. 59). Esses conteúdos antigos, que de início Jung chamou de “imagens primordiais”, foram mais tarde denominadas por ele como “arquétipos”.

Logo, no estágio mais adiantado do tratamento, em que as fantasias não repousam mais sobre reminiscências pessoais, trata-se da manifestação da camada mais profunda do inconsciente onde jazem adormecidas as imagens humanas universais e originárias. Essas imagens ou motivos, denominei-os *arquétipos*. (JUNG, 1980, p. 59)

As imagens primordiais, ou arquétipos, segundo Jung (1980), são as formas mais antigas e universais da imaginação humana. São, para ele, simultaneamente sentimento e pensamento, além de ter vida própria, independente, “[...] fáceis de serem encontradas nos sistemas filosóficos ou gnósticos apoiados nas percepções do inconsciente como fonte de conhecimento” (JUNG, 1980, p. 60). Com efeito, para Jung (1980), os arquétipos existiram na história do espírito humano e foram ativos durante milhares e milhares de anos.

É válido dizer que o conceito de inconsciente coletivo está intimamente ligado ao conceito de arquétipo, “[...] o correlato indispensável da noção de inconsciente coletivo é a ideia de arquétipo” (PINHEIRO, 2016, p. 14).

Na presente investigação abordamos a definição de arquétipo utilizada por Jung (1980). Afirmamos isto em função de que tal conceito é também utilizado por outros pesquisadores com significados diversos. O próprio Jung (1980) cita pesquisadores que já se utilizavam do conceito de arquétipos antes dele, mesmo que sob outros nomes, como é o caso de Levy-Brühl¹³, estudioso da psicologia dos primitivos, que designava os arquétipos como *representations collectives*; de Hubert e Mauss¹⁴, antropólogos, que no campo das religiões comparadas denominavam os arquétipos como *categorias da imaginação*; e ainda de Adolf Bastian¹⁵, que designou os arquétipos bem antes como *pensamentos elementares* ou *primordiais*.

Depois de Jung, outros pensadores também vão incorporar o conceito de arquétipo em suas pesquisas com significados diversos dos abordados pelo psiquiatra suíço, como é o caso

¹³ Lucien Levy-Brühl (1857-1939) - Filósofo, antropólogo e sociólogo francês.

¹⁴ Henri Hubert (1872-1927) - Arqueólogo e sociólogo de religiões comparadas francês; Marcel Mauss (1872-1950) - sociólogo e antropólogo francês.

¹⁵ Adolf Bastian (1826-1905) - Pensador, etnógrafo e antropólogo alemão.

de Gaston Bachelard¹⁶, Gilbert Durand¹⁷ e Mircea Eliade¹⁸. Embora os estudos de todos os pensadores aqui citados sejam deveras interessantes, não podemos, contudo, nos aprofundar em nenhum deles, principalmente por não contemplar o escopo dessa investigação, mas também porque poderia confundir a leitura. Nesse sentido, seguimos com a definição de arquétipo segundo Jung (1980).

Os arquétipos são uma forma de matriz, como que uma raiz da qual emerge a consciência da humanidade. É ainda um depósito onde todas as imagens antigas das experiências de eras passadas se encontram latentes em todas as almas humanas.

Pinheiro (2016) vai dizer que, assim como o correlato do conceito de inconsciente coletivo é a ideia de arquétipo, o correlato da ideia de arquétipo é a noção de instinto: “A ideia de arquétipo possui um correlato indispensável, que é a noção de instinto. Instintos são impulsos destinados a produzir ações como resultado de uma necessidade interior e sem motivação consciente.” (PINHEIRO, 2016, p. 14). De acordo com o junguiano Heráclito Pinheiro (2016, p. 14), “[...] os arquétipos e os instintos formam conjuntamente o inconsciente coletivo”.

Assim como o conceito de instinto é utilizado para explicar a uniformidade e regularidade do nosso comportamento, o arquétipo explica a uniformidade e regularidade da nossa percepção, nesse sentido, o arquétipo poderia ser descrito como o autorretrato do instinto, a imagem do instinto. (PINHEIRO, 2016, p. 14)

Segundo Jung (1980), o inconsciente coletivo já nasce com o ser humano, ao passo que o inconsciente pessoal se forma depois. Aqui uma pergunta se torna inevitável: como pode o ser humano já nascer com conteúdo psíquico? A partir dessa pergunta, outras vêm à baila: de onde viriam tais conteúdos? A hereditariedade poderia ser genética e psíquica? A resposta, nas bases da psicologia analítica, seria: nos recém-nascidos os instintos são inatos, isto é, já nascem com eles e nessa lógica, também o inconsciente coletivo e os arquétipos são inatos. Como nos explica Pinheiro (2016, p. 20): “Para Jung, é um equívoco supor que a alma do recém-nascido seja uma *tabula rasa*, ele já vem ao mundo com predisposições específicas que condicionam e organizam suas a percepções¹⁹.”

¹⁶ Gaston Bachelard (1884-1962) - Filósofo, químico e poeta francês.

¹⁷ Gilbert Durand (1921-2012) - Antropólogo, filósofo e professor francês.

¹⁸ Mircea Eliade (1907-1986) - Cientista das religiões, mitólogo, filósofo, romancista e professor romeno/estadunidense

¹⁹ A palavra *apercepção* tem significado diferente de *percepção*, qual seja *percepção*: implicando a organização dos estímulos em formas mais ou menos definidas. *Apercepção*: atribuição de significado ao percebido e compreensão da cena ou situação.

Tais predisposições são instintos herdados e pré-formações, estas últimas são condições apriorísticas e formais da apercepção baseadas nos instintos, sua presença imprime ao mundo um timbre tipicamente humano. Essas pré-formações são justamente os arquétipos, que não são ideias herdadas, mas suas possibilidades. Os instintos são fatores impessoais, universalmente difundidos, hereditários e de caráter mobilizador, são forças motrizes especificamente formadas, que independem do grau de consciência para a sua ação. Os arquétipos são imagens inconscientes dos instintos, representam o modelo básico do comportamento instintivo. (PINHEIRO, 2016, p. 20)

Evidentemente, é muito difícil provar uma teoria proveniente do universo do inconsciente em um mundo materialista, no qual a ciência baseia-se na ponderabilidade, ou seja, na materialidade do objeto da pesquisa. Jung, assim como Freud, sofreu muitas críticas. No caso do suíço, as críticas vieram da comunidade científica e dos próprios seguidores de Freud, que desde o início taxaram-no de esotérico e místico, devido às suas pesquisas na busca das fontes dos arquétipos. Jung (2014) tinha consciência das dificuldades acadêmicas de seu campo de pesquisa: “O significado do termo *archetypus* fica sem dúvida mais claro quando se relaciona com o mito, o ensinamento esotérico e o conto de fada. O assunto se complica, porém, se tentarmos fundamentá-lo *psicologicamente*.” (JUNG, 2014, p. 14).

Não podemos ver o inconsciente coletivo. Podemos apenas inferir sua existência, a partir das várias imagens e símbolos que, independentemente de raça ou cultura, surgem de modo recorrente nos mitos, nos contos de fadas, nos sonhos e no folclore de todas as épocas e lugares. O inconsciente coletivo é, em si mesmo, um campo invisível que pode tornar-se visível em situações específicas. (GRINBERG, 1997, p. 135)

De acordo com a consideração de Grinberg (1997), quando nos referimos ao inconsciente coletivo ou a algum arquétipo, nada sabemos sobre a natureza deles, estamos em verdade intuindo tal situação, isto é, temos evidências de sua existência. Dito em outras palavras, nos deparamos com determinadas situações que interferem em nossa consciência, as quais não são causados por ela e tampouco são controlados por nossa vontade, “[...] o que me leva a postular uma instância outra, que no fundo desconheço, mas que é a origem desses fenômenos.” (PINHEIRO, 2016, p. 11). Heráclito Pinheiro (2016) apresenta um exemplo que ilustra muito bem tal situação:

É exatamente como quando um astrônomo, ao olhar para um planeta e calcular sua órbita percebe que ela tem uma perturbação que não deveria estar ali, apesar dele não ser capaz de ver nenhum outro planeta com o seu telescópio, mas, a partir da perturbação ele é levado a postular a existência de outro corpo celeste que modifica com sua gravidade o movimento do primeiro astro. (PINHEIRO, 2016, p. 11)

Jung (2014) acreditava que pudesse contribuir tanto no campo da psicologia, quanto nos estudos de mitologia, contudo, entre esses, igualmente não encontrava respaldo em suas pesquisas, “O fato de que os mitos são, antes de mais nada, manifestações da essência da alma foi negado de modo absoluto até nossos dias” (JUNG, 2014, p.14). Por seu lado, ele próprio criticava os mitólogos: “Até hoje os estudiosos da mitologia contentavam-se em recorrer a ideias solares, lunares, meteorológicas, vegetais etc.” (*Idem*)

De acordo com os levantamentos do pensador suíço, o ser humano primitivo não manifestava nenhum interesse por explicações objetivas do que ocorria na natureza à sua volta, todavia, havia uma necessidade irresistível de assimilar as experiências sensoriais externas como se fossem acontecimentos de sua própria alma. Não bastava a ele contemplar a aurora e o crepúsculo, essa observação exterior deveria representar a passagem pelo céu de um deus ou um herói, que de outro modo, habitava em sua alma. O mesmo se dava com todos os acontecimentos da natureza, que iam se tornando mitologizados, assim inverno, primavera, verão e outono, bem como as fases da lua, as chuvas e tempestades com seus raios luminosos, etc, passavam a ser entidades divinas na alma do ser humano primitivo, “[...] expressões simbólicas do drama interno da alma, que a consciência humana consegue apreender através da projeção – isto é, espelhadas nos fenômenos da natureza” (JUNG, 2014, p.14).

O enraizamento da projeção é tão profundo na alma coletiva, que foram necessários muitos milênios de experiência humana no planeta para desvinculá-la parcialmente de seu objeto exterior, dizemos parcialmente porque muitas sociedades ainda são ligadas totalmente aos mitos e suas manifestações externas nos fenômenos da natureza, como é o caso, só para citar uns poucos, dos(as) adoradores(as) de Dioniso, de Apolo, da mitologia Grega; de Thor e Freia, da mitologia nórdica; de Ogun e Nanã, da mitologia africana.

Nesse sentido, a alma humana é um reservatório de todas as imagens das quais provém os mitos, porém, “[...] só nos resta intuí-las e senti-las, mas a experiência originária se perdeu”. (JUNG, 2014, p. 16). Essa afirmação se deve ao fato de que, quanto mais lindas, mais extraordinárias e abrangentes são as imagens transformadas e repassadas pela tradição, tanto mais longínquas estão das experiências individuais. O que se quer dizer, é que os arquétipos não são experiências que se possam herdar, mas antes o potencial de repetição dessas experiências.

Ao se revestirem das experiências dos indivíduos, conscientes ou inconscientes, os arquétipos foram formando símbolos. É através desses símbolos que, os arquétipos “[...] mostram como a energia psíquica percorreu seu curso invariável iniciado em tempos

imemoriais” (GRINBERG, 1997, p. 136). Jung (2014) faz a comparação dos arquétipos com o leito de um rio, fluindo a energia psíquica dos seres humanos.

Particularmente, é possível experienciar os arquétipos por meio dos sonhos, de suas imagens e fantasias, também em rituais que se possa participar ao longo da vida. Quando um arquétipo se manifesta em um sonho ou em qualquer outra experiência ritualística, ele traz consigo, devido à sua carga energética, “[...] um certo poder de influência, exercido por meio de um efeito numinoso ou fascinante” (GRINBERG, 1997, p. 138). Segundo Luiz Paulo Grinberg (1997), uma experiência ‘numinosa’ significa: “[...] confronto com uma força que encerra um significado ainda não revelado, misterioso, atrativo, profético ou fatídico e que possibilita uma experiência imediata da transcendência” (GRINBERG, 1997, p. 229).

A arte, que será abordada mais detalhadamente em capítulo posterior, também é uma maneira para experienciar arquétipos, tanto por artistas como por seus fruidores. Entretanto, a experiência pode acontecer ou não, por exemplo, se o artista está conectado com sua técnica e com sua sensibilidade, o arquétipo, ou os arquétipos de seu âmago transparecerão em sua obra de arte, e as pessoas ao visualizarem sua arte experimentarão sensações estranhas, diferentes de tudo que já sentiram ou que só sentiram em momentos especiais. Essas sensações, chamadas “catárticas”²⁰ por Aristóteles²¹, nada mais são do que experiências arquetípicas. Dizendo de outro modo, é como se aquilo que a obra de arte encerra, de alguma forma, já tenha sido vivido, mesmo sabendo, que na vida objetiva, não se tenha passado por aquilo, mas a alma²² conhece, e nesse momento, de sensação universal, sente-se uma estranheza, que abala completamente, chegando a levar a um desconforto orgânico. Seria o encontro com um arquétipo, um encontro com o ‘eu’ universal?

Tudo aquilo que denominamos como universal, seja no pensamento, no sentimento ou nos instintos, é proveniente do inconsciente coletivo. Essa condição é muito bem observada na arte, como por exemplo, as artes que nos legaram os povos do passado, encontradas em escavações arqueológicas. Essas artes, carregadas de símbolos, representavam mitos, muitos dos mitos, atuais ainda hoje. Citamos aqui, à guisa de entendimento, o exemplo da arte literária de tradição oral, por exemplo, os contos de fadas. Essas histórias, carregadas de mitos, as quais muitas têm origem desconhecida, são contadas por muitos povos, aprendidas, por sua vez, de povos antigos. Os contos de fadas, exatamente por contemplarem mitos, podem ser

²⁰ Catárticas - Referente à catarse, conceito que, segundo Aristóteles refere-se a purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama. A mesma palavra é utilizada com outros conceitos pela psicanálise e pela medicina, significando: “purificação”, “evacuação” ou “purgação”

²¹ Aristóteles - (384-322 a.C.) - Filósofo grego do período clássico da Grécia Antiga.

²² Posteriormente, explicaremos o conceito de alma a qual abordamos em nossa tese.

caracterizados como universais, dito de outro modo, são arquetípicos, por isso são compreendidos, aceitos ou rejeitados em diversas sociedades, independente das diferenças culturais. Dizemos que são aceitos ou não porque, por vezes, são carregados de preconceitos, vinganças, etc. Entretanto, essa “literatura oral” nunca fica obsoleta, pois sua essência é sempre atual e necessária para ser contada às novas gerações, serve como uma iniciação, ritualisticamente falando, para as crianças e os adolescentes terem contato com as imagens primordiais através de seus símbolos e signos, que ficam adormecidos em camadas profundas de seus inconscientes.

1.3 - Símbolos e signos

É importante que discutamos aqui, os conceitos de símbolo e de signo, já que em capítulo ulterior trataremos da incapacidade de simbolização dos adolescentes que participaram de nossa pesquisa. Os arquétipos são carregados de símbolos, que é como eles se revestem, contudo, o que são esses símbolos e qual é a sua função?

Os símbolos, no sentido de nossa investigação, são representações que apontam fenômenos basicamente desconhecidos, misteriosos. São portadores de um dinamismo subjetivo “[...] que exerce sobre o indivíduo uma poderosa atração e um poderoso fascínio” (EDINGER, 1995, p. 158). São como entidades vivas e orgânicas, agindo como “[...] um mecanismo de liberação e de transformação de energia psíquica” (*idem*).

Os símbolos são um produto espontâneo da psique arquetípica. Não é possível fabricar um símbolo; só é possível descobri-lo. Os símbolos são portadores de energia psíquica. Eis por que convém considerá-los vivos (EDINGER, 1995, p. 158).

Os símbolos vivos representam o inefável, isso quer dizer, não se podem descrever em razão de sua natureza, força, beleza. “De acordo com Jung símbolo é a melhor formulação possível de algo relativamente desconhecido” (PINHEIRO, 2016, p. 23). Ainda de acordo com Heráclito Pinheiro:

Enquanto um símbolo for vivo, isto é, quando é capaz de expressar a constelação subjetiva subjacente, é a melhor tradução de um fato complexo ainda não claramente apreendido pela consciência. [...] Ele formula um fator essencialmente inconsciente, e é a expressão melhor e mais plena possível desse fator inconsciente e apenas obscuramente pressentido, por isso, o símbolo operacionaliza a participação do inconsciente na consciência. (PINHEIRO, 2016, p. 23)

O signo, por sua vez, é uma unidade de significado que expressa uma entidade conhecida, carrega uma significação abstrata e objetiva, ao passo que o símbolo carrega uma

significação viva e subjetiva²³. Os idiomas, por exemplo, são sistemas de signos e não de símbolos. No mundo moderno podemos citar o código de trânsito, e no mundo pós-moderno podemos citar o sistema de “libras”, a linguagem brasileira de sinais. Entretanto, Edward Edinger (1995) vai chamar a atenção para distinguir dois usos diferentes da palavra “significado”. No senso comum, ‘significado’ aponta o conhecimento abstrato e objetivo transmitido por um signo ou representação, por exemplo, a palavra “macaco” significa um tipo de animal que vive em florestas sobre as árvores, dotado de cauda e que pula de galho em galho; a luz de cor amarela em um semáforo significa “atenção”, e uma placa redonda com a letra “E” com uma faixa vermelha em diagonal significa “proibido estacionar”.

Todavia, há um outro tipo de significado, de um significado vivo que não se refere ao conhecimento abstrato, mas sim a um estado psicológico que pode iluminar a vida. Refiro-me a ele quando descrevo uma experiência significativa. [...] ela traz consigo, na realidade, um significado vivo que, carregado de afeto, nos põe em relação orgânica com a vida como um todo (EDINGER, 1995, p. 156).

Convém nesse momento que, também, tratemos do conceito de ‘ego’ e de ‘self’ (denominado por alguns autores como ‘Si-mesmo’) para que possamos avançar e compreender melhor as funções tanto dos signos, quanto dos símbolos. Na psicologia analítica de Jung, ego significa o centro da personalidade consciente.

Corresponde ao centro da consciência. Sua função é responder e intermediar as solicitações do mundo exterior e do Si-mesmo (self), sendo responsável pela adaptação. Em relação às partes da personalidade que ficaram na Sombra, a tarefa do ego é reconhecê-las e integrá-las à consciência. (GRINBERG, 1997, p. 224)

Se o ego é o centro da consciência, o self é o centro ordenador e unificador da psique total (consciente e inconsciente), nas palavras de Edinger (1995), “[...] o ego é a sede da identidade subjetiva, ao passo que o self é a sede da identidade objetiva” (EDINGER, 1995, p. 22). Seguindo o raciocínio de Edinger (1995), diríamos que se o ego fosse o computador, o self seria a placa mãe; compõe a autoridade psíquica suprema, mantendo o ego sob seu domínio. Em última análise, o self é caracterizado simplesmente como a divindade empírica interna.

Jung descobriu também que o inconsciente coletivo ou psique arquetípica conta com um princípio estruturador ou organizador que unifica os vários conteúdos arquetípicos. Esse princípio é o arquétipo central ou arquétipo da unidade, ao qual Jung denominou self. (EDINGER, 1995, p. 22)

²³ Vide o livro *Curso de Linguística Geral* de Saussure

O ego e self, aqui resumidamente apresentados, nos possibilitam avançar afirmando que, entre ambos há um vínculo de suma importância, esse vínculo é chamado de ‘eixo ego – self’. “A relação entre o ego e o self é altamente problemática e corresponde, de maneira bastante aproximada, à relação entre ser humano e seu criador” (EDINGER, 1995, p. 23). De acordo com as palavras de Edinger (1995) podemos estabelecer uma metáfora com o axioma religioso que afirma: buscar seu criador como o objetivo do ser humano, isto é, voltar ao local de origem. Nesta esteira de pensamento podemos dizer que, o objetivo do ego é buscar o self, que é o local de sua origem. Em outras palavras, o ego deve tornar-se self, um processo que dura por toda a nossa vida. Esse processo Jung chamou de “individuação” (JUNG, 2014).

Individuação é o processo de tornar-se Si-mesmo (self), *in-divíduo*, ou aquele que não se divide nem se mistura na massa ou no coletivo. Nesse processo, a personalidade desenvolve-se e unifica-se, e o indivíduo torna-se consciente de sua identidade profunda como ser único e autêntico no mundo (GRINBERG, 1997, p. 227).

Voltemos nesse momento, para fechar nosso raciocínio, aos conceitos de símbolos e signos para dizer que, a relação dos arquétipos com a consciência, isto é, o ego, com o objetivo da realização da individuação, é organizada pelo arquétipo central, ou seja, o self. Todavia, essas relações dos arquétipos com o ego são intermediadas pelos símbolos. Resumindo, o self é o centro regulador das comunicações, mas quem faz o intermédio são os símbolos, são eles que carregam a energia psíquica de um lugar para o outro. “[...] o eixo ego – self” é a via de comunicação entre o inconsciente e a consciência, realizada por meio dos símbolos que unem esses dois sistemas” (GRINBERG, 1997, p. 173). Grinberg (1997) faz uma analogia: diz que nossa consciência é como uma planta, nossas raízes são os arquétipos e a seiva que vem das raízes para a planta são os símbolos.

Uma última coisa deve ser dita antes de apresentar os principais arquétipos: assim como todas as energias existentes, os arquétipos são bipolares, isto quer dizer, todos eles possuem um lado positivo e um lado negativo. O que está por trás de toda a atividade criadora, seja nas artes ou nas ciências, são os arquétipos atuando positivamente, “[...] muitas vezes, inspirado por um arquétipo, o indivíduo pode ter a experiência de uma revelação, iluminação ou achar que teve uma ideia redentora” (GRINBERG, 1997, p. 140). Por outro lado, atrás de toda rigidez, conservadorismo, possessão, fanatismo e, por extensão, os efeitos de tais estados de consciência, estão os arquétipos atuando de forma negativa. Como exemplo, podemos citar os movimentos nazista e fascista, na Europa e o movimento integralista no Brasil, da primeira metade do século XX. Poderiam ser assemelhados a uma espécie de ‘psicose coletiva’ “[...] na

qual o arquétipo do mal emergiu e foi projetado, no caso dos nazistas, sobre judeus, ciganos e homossexuais, minorias que se tornaram seus bodes expiatórios” (*idem*).

Muitos são os arquétipos definidos por Jung (2014), entretanto, nesse estudo vamos citar os que foram observados no trabalho de arte e educação das crianças e adolescentes, meninos e meninas, nas áreas de vulnerabilidade, bem como dos(as) adolescentes na Fundação Casa. O principal deles é a sombra, arquétipo para o qual reservamos um capítulo para discorrer. Vejamos os demais:

O velho sábio – Arquétipo recorrente nos sonhos das pessoas em crise com sua fé religiosa, aparece como mago negro, bem como mago branco, representa o bem e o mal, “o mago é o sinônimo do velho sábio, que remonta diretamente à figura do xamã na sociedade primitiva [...] ele é o iluminador, o professor e mestre” (JUNG, 2014, p. 46). Esse arquétipo aparece também em muitos contos de fadas, daí a importância de citá-lo aqui.

Anima – Arquétipo da personalidade feminina no inconsciente coletivo masculino, foi o segundo arquétipo que Jung, de alguma forma, encontrou. Nomeou-o de anima, que significa literalmente alma, contudo, o arquétipo não representa a alma, mas um arquétipo importante dela.

Anima não é alma no sentido dogmático, nem uma *anima rationalis*, que é um conceito filosófico, mas um arquétipo natural que soma satisfatoriamente todas as afirmações do inconsciente, da mente primitiva, da história da linguagem e da religião (JUNG, 2014, p. 36).

Segundo Jung, “[...] tudo que é tocado pela anima torna-se numinoso” (JUNG, 2014, p. 36), devido ao seu caráter altamente inspirador. Talvez por isso ele tenha dado o nome de anima, por pensar que ela fosse a totalidade da alma. Com o tempo percebeu que não, que ela era um dos muitos arquétipos latentes na alma humana: “Embora pareça que a totalidade da vida anímica inconsciente pertence à anima, esta é apenas um arquétipo entre muitos” (*idem*).

Em outra observação, feita *a posteriori*, o autor afirmou que, assim como todos os outros arquétipos, a anima também é bipolar, pode despertar ímpetus benéficos ou ímpetus maléficos, dependendo da identificação que cada pessoa terá ao defrontar-se com tal arquétipo. “Um homem ‘possuído’ por sua anima fica radicalmente tomado por sua emocionalidade ou torna-se muito inspirado” (GRINBERG, 1997, p. 222). Estar possuído pela anima significa, cremos, que o homem sente seu arquétipo feminino dominar-lhe. Dependendo da formação cultural desse homem, isso pode significar uma benção ou, de outra forma, uma tragédia. A experiência humana cotidiana mostra que a sensibilidade feminina aflorada pode formar artistas sensíveis em todas as áreas, seja na dança, na música, nas artes visuais, cênicas, etc.

Porém, a referida sensibilidade pode também formar feminicidas. Os artistas aceitam seu encontro com a alma e, como diria Freud, sublimam essa energia nas artes; os segundos não aceitam o encontro com sua feminilidade e desejam aplacar tal possessão, projetando a negação de forma destrutiva nas mulheres.

Jung (2014) afirma que, a maioria dos homens, à medida que cresce, pode libertar-se do fascínio pela alma, que é exercido sobre eles pela mãe. As exceções serão os artistas e os homossexuais.

Animus – Esse arquétipo é a forma contrária da alma, representa a personalidade masculina no inconsciente coletivo feminino. Jung (2014, p. 127) nos diz que, o animus “[...] é rígido, cheio de princípios, reformador do mundo, teórico, emaranha-se em argumentos, polêmico, despótico”. No estado de possessão, tanto a alma quanto o animus deixam de lado os encantos e os valores, adjetivos que só podem possuir em “[...] estado de despreocupação em relação ao mundo (introvertido)²⁴, isto é, quando constroem uma ponte para o inconsciente” (JUNG, 2014, p. 127). Essas últimas palavras querem dizer que, quando a pessoa comprova a presença do arquétipo, mas não se identifica com ele, ou seja, não se deixa dominar, cria uma ponte para o inconsciente e o resultado será salutar.

Jung (2014, p. 129) chama a atenção para uma situação chamada “[...] identificação com um grupo”, que seria a identificação da pessoa com certo grupo que apresenta uma vivência de transformação coletiva. Tal situação, não deve ser confundida com a participação em rituais de transformação individual, mas se identificar com um grupo, em um estado de ânimo peculiar, criando uma vivência de transformação “[...] que tem apenas uma vaga semelhança com uma transformação individual” (JUNG, 2014, p. 129).

Uma vivência grupal ocorre em um nível inferior de consciência em relação à vivência individual. É fato que, quando muitas pessoas se reúnem para partilhar uma emoção comum, emerge uma alma conjunta que fica abaixo do nível de consciência de cada um. Quando um grupo é muito grande cria-se um tipo de alma animal coletiva (JUNG, 2014, p. 129).

Esse fenômeno pode ser observado nas torcidas organizadas ou em um linchamento, por exemplo, as pessoas em conjunto, se julgam fazendo justiça sem ter fundamentos ou verificação sobre a culpa do réu, porém insufladas por uma ‘emoção comum’, levam a cabo o justicamento. Todavia, cada uma dessas pessoas pode ser um cidadão comum, sem histórico

²⁴ Introvertido - O conceito de introversão ainda é um pouco confuso. Muitos pesquisadores ainda se debruçam sobre o tema, alguns pesquisadores defendem que podem ser entendidos em quatro diferentes tipos, quais sejam, o introvertido social, o contemplativo, o ansioso e o contido.

prévio de violência. Em outros casos, podemos citar a ku klux klan²⁵ e os grupos e partidos neonazistas, nos quais há preconceito, violência, exclusão, injustiça. É de natureza semelhante o caso de grupos de homens possuídos pela alma, nos quais indivíduos se juntam para agredir pessoas lgbtqia+.

Persona – Dependendo da forma como a pessoa deseja (ou precisa) ser vista pela sociedade, ela usará uma máscara para tal, “[...] trata-se de um compromisso entre o indivíduo e a sociedade” (GRINBERG, 1997, p. 142). A persona serve como um figurino do ego, “tem a função de anunciar aos outros como tal pessoa deseja ser vista. Muitas vezes o sucesso da adaptação social vai depender da persona adequada” (*idem*). Podemos observar que na sociedade quase todas as profissões possuem sua persona característica. Segundo Jung (2014), como em qualquer arquétipo:

O único perigo é identificar-se com a persona, como, por exemplo, o professor com o seu manual, o tenor com a sua voz; daí a desgraça. É que, então, se vive apenas a sua própria biografia, não se é capaz de executar uma atividade simples de modo natural. (JUNG, 2014, p. 126)

Ampliando a assertiva de Jung (2014), de nossa experiência com o teatro, observamos atores e atrizes que se identificam com os personagens que constroem e deles deveriam despir-se ao final de cada apresentação e definitivamente, ao final da temporada. Contudo, sentem dificuldades por haverem se identificado com traços da personalidade do personagem, diferentes dos seus próprios, e, por vezes, traços melhores. No teatro tal situação costuma ser tratada como uma falha da formação técnica.

Em última instância, persona é aquilo que realmente não somos, mas sim aquilo que os outros acham que somos e acabam fazendo de nós. A persona pode contribuir tanto para o desempenho brilhante de uma pessoa carismática, quanto para a performance de um charlatão. Apesar de identificação do ego e da consciência com a persona, “[...] o self inconsciente, que é a personalidade autêntica, está sempre presente e se faz sentir, direta ou indiretamente, por meio da função compensatória do inconsciente.” (GRINBERG, 1997, p. 144).

Quando a máscara cai, e ela deve sempre cair, descobre-se que o que parecia individual, era na verdade coletivo.

Os dois arquétipos seminais na obra de Jung serão amplamente utilizados em nossa investigação, um já foi explicado anteriormente, o self. O segundo, a sombra, será explicado e analisado no próximo tópico.

²⁵ Ku klux klan - é o nome de três movimentos distintos dos Estados Unidos, passados e atuais, que defendem correntes reacionárias e extremistas, tais como a supremacia branca, o nacionalismo branco, a anti-imigração, entre outras.

Vale ressaltar que, o que escrevemos acima representa uma breve passagem sobre o inconsciente em Freud e em Jung. Temos a absoluta certeza que essas poucas linhas são insuficientes em vista da vasta obra de cada um dos dois relevantes autores. Contudo, o exposto, é suficiente aos limites e intenções de nossa tese, cujo escopo central é o arquétipo da sombra e a arte, e seus reflexos na educação de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade. Nesse sentido, apresentamos mais um subcapítulo da introdução que versa sobre o significado e o conceito do arquétipo da sombra.

1.4 – Arquétipo da sombra

Os tópicos anteriores têm caráter de explicitação dos conceitos que usaremos na investigação, haja vista que, o objetivo central desse trabalho é discutir e buscar entendimentos e aplicações da sombra na formação cidadã de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade. Não obstante, os capítulos precedentes também jogaram luz sobre outros arquétipos que terão grande destaque no desenvolvimento de toda a tese, como por exemplo, a persona, a anima e o animus, o velho sábio e o self. Afinal, esses arquétipos estão para a Sombra como a fumaça está para o fogo, como veremos adiante.

Assim como todos os arquétipos, a sombra habita o inconsciente e é bipolar, tem um lado positivo e outro negativo, porém, há uma singularidade na sombra: existem duas sombras, a sombra pessoal e a sombra coletiva. Poderíamos dizer também que, a sombra é um arquétipo bipartido, que se divide em dois. A sombra pessoal é formada por nossas próprias qualidades indesejadas que, à medida que as vamos reprimindo, automaticamente vamos acumulando e construindo nossa sombra. Como observaremos, nem todas as qualidades reprimidas são más, contudo, por serem quando crianças desencorajadas pelos adultos, vão sendo escondidas do ego, colocadas na sombra. Simbolicamente, a sombra pode ser representada por um baú, um quartinho embaixo da escada, um sótão ou um porão, onde amontoamos coisas velhas que já não usamos e, no entanto, não nos desfazemos, pensamos que um dia sentaremos em uma cadeira e analisaremos coisa por coisa, lembrando os fatos ligados a cada objeto e só então saberemos o que fazer com cada um. Mas, esse momento nunca chega, ficamos procrastinando por um motivo: um encontro com coisas velhas, que trarão lembranças doces e amargas, é um tipo de encontro com a sombra, com as coisas que algum dia foram indesejadas.

A sombra coletiva está mais próxima do verdadeiro mal, temos contato com ela quando nos identificamos com atitudes que eram completamente reprimidas em nossa sombra

pessoal, como por exemplo, o ódio por minorias. Atualmente, com o advento das redes sociais, muitas pessoas, muito mais do que escorregar em lapsos ou atos falhos, deixando antever a sombra, escancaram suas fantasias e desejos mais secretos, bem como seu ódio, sua ignorância, seu conservadorismo, fanatismo, preconceitos, xenofobia, racismo e violência. Alguns o fazem inconscientes, destilam ódio em forma de projeção do mal no outro, mas uma outra parte, até grande, destila ódio conscientemente, por pura misantropia, ou seja, ódio e aversão à humanidade.

Entretanto, todos nós possuímos uma sombra, ou melhor, temos duas. Cedo ou tarde, de uma forma ou de outra, teremos que encarar uma delas.

Entre as obras da literatura universal, existe uma que ilustra muito bem o tema deste capítulo, “O estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde”, escrita por Robert Louis Stevenson e publicada no ano de 1886. O romance conta a história de um homem de seus cinquenta anos, bem barbeado e apessoado, um médico com grande influência social. Contudo, ele percebia outro lado de sua personalidade em desacordo com sua postura pessoal. Consciente da morbidez e frivolidade que afluía em seu ego, Dr. Jekyll reprimiu o mais que pode suas qualidades indesejáveis. Não controlando seu desejo de vivenciar a duplicidade de sua vida, ele desenvolve uma poção capaz de transformá-lo em seu alter ego. Edward Hyde era jovem, cheio de energia diabólica, de baixa estatura e um tanto deformado, também desdenhoso, frio e sombrio, incapaz de sentimentos humanos. Um tipo de monstro assassino. Diante do mal, Dr. Henry Jekyll tenta a todo custo evitar a posse de seu ego por sua sombra, mas já não tem forças para lutar e acaba perdendo a batalha para sua sombra, no formato do jovem e diabólico Mister Hyde²⁶.

Todos os seres humanos, independente de classe social, credo ou raça, têm dentro de si um Henry Jekyll e um Edward Hyde. “Muitos dirão, não, talvez tenhamos um Mr. Hyde, o outro é o ‘ego’ e não o Dr. Jekyll”. Contudo, somos três. E o que menos aparece é o ego, este é sempre camuflado pela persona ou pela sombra. O Próprio Dr. Jekyll é a persona de Henry Jekyll. “Jekyll percebia, no entanto, um outro lado da sua personalidade que estava em desacordo com essa *persona*: um certo temperamento frívolo e impaciente” (SANFORD 2012 p.52).

O conceito de sombra deriva das descobertas feitas por Sigmund Freud e Carl Jung. Guardando o devido respeito ao seu antigo mestre, Jung reconheceu que o trabalho revolucionário de Freud foi a análise mais detalhada e profunda da cisão que existe entre o lado da luz e o lado da sombra na psique humana (ZWEIG; ABRAMS, 2012, p. 27).

²⁶ Curiosamente Hyde em inglês significa esconder.

A sombra é o arquétipo que, geralmente, representa nosso lado negativo, inferior, escuro e primitivo. Ou não, como dissemos anteriormente, todos os arquétipos são ambivalentes, isto é, bipolares, carregam em si as potências²⁷ positivas e negativas.

No caso da sombra, o lado positivo quase nunca é levado em consideração. Suas qualidades ou conteúdos que não foram devidamente desenvolvidos pelo ego consciente, são então reprimidas no inconsciente. Contudo, essas características indesejáveis emergem cotidianamente, à revelia da vontade consciente do ego, em falas impensadas, piadas, sonhos, lapsos, projeções, etc. A sombra é conhecida por muitos nomes: “[...] o eu reprimido, o self inferior, o gêmeo (ou irmão) escuro das escrituras e mitos, o duplo, o eu rejeitado, o *alter ego*, o *id*.” (ZWEIG; ABRAMS 2012, p. 27). O encontro do ser humano com sua sombra também é descrito na história e nas artes por muitas metáforas: “[...] confronto com os nossos demônios, luta contra o diabo, descida aos infernos, noite escura da alma, crise da meia-idade” (*idem*).

A sombra é uma parte da personalidade que foi reprimida em nome do ego ideal, porém, o que tentamos entronizar como o “ego ideal” tem a ver com as conveniências sociais de cada época, com as suas etiquetas, ou seja, com as pequenas éticas impostas pelas sociedades e que, no entanto, mudam de cultura para cultura, forçando o ego a adaptações e condicionamentos. As qualidades da sombra, as quais nem todas são negativas, antes que possam ser trabalhadas pelos sujeitos, são reprimidas no inconsciente, entretanto, não deixam de fazer parte do arcabouço da personalidade integral. Ficam latentes no inconsciente, cheias de energia psíquica e, em momentos menos oportunos, surgem mostrando sua força sobre o ego consciente, como um Mister Hyde sobrepujando um Doutor Jekyll.

Todos nós, seres humanos, queiramos ou não, somos imperfeitos, necessitamos aprender com nossa existência, com as experiências que a vida nos proporciona. Então, reprimir a sombra é como, dito em senso comum, varrer a sujeira para debaixo do tapete, ela continuará lá e aparecerá em algum momento. Os efeitos, nos que são flagrados tentando esconder as qualidades indesejadas, podem ser: abaixar a cabeça e pedir desculpas, ficar envergonhado, mentir que não o fez, inventar uma história absurda para justificar, jogar a culpa em outro ou, ficar violento e partir para agressão como forma de negar (ZWEIG; ABRAMS, 2012).

Nesse sentido, as qualidades, positivas e negativas, que seriam relegadas à sombra, não devem ser reprimidas, afinal fazem parte da personalidade integral das pessoas. Por outro

²⁷ Nesse sentido *potência* é aquilo que tem poder, força, vigor e importância, contudo, é importante lembrar que existem muitos conceitos de *potência*: na matemática, na física, na psicologia, na psicanálise e na filosofia.

lado, elas não devem ser estimuladas ou encorajadas, antes devem ser descobertas ou identificadas, encaradas e trabalhadas à luz do ego consciente, no intuito de burilá-las, lapidá-las, apurá-las, retrabalhando e aperfeiçoando a própria personalidade. Esse processo não é solitário, nem é possível que seja, deve ser incentivado e assistido por pais, mães, familiares e educadores (as).

Na verdade, nossa mente e personalidade conscientes se desenvolvem e amadurecem a *partir da* matéria-prima do inconsciente, em interação com as experiências da vida.

Tudo o que tem substância lança uma sombra. O ego está para a sombra como a luz está para as trevas. Essa é a qualidade que nos torna humanos. Por mais que queiramos negar, somos imperfeitos. E talvez seja naquilo que não aceitamos em nós mesmos — a nossa agressividade e vergonha, a nossa culpa e a nossa dor — que descobrimos a nossa humanidade. (ZWEIG; ABRAMS, 2012, p. 27)

A sombra, mesmo sendo uma parte inferior de nossa personalidade integral, carrega consigo, em potencial, valores da mais alta moralidade. Jung dizia “[...] noventa por cento de nossa sombra é ouro puro” (SANFORD, 2012, p. 44). A sombra pessoal, mais do que qualquer outro arquétipo, está muito próxima da consciência, de forma que não aperfeiçoá-la ao nível da consciência é um erro. O processo de individuação é um caminho para chegar ao self, nosso ego superior. Todavia, uma das estações do caminho é a sombra, isto quer dizer, que não se chega ao self sem passar pela sombra. A individuação pode durar toda uma vida, quanto mais cedo passarmos pela sombra, mais cedo conheceremos nosso self.

Os contos de fada, como veremos posteriormente, ilustram muito bem esse processo. O self fica em uma linda planície coberta de relva fresca e florida, à beira de um lago lindo, que espelha o céu azul límpido e o sol delicioso da primavera, porém, para chegar até essa planície, é preciso atravessar um bosque escuro, coberto de bruma e habitado por criaturas asquerosas, zombeteiras e malignas, que se esgueiram por entre as sombras, sem que se possa divisar suas verdadeiras feições. Somente encontrando as criaturas e humanizando-as se consegue chegar à planície do self.

De acordo com o analista Erich Neumann: "O *self* fica escondido na sombra; ela é a guardiã dos portais, a guardiã da entrada. O caminho para o *self* é através dela; por trás do aspecto escuro que ela representa está o aspecto da totalidade, e é só fazendo amizade com a sombra que ganhamos a amizade do *self*." (ZWEIG e ABRAMS, 2012, p. 30)

Erich Neumann, um dos grandes colaboradores de Carl Jung, considerado como um dos mais talentosos alunos do mestre suíço dá uma grande contribuição ao sugerir que a sombra é a guardiã do self, que para alcançar o self devemos atravessar a sombra, fazendo

amizade com ela. A questão parece paradoxal, mas não é: “fazer amizade com o mal vai tornar-me bom?” Como dissemos logo no início, e é preconizado pela psicologia analítica, devemos entrar em contato com os arquétipos no intuito de compreendê-los, contudo, sem nunca nos identificarmos com eles. É na identificação que habita todo o perigo porque o arquétipo pode possuir o ego. Esse efeito de possessão é uma prerrogativa de todos os arquétipos, com a sombra não seria diferente.

É por essa razão que viver os impulsos mais escuros da sombra não é uma solução para o problema da sombra, pois, se o tentamos, podemos facilmente ser possuídos ou absorvidos pelo mal. Isso confirma a natureza arquetípica do mal, pois uma das qualidades dos arquétipos é que eles podem tomar posse do ego — algo como ser devorado pelo arquétipo ou tornar-se idêntico a ele. (SANFORD, 2012, p. 53)

Uma vez que o ego esteja possuído pela sombra, o ser humano passa a viver seus impulsos reprimidos sem qualquer compromisso social ou sentimento moral, atitudes próprias do ego. Sente-se completamente isento das responsabilidades e dos sentimentos de certo ou errado. Então a sombra pessoal identifica-se com a sombra coletiva, o verdadeiro mal. A sombra coletiva é uma camada muito mais profunda, todavia, todo ser humano a possui latente nos recônditos mais profundos de seu inconsciente. Vale lembrar as palavras do Doutor Jekyll depois de seu primeiro contato direto com sua personalidade Mister Hyde: "Percebi que eu era... mais perverso, dez vezes mais perverso, escravizado à minha maldade original..." (SANFORD, 2012, p. 52). Essa frase mostra o quanto Jekyll, mesmo possuído pela sombra coletiva, tinha consciência que toda aquela maldade, de alguma forma, pertencia a ele, era sua maldade original, isto quer dizer, o mal arquetípico e, no entanto, estava fascinado por ele.

A sombra, assim como todos os outros arquétipos, causa um fascínio muito grande ao ego. Com efeito, ela é ambivalente e paradoxal, porque nos choca e nos fascina ao mesmo tempo. Nos choca pelo mal, que, de uma forma ou de outra, encerra em nós. E fascina pelo poder que possui, é como uma bateria carregada de energia que não foi utilizada. “A sombra, como vimos, inclui a vida não vivida: tocar a personalidade da sombra significa receber uma infusão de energia nova, ou seja, a energia da juventude” (SANFORD, 2012, p. 52).

A análise que o junguiano John Sanford (2012) faz da obra de Stevenson é de grande importância para compreendermos a questão da percepção da sombra, sua assunção e a necessária tomada de consciência, no sentido de fortalecer o ego e alcançar a individuação. Na história, Jekyll toma consciência de sua sombra, de seu poder maligno e do fascínio arrebatador. Sabe que se tentar viver sua sombra será destruído por ela. Ele está vivenciando a

tensão dos opostos dentro de si, a qual chamaremos de paradoxo da alma, que é o processo pelo qual passamos quando resolvemos encarar nossa própria sombra. É um processo delicado, difícil e, diríamos, até doloroso, porque temos que lidar com uma face de nós mesmos que é uma personalidade muito mais forte, mais jovem, mais enérgica, mais sedutora, que passa facilmente por cima dos problemas que não conseguimos resolver. Por outro lado, aceitar essa personalidade, é aceitar o efeito colateral, qual seja, o mal original, o mal arquetípico da humanidade, isto é, uma descida mais profunda no abismo da sombra, onde ela é prioritariamente negativa, onde habita a animalidade antecessora da humanidade, da barbárie que precede o nascimento da cultura.

Aqui cabe o axioma bíblico: “O mal é uma estrada larga e florida, já o bem é um caminho estreito e áspero”. Muitos poderão indagar: “Mas não dá para viver com os dois e usar cada um em momentos pontuais, de acordo com o lugar e a conveniência?” Isso acontece em relação à nossa sombra pessoal, de uma forma ou de outra, aprendemos a conviver com os dois lados, até que possamos aperfeiçoar o lado negativo. Porém, em relação à maldade original da sombra coletiva, a resposta é não, absolutamente não, porque na sombra coletiva as qualidades negativas são carregadas de misantropia, ou seja, sentimentos de ódio e desprezo pela humanidade. Porém, muitos assim o fazem. Basta darmos uma olhada mais detidamente em nossa polícia e nossa política.

Se tivesse ampliado essa consciência (da dualidade de sua natureza) e sustentado a tensão dos opostos dentro de si, isso o teria levado ao desenvolvimento da sua personalidade; na linguagem que estamos usando, ele teria passado pelo processo de individuação. Mas, em vez disso, Jekyll optou por tentar escapar a essa tensão através da droga transformadora, para assim poder ser tanto Jekyll quanto Hyde e desfrutar dos prazeres e benefícios de viver, sem culpa ou tensão, os dois lados de sua personalidade. (SANFORD, 2012, p. 54)

Outro fator importante surge aqui, Jekyll sustentou, mesmo que por pouco tempo, duas personalidades (sendo uma delas, a sombra coletiva) antes da derrocada completa, mas para tanto, utilizava um tônico que ele desenvolveu em seu laboratório, em outras palavras, “uma droga transformadora” (SANFORD, 2012) com a qual ele acreditava que poderia ter domínio sobre o monstro que deixou agigantar-se sobre seu ego. Não é essa mesma droga, sob o nome de heroína, cocaína, maconha e outras que muitas vezes despertam os monstros sombrios que habitam todos os seres humanos? Entretanto, a principal droga é lícita e se encontra dentro de quase todas as casas do planeta e se chama álcool. Sem qualquer moralismo, ressaltamos que beber socialmente não é vício, pode ser até muito agradável. Entretanto, existem pessoas que

não tem o controle sobre sua vontade. É comum o conhecimento de histórias de pessoas que são equilibradas e sensatas, mas quando bebem em excesso se transformam. Em geral, a paisagem facial se transforma, os olhos ficam argutos, as risadas desgovernadas e sardônicas, as piadas de mal gosto, os preconceitos, os impropérios e, por vezes, a violência. “É possível que na base do impulso pela bebida esteja a luta da sombra para se afirmar, assim como Hyde esperava ansiosamente que Jekyll tomasse a droga para poder emergir e viver sua vida escura” (SANFORD 2012 p.56).

A luta contra certos vícios, nada mais é do que a luta do ego contra a sombra e a não assunção do assédio do ego pela sombra. A frase chavão, “não sou viciado, quando quiser parar eu paro”, frase esta que já foi ouvida por muitos que lidam com alguém que não assume seu vício e o conseqüente assédio da sombra, apresenta mais uma questão crucial em relação à tensão ego/sombra: o problema nunca poderá ser resolvido ao nível do ego, isto quer dizer que, a solução do problema não será racional.

Mas quando existe a consciência do problema, o Eu, a *Imago Dei* dentro de nós tem condições de agir e produzir uma síntese irracional da personalidade. Ou, em outras palavras: se sustentarmos conscientemente o fardo dos opostos na nossa natureza, os processos de cura secretos e irracionais que ocorrem no nosso inconsciente poderão agir em nosso benefício e trabalhar visando a síntese da personalidade. (SANFORD, 2012, p. 55)

Segundo as palavras de John Sanford (2012) e do próprio Carl Jung (2014), se existe algo realmente sagrado no ser humano, esse algo é o arquétipo do self, que é o EU completo, denominado *Imago Dei*, a “imagem de Deus”, ou como quiser: o cósmico, a mente universal, o ser supremo, etc. De acordo com a psicologia analítica, as atividades religiosas são características essenciais de todo ser humano, seja ele iniciado ou não em alguma doutrina, isto é, a religiosidade ou espiritualidade está por natureza inseparavelmente ligada ao ser humano.

Com efeito, é deveras importante que se observe e assuma a própria Sombra para a necessária absorção de suas qualidades positivas e o burilamento das negativas. No entanto, a grande dificuldade que se apresenta nessa empreitada é que a sombra pessoal não é percebida por nós mesmos. Como devemos proceder então? O junguiano William Miller (2012), em seu artigo: “O encontro da sombra na vida cotidiana”, publicado no livro “Ao encontro da sombra” (ZWEIG; ABRAMS, 2012), apresenta cinco caminhos eficazes para conhecer a própria sombra.

O primeiro caminho é pedir a alguém que nos aponte as qualidades de nossa sombra, dito de outra forma, pedir que a pessoa diga com sinceridade como nos vê. Parece simples não é mesmo? Mas a quem pedir? É muito difícil ouvir todos nossos defeitos morais sem haver rugas nesse processo. Assim como é difícil ouvir, é igualmente difícil para a outra pessoa falar. Isso nos faz lembrar de uma situação vivida. Aos vinte e cinco anos tínhamos um quiosque à beira da praia, na cidade paulista de Praia Grande. Em um sábado de baixa temporada, vimos quando um carro parou no estacionamento, desceu um homem e estendeu várias roupas sobre seu carro, roupas novas para vender. Durante todo o dia o observamos de longe, vendendo esporadicamente suas peças. Ao final da tarde, depois de guardar sua mercadoria, veio ter com a gente em nosso estabelecimento. Assim que colocou os braços no balcão, o reconhecemos.

Na adolescência trabalhamos como vendedor de calçados e confecções. Em uma rede de lojas que trabalhamos, aquele homem era um dos supervisores. Até então tinha sido a pessoa mais arrogante e soberba que havíamos conhecido. Sua superioridade e altivez forçada estavam em tudo dele, no olhar, no caminhar, nos gestos, no bigode que lhe cobria todo o lábio superior. Quando falava, era sempre em forma de ordem, nunca como um pedido, causava medo e raiva em nós adolescentes. Certa vez gritou alto conosco, desnecessariamente, na frente de todos.

Lá estava ele em nossa frente, não havia passado dez anos. Era então bem mais magro, olhar e gestos humildes, podia-se dizer que não era a mesma pessoa. Pudemos reconhecê-lo pelo corte de cabelo e pelo bigode, e também porque nunca o havíamos esquecido. Tratamo-lo bem e ele não nos reconheceu. Passou a vir todos os sábados. Um dia contou sua história trágica, a derrocada profissional, a separação conjugal e a doença. Quando falou sobre a loja, sua grande posição e salário, contamos que havíamos trabalhado lá também e que o conhecíamos. Ele ficou lívido nos olhando, como se houvesse nos reconhecido e lembrado. Pensamos que pediria desculpas por toda sua opressão, mas não. Disse que fora um ótimo e bondoso supervisor, que nós estávamos ali e podíamos confirmar. Era o nosso momento, de falar todas as coisas que guardamos tantos anos, dizer-lhe verdades sobre sua personalidade autoritária e assediadora. Mas não conseguimos. Queríamos, mas não conseguimos. Limitamo-nos a ficar quietos olhando em seus olhos. Depois daquela tarde ele nunca mais voltou.

Acreditamos que essa história ilustra bem sobre a questão da sombra, aquele homem não pode assumir sua arrogância e prepotência do passado ou ele não percebia que era daquele jeito ou ainda, nunca ninguém lhe dissera.

Voltemos à questão do primeiro caminho para conhecer nossa sombra. Se por um lado, pedir para uma pessoa conhecida é muito difícil, por outro, pedir a uma pessoa que não nos conhece é praticamente impossível, justamente porque ela não nos conhece. Vejamos então outra forma.

O segundo caminho para conhecermos nossa sombra é através da projeção. Projeção “é um mecanismo inconsciente que usamos sempre que é ativado um traço ou característica da nossa personalidade que não está relacionado com a consciência” (MILLER, 2012, p. 62). O que podemos entender com as palavras de William Miller (2012) é: quando identificamos uma característica em alguém que, pode nos agradar ou desagradar profundamente, é quase certeza que estamos vendo projeções de nossa própria sombra em outra pessoa. Isso mesmo, projeção, como o nome diz, é o reflexo de nossas características inconscientes em outro ser humano. Ora, uma vez conhecendo o conceito de projeção, devemos ficar atentos.

O método mais simples consiste em listar todas as qualidades que não apreciamos nos outros, por exemplo, vaidade, irritabilidade, egoísmo, maus modos, ambição, etc. Quando a lista estiver completa (e é provável que ela seja bem longa), destacamos as características que não só nos desagradam nos outros mas que também odiamos, detestamos e desprezamos. Essa segunda lista será uma imagem razoavelmente exata da nossa sombra pessoal. Talvez ela seja difícil de acreditar e mais difícil ainda de aceitar. (MILLER, 2012, p. 62)

Mas a observação deve ser correta, porque nem todos os traços que nos desagradam nos outros são reflexos de nossa sombra. A observação estará correta quando envolver emoções fortes e/ou reações exageradas, nesse caso algo inconsciente foi instigado e está sendo despertado. É a sombra que está a deparar-se com sua imagem na outra pessoa.

O mesmo processo deve ser feito para observar e conhecer nossas qualidades positivas e agradáveis que, por alguma razão, foram relegadas à sombra e como não estão em nossa consciência, não as conhecemos. Quando nos encantamos por determinadas qualidades de outra pessoa, é provável que estejamos recebendo as projeções de nossa própria personalidade latente.

Aqui devemos ficar ainda mais atentos aos enganos, por que é uma questão magnética, ou seja, quando o polo é negativo nos afastamos, repelimos. Quando o polo é positivo nos aproximamos, atraímos. Quando nos sentimos atraídos pelo outro ser humano tendemos, a partir de então, só ver qualidades positivas, acreditamos piamente que ele (ou ela) é incapaz de erros. Entretanto, desgraçadamente, a pessoa em questão, como qualquer outra, irá apresentar, mais cedo ou mais tarde, suas imperfeições, qualidades sombrias de seu

inconsciente. É quando acontecem as grandes decepções, principalmente nos relacionamentos amorosos.

O terceiro caminho para chegarmos à sombra pessoal é através de nossos lapsos, os quais podem ser verbais e de comportamentos. Na linguagem freudiana são chamados de atos falhos. Os lapsos verbais são erros de linguagem conscientemente não intencionais que nos causam embaraços vários e nos deixam pensando, “como pude dizer tal coisa?”. William Miller (2012) aponta que isto ocorre quando, em alguma situação de enérgica atitude, falamos de traços sombrios que gostaríamos de ter. Invocamos, assim como um espectro, o aparecimento da sombra, ignorando que os traços desejados quedavam latentes em nosso inconsciente. Depois ficamos a lamentar sobre nossas inconveniências sem saber que “[...] enquanto a consciência propõe, a sombra geralmente dispõe” (MILLER, 2012, p. 63).

Os lapsos de comportamento revelam a sombra em tintas ainda mais fortes e se apresentam de duas formas diferentes. A primeira é quando a pessoa se comporta de forma estranha, grotesca, sarcástica, sob efeitos de álcool/drogas ou não. As pessoas acompanhantes ficam estarecidas ao desconhecer o amigo, amiga ou companheiro, companheira, dizendo “Não pude reconhecê-lo/a!”. A outra forma é quando a pessoa se comporta de maneira diferente do que todos esperam dela, inclusive ela mesma. Por exemplo, em uma palestra ou discurso onde a pessoa pretende ser gentil, carismática e ao término fica sabendo que foi irônica e desrespeitosa do início ao fim. Vários podem ser os gatilhos emocionais que ativam a sombra nessas situações. Contudo, partem sempre do desconhecimento e da não assunção da sombra pessoal (ZWEIG; BRAMS 2012).

O quarto caminho para conhecer a sombra, é através de nosso senso de humor. Devemos empreender um exame minucioso em nosso humorismo e em nossa reação ao humor em geral. Devemos saber que as coisas risíveis não são universais, ou seja, nem tudo é engraçado para todo mundo. Quando fazemos nossos chistes, muitas das vezes são manifestações das verdades de nossa sombra pessoal, e nesse caso ela resvala na sombra coletiva, isto é, no mal arquetípico. Por exemplo, piadas racistas, sobre minorias, pedofilia, zoofilia, necrofilia, etc. Quando, em um encontro de família, atrás do escudo do humor alguém lança uma piada destas, está expondo traços animais da sombra e aqueles que riem, estão comungando através de seus traços da sombra coletiva. Freud também estudou sobre a sombra escondida nos gracejos e piadas e compilou-os em um livro chamado “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, publicado no ano de 1905.

Entretanto, uma pessoa completamente destituída de senso de humor, que não ri de nenhuma piada, um ou uma agelasta, aquele que nunca ri, está, com veemência, negando e

reprimindo sua sombra. Aqui cabe uma história engraçada que ilustra bem os parágrafos sobre o humor e a sombra. Miller (2012) nos conta e que passo a discorrer.

É, na verdade, uma velha história. Três padres de uma cidadezinha faziam reuniões de trabalho semanais. Quanto mais se encontravam, mais crescia sua intimidade e mais confiavam uns nos outros. Um belo dia decidiram que haviam atingido o nível de confiança mútua que lhes permitia confessar seus mais graves pecados e compartilhar a culpa. "Confesso que roubo dinheiro dos donativos", disse o primeiro. "Isso é mau", disse o segundo, que então confessou: "Meu pecado mais grave é que estou tendo um caso com uma senhora da cidade vizinha." O terceiro padre, ouvindo as revelações dos outros dois, declarou: "Ah, queridos irmãos, preciso lhes confessar que meu pecado mais terrível é a tagarelice. Mal posso esperar pelo fim desta reunião!".

Essa historieta, dependendo do ponto de vista de cada ouvinte, pode ser cômica, tragicômica ou trágica, porque apresenta a manifestação da sombra de três sacerdotes que, por projeção positiva esperamos deles a impecabilidade ética e moral. Por outro lado, estamos falando do riso, que é um fenômeno humano ambíguo e ambivalente, estudado desde a antiguidade por dezenas de filósofos sem que nenhum conseguisse defini-lo com exatidão.

Rimos dos infortúnios do palhaço. O humor dessas situações desperta o nosso riso conforme o sadismo reprimido em nós encontra expressão. Examinar aquilo que achamos engraçado e jocoso ajuda-nos a alcançar um maior autoconhecimento. (MILLER, 2012, p. 65)

Como bem diz Miller (2012), devemos examinar tudo aquilo que achamos graça, com certeza encontraremos nesse processo muitos traços sádicos de nossa sombra. Sugerimos ao leitor e à leitora assistir ao documentário brasileiro “O riso dos outros”²⁸, onde a questão do sadismo reprimido fica clara.

O quinto e último caminho ao encontro da sombra pessoal é através dos sonhos, fantasias e devaneios. Encontrar a sombra a partir dos sonhos é a forma mais difícil para alguns que acreditam não ter sonhos ou não os lembram. Outros/as já sonham muito, porém, não dão a menor atenção aos símbolos oníricos. Duas coisas são certas e verdadeiras, todas as pessoas sonham e o sonho é a maneira mais metafísica de encontrar com a sombra.

A experiência mostra que nos sonhos a sombra apresenta-se como um duplo do sonhador ou sonhadora, se não idêntico pelo menos sempre do mesmo sexo. Aversão, antipatia ou medo são as reações ao duplo. Na maioria das vezes queremos evitá-la, sentindo-

²⁸ Documentário “O riso dos outros” - https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54

a como um ser inferior, contudo, sempre nos perseguindo. Pode aparecer também como algo sem distinção, mas sempre estamos fugindo e ela nos perseguindo.

As divagações e fantasias são aqueles pensamentos indesejáveis que invadem nossa mente em vários momentos de nossa vida em vigília, em situações completamente inoportunas. Muitos desses pensamentos nos envergonham e não temos coragem de dividi-los com ninguém.

Quais as imagens e fantasias que invadem o nosso pensamento? As divagações e fantasias podem ser tão contrárias à *persona* que vestimos que talvez nos assustem. Não temos a menor intenção de admitir para os outros qual a feição que eles têm e muitos de nós nem sequer as admitem para si mesmos. (MILLER, 2012, p. 65)

Com efeito, entrar na sombra, conhecê-la e trabalhá-la é um processo individual. Sendo também uma experiência pessoal e diferente para cada pessoa. Seja qual for o método, todo ser humano terá que um dia enfrentar a sua ou, de outro modo, encarar as consequências do não enfrentamento.

1.5 - Sombra e pós-modernidade

No dia 11 de maio de 1960, às seis horas da tarde, na cidade de Buenos Aires, Argentina, três homens raptaram o alemão Adolf Eichmann e o levaram para Jerusalém, onde seria julgado pelos judeus por seus crimes contra a humanidade durante a segunda guerra mundial ao lado do partido nazista.

A filósofa alemã e professora universitária Hannah Arendt, judia, refugiada nos EUA, foi convidada pela revista *New Yorker* para cobrir o famoso julgamento. Arendt aceitou a incumbência e acompanhou, entre idas e vindas, o julgamento que se estendeu por mais de um ano. Quando da publicação de seu primeiro artigo na revista sobre o julgamento, Arendt foi massacrada pela comunidade judaica americana, por todas as comunidades judaicas do mundo e, também, por grande parte dos americanos conservadores.

As perguntas que não se calavam eram: como uma judia, obrigada a fugir de seu país por perseguição nazista, que perdeu amigos e parentes, que sabia do extermínio de milhões de judeus, podia apontar falhas na condução do julgamento e pior, observar traços de humanidade em Eichmann?

O artigo da filósofa não inocentava Eichmann de sua culpa, simplesmente apontava-o como um funcionário subalterno que obedecia cegamente às ordens do Führer e do partido nazista como se fosse um bom empregado de uma indústria em plena produção. Além disso, Arendt (1999) apontou erros no que os israelenses, principalmente na pessoa do primeiro ministro Ben Gurion, chamaram de justiça: em primeiro lugar, o rapto de Eichmann em Buenos Aires não era justo, o certo seria pedir ao governo argentino a extradição do acusado, logo, a justiça israelense começou sua justiça com um crime, qual seja, passar por cima da soberania do Estado Argentino. Em segundo lugar, Arendt (1999) observou que se Eichmann era alemão, ele deveria ser julgado em seu país, como era praxe de acordo com as leis internacionais. Ben Gurion, à guisa de justificativa e por meio de seu porta voz, disse que os judeus deveriam julgar os criminosos nazistas. A justificativa fez entender que os alemães poderiam inocentar seus criminosos. Arendt (1999) aponta aí um insulto à Alemanha, que na época sofria de um grande sentimento de culpa. A filósofa apontou ainda, uma falha na justiça israelense e talvez a maior: se Eichmann estava sendo julgado por crimes contra a humanidade ele deveria ser julgado em um tribunal internacional, como Haia, Genebra ou em Nuremberg onde foram julgados os criminosos nazistas. Se Eichmann estava sendo julgado pelos judeus em Jerusalém, que o raptaram para tanto, ficava claro que ele seria condenado, não por crimes contra a humanidade, mas por crimes contra os judeus.

As objeções levantadas contra o julgamento de Eichmann eram de três tipos. Primeiro, as objeções levantadas contra os julgamentos de Nuremberg, que agora se repetiam: Eichmann estava sendo julgado por uma lei retroativa e era trazido à corte dos vitoriosos. Segundo, as objeções que se aplicavam apenas à corte de Jerusalém, na medida em que questionavam sua competência enquanto tal, ou sua incapacidade de levar em conta o ato do rapto. E, finalmente, e mais importante, objeções à própria acusação, que afirmava que Eichmann cometeu crimes “contra o povo judeu”, em vez de dizer “contra a humanidade”, e portanto, à lei sob a qual estava sendo julgado; e essa objeção levou à conclusão lógica de que a única corte adequada para julgar esses crimes seria um tribunal internacional. (ARENDR, 1999, p. 143)

Arendt (1999) apontou nos autos que Eichmann era culpado em quase todas as acusações, porém em algumas poucas foi absolvido, entre elas a da morte de dezenas de milhares de ciganos. O que a filósofa observou foi que para a corte israelense o extermínio dos ciganos não se enquadrava como crime contra a humanidade.

O artigo de Hannah Arendt lhe rendeu muitos dissabores, como a perda de muitos amigos judeus dos EUA, da Alemanha e de Israel. Perdeu seu emprego como professora, recebeu inúmeras ameaças, além de injúrias e difamações. Apesar de tudo isso, ela acreditava

que estava apontando as coisas certas, que a justiça não poderia estar atrelada ao sentimento de vingança. Foi exatamente o que aconteceu: a maioria das pessoas do mundo diante daquela situação queriam a morte de Adolf Eichmann, não conseguiam ver um pingão de coerência nos apontamentos da filósofa.

Mesmo diante de tudo o que acontecia de ruim, para sua pessoa e para sua carreira, a filósofa foi além do artigo e escreveu um livro inteiro sobre o julgamento: “Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal”. O principal documento sobre o julgamento é exatamente o livro de Arendt:

A não ser pelo discurso de abertura do promotor e pela apresentação geral da defesa, o registro do julgamento não foi publicado e não é de fácil acesso. A língua da corte era o hebraico; as matérias fornecidas à imprensa eram, dizia-se, “uma transcrição não editada e não revisada da tradução simultânea”, que “não devia ser considerada estilisticamente perfeita e isenta de erros linguísticos”. (ARENDR, 1999, p. 267)

A pergunta de Arendt (1999) que ficou foi: se eles queriam somente matar Eichmann, como ficou claro desde antes do julgamento, porque não o fizeram na rua escura da periferia de Buenos Aires, um tiro de misericórdia e ninguém saberia que foi obra da inteligência judaica? A justiça judaica não queria simplesmente matar Eichmann, queria fazer um espetáculo em formato de julgamento. Para tanto, construíram uma gaiola de vidro para expor o criminoso nazista aos olhos do público durante as sessões do julgamento que durou, como já dissemos, mais de um ano. O espetáculo era aplaudido em todos os países, porque no mundo inteiro da época e mesmo ainda hoje, existem multidões gigantes de pessoas que preferem a vingança à justiça, ou pior do que isso, não conseguem diferenciá-las. Nesse sentido, Arendt (1999) ao analisar o julgamento espetaculoso de Eichmann indicou a existência de um “Eichmann dentro de cada um de nós”.

Sobre os desdobramentos de seu livro maldito, Arendt (1999) escreve em um posfácio de edições futuras:

O que veio à luz não foi nem niilismo, nem cinismo, como se poderia esperar, mas uma confusão bastante extraordinária sobre questões elementares de moralidade – como se um instinto em tais questões fosse realmente a última coisa que se pudesse esperar de nosso tempo (ARENDR, 1999, p. 281).

Se a Segunda Guerra Mundial abre as portas da primeira fase da pós-modernidade²⁹, a sombra nesta pós-modernidade pode ser explicada pelo relato de Hannah Arendt (1999) sobre a banalidade do mal no julgamento de Adolf Eichmann. Quando grande parte da humanidade

²⁹ <https://www.significados.com.br/pos-modernidade/>

comunga o sentimento de vingança acreditando estar aplicando a justiça, é como se um instinto ancestral (um arquétipo) sobrepujasse a razão e a moral levando povos inteiros (no caso do relato de Arendt (1999), o povo judeu) a pagar o mal com o mal, ou seja, aplicar a lei de talião³⁰: “olho por olho, dente por dente”. A sombra nazista, arquetipicamente, sempre esteve presente na alma de cada ser humano. Potencialmente todos somos capazes de perpetrar o mal, como nos bordões proferidos por pessoas ditas “de bem”, tão em voga atualmente: “bandido bom é bandido morto”, “direitos humanos são para humanos direitos”.

A segunda fase da chamada pós-modernidade (LYOTARD, 1993) tem início no final dos anos 1980. Consiste na ambientação em que a sociedade está inserida, caracterizada, principalmente pela globalização e domínio do sistema capitalista.

A sombra coletiva ou o mal original no contexto da globalização segundo a lógica do capitalismo viceja em terreno fértil, visto que uma das características principais da pós-modernidade é a substituição do pensamento coletivo, pregado pelos iluministas, pela valorização do sentimento de individualismo, representado pelo narcisismo, hedonismo e consumismo³¹.

O mal carrega consigo um séquito de elementos, facetas ou parentes: irmãs ou filhas. A primeira é a punição. A punição, que poderíamos chamar de irmã bastarda do mal, é o tratamento dado àqueles que praticaram o mal reconhecido como mal, chamado oportunamente de pecado em algumas religiões. Todavia, a punição muitas vezes é confundida com o próprio mal, porém, nesse caso não é reconhecido como mal, como, por exemplo o julgamento espetaculoso e inadequado de Eichmann.

O ódio, elemento primordial do mal, o qual podemos classificá-lo como seu filho primogênito, é o antônimo de amor. Segundo Umberto Eco (2017) o ódio é um sentimento muito mais coletivo do que o amor, porque une as pessoas ao passo que o amor se queda mais no âmbito individual.

O amor aquece meu coração em relação a poucas pessoas, o ódio, ao contrário, ferve meu coração, junto daqueles que estão a meu lado, contra milhões de pessoas, contra uma nação, uma etnia, contra gente de cores e línguas diversas. O ódio pode ser coletivo e deve sê-lo para os regimes totalitários, os populismos e muitas vezes também as religiões em suas versões fundamentalistas, pois o ódio pelo inimigo une os povos, que ardem assim num mesmo fogo. O ódio, portanto, não é individualista, mas generoso, filantrópico, e abraça num único alento imensas multidões. (ECO, 2017, p. 183)

³⁰ A “lei de talião” vem do latim e significa “lei igual ou proporcional” (<https://www.respostas.com.br/olho-por-olho>) - acessado em 02/jan/2022

³¹ <https://www.significados.com.br/pos-modernidade/>

É deveras forte e seca a afirmação de Umberto Eco, todavia, ela é exatamente o espelho de nossa sociedade planetária, não só da pós-modernidade, mas, de todos os tempos. Segundo Eco (2017) é muito mais fácil unir-se no ódio, já que o amor é demais exigente e insiste em ir além do círculo pessoal do egoísmo. “Eis por que a história de nossa espécie sempre foi marcada antes pelo ódio e pelas guerras e pelos massacres do que pelos atos de amor” (ECO, 2017, p. 183).

Aqui cabe um ponto importante sobre odiar ou amar antes de tratarmos de outro parente do mal, que é exatamente o tema do início desse capítulo: a banalidade do mal. Arendt (1999) não apontou a banalidade somente no julgamento inadequado de Eichmann, mas também apontou a banalidade do mal em Eichmann e seus advogados não enxergarem mal em seu ofício de liberar trens carregados de seres humanos para o extermínio. Do ponto de vista do réu e de seus advogados, o extermínio na visão dos subordinados, era encarado como uma indústria em plena produção e mais, os empregados não precisavam amar o que faziam, mas sim fazê-lo bem feito. Essa banalidade do mal denunciada por Hannah Arendt (1999) foi vista outras vezes na pós-modernidade. Uma delas deu-se no início do século XXI, na ofensiva estadunidense sobre o Iraque, quando soldados a quilômetros de distância, operando seus drones, lançavam bombas sobre seres humanos civis, como se estivessem jogando um jogo de vídeo game. A banalidade do mal é então pagar o mal com o mal, punir um crime cometendo outro crime, confundir vingança com justiça, mas é também tratar o extermínio como uma indústria (como os nazistas fizeram) ou como um jogo.

Esse formato de mal banal é também chamado de *efeito colateral* pelos EUA, quando centenas de civis inocentes morrem nas guerras que são travadas no planeta. Quando tal *efeito colateral* passa a ser visto com normalidade, a sensibilidade pela dor alheia deixa de existir. Deixa de existir também o remorso, a responsabilidade e a reparação. Isto quer dizer que a banalidade do mal na pós-modernidade pode ser chamada de naturalização do mal.

Parece não haver defesa contra essa dilatação e ampliação invisível se os escrúpulos morais, as dores de consciência, os impulsos de compaixão humana e aversão a infligir dor aos semelhantes estão desgastados, submersos e abolidos. (BAUMAN, 2008, p. 70)

Citamos agora o parente do mal que estava faltando que, se não for o pior de todos, está na mesma categoria que seus antecessores punição/vingança e ódio: o medo. Dos irmãos do mal, o medo é o mais inseparável, se pode dizer que são grudados, como siameses mesmo. Na pós-modernidade é que foi criada a expressão *terrorismo*, isto é, o mal praticado com a intenção de causar o medo coletivo, o terror em massa. O medo está, de alguma forma ligado

ao mal, todavia, existem muitos tipos de medo. O sociólogo Zigmunt Bauman, descreve em seu livro *Medo Líquido* (2008) três tipos de medo: os que ameaçam nosso corpo e nossas propriedades, os que ameaçam a ordem social e a confiabilidade nela (renda e emprego) e os medos que ameaçam nosso lugar no mundo em relação à hierarquia social e a identidade (classe, gênero, étnica, religiosa).

Bauman (2008) cita uma frase do historiador francês Lucien Fabvre para descrever o medo que os europeus do século XVIII sentiam da escuridão: “*Peur toujours, peur partout*” (“medo sempre e em toda parte”) (BAUMAN, 2008, p. 6). Na escuridão tudo podia acontecer, não havia como saber o que poderia surgir da escuridão. Nos dias atuais do século XXI a luz abunda em quase todos os cantos das noites das grandes cidades, no entanto, o medo parece ser maior do que há séculos atrás. Mais do que nunca, o medo tem a capacidade divina de estar concomitantemente presente em toda parte.

O que mais amedronta é a ubiquidade dos medos; eles podem vazar de qualquer canto ou fresta de nossos lares e de nosso planeta. Das ruas escuras ou das telas luminosas dos televisores. De nossos quartos e de nossas cozinhas. De nossos locais de trabalho e do metrô que tomamos para ir e voltar. De pessoas que encontramos e de pessoas que não conseguimos perceber. De algo que ingerimos e de algo com o qual nossos corpos entraram em contato. (BAUMAN, 2008, p. 8)

A pós-modernidade trouxe, no século XXI, medos nunca antes vistos, oriundos das novas ferramentas tecnológicas que surgiram para trazer conforto e agilidade nas comunicações. No primeiro ano desse século o mundo assistiu ao vivo pela televisão o maior ato terrorista da história, a queda do World Trade Center em Nova York, mais conhecido como torres gêmeas, atingidas por dois aviões de passageiros. Esse atentado trouxe um medo nunca experimentado pelo povo estadunidense, que vivia sob a égide do país mais rico, mais poderoso e mais seguro do mundo. O medo foi compartilhado por grande parte dos habitantes do planeta exatamente por que o país atingido foi o mais poderoso do mundo, “se lá aconteceu esse atentado ninguém no mundo está em segurança” (grifo nosso), foi o que provavelmente pensaram.

O revide dos EUA ao Afeganistão, ao Iraque, ao Paquistão, ao Irã, não aplacou o medo nem trouxe mais segurança, pelo contrário, viu crescer muito mais o medo, o ódio e a vingança/punição: os elementos primordiais do mal arquetípico. Foi em meio a esse torvelinho que o mundo viu surgir o mais terrível grupo terrorista do mundo árabe, o Estado Islâmico, que se utilizava da internet para arregimentar seus seguidores, conseguindo adeptos em diferentes continentes, ou seja, promovia-se atentados terroristas nos lugares mais

inesperados. O mal soube muito bem utilizar as novas mídias para circular e aterrorizar milhões de almas, despertar a sombra coletiva nelas latente ao redor do “[...] asteroide pequeno que todos chamam de Terra”³²

1.6 - Sobre o conceito de alma

Deparamos com a palavra alma dezenas de vezes até o momento, outras tantas com a palavra psique. Tanto uma palavra quanto a outra e seus ambíguos significados são muito difíceis de serem trabalhados em uma pesquisa científica como a presente tese. Entretanto, a filosofia, dita mãe de todas as ciências, trabalhou sobre o conceito de alma à exaustão, sem, todavia, esgotá-lo. Mas, o que seria a alma na psicologia de Jung e o que é a alma segundo as ciências na pós-modernidade?

Para os povos da antiguidade e de alguma forma, difundida até hoje, a alma é o sopro da vida, que entrava no corpo com a primeira respiração, no nascimento, e o abandonava no último suspiro, no momento da morte.

Em grego o vocábulo *ψυχή* significa alma, ou borboleta. A palavra em alto alemão é *Seele*, alma, frequentemente utilizada por Jung como, evidente, sinônimo para psique. *Seele*, assim como *soul* (inglês), *saiwala* (gótico) *saiwalô* (antigo germânico) são etimologicamente aparentados com o grego *aiolos* que significa colorido, móvel, iridescente. *Saiwalô* está ligado ao antigo eslavo *sila*, força. Estas relações iluminam a significação original de *Seele*: é uma força movente, uma força vital. (PINHEIRO, 2016, p. 4)

A etimologia da palavra alma nos apresenta duas pistas muito importantes, a primeira é a ambiguidade, isto é, a quantidade de significados. Significados que não são sinônimos, mas carregam uma certa contiguidade poética. Podemos explicar melhor a contiguidade poética a partir da segunda pista: o simbolismo etimológico da palavra alma. Colorido, móvel, iridescente, borboleta. As quatro palavras não são sinônimas, porém, pode-se dizer que são contiguas, ou seja, detêm uma certa vizinhança semântica. Esse é um exemplo muito claro de como o símbolo atua para entendermos uma coisa que não se pode ver; a alma, assim como o inconsciente, não pode ser apreendida pela consciência, a não ser pelos símbolos.

Jung, no entanto, utilizava a palavra *seele* (força movente, força vital), sinônimo de psique.

A palavra do grego, psique, tem proximidade com *psycho*, soprar, *psychos*, fresco, a *psychros*, frio e a *physa*, fole. Essas conexões nos mostram que em

³² Referência à música Kryptônia, do cantor brasileiro Zé Ramalho.

todas essas culturas a alma está ligada à ideia de “ar em movimento” e “sopro frio dos espíritos”. A respiração, sinal de vida, serve também para designar a alma, da mesma maneira, que o movimento e a força que produz o movimento. (PINHEIRO, 2016, p. 4)

Quando utilizamos a palavra psique no lugar de alma, as mesmas duas situações vão se repetir: ambiguidade e simbolismo. É verdade que todas as palavras, de todas as línguas desenvolvidas pelos povos antigos eram carregadas de simbolismo e ambiguidade, ou seja, significavam muitas coisas ao mesmo tempo e eram simbólicas porque os sentidos externos ainda não podiam explicar os fenômenos, de forma que recorriam ao universo simbólico do inconsciente.

Nesse sentido, a intuição primitiva é um campo vasto para investigações a respeito da alma pela moderna psicologia “[...] pois qualquer um de nós pode, com um pouco de honestidade, observar em si mesmo que o psíquico se revela como algo objetivo, subtraído ao controle da consciência. Logo, psique e consciência não podem ser sinônimas.” (PINHEIRO, 2016, p. 4). O autor nos diz, que na experiência primitiva, as coisas da alma não eram de modo algum subjetivos, por outro lado, eram objetivos, possuidores de vida própria.

A alma possui ainda uma característica que é das mais importantes para a moderna Psicologia, pois nossa única experiência imediata é a alma, tudo o que eu experimento é psíquico. Tudo o que é possível conhecer é constituído de material psíquico. Como a psique é a única realidade imediata, ela é a entidade real em supremo grau. (PINHEIRO, 2016, p. 5)

O enunciado de Pinheiro (2016) pode parecer muito difícil de compreender, principalmente às pessoas materialistas, que só concebem o ponderável, ou seja, o que se é capaz de medir, pesar, cheirar, cortar, dissecar. Todavia, a física moderna nos apresenta a própria matéria como energia condensada, dito em outras palavras, o que nossos sentidos captam da natureza não condiz com a verdadeira realidade; captamos os fenômenos, mas os númenos, a essência por trás dos fenômenos, passam despercebidos por nossos sentidos. Aqui entra a importância da ciência da alma³³ com suas ambiguidades e seus símbolos.

Podemos afirmar que a existência física é uma dedução, pois só temos noção da matéria por meio de imagens psíquicas transmitidas pelos sentidos. Essas imagens são aquilo que realmente temos conhecimento imediato, logo, a matéria é algo, no mínimo, tão desconhecido quanto o inconsciente psíquico. Por esse motivo, Jung também designou o materialismo de “metafísica da matéria”. É a alma que confere cor e som ao mundo e a experiência é um aglomerado complicadíssimo de imagens psíquicas. (PINHEIRO, 2016, p. 6)

³³ Como as importantes pesquisas do físico Amit Goswami, autor de diversos livros sobre o tema, entre eles *A física da alma*.

As palavras do junguiano Heráclito Pinheiro nos remetem, indiscutivelmente, à física quântica, para qual a matéria manifestada tem natureza de onda, de forma que pode estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, isto é, tem a possibilidade de estar em dois lugares ao mesmo tempo. Nesse sentido, a própria matéria seria uma possibilidade.

De acordo com a ciência materialista, partículas infinitamente pequenas formam os átomos, os quais formam as moléculas, que por sua vez formam células, tecidos, órgãos, etc. As células também formam os neurônios, as sinapses e a consciência. Esse modelo chama-se teoria da causação ascendente, ou seja, “[...] a causa vai das partículas elementares ou micro, até a consciência e o cérebro, macro.” (GOSWAMI, 2005, p. 19).

Segundo a física quântica, esse modelo da teoria da causação ascendente, isto é, “[...] a interação de possibilidade com possibilidade só gera possibilidades mais complexas, nunca uma realidade” (GOSWAMI, 2005, p. 19).

Na interpretação correta (...) a causação ascendente só é capaz de produzir ondas materiais de possibilidade para a escolha da consciência (não material), e a consciência tem o poder supremo, chamado de causação descendente, de criar a realidade manifestada por meio da livre escolha dentre as possibilidades oferecidas. A consciência não é mais vista como um epifenômeno do cérebro, mas como a base da existência, na qual todas as possibilidades materiais, inclusive o cérebro, estão incrustadas. (GOSWAMI, 2005, p.19)

É imperioso que expliquemos melhor os enunciados do físico Goswami (2005). A natureza na qual estamos inseridos é gigante, bela e complexa; ela é observada, estudada e descrita por nossos ancestrais desde séculos antes da era cristã. Nós, os seres humanos, também somos parte da natureza, juntamente com nosso planeta e com todo o universo, somos todos formados da mesma matéria, ou seja, de matéria bariônica: prótons, elétrons, neutrons “[...] que compõem os elementos da Tabela Periódica, e que formam as estrelas, as galáxias, as nuvens de gás intergaláctico, e inclusive os planetas e nossos próprios corpos humanos”³⁴. Estudos modernos da astronomia e da cosmologia afirmam que já catalogaram aproximadamente duzentas mil galáxias, cada uma dessas galáxias pode conter aproximadamente duzentos bilhões de estrelas e em cada uma dessas estrelas pode ter uma dezena de planetas orbitando ao seu redor. Isso sem contar os satélites naturais de cada planeta, os cometas, os asteroides, a poeira cósmica, etc.

³⁴<https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/espaco/era-de-ouro-da-cosmologia-conhecemos-4-douniverso> (acessado em 16 de março de 2022)

Esses são, literalmente, números astronômicos. Principalmente, levando em consideração nossa pequenez e efemeridade frente ao tempo e ao espaço do universo. Entretanto, ao nosso pensamento causa estranhamento quando sabemos, que os modernos estudos da astronomia e da cosmologia afirmam que toda a matéria bariônica representa somente quatro por cento do universo, que noventa e seis por cento é formado por matéria escura e energia escura. A matéria escura é composta por elementos que não figuram na tabela periódica, dito de outra forma, é constituída por elementos totalmente desconhecidos da ciência humana. A energia escura, diferente de qualquer energia conhecida, é gravitacionalmente repulsiva, isto é, sua pressão é negativa, afasta os corpos celestes ao invés de atraí-los.

E se confiarmos em todas estas observações juntas, então podemos seguramente inferir que o universo possui cerca de 23% de Matéria Escura, cerca de 73% de Energia Escura, e apenas 4% de matéria bariônica (da qual somos formados). Portanto, o universo é praticamente todo invisível a nossos olhos, e formado de algo que não sabemos o que é, nem interage conosco de forma alguma. Isso é, de fato, impressionante. [...] Podemos seguramente dizer que toda nossa ciência, todo o nosso saber, toda a nossa compreensão filosófica do mundo baseia-se apenas em 4% de tudo o que existe no universo. Pense nisso. (MARASSI, 2013)³⁵

Em contraste com o universo macro, de números e tamanhos astronômicos, do qual pouco sabemos, apresentamos agora o universo micro, onde as partículas elementares interagem e formam os átomos, que por sua vez interagem e formam a matéria bariônica. A física quântica, que estuda o universo micro, aponta que desse universo também pouco sabemos. Entretanto, de acordo com o axioma hermético: “O que está em cima é como o que está embaixo” ou ainda a frase bíblica: “Assim na terra como no céu”, podemos ter uma pista para entender o universo macro, ou seja, “[...] o estudo do microcosmo pode nos ajudar a compreender o macrocosmo, pois sempre haverá uma correspondência de um em relação ao outro. este princípio hermético fala sobre a correspondência existente em planos superiores e inferiores”³⁶.

Todavia, a física quântica, assim como a matéria escura e a energia escura, foge a qualquer entendimento científico da atualidade. De acordo com o princípio da correspondência, de que o que está em cima é como o que está em baixo, os átomos são

³⁵ Entrevista com o professor Lúcio Marassi, doutor em cosmologia pela UFRN e especialista em cosmologia computacional pelo Instituto de Astrofísica de Paris. Entrevista completa em: <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/espaco/era-de-ouro-da-cosmologia-conhecemos-4-douniverso> (acessado em 16 de março de 2022)

³⁶ <https://www.astrolink.com.br/artigo/correspondencia#>: (acessado em 16 de março de 2022)

idênticos aos sistemas solares: elétrons, de carga negativa (como os planetas), girando em torno do núcleo, de carga positiva (como o sol), com distâncias proporcionais a dos planetas, mesmo no universo microscópico. O princípio da correspondência se encaixa em muitas outras analogias que não convém exemplificar aqui.

Quando o átomo é desconstruído e surgem as partículas elementares, chamadas de objetos quânticos, a observação foge do controle, isto porque os objetos quânticos não se comportam desejavelmente, fogem completamente ao padrão, elas saltam os saltos quânticos e ora estão aqui, ora ali, de forma que nunca é possível determinar com exatidão sua localização.

Um átomo emite luz quando um elétron dá esse salto quântico de um estado energético atômico superior para um inferior. É possível observar a natureza radical desse salto quântico se o visualizarmos como o elétron que pula de uma órbita superior, em torno do núcleo atômico, para outra inferior, sem viajar pelo espaço entre as órbitas. (GOWAMI, 2005, p. 19)

Um salto quântico o que seria então? O elétron salta de uma órbita para outra sem viajar pelo espaço entre as órbitas, isto quer dizer, que ele desaparece em um lugar e no mesmo instante aparece no outro. Nesse ponto retomamos nosso estudo sobre o conceito de alma e consciência. De acordo com a física quântica, a causalção descendente, que é a terminologia utilizada para descrever o poder causal da consciência sobre a matéria, age de forma análoga ao salto quântico.

A causalção descendente é descontínua sob todos os aspectos possíveis: causalmente (não podemos atribuir a ela uma causa precisa), mecanicamente (não podemos criar um modelo matemático para ela), algoritmicamente (a matemática não se aplica a ela) e logicamente (sua lógica é circular: o observador é essencial para que ocorra o colapso, mas tal observador é apenas possibilidade antes da ocorrência do colapso). (GOSWAMI, 2005, p. 19)

De acordo com o físico Amit Goswami (2005), aquilo que é potencial, como é o caso da alma, da consciência e dos arquétipos, pode ser bem mais real do que aquilo que é manifestado. Afinal de contas, a potencialidade existe em um domínio atemporal, ao passo que toda e qualquer realidade é simplesmente efêmera, isto é, só existe no tempo.

Aqui, já se pode ver parte da metáfora certa para a física quântica da alma. Enquanto o corpo físico, vivo, representa possibilidades que sempre precisam se manifestar como uma estrutura localizada, com início finito e término finito, a alma representa possibilidades, potencialidades, sem uma estrutura localizada na manifestação. (GOSWAMI, 2005, p. 20)

O presente e breve subcapítulo nos aponta, de alguma forma, que estamos muito longe de qualquer verdade acerca da aventura humana no planeta Terra, seja de qualquer ponto de vista, principalmente o científico materialista que pretende apreender a natureza a partir do estudo da matéria. É inevitável que a ciência terá que buscar respostas científicas para descrever a matéria escura, a energia escura e também o salto quântico.

Nós, cientistas das ciências humanas, trabalhamos com elementos imateriais, como vontade, emoções, sentimentos, desejos, relacionamentos, criatividade, imaginação, inspiração, intuição, educação. De nossa parte, apresentamos a segunda parte do princípio da correspondência: “Tudo o que está fora é como o que está dentro”(ATKINSON, 2018), ou seja, do interior para o exterior. Nesse sentido, a alma, o princípio consciente, repositório de todos os elementos elencados acima, que é “o que está dentro”, contempla, em seus processos simbólicos, a energia escura, a matéria escura, o salto quântico e todos os outros entraves com os quais a ciência ainda há de se deparar.

Nesse sentido, apresentamos o conceito de alma com o qual trabalhamos, juntamente com a arte e a psicologia analítica, para contribuir com a educação no Terceiro Milênio.

CAPÍTULO 2 – A ARTE, A EDUCAÇÃO E O ESTADO

É um grande combate, meu caro Gláucon, é grande, e mais do que parece, o que consiste em nos tornarmos bons ou maus. De modo que não devemos deixar-nos arrebatados por honrarias, riquezas, nem poder algum, nem mesmo pela poesia, descurando a justiça e as outras virtudes.

Platão

Assim como o inconsciente, os arquétipos e a sombra, a arte também é uma forma de manifestação universal, é uma necessidade de representação dos conteúdos da alma, dos símbolos. Existe entre todos os povos, bem como existe dentro de cada ser humano, em alguns mais desperta, em outros mais latente. É uma faculdade muito cara à filosofia e à psicologia, porque é uma expressão da alma humana que se manifesta de muitas formas; o processo da criação artística é material da psicologia. A arte em si e suas concepções são parte das considerações estéticas da filosofia (JUNG, 2013).

Em nosso trabalho, nos interessam as questões psicológicas e filosóficas, ou seja, os processos de criação da arte, assim como as que buscam definir o que é a arte. No entanto, nos interessa, sobremaneira, conhecer e entender as questões que vão para além da psicologia e da filosofia, como por exemplo, qual é a função da arte na sociedade e na vida dos indivíduos de distintos povos, tempos e lugares ou, como disse Hegel, “qual é o fim último da arte?” (HEGEL, 1999, p. 79). Nesse sentido, nossos estudos e experiências com a arte se dão no campo dos estudos culturais e das ciências sociais.

2.1 – Definição de arte

Existem muitas definições para a arte, isso é certo. Não é o objetivo de nosso estudo buscar uma definição última para tanto, da mesma forma, não é do escopo desse trabalho um aprofundamento significativo nas histórias da arte. Valorizamos, na qualidade de artistas-pesquisadores-professores (IRWIN, 2008) colaborar no desenvolvimento de metodologias artístico-educativas que contribuam na formação de professores e, na mesma intensidade, na educação, formal e não-formal, de crianças e adolescentes, mormente nas áreas de vulnerabilidade.

A arte sempre existiu entre os seres humanos, mesmo nos tempos mais remotos da humanidade ela já se fazia presente. As ciências da arqueologia e da antropologia tem nos provado isso. Também é material de estudos desde a antiguidade, muitos filósofos se dedicaram a pensar sobre ela como, por exemplo, Platão e Aristóteles.

Na época desses filósofos, as artes existentes já eram classificadas e subclassificadas, ou seja, existiam seis artes, sendo elas: 1ª arte, música; 2ª arte, dança; 3ª arte, pintura; 4ª arte, escultura/arquitetura; 5ª arte, teatro; por último, 6ª arte, literatura. Cada uma dessas seis eram subclassificadas em gêneros; como exemplo citaremos os gêneros da primeira e da sexta arte: a música na antiga Grécia era dividida, segundo Aristóteles (2018) em três gêneros principais: aulética, citarística e seríngica; a literatura da época, chamada de poesia ou arte poética, já contava com inúmeros gêneros: epopeia, tragédia, comédia, ditirambo (constituído de uma parte narrativa e outra musical), mimo, diálogo, jambo, elegia, rapsódia, nomo, paródia, hino e encômio (ARISTÓTELES, 2018).

É importante salientar que, o teatro, a quinta arte, era a arte de interpretar. Para tanto, utilizava-se de gêneros da sexta arte, isto é, da literatura, quais sejam a tragédia, a comédia, o mimo, o ditirambo, etc. Contudo, as obras teatrais mais populares eram as tragédias e as comédias, que por sua vez, na Grécia antiga, eram em sua maioria compilações de outro gênero da literatura: a epopeia, ou seja, as obras dramáticas, principalmente as tragédias, eram adaptações de mitos das epopeias escritas por Hesíodo e Homero, respectivamente, *A Teogonia*, *a Ilíada* e *a Odisseia*.

Em relação à definição de arte entre os antigos filósofos gregos, Sócrates, pelas palavras de Platão, separava a arte em duas: a verdadeira arte, que seria a arte criada pelo artista a partir de uma inspiração, intuição ou imaginação e a arte mimética, ou seja, a arte copiada da natureza, da qual ele dá exemplos na pintura e na poesia. “A arte de imitar está longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma porção de cada coisa, que não passa de uma aparição.” (PLATÃO, 1999, p. 325). Para Sócrates, a mimese acarretaria o nível mais desprezível do conhecimento, que estaria três níveis abaixo do conhecimento verdadeiro. Para exemplificar sua afirmação, ele cita a parábola da cama, da mesa e da cadeira, objetos perfeitos e verdadeiros no mundo ideal ou das ideias, que seria o primeiro nível; já os mesmos objetos fabricados pelo carpinteiro são múltiplos e imperfeitos, visto que são cópias dos objetos verdadeiros, por isso fazem parte do segundo nível; por último, os mesmos objetos retratados pelo pintor em sua tela, seriam mimeses dos objetos múltiplos e imperfeitos copiados pelo carpinteiro, ou seja, seriam a cópia da cópia, portanto, do terceiro nível, estando essa arte três níveis abaixo do verdadeiro. “Considera então o

seguinte: relativamente a cada objeto, com que fim faz a pintura? Com o de imitar a realidade, como ela realmente é, ou a aparência, como ela aparece? É imitação da aparência ou da realidade?” (PLATÃO, 1999, p. 325).

Sócrates vai dizer a mesma coisa sobre a arte poética, aquela de seu tempo que era, na sua maioria, mimética, a começar por Homero, considerado o educador da Grécia. Segundo o filósofo, todas as emoções, caracteres e virtudes empregados na narração dos mitos, personagens das epopeias, eram imitações da verdade, sendo esses mesmos mitos transpostos para as tragédias, nas quais as emoções, caracteres e virtudes eram ainda mais carregadas, isto é, mais longe dos verdadeiros sentimentos humanos. Para se fazer entender, Sócrates vai dizer que o ser humano tem um lado bom e um lado mau. O lado bom vai se esforçar em ser sensato, comedido e racional, ao passo que o lado mau será sempre insensato, presunçoso, soberbo e irracional. Dito de outra forma, o lado bom do ser humano suscita as virtudes e o lado mau os vícios.

Ora, o que contém material para muita e variada imitação é a parte irascível; ao passo que o caráter sensato e calmo, sempre igual a si mesmo, nem é fácil de imitar, nem, quando se imita, é fácil de compreender, sobretudo em um festival e perante homens de todas as proveniências, reunidos no teatro. Porquanto, essa imitação seria de um sofrimento que, para eles, é estranho. (PLATÃO, 1999, p. 334)

Conforme as ideias de Sócrates, os vícios representados nas obras teatrais eram imitados pela população, o que segundo ele, corrompia as pessoas, principalmente se essas não fossem suficientemente esclarecidas, ou seja, a arte tem a capacidade de influenciar o comportamento das pessoas. O que podemos entender dos enunciados de Sócrates é, e mais tarde foi confirmado por Aristóteles (2018), que o ser humano é um animal mimético, ou seja, é um imitador atento da natureza.

Da mesma maneira, afirmaremos que também o poeta imitador instaura na alma de cada indivíduo um mau governo, lisonjeando a parte irracional, que não distingue entre o que é maior e o que é menor, mas julga, acerca das mesmas coisas, ora que são grandes, ora que são pequenas, que está sempre a forjar fantasias e se encontra a uma enorme distância da verdade. (PLATÃO, 1999, p. 334)

Na geração seguinte de filósofos, Aristóteles divergiu das colocações de Sócrates, como veremos a seguir. No entanto, vale a pena entendermos a fundo as críticas de Sócrates, afinal sua bula ficou no passado e o modelo literário seguido ainda nos dias de hoje é o preconizado por Aristóteles.

Sócrates, antecipando o arquétipo junguiano da sombra em mais de dois milênios, ensina que a alma é composta de, no mínimo, dois lados. Um lado é repleto de elementos

reprimimos o máximo possível e que são, no entanto, os elementos preferidos dos escritores. O outro lado da alma é o espelho de nosso melhor e ainda não está formado, é facilmente preterido, quando nosso lado sombrio é alimentado, incentivado e instigado pelas emoções, sentimentos e caracteres trágicos, heroicos e violentos.

Ao passo que a parte de nós que é melhor por natureza, por não estar suficientemente educada pela razão e pelo hábito, abrandando a vigilância da outra parte dada às emoções, a pretexto de que está a contemplar males alheios. (PLATÃO, 1999, p. 335)

As observações de Sócrates não foram bem compreendidas na época. Simplesmente foi acusado de não gostar de arte e odiar as tragédias e o que prevaleceu ao longo do tempo foi o modelo proposto por Aristóteles. Todavia, a partir dos enunciados de Sócrates, observamos a arte poética de nosso tempo. Por arte poética entendamos todos os gêneros da literatura, mais precisamente a literatura dramática utilizada pela cultura de massas: filmes, novelas, séries. Quantas e quais são as que perseguem, de acordo com Sócrates, a verdadeira arte e apresentam o lado bom da alma humana, com vistas a formá-la pela razão e pelo hábito? Outrossim, quantas e quais são aquelas, que imitam as paixões mais baixas da alma humana com o pretexto de criar entretenimento com males alheios?

Aristóteles não desmentiu Sócrates e, da mesma forma que seu mestre Platão, vai dizer em seu livro sobre a física que “[...] as coisas que a natureza não sabe fazer a arte faz, as outras, ao invés, imita.” (ARISTÓTELES 2009).

O ato de mimetizar é inato aos homens desde a mais tenra infância e nisso diferem dos outros animais porque é o mais mimético e por meio da *mimesis* adquire também os primeiros conhecimentos e também quanto ao fato de todos se alegrarem com as mimetizações. (ARISTÓTELES, 2018, P. 69)

Apesar de não negar que a arte é mimética, Aristóteles emprega diversos argumentos na defesa da arte imitativa, apontando sua utilidade social e suas virtudes cognitivas, ou seja, a arte enquanto conhecimento. Em relação aos apontamentos de Sócrates sobre a imitação e as emoções patéticas, Aristóteles argumenta que a arte pode ser imitativa, desde que seja verossímil, isto é, que seja plausível, provável ou ainda, que pareça verdadeiro; sobre as emoções patéticas (carregadas de *pathos*), Aristóteles rebate defendendo o que ele chamou de “catarse”, que significa precisamente “purificação”, a sensação experimentada pelos espectadores das tragédias ao se depararem com as emoções e paixões fortes, carregadas de terror e piedade, o espectador ou expectadora purgaria suas próprias paixões.

A tragédia é *mimesis* não de homens, mas de ação e vida, e tanto a felicidade quanto a infelicidade estão na ação e a finalidade é uma ação, não

uma qualidade. E alguns <agentes> são tais ou quais segundo seus caracteres, e segundo suas ações <são> felizes ou o contrário. Portanto, não agem para mimetizar os caracteres, mas assumem os caracteres por causa das ações de modo que as ações e o *mýthos* são a finalidade da tragédia e a finalidade é o mais importante de tudo. (ARISTÓTELES, 2018, P. 73)

Nesse sentido, segundo Aristóteles, o teatro, ao contrário de ser pernicioso, como orientava Sócrates, era educativo. A contribuição de Aristóteles é deveras importante, como já mencionamos. O modelo apresentado por ele em sua poética é utilizado por escritores em todo o mundo até hoje. Seu conceito de catarse foi muito bem trabalhado na psicanálise. Contudo, não devemos esquecer que Sócrates disse que a arte mimética não arruinava o espírito de todos, escapavam aqueles que tivessem o “[...] antídoto, ou seja, o conhecimento sobre a arte” (PLATÃO, 1999, p. 321). Ora, se na Grécia antiga, berço da educação e da arte ocidental, a maioria não tinha o antídoto do conhecimento, imaginemos então no século XXI com uma população de 8 bilhões de seres humanos, dos quais boa parte não tem acesso à educação.

Dois mil anos depois, um filósofo vai rebater as teorias de Platão e de Aristóteles, o prussiano Immanuel Kant (1724 - 1804). No ano de 1790, Kant publicou o livro “Crítica do Juízo”, no qual o primeiro capítulo intitula-se “Crítica do juízo estético”. Esse trabalho, embora despretensioso, representou um marco na história do pensamento estético. Por um lado confirmou e consagrou “[...] o reconhecimento da natureza peculiar da experiência e sentimento estéticos e a respectiva irreduzibilidade e autonomia frente à experiência científica e ética.” (SANTOS, 2010, p. 2). Por outro lado:

Assinala aquilo a que já se chamou a «viragem para a Estética», ou seja, o reconhecimento da importância fundamental da experiência estética e até do primado da Arte, no sistema das realizações superiores do espírito, o que veio a ser protagonizado na cultura germânica pelos movimentos classicista, romântico e idealista de finais do século XVIII e começos do século XIX, com reflexos e efeitos diretos ou diferidos por todo o espaço da cultura europeia oitocentista. (SANTOS, 2010, p. 2)

De acordo com o pesquisador Leonel Santos (2010), Kant não intencionou propor uma filosofia do belo ou uma teoria das belas artes, o que ele apresenta é o que se poderia chamar de uma “[...] abordagem fenomenológica, dada sob a forma de uma análise da experiência estética - do juízo estético ou juízo de gosto - no intuito de captar, interpretar e compreender o que nela está envolvido” (SANTOS, 2010, p.2). O tipo de abordagem, que Kant faz sobre a estética é o que a mesma designava por “crítica”.

A verificação da importância das questões estéticas: constituição do sistema das artes, noção de arte e de belas artes, análise e fenomenologia das experiências estéticas, além da concepção do artista e do gênio, começaram a desenvolver-se na cultura europeia a partir do século XV, com o advento do Renascimento. Entretanto, as abordagens filosóficas sobre essas questões atingiram a maturidade ao longo do século XVIII e início do século XIX.

As impressões de Kant sobre a arte, não obstante profundas e provocadoras, são influenciadas pelas obras anteriores à sua, quais sejam, do escocês David Hume (1711 - 1776) e do alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 - 1762). Esse último foi quem cunhou o termo “estética” e estabeleceu essa disciplina como um campo separado da investigação filosófica. Da mesma forma, as abordagens de Kant vão influenciar outros depois dele, como por exemplo, o alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831).

Hegel, assim como Kant, debruçou-se sobre muitos problemas filosóficos, sendo ambos muito reconhecidos por conceitos bem distintos da arte. Por isso em nosso trabalho nos interessa suas abordagens sobre a arte apenas. Além disso, sabemos que não temos condições de esgotar o tema abordado por ambos os filósofos, não sendo inclusive o objetivo deste trabalho.

Hegel, indo na contramão do pensamento corrente de sua época, vai dizer que o belo artístico é superior ao belo natural, ou seja, a arte desenvolvida pelo espírito é superior à arte da natureza.

Mas, contra essa maneira de ver, julgamos nós poder afirmar que o belo artístico é superior ao belo natural, por ser um produto do espírito que, superior à natureza, comunica esta superioridade aos seus produtos e, por conseguinte, à arte. Tudo quanto provém do espírito é superior ao que existe na natureza. (HEGEL, 1999, p. 27)

Hegel vai deparar-se com diversas barreiras contra a arte como elemento passível de discussão científica, ou seja, contra uma filosofia da arte. Algumas das objeções, segundo o filósofo, seriam devido à infinidade dos domínios do belo, o que caracterizaria uma dificuldade para abarcá-los dentro de uma mesma ciência. Outra objeção seria em relação ao belo ser produto da imaginação, da intuição, do sentimento, de forma que não poderia se constituir enquanto objeto de especulação filosófica.

A variedade e multiplicidade característica dos produtos da arte, mais do que qualquer outra produção do espírito, levantariam um obstáculo intransponível à constituição de uma ciência do belo. É, pois, apresentada a arte como incapaz de se prestar a um estudo científico porque, além de produto da imaginação que dispões de toda a riqueza da natureza, ela possui

ainda o condão de criar formas extraídas de si própria. Ora, só há ciência do necessário, não há ciência do acidental. (HEGEL, 1999, p. 33)

O filósofo não vai desmerecer as objeções citadas, vai, por outro lado, levá-las em consideração e acrescentar a impossibilidade de descobrir uma regra que possibilite distinguir o belo do não belo, ou seja, a impossibilidade de formular um critério para o belo: “Sabe-se como os gostos diferem infinitamente, de *gostibus nom disputandum*; é, portanto, impossível fixar regras gerais aplicáveis à arte.” (HEGEL, 1999, p. 34). Com essa afirmação, Hegel vai discordar de seu antecessor Kant, que acreditou ter desenvolvido um método eficaz de julgamento da obra de arte, como veremos ulteriormente.

Apesar de assumir as dificuldades, Hegel não se conforma com o que sobra como definição da arte após todas as eliminações: “A determinação geral é de que a arte destinar-se-ia a despertar em nós sensações agradáveis mediante a criação de formas com a aparência da vida” (*idem*). Hegel diz que nada pode ser mais vago do que tal definição e que “sensações agradáveis” é de uma trivialidade impressionante.

Diante de todos os obstáculos e fatos, Hegel expõe como deverá iniciar sua filosofia da arte:

O que tem que servir de base não é o particular, não são as particularidades, não são os objetos, fenômenos, etc, particulares: é a *ideia*. Pela ideia, pelo universal, se deve começar em tudo e, por conseguinte, também no nosso domínio. Iremos, pois, começar pela ideia do belo. Aceitamos, pois, no seu pleno significado, as palavras de Platão: *Deve-se considerar, não os objetos particulares qualificados de belos, mas o belo*. (HEGEL, 1999, p. 35)

Apesar de Hegel ir buscar em Platão o conceito do belo, devemos lembrar que o belo não era o conceito central nas discussões platônicas sobre a arte. Platão, relembrando e reproduzindo as palavras de seu mestre Sócrates, afirma que existe a arte verdadeira e a arte falsa, uma educativa e, portanto, propensa ao bem e a outra deseducativa, portanto, propensa ao mal. Com efeito, Sócrates não comenta sobre o caráter da beleza envolvida na arte. “A beleza quase nunca se encarna, em Platão, nas obras de arte.” (LACOSTE, 1986, p. 6).

De acordo com o filósofo da arte Jean Lacoste (1986), a arte na Grécia de Sócrates era ainda mais múltipla do que alegou Hegel no século XIX. Para Sócrates, a política era uma arte comparada à arte de tecer, a retórica era uma arte perigosa, assim como a dialética era a maior das artes. É certo que essas artes eram também chamadas de *tékhnê*, ao passo que as seis artes, já citadas, não figuravam no grupo das *tékhnê*.

O *Político* (ou *Estadista*) evoca a arte da tecelagem e analisa a arte de governar; o *Górgias* se pergunta se a retórica não será uma arte, e o *Filebo* coloca a dialética no ápice das artes. Significa isso que a pintura, a poesia, a música não têm um lugar à parte no vasto conjunto da *tékhnê*? (LACOSTE, 1986, p. 6)

Lacoste (1986) cita os diálogos de Platão onde a arte tomou lugar, provando assim que o belo não era evocado como característica imprescindível. A própria alusão de Hegel ao belo nas palavras de Platão, são extraídas da obra “O banquete”, entretanto, é importante ressaltar que o tema central de O banquete é o amor. Quando o belo é citado é em referência ao amor e não à arte. “*O Banquete* revela-nos como o amor dos belos corpos é suscetível de purificar-se em amor da beleza. Mas esse diálogo jamais menciona as obras de arte.” (LACOSTE, 1986, p. 6).

O que fica patente para nós, é que a arte se apresenta de muitas formas distintas, produzidas por seres humanos distintos, de classes sociais distintas, em lugares distintos. Esse fato dificultou aos pensadores organizá-las, classificá-las e estudá-las, isto é, diferenciar o que são técnicas e o que são artes. É certo que cedo verificou-se todas as artes partem de técnicas, inclusive passíveis de serem aprendidas. Contudo, cedo também, verificou-se que mesmo aprendendo as técnicas dos artistas, poucos conseguiam produzir arte. Nesse sentido, tanto Kant quanto Hegel vão apontar a expressão do espírito como o fator em comum, o qual liga todas as diferentes produções artísticas.

Na Europa, até o século XIV, as artes eram divididas em: “artes liberais”, estudadas nas universidades, portanto, mais elitizadas e cultivadas pelas classes socialmente dominantes; e “artes mecânicas”, tratadas como operações especulativas do espírito, isto é, as operações vulgares da mão, difundidas entre as classes mais baixas. Com efeito, eram tidas como artes mecânicas, a escultura, a arquitetura, a pintura, em suma, todas as artes plásticas ou artes visuais. Além das artes plásticas, eram enquadradas como artes mecânicas: a relojoaria, a tecelagem e a artesanaria em geral, em outras palavras, enquadravam as artes plásticas como *técknê*.

Mas, desde fins do século XIV, em Florença, os pintores reivindicam para a nova pintura nascida de Giotto o status social de uma arte liberal comparável, por seu poder de criação e sua imaginação audaciosa, à poesia. E Leonardo da Vinci irá ainda mais longe, assimilando a pintura, *cosa mentale*, às “argumentações filosóficas” e à exploração da natureza. (LACOSTE, 1986, p. 3)

Apesar dos avanços reivindicados pelos grandes artistas plásticos da renascença, foi somente no século XVIII que foi feita a distinção precisa entre artista e artesão, ao mesmo tempo que, a chamada então “belas artes” passa a ter autonomia (LACOSTE, 1986). “A classificação, entretanto, permanece incerta e essa flutuação é, já por si só, reveladora.” (LACOSTE, 1986, p. 3). A palavra “artista” serve para identificar aquele que executa com as mãos uma arte mecânica difícil. Mais tarde, “artista” vai identificar aquele que, executa uma arte em que as mãos e o gênio trabalham conjuntamente.

As belas artes, por outro lado, tendo defensores de peso, gozam do status das “artes liberais”, são chamadas então de:

“Filhas do gênio; têm a natureza por modelo, o gosto por mestre, o prazer por objetivo” (*Dictionnaire des beaux-arts* de La Combe, 1752). As belas-artes, fruto da imaginação, fazem parte, portanto, à semelhança da poesia, das artes liberais, que d’Alembert, na *Encyclopédia*, opõe simultaneamente à filosofia e às artes mecânicas. (LACOSTE, 1986, p. 4)

Diante do avanço das artes plásticas, de “arte mecânica” para “belas artes”, permanece sempre uma dúvida ou mais ainda, um grande imbróglio: quais eram as artes belas e as artes não belas? Um exemplo claro sobre as dúvidas frequentes: na mesma enciclopédia em que D’Alembert situa a pintura entre a poesia como arte liberal, em outro verbete Diderot vai situá-la entre as artes mecânicas, juntamente com relojoeiros e gravadores (LACOSTE, 1986).

Assim, a pintura é o símbolo perfeito dessas inclassificáveis artes do belo, as quais não buscam nem a verdade nem a utilidade, que exprimem, mas em silêncio, que imitam uma realidade imaginária, e que fazem surgir do corpo uma obra mais religiosamente admirada, com frequência, do que as construções exclusivas do pensamento. (LACOSTE, 1986, p. 5)

O que fica claro e podemos afirmar é que a arte, mormente à sua qualidade de beleza, é carregada de ambiguidade, isto é, ela é indefinida e repleta de indecisão. O que define o belo ou o não belo em uma obra de arte, é o gosto pessoal. Nesse sentido, Hegel citou um aforismo: *gostibus nom disputandum*. Citar o aforismo em latim, leva a crer que era utilizado na Roma antiga, em outras palavras: *gosto não se discute* desde a antiguidade.

Ora, é na intenção de distinguir a beleza das obras de arte, principalmente das artes plásticas, discriminando as belas artes, as artes menores e as artesanias, que pensadores do século XVIII se debruçaram. Surgiu nesse contexto, as obras do inglês David Hume e do alemão Alexander Baumgarten. Mais tarde, a partir da leitura dos dois citados, como vimos, surgiu a obra do prussiano Immanuel Kant.

Kant (2016) intentou com a obra *Crítica da faculdade de julgar*, produzir um sistema universal de julgamento das artes. Desenvolveu, para tanto, duas formas de denominadores: a faculdade de julgar determinante e a faculdade de julgar reflexiva.

A faculdade de julgar pode ser considerada ou como mera faculdade de *refletir* segundo um certo princípio sobre uma dada representação, com vistas a um conceito assim tornado possível, ou como uma faculdade de *determinar*, através de uma dada representação empírica, um conceito que serve de fundamento. No primeiro caso ela é a *faculdade de julgar reflexionante*; no segundo, é a *determinante*. (KANT, 2016, p. 27)

Segundo Kant (2016), o julgamento será determinante quando puder relacionar o particular da obra com o que é universal, ou seja, um conceito fundamental; já o julgamento reflexivo, se dá quando só se dispõe do particular e o universal deverá ser encontrado.

Hegel faz um grande elogio à obra de Kant sem, contudo, deixar de apontar as lacunas deixadas pelo filósofo prussiano.

Apresenta, porém, certas lacunas que seria preciso preencher para que nos proporcionasse a mais eficaz e completa apreensão. Seria preciso, sobretudo, conceber de maneira mais larga e compreensiva a unidade, tal como se realiza entre liberdade e necessidade, entre o universal e o particular, entre o racional e o sensível. (HEGEL, 1999, p. 87)

Na tentativa de preencher as lacunas deixadas por Kant, principalmente em relação ao racional e o sensível, Hegel cita a arte e a filosofia de Schiller. Friedrich Schiller (1759 - 1805), foi filósofo, médico e historiador alemão. Entretanto, além de ser cientista produtivo em três áreas distintas, foi também um grande artista. Junto com Goethe, foi um dos grandes artistas da literatura alemã do século XVIII. Foi um dos maiores expoentes do classicismo e também, um dos expoentes do romantismo.

Como filósofo, Schiller tratou do tema da arte no livro de 1794, *Cartas sobre a educação estética*. O livro foi escrito devido ao desencanto de Schiller com a Revolução Francesa, que descambou para a violência. Em outras palavras, Schiller acreditava que os ideais do iluminismo haviam degenerado porque os homens de sua época não possuíam uma educação moral condizente.

Escreveu uma série de cartas, no ano de 1793, em que expressava o desânimo que sentia para com a sua sociedade e refletia sobre uma solução para mudar o que o próprio chamava de “males sociais”. Para este filósofo a solução era a educação moral feita através da arte, uma educação que pretendia alcançar o ser humano absoluto, um ser capaz de usufruir das suas potencialidades humanas a nível político, social e moral. (NUNES, 2013, p. 10)

Schiller iniciou suas reflexões acerca da arte a partir da obra de Kant, todavia, seu aprofundamento afastou-o de seus contemporâneos e levou-o aos clássicos gregos, mormente Platão e Aristóteles. Idealista, assim como Kant, acreditava ter encontrado uma solução, não para julgar o belo na arte, mas antes, a solução para a razão de ser da arte: a educação.

Em suas cartas, Schiller parte da ideia de que todo ser humano individual contém o germe do *ser humano ideal* (HEGEL, 1999, p. 88). Múltiplas diferenças separam o ser individual do ser ideal, sendo as principais: a razão, de um lado, representada pelo Estado, “como representação genérica do que é moral, conforme ao direito e a inteligência” (*Idem*); do outro lado, a emoção, representada pela natureza, com suas paixões, seus impulsos, mas também pela sensibilidade. O objetivo de Schiller é unir esses dois seres existentes dentro do indivíduo através da educação por meio da arte.

Perante o conflito entre as duas forças, cumpre à educação estética impor-se como mediadora, porque o seu fim consiste, segundo Schiller, em conferir às inclinações, tendências, sentimentos e impulsos, uma formação que as leve a participar da razão, de tal modo que a razão e a espiritualidade fiquem despojadas do caráter abstrato para se unirem à natureza como tal, e da sua carne e do seu sangue se enriquecerem. (HEGEL, 1999, p. 88)

Hegel expressou sua profunda admiração pela obra filosófica de Schiller porque, para além de sua tese, apresentada em suas *Cartas sobre a educação estética*, Schiller foi um grande artista que soube plasmar seu ideal junto às suas obras. Em outras palavras, Schiller não só pensou um fim último para a arte, ele produziu arte com o fim último de fazer evoluir moralmente a humanidade. “Acabamos de formular a questão do fim da arte. Dizer que o fim da arte está na moralização é formular uma definição vulgar, superficial, vaga, mas, em todo caso, com algum sentido.” (HEGEL, 1999, p.80)

Acreditamos, por nosso lado, na arte e na educação. Acreditamos que para produzir arte não podem haver regras, ela será plasmada pelo artista ou pela artista, independente de sua formação moral. Por outro lado, não podemos utilizar a mesma lógica para abordar a educação. Acreditamos que para produzir, ou melhor, para realizar a educação devem haver regras. O educador, sendo artista ou não, deverá ter uma formação moral sólida.

Sabemos que a função da arte segundo Schiller e segundo Hegel é motivo de muitas discussões na contemporaneidade, contudo, é também o formato concebido pelo primeiro tratado da filosofia da arte, por Platão em *A República*, ou seja, formar os espíritos moralmente. Não obstante, é também nossa forma de conceber a arte, principalmente, quando

acreditamos na arte inseparável da educação. Antes de seguirmos com nosso estudo, vamos apresentar a arte pela visão de alguns artistas:

As artes não servem à ideia; servem à vida. São funções como o dormir e o sonhar. Não são guias éticos do homem, como são as religiões, com seu mister de despertar as consciências. As artes servem a exigências biológicas, bem diversas portanto. (HESSE, 1975, p. 121)

Dessa sucessão de excelentes objetos, aprendemos, por fim, a imensidão do mundo, a opulência da natureza humana, que pode jorrar rumo à infinitude em qualquer direção. Mas aprendo também que aquilo que me surpreendeu e fascinou na primeira obra, surpreendeu-me também na segunda; que a excelência de todas as coisas é uma só. (EMERSON, 1994, p. 238)

2.2 - A arte na pós-modernidade

Até o início do século XX, as seis artes estabelecidas pelos gregos repousaram tranquilas, sem que nenhuma outra ascendesse ao seu patamar. Eram elas: a música, a dança, a pintura, a arquitetura/escultura, o teatro e a literatura. Levou mais de dois milênios para que o ser humano pudesse conceber outra arte, para além daquelas seis legadas pelo mundo antigo. Duas novas artes surgiram no século XIX, porém só foram reconhecidas como arte no século XX. Eram elas, a fotografia e o cinema.

A sétima arte reconhecida foi o cinema, no início do século XX. Foi inventado por Thomas Edison (1847 - 1931), nos Estados Unidos, no ano de 1891, sob o nome de “kinetógrafo”. Consistia de um aparelho no qual um rolo de negativos de fotografias sequenciadas era girado por uma manivela. A própria pessoa que girava a manivela com a mão direita, via por um orifício as fotos passando em velocidade, criando assim o movimento do filme.

No ano de 1894, Antonio Lumière (1840 - 1911), conhece em Paris o Kinetógrafo e fica encantado com semelhante invenção. De volta à Lyon, onde possuía uma fábrica de material fotográfico, conta a novidade para seus dois filhos (Auguste e Louis) e os incumbe de desenvolver uma máquina semelhante, no entanto, diferente do kinetógrafo no qual só uma pessoa podia assistir, que projetasse as imagens em uma grande tela para que centenas de pessoas pudessem assistir ao mesmo tempo. Assim surgiu o cinema como o conhecemos hoje.

Entretanto, apesar do aperfeiçoamento da máquina criada por Thomas Edison, não foram os irmãos Lumière que alçaram o cinema ao status de arte. Apesar dos irmãos

produzirem dezenas de pequenos filmes de cenas corriqueiras, foi outro francês que utilizou o novo aparelho para produzir obras de arte: Georges Méliès (1861 - 1938).

Méliès era um prestidigitador, vivia de seus espetáculos de mágicas e ilusionismos. Quando conheceu o cinematógrafo dos irmãos Lumière ficou completamente encantado e a partir de então começou a fazer experiências cinematográficas. Iniciou filmando seus próprios espetáculos, contudo, avançou em seus experimentos e foi o pioneiro de muitas técnicas que iriam mais tarde ser incorporadas ao cinema industrial, como o *stop motion*, os efeitos especiais, exposições múltiplas, a câmera rápida, as dissoluções de imagens, o filme colorido e a utilização de *story boards*.

Méliès produziu quase 600 filmes, os quais mais tarde foram derretidos por um credor para deles retirar a prata. Poucos filmes seus restaram, entre eles uma obra prima: *Le voyage dans la lune* de 1902. Considerado como um dos filmes mais influentes e importantes do cinema de ficção científica³⁷.

A fotografia havia sido inventada muito antes do cinema, todavia, só depois do advento desse é que foi alçada ao status de oitava arte. A primeira fotografia como as que conhecemos, foi tirada pela primeira vez no ano de 1826 pelo francês Joseph Niépce (1763 - 1828). Contudo, a fotografia em si, não é obra de um único criador, ela foi sendo desenvolvida ao longo dos séculos, em outras palavras, já era conhecida como câmara escura desde há muito tempo. A câmara escura foi descrita pela primeira vez em 1558 pelo italiano Giovanni Baptista Della Porta. É de conhecimento corrente que Leonardo da Vinci a utilizava para esboçar pinturas.³⁸

A fotografia popularizou-se para o consumo em massa a partir do ano de 1888 com a criação da empresa Kodak. Entretanto, só será alçada ao nível de arte quando ela se une ao cinema, a partir dos anos 10 do século XX. Desde então, o cinema não passa sem uma boa direção de fotografia.

Ressaltamos que, até serem reconhecidas como arte, o cinema e a fotografia trilharam um árduo caminho de descrédito, como por exemplo o contexto entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, tendo no meio a Primeira Guerra Mundial. Este período influenciou Walter Benjamin (1892 - 1940) em sua análise da arte e da cultura, levando-o a escrever o ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, no ano de 1936.

³⁷ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Georges> - Acessado em 10/08/2021

³⁸ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fotografia> - Acessado em 16/08/2021

Assim como Sócrates disse no livro X da República, que as obras de arte eram imitação, Benjamin (2012) vai dizer, no século XX, que a reprodutibilidade técnica de sua época era o cúmulo da imitação:

Por princípio a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens tinham feito sempre pôde ser imitado por homens. Tal imitação foi também exercitada por alunos para praticarem a arte, por mestres para divulgação das obras e, finalmente, por terceiros ávidos de lucro. Em contraposição a isto, a reprodução técnica da obra de arte é algo de novo que se vai impondo, intermitentemente na história, em fases muito distanciadas umas das outras, mas com crescente intensidade. (BENJAMIN, 2012, p. 14)

Vale ressaltar, que esse período, quando Benjamin publica seu artigo, já era dominado pelo advento da indústria cultural, dos meios de comunicação de massa e da cultura de massa, observado nos Estados Unidos por Adorno e Horkheimer (2014) e mais tarde publicado no livro *Dialética do esclarecimento* no ano de 1947. Expliquemos melhor os conceitos abordados acima: a indústria cultural é uma consequência da revolução industrial surgida no século XVIII. Contudo, só começou a ser delineada a partir da formação da sociedade de consumo, isto é, de uma economia baseada no consumo de bens, surgida na segunda metade do século XIX. Assim, de acordo com Teixeira Coelho (1993, p. 6) “[...] a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização”.

A comunicação de massa é representada pelo surgimento dos primeiros jornais; a cultura de massa, pelos romances em formato de folhetins, cujos episódios diários ou semanais abarcavam um grande público, apresentando “[...] uma arte fácil que servia de esquemas simplificadores para traçar um quadro da vida na época (mesma acusação feita hoje às novelas de TV.” (COELHO, 1993, p. 6).

Para ter-se uma cultura de massa, na verdade, outros produtos deveriam juntar-se a esses dois, formando um sistema: o teatro de revista (como forma simplificada e massificada do teatro), a opereta (idem em relação à ópera), o cartaz (massificação da pintura) e assim por diante — o que situaria o aparecimento da cultura de massa na segunda metade do século XIX europeu. (COELHO, 1993, p. 6)

Para Benjamin (2012, p. 16), a reprodução maciça das obras de arte descaracterizavam completamente a arte, dito de outra forma, tirava dela seu “[...] aqui e agora, ou seja, sua existência única no lugar em que se encontra.”

De acordo com Benjamin (2012, p. 17), o aqui e agora da obra de arte é o que caracteriza sua autenticidade. “A autenticidade de uma coisa é a soma de tudo que desde a origem nela é transmissível, desde a sua duração material ao seu testemunho histórico”. Na reprodução, a cópia da obra de arte pode alcançar muitas pessoas em lugares muito distantes, entretanto, segundo Benjamin (*Idem*), faltará a essa reprodução: autenticidade, testemunho histórico, tradição e autoridade. Em resumo, Benjamin (2012, p. 17), caracteriza essa falta com o conceito de aura: “O que murcha na era da reprodutibilidade da obra de arte é a sua aura.”

O processo é sintomático, o seu significado ultrapassa o domínio da arte. Poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa. (BENJAMIN, 2012, p. 17)

O ensaio de Walter Benjamin (2012) critica as duas novas artes nascentes: o cinema e a fotografia. Duas verdadeiras artes paradoxais, as quais ele vai criticar e elogiar ao mesmo tempo. O cinema vai reproduzir personalidades e fatos históricos; a fotografia vai reproduzir objetos históricos (obras de arte) e objetos naturais (paisagens), o que segundo Benjamin (2012, p. 17) “[...] é a liquidação do valor da tradição e da herança cultural.”

A evolução da humanidade e das instituições é inexorável, todavia é deveras importante estarmos sempre observando nossas tradições e heranças culturais, bem como o quanto perdemos delas com os novos adventos. O ensaio de Benjamin (2012) ilustra isso muito bem. Para ele, o aqui e agora da obra de arte, sua autenticidade, autoridade, testemunho histórico, em suma, sua aura, tinha um sentido ritual, mágico e religioso, os quais, por sua vez, transmitiam um sentido social. Todos esses sentidos eram perdidos na reprodução técnica. O ensaio de Benjamin (2012) deixa uma pergunta no ar: Arte é tudo aquilo que é único?

Mas nesse momento, com o fracasso do padrão de autenticidade na reprodução de arte modifica-se também a função social da arte. Em vez de assentar no ritual, passa a assentar numa outra práxis: a política. (BENJAMIN, 2012, p. 21)

Onze anos depois do ensaio de Benjamin, em 1947, Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) vão cunhar o termo *Indústria Cultural* exatamente para fazer a crítica da arte contemporânea nos Estados Unidos em seu projeto político homogeneizador: “Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema” (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 99).

Na época que Adorno e Horkheimer (2014) escreveram sobre as artes do cinema e do rádio, esses já não eram mais como na época de Benjamin. O cinema estadunidense era, então, uma grande indústria, preocupada simplesmente em gerar lucro. Longe da preocupação artística ou social, só havia a preocupação econômica. O rádio também já era um meio de comunicação de massa.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 99)

Adorno e Horkheimer (2014, p. 20) denunciam a padronização e a “[...] produção em série sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e do sistema social.” Para esses pesquisadores, a indústria cultural desenvolveu um formato pelo qual todas as manifestações artísticas deverão se enquadrar, em outras palavras: “Quando um ramo artístico segue a mesma receita usada por outro muito afastado dele quanto aos recursos e ao conteúdo”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 99). Nesse padrão não existe arte, não se leva em consideração os anseios do público ou as mudanças sociais, o que vale é a produção industrial a todo vapor, a dialética é substituída pelo maniqueísmo e pelo estereótipo. Como por exemplo, os filmes de faroeste, nos quais os índios são sempre os inimigos, representando o mal. Enquanto os caubóis são sempre amigos e representam o bem, mesmo que atirem e matem os índios e tomem suas terras.

A situação denunciada por Adorno e Horkheimer (2014) em relação ao cinema, ao rádio e às revistas, iria se agravar muito mais nos anos seguintes com o advento da televisão, um aparelho com o poder de penetração mil vezes maior do que o cinema. Primeiro, por ter programação ininterrupta; segundo, por estar dentro das casas das pessoas. Semelhante ao rádio, todavia, superior a este devido ao poder das imagens.

Teixeira Coelho (1993) destaca dois traços muito marcantes da indústria cultural:

Dois desses traços merecem uma atenção especial: a reificação (ou transformação em coisa: a coisificação) e a alienação. Para essa sociedade, o padrão maior de avaliação tende a ser a coisa, o bem, o produto; tudo é julgado como coisa, portanto tudo se transforma em coisa — inclusive o homem. (COELHO, 1993, p. 6)

Hannah Arendt observa em seu livro *A condição humana* (2020), do ano de 1956, que quando, após a Revolução Industrial, as pessoas (as quais ela chama de *animal laborans*), através de muitas lutas, adquiriram alguns avanços sociais em relação à quantidade das horas

de trabalho; quando acreditaram que lhes sobriariam um tempo para o descanso, para a família, a indústria cultural surgiu e solapou o tempo restante todo para o consumo. Não sem antes pintá-lo com as cores do lazer.

(...) o tempo excedente do *animal laborans* jamais é empregado em algo que não seja o consumo, e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e ardentes são os seus apetites. O fato de que esses apetites se tornam mais sofisticados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida, mas, ao contrário, concentra-se principalmente nas superfluidades da vida, não altera o caráter dessa sociedade, mas comporta o grave perigo de que afinal nenhum objeto do mundo esteja a salvo do consumo e da aniquilação por meio do consumo. (ARENDDT, 2020, p. 173)

Segundo Arendt (2020, p. 173), esse é o resultado daquilo que é “eufemisticamente” chamado de cultura de massas, cujo “[...] arraigado problema é uma infelicidade universal, devida ao problemático desequilíbrio entre o trabalho e o consumo e, a persistente demanda do *animal laborans* de obtenção de felicidade”.

A indústria cultural, para além de reproduzir tecnicamente as obras de arte, vai também reificar as verdadeiras obras de arte, isto é, vai coisificar as obras de arte e pôr em dúvida a sua utilidade. A indústria produzia coisas, mas cada coisa tinha a sua utilidade, o mesmo não acontecia com as obras de arte. Nesse sentido, a arte é tratada como simples coisas produzidas pelo pensamento. O mercado especulador faz reverberar na produção artística o questionamento se aquilo é ou se tornará arte, além da perda de confiança e mudança de *status*. Quem passa a ditar o que é arte não é mais quem produz, mas quem seleciona e vende.

De acordo com Arendt (2020), o próprio pensamento que cria a arte e a filosofia também é desacreditado, dito de outra forma, o pensamento passa a ser o oposto de cognição.

A cognição sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas como pela “mera curiosidade”; mas, uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina. O pensamento, ao contrário, não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados; (...) os homens de ação e os entusiastas por resultados nas ciências jamais se cansaram de assinalar quão inteiramente “inútil” é o pensamento – realmente, tão inútil quanto as obras de arte que inspira. (ARENDDT, 2020, p. 216)

Com efeito, a indústria e a sociedade de consumo vão reificar a arte, entretanto, ainda citando Arendt (2020, p. 217): “De modo geral, sabiam muito bem que a produtividade específica da obra reside menos em sua utilidade que em sua capacidade de produzir durabilidade”, isto quer dizer, na permanência da obra de arte no tempo. Ora, a obra de arte vai se tornar uma grande moeda de troca no capitalismo do século XX, não obstante o

filisteísmo. Filisteus, em referência ao gigante bíblico, brutamontes e indelicado, segundo a própria Arendt (2020), são aqueles anti-intelectuais, que desprezam a arte, a espiritualidade, o belo e o intelecto. Contudo, amam o dinheiro e tudo que pode gerar lucro. É nesse sentido, que vão dominar o campo da arte.

Em outro livro: *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt (2016, p. 204) vai observar que “a sociedade começou a monopolizar a *cultura* em função de seus objetivos próprios, tais como posição social e *status*”.

Nesse processo os valores culturais eram tratados como outros valores quaisquer, eram aquilo que os valores sempre foram, valores de troca, e, ao passar de mão em mão, se desgastaram como moedas velhas. Eles perderam a faculdade que originariamente era peculiar a todos os objetos culturais, a faculdade de prender nossa atenção e de nos comover. (ARENDR, 2016, p. 206)

A cultura e a arte, apesar de estarem intimamente inter-relacionadas, afirmamos que não são a mesma coisa. Todavia, “[...] qualquer discussão acerca da cultura deve de algum modo tomar como ponto de partida o fenômeno da arte” (ARENDR, 2016, p. 212).

Cultura é um conceito desenvolvido pelos romanos, a palavra origina-se de *colere*, que significa cultivar, criar, preservar, tomar conta, habitar. A gênese da cultura tem a ver com o cultivo da terra, ou seja, a agricultura. Todavia, em um sentido mais amplo, tem a ver com a preservação da natureza, conhecê-la em suas estações, tomar conta dela, deixá-la adequada para a habitação humana. Cultura seria então o contrário da dominação, da sujeição da natureza à força humana, seria o ato de preparar, amansar, cultivar a terra, para dela receber o sustento. A música *O cio da terra* dos artistas brasileiros Chico Buarque e Milton Nascimento (1977) ilustra com perfeição o sentido de cultura:

Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão

Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel

Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão

O filósofo romano Marco Túlio Cícero (106 - 43 a.C.), mais conhecido por Cícero (2019), em seu livro *Discussões tusculanas*, aludiu ao termo *cultura animi*, isto é, cultivo do

espírito. Ele entendia que a alma humana era como um vasto campo que deveria ser arado, amanhado, semeado para que brotasse e desse frutos. Aqui talvez seja a nascente da ligação da cultura com a arte, que é a criação do espírito cultivado. Arendt (2016, p.214) observa que: “Segundo os romanos, a arte deveria surgir tão naturalmente como o campo; devia tender para a natureza; a fonte de toda poesia era enxergada no canto que as folhas cantam para si na verde solidão dos bosques”

Nesse sentido, de *cultura animi*, cultura no âmbito pessoal e social é o contrário de barbárie³⁹. Entretanto, como as sociedades pós-modernas se tornaram tão insensíveis às artes e ao próprio conceito de sociedade?

No ano de 1932, ou seja, quinze anos antes de Adorno e Horkheimer publicarem o livro *Dialética do esclarecimento*, o inglês Herbert Read (1893 - 1968) publicou *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Poeta, filósofo, crítico e historiador da arte, Read, no final dos anos 20 do século XX já observava o efeito da recente indústria e do capitalismo na arte e na cultura.

Para Read (1968, p. 21), tanto arte como sociedade eram conceitos vagos, sem equivalentes nas antigas línguas europeias. Por exemplo, a palavra arte na língua inglesa é tão ambígua que duas pessoas não conseguem defini-la com o mesmo sentido. “As pessoas simples tendem a identificar a arte com uma das artes, normalmente a pintura. Ficam confusas quando se lhes pede para considerar a música ou a arquitetura”.

Como conceito, sociedade é igualmente vago. Uma sociedade pode significar o total de habitantes de um país, pode até significar a humanidade inteira. No extremo oposto, pode representar poucas pessoas que se reuniram para um fim comum, mas especial - os membros de uma seita religiosa ou de um clube. (READ, 1968, p. 21)

O que podemos compreender é que é fácil uma sociedade inteira se alienar em relação à arte e à própria sociedade quando ambos os conceitos são ambíguos, isto é, podem ter diferentes sentidos, ou ainda, podem despertar dúvidas, incertezas.

Read vai afirmar, que para tentar dar ordem e lógica aos assuntos confusos em relação aos conceitos supracitados, existem duas ciências: a estética e a sociologia, respectivamente da arte e da sociedade. As duas ciências raramente se sobrepõem. Entretanto, segundo o autor, existem tentativas para desenvolver uma “Sociologia da Arte” e também muitas utopias, como

³⁹ Aqui cabe uma referência ao início das guerras entre os seres humanos, que tem início exatamente quando a humanidade passa a desenvolver a agricultura e, por consequência, estocar a comida, fonte da cobiça e dos saques, em suma, da barbárie. Nesse sentido, a cultura da terra inspirou a cultura da alma como antídoto contra a barbárie. (SAPOLSKY, 2020)

na obra *O Político*, de Platão, “ocupam-se de uma arte da sociedade, concebendo-se o Governo ou a organização social mais como arte do que como ciência.” (READ, 1968, p. 22).

De acordo com as ideias de Read (1968), que claro, remontam à Platão, tal empreendimento salvaria três instituições importantíssimas para a evolução humana: a sociedade, a arte e a cultura ou vice-versa. Um governo artístico nos faz lembrar da democracia ateniense da época de Péricles, o qual sabia exatamente ser “[...] impossível conceber uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significado social” (READ, 1968, p. 22).

Pouquíssimos filósofos, embora Platão seja um deles, tem observado que arte e sociedade são conceitos inseparáveis - que sociedade como entidade orgânica vital, depende, de algum modo, da arte como força unificadora, fundente e atuante. (READ, 1968, p. 22)

Sempre existirá a hipótese de que as superpopulações das cidades e o desenvolvimento industrial dos países são fatores importantes para a alienação e a insensibilidade frente à arte. Todavia, nos lembra Read (1968) que a arte é sempre obra de um artista, em outras palavras, não existe arte coletiva. Existem sim, projetos coletivos, porém, a concepção da obra de arte, seja uma catedral, uma ponte ou um mural, será sempre de um único artista. O que Read (1968) quer dizer, é que o artista apesar de ser um membro da sociedade, de depender dela economicamente, deverá ter plena consciência da importância, do valor e do poder de sua arte, para que ele não caia nas graças da indústria cultural, da cultura de massa e seja por ela alienado também.

A indústria cultural é ótima para enriquecer artistas, todavia, na mesma proporção empobrecer a arte, esvaziá-la, tirar dela sua aura, sua autoridade, liquidar dela seu valor tradicional, sua herança cultural, em suma, apagar sua numinosidade⁴⁰.

Nos últimos cinquenta anos, grandes somas de dinheiro têm sido gastas não só na compra dos “velhos mestres” como também de obras de arte contemporâneas, de todas as escolas, e quantias igualmente grandes têm sido despendidas na construção de museus, teatros, óperas, salas de concerto, etc., e em subsídios de espetáculos nessas instituições. (READ, 1968, p. 25)

Aparentemente é maravilhoso, tanto para a sociedade como para os artistas. Entretanto, Read (1968, p. 25) arremata: “Tudo inútil para o problema básico que é a criação de uma arte democrática vital que corresponda à nossa civilização democrática.” Qualquer pessoa

⁴⁰ O Numinoso, é a palavra que denomina a dimensão profunda de conexão com o mistério: o *mysterium tremendum*. O numinoso traz consigo aquela percepção súbita de encantamento, beleza, reverência e mistério que arrebatam a mente cotidiana e a toma para si. E o mistério só habita onde a razão não entra. Quanto mais controlamos a vida, quanto mais entendemos o mundo natural, mais o mistério fica renegado a outro lugar. De modo que chegamos ao ponto de não mais percebê-lo. - <https://www.inspiritus.com.br/numinosidade-natureza-e-evolucao> - Acessado em 13/09/2021.

desavisada, ou até mesmo um artista, vai dizer: “Como assim? Todas essas compras, essas construções, esses espaços, isso é um grande avanço!” Parece verdade, mas não é o que parece. Por exemplo, a quem serve essa arte elitizada? Ela é democrática? Ela corresponde aos anseios do povo? Os artistas realmente se beneficiam dela? Ela enobrece ou empobrece o sentido da arte?

Poucas décadas depois da instalação da indústria cultural, da comunicação de massa, da cultura de massa e da sociedade de consumo, o aspecto visual e psicológico da civilização, carente de uma arte democrática, decaiu.

Nossa civilização, em seus aspectos visuais, é caótica; falta-lhe uma poesia característica, um drama típico: sua pintura e escultura desceram agora a um nível de incoerência negligente, enquanto sua arquitetura é reduzida a um funcionalismo “econômico” que ressalta seu próprio “brutalismo” como uma virtude estética. Existem exceções a essas generalizações, mas em parte alguma do mundo atual há um estilo de arte que surja espontaneamente das realidades básicas, sociais e econômicas, do nosso modo de vida. (READ, 1968, p. 26)

Com efeito, as palavras de Herbert Read nos apontam que, mesmo em uma sociedade dita civilizada e economicamente equilibrada, quando os valores e patrimônios imateriais decaem, como a arte e a cultura, o que se levanta é a barbárie, isto é, a brutalidade de uma sociedade carente de sensibilidade, seja social, emocional ou estética, ou seja, a cessação da *cultura animi*, que é o cultivo da alma. Para o filósofo Pietro Ubaldi (1886 - 1972) a arte representa o espírito humano, é sutil e primorosa na ascensão, porém, bruta, grosseira e violenta na decadência.

Fenômeno estreitamente ligado às fases de ascensão e de decadência do espírito, a arte extingue-se quando este adormece, porque nele está a sua única fonte de inspiração. A arte, que, por ser espírito, é sufocada pela matéria, foi destruída pelo materialismo e tem agora de renascer.

O segredo de uma grande arte consiste em saber realizar o milagre da revelação do mistério das coisas, em saber exprimi-lo à luz dos sentidos, após íntima e profunda comunhão com o mistério que palpita na alma do artista. (UBALDI, 1997, p. 421)

A indústria cultural prosperou sobremaneira no desenrolar do século XX. Novas gerações de artistas já nasceram sob o signo da alienação e tudo que desejavam era um lugar ao sol em algum paraíso de artistas, seja Nova York, Los Angeles, Paris ou Milão.

Na última década do século XX o mundo é abordado pelos eventos da chamada globalização, que, grosso modo, é um processo nunca visto de expansão econômica, política e cultural em proporções mundiais. Várias são as consequências negativas da globalização em um mundo ainda completamente desigual em relação a todos os bens, seja educação, saúde,

alimentação, cultura, moradia, saneamento básico, entre muitos outros. Apesar disso, a globalização foi se impondo inexoravelmente.

Seria possível analisar a arte na pós-modernidade sob o viés da psicologia analítica? Para Jung (2013, p. 65) a arte mantém uma relação controvertida com a psicologia analítica, contudo, “Apesar de sua incomensurabilidade existe uma estreita conexão entre esses dois campos que merece uma análise direta”. Nesse sentido:

Essa relação baseia-se no fato de a arte, em sua manifestação, ser uma atividade psicológica e, como tal, pode e deve ser submetida a considerações de cunho psicológico; pois, sob esse aspecto, ela, como toda atividade humana oriunda de causas psicológicas, é objeto da psicologia. (JUNG, 2013, p. 65)

Em nosso estudo, principalmente no campo da arte e da cultura, valorizamos compreender as consequências alienantes da indústria cultural globalizada no Brasil, e em um sentido mais amplo na América Latina, onde, como bem observa Néstor Canclini (2001, p. 41), “As elites cultivam a poesia e a arte de vanguarda enquanto as maiorias são analfabetas”, em outras palavras: arte não “para que?” Mas, “para quem?”.

Hoje concebemos a América Latina como uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais), um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento. (CANCLINI, 2001, p. 43)

Canclini (2001) observa que a pós-modernidade chegou sem que a modernidade houvesse alcançado todo o continente Latino Americano. Nesse sentido, o antropólogo argentino vai apontar os quatro movimentos básicos da modernidade, os quais não foram levados a cabo em nosso continente, quais sejam: “[...] um projeto emancipador; um projeto expansivo; um projeto renovador e um projeto democratizador.” (CANCLINI, 2001, p. 51)

Como projeto emancipador, o pensador argentino cita a necessidade da secularização dos campos culturais, ou seja, uma gradual separação das formas tradicionais de manifestações culturais ligadas à igreja. Outrossim, “A produção auto expressiva e autorregulada das práticas simbólicas, seu desenvolvimento em mercados autônomos.” (CANCLINI, 2001, p. 51).

Os projetos expansivo e renovador são mais ligados aos campos industriais, aos quais Canclini (2001, p. 51) aponta, entre outras coisas, a tendência da modernidade “[...] que busca estender o conhecimento e o domínio da natureza, a produção, a circulação e o consumo de bens”.

O projeto democratizador, de acordo com Canclini (2001, p. 51), “[...] é o movimento da modernidade que confia na educação, na difusão da arte e nos saberes especializados, para lograr uma evolução racional e moral”.

Como nenhum dos quatro movimentos básicos supracitados foram implementados, a América Latina entra na pós-modernidade sem ter efetivamente conhecido ou passado pela modernidade. Com efeito, as artes populares de nosso continente são preteridas em nome das artes refinadas da burguesia dominante e também pelos jovens artistas locais que, de alguma forma, viram as costas para a tradição. Isso afeta tanto a formação de artistas, como a de educadores e de público.

Por isso, as práticas populares são definidas, e desvalorizadas, ainda que pelos mesmos setores subalternos, ao referi-la todo tempo à estética dominante, a daqueles que, no entanto, sabem qual é a arte verdadeira, a que se pode admirar de acordo com a liberdade e o desinteresse “dos gostos sublimes”. (CANCLINI, 2001, p. 60 - tradução nossa)

Muitas escolas artísticas surgiram depois da ascensão da indústria cultural e da cultura de massa, algumas mais alienadas outras menos. Vale lembrar, que o século XX se inicia ainda respirando ares da escola Parnasiana, cujo precursor foi Teophile Gautier (1811 - 1872), poeta, prosador, jornalista e crítico literário francês. Para Gautier, o artista devia levar uma vida estética sem nenhum compromisso social. De acordo com Canclini (2001, p. 61), Gautier dizia que “[...] todo artista que se propõe a outra coisa que não seja o belo, não é, aos nossos olhos, um artista. Nada é mais belo do que aquilo que não serve para nada”.

Entretanto, surgiram no século XX escolas de arte de várias tendências comprometidas com a responsabilidade ética sem, contudo, abrirem mão da liberdade estética. Como foi o caso, por exemplo, do surrealismo e da Bauhaus⁴¹.

A liberdade estética das escolas modernas levou a experimentações secularizadoras da própria modernidade: “Suas intervenções buscavam desencantar o mundo e dessacralizar os modos convencionais, belos, complacentes, com os quais a cultura burguesa os representava” (CANCLINI, 2001, p. 62). Ao buscar fugir das representações burguesas de arte, as novas escolas fogem também da tradição, na qual a obra de arte é autoexpressiva, criando assim códigos para o acesso à arte.

A medida que avança do cubismo ao surrealismo, ao expressionismo abstrato, as formas cada vez mais desmaterializadas, assim como o acento sobre temas tais como a luz e o ar, proclamam a superioridade do espiritual e o transcendente sobre as necessidades cotidianas terrestres. (...) ao sacralizar o espaço e os objetos, e impor uma ordem de compreensão, organizar

⁴¹ Vide cisão entre arte e design em Bauhaus e criação e cursos de desenho industrial no Brasil - http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/academico/publicacoes/anais/modernidade/pdfs/ETHEL_PORT.pdf

também as diferenças entre os grupos sociais: os que entram e os que ficam de fora; os que são capazes de entender a cerimônia e os que não. (CANCLINI, 2001, p. 64 - tradução nossa)

Segundo Canclini (2001), as tendências pós-modernas de arte seguem esse padrão ritual, seja nas artes plásticas, na dança, no teatro, ou ainda nas performances, no *happening*, nas artes corporais, etc. As artes pós-modernas diminuem o que julgam comunicação racional, ou seja, “[...] verbalizações, referências visuais precisas, e perseguem formas subjetivas inéditas para expressar emoções primárias sufocadas pelas convenções dominantes (força, erotismo assombro). (CANCLINI, 2001, p. 64).

Ora, essas manifestações artísticas privam do público as metáforas significantes de seu mundo cotidiano, no rastro da expressão original de cada indivíduo e de redescobrimentos fascinantes com energias perdidas.

De acordo com Canclini (2001, p. 64), na ausência de narrativas totalizadoras que estructurem a história, “[...] a sucessão de corpos, ações, gestos, se torna uma ritualidade distinta de qualquer comunidade antiga ou sociedade moderna”.

Esse novo tipo de cerimonialidade não representa um mito que integre a uma coletividade, nem a narração autônoma da história da arte. Não representa nada, salvo o “narcisismo orgânico” de cada participante. (...) Essa exacerbação narcisista da descontinuidade gera um novo tipo de ritual, que na verdade é uma consequência extrema do que vinham fazendo as vanguardas, que chamaremos de “ritos de egresso” (CANCLINI, 2001, p. 65)

O antropólogo argentino aponta, com o que ele chamou de “ritos de egresso”, uma continuidade sociológica entre as vanguardas das escolas modernas e a arte pós-moderna, que intenta superá-las. Nesse sentido, a arte pós-moderna continua desenvolvendo seus trabalhos, todavia, sem “[...] a pretensão de oferecer algo radicalmente inovador, incorporando o passado, mas de um modo não convencional, com o qual renova a capacidade do campo artístico de representar a última diferença *legítima*” (CANCLINI, 2001, p. 65).

Com efeito, a arte pós-moderna, ainda não desvencilhada da arte moderna, continua tendo o mesmo destino desta, dito de outra forma: “o destino principal dos gestos heroicos das vanguardas e dos rituais desencantados dos pós-modernos tem sido a ritualização dos museus e do mercado” (CANCLINI, 2001, p. 66), os quais são os verdadeiros proprietários das transgressões artísticas⁴².

Como podem representar as transformações sociais, se suas transgressões são dentro de instituições que demarcam suas ações e eficácias para que não perturbem a ordem geral da sociedade?

⁴² Ver o livro *A arte como investimento* de Diva Benevides Pinho.

Há que repensar a eficácia das inovações e das irreverências artísticas, os limites de seus sacrilégios rituais. Os intentos de quebrar a ilusão na superioridade e no sublime da arte (insolências, autodestruições de obras, a merda do artista dentro do museu) são no fim das contas, segundo Bourdieu⁴³, dessacralizações sacralizantes, que não escandalizam mais que os crentes. (CANCLINI, 2001, p. 66. tradução nossa)

Ao fim e ao cabo, os pensadores que nos ajudaram a desenvolver esse capítulo trazem a mesma indagação que nós: efetivamente, qual é a função social das práticas artísticas?

Ao menos uma coisa podemos concluir, se buscamos compreender as discrepâncias entre os projetos modernos e os atuais, com vistas à empreitadas transgressoras e verdadeiramente inovadoras, nos âmbitos sociais e culturais, aponta Canclini (2001, p. 67): “[...] há que se analisar como se reformulam os vínculos entre autonomia e dependência da arte nas condições atuais de produção e circulação cultural.”

2.3 – Definição de educação

A educação é um processo longo e dura por toda a vida. É iniciada na infância, primeiramente dentro das casas, por pais ou responsáveis, depois na escola e nos espaços sociais, públicos ou privados. É possível dizer que a educação seja o processo de socialização dos sujeitos. Entretanto, as pessoas podem socializar-se sem que tenham recebido educação formal, quer dizer, que não tenham frequentado a escola. Ora, estar na vida e viver é, de alguma forma, um processo educativo. Como diz um antigo adágio: “a vida ensina”.

Atualmente, no século XXI, podemos ainda ter contato com nações silvícolas, que vivem de acordo com as civilizações do passado, ou seja, anterior aos processos de socialização baseados na educação como conhecemos hodiernamente.

A pré-história constitui um período extremamente longo, em que instrumentos utilizados para a sobrevivência humana se transformaram muito lentamente. É bom lembrar que as mudanças não ocorreram de forma igual em todos os lugares. Também não há uniformidade no tempo, uma vez que o modo de vida das tribos nos primórdios não desapareceu de todo, tanto que ainda há tribos que vivem dessa maneira na Austrália, na África e no interior do Brasil. (ARANHA, 2012, p. 20)

Ao observarmos o cotidiano dessas nações silvícolas na atualidade, não se pode dizer em absoluto, que não possuem educação. Ao contrário, veremos uma grande cadeia de repasse de conhecimentos, dos venerados mais velhos, passando por todos, até chegar às

⁴³ Pierre Bourdieu, “*La production de la croyance: contribution a une économie des biens symboliques*”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 13, fevereiro de 1977, p. 8.

crianças. Também não se pode dizer que os conhecimentos repassados são rasos. É uma miríade de ensinamentos, que passa pelos nomes de cada peixe, cada pássaro, cada árvore, cada planta e para o que cada uma serve, as observações da lua, a época da caça, como preparar cada alimento e daí por diante.

Nesse sentido, a educação entre os povos antigos, como ainda podemos observar entre as nações indígenas, restringia-se ao repasse dos conhecimentos, ou seja, a manutenção da cultura de cada povo. A cultura não distinguia a arte da educação como a que conhecemos, isto quer dizer, nessas sociedades prevaleciam os mitos, os efeitos da natureza eram manifestações dos deuses, a realidade manifestada e os arquétipos do inconsciente coletivo interpenetravam-se. “O sagrado se manifesta na explicação da origem divina da técnica, da agricultura, dos males, na natureza mágica dos instrumentos, das danças e dos desenhos” (ARANHA, 2012, p. 21). Além de que, a cultura era (de alguma forma ainda é) heterogênea, cada nação possuía a sua própria.

Estudos sobre a história da educação, mais precisamente sobre as práticas de educação são muito recentes, como observa a historiadora Maria Lúcia de Arruda Aranha:

Os trabalhos no campo específico da pedagogia são recentes e bastante escassos. Apenas no século XIX os historiadores começaram a se interessar por uma história sistemática e exclusiva da educação, antes apenas um “apêndice” da história geral. Ainda assim, conhece-se melhor a história da pedagogia ou das doutrinas pedagógicas do que propriamente das práticas efetivas de educação. (ARANHA, 2012, p. 10)

As práticas efetivas da educação dos povos da antiguidade são quase impossíveis de serem explicadas. De acordo com o etnólogo Pierre Clastres (1934 - 1977) (2014), o que falta a essas sociedades (Estado, classes, escrita, comércio, história, escola), impede compreender melhor sua realidade. Entretanto, essas ausências elencadas nos povos arcaicos, pelas quais alguns etnólogos vão designar tais povos como pré-políticos, vai ser rebatida por Clastres.

Segundo Clastres (2014, p. 28), para alguns etnólogos anteriores a ele e para os primeiros dominadores europeus, era difícil conceber povos sem poder, ou seja, sem uma liderança suprema que exercesse seu poder através da coerção e da violência. Para eles, a ausência da relação comando-obediência caracterizava a total falta de poder político. Tal situação se mostrava inverossímil “[...] para as pessoas saídas de sociedades onde a autoridade culminava nas monarquias absolutas da França, de Portugal ou da Espanha?”

Como testemunho, citemos por exemplo o que diziam os primeiros descobridores do Brasil a respeito dos índios Tupinambá: “gentes sem fé,

sem lei, sem rei”. Seus *mburuvicha*, seus chefes, não possuíam com efeito nenhum “poder”. (CLASTRES, 2014, p. 28)

Essa situação de incompreensão e intolerância é, de acordo com Clastres (2014, p. 29) e Lapierre⁴⁴, característica do etnocentrismo europeu. Não obstante, segundo esses dois etnólogos, todas as culturas carregam uma boa dose de etnocentrismo: “[...] é a coisa melhor distribuída do mundo: toda cultura é, poder-se-ia dizer, por definição etnocêntrica em sua relação narcisista consigo mesma”.

Para além do etnocentrismo, os primeiros conquistadores e cientistas a chegarem na África e nas Américas, vão utilizar o biologismo para caracterizar as nações com as quais se deparam, ou seja, seres humanos ainda não evoluídos que precisam da ajuda de povos europeus para ampará-los no caminho evolutivo da civilização. “As sociedades arcaicas seriam assim oxolotles⁴⁵ sociológicas incapazes de ascender, sem a ajuda exterior, ao estado adulto normal” (CLASTRES, 2014, p. 31). Essa visão distorcida e oportunista vigora até nos dias de hoje, como aponta Clastres:

O biologismo da expressão não é senão a máscara furtiva da velha convicção ocidental, muitas vezes partilhada realmente pela etnologia, ou ao menos por muitos dos seus praticantes, de que a história tem um sentido único, de que as sociedades sem poder são a imagem daquilo que não somos mais e de que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser. (CLASTRES, 2014, p. 31)

O etnólogo francês Pierre Clastres (2014, p. 32), que pesquisou muitas nações indígenas e viveu entre algumas, inclusive no Brasil, declarou com segurança que é preciso levar a sério as sociedades ditas primitivas, em todos os aspectos e em todas as dimensões: “inclusive sob o ângulo do político, mesmo e sobretudo se este se realiza nas sociedades arcaicas como negação do que ele é no mundo ocidental”.

Os povos sem escrita não são então menos adultos que as sociedades letradas. Sua história é tão profunda quanto a nossa e, a não ser por racismo, não há por que julgá-los incapazes de refletir sobre a sua própria experiência e de dar a seus problemas as soluções apropriadas. (CLASTRES, 2014, p. 32)

O enunciado de Clastres nos leva a refletir sobre a educação, a definição da mesma, apesar de abrangente e difícil, não deve começar com a alfabetização, mas antes, *strictu sensu* pela apropriação de nossa própria cultura e, em sentido mais amplo, pela apropriação da

⁴⁴ Jean-William Lapierre, etnólogo francês. Pierre Clastres cita dois livros seus: “Sociétés sauvages, sociétés contre l’Etat” (1976) e “Vivre sans Etat - Essai sur le pouvoir politique et l’innovation sociale” (1977).

⁴⁵ Oxolotl ou oxolote é um ser marinho em evolução entre o peixe e a salamandra, possui pernas de lagarto e cauda de peixe; brânquias e pulmão, respira sob a água e sobre a superfície.

cultura universal, mormente a consciência planetária, a tolerância e a não violência. Outra coisa muito importante defendida por nós, é que devemos aprender, ou melhor, resgatar dos povos antigos, nossos ancestrais, a não distinção da arte e da educação. Preferencialmente, amparadas pelos mitos, com seu caráter universal e seus relatos simbólicos, do que queda latente em nossas almas.

2.4 – Educação na pós-modernidade

Os primeiros europeus que chegaram às Américas, chamados erroneamente de descobridores ou colonizadores, os mesmos que relataram que os povos originários não passavam de primitivos sem fé, sem rei e sem lei, eram em sua maioria sem educação, isto é, não sabiam ler nem escrever, além de que, sua cultura era de guerra, de dominação, de escravidão. Da chegada dos homens brancos às Américas até que, na Europa, o ensino fosse um direito de todos, levou ainda alguns séculos.

Foi a partir do Renascimento, com o surgimento de diversas escolas de artes e ofícios, que a ideia de educação para os filhos passa a ganhar forma entre as famílias. “Educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano”. (ARANHA, 2012, p. 123).

O aparecimento dos colégios, do século XVI até o XVIII, foi um fenômeno correlato ao surgimento da nova imagem da infância e da família. Na Idade Média misturavam-se adultos e crianças de diversas idades na mesma classe, sem uma organização maior que os separasse em graus de aprendizagem. Foi a partir do Renascimento que esses cuidados começaram a ser tomados, assumindo contornos mais nítidos apenas no século XVII. (ARANHA, 2012, p.123)

Porém, devemos observar, essa nova concepção de ser humano era um privilégio de poucos. O modelo de educação domiciliar com preceptores, continuou sendo o favorito da realeza, da alta nobreza e dos burgueses mais ricos. Entretanto, a baixa nobreza e a pequena burguesia também tinham interesse em educar seus filhos. Esses então, eram enviados para as escolas, as quais eram dirigidas pela igreja católica. “Já os interesses pela educação de segmentos populares, em geral, não eram levados em conta, restringindo-se à aprendizagem de ofícios.” (ARANHA, 2012, p. 124)

Na Europa da Idade Moderna, a partir do século XVIII, a escrita e a matemática tornaram-se necessidades para administrar os negócios, de acordo com a complexidade que esses iam tomando. O crescimento das cidades, o surgimento de outras novas em virtude do

excedente da produção e conseqüente comercialização, vão alterar sobremaneira as relações sociais e humanas.

Foram criadas hierarquias devido a privilégios de classes, e no trabalho apareceram formas de servidão e escravismo; as terras de uso comum passaram a ser administradas pelo Estado, instituição criada para legitimar o novo regime de propriedade; a mulher, que na tribo desempenhava destacado papel social, ficou restrita ao lar, submetida a rigoroso controle da fidelidade, a fim de se garantir a herança apenas para os filhos legítimos. (ARANHA, 2012, p. 23)

Nesse contexto, relatado por Aranha (2012), a burguesia toma o ensino como seu privilégio e patrimônio. O saber, antes, mesmo sendo para poucos, não distinguia castas ou classes sociais. A escola moderna, secularizada, surgiu como necessidade da burguesia, porém, só para que alguns privilegiados tivessem acesso ao conhecimento. De acordo com Aranha (2012, p. 23), o monopólio da educação no seio dos mais abastados serve como manutenção do domínio do poder econômico: “Se analisarmos atentamente a história da educação, veremos como a escola, ao elitizar o saber, tem desempenhado um papel de exclusão da maioria”.

No campo teórico e filosófico, o tema da educação ganhou força. A publicação do livro *Emílio ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), no ano de 1762, revolucionou a pedagogia, servindo de base para as teorias de todos os grandes educadores do século XIX e XX. “A Pedagogia ganha com Pestalozzi, Richter, Fröbel, Herbart, todos sob a influência de Rousseau, um grande impulso nesse momento, o que configura tal época como particularmente rica em relação às questões voltadas à educação.” (NOVELLI, 2001, p. 5).

Após a Revolução Francesa (1789-1799), com a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e sua influência em diversos países pelo mundo, inclusive na América Latina, os homens e mulheres de todas as camadas da sociedade passam à condição de cidadãos e cidadãs. Outrossim, podem ter acesso à escola. O saber então deveria se democratizar. Todavia, efetivamente, as coisas não mudaram muito.

Com o advento da revolução industrial (1820-1840), já na Idade Contemporânea, torna-se necessário a contratação cada vez maior de trabalhadores capacitados para diversos ofícios, para os quais é necessário o domínio da leitura. É diante dessa situação que o Estado oferece escolas para as camadas mais pobres. Ainda assim, insuficiente para toda a população analfabeta. Os poucos pobres que tem acesso à escola, apesar de serem privilegiados em relação à massa, não recebem a mesma educação que os alunos das classes mais abastadas.

Sua educação é restrita ao ensino técnico, para que possam trabalhar, em jornadas exaustivas, na indústria que cresce vigorosamente.

Teve início, então, o *dualismo escolar*, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos nobres e de altos funcionários. A grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar informal. (ARANHA, 2012, p. 32)

Na prática, ainda hoje, no século XXI, vigora o dualismo escolar. No Brasil, por exemplo, somente a partir de 2012, com a promulgação da lei de cotas (Lei 12.711)⁴⁶, os alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e com deficiência, oriundos de escolas públicas, puderam ter acesso às Universidades Federais, com cursos superiores gratuitos e de qualidade.

As cotas foram usadas por diversos países a fim de corrigir desigualdades étnicas e socioeconômicas. Da mesma forma, elas fazem parte de políticas afirmativas que visam dar oportunidade às minorias que historicamente sofreram algum prejuízo durante a formação de um Estado. (todamateria.com.br/cotas-raciais, 2022)

Entretanto, para que os alunos e alunas de baixa renda, como os que citamos acima, tenham acesso a cotas e às universidades públicas, é preciso que passem primeiro pelo ensino fundamental I, fundamental II e médio, em escolas públicas, nas quais, infelizmente, grassa a evasão escolar, o analfabetismo funcional, o fracasso escolar, o sucateamento, a desvalorização dos docentes, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005)⁴⁷. É uma realidade: depois da lei de cotas, milhões de pessoas de baixa renda formaram-se em nível superior. Todavia, estes representam somente uma pequena fração da multidão de excluídos socialmente.

Na escola pós-moderna, a educação de qualidade não deixou de ser privilégio e patrimônio da minoria abastada. A escola ser mantida e gerida pelo Estado não mudou tal situação. A visão unilateral de que o ensino superior é para poucos seletos, com vistas a perpetuação da administração dos bens particulares e comuns, inclusive do próprio Estado,

⁴⁶ A Lei nº 12.711/2012 – conhecida como “Lei de Cotas” – determina que todas as 69 universidades federais e os 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia reservem no mínimo 50% das vagas de cada curso para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas. Metade dessas vagas reservadas deve ser destinada a estudantes de famílias com renda mensal igual ou menor que 1,5 salário mínimo per capita. Dentro da quantidade total destinada aos cotistas, as vagas devem ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção no mínimo igual à proporção respectiva desses grupos no estado em que a instituição está localizada a partir do censo mais atualizado do IBGE. Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/lei-de-cotas-universidades-revisao-em-2022/> acessado em 23 de março de 2022

⁴⁷ O conceito de epistemicídio, utilizado aqui, não é extraído do aparato teórico de Sueli Aparecida Carneiro mas do pensamento de Boaventura Sousa Santos (1997).

não mudou com o passar dos séculos. Inclusive estudos, como o de Althusser (1983), apontam que a escola é um dos principais mecanismos para difundir a manutenção desse *status quo*.

Na essência, a escola, bem como todo sistema escolar se constituiu como um dos fatores mais eficazes de conservação social, pelo fato de que, durante todo *cursus*, opera, no seu interior, mecanismos de eliminação contínua das crianças desfavorecidas do ponto de vista do capital cultural e social, possibilitando, dessa forma, apenas a ascensão social daqueles que tiveram acesso a um certo capital cultural e a um certo *ethos*, entendido por Bourdieu (1998) como sistema de valores implícitos e interiorizados no seio familiar para definir as atitudes dos indivíduos frente aos processos sociais em curso. (CHAVEIRO e ALMEIDA, 2020, p. 113)

Segundo Chaveiro e Almeida (2020, p. 114), baseados em autores como Pierre Bourdieu (1998) e Achille Mbembe (2018), a educação teria uma peculiaridade necropolítica. Para eles: “A sociedade possui mecanismos próprios de eliminação, e o sistema escolar o reproduz, constituindo-se como um dos principais meios para que se efetive a eliminação das crianças desfavorecidas, logo nos momentos iniciais de sua escolarização”

Os autores referem-se ao processo do fracasso escolar (PATTO, 2013), segundo o qual uma das causas das dificuldades enfrentadas pelos alunos e alunas durante a escolarização, defendida por muitos educadores, é de que a linguagem, os comportamentos, os padrões e valores trabalhados nas escolas são de classes médias, ou seja, não são adequados nem facilmente assimilados pelas classes populares. A professora Denise Trento de Souza explica que:

O fracasso escolar seria então explicado como consequência de uma certa assintonia entre os conhecimentos, padrões e valores transmitidos pela escola e aqueles pertencentes aos grupos das camadas populares. Decorre então que para se desenvolver um trabalho escolar bem-sucedido, a escola, em especial o professor, deveria partir dos conhecimentos, dos saberes e da “cultura” desses alunos para, a partir deles, trabalhar com os conhecimentos escolares propriamente ditos. (SOUZA, 1999, p. 115)

De acordo com Souza (1999), o fracasso escolar poderia ser atenuado a partir do trabalho do professor, porém, cabem aqui duas perguntas: será que essa teoria de assintonia é verdadeira, ou de outro modo, a única? Os professores dominam os conhecimentos, padrões e valores dos alunos das camadas populares?

Se o fracasso escolar e o conseqüente fracasso social é um projeto político de Estado, como sugerem Chaveiro e Almeida (2020), tal projeto evoluiu, e os professores já não têm condições de emanciparem seus alunos. O fato é que muitos analfabetos funcionais, de alguma forma, chegaram às universidades e às salas de aula, como professores,

principalmente nos cursos de pedagogia e licenciaturas. De acordo com a Unesco (1980), é considerado analfabeto funcional aqueles que, apesar de alfabetizados, não conseguem compreender um texto lido.

Uma pesquisa, apresentada no XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul, realizada por duas pesquisadoras com alunas do primeiro ano do curso de pedagogia em uma universidade da cidade de Alegrete-RS, demonstrou o seguinte resultado:

Deste estudo participaram 7 alunas com idade entre 20 e 30 anos, as quais responderam a um pequeno questionário contendo perguntas relacionadas ao desenvolvimento infantil, assunto previamente debatido em sala de aula. Mediante a análise do material respondido pelas alunas podemos constatar que apenas 1 delas é alfabetizada funcionalmente, sendo que as demais apresentaram respostas incoerentes, associando fatos que não possuíam ligação com o assunto desenvolvido, nem conseguindo elaborar respostas compreensíveis por parte do leitor. (DEUSCHLE-ARAÚJO, JACQUES, 2015, p. 1)

O resultado da pesquisa é alarmante, porque reflete como andam os cursos de ciências humanas em faculdades particulares em todo o Brasil. Não é necessário nenhum grande estudo para deduzirmos que dentro do processo capitalista de concorrência, os vestibulares não selecionam como deveriam. A pergunta que fica é: como os professores podem contribuir para amenizar o processo do fracasso escolar?

Souza (1999, p. 117) diz que “[...] cabe ao professor exercer com clareza, seriedade e segurança sua autoridade (não necessariamente autoritária) em sala de aula, para que os alunos tenham maiores chances de sucesso na escola.” Sobre a autoridade não necessariamente autoritária, Arendt (2016) soube explicar muito bem.

Quando Hannah Arendt publicou seu livro “Entre o passado e o futuro” (2016) no ano de 1961, o movimento modernista brasileiro já dava seus estertores. Os últimos remanescentes da semana de 1922, do manifesto do modernismo brasileiro, publicavam seus últimos livros – ou de outro modo, suas últimas obras de arte – já respirando outros ares, de um novo movimento que deveria surgir. O mesmo se dava com outras áreas das artes e do pensamento, como por exemplo, a educação. A educação estadunidense que Arendt (2016) critica tão brilhantemente, já não é mais a mesma da “Escola Nova” difundida em solo americano por John Dewey⁴⁸, que influenciou educadores e educadoras em todo o mundo, como Janusz Korczak⁴⁹, Célestin Freinet⁵⁰, Maria Montessori⁵¹, entre outros. A crítica da

⁴⁸ John Dewey - (Burlington, 1859 — 1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista.

⁴⁹ Janusz Korczak, pseudônimo de Henryk Goldszmit, 1878 ou 1879, - 1942. Foi médico, pediatra, pedagogo, escritor, autor infantil, publicista, ativista social, oficial do Exército Polaco.

pensadora alemã é sobre o que resta – em crise – do legado da chamada “Escola Nova”, que tem suas bases muito antes de Dewey, ou mesmo de Édouard Claparède⁵², o grande influenciador do movimento “escolanovista”. As bases remontam à filosofia de Jean-Jacques Rousseau, o introdutor do que hoje chamamos de pedagogia.

Arendt (2016) vai se utilizar da educação para discutir uma crise muito maior que é a perda da autoridade e da tradição na modernidade tardia. O que é autoridade, segundo a autora? Ela nada tem a ver com força: superioridade física corporal, ou com riqueza: superioridade física material, ou seja, autoridade nada tem a ver com autoritarismo. Tampouco, autoridade tem a ver com coação, com persuasão, ou com as palavras tão em voga nas escolas de hoje: “motivação” ou “sedução”. A verdadeira autoridade não se vê, porque se dá em outra dimensão, ela é puramente moral. A autoridade, no âmbito da educação, quando ela existe, é sentida por todos, na palavra do educador, na sua forma de conduzir os alunos, introduzi-los ao mundo, capacitando-os a fazer a leitura do mundo, através, é claro, de suas competências professorais, que são, nesse caso, sua ética: “A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa” (ARENDRT 2016, p. 193). Vemos nas palavras de Arendt, que professor e educadora não significam a mesma coisa, o primeiro detém a competência, o segundo detém a competência e a autoridade. Ora, mesmo aquele ou aquela que detém a autoridade não deve possuí-la só para si, deverá deixá-la circular entre os alunos também, sob pena que decaia para o autoritarismo (ARENDRT, 2016).

Nesse sentido, a autoridade é acompanhada de uma responsabilidade que é exatamente introduzir os mais novos no mundo. Os educadores são os representantes do mundo para os novos habitantes que chegam e não o conhecem. É nessa representação do mundo, e na qualidade dessa representação, que reside toda a autoridade (ARENDRT, 2016).

O mundo – em perpétua mudança – muitas vezes não é o desejável do educador, não o agrada e não o representa, todavia, independente disso, a responsabilidade não muda, isso quer dizer, os mais novos têm que ser introduzidos da melhor maneira possível, a autoridade deve prevalecer, para que esse rito de passagem – do seio da família para a escola – seja agradável e harmonioso.

A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se

⁵⁰ Célestin Freinet (1896 - 1966) foi um pedagogo e pedagogista anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação dos dias atuais.

⁵¹ Maria Tecla Artemisia Montessori (1870 — 1952) foi uma educadora, médica e pedagoga italiana. É conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em escolas públicas e privadas mundo afora.

⁵² Édouard Claparède (1873 – 1940) foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória

no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo “Eis o nosso mundo” (ARENDRT, 2016, p. 239)

Isso posto, apresentamos um enigma, tal qual o da galinha e o ovo: onde surgiu primeiro a crise da autoridade, na esfera política ou na pré-política, ou seja, na família e na escola? Arendt (2016) acreditava que havia surgido na esfera política e descambado para a escola e para a família. Mas poderia ser o contrário, a crise da autoridade poderia ter começado na educação e, um pouco mais tarde, refletido na política. Basta, em princípio, que pensemos: os professores que introduzem os novos no mundo, com autoridade ou não, foram, eles também, crianças introduzidas ao mundo, com autoridade ou não, isso com vinte anos de diferença ou menos. Ora, essa autoridade sentida – que como dissemos anteriormente, é implícita, de outra dimensão – ou o autoritarismo, da pura competência, é o que será reproduzido anos depois, quando aquela criança, já adulta, for chamada a apresentar sua responsabilidade perante o mundo.

Fazendo uma estatística básica, imaginemos que, de cada cem alunos que foram introduzidos no mundo sem conhecer a verdadeira autoridade, que preferimos chamar aqui do “toque do mestre”, só cinquenta chegaram formados à vida adulta.

Quando chegam na adolescência, os alunos se agastam a tal ponto com o autoritarismo, por mais competente que ele seja, que cinquenta por cento desses cem, abandonam a escola, é o que chamamos de fracasso escolar. Não obstante, o jovem não odeia a escola, pelo contrário, ele a ama. Muitos fatores (que não cabem neste estudo) comprovam isso, o que eles não suportam é a falta de autoridade dos professores. A autoridade, o toque do mestre, é o que eles querem, isso que os adolescentes pedem, clamam com fervor, contudo, esse clamor não é consciente nem observável, assim como a própria autoridade.

Na falta de autoridade, e inconscientes disso, os professores se fazem grandes sabedores de matérias e tentam construir uma autoridade em cima disto, construindo nada mais nada menos do que um autoritarismo vazio de sentido, em outras palavras, saber é diferente de saber ensinar.

Voltando à nossa estatística básica: os cinquenta alunos restantes, que insatisfatoriamente resistiram e terminaram seus estudos, seguiram suas carreiras profissionais no mundo em perpétua mudança. Dentre todos, uma parte foi trabalhar na política e uma parte voltou para a escola, agora como professores. Sabemos como será a interação desses, agora adultos, tanto em uma esfera quanto na outra em relação à autoridade. Entretanto, uma coisa não pode ser desconsiderada em nossa rasa estatística: a professora que introduziu os cem

alunos no mundo, continuará “empurrando alunos na ribanceira” por toda a sua carreira de vinte e cinco (ou trinta) anos. Os que voltarão para a escola como professores reproduzirão do mesmo jeito, bem como os que irão para a política, disseminando a crise da autoridade no poder legislativo, exatamente onde são criadas leis, inclusive para a melhoria, ou não, da educação.

Essa bola de neve se agiganta a cada nova geração de tal forma que, na época em que a filósofa Hannah Arendt se debruçou sobre o assunto, já não se podia saber quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha.

O desaparecimento dos pressupostos significa simplesmente que se perderam as respostas que vulgarmente se aceitam sem sequer nos apercebermos de que, na sua origem, essas respostas eram respostas a questões. (...) Uma crise se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona. (ARENDR, 2016, p. 179)

Visto de uma forma mais ampla, uma crise gera outra, por exemplo, o modelo, ou melhor dizendo, as diretrizes curriculares das escolas de um país, tanto as públicas como as privadas, são impostas pela União. Se a União vive uma crise de autoridade, logo essa crise refletirá na educação, e assim sucessivamente.

Se se retira a autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um, uma igual responsabilidade pelo curso do mundo. Mas, isso pode também querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como as de lhes obedecer. (ARENDR, 2016, p. 240)

A diferença que existe nas esferas educacional e política, é que na primeira exige-se competência e na segunda pressupõem-na. Todavia, em nenhuma das duas esferas exige-se o principal, a autoridade. “Dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode, portanto significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças” (ARENDR 2016, p. 240). Em qualquer esfera da sociedade, seja na privada ou na pública, quando falta a autoridade, instala-se o conservadorismo e a ordem, de alguma maneira, deixa de existir. Organizando melhor a fala, podemos dizer: não existe ordem porque não existe competência porque não existe autoridade. “Em política, a atitude conservadora – que aceita o mundo tal como ele é, unicamente luta para manter o *status quo* – só pode levar à destruição.” (ARENDR 2016, p. 241).

Esse angustiante quadro da sociedade, que podemos afirmar ser um tanto quanto invisível, porque não se apresenta materialmente, leva a diversos efeitos nas populações do planeta inteiro. Observemos primeiramente no mundo dos adultos, que são os que sentem e se expressam a respeito sobre seu descontentamento.

A forma mais clara que o homem moderno tem ao seu dispor para manifestar o seu descontentamento em relação ao mundo e o seu desagrado relativamente às coisas tal como elas são consiste na recusa de, relativamente aos seus filhos, assumir a responsabilidade pelo mundo. No fundo, é como se os pais dissessem diariamente aos seus filhos: “Neste mundo, nem mesmo nós estamos seguros em nossa casa. Como devemos mover-nos no mundo, que devemos saber, que competências devemos adquirir, são mistérios para nós. Vocês devem pois, procurar desvencilhar-se o melhor possível por vós próprios. Em circunstância alguma nos podem pedir contas. Somos inocentes e lavamos as mãos quanto ao vosso destino.” (ARENDETT 2016, 241)

O descontentamento entre as crianças, ou seja, o efeito, é visível – hiperatividade, agressividade e outras dezenas de siglas médicas, que, grosso modo, não explicam nada – mas a causa, como dissemos, é invisível. Entretanto, as crianças, com seus corpos pequenos, são fáceis de docilizar (FOUCAULT, 2009), à custa da medicalização, tão em voga na pós-modernidade, onde vamos chegar agora.

Na atualidade é muito comum ver as crianças, desencantadas com a crise da autoridade, serem chamadas de “crianças problemas” e transitarem muito rapidamente do âmbito escolar para o psiquiátrico. Foucault (1979) já alertava para tal situação em seus estudos sobre a biopolítica. Contudo, hodiernamente, dopar as crianças para que se mantenham dóceis, virou uma constante. Essa é uma situação clara, de remediar um efeito da crise, cuja verdadeira causa não existe um esforço para encontrar.

Vivemos em uma sociedade onde problemas coletivos e sociais são gerenciados pelo processo de medicalização que, atualmente, avança a passos largos sobre todas as esferas da vida, diagnosticando fatos cotidianos e ocultando desigualdades. Os problemas de origem social, histórica e política são transformados em problemas individuais, inerentes ao sujeito e solucionados no plano biológico. No que tange à infância, os campos de aprendizagem e comportamentais são o grande cenário de atuação. (GIUSTI, 2016, p. 12)

Peter Conrad (2007) vai classificar tal procedimento de medicalização como reducionista, já que transforma questões sociais em fenômenos de causalidade orgânica. “A medicina passa, então, a organizar a própria vida e a descontextualizar as questões históricas, culturais, políticas e sociais.” (GIUSTI, 2016, p. 13).

Foucault (1979) ao apontar para a constituição de uma sociedade na qual o indivíduo e a população são entendidos e manejados por meio da medicina, já fazia, em sua época, referência ao processo de medicalização. Apesar da medicalização da infância ser um processo corriqueiro nos dias de hoje, ele teve início na passagem do século XIX para o XX, “[...] a partir da consolidação das produções teóricas da medicina e da psicologia que partiam da construção de categorias universais a respeito do comportamento humano”. (GIOSTI, 2016, p. 13).

Em linhas gerais, a psiquiatria diz: deixem vir a mim as criancinhas loucas. Ou: não se é jamais demasiado jovem para ser louco. Ou ainda: não esperem ficarem maiores ou adultos para serem loucos. E isso tudo se traduz por essas instituições ao mesmo tempo de vigilância, de detecção, de enquadramento, de terapêuticas infantis, que vocês veem desenvolver-se no fim do século XIX. (FOUCAULT, 2006, p. 155)

De acordo com Giosti (2016, p. 18), os procedimentos higienistas e médicos que adentraram às escolas, além de contribuir com a vigilância, detecção, enquadramento e docilização dos corpos, tem também uma outra prerrogativa: “[...] fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia, passaram a fazer parte do campo escolar de modo a contribuir para que a responsabilidade pelo fracasso escolar fosse atribuída à esfera familiar e ao próprio aluno”.

A crise na educação, apontada por Hannah Arendt (2016) no ano de 1961 nos Estados Unidos, cresceu, se agigantou e atravessou fronteiras. O que cresceu também, foram os tratamentos paliativos para combater os efeitos da crise. Porém, o que não avançou foram as pesquisas sérias para buscar compreender as causas da crise.

Qual seria a origem dos comportamentos que não são aceitos dentro das instituições escolares e que despertam os olhares de professores e famílias para uma suposta anormalidade inerente à criança? Sabemos que os critérios para a realização diagnóstica de transtorno mental, sejam do TDAH, fobias, depressão, dislexia, etc., são genéricos e subjetivos e resultam de uma decisão social. (GIOSTI, 2016, p. 27)

Como já dissemos, os diagnósticos são variados, mas, grosso modo, não explicam nada, são genéricos e subjetivos. De acordo com Sucupira (1985, p. 33), os diagnósticos partem de profissionais cujos métodos são observações dos comportamentos ditos “anormais”. “Entretanto fica claro que o “anormal” estaria definido em função de comportamentos desviantes daqueles esperados. Isto implica que tal diagnóstico está sujeito às variações dos limites de tolerância dos observadores”.

O certo é que a medicalização da infância no âmbito escolar não é nem um pouco saudável. Com efeito, a escola perde seu caráter de espaço de vivências agradáveis, reflexões e mudanças sociais e passa a ser um espaço de intervenções psiquiátricas com o objetivo de disciplinar os alunos. “A missão escolar, que em sua origem parte do princípio de formação de indivíduos para a atuação crítica na sociedade, encontra-se ofuscada pelo ato de diagnosticar e tratar comportamentos tidos como problemas para as normas institucionais.” (GIOSTI, 2016, p. 18).

Entretanto, é na adolescência que a bomba da crise da educação, da perda da autoridade e da tradição costuma explodir. Para entender melhor sigamos para o fim do século XX, final dos anos oitenta e início dos anos noventa, quando o muro de Berlim é derrubado; a União Soviética abre sua simbólica “cortina de ferro”; o capitalismo se intitula vitorioso e a verdadeira globalização capitalista tem início. Se é nos anos 1970 que o neoliberalismo surge com força, é nos anos 1990 que a globalização surge para açambarcar de vez o desejo dos sujeitos (DUFOUR, 2005), impondo a “verdade” capitalista, a qual Lacan havia anunciado em 1972 (ALEMÁN 2000), em sua famosa conferência *O discurso capitalista*, que é: “[...] algo loucamente astucioso [...], anda às mil maravilhas, não pode andar melhor. Mas, justamente, anda rápido demais, se consome. Consume-se, de modo que se consuma”. (LACAN 1972 *apud* DUFOUR 2005, p. 7). Nos primeiros anos do século XXI, Dany-Robert Dufour cita essa frase de Lacan e complementa:

O capitalismo funcionaria, pois, muito bem. Tão bem que, um dia, ele deveria acabar por... consumir a si mesmo. Mas eis: ele não se consumará antes de ter consumido tudo: os recursos, a natureza, tudo – inclusive os indivíduos que a ele servem. Na lógica capitalista, indicava Lacan, “o escravo antigo foi substituído” por homens reduzidos ao estado de “produtos” (DUFOUR, 2005, p. 9)

O filósofo e psicanalista Dufour (2005), escreveu sobre a perda da simbolização dos novos, que não são adequadamente introduzidos no mundo. Na sua visão, como os corpos da humanidade já são consumidos como meros “produtos” pelo capitalismo há muitos anos, a lógica atual é a redução dos espíritos, que segundo o autor, é precisamente esse efeito que “[...] parece propriamente caracterizar a virada dita pós-moderna: o momento em que uma parte da inteligência do capitalismo se pôs a serviço da *redução das cabeças*”. (DUFOUR, 2005, p.9).

Esse novo sujeito instalado, chamado de pós-moderno, incapaz de fazer uma leitura do mundo, sem uma personalidade própria, flutua ao bel prazer de todas as conexões mercadológicas (DUFOUR, 2005), não conseguindo discernir sobre os acontecimentos, sobre o falso e o verdadeiro.

Como se o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, se consolidasse por um déficit da razão pura (a faculdade de julgar *a priori* quanto ao que é verdadeiro ou falso, inclusive bem ou mal). (DUFOR 2005, 10)

Seguindo essa lógica, sobre a dificuldade em julgar o que é verdadeiro e o que é falso, lembremos como foi a campanha presidencial no Brasil em 2018, quando mais de cinquenta milhões de almas acreditaram na falsa notícia espalhada, de que o candidato da esquerda estava distribuindo nas escolas um “kit gay”, do qual um dos itens era uma mamadeira com o bico em formato de pênis. Voltando ao cerne de nosso estudo, como a educação é afetada e afeta essa situação desconcertante? Dufour (2005) aponta duas instituições dedicadas a fabricação desse novo sujeito pós-moderno, chamado por ele de “psicotizante” ou “esquizoide”: a televisão e a escola. Segundo Dufour (2005, p. 119), esse novo sujeito, esse adolescente é “[...] liberado do domínio das grandes narrativas soteriológicas (religiosas ou políticas), entregue a si mesmo, sem finalidade, aberto apenas para o aqui-e-agora”

Ora, esse sujeito “pós-moderno” não está advindo de um acaso inexplicável da história, mas ao final de um empreendimento perigosamente eficaz no centro do qual encontramos duas instituições maiores dedicadas a fabricá-lo: de um lado a televisão e, de outro, uma nova escola consideravelmente transformada por trinta anos de reformas ditas “democráticas”, mas caminhando todas no mesmo sentido, o de um enfraquecimento da função crítica. (DUFOR, 2005, p. 119)

A observação de Dufour acima, sobre a escola francesa, corrobora com a crítica de Arendt (2016) sobre a escola americana, de que as reformas ditas “democráticas” não resolvem os problemas da crise na educação; corrobora também com a crítica de Chaveiro e Almeida (2020) sobre a escola brasileira, no sentido de que, promover o enfraquecimento da função crítica dos alunos é uma característica da necropolítica.

A televisão continua atualmente afetando o imaginário dos sujeitos, deixando-os sempre “ocupados por uma publicidade onipresente e agressiva, constitui um verdadeiro adestramento precoce para o consumo e uma exortação à monocultura da mercadoria” (DUFOR, 2005, p. 122). Isso é fato, apesar das novas mídias, das quais ainda falaremos, a televisão ocupa um papel preponderante na cultura e na educação no seio das famílias. Sobre a questão do adestramento subliminar através da retórica da imagem, gostaríamos de lembrar dois comerciais de carros (da primeira década do século XXI) que reforçam o culto ao automóvel em nosso país. No primeiro deles, o marido (jovem, bonito e rico) chega em casa, entra no quarto e vê sua linda esposa dormindo, vai até o banheiro e vê escrito no espelho com batom vermelho: “Eu te amo”; ele observa pela porta aberta do banheiro, a esposa dormindo,

então sai do banheiro, para surpresa do telespectador, ele não vai até a mulher, mas desce até a garagem, abraça o capô do carro e diz: “Eu também te amo”; No segundo comercial, uma linda jovem conversa, em “close”, com o telespectador: “Eu demorei muito para entrar no coração do homem que amo, mas enfim estou aqui dentro (nesse momento, o plano expande-se um pouco mostrando um fundo vermelho, vê-se que a moça está dentro do coração), mas aqui tive que dividir o espaço com a minha sogra (o plano vai expandindo pouco a pouco e aparece a sogra ao lado dela), com os amigos do futebol, com o cachorro (todos aparecem, do lado e atrás da moça, todos muito apertados), mas foi aí que descobri que o coração dele já tinha dono” (a câmera gira e uma cortina se abre por trás do lugarzinho apertado, aparece então um grande salão vermelho, e no centro, um carro sobre um pedestal girando devagar).

Essas propagandas reforçam no imaginário, principalmente masculino, que o carro é mais importante do que qualquer outra coisa, mulher, mãe, filhos, amigos, enfim, que o carro é sinônimo de felicidade plena. “Essa crítica visa as numerosas análises que caracterizam simplesmente demais a época atual como a da assunção do individualismo.” (DUFOUR, 2005, p. 118).

Uma coisa que devemos destacar é que a mesma propaganda que passa na casa dos ricos, e os faz encher-se de desejos, passa no mesmo instante na casa da classe média, na casa dos pobres e também, dos que estão na linha da miséria e até mesmo nas cadeias. Existe muita diferença no poder aquisitivo de todos que estão expostos às imagens da televisão, entretanto, o adestramento e o desejo capturado funcionam para todos. Os efeitos são desastrosos, para não dizer trágicos. Utilizamos o carro como exemplo porque é uma mercadoria cara, mas o mesmo se dá com todas as mercadorias disponíveis no mercado.

“Além da publicidade, há a violência das imagens: em torno dos 11 anos, a criança “média” terá visto cerca de 100.000 atos de violência na televisão e terá assistido a cerca de 12.000 assassinatos!” (DUFOUR, 2005, p.121)

Dufour (2005), aponta a perda da capacidade de simbolização como um perigoso efeito para crianças e adolescentes que passam horas demais na frente da tela, assistindo ou jogando.

Notemos que a exposição maciça à imagem televisiva desvia o sentido secular das relações do texto-imagem. Antes da invenção das relações geracionais pela televisão, decerto existiam imagens, mas a iniciação à prática simbólica partia do texto através do qual eram inferidas imagens. Entendo por “texto” tanto enunciados orais - fala cotidiana, contos, versões de mitos ou lendas - quanto enunciados registrados numa escrita (textos santos, folhetos, romances...). (DUFOUR, 2005, p. 124)

A leitura ou mesmo a audição de uma história, desencadeia no ouvinte uma atividade psíquica na qual são formadas imagens mentais, cheias de cor, de movimentos, enfim, é como passar um filme em nossa cabeça. Dufour (2005, p. 124) no diz: “Essa capacidade de presenciar o que está ausente refere, evidentemente, a um ponto chave da simbolização”. De acordo com Jung (2014), é somente através da simbolização que podemos ter contato com nossos arquétipos e experimentar experiências numinosas, ou seja, emoções espirituais despertadoras, misteriosas ou inspiradoras.

O acesso à simbolização se dá também quando a criança ou o adolescente sente na palavra do pai, da mãe, do avô, da avó, do educador, o toque do mestre, em outras palavras, sente a autoridade.

Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir crenças, conteúdos, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir um dom de palavra. É fazer passar de uma geração a outra a aptidão humana para falar, de modo que o destinatário da narrativa possa, por sua vez, identificar-se como si e situar os outros ao seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto. Com efeito, é preciso instituir o sujeito falante; se essa antropofeitura não ocorrer, a função simbólica simplesmente não é transmitida. (DUFOUR, 2005, p. 128)

De acordo com as palavras de Dufour (2005), podemos auferir que, a autoridade é a argamassa da tradição. Quando falta a autoridade, seja em casa ou na escola; quando falta a palavra carregada de autoridade moral, que simboliza na alma da criança e do adolescente o sentimento de pertencimento e de responsabilidade pelo mundo, a sensação de também ser possuidor da palavra, do toque de mestre. Quando isso falta, um vazio se instala.

Com efeito, esse vazio pode ser preenchido por imagens feitas de *pixels*⁵³. Temos visto milhões de mães que utilizam o *smartphone* como “chupetas eletrônicas”. A questão é que esse paliativo não resolve nada, ao contrário, só agiganta o problema. “Sendo impotente para transmitir sozinha o dom da palavra, a televisão dificulta a antropofeitura simbólica dos recém-vindos, ela torna difícil o legado do bem mais precioso, que é a cultura.” (DUFOUR, 2005, p. 132). O livro de Danny-Robert Dufour, “A arte de reduzir as cabeças”, foi escrito em 2003, portanto, fala do principal difusor de imagens na época, todavia, ele assevera:

Evidentemente, essa observação vale para todas as próteses sensoriais, não apenas para a tele-visão, mas para toda tele-mática que joga com a tele-

⁵³ *Pixel* é o menor elemento em um dispositivo de exibição (por exemplo, um monitor), ao qual é possível atribuir-se uma cor. De uma forma mais simples, um pixel é o menor ponto que forma uma imagem digital, sendo que um conjunto de pixels com várias cores formam a imagem inteira. A palavra pixel (plural "pixels") é um estrangeirismo proveniente do inglês. É aglutinação de *picture* e *element*, ou seja, elemento de imagem, sendo *pix* a abreviatura em inglês para *pictures*. - Fonte: Wikipedia - acesso em 02/05/2022

presença, isto é, tudo que transporta um aqui para acolá e um lá para aqui mesmo (os jogos de vídeo, o telefone celular que nos acompanha 24 horas por dia, a internet...). (DUFOUR, 2005, p. 133)

Um exemplo dessa situação, levada ao extremo pelo cinema, é o filme “O vídeo de Benny” (Benny’s Video, 1993), do premiado diretor austríaco Michael Haneke. Famoso por seus filmes, dos quais também é roteirista, Haneke aborda questões sociais e sentimentos de estranhamento experimentados pelos sujeitos frente à sociedade pós-moderna. Em O vídeo de Benny, um adolescente, retraído, desenvolve seu relacionamento com o mundo através das telas de vídeo; sua relação com seus pais é quase totalmente silenciosa. Quando o mundo verdadeiro se apresenta a ele, em forma de uma garota, sua reação é totalmente inesperada e violenta. Em 1997, Haneke escreveu e dirigiu o polêmico “Violência gratuita” (Funny Games). Uma curiosidade desse filme é que, o protagonista, um rapaz misantropo, é o mesmo ator que interpretou Benny anos antes. Como se o personagem tivesse crescido e aperfeiçoado seus jogos de violência gratuita.

A maioria das escolas na atualidade não atenta para atividades que reintroduzam a capacidade de simbolização nos alunos e alunas, não reconhece a dimensão da autoridade e da tradição. Essas escolas e as famílias tendem a sofrer as consequências com os pedidos desesperados de ajuda dos alunos.

A partir da década de 1990 começamos a receber as notícias dos massacres nas escolas cometidos por alunos. Isso sem contar com os milhares de suicídios de meninos e meninas, que não são noticiados e que não apresentam uma estatística. Dufour cita somente os casos do final dos anos 1990, no Japão.

Em junho de 1997, na cidade de Kobe, no Japão, um garoto de quatorze anos assassina duas meninas, depois uma menina de onze anos, que ele decapita antes de depositar sua cabeça diante de sua escola; em 28 de janeiro de 1998, numa cidade média, situada a cem quilômetros de Tóquio, um garoto de treze anos, não suportando mais que sua professora de inglês lhe repreve seus frequentes atrasos, apunhala-a mortalmente; em 10 de fevereiro de 1998, em Totori, a cento e vinte quilômetros a noroeste de Kobe, gêmeos de quatorze anos saem à rua, escolhem ao acaso uma senhora, assassinam-na a golpes de faca e explicam, eu cito que, “depois disso eles não terão mais que ir à escola”. (DUFOUR, 2005, p. 144)

Chegados ao século XXI, quase vinte anos depois da publicação do livro de Dufour, os alunos das escolas têm uma ferramenta mais terrível do que a televisão: o *smartphone*. Dentro do quadro que apresentamos até agora, o *smartphone* com internet 4G é um novo ingrediente, comparável com pólvora e nitroglicerina. É como se pudessem levar, cada um, sua televisão portátil para escola, só que muito mais poderosa, é um computador-telefone-máquina

fotográfica-filmadora-videogame-dicionário-enciclopédia-tradutor-dezenas de aplicativos facilitadores da vida e muito mais, contudo, nada disso preenche o vazio que se agiganta na alma angustiada dos alunos, que clamam por ajuda.

Eles não escutam mais. E se eles não escutam mais, pode-se acrescentar, provavelmente é porque eles também não falam mais. Não no sentido em que teriam se tornado mudos, muito pelo contrário, mas no sentido em que doravante eles sentem a maior dificuldade em se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta. Ora, a questão da distribuição dos falantes no fio do discurso é muito menos anódina do que possa parecer. Com efeito, ela significa que a palavra possui em si mesma uma autoridade. (DUFOUR, 2005, p. 134)

Essa afirmação de Dufour é muito cara para os dias de hoje, ainda que os alunos e alunas troquem centenas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* o dia inteiro, do ponto de vista da dimensão da autoridade, da tradição e do enigma, eles não falam, não escrevem e não leem nada. Dufour (2005, p. 135) observa: “Ao não falarem mais segundo a autoridade da palavra, eles também não podem mais escrever e não podem mais ler”. O que se apresenta diante de nossos olhos é uma tragédia social, a cada dia ficando mais cruel e escancarada.

Muitas das situações que expusemos anteriormente se apresentam claramente na crise da educação, começando pelos professores que não conseguem ser educadores porque não possuem autoridade, afinal não a conheceram, não a receberam em sua época de escola, não conseguem dar a palavra aos alunos, porque não sabem usar a palavra, a não ser para explicar a lição. A palavra carregada de valor, de tradição, já não existe na escola pós-moderna. O que existe são valores de mercado e de mercadoria.

A arte ainda existe como matéria nas escolas, porém, uma arte coisificada e vazia, não existe incentivo nas escolas e nas famílias para carreiras artísticas. A arte do entretenimento, do cinema popular e principalmente das plataformas de *streaming*, segue o modelo que Sócrates combateu em seu tempo: imitando os caracteres negativos da natureza humana, ou seja, da sombra. Essa arte que a maioria das pessoas tem acesso, mesmo vazia, sem aura, sem tradição e deletéria, tem a capacidade de influenciar o comportamento humano, ou seja, fazer transbordar a sombra do inconsciente para o ego. A sombra, seja a pessoal ou a coletiva, está presente o tempo todo em nossas vidas pós-modernas, seja em forma de mal (que segundo Bauman [2008] não sabemos nomear), seja em forma de medo, seja em forma de angústia. A verdade é que a não assunção e abordagem da sombra pela educação tem mostrado seus efeitos cada vez mais.

A seguir apresentaremos outras instituições e situações que contribuem com o aprofundamento da crise: o Estado neoliberal, a internet, a guetificação e criminalização da pobreza.

2 5 - Definição de Estado

É importante, que depois de falarmos sobre arte e a educação, falemos de Estado, afinal a arte e a educação de um país, geralmente, são subvencionadas pelo Estado, isto é, primeiramente a educação pública de um país só pode existir com o auxílio pecuniário dos poderes públicos, seja do Estado soberano, do estado membro ou do município. Entretanto, para além do subsídio financeiro, tanto as escolas federais, estaduais, municipais e mesmo, as escolas particulares promovem o ensino sob a supervisão do Estado. É a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que as escolas de todo o país devem orientar seus currículos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.⁵⁴

Evidentemente existe uma diferença entre PCN e BNCC: Os PCNs são organizados em ciclos, sendo quatro ciclos para o ensino fundamental, ao passo que o BNCC organiza os conteúdos para cada ano da vida escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica⁵⁵

Quando a educação é financiada e supervisionada pelo Estado, é ele quem vai garantir a qualidade da educação ou não, em outras palavras, o analfabetismo, o analfabetismo funcional, o fracasso escolar, a evasão escolar, o sucateamento das escolas, a desvalorização do trabalho docente, a saúde precária dos professores, a saúde dos alunos, o desinteresse pelos estudos, os massacres nas escolas. Tudo isso também é, de alguma forma, atribuição do Estado.

⁵⁴ Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

⁵⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Com a arte e com as culturas acontece coisa semelhante. São atividades que não podem acontecer a contento, para a necessária fruição de toda população, se não houver incentivos. É nesse sentido, que surgem os ministérios de cultura. No Brasil, o Ministério da Cultura é criado depois da ditadura militar (1964 - 1985).

Criado em 1985, no então governo Sarney, o Ministério da Cultura foi um órgão da administração pública responsável pela **gestão de políticas culturais** do país. Entre as suas principais atribuições, estavam a proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural e a regulação dos direitos autorais.⁵⁶

A arte e a cultura no Brasil seguem os mesmos passos de descaso dos quais segue a educação. Tanto é, que antes da redemocratização, que se inicia em 1985, a cultura era ligada ao Ministério da Educação (MEC). Se com a educação o descaso é velado, ou seja, acontece aos poucos e na surdina, com a cultura acontece descaradamente, mormente em governos de personalidades autoritárias, como foi o caso do governo de Fernando Collor de Melo. Quando tomou posse em 1990, uma de suas primeiras medidas foi extinguir o Ministério da Cultura, transformando-o em uma secretaria ligada ao seu gabinete, ou seja, sob sua supervisão conservadora e autoritária.

O mesmo aconteceu em 2016, após o golpe parlamentar que derrubou a presidente eleita democraticamente, Dilma Rousseff: Michel Temer acabou com o Ministério da Cultura.

A ideia de Temer era a de fundir o MinC ao Ministério da Educação (MEC), organização parecida com a que houve no país entre os anos 50 e 80. A fusão entre as duas pastas, porém, durou apenas 9 dias. Após fortes críticas das comunidades artística e intelectual, o MinC é rapidamente restaurado.⁵⁷

Entretanto, aconteceu novamente em janeiro de 2019. Uma das primeiras medidas de Jair Bolsonaro depois da posse foi extinguir o Ministério da Cultura. Nesse sentido, atualmente, no momento em que escrevemos essa tese (2022), vivemos em um país sem Ministério de Cultura.

A educação e a cultura são patrimônios que elevam um povo, promovem a construção da cidadania. A cidadania consciente cria o sentimento de nação, uma nação consciente, por sua vez, constrói um Estado soberano consciente e atuante em seu papel de Estado democrático de direito. É isso o que temem as personalidades autoritárias. Uma vez no poder, essas personalidades, amparadas pela máquina pública (as quais podemos chamar de aparelhos ideológicos [ALTHUSSER, 1983]), tentam minar essas forças cidadãs através do desmonte da educação e da cultura, impondo suas agendas necropolíticas (MBEMBE, 2018)

⁵⁶ <https://www.politize.com.br/>

⁵⁷ Idem

que por sua vez minam o Estado democrático de direito e em seu lugar apresentam o estado de exceção (AGAMBEN, 2004).

Passamos agora a compreender melhor o significado e as atribuições do Estado. Os seres humanos são uma espécie em evolução, assim como as instituições e sociedades por eles criadas. O convívio em sociedades organizadas remonta há poucos milênios. Antes disso, sempre como seres gregários, vivíamos em tribos, primeiramente como nômades, dando origem às primeiras diásporas, depois como tribos sedentárias, símbolo absoluto do domínio dos plantios e da domesticação de animais, formando as primeiras culturas.

As ciências da arqueologia, da antropologia e da sociologia têm nos apresentado muitas pesquisas e evidências dessa trajetória humana, inclusive, como já dissemos anteriormente, ainda podemos observar essas organizações tribais mais antigas entre os indígenas, tanto no Brasil como em outras partes do planeta e também de outros grupos, como, por exemplo, os aborígenes da Oceania ou os Beduínos dos desertos. Entretanto, um fator que não se pode negar é que mesmo nessas sociedades mais antigas existia uma hierarquia, sempre partindo de um superior ou chefe, mesmo que esse chefe não exercesse poder através da violência e da coerção, como vimos em Clastres (2014) no capítulo anterior.

O formato dessas lideranças variava e ainda varia de uma sociedade para outra. Assim como a raça humana, as sociedades, as instituições e as formas de liderança e poder também evoluem, sempre no sentido de zelar e tomar decisões pela segurança e interesses da coletividade.

Nesse sentido que nasceram as nações, baseadas, entre outras coisas, em etnias, culturas e religiões. Mais tarde surgiram os Estados e depois os países ou estados-nações. Convém entendermos qual é a diferença entre nação, Estado e estado-nação.

Uma **nação** é definida pelo conjunto de características culturais, tradições, língua, costumes, entre outros fatores, que formam uma identidade pela qual os indivíduos se identificam e se sentem partes de um grupo.

Um **Estado** é o conjunto de instituições que controlam e administram uma nação ou país e o seu ordenamento jurídico, ou seja, é uma definição de ordem jurídica.

Já um **país** ou **estado-nação**, é uma designação geográfica que normalmente coincide com um Estado, mas existem estados e nações sem países, como os Cavaleiros de Malta (Estado sem país) e os ciganos (nação sem país), respectivamente.⁵⁸

Com efeito, as nações antecedem os Estados e os países. As nações têm caráter mais subjetivo e humano ao passo que os Estados têm caráter mais objetivo e jurídico, ou seja, de

⁵⁸ <https://www.politize.com.br/estado-pais-nacao-diferencas/> - acessado em 24 de novembro de 2020.

administração e controle. “Um Estado pode ser formado por diversas nações, assim como uma nação pode estar dividida em diversos Estados.”⁵⁹ Como exemplo de Estado formado por diversas nações podemos citar alguns países: Espanha: é formada pelas nações catalã, basca, andaluza, etc.; Bélgica: é dividida pelas nações holandesas, francesas e alemãs; Canadá: comporta duas grandes nações, a inglesa e a francesa. Temos ainda o caso do Estado do Reino Unido (UK), formado pelas nações inglesas, saxônicas, irlandesas, escocesas e galesas e também por países (estados-nações) diferentes, signatários do mesmo Estado-soberano: Escócia, Irlanda, Inglaterra e País de Gales.

Em relação a Estado, não deve ser confundido com estado-membro. Os estados-membros são comparados a mini Estados, todavia, uma parte de sua autonomia é delegada à União, isto é, o Estado-soberano, que é a instituição jurídica máxima que representa a Federação de todos os estados-membros. Estado é uma instituição que surge com os impérios antigos, os quais passarão por uma transição séculos depois com a criação do Estado moderno.

É verdade que a formação dos Estados modernos e posteriormente dos estados-nações fazem parte de uma história longa, marcada por muitas guerras e conflitos, não sendo, no entanto, o escopo desse trabalho. Vale dizer que, assim se formaram por ser o instrumento fundamental de defesa de seus interesses.

O Estado moderno nasce no norte da Itália, no século XIV, com as cidades-estado governadas como repúblicas, quando começa a revolução capitalista. Os estados-nação nascerão mais tarde, na França e na Inglaterra, em torno das monarquias absolutas, que se constituem na Europa depois da revolução comercial, da emergência de uma burguesia associada ao monarca absoluto, e das lutas fratricidas que se sucederam à Reforma. (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 155)

O breve trecho do professor Bresser-Pereira é deveras elucidativo, todavia, cabem nele séculos de história, por exemplo, a “revolução capitalista” se dá com a ascensão de uma classe chamada burguesia que sobrepuja a nobreza em riqueza e se aproxima dos monarcas politicamente. A “Reforma” representa as mudanças religiosas iniciadas por Martinho Lutero e culmina com as lutas fratricidas entre católicos e protestantes, lutas essas que ainda existem, como vemos na Irlanda.

Bresser-Pereira (2017) distingue três concepções de Estados: 1) uma organização com poder de tributar e legislar; 2) organização e também a lei; 3) um tipo de sociedade com poder de tributar e legislar, nesta última concepção assemelhando-se e se

⁵⁹ *Idem.*

confundindo com estado-nação. A distinção entre Estado e estado-nação é raramente feita, no entanto, há uma grande diferença, como já explicamos. O país ou estado-nação, diferentemente dos impérios do passado, tem interesses econômicos através do desenvolvimento agrícola, industrial e comercial. Por outro lado, ao Estado cabe a organização e normatização inclusive com poder coercitivo. Para tanto é formado por oficiais públicos: políticos, burocratas e militares com poder de legislar e tributar o povo. O povo não é membro do Estado, mas sim do estado-nação.

Modesto Florenzano (2007) enxerga no Estado moderno quatro aparatos de poder essenciais, quais sejam, “[...] autonomia financeira, burocracia permanente remunerada pelo Estado e dele dependente, exército permanente e Igreja nacional” (FLORENZANO, 2007, p. 33). De acordo com Bresser-Pereira (2017), “[...] o Estado moderno é, portanto, o resultado da formação dos estados-nação e da Revolução Industrial” (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 160).

Podemos sintetizar o Estado em um sistema de direito baseado: no Estado de direito que submete o governante; nos cidadãos, antes chamados de súditos, portadores de direitos e deveres; por fim na política, indicados pelo povo para criar leis e negociar entre o Estado e a sociedade. Nesse sentido, o poder do Estado não pode mais ser legitimado pela tradição ou pela religião, mas sim pelo povo. Entretanto, como dissemos antes, nada disso se deu da noite para o dia, tampouco sem muitas lutas sociais. Com efeito, muitos pensadores contribuíram para tal, como é o caso dos escolásticos no século XIII e os humanistas no século XIV.

2.6 - Estado na pós-modernidade

Após a Revolução Francesa e início da Revolução Industrial, ambas levadas à cabo pela burguesia, com o braço forte dos *sans-culottes*⁶⁰ e do proletariado, um sonho nasceu. A burguesia inicialmente não esqueceu, que sem o proletariado e os *sans-culottes* não alcançaria seu desiderato. Nesse sentido, foi prometido que o sonho de um novo mundo seria realizado, como no lema da Revolução: *liberdade, igualdade, fraternidade*. Também, prosperidade e direitos iguais para todos. O sonho foi compartilhado por todos, mas durou pouco.

Durante o século XVIII e nas primeiras décadas do século seguinte, a burguesia foi porta-voz do sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre, mais do que isso, do lugar que ocupava na nova ordem mundial gerou e disseminou a crença de que este sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal; em meados do século XIX, o sonho havia

⁶⁰ Sans-culottes - grupo militante formado por trabalhadores pobres, pequenos artesãos, lojistas, artífices, pequenos empresários, etc. Apesar de pobres diferenciavam-se do proletariado; formavam a linha de frente das manifestações, agitações, barricadas. (PATTO, 2013, p. 34)

acabado para alguns setores mais conscientes das classes trabalhadoras e para seus intelectuais orgânicos. (PATTO, 2013, p. 37)

O que impossibilitou o sonho acalentado por todos? De acordo com Hobsbawn (1979) o que levaria o sonho a tornar-se realidade seria a revolução política. Contudo, “[...] a revolução política recuou, a Revolução Industrial avançou (...) A Revolução Industrial havia engolido a revolução política” (HOBSBAWN, 1979, P. 22).

Hobsbawn (1979) nos leva a auferir que, a revolução política levaria aos avanços sociais e a possível realização do sonho; a Revolução Industrial levou ao capitalismo e à impossibilidade do sonho. Simplesmente porque, a lógica capitalista de lucro não concebe prosperidade e direitos iguais para todos.

Na “era do capital” que se inicia em 1948, a política se caracterizou por reformas sociais que tinham como meta defender os interesses da burguesia; dirigir as massas, traduzir suas reivindicações em termos assimiláveis pela ordem social existente era o caminho mais eficaz para lhes permitir uma participação política sem que se tornassem ameaças incontroláveis, já que não podiam ser simplesmente excluídas desta participação. (PATTO, 2013, p. 38)

As revoluções, Francesa e Industrial, vão influenciar sobremaneira na reforma e na reestruturação do Estado Moderno. Com efeito, o projeto sócio-cultural da modernidade foi constituído entre os séculos XVI e XVIII. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 78) é a partir do século XIX que inicia “[...] verdadeiramente seu projeto histórico e esse momento coincide com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante dos países da Europa que integraram a primeira grande onda de industrialização”. Boaventura vai distinguir três grandes períodos dessa era do capital. O primeiro, chamado de “capitalismo liberal”, cobre todo o século XIX; o segundo período, chamado de “capitalismo organizado”, vai do final do século XIX e segue até a década de setenta do século XX; o terceiro, chamado por Boaventura (1999) de “capitalismo desorganizado”, tem início no final da década de setenta e vai até nossos dias, isto é, na pós-modernidade.

Nesse terceiro período: “O princípio do mercado adquiriu pujança sem precedentes, e tanto que extravasou do econômico e procurou colonizar tanto o princípio de Estado como o princípio de comunidade - um processo levado ao extremo pelo credo neoliberal” (SANTOS, 1999, p. 87).

É no terceiro período que o princípio do mercado coloniza o princípio de Estado, financiando campanhas políticas para que legislem, executem e judiciem⁶¹ de acordo com seus interesses. Nesse sentido, trapaceando sobre o princípio de Estado Democrático de Direito, confundindo-o, reduzindo-o, deformando-o ou mascarando-o, para que nos percamos do real significado do conceito de Estado Democrático de Direito, que grosso modo é: O poder “[...] limitado pelos direitos dos cidadãos. Sua finalidade é coibir abusos do aparato estatal para com os indivíduos. Os direitos fundamentais conferem autonomia e liberdade aos indivíduos nas suas atividades cotidianas e limitam o poder do Estado sobre elas.”⁶²

Contudo, o Estado de direito não é um conceito simples, é, pelo contrário, muito plural. O jurista Carl Schmitt, que foi membro do partido nazista, um dos mais controversos, porém, mais significativos especialistas em direito institucional e internacional, vai dizer que a expressão "Estado de Direito" pode ter tantos significados distintos como a própria palavra "Direito", e “[...] designar tantas organizações quanto aquelas a que se aplica a palavra "Estado"” (SILVA, 1988, p. 2).

Há um Estado de Direito feudal, outro estamental, outro burguês, outro nacional, outro social, além de outros conformes com o Direito natural, com o Direito racional e com o Direito histórico (SMITTH, 1971, p. 23).

A fala de Smittth ilustra muitíssimo bem que para chegarmos ao Estado Democrático de Direito e à justiça social, existe uma luta de grandes proporções e, o mais importante, uma vez alcançado o desiderato, há ainda a luta para mantê-lo. Para que não seja confundido, reduzido, deformado ou mascarado, como muitas vezes vimos na história recente do Estado moderno. Inclusive do Estado nazista o qual Smittth fez parte, que foi fundado como um partido socialista dos trabalhadores e por trás escondia o germe totalitário (mentiroso, racista, eugenista e terrorista).

Ora, não basta que haja um Estado de direito, faz-se necessário que o conjugue com um Estado democrático, ou seja, um princípio que concilie os dois conceitos, mais ainda: “[...] que os supere na medida em que agrega um componente revolucionário de transformação do *status quo*” (SILVA, 1988, p. 21).

Somente um Estado Democrático de Direito pode garantir a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Todavia, é deveras importante que haja educação ampla, que o povo se ilustre e conheça seus direitos, para que a democracia e a justiça não sejam deturpadas e vilipendiadas a cada dia, isto é, apenas arremedo de Estado Democrático de Direito, onde o que vigora

⁶¹ Nessa lógica, os três poderes que constituem o Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) são corrompidos pelo mercado.

⁶² <https://mundoeducacao.uol.com.br/>

verdadeiramente é o Estado de exceção (AGAMBEN, 2004). Como vemos nas áreas de vulnerabilidade, onde os indivíduos estão fora do Estado mesmo estando dentro.

O Brasil é um país ideal para entendermos o fenômeno da deturpação do Estado Democrático de Direito. Um país rico, em pleno desenvolvimento que, porém, figura entre um dos mais desiguais do mundo. Um povo pobre, sem estudo, que não conhece seus direitos sociais e políticos, que vive a “vida nua” (AGAMBEN 2002). Um prato cheio para o desvirtuamento do Estado Democrático de Direito. “Àqueles que tem negada a existência política restaria a existência biológica (“vida nua”) (SOUZA, 2010, p. 2).

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2019 o Brasil ultrapassou o número de 51 milhões de pessoas na pobreza, que vivem com 5,5 dólares por dia (436 reais por mês, segundo a cotação e a metodologia utilizada na pesquisa). Além desses, mais 13, 5 milhões de pessoas estão vivendo abaixo da linha de pobreza extrema. De acordo com o IBGE, 6,5% da população do país sobrevive com menos de 1,90 dólares por dia (151 reais mensais, de acordo com a pesquisa)⁶³. Juntando todas essas pessoas, temos mais de um quarto da população brasileira, que mais do que viver no Estado de exceção, como diz Agamben (2004), vivem no Estado de matabilidade, que é quando a sombra do Estado os encobre da vista do restante da população e uma boa parte finge não os ver na sombra.

Ninguém se surpreende com uma chacina policial em favelas do Brasil, pois a condição dos que aí vivem é de matabilidade. Quando a identidade política é negada a um indivíduo/grupo, sua existência se reduz à vida biológica, está “fora”, em situação de “matabilidade”, deixando de ser considerado um “igual” pelos outros (SOUZA, 2010, p. 3).

Nesse sentido, o Estado Democrático de Direito é uma camuflagem e o que vigora é um Estado Aristocrático de Direito, ou seja, o poder nas mãos da burguesia para a burguesia, situação denunciada por Marx e Engels no século XIX no Manifesto do Partido Comunista que, contudo, ainda viceja em muitos países. Quanto menos os cidadãos e cidadãs conhecem seus direitos políticos, mais próximos da sombra vão ficando e o Estado de exceção se ampliando, se generalizando na vida cotidiana, misturando e se confundindo com o seu contrário, que é o Estado Democrático de Direito.

Cabe aos educadores se alfabetizarem e se educarem politicamente, transgredir os Parâmetros Curriculares Nacionais e ensinar aos seus alunos e alunas todos os dias o que é a democracia e o Estado Democrático de Direito. Outrossim, que para além dos sistemas de governo existem ainda os regimes políticos. Os sistemas de governo podem ser: presidencial,

⁶³ <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/11/pobreza-extrema-afeta-137-milhoes-brasileiros-diz-ibge.shtml> - consulta realizada no dia 2 de dezembro de 2020.

parlamentar ou colegial, ao passo que os regimes políticos podem ser: democrático, ditatorial, autoritário ou liberal. “A expressão *regime político* deverá ser entendida como adequada para exprimir o conteúdo ideológico da forma de governo” (PAIVA, 1965, p. 104), que pode ainda ter as formas de república ou monarquia.

Os regimes políticos podem ser sintetizados em duas formas, quais sejam democráticos ou monocráticos. Apesar de todos os percalços, nós brasileiros acreditamos viver atualmente em uma república democrática com sistema presidencial. No entanto, vale lembrar o que é uma democracia:

Etimologicamente, a palavra "democracia" (de *demo* = povo e *kratos* = autoridade) significa o governo do povo, expressão que, no curso do tempo, veio a ser ampliada para governo do povo para o povo, conforme Thomas Cooper, e, finalmente, governo do povo, pelo povo e para o povo, a que se referiu Abraham Lincoln (PAIVA, 1965, p. 106).

Isto posto, cabe salientar que muitos países se apresentam à comunidade internacional como democracias, no entanto, ferem diariamente os direitos humanos, cerceando a liberdade de seu povo. Nesse caso, usam indevidamente a palavra democracia.

Monocracia ou autocracia caracteriza-se pelo poder concentrado e exercido por uma só pessoa, com poderes irrestritos, reunindo em suas mãos o absoluto poder, geralmente governos autoritários ou ditatoriais. As monocracias podem ser tanto de direita como de esquerda e em quase todos os sistemas de governo. As expressões modernas mais conhecidas são, o regime comunista russo, o regime fascista italiano, o regime nazista alemão, o regime comunista chinês e o regime comunista cubano, além das ditaduras baseadas no fascismo: o regime espanhol de Franco⁶⁴ e o regime português de Salazar⁶⁵.

Dos regimes citados acima, o primeiro deles a surgir foi o comunismo-leninista na Rússia. Instituído durante a Primeira Guerra Mundial, no ano de 1917, inspirado no materialismo histórico, o comunismo de Lênin pretendeu suprimir o capitalismo.

Sua primeira experiência, no terreno prático, foi feita através da implantação do regime marxista-leninista russo que se configura como uma ditadura do proletariado, onde todos os meios de produção estão concentrados nas mãos

⁶⁴ O Franquismo foi o regime político do general espanhol Francisco Franco e o período histórico de sua ditadura na Espanha entre o ano 1939 e o dia 20 de novembro de 1975; o pós-franquismo durou até 1977. O regime franquista começou quando seu líder se proclamou Caudilho da Espanha pela Graça de Deus ao vencer na Guerra Civil Espanhola. Fonte: <https://history.uol.com.br/hoje-na-historia/termina-o-franquismo> - Acesso em 02/05/2022.

⁶⁵ O Salazarismo é o nome que se dá para o Estado Novo português, período ditatorial que foi iniciado em 1933, em Portugal, e finalizado em 1974 por meio da Revolução dos Cravos. O termo “salazarismo” faz menção a **António de Oliveira Salazar**, chefe de governo de Portugal entre 1933 e 1968. Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/salazarismo.htm> - Acesso em 02/05/2022

do Estado, sendo por isso interdita a iniciativa privada ou particular (PAIVA, 1965, p. 124).

O regime russo era formado por um só partido e um só chefe do governo, o qual acumulava em suas mãos a chefia, além do estado-nação, também do partido único, ou seja, a excessiva concentração de poderes em uma única pessoa.

No ano de 1922 tem início na Itália as etapas sucessivas que culminarão com o fascismo. Regime de caráter nacionalista, é criado em reação ao liberalismo democrático europeu e ao comunismo russo. Entretanto, tem diversos pontos em comum com o regime comunista, mormente nos aspectos da organização constitucional, isto é, uma estrutura centralizada, tanto no quesito da estatização como no poder centralizado em uma só pessoa e também no partido único.

Seja qual for, portanto, a ideologia que as inspirem, marxista-leninista ou fascista, as monocracias se organizam sob uma estrutura fortemente centralizada. Em tal estrutura as liberdades públicas e os direitos individuais perdem sua razão de ser, subordinando-se o cidadão aos interesses do Estado e aos objetivos que inspirem sua atuação. Nela não se poderá identificar a existência de um verdadeiro estado de direito. (PAIVA, 1965, p. 111)

O nazismo é uma variação do fascismo, surgido na Alemanha na década de 1920. Assim como o fascismo, é baseado no nacionalismo, no entanto, se difere do comunismo russo em relação à inspiração, ou seja, enquanto o comunismo se inspira em Marx e seu materialismo histórico, o nazismo vai se inspirar em Darwin e sua teoria do evolucionismo. Se para o comunismo, ao excluir o capitalismo e as classes sociais, todos seriam iguais, para o nazismo nunca os seres humanos poderiam ser iguais, pelo menos não iguais aos alemães, já que acreditavam e pregavam a ideia da superioridade natural da raça alemã, isto é pelo evolucionismo da raça, baseados nas teorias de Darwin e de Galton⁶⁶. Mais do que acreditar na ideia, acreditavam na lógica da ideia, que vem a ser, de acordo com Hannah Arendt (2013), o significado profundo da palavra ideologia.

No quesito inspiração, o nazismo destoa do comunismo, sendo o primeiro de caráter natural ou evolucionista (Darwin/Galton) e o segundo de caráter histórico (Marx). Entretanto, no quesito ideologia, os dois regimes se irmanam. Filosoficamente, ideologia é um termo que possui diferentes significados, inclusive, os efeitos da ideologia já eram denunciados por Platão, ao se referir aos sofistas e sua retórica desleal e caprichosa, dois milênios antes da palavra ser cunhada pelo filósofo e político francês Destutt de Tracy em 1796 (BOSI 2010).

⁶⁶ Francis Galton (1822 — 1911) foi um antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês. Criador do conceito de eugenia e fundador da psicometria.

No entanto, ideologia, nos regimes citados, significava um instrumento de alienação e dominação das consciências humanas por meio do convencimento retórico, forjado a partir de propagandas mentirosas e do terror sistemático. O *modus operandi* desses dois regimes expressa *ipsis literis* o que a história convencionou chamar de totalitarismo.

Nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda. Isso, porém, só é verdadeiro em parte. Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não mais para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe a oposição política), mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias. (ARENDDT, 2013, p. 391)

O totalitarismo não surgiu com Stalin ou Hitler, ele começou a ser delineado como “movimento totalitário” ao fim da primeira Guerra mundial, na reorganização do mapa geopolítico, quando dezenas de milhões de seres humanos ficaram sem cidadania e nenhum país os aceitou. Esses chamados apátridas, sem ter uma lei que os representassem, viveram anos amargos, como joguetes, de lá para cá, sob um estado de exceção, onde não eram reconhecidos como cidadãos de direito, sendo então sujeitos de maus tratos e todos os tipos de crueldades e ignomínias.

Nesse contexto surgem os campos de concentração, que mais tarde serão usados a exaustão pelos nazistas e também, o uso da mão de obra barata ou escrava, dos apátridas, como foi o caso da França que, “controlava o caótico mercado de mão de obra ao apelar para trabalhadores estrangeiros em tempos de necessidade e deportando-os em tempos de desemprego e de crise” (ARENDDT, 2013, p. 319). Essa lição, mais tarde será utilizada pelos países ricos, como, por exemplo, os Estados Unidos em relação aos imigrantes ilegais.

Observando por um prisma frio e desumano, próprio do totalitarismo, a situação dos apátridas não era de todo ruim, diante do contexto de uma Europa destruída. Sem dinheiro para pagar trabalhadores e somente há poucas décadas do fim legal da escravidão, os apátridas, sem lei que os protegesse e sem país que os reivindicasse, se tornaram uma opção viável, mesmo que desonrosa e desumana.

Como nos relata Hannah Arendt (2013), a Primeira Guerra Mundial, mesmo sem ter ainda a tecnologia de uma bomba atômica, dilacerou a Europa irremediavelmente como nunca antes havia acontecido. A inflação, o desemprego, a fome e as guerras civis duraram pelo menos vinte anos. Essas calamidades não pouparam ninguém, atingiram “[...] proporções fabulosas, sem se limitar às classes trabalhadoras mas alcançando nações inteiras, com poucas

exceções” (ARENDT, 2013, p. 303). Todas essas mazelas foram acompanhadas pelas migrações de compactos grupos humanos:

Que não eram bem-vindos e não podiam ser assimilados em parte alguma. Uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar; quando deixavam o seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam os seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram o refugio da terra (ARENDT, 2013, p. 303).

Com o tempo e com a consciência pesada das grandes nações, foi-se introduzindo tratados de minorias e a criação de estados-nações onde pudessem abrigar os apátridas. Porém, tais ações não se mostraram eficazes, visto que apátridas e minorias eram grupos humanos diferentes. Minorias eram nações sem países e apátridas eram estrangeiros de todos os cantos da Europa desnacionalizados. Os estados-nações criados com grupos étnicos diferentes mantiveram a chama da guerra acesa por décadas a fio, como a que pudemos ver pela televisão no final do século XX, de 1992 a 1995, entre sérvios e croatas.

No último ano da Primeira Guerra Mundial aconteceu o advento da revolução russa e o mundo conheceu os grandes expurgos praticados pelo exército do partido comunista. Milhões de judeus foram expulsos da Rússia. Essa gigantesca massa humana formou com os europeus as dezenas de milhões de apátridas.

Foi nesse contexto histórico, que surgiu na Alemanha em 1920, o partido nazista. De extrema direita, racista, eugenista, com a propaganda de que a Alemanha era para os alemães, o partido se tornou popular, ou melhor, o nazismo tinha tons populistas, assim como o comunismo. O nazismo tentou mostrar para toda a Europa como devia se tratar da questão das minorias e dos apátridas: exterminando-os da face da terra.

Nenhum dos estadistas se apercebia de que a solução de Hitler para o problema judaico — primeiro, reduzir os judeus alemães a uma minoria não reconhecida na Alemanha; depois, expulsá-los como apátridas; e, finalmente, reagrupá-los em todos os lugares em que passassem a residir para enviá-los aos campos de extermínio — era uma eloquente demonstração para o resto do mundo de como realmente “liquidar” todos os problemas relativos às minorias e apátridas (ARENDT, 2013, p. 323)

Os governos totalitários objetivaram e alcançaram sucesso ao organizar as massas e não as classes, esse é o grande diferencial de outros tipos de governo. Sua propaganda e falácia intentava e conseguia alcançar a sombra coletiva das massas, os nazistas “[...] estavam convencidos de que o mal, em nosso tempo, tem uma atração mórbida” (ARENDT, 2013, p. 358). De acordo com Arendt (2013), os bolchevistas (comunistas russos) alegavam não reconhecer os valores morais comuns, ou seja, propagandeavam o mal e desprezavam os padrões morais. “A atração que o mal e o crime exercem sobre a mentalidade da ralé não é

novidade. Para a ralé, os atos de violência podiam ser perversos, mas eram sinal de esperteza” (ARENDDT, 2013, p. 358).

Outro aspecto quase inverossímil do totalitarismo é o fanatismo altruísta de seus adeptos. Acreditavam na ideologia do governo a tal ponto que, além de legitimar as atrocidades cometidas pelo partido e pela polícia, aceitavam-na quando as injustiças se viravam contra si ou contra sua família ou amigos. “Para o assombro de todo o mundo civilizado, estará até disposto a colaborar com a própria condenação e tramar a própria sentença de morte, contanto que o seu *status* como membro do movimento permaneça intacto.” (ARENDDT, 2013, p. 358)

A identificação e o conformismo destroem a capacidade de sentir, “mesmo que seja algo tão extremo como a tortura ou o medo da morte” (*Idem*), tamanha é a força da lógica da ideia transformada em doutrina.

A história mostrou que o totalitarismo, devido à sua necessidade de força bruta e numérica, só foi possível em países de grande população. Muitos países antes da Alemanha tentaram formar governos totalitários, apesar de muitos fazerem parte do movimento totalitário, lograram sustentar tão somente ditaduras não totalitárias. Como foi o caso da Itália de Mussolini, da Romênia, da Polônia, dos Estados Bálticos (Lituânia e Letônia), da Hungria, de Portugal e da Espanha. Os nazistas, que sabiam o que era preciso para sustentar um governo totalitário, comentavam com desprezo as falhas dos outros países. O único homem pelo qual Hitler sentia “respeito incondicional” era “Stálin, o gênio”⁶⁷ (ARENDDT, 2013, p. 359), não obstante o ódio que sentia pelas raças da Europa Oriental. “Também Stálin, só confiava num homem, esse homem era Hitler”⁶⁸ (*Idem*).

Somente onde há grandes massas supérfluas que podem ser sacrificadas sem resultados desastrosos de despovoamento é que se torna viável o governo totalitário, diferente do movimento totalitário (ARENDDT, 2013, p. 360).

Outro fator medonho dos governos totalitários, para além da admiração das massas e do fanatismo de seus adeptos, foi o fascínio que eles exerceram sobre a elite. Ainda hoje, é

⁶⁷ *Hitlers Tischgespräche*, p. 113. Nessa obra encontramos ainda numerosos exemplos que demonstram que, ao contrário de certas lendas do pós-guerra, Hitler nunca pretendeu defender “o Ocidente” contra o bolchevismo, mas sempre esteve disposto a unir-se aos “vermelhos” para destruir o Ocidente, mesmo durante a luta contra a União Soviética. (comentário de Hannah Arendt 2013 p. 582).

⁶⁸ Sabemos hoje que Stálin foi repetidamente advertido quanto ao iminente ataque de Hitler à União Soviética. Mesmo quando o adido militar soviético em Berlim o informou quanto ao dia do ataque nazista, Stálin recusou-se a crer que Hitler violaria o tratado. (comentário de Hannah Arendt 2013 p. 582).

deveras “espantoso o número de homens ilustres que são simpatizantes, companheiros de viagem ou membros registrados dos partidos totalitários” (ARENDT, 2013, p. 376). Partidos com esse caráter existem ainda hoje, muito próximos de nossa realidade.

CAPÍTULO 3 – AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES NAS ÁREAS DE VULNERABILIDADE

3.1 – Conceito de vulnerabilidade social

Ao abordar o tema da vulnerabilidade é importante frisar que nos primeiros anos dessa década de 2020 estamos vivendo uma crise global causada pela pandemia do novo coronavírus (Covid 19). Lembrando que a infecção causada pelo vírus alcança mais determinados grupos sociais do que outros, sendo os mais impactados justamente os que estão à margem da sociedade, ou seja, as populações vulneráveis. Entretanto, o que significa exatamente o conceito de vulnerabilidade social? De acordo com os estudos de Penna e Ferreira (2014), a vulnerabilidade pode ser definida:

Como um risco social, a vulnerabilidade caracteriza-se pela concentração da precariedade (ou falta) de serviços coletivos e de investimentos públicos em infraestruturas (os ativos e as estruturas de oportunidades), que desse modo provocam a desproteção social das comunidades mais carentes. A vulnerabilidade pode ou não estar associada a riscos ambientais, como, por exemplo, moradias localizadas em áreas de alta declividade (perigo de deslizamentos e soterramentos de pessoas e habitações) ou sujeitas a enchentes. (PENNA; FERREIRA, 2014, p. 26)

Sabemos que ainda existem poucos estudos sobre o conceito de vulnerabilidade. Todavia, os poucos estudos mostram que tal conceito é muito abrangente. O termo vulnerabilidade surgiu na década de 1980, em substituição ao termo exclusão social, frente à epidemia de HIV/aids, referente aos grupos de indivíduos que apresentavam maiores riscos de contágio. Nesse sentido, percebemos que o conceito surgiu atrelado à saúde “[...] resultante de um processo de intersecções entre o ativismo suscitado pela epidemia de HIV/aids e o movimento dos direitos humanos” (SCOTT et al., 2018, p. 602).

Isso fez com que a vulnerabilidade fosse inserida em discussões da saúde pública, ganhando maior notoriedade e espaço, o que a fez avançar para além do conceito epidemiológico de risco, grupo de risco e comportamento de risco (AYRES et al., 2009, p. 3)

Os estudos de Ayres et al. (2009) apontam que a partir das discussões de saúde pública diante da epidemia de HIV/aids foi observado que não era necessariamente uma questão só de saúde, mas antes uma questão social, porque a exposição ao risco de infecção estava atrelada a diversos fatores, individuais, coletivos e contextuais, como, por exemplo, maior ou menor

acesso aos recursos básicos de proteção. Vale lembrar que tais estudos mostraram que tal vulnerabilidade não estava relacionada à pobreza.

A partir da epidemia de HIV/aids nos anos 1980, o conceito de vulnerabilidade deixa de ser utilizado exclusivamente para grupos particularizados e passa a ser uma questão social, o que quer dizer uma evolução no termo e de seu entendimento na perspectiva da saúde. Fato que foi consolidado com o advento da constituição de 1988.

Apesar dos estudos, das confirmações e da constituição, durante muito tempo ainda prevaleceu o termo exclusão social, como se a vulnerabilidade social fosse apenas uma questão de pobreza.

O termo *pobreza* faz parte de um fenômeno econômico integrante de uma relação direta entre capital e trabalho. Já a exclusão social, por sua vez, pode ser entendida como parte das relações sociais do contemporâneo, expressas pela precarização do trabalho, desqualificação social, desagregação identitária e desumanização do outro. (AYRES et al., 2009, p. 4)

O termo vulnerabilidade social, apesar de ter sido cunhado nos idos dos anos 1980, vai ser retomado e de alguma forma ampliado, somente no final do século XX e principalmente no início do século XXI, diante da globalização e de seus efeitos nas populações, mormente as modificações trazidas pelo mercado de trabalho, que abordam desde o desemprego até as relações desfavoráveis de trabalho, de empregabilidade e de geração de renda. Contudo, o aprofundamento das observações e estudos sociais apontam que não é só a questão de emprego e financeira, que a vulnerabilidade social é um conceito muito mais abrangente, de noção multidimensional, como podemos ver nos estudos de Pedersen e Silva (2013):

A vulnerabilidade social extrapola a dimensão material, ou seja, a falta de recursos financeiros, devendo ser analisada com base na inter-relação entre os diversos fatores que compõem a estrutura social. Isso quer dizer que a vulnerabilidade social perpassa desde a inserção do sujeito no mercado de trabalho, a qualidade de suas relações sociais, os serviços a que tem acesso ou dispõe e as formas de proteção proporcionadas pelo Estado e que interferem na sua qualidade de vida e bem-estar. (PEDERSEN; SILVA, 2013, p. 48)

Outro detalhe importante, é que o conceito de vulnerabilidade social tem sido trabalhado nos últimos anos também no campo da psicologia, claro que de maneira ainda muito incipiente e pouco explorado. Diante do conceito multifacetado de vulnerabilidade é que buscamos entender os grupos com os quais trabalhamos, quais sejam crianças, adolescentes e jovens adultos nas periferias da cidade de São Paulo e também com adolescentes internos da Fundação Casa. Sobretudo a presença da sombra em todas as formas de vulnerabilidade social.

3.2 - Conceito de infância

Em seu livro “História social da criança e da família”, o historiador medievalista Philippe Ariès (2014) relata que até o final do século XV não era costume contar os anos de vida de uma pessoa. Ninguém sabia a idade do outro nem sua própria idade. De uma forma genérica, o indivíduo podia ser da primeira até a sexta idade. Explicando melhor, a 1ª idade ia do nascimento até os 7 anos; a 2ª idade ia dos 8 aos 14; a 3ª idade ia dos 15 aos 21 e estas três primeiras idades não eram valorizadas pela sociedade; a 4ª idade ia dos 22 aos 45, a quarta idade era o período valorizado socialmente; a 5ª idade, que ia dos 46 aos 60, já era considerada velhice; havia ainda a 6ª idade, que ia dos 70 até a morte (ARIÈS, 2014). Somente a partir do século XVI esse quadro começa a mudar.

A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios. (ARIÈS, 2014, p. 33)

Nas camadas mais abastadas da sociedade a noção de idade só começa a ter importância a partir do século XVI. Todavia, para as camadas mais populares, isso só vai ser dar bem mais tarde. “Subsistiram nos costumes curiosos resquícios do tempo em que era raro e difícil uma pessoa lembrar-se de sua idade” (ARIÈS, 2014, p. 35).

Se até a terceira idade (dos quinze aos vinte um) a pessoa não era valorizada socialmente, o que dizer então da infância da primeira e da segunda idade. Colin Heywood (2004, p. 13) vai dizer que, “[...] a fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente”. Segundo esse autor, até o século XII, devido a precariedade das condições de higiene, a mortalidade infantil atingia índices alarmantemente altos. A morte das crianças era vista com naturalidade. Não havia ainda recursos higiênicos nem recursos médicos para minimizar tal situação. Por outro lado, a taxa de natalidade era tão alta quanto a de mortalidade. Nesse sentido, os progenitores não sentiam muito com a morte dos bebês.

Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87)

O alto índice de mortalidade pode ser uma maneira de entender porque as crianças não eram representadas nas artes da Idade Média, como nos diz Ariès (2014, p. 52): “Até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.” A ausência da infância nas artes não devia ser por falta de habilidade artística. Com efeito, “[...]”

é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 2014, p. 52). Ariès (2014) pesquisa diversas obras de arte medievais em que aparecem crianças. As mesmas são retratadas como homenzinhos pequenos, que batem na cintura dos adultos. Realmente não havia ainda a representação das feições da infância, de sua compleição física, em suma, de sua anatomia.

No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. (ARIÈS, 2014, p. 53)

Na arte da literatura as crianças também não apareciam, como bem observou Heywood (2004, p. 10), “[...] fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto.”.

A infância teve que esperar para que sua descoberta fosse acontecendo gradualmente durante os séculos XV, XVI e XVII. Quando finalmente se reconheceu “[...] que as crianças precisavam de tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23).

Na Idade Moderna, Descartes (2005) dá origem a um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passam a ser analisadas, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2015, P. 5)

A descoberta da infância se dá inclusive na arte renascentista, com os anjos de Botticelli, Fra Angelico e Ghirlandajo (ARIÈS, 2014).

Entretanto, é somente com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), depois de sua obra *Emílio, ou da Educação* de 1762, na qual se ensina como se deve educar as crianças, que “[...] a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Rousseau propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2015, P. 6).

Falarei pouco da importância de uma boa educação; nem me deterei tampouco em provar que a que se pratica é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todo mundo sabe. Observarei tão somente que desde sempre todos se opõem ao estabelecido, sem que ninguém pense em propor coisa melhor. (ROUSSEAU, 1979, p. 7)

Vinte e poucos anos depois de *Emílio, ou da Educação*, em 1789, a Revolução Francesa com sua completa transformação da função do Estado, vai colocar a criança, sua

proteção e educação sob sua responsabilidade. De acordo com Nascimento et al. (2016, p. 7), “Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária.”

Na atualidade, as crianças são institucionalizadas muito cedo, saem das mãos dos pais e vão para as mãos dos cuidadores.

As crianças atualmente escolarizadas logo cedo, como coloca Dolto (1993), e muitas, inclusive, desde os primeiros meses, passam todo o dia em creches ou em instituições assemelhadas, porque pais e mães trabalham durante todo o período. Na falta destes ou por outros motivos, inúmeras vivem permanentemente internadas em estabelecimentos especializados. (NASCIMENTO et al., 2016, p. 8)

Vale a pena lembrar que as creches e as pré-escolas públicas foram criadas para atender as populações de baixa renda em sua necessidade de trabalhar. Nesse sentido, é importante questionar a qualidade desses serviços de caráter assistencialista. Inclusive esse questionamento e a necessidade permanente de melhorá-lo está previsto no referencial curricular para a educação infantil, de 1998:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.17).

É importante ressaltar que o cuidado com a infância e sua conseqüente educação, com vistas a formar seu caráter e sua cidadania não são fenômenos generalizados, como nos aponta Nascimento et al. (2015, p. 9) “[...] enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformam” em adultos sem ter condições para isso (crianças de rua, trabalho infantil, etc).”

3.3 - Breve panorama da criança abandonada

O abandono de bebês aconteceu em todos os tempos, “ao menos no Ocidente”, como nos diz a professora Maria Luiza Marcílio (1998, p. 21): “Variavam apenas, no tempo, as motivações, as circunstâncias, as causas, as intensidades, as atitudes em face do fato amplamente praticado e aceito.”

Marcílio (1998), em seu livro *História social da criança abandonada*, faz uma grande pesquisa sobre a antiguidade do fato, que vai desde o Egito antigo, da Babilônia, da Grécia.

No código babilônico de Hamurábi, no II milênio a.C. aparece a primeira regulamentação escrita sobre o abandono de crianças: “Se um homem tomou uma criança para adotar com seu próprio nome e a educou, esse filho adotivo não pode ser reclamado.” (MARCÍLIO, 1998, p. 21)

Na antiguidade não existiam instituições públicas que cuidassem, criassem e educassem as crianças abandonadas. Com efeito, as crianças eram dadas para famílias que aceitassem recebê-las, abandonadas em frente às casas ricas, em templos. Contudo, o infanticídio era também uma tétrica solução. Platão (1999), no livro *A República*, condena o infanticídio e comenta sobre a necessidade de adoção organizada de crianças de famílias indigentes por famílias com melhores situações.

O poder do pai sobre os filhos era absoluto na Grécia. Era-lhe permitido matar, vender ou expor os filhos recém-nascidos. A deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. O aborto era legítimo e o infanticídio permitido. (MARCÍLIO, 1998, p. 23)

A regularização da adoção aconteceu em Roma. “Uma vez que, nos costumes romanos, os laços consanguíneos tinham pouca importância (o que importava era a linhagem), o adotado recebia o nome da família do pai adotivo” (MARCÍLIO, 1998, p. 23). O adotado recebia o nome da família mesmo que fosse pobre ou escravo.

Com a desintegração do Império Romano a partir das invasões bárbaras, iniciou-se a Idade Média. De acordo com Marcílio (1998, p. 30), “As crianças continuaram a ser abandonadas em grande número e a pobreza dos pais era aceita como principal justificativa para enjeitar os filhos.” Por essa época, o papel da piedade e da caridade passam a ser atributos das igrejas católicas e dos mosteiros à beira das estradas. “No exercício da beneficência, o papel principal passou das iniciativas e das atividades laicas para uma espécie de monopólio monástico” (MARCÍLIO, 1998, p. 31).

De acordo com os estudos de Marcílio (1998, p. 32), entre os séculos V e X é muito difícil de resgatar a história da criança abandonada por falta de documentação. É importante lembrar que esse histórico é um recorte e se relaciona com a mesma narrativa que ocorrerá no Brasil séculos mais tarde em relação ao panorama do abandono de crianças. “O esfacelamento da Europa em feudos e reinos com diferentes culturas, línguas e estruturas sociais, não permite nenhuma generalização”. Entre os chamados bárbaros, que invadiram o império romano, Marcílio (1998) apresenta um povo com uma cultura, em relação ao abandono de

crianças, muito superior aos povos do passado. Em meados do século XII, os visigodos criaram seu próprio código de leis, conhecido como código visigótico ou código de Teodorico. “Esse código continha várias disposições sobre o abandono de crianças. Ao contrário de outros povos, os visigodos consideravam o abandono de bebês um mal e previam sérias punições para os pais”. (MARCÍLIO, 1998, p. 33).

Na falta de leis contra os abandonos por toda a Europa, a igreja desenvolve um guia sobre o que considerava pecado, por exemplo, “Um pai, em situação de necessidade, não cometia pecado se vendesse seu filho como escravo” (MARCÍLIO, 1998, p. 34).

Segundo Marcílio (1998), por volta de 906, Regino de Prüm compilou uma coleção de decretos, os quais influenciaram a igreja. Nesses decretos existiam quatro cânones que tratavam do abandono. Marcílio (1998) aponta que três, dos quatro cânones, foram copiados dos princípios legais romanos. São eles:

1) Os que tomam uma criança abandonada podem criá-la como livre ou escrava, como melhor lhe convier; 2) senhores e proprietários não podem reclamar filhos que abandonaram sob seu conhecimento; 3) um pai, ou um senhor, pode reclamar uma criança, se substituí-la por um servo de valor comparável ou se pagar o valor da criança a quem a encontrou e a criou. (MARCÍLIO, 1998, p. 34)

No século XII, não só iniciativas eclesiais, mas também iniciativas laicas multiplicaram as obras de caridade pública por toda a Europa, nesse segundo caso, principalmente pelas mulheres. Marcílio (1998, p. 41) diz, “[...] não se pode deixar de assinalar o papel das mulheres na caridade laica. Rainhas, nobres e burguesas fundaram *domus hospitalitatis* em várias partes da cristandade.” Ainda de acordo com Marcílio, “Já se prenuncia, no século XII, o controle das autoridades comunais sobre o estabelecimento e a gestão das instituições de assistência” (MARCÍLIO, 1998, p. 41).

Entretanto, somente a partir do século XVIII, culminando no século XX, que “emergem as primeiras políticas públicas sociais. Busca-se adequar essas políticas ao ideário do progresso, da ciência, da medicina higiênica, do interesse da nação, do liberalismo triunfante.” (MARCÍLIO, 1998, p. 71). Explicando melhor, no século XVIII nascem as ideias secularizantes, de desvincular a igreja do Estado. No decorrer desse século, como explica Marcílio (1998, p. 71), “[...] há uma progressiva tendência em substituir a caridade religiosa, ou particular, por uma beneficência pública.”

Muitas eram as teorias do que deveriam fazer com as crianças criadas pelo Estado. Só uma coisa era unânime: elas eram filhas e filhos do Estado, pertenciam ao Estado. Como bem ilustra Marcílio (1998, p. 72): “A pátria os nutria, pois os expostos pertencem a ela, são os

filhos do Estado; em compensação, esses filhos da pátria deveriam prestar serviços a ela, serem úteis a si e à nação.” Porém, os serviços que esses filhos da pátria deveriam prestar era motivo de muitas especulações: na agricultura, nas manufaturas em crescimento, no exército, etc.

As teorias ilustradas julgavam ainda que os expostos deveriam tornar-se bons soldados (substitutos ideais para os filhos de família sorteados para o serviço da milícia). (...) Eles poderiam trabalhar em serviços pesados; ou poderiam ser embarcados para as colônias que a Europa conquistara na América, na África, na Ásia (especialmente para as regiões de vida mais difícil e inóspita). Os expostos poderiam também ajudar a povoar muitas dessas colônias, com ótimos resultados para a nação dominante. (MARCÍLIO, 1998, p. 72)

Com efeito, as crianças órfãs ou abandonadas eram devedoras do Estado e da sociedade. Marcadas para sempre por sua origem. Uma coisa é certa: com a secularização das instituições de caridade e a conseqüente estatização, tornou-se costume abandonar os filhos aberta e deliberadamente, como foi o caso de Jean-Jacques Rousseau.

Um paradoxo da história da educação, o grande pensador Rousseau, autor de muitas obras de filosofia, entre elas *Emílio, ou da educação*, considerado o primeiro grande livro sobre pedagogia, abandonou seus cinco filhos. Marcílio (1998, p. 72) aponta que em seu livro *Confissões* (1980), Rousseau declarou “[...] enfaticamente, que escolheu, deliberadamente e sem o menor escrúpulo, a solução de abandonar seus cinco filhos, tidos com sua concubina Thérèse.”

Foi ele quem a convenceu da utilidade da instituição de caridade para criá-los, como ele próprio afirmou em suas *Confissões*. E Rousseau concluiu: “Pensando bem, escolhi para os meus filhos o melhor, ou o que acreditava ser o melhor. Eu gostaria de ter sido criado e alimentado como eles foram”. Rousseau nunca soube o destino de seus filhos. (MARCÍLIO, 1998, p. 72)

No Brasil, o trabalho organizado por Mary Del Priori (1991, p. 3) revela que, “[...] resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas”.

De acordo com a pesquisa de Laura de Melo Souza (1991, p. 5)⁶⁹, a partir da primeira metade do século XVIII, no Rio de Janeiro e em Salvador “[...] os mecanismos de recolhimento dos expostos já estaria delineado”. Todavia, na capitania mais urbanizada da colônia, que era Minas Gerais, segundo Souza (1991), as coisas seguiram confusas.

⁶⁹ Do artigo “*O senado da camara e as crianças expostas*” in História das crianças no Brasil, organizado por Mary Del Priori, 1991.

Há indícios de que as Irmandades tomaram a si a tarefa de cuidar das crianças expostas, conforme consta, por exemplo, do Estatuto da Irmandade de Santa Ana, Vila Rica, instituição criada em 1730 e preocupada, em seu artigo 2º, em fundar - tão logo seus recursos o permitissem - "uma casa de expostos e asilo de menores desvalidos" (SOUZA, 1991, p. 5)

Apesar do Estatuto da Irmandade de Santa Ana e sua desejosa missão de cuidar dos enjeitados, de acordo com Souza (1991, p. 6), “[...] na prática, entretanto, as evidências pendem mais para que se credite ao nobre Senado da Câmara a função de pôr e dispor da vida das crianças abandonadas”.

A necessidade da roda dos expostos de Vila Rica era “[...] exaustivamente discutida, porém, só se concretizaria, ao que tudo indica, em 1831, apesar de ter sido aprovada pelo Senado e obtido licença real em 1795”. (SOUZA, 1991, p. 6)

Segundo a pesquisadora Souza (1991, p. 6), as Câmaras entregavam os bebês para as famílias criarem, no entanto, pagavam para que as famílias assim o fizessem até os sete anos, quando então, as crianças eram matriculadas nos assentos camerários: “[...] pagava com 24 oitavas de ouro por ano durante os três primeiros anos, os da lactação do bebê; nos quatro anos restantes, a quantia seria de 16 oitavas anuais, conforme estipulado por lei”. Entretanto, as Câmaras não cumpriam tão bem seu compromisso de pagamento, como relata Souza:

[...] as câmaras, muitas vezes, deixando de cumprir o prometido: o pagamento das mensalidades aos criadores ou às amas de leite. Tais mulheres, por sua vez, não obedeciam às determinações de apresentar periodicamente as crianças às câmaras, e esta mútua desconsideração explicaria, em parte, o alto número de mortes entre os enjeitados. (SOUZA, 1991, 7)

Nas pesquisas de Souza (1991, p. 8) um fato curioso é encontrado. Um fato inusitado, porém, de alguma forma, previsto: a negação do Estado de Minas Gerais em criar as crianças expostas negras. Procedimento ilegal, já que “[...] as leis proibiam discriminação racial no exercício da caridade camerária ou no das Misericórdias”.

Porém, o que mais chama atenção nos documentos abaixo reproduzidos é a recusa da Câmara em criar três dos enjeitados, que se suspeitava serem mulatos, e a devolução de um exposto escravo ao seu senhor - todos eles, procedimentos inusitados e, provavelmente, ilegais. (SOUZA, 1991, p. 8)

Nas capitânicas da Bahia e do Rio de Janeiro o mesmo não ocorria pois, os expostos eram criados pelo Estado ou pela igreja independente da cor, ou seja, não havia discriminação racial. A única exigência era que a criança tivesse um documento de batismo. Souza (1991, p. 10) observa, que na capitania de Minas Gerais “[...] a exigência imposta pelo Nobre Senado

aos criadores dos bebês abandonados: além da certidão de batismo, deveriam apresentar uma outra, de brancura”.

Souza (1991), em seu artigo, nos leva a entender que o interesse das autoridades, ao menos as mineiras, era que as crianças negras morressem para que não aumentasse a população de negros no Brasil. Fato que causava medo. Com efeito, “Um após o outro, os governantes coloniais se alarmaram ante o número crescente de negros, aterrados com a possibilidade de uma insurreição escrava”. (SOUZA, 1991, p. 10)

O censo mostrava que a população de negros era muito maior do que a dos brancos. Além do que, a população crescia principalmente entre os pardos, isto é, da união de negros e brancos.

Na década de 50, portanto, nas Minas como um todo ou particularmente na Comarca de Vila Rica - onde o censo de 1776 acusaria um total de 12.679 brancos, 16.791 pardos e 49.148 negros (considerando-se ambos os sexos), as autoridades camerárias demonstravam, através de medidas restritivas e racistas, um temor ante a miscigenação que tinha raízes nos primeiros decênios do povoamento das Minas. (SOUZA, 1991, p. 10)

O estudo de Souza (1991) nos aponta o etnocentrismo, o racismo e o medo da diferença no início da formação de nosso país. O medo não era necessariamente do negro, mas de sua mistura com os brancos, os que eles chamavam de mulatos, cuja raiz da palavra é mula, isto é, um animal híbrido, oriundo do cruzamento de um cavalo com uma jumenta ou égua com um jumento⁷⁰. Souza (1991, p. 11) cita o relatório de 1779, do vice-rei Marquês do Lavradio, no qual ele aponta como o principal defeito da população do Brasil, a mestiçagem: “[...] composta de tão más gentes”. Era impossível sujeitar e acalmar os “[...] negros, mulatos, cabras, mestiços e outras gentes semelhantes”, pois eram “[...] gentes da pior educação, de um caráter o mais libertino”. Souza (1991) arremata seu artigo dizendo:

A recusa em criar mulatinhos às expensas do erário público se insere num contexto geral de horror à mestiçagem: a lei poderia aparecer como justa, mas a prática acusava a mentalidade discriminatória dos colonizadores e colonos brancos, bem situados na escala social. A sociedade se tornava cada vez mais mulata, e mais difíceis de cumprir os estatutos de pureza de sangue que vedavam o acesso de portadores de sangue impuro às câmaras e ao clero: a esquizofrenia e a hipocrisia brasileiras no que diz respeito à mestiçagem já

⁷⁰ Existem duas teorias para a origem da palavra mulato: a latina e a árabe. Segundo a primeira, o termo 'mulato' adota o prefixo de *mula* (*mulus*, em latim). A mula é o progênito do cruzamento do cavalo com a jumenta ou do jumento com a égua. Por analogia, no século XVI, teria surgido o termo "mulato", que remete à ideia de "híbrido" (descendente de pessoas brancas e negras).

A segunda teoria sustenta que o termo mulato provém do árabe *mowallad* ("aquele que é nascido de pai árabe e de mãe estrangeira, ou de pai escravo e de mãe livre"). Também remete à ideia de filho nascido de pais de etnias diferentes. Fonte: Wikipédia - acesso em 02/jun/2022

se delineavam e se constituíam nas práticas cotidianas mineiras no século XVIII. (SOUZA, 1991, p. 11)

O abandono das crianças faz parte da sombra coletiva, porque tal procedimento aconteceu em todas as partes do mundo. Apesar da sombra estar viva e latente nos povos da Europa, visivelmente aparenta haver uma redenção desses povos com seu passado. O mesmo não acontece no Brasil. Aqui a sombra está viva, mas não latente, ou seja, em forma adormecida ou reprimida, não está encoberta, subentendida, disfarçada. Ela está presente no dia a dia, na cor dos brasileiros, nos lugares sociais que ocupam os pardos e os pretos, em suas profissões, seus bairros, suas ruas, suas casas, suas culturas e na própria constituição da voz, do lugar da fala.

Nesse sentido, as causas do fracasso escolar apontadas pelos escolanovistas dos Estados Unidos e da Europa não cabem para o Brasil. Os estudos, até agora, apontam a negação dos serviços públicos e das políticas públicas para a maioria do povo brasileiro, haja vista que a maioria do povo brasileiro é formada por pardos e negros, ou seja, os deserdados.

3.4 - Conceito de adolescente

Não existe um consenso sobre o conceito de adolescência, na verdade é muito complexa a discussão sobre esse tema. Grosso modo podemos dizer que, adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta. Evelyn Einsenstein (2005, p. 1) vai dizer que esse período é “[...] caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive”. Notadamente, o conceito de adolescência equivale a uma construção relacional, cultural, histórica e social que “[...] através de diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes” (LEÓN, 2010, p. 10).

Se não bastasse a adolescência ser um objeto de estudo deveras plural e complexo, ele carrega consigo um outro conceito não menos difícil de trabalhar: o conceito de juventude. Em quase todos os estudos que encontramos os dois conceitos são trabalhados juntos. Entretanto, juventude é uma fase humana correspondente a uma faixa etária que tem início na adolescência. Porém, mesmo a juventude, assim como a adolescência, equivale a uma construção social, histórica, cultural e relacional. Adolescência e juventude acabam sendo

confundidas em muitas instâncias e entidades, como por exemplo, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização das Nações Unidas (ONU):

Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (*adolescents*) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*youth*), critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. (EISENSTEIN, 2005, p. 1)

De maneira convencional, para designar a adolescência usa-se a faixa etária dos 12 aos 18; e para a juventude dos 15 aos 29 anos. De acordo com León (2010, p. 13), a juventude, por sua vez, é dividida “[...] em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos”, de acordo com algumas formulações de políticas públicas direcionadas ao público juvenil.

Nos países ibero-americanos verifica-se uma grande diferença nas faixas etárias utilizadas. Por exemplo, entre 7 e 18 anos em El Salvador; entre 12 e 26 na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 25 na Guatemala e Portugal; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai; entre os 18 e 30 na Nicarágua; e em Honduras, a população jovem corresponde aos menores de 25 anos (LEÓN, 2010, p. 13).

As informações apresentadas acima por León (2010) mostram uma clara confusão entre os conceitos de adolescência e juventude. O próprio León (2010) sugere precaução e cuidado no tratamento de um e de outro. Ora, juventude é uma categoria nitidamente etária, a qual, de acordo com Reguillo (2000) e Morchi (1996) trata-se de uma invenção do pós-guerra, de caráter claramente capitalista.

A juventude como a conhecemos hoje é propriamente uma ‘invenção’ do pós-guerra, no sentido do surgimento de uma nova ordem internacional que conformava uma geografia política na qual os vencedores cediam a inéditos padrões de vida e impunham seus estilos e valores. A sociedade reivindicou a existência das crianças e dos jovens, como sujeitos de direitos e, especialmente, no caso dos jovens, como sujeitos de consumo. (REGUILLO, 2000, p. 23, tradução nossa)

A adolescência, por sua vez, não é simplesmente uma categoria etária marcada por fatores meramente culturais ou históricos. A adolescência é uma etapa profundamente marcada por mudanças biológicas e psicossociais. Eisenstein (2005, p. 1) vai dizer que para essas mudanças “[...] denominadas de *assincronia de maturação*, a idade cronológica, apesar

de ser o quesito mais usado, muitas vezes não é o melhor critério descritivo em estudos clínicos, antropológicos e comunitários ou populacionais”.

De acordo com Juan Delval (1998), as ideias ou concepções teóricas sobre adolescência, podem ser sintetizadas em três principais teorias, a saber: a psicanalítica, a sociológica e a teoria de Piaget.

A *teoria psicanalítica* concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma modificação do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade. Por sua vez, na *teoria sociológica*, é o resultado de tensões e pressões que vêm do contexto social, fundamentalmente relacionado com o processo de socialização por que passa o sujeito, e a aquisição de papéis sociais, onde a adolescência pode compreender-se primordialmente a partir de causas sociais externas ao sujeito. A *teoria de Piaget* enfatiza as mudanças no pensamento, onde o sujeito tende à elaboração de planos de vida e as transformações afetivas e sociais vão unidas a transformações no pensamento, sendo o resultado da interação entre fatores sociais e individuais. (DELVAL, 1998, p. 550)

Observamos que nas três principais teorias sobre a adolescência, apontadas por Delval (1998), também há discrepâncias acerca dos conceitos de adolescência e de juventude. Na teoria psicanalítica, a adolescência é completamente baseada em fatores psicológicos individuais; na teoria sociológica, ela é completamente baseada em fatores sociais, ou seja, externas ao sujeito; por fim, a teoria de Piaget concebe a adolescência como resultado de fatores sociais e individuais, isto é, complementa as duas teorias anteriores, incluindo as causas psicológicas e as sociais, apesar de nenhuma delas alcançar a profundidade do significado complexo da adolescência. Por exemplo, as três teorias não levam em consideração os fatores biológicos corporais. Entretanto, é interessante observar, que também nenhuma das teorias parte do pressuposto etário ou cronológico, como o querem as práticas político/demográficas.

Por outro lado, a adolescência não corresponde somente às mudanças corporais, como a psicologia por muito tempo descreveu, que vão da puberdade à idade da inserção social (FORMIGLI; COSTA; PORTO, 2000).

As mudanças biológicas do período inicial da adolescência, denominado puberdade, são universais e visíveis, alterando características como altura, forma e desenvolvimento sexual, os quais levam os jovens para o que é esperado na idade adulta. No entanto, os critérios que definem essa etapa vão além do desenvolvimento físico visível e estão claramente relacionados a aspectos sociopsicológicos. (SANTOS, NETO; KOLLER, 2014, p. 18)

No ano de 1904, Granville Stanley Hall (1846 - 1924), psicólogo e educador pioneiro, publicou nos Estados Unidos, o livro “Adolescence”: considerado o primeiro trabalho científico que aborda a fase humana situada entre a infância e a vida adulta. Muitos educadores têm ouvido falar sobre o trabalho de Hall, todavia, poucos conhecem realmente sua obra. O pouco que se conhece vem de obras secundárias. Arnett (2006, p. 186) diz que a sua obra “[...] é amplamente vista como o começo do campo da adolescência como uma área acadêmica e de pesquisa científica. Entretanto, poucos psicólogos têm lido de fato o trabalho de Hall”.

Uma passagem da obra de Hall que é muito utilizada por educadores, psicólogos e hebiatras⁷¹, é a consideração da adolescência como um segundo nascimento. Hall considerava que “[...] a adolescência era um estágio no qual cada pessoa experimentava todas as etapas anteriores de seu desenvolvimento pela segunda vez. Ou seja, adolescentes experimentariam de novo a infância, mas em um nível mais complexo” (SANTOS, NETO; KOLLER, 2014, p. 18). Entretanto, essa importante contribuição de Hall é influenciada por Rousseau (1979), que havia tratado do assunto em *Emílio, ou da educação*.

As pesquisas de Hall sobre a adolescência, mormente ser um estágio marcado por tormentos e turbulações vinculados à emergência da sexualidade, influenciaram muito a psicanálise, ciência nascente à época, da qual Hall também foi fortemente influenciado. Curiosamente, Hall foi o responsável pela primeira e única visita de Freud aos Estados Unidos. Ele convidou, em 1909, Freud e Jung para uma série de palestras na Universidade de Clark, onde ele era pesquisador e presidente.

Outrossim, algumas considerações de Hall mais tarde foram refutadas por psicólogos e psicanalistas, por exemplo: “[...] pelo mito que ‘tempestade e estresse’ é uma parte universal e inevitável do desenvolvimento do adolescente” (ARNETT, 2006, p.186). A esse respeito, Santos, Neto e Koller (2014, p. 19) vão salientar: “é necessário despojar-se da visão preconceituosa incrustada de que se trata de um período conturbado, crítico e violento”.

É possível apontar também como um elemento importante de crítica o fato de a adolescência, para a psicologia, estar fundamentada em um único ícone: “homem-branco-burguês-racional-ocidental”, europeu ou norte-americano. Em uma análise das características de uma amostra nas revistas mais influentes em seis subdisciplinas de psicologia de 2003 a 2007, 96% dos participantes da pesquisa eram de países ocidentais industrializados, sendo 68% dos Estados Unidos (Arnett, 2008). Isso significa que 96% dos

⁷¹ O(A) hebiatra é na verdade um(a) pediatra, especializado no tratamento do adolescente. A hebiatria existe desde 1974, porém foi reconhecida formalmente pela Associação Médica Brasileira (AMB) e pela Sociedade Brasileira de Pediatria em 1998.

participantes da pesquisa eram de países com apenas 12% da população do mundo. (SANTOS, NETO; KOLLER, 2014, p. 19)

Os apontamentos de Santos, Neto e Koller (2014) são deveras importantes, principalmente para educadores e pesquisadores do Brasil, mais precisamente nas áreas de vulnerabilidade. A esse respeito, León (2010, p. 13) vai destacar: “Um adolescente de uma zona rural não tem a mesma significação etária que um adolescente da cidade, como tampouco os de setores marginalizados e as classes de altos ingressos econômicos”.

No Brasil, o contexto da adolescência e da juventude é pintado com cores diferentes do europeu ou estadunidense. Amiúde é comparado com o contexto geral da América Latina. Dizemos no sentido de lutas e implementações de políticas públicas que contemplem essas camadas da população. Afinal, “Os adolescentes e jovens, na faixa etária compreendida entre 10 e 24 anos, representam 29% da população mundial, sendo que 80% vivem em países em desenvolvimento como o Brasil” (BRASIL, 2008). Os adolescentes e jovens correspondem a 30,33% da população brasileira, ou seja, 1/3 da população total, o que faz com que o Brasil seja um país de população relativamente jovem (IBGE, 2007).

Abramo (2010, p. 20), coloca que “A política por excelência é a Educação”, todavia, “[...] apenas como complemento do tempo estruturado pela oferta educativa”.

No Brasil, pode-se dizer que a Educação ainda é compreendida como a política universal pertinente aos jovens, eixo central a partir do qual podem se estruturar outros programas mais focados e diversificados, como auxiliares ou complementares do processo educativo: em todos estes programas a dimensão de preparação é central, como, por exemplo, programas de prevenção na área da saúde, ligados a *comportamentos de risco* (programas educativos de prevenção do uso e abuso de drogas, da gravidez precoce, de doenças sexualmente transmissíveis etc.). (ABRAMO, 2010, p. 20)

Nesse sentido, a principal política pública brasileira direcionada à adolescência e à juventude, só abrange a adolescência. Isso porque ela se dá no ambiente escolar, de onde o jovem de dezoito anos para cima é egresso. Em outras palavras, ele não pertence mais àquele grupo. Esse é um dos inúmeros problemas da confusão entre os conceitos de adolescência e juventude.

Abramo (2010, p. 20) salienta que, para além dos programas de saúde e educativos de prevenção, “[...] mesmo que existam programas de diferentes áreas, serão principalmente programas de formação, como os de trabalho, que se reduzem, quase todos, à qualificação ou treinamento para o trabalho”. Nesse mesmo sentido, Livia De Tommasi (2004, p. 4), em sua análise sobre o trabalho de ONGs brasileiras com jovens, observa que “[...] a abordagem principal é aquela orientada pela ideia de formação, e a relação que os adultos estabelecem

com os jovens, em qualquer projeto desenvolvido, é a de educadores”. De Tommasi (2004, p. 3) aponta que os jovens, de dezoito a vinte nove anos, recebem as mesmas formas de tratamento e abordagens que as crianças e os adolescentes. “Como se a ampliação na faixa etária não significasse uma mudança nas problemáticas, nas necessidades e potencialidades, nos desejos vividos pelo público atendido”. Ela vai além e explica que o inverso também acontece:

Pode-se constatar que no discurso de muitos educadores, tanto do setor público como das ONGs, o termo ‘jovem’ é utilizado como sinônimo de criança e de adolescente; a mudança dos termos parece ser mais consequência de uma ‘onda’ que começa a se espalhar, do que uma transformação significativa na forma de olhar e considerar o público atingido. (DE TOMMASI, 2004, p. 3)

Os efeitos de tais políticas públicas que abrangem somente a adolescência (principalmente por não atentarem-se que juventude é um conceito diferente, não obstante tenha início na adolescência), acabam produzindo exclusão dos jovens. Exclusão que acaba empurrando-os para situações de risco e transgressão, que ameaçam a ordem social. Nesse sentido, políticas públicas são criadas para os jovens, não como as primeiras das quais eles foram excluídos, mas, políticas de caráter compensatório com foco nos desvios sociais cometidos. Abramo (2010, p. 21), diz que “Os setores que mais desenvolveram ações sob tal paradigma são os da saúde e justiça – ou segurança social - (gravidez precoce, drogadição, dst e AIDS, violência, criminalidade e narcotráfico).

Uma questão desta abordagem é que a partir destes problemas se constrói uma percepção generalizadora da juventude que a estigmatiza. “Deste paradigma, a causa última das ‘patologias’ juvenis é identificada no próprio sujeito juvenil, de forma que a intervenção prioriza a ação em si e descuida do contexto”. Além disso, há uma percepção a respeito da ineficácia dos programas devido a esta abordagem setorial e fragmentada. (ABRAMO, 2010, p.21)

As políticas públicas que focam as crianças e os adolescentes não dão conta de abranger toda essa população, principalmente onde mais elas são necessárias: nos bairros e periferias, ou seja, nas áreas de vulnerabilidade. Ora, nessas áreas, as políticas públicas de desvios sociais aplicadas para os jovens, acabam sendo as mesmas aplicadas para as crianças e adolescentes. Sobre isso, Abramo (2010, p. 21) pontua: “[...] em países onde domina este enfoque, parece dar-se um debilitamento das possibilidades de desenvolver estratégias sustentáveis para a implementação de políticas avançadas de juventude”.

De acordo com Abramo (2010) esse modelo foi o que praticamente dominou as ações no Brasil nos anos 80 e 90, mais precisamente até a elaboração e publicação do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), “[...] considerada uma das leis mais avançadas do mundo, mesmo que ainda se observe uma grande distância entre a lei e a realidade” (ABRAMO, 2010, p. 24).

A importância e urgência deste tema polarizaram o debate no que diz respeito à juventude, fazendo com que este termo, por muito tempo, se referisse ao período da adolescência e com que praticamente todos os serviços e programas montados, tanto pelo Estado como por entidades da sociedade civil, tivessem como limite máximo os 18 anos de idade. Os jovens para além dessa idade ficaram fora do escopo das ações e do debate sobre direitos e cidadania. (ABRAMO, 2010, p.24)

Na luta por melhores políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens, conquistou-se a elaboração e a promulgação do ECA, porém, a confusão de conceitos mais uma vez prevaleceu. Nesse sentido, Abramo (2010, p. 24) conclui: “Assim, até meados dos anos 90, mesmo que às vezes sob a rubrica de juventude, o público alvo mais constante dos programas foram as crianças e, em menor foco, os adolescentes (até 18 anos)”.

3.5 – Privação de liberdade na adolescência

O relatório da UNICEF (2011) apresentou as diversas situações de vulnerabilidade encontradas entre os adolescentes brasileiros. São nove fatos sociais identificados que prejudicam gravemente o desenvolvimento dos adolescentes, em todos os sentidos. São eles:

1. pobreza e pobreza extrema;
2. baixa escolaridade;
3. exploração do trabalho;
4. privação da convivência familiar e comunitária;
5. violência que resulta em assassinatos de adolescentes;
6. gravidez;
7. exploração e abuso sexual;
8. doenças sexualmente transmissíveis/aids; e
9. abuso de drogas.

Qualquer um dos nove fenômenos sociais identificados pela UNICEF (2011), na ausência de políticas públicas adequadas e bem aplicadas, é um risco real para o ingresso na criminalidade. Para corroborar esse raciocínio vale trazer uma outra estatística: de acordo com o *Mapa do Encarceramento* (BRASIL, 2015), no ano de 2005, o número de jovens presos no Brasil era de 96.288. Já no ano de 2012, isto é, sete anos depois, era de 266.356. Dados do *Mapa* ainda mostram que, a maioria desses jovens encarcerados não havia completado o ensino fundamental e não estava inserida em empregos formais.

Os números acima dimensionam a situação carcerária dos jovens e não dos adolescentes, porém, como já dissemos, a juventude tem início na adolescência, situação que

acarreta confusões nas estatísticas. “Para além das delimitações etárias, o fato é que estamos diante de um intenso e complexo cenário social, quando as discussões se centram nos dados sobre encarceramento dessa população” (BONALUME; JACINTO, 2019, p. 165).

A discordância de idades, quando se trata de criminalidade infantil ou juvenil, não é de hoje. No Brasil, vem desde o início do século XIX, quando o termo “menor” passa a ser utilizado para se referir à criança, adolescente ou jovem que praticava pequenos crimes, como observa Londono (1991, p. 75): “Depois da proclamação da Independência, os termos menor e menoridade foram utilizados pelos juristas na determinação da idade, como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos”.

O Código Criminal do Império de 1830, definiu claramente três períodos de idade antes dos 21 anos, em relação à responsabilidade penal e às penas a serem cumpridas.

Primeiro, os menores de 14 anos não têm responsabilidade penal, o que só terá validade para os escravos a partir de 1885. Segundo, os maiores de 14 e menores de 17 anos que "poderá o juiz parecendo-lhe justo, impor-lhe as penas de cumplicidade". Terceiro, o limite de 21 anos para a imposição de penas drásticas como as galés. (LONDONO, 1991, p. 75)

Entretanto, de acordo com Londono (1991, p. 76): “[...] estabelecendo-se que os menores de 14 anos atuavam com discernimento, o código admitia que fossem recolhidos a casas de correção a critério do juiz, até os 17 anos”. Ora, na prática, o Código Criminal do Império não era levado em consideração. Menores de dezessete eram condenados, sendo a prisão comum o seu destino, “[...] já que só no fim do século XIX surgem as casas de correção de menores” (*Idem*).

Esses critérios supunham, pois, uma grande disparidade com respeito à idade civil, que estabelecia a maioridade a partir dos 21. Assim, a pessoa ficava submetida ao pátrio poder até os 21 anos, enquanto sua responsabilidade penal podia começar aos 7 ou 9 anos, dependendo do juiz. (LONDONO, 1991, p. 76)

A pesquisa de Londono (1991, p. 77) aponta que o Código Penal de 1890 não contribuiu muito “[...] para melhorar a situação da criança com respeito a sua responsabilidade penal. Estabeleceu em 9 anos o limite mínimo da imputabilidade do agente do crime”.

Esses critérios etários foram duramente criticados pelo filósofo, poeta e jurista, Tobias Barreto (1839-1889) em sua clássica obra *Menores e loucos*. Londono (*Idem*) observa: “No entender de Tobias Barreto, que essa consciência dependia, em grande parte, do nível de instrução que a criança tivesse”.

A fé na instrução, na relação direta entre conhecimento e responsabilidade, leva Tobias Barreto a colocar a instrução como o critério que define a responsabilidade penal. Para o jurista o problema no Brasil não é pois, a idade, mas falta de instrução, fato que no seu entender deveria estender a menoridade penal até os 18 anos pelas condições deste "país sem gente". O menor surge na obra de Tobias Barreto definido por sua consciência do bem e do mal, esta por sua vez, determinada pela instrução. (LONDONO, 1991, p. 78)

O apontamento do poeta e jurista Tobias Barreto, feito no século XIX corrobora com a pesquisa de Bonalume e Jacinto (2019), feita no século XXI: A grande maioria dos adolescentes encarcerados no Brasil não tem o ensino fundamental completo. Nesse sentido, o problema da criminalidade é antes, um problema de educação básica. Outros dados do passado vão confirmar a situação em que estamos hoje. Por exemplo, somente no final do século XIX, depois das críticas de Tobias Barreto, é que os juristas vão olhar para o próprio país e descobrir quem são os chamados “menores infratores”.

Eram, pois, menores abandonados as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a serem chamadas de menores criminosos. (LONDONO, 1991, p. 79)

Essa informação de Londono (1991), confrontada com a pesquisa de Souza (1991) sobre as crianças abandonadas, vai definir o perfil das crianças criminosas do século XIX. De acordo com Souza (1991), as crianças pretas e pardas eram, em grande parte, recusadas nos sistemas de adoção. Com efeito, são essas crianças abandonadas que vão povoar as ruas do centro das cidades, dos mercados e praças, que para sobreviver incorrerão em delitos e frequentarão as cadeias. Em sua inocência, construirão no imaginário do povo brasileiro, o estereótipo do menor criminoso.

Nesse sentido, as pesquisas mostram que o estereótipo do adolescente e jovem criminoso é: preto, pardo, pobre, periférico e sem estudo. Do século XIX até o século XXI. De alguma forma a sombra coletiva dos senhores de escravos ainda está presente, na negação da educação de qualidade, relegando aos negros as periferias e as favelas onde a polícia possa entrar a qualquer hora para prendê-los ou matá-los, os piores empregos, os salários mais baixos, a negação do direito às cotas, a lista é muito longa mas termina com os olhares de desconfiança nas ruas, nas repartições públicas ou em *shopping centers*.

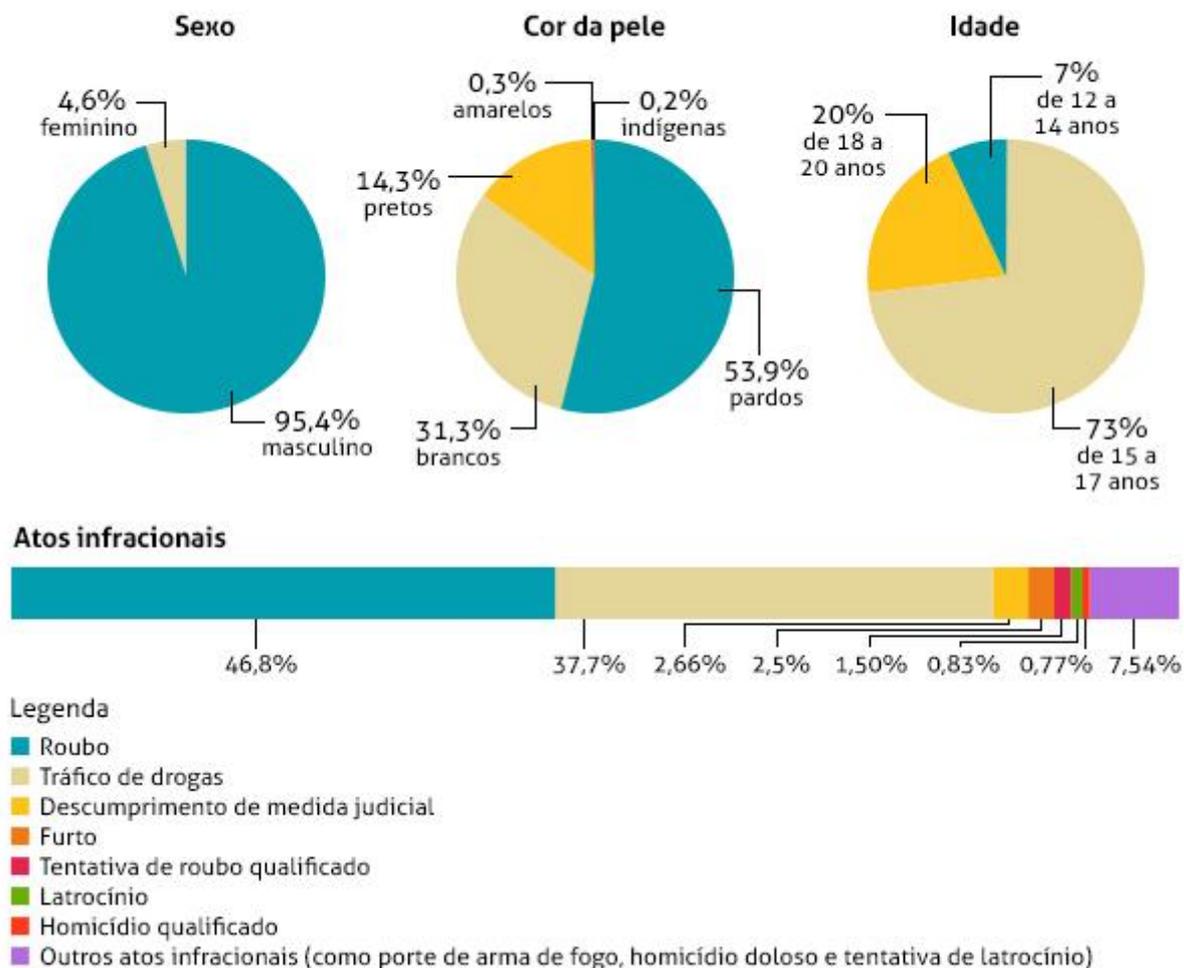
Hannah Arendt, em seu livro *Sobre a violência* (2009), vai dizer que para entendermos a realidade atual devemos lançar nossos olhares sobre as brechas deixadas pelo passado, com base nas quais é possível compreender o futuro. Bonalume e Jacinto (2019, p. 163) complementam, “Ratifica-se que as brechas do passado são históricas, sendo necessário

entender as particularidades da constituição da violência e suas manifestações na realidade brasileira, considerando as mudanças no desenvolvimento da história”.

O gráfico 1, abaixo, é do sistema carcerário de adolescentes do Estado de São Paulo, conhecido como Fundação Casa:

Perfil do interno da Fundação Casa

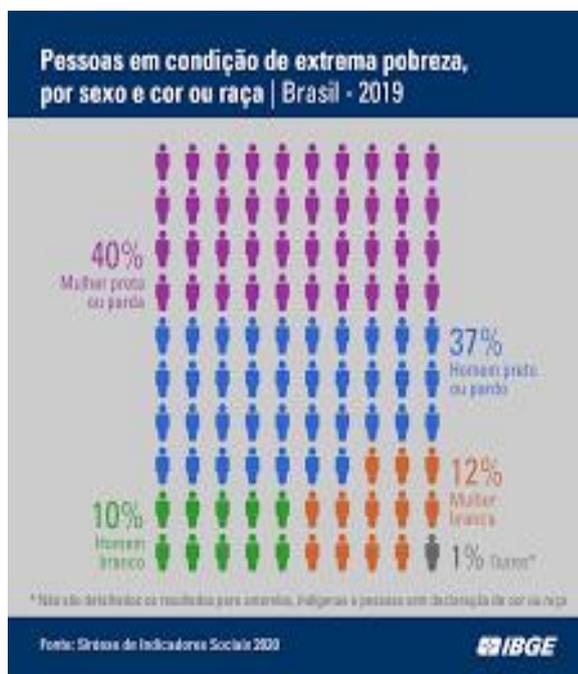
Em São Paulo, a fundação atende 10.098 adolescentes em conflito com a lei



Fonte: Dados estatísticos de 19 de setembro de 2014 da Fundação Casa

Nesse gráfico podemos obter dados importantes, como sexo, cor, idade e atos infracionais. Podemos conferir, que pretos e pardos somam quase setenta por cento do total de internos da Fundação Casa, no Estado de São Paulo. Outro dado importante, em atos infracionais: vemos que o roubo é a causa de quase metade das prisões e tráfico, que é o principal emprego de crianças e adolescentes nas periferias, corresponde a trinta e sete por cento das apreensões de adolescentes.

Contudo, faltam alguns dados muito importantes para compararmos com os dados de Londono (1991), do século XIX, por exemplo: a escolaridade no momento da internação, a classe social ou renda familiar e o bairro de origem de cada adolescente. Um outro gráfico pode contribuir para entendermos melhor os números deste primeiro: o gráfico 2, de extrema pobreza pelo sexo e pela cor da pele:

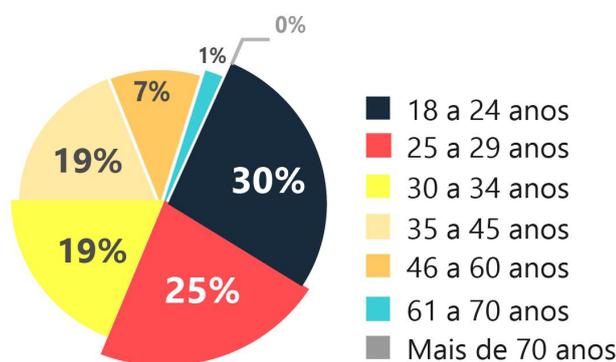


Não encontramos nenhum estudo sobre a situação familiar dos adolescentes em relação ao(à) provedor(a) da família. Entretanto, nossa própria pesquisa na Fundação Casa, nos Centros nos quais trabalhamos nos anos de 2005/2006 e 2015 a 2017, mais de sessenta por cento dos adolescentes que entrevistamos responderam ser a mãe a provedora da casa. Em relação aos pais ausentes, três respostas se sobressaíram: paradeiro desconhecido, preso e falecido. Nesse sentido, o gráfico aponta que as mulheres pretas e pardas representam quarenta por cento das pessoas em extrema pobreza no Brasil. Quando confrontamos os dois gráficos as deduções são óbvias. Existe no Brasil uma patente criminalização da pobreza.

Jovens que enfrentam uma verdadeira batalha pela sobrevivência em uma sociedade que privilegia uma classe sobre a outra, explora, segrega e assume formas cada vez mais violentas, opressoras e moralizantes como forma de garantir a ordem social, mas o fato é que esse modelo tem impacto direto na produção e reprodução da condição de vida desses adolescentes, principalmente daqueles que cometeram atos infracionais. (BONALUME; JACINTO, 2019, p. 161)

Sobre a fala de Bonalume e Jacinto (2019), em relação aos impactos na condição de vida de adolescentes que cometeram atos infracionais, apontamos a reincidência como um

impacto direto e a reprodução como um impacto indireto, isto é, adolescentes presos, filhos de pais também presos⁷². Segundo dados da própria Fundação Casa⁷³, o índice de reincidência, ou seja, de adolescentes e jovens que voltam a cometer crimes, é de dezesseis por cento. Parece pouco em relação ao número de reincidentes no sistema prisional de adultos, que é de setenta por cento⁷⁴. Todavia se observarmos o número de jovens de dezoito a vinte nove anos que estão encarcerados, podemos auferir que é a própria reincidência dos adolescentes em outra faixa etária. Gráfico 3.



Fonte: repositório Institucional da UFPB

Cinquenta e cinco por cento da população carcerária no Brasil é formada por jovens. Outros dezenove por cento é formado por adultos jovens, de trinta a trinta e quatro anos. Um último gráfico, mostra a cor dessa população, não diferindo da população de adolescentes presos. Gráfico 4.

⁷² Dos adolescentes do sexo masculino que atendemos na Fundação Casa, tanto em 2005 quanto em 2015, mais de cinquenta por cento (dos que tinham pais) se encontravam com os pais presos.

⁷³ <https://fiquemsabendo.com.br/seguranca/reincidencia-entre-internos-da-fundacao-casa-e-de-apenas-16/>

⁷⁴ *Idem*

Sistema Prisional



Fonte: conjur.com.br

3.6 – Privação de liberdade juvenil na pós-modernidade

As populações carcerárias em todo o mundo aumentaram na pós-modernidade, assim como, da mesma forma, aumentaram as violações de direitos e diminuíram as políticas dos direitos sociais, apontam pesquisas, como por exemplo de Regina Pastana (2012), Loïc Wacquant (2007) e David Garland (2008). Esse novo modelo instaurado é o que os referidos autores vão chamar de Estado punitivo.

Bonalume e Jacinto (2019, p. 165) afirmam que a criminalização da pobreza se trata de uma política de Estado. Citando Wacquant (2001), elas observam que a gestão da miséria gerenciada pela lógica do Estado Penal se dá em duas modalidades ou componentes: O primeiro: “[...] transformação das políticas sociais em instrumentos de controle e vigilância, sobretudo da população pobre. O segundo: encarceramento ou repressão ofensiva sobre a mesma, que atinge prioritariamente negros e jovens moradores da periferia”.

Wacquant (2001) aponta que a força desse segundo componente tem como traço característico o avanço neoliberal, que envolve a visível diminuição do orçamento das políticas sociais em detrimento do crescente orçamento das políticas penais/criminais. E ainda, a ampliação do número de prisões privadas como nicho lucrativo e as estatísticas de jovens apreendidos bem como os atos cometidos, que revelam que na atualidade há um aumento de jovens cumprindo medidas de privação de liberdade por atos menos graves. (BONALUME; JACINTO, 2019, P. 163)

O enunciado acima traz informações graves e importantes. Um deles revela que existe um aumento de adolescentes presos por atos menos graves. Nesse sentido, observemos primeiro que cada adolescente internado na Fundação Casa custa, por mês, ao

Estado R\$11.500,00 (onze mil e quinhentos reais)⁷⁵, ao passo que um preso adulto custa R\$1.800,00 (mil e oitocentos reais)⁷⁶. Segundo o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sobre a internação dos mesmos: de acordo com o artigo 121 do Estatuto, o juiz da infância e da juventude toma a decisão referente à pena do adolescente, levando em consideração três postulados básicos, quais sejam, “brevidade, excepcionalidade e respeito” (grifo nosso). Diante de nosso estudo, peguemos somente o segundo postulado:

Por seu caráter de excepcionalidade, a internação é admitida apenas em três hipóteses: 1) o ato infracional cometido representar grave ameaça ou violência à pessoa; 2) haver reiteração no cometimento de outras infrações graves; e 3) haver descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (ECA, 1990)

De acordo com o trecho do artigo 121 do ECA, observemos o gráfico 1, onde aponta que quase cinquenta por cento dos adolescentes internados cometeram roubo, ato infracional que não representa grave ameaça, assim como o tráfico de drogas. Nesse sentido, mais de oitenta por cento dos adolescentes não deveria ficar presos e sim, cumprir outras formas de medidas socioeducativas. Bonalume e Jacinto (2019, p. 163) asseveram que, “[...] nessa conjuntura, tem-se, então, um Estado que não se intimida em reprimir a gigantesca massa de miseráveis engendrada pela reestruturação contemporânea do capital”, e completam:

Evidentemente, o ECA representa uma construção social advinda de uma luta sócio-histórica em um contexto neoliberal, porém ainda é necessário reconhecer que se trata de um campo de tensões, contradições e jogo de interesse, já que estamos diante de um Estado burguês, cujo projeto societário permanece inalterado, sendo que a sua estrutura está intimamente enraizada na lógica de um sistema capitalista, o que contribui para sustentação de respostas estatais repressoras e controladoras. (BONALUME; JACINTO, 2019, p. 165)

Levando em consideração o cenário apresentado, diante das contribuições dos pesquisadores apresentados, entendemos que não resolvemos nossas questões com o passado escravocrata. A escravidão, bem como as punições relacionadas a ela, ainda permanece em nosso presente. Com efeito, concordamos com Bonalume e Jacinto (2019, p. 166), dizem: “[...] o aprisionamento no Brasil historicamente carrega um corte de raça e classe que está intimamente relacionado à herança escravocrata que evidencia a questão étnico-racial como um elemento central junto às múltiplas violações de direitos”.

⁷⁵ <https://www.ovale.com.br/interno-da-fundac-o-casa-custa-ao-estado-mais-do-que-aluno-da-etec-1.108227> - acessado em 26/04/2022.

⁷⁶ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/custo-medio-de-pessoa-presas-no-brasil>

Concluimos esse tópico e a primeira parte dessa tese citando o artigo de Bonalume e Jacinto (2019, p. 168): “O caráter classista, racista, excludente e seletivo mostra-se enraizado no sistema penal juvenil, deixando explícita a tentativa de manutenção da lógica da marginalização, da criminalização da pobreza e descarada naturalização da questão social”.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4 - AS INTERFACES

O mal do nosso tempo é termos perdido a consciência do mal.

Krishnamurti

4.1 - Sombra e Estado

Os últimos quatro tópicos do capítulo anterior nos mostram que o Estado brasileiro trabalha ao nível da sombra, observando que sombra é o que se encontra fora da luz, ou seja, fora do alcance de nossa visão. Nos três primeiros tópicos desse capítulo desenvolvemos o conceito de arquétipo da sombra e de Estado. Seja Estado democrático, liberal democrático ou Estado autocrático, de acordo com os estudos de Foucault (2008a) e Giorgio Agamben (2007 e 2009), todos tem sua porção de sombra projetada sobre o povo, situação que gera diferentes tipos de manifestações. Como nos diz Agamben (2007, p. 128): “Se em todo Estado moderno, existe uma linha que assinala o ponto em que a decisão sobre a vida torna-se decisão sobre a morte, a biopolítica pode deste modo converter-se em tanatopolítica”.

Biopolítica é um conceito criado pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), o qual, grosso modo, seria o controle da sociedade a partir do corpo biológico, antes do controle ideológico. De acordo com Bertolini (2019), biopolítica “[...] refere-se a um conjunto de técnicas de poder que incide sobre o corpo coletivo de determinada população para torná-la mais vigorosa e produtiva” (BERTOLINI, 2019, p. 2). Conceito utilizado em muitas esferas da sociedade, como medicina, guerra, sexo, segurança e economia (BERTOLINI, 2019). Bertolini (2019, p. 3) nos ensina que “[...] a biopolítica é um conceito atual, que ajuda a entender, por exemplo, as intervenções médicas, via TV, que buscam otimizar um estado de vida na população para fazê-la produzir mais, como convém ao capitalismo”.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 2015, p. 144).

Desde o aparecimento do termo biopolítica, cunhado por Foucault em 1974, em uma palestra no Rio de Janeiro, ele vem sendo “[...] empregado na investigação de diversos assuntos relacionados à população. Há várias leituras sobre o tema” (BERTOLINI, 2019, p. 13). No presente estudo, utilizaremos a leitura do filósofo italiano Giorgio Agamben (2007 e 2009). Agamben, em seu projeto *Homo Sacer*, uma série de livros sobre o poder nos Estados

pós-modernos, amplia o conceito de biopolítica, por exemplo, em relação ao “[...] conjunto das instituições (ou dispositivos), dos processos de subjetivação e de regras que se concretizam nas relações de poder” (AGAMBEN, 2009, p. 32), ele nos diz:

[...] Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é, num certo sentido, evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que, talvez, é o mais antigo dos dispositivos (AGAMBEN, 2009, p. 41)

Agamben (2009), a partir da leitura de Foucault, mais precisamente dos termos de biopolítica e biopoder, vai desenvolver, por sua vez, os conceitos de Homo sacer e vida nua.

Mais que a simples vida natural, portanto, a vida nua é a vida exposta à morte. É justamente essa zona vazia, essa zona de indiferença que habita o Homo sacer, aquele que nada mais é que vida nua. O Homo sacer pode receber a morte das mãos de quem quer que seja sem que isso signifique, para o seu autor, a mácula do sacrilégio (FERREIRA, 2007, p. 4)

O Homo sacer pode receber a morte sem mácula de sacrilégio para o seu autor, desde que esse autor seja, portanto, autorizado pelo poder soberano do Estado, como por exemplo, os policiais que invadem as favelas atrás de traficantes e deixam mortos em seu caminho, crianças, homens e mulheres trabalhadores. De acordo com Agamben (2007), esses são efeitos da vida nua. “[...] a política moderna, uma vez que entrou em íntima simbiose com a vida nua, perde a inteligibilidade que nos parece ainda caracterizar o edifício jurídico-político da política clássica” (AGAMBEN, 2007, p. 126).

Por mais que consideremos as desigualdades, as tiranias, a violência, as violações de direitos; por mais que pesquisadores apontem que a criminalização da pobreza é uma política do Estado capitalista moderno e liberal, nada disso costuma ser admitido pelos mesmos. Pelo contrário, a propaganda desses Estados tende a camuflar e enganar, com claro teor ideológico.

Como nos diz o filósofo inglês Terry Eagleton (1997, p. 15): “Ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia”, simplesmente porque “o termo “ideologia” tem toda uma série de significados convenientes, nem todos eles compatíveis entre si”. Eagleton (1997), em sua pesquisa sobre o tema, vai elencar quinze significados para ideologia, quais sejam:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social;
- c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;

- e) comunicação sistematicamente distorcida;
 - f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
 - g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
 - h) pensamento de identidade;
 - i) ilusão socialmente necessária;
 - j) a conjuntura de discurso e poder;
 - k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
 - l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
 - m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal;
 - n) oclusão semiótica;
 - o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;
 - p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.
- (EAGLETON, 1997, p. 15)

As definições acima de ideologia, não são compatíveis entre si. Não faz parte do escopo dessa tese analisar cada uma das definições elencadas, todavia, o próprio Eagleton (1997) pontua:

De modo geral, uma linhagem central — de Hegel e Marx a Georg Lukács e alguns pensadores marxistas posteriores — esteve muito preocupada com ideias de verdadeira e falsa cognição, com a ideologia como ilusão, distorção e mistificação; já uma outra tradição de pensamento, menos epistemológica que sociológica, voltou-se mais para a função das ideias na vida social do que para seu caráter real ou irreal. (EAGLETON, 1997, 16)

Entendemos, no sentido de colaborar com nossa pesquisa, que ao observarmos as dezesseis definições apresentadas por Eagleton (1997), notamos que dez (b, c, d, e, g, i, j, m, n, p) nos parecem formas de iludir uma nação para legitimar o poder dominante, como uma máscara ou uma persona a esconder a verdadeira face sombria de um determinado Estado.

De acordo com o filósofo franco/argelino Louis Althusser [1918-1990] (1983), são os aparelhos repressivos de Estado que vão legitimar o poder do Estado, quais sejam a polícia, os tribunais, as prisões e o exército e “[...] acima desse conjunto, o chefe de Estado, o governo e a administração” (ALTHUSSER, 1983, p. 15).

Althusser (1983) observa que poder de Estado e aparelho (repressivo) de Estado são coisas diferentes e separadas. Com efeito, um Estado pode cair enquanto o aparelho de Estado permanece intacto: “[...] após uma revolução social como a de 1917, uma grande parte do aparelho de Estado permaneceu intacta após a tomada do poder de Estado pela aliança do proletariado dos camponeses pobres: Lenin não se cansou de o repetir” (ALTHUSSER, 1983, p. 37).

Seguindo a lógica de Althusser (1983), um aparelho de Estado pode ser ideológico à revelia do poder de Estado, inclusive tramar e derrubar o chefe de Estado. O exemplo mais próximo de nós, foi o golpe do aparelho de Estado contra a presidente do Brasil, Dilma

Rousseff, no ano de 2015. No Brasil ficou patente, que o aparelho repressivo de Estado burguês, tramou e derrubou uma presidente de esquerda, que buscava governar de forma literalmente democrática, isto é, para e com o povo.

De acordo com Althusser (1983), um aparelho de Estado burguês sempre será corrupto e opressor. Ora, não basta que o povo eleja um chefe de Estado aliado com as ideias progressistas democráticas, é importante que, antes de tudo, tal aparelho de Estado seja derrubado e transformado, como preconizado por Althusser (1983, p.38), “[...] o proletariado deve tomar o poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente, e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário”.

Essa frase de Althusser (1983) nos dá uma clara pista das causas da criminalização dos pretos, pobres e periféricos. Trata-se de uma política repressiva de Estado, bem como a desvalorização da educação pública. Evidencia-se a existência do medo de um povo esclarecido acerca de sua condição e de seu poder de participação e de decisão.

Aimé Cesáire (1913 - 2008) vai dizer que, “[...] dois séculos de regime burguês são incapazes de resolver os dois principais problemas que sua existência originou: o problema do proletariado e o problema colonial” (CESÁIRE, 2020, p. 11).

A não resolução dos dois problemas, de acordo com o poeta caribenho Aimé Cesáire (2020, p. 12), é uma questão de claro teor ideológico: “A maldição mais comum neste assunto é ser vítima de boa-fé de uma hipocrisia coletiva, hábil em abordar mal os problemas para legitimar melhor as odiosas soluções que se lhes oferecem”. O que Cesáire (2020) denuncia é exatamente a máquina ideológica, hábil em negar, distorcer, mascarar e enganar com soluções que nunca resolvem nada. Cesáire diz: “Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação” (CESÁIRE, 2020, p. 29).

A máquina ideológica que Cesáire (2020) denuncia como mistificadora, hábil em negar, distorcer e oferecer soluções que não chegam a nada, Althusser (1983) chama de aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Não se deve confundir “[...] aparelho repressivo de Estado com aparelho ideológico de Estado” (ALTHUSSER, 1983, p. 42). De acordo com o filósofo franco/argelino, a diferença entre aparelho repressivo de Estado (ARE) e aparelho ideológico de Estado (AIE) é: “[...] se existe um Aparelho (repressivo) de Estado (formado por várias instituições), existe uma pluralidade de Aparelhos ideológicos de Estado”. Quais sejam:

- o AIE religioso (O sistema das diferentes Igrejas) ;
- o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- o AIE familiar **1**;
- o AIE jurídico **2**;

- o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- o AIE sindical;
- o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.);
- o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

1 A Família desempenha manifestamente outras funções para além das de um AIE. Intervém na reprodução da força de trabalho. E, segundo os modos de produção, unidade de produção e (ou) unidade de consumo.

2 O «Direito» pertence simultaneamente ao Aparelho (repressivo) de Estado e ao sistema dos AIE. (ALTHUSSER, 1983, p. 44)

Althusser (1983) aponta que a escola é um aparelho ideológico de Estado. Todavia, pensamos que muitos professores e professoras não conseguem enxergar, por trás do véu ideológico, o que acontece consigo e com seus alunos em relação à saúde (física e mental), à insatisfação com o resultado de seus esforços e ao fracasso escolar. Diante disso, Paulo Freire (1996) vai dizer que o processo de ensino/aprendizagem, mais precisamente o processo de educar, exige o reconhecimento de que a educação é ideológica.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 1996, p.125)

Uma outra diferença significativa entre Aparelho Repressivo de Estado e os AIE, é que o primeiro é sempre público, já os demais geralmente são privados. Entretanto, o Estado, quando é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo contrário a condição de toda a distinção entre público e privado (ALTHUSSER, 1983, p. 46). Apresentamos duas diferenças entre os dois aparelhos, porém existe uma terceira:

O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado «funciona pela violência», enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam «pela ideologia». (ALTHUSSER, 1983, p. 46)

Apesar do enunciado acima, Althusser (2020, p. 47) afirma que não existe “aparelho puramente repressivo” nem “aparelho puramente ideológico”. O que existe é a prevalência da violência em um e a prevalência da ideologia no outro. Segundo Althusser (1983, p. 53), a ideologia propagada por esses aparelhos servem para legitimar, no imaginário do povo, o poder da classe dominante e manter “[...] assegurada a reprodução das relações de produção”. Nas palavras de Cesáire (2020, p. 13) isso seria o mesmo que manter assegurada a

colonização, é preciso “[...] ver claro, pensar claro e responder claro, o que é, em seu princípio, a colonização?”

Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é do aventureiro e do pirata, do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização (CESÁIRE, 2020, p.13).

O poeta e dramaturgo martinicano Aimé Cesáire (2020) ilustra muito bem como a colonização sabe se camuflar. Muitas coisas aparentemente boas (persona) são, antes de mais nada, aparelhos ideológicos utilizados para minar as vontades, os desejos e, principalmente, as forças e a capacidade de lutar dos povos. Diante disso, podemos nos perguntar: no contexto dos aparelhos ideológicos, ainda somos ou não colônia pela ótica do mercado internacional?

À guisa de entendimento, citaremos alguns eventos recentes da política brasileira sob a ótica da imprensa internacional. Durante os quatro anos do governo do presidente Jair Bolsonaro, o Brasil teve recorde de desmatamento⁷⁷; áreas de garimpo foram liberadas por toda a Amazônia, inclusive em demarcações de terras indígenas⁷⁸, contaminando os rios e os peixes com mercúrio⁷⁹; assassinatos de indígenas e estupros de mulheres indígenas viraram notícias cotidianas desse governo⁸⁰. Todo esse ecocídio e genocídio em nome de riquezas minerais, mais precisamente do ouro do subsolo da Amazônia, do desflorestamento e a comercialização ilegal da flora e da fauna. Essa corrida frenética, desenfreada, funérea, por si só, guarda alguma semelhança com o tempo das colônias.

Observadores e órgãos internacionais repudiaram veementemente as ações ecocidas e genocidas, em relação aos povos da floresta, do governo Bolsonaro. Contudo, pesquisas da Polícia Federal brasileira apontam que, mais de duas toneladas do ouro extraído da Amazônia durante os últimos quatro anos, foram contrabandeados para a Europa.⁸¹ Diante do enunciado, a dedução é a seguinte: o Brasil continua sendo uma grande colônia do tráfico internacional para os países ricos. É verdade que esta dinâmica não é legal como era no período colonial, contudo, ela segue acontecendo camuflada pela gigantesca persona, construída por aparelhos

⁷⁷ <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/com-bolsonaro-amazonia-tem-maior-desmatamento-desde-2006/> - acesso em 19/05/2022

⁷⁸ <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-05/bolsonaro-anuncia-projeto-que-permite-garimpo-em-area-indigena-e-sugere-confinar-ambientalistas.html> - acesso em 19/05/2022

⁷⁹ <https://apublica.org/2022/01/contaminadas-por-mercúrio/> - acesso em 19/05/2022

⁸⁰ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/assassinato-de-indigenas-cresce-61-nos-primeiros-dois-anos-de-governo-bolsonaro/> - acesso em 19/05/2022

⁸¹ <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/pf-prende-quadrilha-que-contrabandeou-uma-tonelada-de-ouro-para-europa/> - acesso em 19/05/2022

ideológicos pós-modernos. Um exemplo que ilustra e corrobora essa última frase, é a instalação de mineradoras canadenses na Amazônia brasileira desde o início do governo Bolsonaro, que operam em áreas indígenas com o discurso de fazerem uma mineração limpa, sem degradação ambiental, o que ideologicamente eles chamam de “mineração verde” (SOARES 2019), além de trazerem riquezas para os povos originários. O artigo de Leonardo Barros Soares (2019), no jornal *Brasil de Fato*, aponta que a ideologia, tanto das mineradoras canadenses quanto do governo, mente em relação aos impactos ambientais e humanos.

Não existe “mineração verde”. O que se propõe é a exploração de uma determinada região, que será degradada, e a sua compensação financeira. A mineração será mais ou menos destrutiva dependendo da tecnologia empregada e das regulações à atividade em cada país, mas ela será sempre destrutiva. Nós, que vivemos em Minas Gerais, sabemos disso muito bem. (SOARES, 2019, p. 2)⁸²

Aimé Cesáire (2020) nos diz que a civilização atual está ferida e decadente, ou mais precisamente:

Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que suscita seu funcionamento, é uma civilização decadente.
Uma civilização que escolhe fechar os olhos ante os seus problemas mais cruciais, é uma sociedade ferida. (CESAIRE, 2020, p. 11)

O que Cesáire (2020) nomeia como ferida e decadência, o pensador brasileiro Paulo Freire (1996) vai chamar de incompletude, inconclusão e amiúde, de inacabamento. Para Freire (1996), o problema crucial da civilização, ao qual ela deveria debruçar-se antes de tudo, é a questão de seu inacabamento.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p.50).

Nesse sentido, nunca poderemos evoluir como civilização planetária, progredir em nosso acabamento, sem que todos os seres humanos e suas respectivas nações e culturas sejam respeitados em suas capacidades de evolução; sem que sejam oferecidos todos os meios para tal. Sem isso, continuaremos sendo uma sombra maléfica, projetada por trás de uma forma que não consegue tornar-se uma civilização.

4.1.1 - Estado e áreas de vulnerabilidade

⁸² <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/11/artigo-or-o-canada-e-a-mineracao-em-terras-indigenas-no-brasil-de-novo> - acesso em 19/05/2022

Áreas de vulnerabilidade costumam ser espaços territoriais desvalorizados pelo mercado, pelo capital e conseqüentemente, pelo Estado. Podem estar localizadas nas periferias, como também nas áreas urbanas centrais. Tais áreas são destituídas de estruturas de oportunidades, explicadas pelas Doutoradas Penna e Ferreira (2014):

As estruturas de oportunidade são oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade. O Estado é o que atua de forma mais significativa, por promover as políticas de infraestrutura urbana e viária, as políticas sociais (habitação, escolas e creches, saneamento básico) e econômicas (créditos, mercado de trabalho, financiamento à produção). As estruturas de oportunidades estão relacionadas entre si, pois facilitam o acesso a outras oportunidades, bens e serviços. (PENNA; FERREIRA, 2014, p. 26)

De acordo com o sociólogo Ruben Katzman (2000), a vulnerabilidade é caracterizada pelos conceitos de estruturas de oportunidade e ativos. Efetivamente, os ativos só poderão vigorar em determinados espaços se as estruturas de oportunidades forem oferecidas. Ativos são o “[...] conjunto de recursos, materiais e imateriais, sobre os quais os indivíduos e os lugares possuem controle, e cuja mobilização permite melhorar sua situação de bem estar, evitar a deterioração de suas condições de vida.” (KAZTMAN, 2000, p. 294). Penna e Ferreira (2014, p. 26), vão colaborar com a reflexão de Katzman (2000), observando que os ativos “[...] formados pelo capital físico e capital humano, permitem analisar os meios pelos quais os indivíduos e as famílias buscam apropriarem-se para enfrentar as situações de dificuldades e melhorar suas condições de vida”.

Penna e Ferreira (2014, p. 26) apontam que as áreas de vulnerabilidade são produtos do capitalismo, no sentido de valorar e em seguida valorizar alguns territórios em detrimento de outros. “Desvalorizados e esquecidos pelo capital, são também abandonados pelo poder público e tornam-se os possíveis lugares da moradia da população pobre e/ou excluída que, vulnerável, se insere informal e precariamente no espaço urbano”. Abandonados pelo poder público, ou seja, pelo Estado, esses territórios sem infraestrutura e sem oportunidade de trabalho, tornam-se áreas de risco. Contudo, se os habitantes através de lutas sociais, junto a políticos, conseguem melhorar as condições do território, é possível que o panóptico (FOUCAULT, 2008) do capital, em seu eterno efeito de valorar e valorizar, possam escolher esse território para gentrificar.

Desigualdades sociais e territoriais são faces da mesma moeda e se mesclam no espaço, se sintetizam e se expressam como desigualdades sócio-espaciais, retroalimentando-se. E na medida em que as condições de infraestrutura e de vida são melhoradas nesses lugares, a valorização expulsa os mais pobres

para locais ainda com piores condições. É a lógica da produção injusta do espaço (FERREIRA, VASCONCELOS E PENNA, 2008, p. 9).

Penna e Ferreira (2014) vão apontar o poder público como principal ator político desse processo. De acordo com as pesquisadoras, é necessário desenvolver políticas mais inovadoras “[...] para criar as condições sociais gerais de produção socioeconômica e prover a sociedade de equipamentos e infraestruturas para a inserção mais justa e igualitária dos moradores na cidade” (PENNA; FERREIRA, 2014, p. 28). Entretanto, avaliam Penna e Ferreira (2014), as responsabilidades que precisam ser assumidas pelo poder público, vêm diminuindo cada vez mais. Diante desse fato, viver em risco, sem garantias sociais e sem assistência, tem sido a principal característica dessas populações desvalidas.

Situação semelhante de vulnerabilidade ocorre em toda a América Latina, como aponta o relatório da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2012):

Estudos mais recentes do Cepal (Comissão Econômica para América Latina e Caribe, 2012) salientam que ocorrem “profundas assimetrias y desigualdades en la estructura productiva” da América Latina. Essa contradição se expressa no fato de que os setores de alta produtividade se encontram em espaços muito reduzidos, enquanto que os de baixa produtividade “corresponden a una proporción mayoritaria de la fuerza laboral” . Estes são caracterizados por “salários más bajos, peores condiciones laborales y menor acceso a protección”, surgindo “restricciones de importantes sectores de la población para integrarse a redes de seguridad” (CEPAL, 2012, p. 24)

As consequências da situação apontadas pelo relatório são: as famílias, com maior frequência, não conseguem sair do nível de pobreza que se encontram ou ainda pior, caem para um nível de maior pobreza; o aumento de habitações em favelas, ocupações de morros, deixam essas populações indefesas contra variados tipos de riscos sociais associados, muitas vezes, aos ambientais “(como enchentes e deslizamentos), alguns dos quais têm crescido, e novas formas de acesso a ativos importantes, em termos de mobilidade social (educação e saúde, por exemplo) têm sido bloqueados” (PENNA; FERREIRA, 2014, p. 29).

Essas situações de vulnerabilidade e de risco é que vão definir no imaginário da sociedade, em maior ou menor grau, as condições do índice de criminalidade, como aponta o sociólogo francês Robert Castel (1997, p. 2): “Incontestavelmente a miséria econômica está na base da maior parte das situações de grande marginalidade, senão de todas”. Salientamos que marginalidade e criminalidade não são sinônimos, porém, muitos setores da sociedade as enxergam como sinônimas, principalmente o Estado, o maior criador das condições que levam à marginalidade.

Nesse sentido, o que se observa é a criminalização da marginalidade (COELHO, 1978) ou de outra forma, a criminalização da pobreza. As grandes populações que vivem em situação marginal, ou seja, à margem da sociedade, à margem dos bens comuns, como acesso à saúde, à alimentação, à educação e à moradia; essas populações que sofrem, mesmo sem coação física, a violência institucional do Estado, caracterizada pela falta de políticas públicas que os ajudem a mudar seu quadro social, são taxadas de marginais, adjetivo que se tornou sinônimo de criminoso. Para criminosos existem políticas públicas de Estado: encarceramento e mais violência institucional.

A violência institucional seria aquela cometida pelos órgãos e agentes públicos. Pode ser violência física exercida pelas polícias e exércitos sobre civis, mas também falta de acesso à bens e direitos como saúde e educação, podendo ocorrer sem o uso da coação física (SILVA, 2011, p. 92).

Coelho (1978) e mais recentemente Silva (2011) apontam que esse modelo de estigmatização social no Brasil, é uma herança do fim da escravidão em 1888, quando os negros receberam a liberdade sem mais nada e foram viver a vida nua e matável (AGAMBEN, 2002) à margem da sociedade.

Existem estereótipos constituídos no Brasil, capazes de marginalizar e estigmatizar, haja vista as diversidades étnicas, culturais, físicas, além da gama de desigualdades sociais. Ideologias que associam a criminalidade à pobreza atribuem o problema da violência às classes menos favorecidas. (SILVA, 2011, p. 95)

De acordo com Misse (2007) um fator importante da criminalização dos moradores das áreas de vulnerabilidade é a representação social. Misse (2007) aponta que as contravenções da população pobre são vistas com repugnância pelos grupos dominantes. Essa repulsa acaba sendo reproduzida pelas instituições de controle e pela imprensa, como vemos diariamente nos noticiários policiais matinais e vespertinos. “O *mito* ou *tese equivocada* do crime associado à pobreza cria estereótipos, marginaliza e criminaliza a pobreza, em vez de se focalizar na violência que é a pobreza” (SILVA, 2011, p. 97, grifo do autor).

Com efeito, a marginalização da pobreza está estreitamente ligada aos crimes, “crimes do colarinho branco”, que são representados pelo Estado, quando aqueles que têm o poder de modificar a paisagem social não o fazem. Tal situação contribui com os mitos e teses equivocadas sobre a pobreza e as áreas de vulnerabilidade, permitindo a repugnância da sociedade, a reprodução da repulsa pelas mídias, a violência mortífera das polícias e o encarceramento em massa. “Rotula os que são tidos como pobres, fazendo com que uma

proporção extremamente grande da população seja culpada por algo que é praticado por minoria” (SILVA, 2011, p. 97).

4.1.2 - A sombra legitimada pelo Estado

Como vimos nos dois tópicos anteriores, um Estado moderno pode apresentar uma parcela de crueldade em relação ao seu povo. É corriqueiro que as propostas anunciadas no início de um governo intencionam trazer bem-estar, melhorias, oportunidades e benefícios à população. Entretanto, na continuidade, podem surgir as forças repressivas e de controle de setores da população.

O filósofo Michel Foucault (1926 - 1984) (2008b), em suas aulas transcritas de 1977/1978, sob o nome de *Segurança, Território, População*, discorre sobre a criação da polícia na Europa. De acordo com o filósofo (2008b), os primeiros registros de uma pré-polícia surgem no século XV, a qual seria uma força armada chamada *Maréchaussée*, “[...] criada para evitar todas as consequências e desordens que se seguiam às guerras, essencialmente à dissolução dos exércitos no fim das guerras.” (FOUCAULT, 2008b, p. 454). Essa força armada, chamada de polícia ou regimento, tinha a obrigação e a responsabilidade de reger a ordem nas cidades, repletas de soldados dispensados, “[...] uma massa flutuante de indivíduos que, evidentemente, se entregava a toda sorte de ilegalidades: violência, delinquência, crime, roubo, assassinato, que a *maréchaussée* era encarregada de controlar e reprimir” (*Idem*).

Nos séculos seguintes, essa força armada vai sendo aprimorada, até que no século XVII, na França e na Alemanha, passa a ser uma força permanente do Estado sob o nome de polícia (FOUCAULT, 2008b). Foucault (2008b) nos diz que a compilação da legislação da polícia foi escrita por Delamare em três volumes em 1708 e republicada várias vezes durante o século XVIII, onde figuravam os treze domínios que a polícia deveria se ocupar.

Essa compilação de Delamare, como as que a seguiram, precisa em geral que há treze domínios de que a polícia deve se ocupar. São a religião, os costumes, a saúde e os meios de subsistência, a tranquilidade pública, o cuidado com os edifícios, as praças e os caminhos, as ciências e as artes liberais, o comércio, as manufaturas e as artes mecânicas, os empregados domésticos e os operários, o teatro e os jogos, enfim o cuidado e a disciplina dos pobres, como "parte considerável do bem público". (FOUCAULT 2008b, p. 450)

Em cada grupo dos domínios que a polícia devia se ocupar, havia uma intenção, por exemplo: a religião e os bons costumes se relacionavam com a bondade da vida; a saúde e os meios de subsistência com a conservação da vida; a tranquilidade pública, o cuidado com os edifícios, as ciências, as artes liberais e mecânicas, o comércio, as manufaturas, os empregados domésticos e os operários se relacionavam com a comodidade da vida; o teatro e os jogos referiam-se aos apazamentos da vida; por último, o cuidado e a disciplina dos pobres referiam-se a uma parte considerável do bem público. (FOUCAULT, 2008b).

Nesse sentido, a polícia nasce para desempenhar funções muito importantes no seio da sociedade, com carácter mais assistencial e ordenador do que repressor. Foucault (2008b, p. 450) nos diz: “[...] a polícia, no sentido geral do termo, no sentido que era o do século XVII e do século XVIII, aquilo de que a polícia deve se ocupar é o viver e o mais que viver, o viver e o melhor viver.” A polícia é criada para trazer ordem à desorganização e ao caos das cidades medievais que se desenvolvem e necessitam de disciplina.

O vínculo entre polícia e cidade é tão forte que é só por ter havido uma polícia, isto é, porque se regulamentou a maneira como os homens podiam e deviam, primeiro, se reunir e, segundo, se comunicar, no senso lato do termo "comunicar", isto é, coabitar e intercambiar, coexistir e circular, coabitar e falar, coabitar e vender e comprar, foi por ter havido uma polícia regulamentando essa coabitação, essa circulação e esse intercâmbio que as cidades puderam existir. A polícia como condição de existência da urbanidade. (FOUCAULT, 2008b, p. 453)

No decorrer do século XVIII, a polícia vai trazer a ordem e a paz aos centros urbanos da Europa a ponto de polícia virar sinónimo de urbanização: “[...] no sentido estrito dos termos, policiar e urbanizar é a mesma coisa” (FOUCAULT, 2008b, p. 453). Foi a ordem trazida pela polícia, chamada de equilíbrio, que proporcionou o fortalecimento e a ampliação sobremaneira do mercantilismo europeu.

O mercantilismo se insere inteiramente nesse contexto do equilíbrio europeu e proporciona como instrumento, como arma fundamental nessa competição intra-européia que deve ser feita na forma do equilíbrio, proporciona como instrumento essencial o comércio. Ou seja, ele exige, primeiro, que cada país procure ter a população mais numerosa possível; segundo, que essa população seja inteiramente posta para trabalhar; terceiro, que os salários pagos a essa população sejam os mais baixos possíveis, de modo que - quarto - os preços de custo das mercadorias sejam os mais baixos possíveis, que por conseguinte se possa vender o mais possível ao exterior. (FOUCAULT, 2008b, p. 454)

Nesse contexto histórico, a polícia passa a ter outra função, a de reprimir e coagir a população que irá reclamar da obrigação de trabalhar sob baixos salários e jornadas exaustivas. É também nesse contexto que, as artes mecânicas, ou seja, os artesanatos, as artes de rua e os

jogos, que eram organizados pela polícia, passam a ser vistos não como trabalho e sim como vadiagem. De um modo geral, a polícia, que mantinha a ordem e a paz naturalmente nos centros das cidades europeias, passa a mantê-la através da repressão, sendo alvo de medo e ódio da população. Di Pietro (2015) nos diz que em seu início, no século XVIII, a polícia tinha o poder de limitar o exercício dos direitos individuais em benefício da segurança. Contudo, a partir dos contextos mercantilistas, ela passa a ter o poder de limitar “[...] o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público” (DI PIETRO, 2015, p. 158). É importante ressaltar que, interesse público, pode até passar a ideia de interesse do povo, mas tem muito mais a ver com os interesses defendidos pelo Estado.

No século XIX as forças policiais perdem sua identidade originária e tornam-se cada vez mais violentas e abusivas em seu poder. Em relação à perda de identidade da polícia, Silva e Souza (2016), citando Reiner (2004) nos dizem que:

Essa espécie de isolamento levou àquilo que Reiner (2004) qualifica como uma crise existencial das instituições policiais. Segundo explica o autor, essas instituições foram isolando-se, como uma forma de autoproteção em relação às críticas vindas da sociedade mais ampla, o que as levou a desenvolver uma forma particular de lidar com as situações estressantes, comuns no seu cotidiano de trabalho, e também com as críticas recebidas dos mais diversos segmentos da população. (SILVA, SOUZA, 2016, p. 103)

De acordo com Bayley (2006), o isolamento da polícia propicia um certo tipo de comportamento em relação ao próprio trabalho e na orientação da conduta em relação aos civis que, “[...] consiste em naturalizar comportamentos violentos e autoritários, o que leva a condutas, em geral, marcadas pelo pouco respeito dispensado aos demais cidadãos” (SILVA, SOUZA, 2016, p. 103).

O comportamento abusivo e violento da polícia vai aumentar ou diminuir de acordo com o regime de governo. Quanto mais autoritário e autocrático pior será a polícia, chegando às raias do terror, como aconteceu na Europa do final da Primeira Guerra Mundial. Nesses casos, para que o autoritarismo do Estado alcance todo o território e se faça conhecer pela população, é necessário dispor de uma força policial doutrinada e violenta. A criação de uma corporação policial violenta, com autoridade para julgar e executar, não foi invenção dos bolchevistas nem dos nazistas, foi inaugurada depois da Primeira Guerra Mundial para lidar com os apátridas. As ações cometidas nesse período serviram de escola para o movimento totalitário que vigorava e para os governos totalitários que em breve surgiriam.

Foi essa a primeira vez em que a polícia da Europa ocidental recebeu autoridade para agir por conta própria, para governar diretamente as pessoas; nessa esfera da vida pública, já não era um instrumento para executar e fazer

cumprir a lei, mas havia se tornado autoridade governante independente de governos e de ministérios. (ARENDR, 2013, p. 321)

Uma polícia militarizada e violenta é, sem dúvida, aterrorizante. Uma vez dado esse poder à polícia, o mesmo só poderá ser retirado se a corporação for desfeita e reiniciada, se possível desmilitarizada, com novos integrantes. Se um único comandante, ao qual foi dado poder, permanecer na corporação, em pouco tempo ele contaminará todo o contingente (ANDERS; ZENKER; JENSEN, 2014). Essa situação é bem visível e sensível em países que passaram por ditaduras e deram poder demasiado à polícia. Mesmo depois de restabelecida a democracia, a polícia continuou violenta e criminosa, como é o caso do Brasil. Isso se dá porque esses policiais foram formados na época da ditadura e, basicamente, não conseguem mudar seu padrão de comportamento. Um exemplo claro disso é a pesquisa de Anders, Zenker e Jensen (2014) sobre a polícia da África do Sul, analisada pelos pesquisadores brasileiros Silva e Souza (2016).

Anders, Zenker e Jensen ao estudar as ações da polícia sul-africana após o fim do *apartheid*, constatam que os policiais daquele país não respeitam os direitos do cidadão porque foram formados ainda na época do regime do *apartheid* e apenas reproduzem no presente as ações violentas características daquela época. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 108)

Para além da violência e dos abusos dos direitos humanos, existe ainda a relação da participação da polícia na criminalidade, principalmente no tráfico de drogas e nos jogos ilegais (caça niqueis). Tais situações de corrupção policial são amplamente discutidas no Brasil. Muitos casos são de conhecimento das comunidades onde tais práticas são comuns, inclusive, o cinema brasileiro representa muito bem a criminalidade policial em dezenas de filmes desde os anos oitenta. Entretanto, nenhuma reforma foi feita na instituição até hoje.

Muitos são os estudos e as teorias sobre a corrupção policial. Uma das mais antigas é a teoria da tensão, formulada por Merson (1938), a qual é baseada na observação de que o estado de anomia, ou seja, a ausência da lei ou das regras, se instala “[...] quando as ações realizadas pelos indivíduos, com o intuito de atingir determinados objetivos, não levam em conta a legitimidade e a eventual ilicitude dessas ações” (SILVA, SOUZA, 2016, p. 104). Silva e Souza (2016, p. 104) nos dizem que, “Nessas situações, o indivíduo percebe que suas expectativas de ascensão social serão frustradas diante das limitadas oportunidades de que pode lançar mão de forma legítima.”

O estado de anomia, caracterizado pela defasagem entre aquilo que a sociedade hipoteticamente disponibiliza aos indivíduos e as limitações das reais possibilidades que eles terão para alcançá-lo, gera tensão, pois o indivíduo não conseguirá obter o tão almejado sucesso na vida, promessa da

sociedade capitalista. Em razão dessa tensão, o crime passa a ser uma alternativa para a consecução dos objetivos pessoais de sucesso financeiro e de ascensão social. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 104)

Shaw e McKay (1942) defendem outra teoria, a da desorganização social. Segundo esses autores, a criminalidade policial vai acontecer mais acentuadamente nas áreas onde o Estado tem pouca ou nenhuma presença, ou seja, nas áreas de vulnerabilidade: “[...] a infraestrutura de serviços públicos essenciais encontra-se degradada, o que induz a certo afrouxamento das regras sociais” (SILVA, SOUZA, 2016, p. 105). Zilli e Beato (2014) apontam que nessas áreas, desprovidas de estruturas adequadas, instala-se uma relação de sujeidade entre grupos criminosos e segmentos das forças policiais, justamente os que são encarregados de combater a criminalidade no local. “[...] essa relação visa interesses particulares e segue regras próprias que pouco têm a ver com os objetivos institucionais, produzindo uma espécie de institucionalização do crime”. (SILVA, SOUZA, 2016, p. 105).

Diante de nosso estudo de artigos, dissertações e teses a respeito do assunto, é possível deduzir que a corrupção policial é de conhecimento geral. Nesse sentido, causa estranhamento que nada seja feito por parte do poder público para mudar esse quadro tão assustador da sociedade. Os estudos mostram que de dentro das próprias corporações as mudanças dificilmente ocorrerão, como nos dizem Silva e Souza (2016, p. 105), “Bittner (2003) identifica a existência de segmentos resistentes dentro das instituições policiais e, principalmente, resistentes em assimilar os princípios que norteiam o trabalho policial em sociedades democráticas.”

Autores apontam que os policiais novatos tendem a cometer mais crimes violentos e os policiais mais velhos tendem a cometer crimes de corrupção; ainda segundo esses autores, as policiais mulheres tendem a cometer crimes baseados na vontade de obtenção de lucros ilícitos. As tendências mencionadas aparecem refletidas nas conclusões de Macaulay (2002) e de Souza e Reis (2013). Esses autores explicam que os setores de controle interno das instituições policiais têm grande dificuldade para atuar por conta de resistências geradas no interior da corporação, que fazem com que a Corregedoria não consiga cumprir seu papel de controle, porque o forte corporativismo cria um universo legal paralelo nas instituições policiais. (SILVA, SOUZA, 2016, p. 105)

Entre os crimes violentos cometidos por novatos estão as chacinas. Chacina, literalmente, significa abate e esquarteramento de gado: porco ou boi. Porém, é a forma como também são chamados os massacres, ou seja, o ato de assassinar, simultaneamente ou em um curto período de tempo, um grande número de pessoas. No Brasil, as chacinas tendem a seguir um padrão peculiar: são praticadas por homens encapuzados que saem de carros e motos; após a fuga, outro carro para e os ocupantes descem e recolhem as cápsulas

deflagradas; todas acontecem em áreas de vulnerabilidade, em locais onde dias antes ocorreram crimes contra policiais; mais de noventa por cento não são esclarecidas. Como aponta o relatório da OAB-RJ⁸³ de 2013: “Das 24 chacinas de 2012, com 80 mortos, apenas uma foi esclarecida. O único caso solucionado, a morte de três jovens na cidade de Poá, na Grande São Paulo, em 26 de dezembro, levou à prisão seis PMs, que negam a autoria.”

Diferente dos crimes como o assassinato de Daniela Nogueira de Oliveira (a grávida de nove meses que teve morte cerebral oficializada em 10 de janeiro) e de Caroline Silva Lee (a adolescente morta ao reagir a um assalto em Higienópolis em outubro), resolvidos poucas horas após os fatos com farta ajuda de perícias, imagens de câmeras de segurança e testemunhas, no caso das chacinas, ninguém quer falar e as cenas dos crimes são comumente adulteradas para atrapalhar qualquer investigação séria. O modus operandi, porém, é sempre muito parecido, com encapuzados saindo de motos ou carros sem identificação e atirando aleatoriamente. Outra "coincidência" é o local das ocorrências. Um levantamento de novembro mostra que pelo menos 16 chacinas (com 28 mortes), entre junho e novembro de 2012, ocorreram a menos de cinco quilômetros de onde foram executados sete policiais. (OAB-RJ, 2013)

Em relação aos policiais que são mortos, existem três tipos de ocorrências: quando o policial é morto em serviço, ou seja, em confronto; quando é morto fora de serviço, trabalhando no chamado “bico”; quando é morto fora de serviço, em área de vulnerabilidade, longe de seu bairro de moradia. As pesquisas sugerem que, seja justamente no terceiro caso que ocorre a vingança, isto é, a chacina. Em referência à morte de policiais em periferias longe de suas casas, a dedução é que estavam praticando extorsões, concussões e/ou achaques, isto é, abusando da autoridade mesmo à paisana (vestido em traje civil).

Esse contexto é um dos principais vetores da criminalidade, pois as cobranças, as permissões e a proteção das práticas delitivas em determinados espaços da cidade, via de regra, acabam por inserir os policiais na rotina dos acertos de contas violentos que são característicos desse tipo de atividade. (SILVA, SOUZA, 2016, p. 106)

Acreditamos que essa situação poderia e deveria ser resolvida pelo Estado e se não é, nos leva a crer que, o Estado legitima que uma parcela da população, claramente de Homo sacer (AGAMBEN, 2002), habitantes das áreas de vulnerabilidade, possam viver a vida nua e ser matáveis pelos aparelhos repressores, mais precisamente pela polícia.

4.2 – Sombra e infância

⁸³ <https://oab-rj.jusbrasil.com.br/noticias/100341931/um-grupo-de-exterminio-em-cada-batalhao-vinicius-souza-e-maria-eugenia>

Dentro das áreas de vulnerabilidade existem grupos mais vulneráveis que chamamos de grupos de risco, ou melhor, grupos em situação de risco (pessoal e/ou social), como é o caso das crianças e dos adolescentes. A noção moderna de risco surge a partir do século XVII, proveniente de diversas áreas: do jogo de azar (século XVII), do seguro marítimo (século XVIII), da economia (século XIX), consolidando-se no século XX nas áreas da economia e da medicina, nesta última, especialmente nos estudos epidemiológicos (SPINK, MEDRADO e MELLO, 2002). Com efeito, nota-se que a noção de risco está intimamente ligada à noção de probabilidade. “A teoria das probabilidades é o núcleo matemático do conceito de risco. Contudo, certa imprevisibilidade sempre estará presente, uma vez que o risco situa-se naquilo que se oculta no tempo, ou seja, a incerteza do futuro.” (BERNSTEIN, 1997, p. 3)

Compreende-se que o risco ligado à noção de probabilidade, incorporou-se à ideia de incerteza, ou seja, todos os três conceitos são compostos de resultados que podem ser tanto favoráveis como desfavoráveis. A incerteza do futuro é o fenômeno invisível com o qual todos nós educadores sociais, que trabalhamos com crianças e adolescentes, lutamos todos os dias.

A infância desassistida, seja pelos pais, responsáveis ou pelo Estado, está indiscutivelmente em situação de risco.

No Brasil, o problema da infância desassistida começa a ficar gritante nas primeiras décadas do século XX, diante da urbanização e inchaço dos centros das cidades, bem como das transformações resultantes do capitalismo crescente. As crianças que vagavam pelas ruas, roubando e assaltando para sobreviver passam a ser vistas como uma ameaça à segurança pública. O que antes era conhecido em romances de Charles Dickens (*Oliver Twist*/1838) e Victor Hugo (*Os miseráveis*/1862) passa a fazer parte da realidade de quase todas as nossas capitais, passando inclusive a figurar em romances brasileiros, como é o caso de *Capitães da areia* de Jorge Amado (1937), cuja introdução é de manchetes verdadeiras dos principais jornais de Salvador da década de 1930.

No final da década de 1920 passam a surgir propostas de intervenções preventivas e corretivas, baseadas principalmente em ideias higienistas e eugenistas, culminando, no ano de 1927, com a promulgação da primeira lei especificamente voltada para a população infanto-juvenil: o código de menores Mello Mattos (CRESTANI; ROCHA, 2018).

Dado que a esteira de intervenções do código não abarcava toda a população menor de idade, mas era destinada à infância qualificada como em situação irregular – pobre, abandonada e delinquente, fora esse recorte populacional que personificou o termo “menor”. (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 2, grifo dos autores)

O termo “menor” passa então a ser figurado como uma alcunha que se capilariza por toda a sociedade brasileira. O estigma do “menor” torna-se a sombra infantil, aquela que causava medo na sociedade, *status* e periculosidade nas crianças das ruas.

Os menores recolhidos eram classificados e encaminhados a estabelecimentos de três tipos: escolas de prevenção – para abandonados; escolas de reforma – para delinquentes e colônias correccionais – para potencialmente perigosos. Tais classificações e enquadramentos provinham dos conhecimentos da psiquiatria, psicologia e antropologia criminal. (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 2)

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS (Resolução CNAS no 145/2004), ao estabelecer os usuários da Política de Assistência Social, descreve as situações caracterizadas como de vulnerabilidade e risco:

Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (PNAS, 2004, p. 33)

A resolução acima citada descreve as situações caracterizadas como de vulnerabilidade e risco sem, no entanto, separá-las, isto é, classificar quais são as situações de vulnerabilidade e quais são as situações de risco. Tal discriminação generalizada leva a uma má interpretação do que seja vulnerabilidade e do que seja risco, mais do que isso, leva a uma confusão e conseqüente desqualificação, criminalização e punição da pobreza. Segundo alguns pensadores, essa generalização leva a uma série de intervenções que “[...] longe de considerar as questões estruturais produtoras da injustiça social, promovem uma atribuição de culpa e culminam com a punição da família pobre”. (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 6)

A experiência nos mostra que a pobreza, em determinados casos, pode configurar situação de vulnerabilidade, contudo, isso não quer dizer que essa mesma situação pode ser caracterizada como risco. Entretanto, o que ocorre na maioria dos projetos sociais, culturais e de saúde localizados nas periferias é uma gestão dos riscos em detrimento de uma gestão das vulnerabilidades. Dito de outra forma é como se todas as famílias pobres fossem encaradas como possíveis covis de transgressores da lei e da ordem (HILLESHEIM e CRUZ, 2008).

Principalmente porque os padrões utilizados para definir o que seria uma família típica, tomam por referência a infância e a adolescência vivida no seio da família burguesa.

A psicologia, ao conceber uma infância hegemônica e homogênea, tida como modelo de “normalidade”, delimita uma posição que não comporta formas que não se enquadram nesse padrão. O que foge à norma, o que não está incluso no padrão de referência convencional, é tomado como diferença. Entretanto, a diferença não é encarada como “outros” modos possíveis de ser e de viver, mas sim enquanto ameaça, pois esses “outros”, ao se afastarem das leis que os explicam, desestabilizando as verdades instituídas, afastam-se também das estratégias de controle produzidas. (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 8, grifos dos autores)

O padrão da família burguesa é apresentado pelas mídias como modelo de felicidade, prosperidade e conforto. Assim é em muitas novelas e “comerciais de margarina”: famílias reunidas à mesa farta do café da manhã, do almoço ou do jantar. Esse padrão, mostrado todos os dias como modelo pela televisão, que alcança mais de 90% da população, representa, no entanto, uma porcentagem muito pequena da mesma. Porém o modelo culturalmente proposto é o almejado por quase todas as famílias. Em geral, as famílias que não conseguem enquadrar-se no padrão ficam taxadas como grupo de risco ao invés de grupo em situação de vulnerabilidade e, mais do que isso, essas famílias são apontadas como culpadas por sua situação.

As falhas do poder público em proporcionar melhores condições de vida à população estão radicalmente implicadas na conformação de situações de vulnerabilidade. O que geralmente se adota são perspectivas individualistas que desresponsabilizam o Estado e conduzem à culpabilização dos sujeitos/famílias (CRESTANI; ROCHA, 2018, p. 8).

Nesse sentido, a sombra na infância tem, entre outras, uma relação com a classe social e com a localização geográfica na cidade onde mora. Essa sombra geográfica tem duas formas ou duas conotações que são observadas pelo Estado: a primeira é proteger a criança da sombra do risco, a outra é proteger a sociedade dessa criança em risco na sombra.

O olhar discriminatório fica bem claro nas repartições públicas das periferias, como delegacias, postos de saúde e escolas, bem como no tratamento dispensado a essas populações pela polícia e pela guarda civil metropolitana.

4.3 – Sombra e adolescência

É na adolescência que muitos episódios vividos na infância podem vir à tona em forma de lembranças desagradáveis, de revolta. Usamos como exemplo, uma criança que se conforma com sua pobreza, entretanto, tem vontade de ter as coisas que vê na televisão e, na

impotência de possuí-las, pode até chorar, mas se conforma. O mesmo não ocorre na adolescência. Nessa fase, a herança psíquica começa a emergir, momento em que os valores transmitidos, observados e experimentados na infância vão interferir na personalidade adolescente.

Cada um de nós tem uma herança psicológica que não é menos real que nossa herança biológica. Essa herança inclui um legado de sombra que nos é transmitido e que absorvemos no caldo psíquico do nosso ambiente familiar. Ali estamos expostos aos valores, temperamentos, hábitos e comportamentos dos nossos pais e irmãos. Com frequência, os problemas que nossos pais não conseguiram resolver em suas próprias vidas vêm alojar-se em nós sob a forma de disfunções nos padrões de socialização (ZWEIG; ABRAMS, 2012, p. 69).

O desenvolvimento do ego continua por toda a primeira metade da vida e sua formação e desenvolvimento tem uma relação direta com a sombra. “As sombras se formam dentro das famílias, fazendo de nós quem nós somos” (ZWEIG; WOLF, 2000, p. 79) e somente com o trabalho sobre a sombra, assumindo-a e desvendando-a nos transformaremos em quem podemos ser.

A família é o ponto de partida, é ela que nos influencia por toda a nossa vida, inclusive a falta de uma família faz com que os sujeitos falem e pensem na ausência dela o tempo todo. Nossa experiência na Fundação Casa, sobre a qual trataremos em capítulo posterior, nos mostrou isso, tanto entre os rapazes como entre as moças.

A sombra pessoal é formada ao mesmo tempo que a sombra familiar. Essa segunda tem a ver com as coisas que são permitidas ou são proibidas dentro de casa, como chorar ou falar palavrão. Qualquer comportamento pode se tornar um habitante da sombra.

Para algumas famílias, vulnerabilidade emocional e choro são encorajados; em outras, são banidos para a sombra. Em algumas famílias, raiva e conflito são tolerados; em outras, são um enorme tabu. Em algumas famílias, a nudez e os processos naturais do corpo são aceitos; em outras, são banidos. Em algumas famílias, os talentos artísticos de seus membros são apoiados; em outras, são considerados perda de tempo (ZWEIG; ABRAMS, 2012, p. 81).

Assim como existe a sombra pessoal e a sombra familiar, existe também a persona pessoal e a persona familiar. Quando certos comportamentos, como os que acima os autores expuseram, são reprimidos, a família tende a formar uma persona, que funciona como uma fachada. Connie Zweig e Steven Wolf (2000) nos dizem que quando essa persona é forte, o relacionamento dos membros da família é limitado, ou seja, não é autêntico, os membros não podem demonstrar suas vulnerabilidades, mascaram-se de fortes ou maduros, comportam-se uns com os outros mecanicamente e sem honestidade. “Um menino de cinco anos começa a

"agir como um homenzinho"; uma mulher que mal saiu da escola se comporta como uma esposa devotada" (ZWEIG; WOLF, 2000, p. 84, grifo dos autores). Um exemplo clássico de persona familiar no cinema pode ser visto no filme *Beleza Americana* (1999), do diretor Sam Mendes.⁸⁴

A persona familiar faz com que muitos pais e mães não conheçam profundamente seus filhos, principalmente em relação à vida escolar. A peça *Deus da carnificina*, da autora francesa Yasmina Reza, adaptada para o cinema em 2012 pelo diretor Roman Polanski⁸⁵, apresenta esse desconhecimento no seio familiar. Como por exemplo, quando uma mãe ou um pai vai à reunião escolar e discute com a diretora ou com a mãe/pai de outro aluno, desacreditando que sua filha ou filho tenha sido capaz de uma agressão, ou palavrão, ou vandalismo e, muitas vezes no auge da defesa do filho ou filha, acaba cometendo aquilo que havia negado durante toda a reunião, isto é, um palavrão ou uma agressão.

A peça da dramaturga francesa ilustra muito bem a questão da sombra no processo civilizatório a partir do seio da família, a obra *Le Dieu du carnage* expõe a ferida tão bem exatamente porque é uma obra de arte, logo é universal. O mote, a princípio parece simples e raso: dois casais se encontram na casa de um deles para discutir sobre a briga dos dois adolescentes, filhos de ambos os casais, que resultou em uma bastonada de um deles no rosto do outro. O que se segue do encontro dos dois casais de classe média, partindo do refinamento e da polidez, é um retrato fiel do estado moral de nossa sociedade.

Existe algo de muito refinado na maneira como se encontram para discutir uma reparação à briga dos garotos, mas o que acontece é um desgaste da polidez e a queda progressiva na barbárie dos relacionamentos humanos.⁸⁶

A peça nos mostra que a violência, antes de ser individual, é um fenômeno social. O rapaz que agrediu, tanto quanto o outro não aparecem na peça, mas vendo seus pais conversando, mascarados com a persona da civilidade, entendemos porque os garotos chegaram a tal desfecho. O mesmo se dá com outros adolescentes violentos, independente da classe social. Boa parte da sociedade e da mídia que cobre a violência cotidiana acredita piamente e tenta fazer parecer que a mesma é individual, praticada por cada um dos jovens e que, sendo eles eliminados, inclusive com a pena de morte, essa violência desapareceria.

Esse reducionismo na contextualização da violência é altamente prejudicial. A reflexão sobre violência há de levar em conta a sociedade como um todo,

⁸⁴ https://pt.wikipedia.org/wiki/Beleza_Americana#

⁸⁵ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-183445>

⁸⁶ <https://cultura.estadao.com.br/blogs/luiz-zanin/polanski-fala-da-hipocrisia-em-deus-da-carnificina> - acesso em 21/06/2021

a inter-relação entre os fatos e acontecimentos, a história das relações de dominação e de exploração. A discussão da violência como característica do sistema em que vivemos não adentra, ou adentra raramente, a agenda da sociedade. (BACCEGA; PACHECO, 2007, p. 8)

A violência entre os jovens está presente em todas as classes sociais, entretanto, é a violência dos jovens pobres das periferias que tem mais destaque nos noticiários vespertinos, especializados no assunto. São esses jovens que são criminalizados todos os dias, esse é o efeito. Então prendemos e punimos o efeito, todavia, a causa não aparece nos noticiários, tampouco existe noticiário ou qualquer programa de tevê especializado no assunto.

Voltamos à questão da vulnerabilidade para tentar entender a sombra violenta dos jovens pobres das periferias. Em nosso último campo de pesquisa da presente tese, no ano de 2020, trabalhamos em um Centro Comunitário Intergeracional (Ccinter), no bairro paulistano da Cidade Tiradentes. Todos os usuários eram assistidos pelas redes de proteção social, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) ou pelo CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Isto quer dizer que os usuários estavam em situação de vulnerabilidade e risco naquele território ou ainda, já haviam sido violados em seus direitos. Entretanto, não obstante a pobreza, entre os adolescentes todos e todas tinham aparelhos celulares e acesso à internet, tinham contas em redes sociais e passavam muito tempo em jogos virtuais, principalmente o *Free fire*⁸⁷, que em tradução direta significa “fogo livre”, isto é “atirar à vontade”.

O uso do celular e todos os seus aplicativos possíveis dá uma falsa impressão ao adolescente que ele não é, de alguma forma, um excluído, que sua situação não é de vulnerabilidade. Os jogos que eles jogavam são gratuitos, assim como os vídeos que assistiam, porém, sabemos que quando não pagamos por um produto, podemos ser alvo da propaganda de outros produtos que visa consumidores incautos. Entre um jogo e outro aparecem os produtos, assim como entre os vídeos. Os adolescentes, seja qual for a classe social, desejam, sonham, almejam. É nesse momento que a vulnerabilidade e a exclusão batem em seu rosto. “Desnuda-se a inércia da naturalidade com que encaramos a produção acelerada de excluídos, fruto da desproporção econômica típica do capitalismo de consumo globalizado.” (PACHECO, 2007, p. 15). Mas eles, jovens excluídos, não se conformam e procuram encontrar meios de consumir.

Fragmenta-se o espaço da consumação. São as metrópoles do mundo – de Pequim à São Paulo – as representantes da fragmentação simuladora de certa

⁸⁷ <https://www.techtudo.com.br/listas/2019/03/o-que-significa-free-fire-veja-curiosidades-sobre-o-jogo-mobile.ghhtml>

equidade na distribuição dos produtos e que, simultaneamente, oculta a multidão de seres submetidos à inacessibilidade destes mesmos bens. A falta de acesso gera uma produção paralela, insinuando uma gradação na massa consumidora, o que coopera tanto para a naturalização das margens, quanto para a obliteração das causas promotoras da exclusão. (PACHECO, 2007, p. 15)

Essa fala da professora Elza Dias Pacheco (2007), coordenadora do LAPIC – Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação, da ECA (Escola de Comunicação e Artes da USP), vem acertadamente ao encontro com o que explicamos em relação às causas da violência dos jovens pobres das periferias. Os celulares nas mãos dos jovens em situação de vulnerabilidade e risco da Cidade Tiradentes continuam no foco, porque eles, os celulares, simulam a “[...] certa equidade da distribuição dos produtos”. Entretanto, esses aparelhos não foram comprados em lojas, não possuem notas fiscais nem garantia, foram comprados ali mesmo no bairro, são a ponta do iceberg da frase, “[...] a falta de acesso gera uma produção paralela”; isto quer dizer que muitos outros objetos de desejo são encontrados a preços módicos no mercado paralelo. Ninguém parece se preocupar com a origem deles, no entanto, para alimentar o comércio diante da demanda, é necessário cooptar trabalhadores para ir ao centro da cidade ou aos bairros de classe média “buscar” mais produtos, ou seja, existe toda uma rede para “[...] insinuar uma gradação na massa consumidora” e “[...] obliterar as causas promotoras da exclusão”. Sugerimos que aí se encontra a encruzilhada onde a exclusão e o crime se mesclam.

Os adolescentes são o alvo principal dos cooptadores para os trabalhos mais perigosos, de exposição, onde a possibilidade de ser preso é maior. O mesmo acontece no tráfico, na venda de drogas no varejo nas chamadas “lojinhas”, “biqueiras” ou “bocas de fumo”, onde os atendentes são sempre adolescentes ou crianças. Nossa própria experiência em periferias da cidade de São Paulo e na Fundação Casa nos mostrou que o trabalho na venda de drogas é encarado como um bom emprego, inclusive para algumas famílias.

A retórica da imagem e a retórica do inconsciente (REBOUL, 1998) utilizada *ad nauseam* pelo capitalismo e pelo neoliberalismo propiciam aos jovens, incluindo aí os desfavorecidos vulneráveis, a ideia de que o dinheiro é tudo o que importa independente dos meios para obtê-lo. Assim fazem os membros da elite econômica, os integrantes dos poderes. Entretanto, esses últimos, para aplacar o remorso de seus crimes e não encarar suas sombras, projetam-nas nos criminosos das classes menos favorecidas, criando um mito e um estigma que a criminalidade está ligada à pobreza. Com efeito, ampliam as políticas de segurança pública e endurecem o controle, “encarceramento e o extermínio das classes vistas como

perigosas, atingindo especialmente pobres, adolescentes negros e moradores de áreas pobres” (OLIVEIRA, 2010, p. 12), as chamadas áreas de vulnerabilidade.

Retornando a fala da professora Pacheco (2007), a produção paralela, que grassa nas comunidades pobres de todas as cidades grandes e de médio porte, gera uma economia informal, da qual a maior parte não fica nas comunidades, vai para os bolsos dos chefes do tráfico ilícito de produtos furtados ou falsificados.

Nesse sentido, é importante que o sistema desigual e desonesto funcione desde que, quando e se a corda arrebentar, seja do lado mais fraco, ou seja, para os criminosos, marginais, favelados, pretos e pobres das áreas de vulnerabilidade, onde não deve haver direitos humanos e a polícia possa chegar a qualquer hora para prender as crianças e os adolescentes, calando assim a opinião pública, todavia, deixando os “chefes” para que o sistema continue.

Assim, favelas e bairros populares são invadidos a qualquer hora e sob qualquer pretexto por uma polícia que extorque, forja flagrantes, tortura ou mata e é neste contexto que vai sendo construído o imaginário social que permite que grande parte de nossa população seja percebida como perigosa e por essa razão não seja vista como beneficiária dos direitos mais essenciais. Identificá-los, pois, como monstros indesejáveis, faz parte desse grande empreendimento de reengenharia social (KOLLER, 2004, p. 186).

Seguindo o raciocínio de Tania Koller (2004), pesquisadora da atuação dos psicólogos no sistema penal, o modelo da engenharia da desigualdade constrói o imaginário social das classes mais favorecidas, no qual o mal e a sombra estão associados à pobreza e a cor da pele, como bem mostram os noticiários matinais e vespertinos, com seus apresentadores sensacionalistas, vociferantes, julgadores e vingativos. Por outro lado, esse modelo social constrói da mesma forma, o imaginário dos moradores das periferias.

4.4 - Sombra e privação de liberdade

Como vimos no capítulo três, nos tópicos *Breve panorama da criança abandonada e Privação de liberdade na adolescência*, a prisão de adolescentes no Brasil é uma situação complexa, trágica e mal resolvida (BONALUME; JACINTHO, 2019). Nos tópicos citados pudemos observar o perfil dos adolescentes em privação de liberdade: pretos, pardos, pobres, periféricos e semialfabetizados. Vimos também que a maioria é de filhos de mães que chefiam sozinhas as famílias e 84% das infrações cometidas são de roubo e tráfico, considerados crimes não violentos: fator que, teoricamente, caracteriza a necessidade de internação em

instituições. Nesse tópico vamos analisar, diante da bibliografia disponível, como funcionam as instituições onde os adolescentes cumprem medidas socioeducativas.

Até o final do século XIX, adolescentes e crianças infratoras permaneciam presas juntas, tendo em companhia adolescentes e crianças abandonadas, órfãs e com deficiências. Somente no ano de 1902 é fundado o primeiro *Instituto Disciplinar*, também chamado de *Instituto Modelo*. Destinado a criminosos menores de 21 anos, porém, o instituto era destinado também “[...] aos mendigos, vadios, viciosos e abandonados menores de catorze anos e maiores de nove anos, que lá ficavam internados até completarem vinte e um anos de idade” (ROVARON, 2017, p. 51).

O instituto ficava no bairro do Tatuapé, Zona Leste da cidade de São Paulo, no mesmo endereço onde trabalhamos um século depois, em 2005 e 2006, nos últimos dois anos da FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), quando lá funcionava o Complexo do Tatuapé, com quase 30 unidades, tendo 150 adolescentes em cada uma.

O instituto era dividido em dois módulos separados, que eram incomunicáveis entre si. A divisão era feita por tipos de crimes cometidos e, conseqüentemente, com as penas aplicadas pelo juiz de direito. A primeira ala era destinada aos menores que cometiam crimes e tinham discernimento do ato infracional e a segunda ala era destinada aos menores que não cometiam crimes, mas eram considerados vadios, vagabundos. (ROVARON, 2017, p. 51)

Colocamos aqui uma questão: como deveria ser a avaliação que qualificava os vadios e os vagabundos? Principalmente se levarmos em consideração o final do século XIX e o início do XX, quando as escolas eram escassas e os empregos não davam conta de toda a população adulta, o que pensar então da população adolescente. Adolescentes sem escolas e sem empregos eram presos nos centros das cidades, assim como cachorro sem dono era capturado pela antiga “carrocinha”. Sobre isso Bonalume e Jacinto (2019, p. 168) nos dizem: “O caráter classista, racista, excludente e seletivo mostra-se enraizado no sistema penal juvenil” desde há muito tempo.

No contexto da Nova Ordem Republicana onde havia um novo ideal de homem “[...] e sociedade com base na perspectiva humanitária, não era de bom tom para o governo que crianças e adolescentes respondessem pelo regime do Código Penal de adultos” (ROVARON, 2017, p. 52). A solução então, é a criação do Juizado de Menores, no mesmo período que chega ao Brasil o termo *pivette*, palavra francesa para menor infrator.

Era instituído assim, pelo Estado brasileiro, o direito menorista, fundado com o Código de Menores, promulgado em 1927 (Decreto nº 17.943) – mais

conhecido como Código Mello Matos⁸⁸. O Código teve a influência da Declaração dos Direitos da Criança (1923), do Código de Menores Argentino (1919) e da Lei de Proteção à infância de Portugal (1911), estando, portanto, respaldado no direito internacional sobre a Reforma da Justiça. (ROVARON, 2017, p. 52)

De acordo com Vera Malaguti Batista (2003), há no Brasil uma permanência histórica de criminalização da infância e da adolescência da população pobre: desde a catequese dos curumins sem alma, passando pelos filhos e filhas dos escravos, “[...] a República não produziu nenhuma ruptura nesse marco social” (ROVARON, 2017, p. 53). No mundo todo, as leis e os direitos das crianças e adolescentes foram evoluindo, inclusive no Brasil, todavia, o que nunca mudou foi o olhar estereotipado e o tratamento desumano.

Na década de 1930, na chamada Era Vargas, foi criado o SAM (Serviço de Assistência a Menores). O SAM era independente do Juizado de Menores, era subordinado ao Ministério da Justiça.

Em 1944, o Serviço se torna um órgão de alcance nacional, mas há incongruências que atravessam seu funcionamento e mudanças são requeridas. As propostas do Serviço eram depositadas no menor, que era considerado “incapaz”, “subnormal de inteligência e de afetividade” e tinha sua “agressividade” superestimada. A família passa a ser também o foco de carência e da incapacidade. (ROVARON, 2017, p. 55, grifos da autora)

Rovaron (2017, p. 55) nos diz que não demorou muito para o SAM virar um grande cabide de empregos, com corrupção e desvios de verbas. “Os estabelecimentos, que expandiram em pouco tempo (em 1944 havia 33 educandários e, após dez anos, esse número multiplicou para 300 unidades), recebiam um valor *per capita* por cada menor internado.”

Em termos rudes, a realidade é que o SAM entrega mais de uma dezena de milhar de menores por ano a terceiros, para que cuidem de suas vidas e educação, sem a mínima garantia jurídica que lhes seja dispensado um trato razoavelmente humano. (RIZZINI, 2004, p. 264).

As críticas, as denúncias de corrupção e maus tratos, amplamente divulgadas pela imprensa durante dez anos, levaram à criação da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), no ano de 1964, no mesmo ano do golpe militar e do início da ditadura. Roveron (2017, p. 56) nos diz: “A FUNABEM manifestava claramente a opção pelo assistencialismo aos pobres, construído a partir da perspectiva da doutrina do bem-estar social

⁸⁸ O jurista José Cândido de Albuquerque Mello Matos foi o primeiro juiz de menores no Brasil e na América Latina, destacando-se na região por valorizar a ação educativa em detrimento do caráter penal.

(*Welfare State*)⁸⁹ e não por uma política de direitos.” Roveron (2017) ressalta que o Brasil nunca implementou plenamente a doutrina do bem-estar, a qual “[...] atende à demanda do Estado-provedor, aquele que planeja, racionaliza e orienta a produção econômica e regula as políticas sociais” (ROVERON, 2017, p. 56).

Uma das premissas da FUNABEM era que a internação seria o último recurso, sendo que o foco seria a resolução dos problemas específicos na comunidade local, entretanto, não foi o que se observou na prática.

Ainda que o discurso institucional fosse da internação como último recurso, percebeu-se que o número de internações, em pouco tempo, era muito volumoso: apenas entre os anos de 1967 a 1972, 53 mil crianças foram recolhidas das ruas, sendo a maioria proveniente das favelas cariocas, mineiras e capixabas. (ROVERON, 2017, p. 57)

O que o Estado fazia era estabelecer o caráter punitivo do atendimento às crianças e adolescentes, retirando-os das famílias e de seu meio social “[...] reforçando o estigma sobre a incapacidade das famílias de cuidar de seus filhos, responsável então pelo *estado de abandono do menor*” (ROVERON, 2017, p. 59, grifo da autora). A proteção dos menores, na lógica dos militares, visava protegê-los de suas próprias famílias: “[...] se a família não pode ou falha no cuidado e proteção do menor, o Estado toma para si esta função” (FALEIROS, 1995, p. 54).

Durante a década de 1970, a FUNABEM uniu-se junto aos estados para a criação de fundações estaduais do bem-estar do menor, surgindo assim, as FEBEMs.

No Estado de São Paulo, em substituição à Pró-Menor, a FEBEM, como diretriz da FUNABEM, foi instituída em 1975. Seu presidente era Mario Altenfelder. A primeira unidade foi instalada no antigo Pavilhão Central do Quadrilátero do Tatuapé, chamada de Unidade Desembargador Theodomiro Dias (UE-15), inaugurada em outubro de 1977, após aproximadamente um ano de reforma. Constituída ainda sob a regência do Código de Menores de 1927, havia ainda a indiferenciação entre crianças e adolescentes em situação de abandono material ou moral e infratores. (ROVERON, 2017, p. 62)

Somente do ano de 1979 surgiu o Novo Código de Menores que distinguiria abandonados e infratores. O código possuía um caráter extremamente policialesco, tendo como objetivo claro, o controle das crianças pobres e também de suas famílias. As notícias

⁸⁹ A doutrina nasceu no cenário da Guerra Fria, representando uma tentativa dos Estados Unidos intervirem na política econômica e social dos países da Europa, América Latina e alguns países do Oriente, como o Japão.

que chegavam à população dos Centros de Internação da FEBEM eram de rebeliões, fugas e torturas. As práticas repressivas e violentas dos inspetores seguiam os padrões severos dos períodos anteriores. Esse será o histórico da FEBEM, mesmo depois do fim da ditadura militar em 1985 e da promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990.

O ECA tornou-se público juntamente com outros estatutos importantes para o avanço e fortalecimento dos direitos humanos, como: Estatuto do Idoso, a Declaração de Salamanca, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e o Estatuto da Juventude.

Não é possível negar que o ECA é um marco na garantia dos direitos e cidadania no Brasil. “Para além de romper com a Doutrina da Situação Irregular, o ECA surgiu como uma tentativa de combater os altos índices de violação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens nas mais variadas formas de expressão” (ROVERON, 2017, p. 75). Entretanto, não obstante o ECA, o SINASE e a própria Constituição Federal de 1988, os direitos das crianças e adolescentes continuaram (na FEBEM) e continuam sendo violados nos Centros de Atendimento da Fundação Casa.

As medidas socioeducativas no Brasil são disciplinadas pela CF/88, pelo ECA e pelo SINASE. Esse mesmo marco legal estabelece que o tratamento estatal aos adolescentes em conflito com a lei deve ser orientado pela Doutrina da Proteção Integral, a fim de garantir os direitos fundamentais. Isso equivale a dizer que, mesmo que o adolescente tenha praticado ato infracional e vá cumprir medida socioeducativa, ainda assim seus direitos fundamentais devem ser assegurados, podendo ser cumulada com medidas de proteção. (ROVERON, 2017, p. 75)

A CF/88, o ECA e o SINASE são documentos da mais elevada importância, expressam a lei, os artigos e as medidas de forma a não deixar nenhuma dúvida. Acreditamos que um dia, os referidos documentos serão acatados e seguidos em todas as suas linhas. Todavia, nos parece que ainda estamos distantes desse tempo. Marília Roveron (2017, 77), em sua dissertação, nos diz: “embora tenha havido um esforço para efetivar o reordenamento institucional, permanece o desafio de desconstruir barreiras culturais de punição, cristalizadas como forma de tratamento para desvios de conduta”.

As propostas do SINASE compreendem mudanças arquitetônicas no Centros de internação e até melhorias na formação dos técnicos, porém, não compreendem mudanças estruturais para combater a cultura da punição. O controle e a disciplina ferrenha, aos gritos e aos trancos, são mantidos. Nesse sentido, como nós mesmos observamos, a internação dos adolescentes se compara ao encarceramento dos adultos, sendo que os efeitos psicológicos, as sequelas de longo prazo, também podem ser verificados.

O verdadeiro desafio, no caso, não é o de melhorar as condições da detenção, mesmo sendo evidentemente uma necessidade urgente, mas esvaziar rapidamente as prisões implementando uma política voluntarista de desencarceramento através do desenvolvimento de penas alternativas à privação de liberdade. Pois se não sabemos bem por que se encarcera, sabemos, ao contrário, muito bem que a passagem pela prisão exerce efeitos destruidores e desestruturantes tanto sobre os internos como sobre os seus próximos. (WACQUANT, 2007, p. 156)

Na contramão dos avanços da Constituição, do ECA e do SINASE, a década de 1990 foi de terror dentro dos muros das unidades da FEBEM. Era como se uma lógica vingativa pairasse sobre uma parcela ignorante e conservadora da sociedade, sendo que essa lógica era reproduzida pelos funcionários das unidades de internação. (TEIXEIRA, 2002). Nesse período iniciam, por parte da opinião pública e de alas políticas, propostas de redução da maioria penal. Segundo Teixeira (2002), no ano de 1998 surgem as primeiras notícias dos chamados “ninjas”: funcionários encapuzados que durante a madrugada invadiam as unidades e espancavam os adolescentes, mesma época em que se intensificaram as fugas e as rebeliões. “Durante o ano 2000 continuam os relatos de tortura e maus tratos praticados pelos funcionários contra os adolescentes internados. Os meses de maio a agosto são marcados por intensas rebeliões em Franco da Rocha e Parelheiros” (ROVERON, 2017, p. 81).

Em fevereiro de 2001, o presidente da FEBEM declara, em jornal de circulação nacional (Folha de São Paulo, 08/03/2001), que havia a prática da tortura na instituição. Uma semana depois, mais uma rebelião feroz na unidade de Franco da Rocha que culmina com a morte de um funcionário, com agressões físicas dos funcionários aos mediadores, consignados como ‘pessoal dos direitos humanos’, e com a invasão da Tropa de Choque da Polícia Militar atirando balas de borracha quando os adolescentes já haviam sido dominados. Tudo isto apresentado, ao vivo, no programa Domingão do Faustão, TV Globo, para todo o país. (TEIXEIRA, 2001)⁹⁰

Roveron (2017, p. 82) relata que, após as rebeliões os adolescentes apanhavam com cassetetes de madeira que tinham nomes como, ECA, DH (Direitos Humanos), padre Júlio (Lancellotti), entre outros. “No ano de 2011, durante meu acompanhamento em um centro de internação da Zona Leste, tomei ciência da apreensão de diversos cassetetes de madeira, que continham inscrições semelhantes àsquelas do início da década anterior.”

Em março de 2001, a IV Caravana Nacional de Direitos Humanos, organizada pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, percorreu cinco Estados brasileiros e inspecionou dezoito instituições destinadas a adolescentes em privação de liberdade. O relatório da visita foi

⁹⁰ Os dados foram apresentados pela autora no III Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos, em abril de 2001, Brasília.

intitulado de *O sistema FEBEM e a produção do mal* e apresentou um diagnóstico chocante da situação de atendimento dos adolescentes. (ROVERON, 2017, p. 82)

Como podemos observar, o relatório da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados de 2001 não serviu para que houvesse qualquer mudança na *produção do mal* dentro dos muros da FEBEM. Roveron (2017) testemunhou a existência de cassetetes de madeira com nomes de ECA e DH no ano de 2011, já sob o nome de Fundação Casa⁹¹. Nós testemunhamos situações de agressões, torturas e adolescentes em solitárias, durante os anos de 2015 até 2017, quando trabalhamos por meio de duas instituições terceirizadas de arte e cultura, quais sejam Ação Educativa e Senac.

À guisa de conclusão do presente tópico, encontramos nas palavras de Marília Roveron (2017) eco para as nossas próprias, em relação à sombra coletiva, ao mal, à punição, à vingança: no seio da democracia, a violência própria do regime ditatorial mantém-se viva e institucionalizada. “Os relatos evidenciam que o antigo permanece: os resíduos da face mais ameaçadora do Estado pulsam nas instituições, sinalizando a existência do poder arbitrário. A tortura ainda é instrumento de punição empregado contra os indesejáveis” (ROVERON, 2017, p. 84), mesmo sendo esses, crianças e adolescentes, de alguma forma inocentes.

4.5 – Sombra e internet

A internet nasceu entre um pequeno grupo de pesquisadores há pouco mais de trinta anos atrás, décadas depois da invenção do computador. A palavra é uma junção de duas outras palavras em inglês: *international network*, isto é, rede internacional. No ano de 1962, segundo Castells (2003), o termo *networking* foi utilizado pela primeira vez, quando J.C.R. Licklider, pesquisador do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), previu um meio pelo qual um grupo de computadores pudesse acessar, de maneira rápida, dados e programas de qualquer local. Mas, foi somente em 1969 que a DARPA (*Defense Advanced Research Projects Agency*) criou uma rede experimental de computadores, a qual conectava entre si quatro universidades americanas, fato que possibilitava a cientistas trocarem informações a longas distâncias em tempo real. Essa rede, chamada ARPANET, se expandiu permitindo a conexão de outros websites dos circuitos acadêmicos e de pesquisa, entre as décadas de 1970 e 1980. Contudo, era uma intranet, ou seja, não era ainda uma rede internacional.

⁹¹ No ano de 2007 a instituição mudou o nome de FEBEM para Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao adolescente).

Segundo Castells (2003), a Arpanet, apesar de ter dado início ao processo, não foi a única responsável pela disseminação da internet. O grande salto foi dado com a criação da *Web*, em 1969, pelo pesquisador do MIT Timoth John Berners-Lee. Originalmente com o nome de *World Wide Web (WWW)*, essa plataforma tornou popular a internet como a conhecemos hoje.

A web pode ser definida como um conjunto de recursos que possibilita navegar na Internet por meio de textos hipersensíveis com hiper-referências em forma de palavras, títulos, imagens ou fotos, ligando páginas de um mesmo computador ou de computadores diferentes. A web é o segmento que mais cresce na internet e a cada dia ocupa espaços de antigas interfaces da rede. (VILHA, 2002, p. 20)

Na década de 1990 a internet ainda era um campo pouco explorado. Somente aos poucos começaram a aparecer as primeiras páginas produzidas em linguagem HTML (*Hipertext Markup Language*), criada por Timoth John Berners-Lee. Tais páginas ainda eram bem estáticas, sem nenhum dinamismo. No ano de 1995 surgiu a linguagem de programação JAVA, a partir de então a web passa a ser mais divertida e útil. O Java permite executar jogos, bater papo on-line, fazer *tours* virtuais, usar serviços como, transações bancárias, treinamento *on-line* e mapas interativos⁹². Mas poucos privilegiados tinham acesso à internet.

O cenário começou a mudar com o surgimento da Web 1.0, uma nova configuração na qual bancos e grandes cadeias de comércio encontram na internet um potencial de mercado. Nesse período surgem inúmeros provedores e as pessoas comuns começam a ter acesso à rede, de forma tímida, principalmente em *chats*.

Em 2003, já no século XXI, surge uma nova configuração, a Web 2.0, a nova denominação é criada para uma mudança de foco, dos sites estanques passa-se para um modelo mais interativo, no qual os usuários possam trocar conteúdos e participar ativamente em sites como, por exemplo, a *Wikipédia*, criada dois anos antes. “Uma grande mudança comportamental com o advento da *web 2.0* foi o crescimento das redes de relacionamento e compartilhamento de informação” (MOTA, 2010, p. 14).

A partir da Web 2.0 surgem as grandes plataformas de relacionamento, em 2004 são criadas, em janeiro o Orkut e em fevereiro o Facebook. O Orkut foi desenvolvido por um engenheiro da Google, um cidadão turco de nome Orkut Büyükkökten. O site foi desenvolvido para o público norte americano, entretanto, fez mais sucesso entre brasileiros e indianos. O Facebook, apesar de ter sido criado no mesmo ano que o Orkut, era utilizado

⁹² https://www.java.com/pt-BR/about/whatis_java.jsp

somente por alunos da Universidade de Harvard, onde estudavam os fundadores do site: Mark Zuckerberg, Mark Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes.

O site, gradualmente, adicionou suporte para alunos em várias outras universidades antes de abrir para estudantes do ensino médio e, mais tarde, para qualquer pessoa com treze anos ou mais⁹³. Nesse ínterim, a rede internacional evoluiu com a chegada da Web 3.0, chamada de Web Semântica, o que tornou a internet ainda mais interativa e veloz no sentido da participação dos usuários com seus próprios conteúdos. Não obstante o Facebook só alcançar reconhecimento quando o Orkut já estava em quase todos os países, foi ele quem caiu nas graças dos americanos. Em poucos anos, o Facebook ultrapassou o número de usuários do Orkut e adentrou em muitos mais países. Em 2012 o Facebook alcançou a inimaginável marca de 1 bilhão de usuários. O Orkut encerrou suas atividades em 2014 e em 2016 o Facebook alcançou a marca de 2 bilhões de usuários. No primeiro trimestre do ano de 2020, o facebook, contando os usuários em suas atuais quatro plataformas: Instagram, Messenger, Whatsaap, além do próprio Facebook, somava 3 bilhões. Aquele que acessa pelo menos uma vez por mês qualquer uma dessas plataformas é computado como usuário. Se for considerado somente o Facebook, o número de usuários ativos fica em 2,6 bilhões⁹⁴.

A Internet passou por diversas etapas e foi constantemente modificada durante essas três últimas décadas, tomou proporções gigantescas e se encontra hoje presente na vida dos usuários globalmente. A partir do advento da Web 3.0 o salto quantitativo foi sobremaneira.

Em 1990, apenas 38% das casas norte-americanas possuíam conexão. A partir da comercialização e popularização, esses números foram crescendo. Em 1995, 44 milhões de pessoas utilizavam a Internet. Três anos depois, os números haviam triplicado e chegaram a 142 milhões de usuários. Um ano depois, os usuários somavam 259 milhões. De acordo com dados da União Internacional das Telecomunicações, órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) o mundo, em 2015, chegou a 3,2 bilhões de usuários, cerca de 40% da população mundial. (GOSCIOLA, 2015, p. 18)

As informações de Gosciola são de 2015, porém, estudos recentes da União Internacional de Telecomunicações (UIT), agência das Nações Unidas, apontou no ano de 2019 que 3,9 bilhões de pessoas ao redor do mundo estavam ligadas à internet; isto caracteriza 51% da população mundial de então, ou seja, mais da metade dos habitantes do planeta Terra⁹⁵. A velocidade e a instantaneidade das interações, das comunicações ao redor

⁹³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

⁹⁴ <https://tecnoblog.net/336391/facebook-alcanca-3-bilhoes-usuarios-ativos-primeira-vez/>

⁹⁵ <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/01/com-39-bilhoes-de-usuarios-no-mundo-o-que-acontece-na-web-em-um-minuto.htm>

do mundo são inimagináveis. Como exemplo, apresentamos uma pesquisa de 2019 que mostra o que acontece na internet em um minuto.

- 1 milhão de logins no Facebook;
- 41,6 milhões de mensagens enviadas no Messenger e no WhatsApp;
- 3,8 milhões de buscas no Google;
- 4,5 milhões de vídeos vistos no YouTube;
- 390 mil aplicativos baixados no Google Play e Apple Store;
- 87 mil pessoas tuitando;
- 695 mil horas de vídeo assistidos na Netflix;
- 347 mil “scrolls” (movimento de baixar a tela) no Instagram;
- 188 milhões de e-mails enviados.⁹⁶

A velocidade do crescimento é muito grande, estimamos que em 2020, devido ao confinamento causado pela pandemia do Novo Corona Vírus, esses números possam ter dobrado. Entretanto, para que as plataformas, principalmente as redes sociais, apareçam para nós como as vemos, é necessário que milhares de gerenciadores trabalhem nos bastidores, administrando a triagem dos conteúdos que chegam. Isso se deve ao fato de que as redes sociais são espaços onde os usuários podem se comunicar expressando-se livremente, ocasionando, não poucas vezes, discursos de ódio, postagens de fotos e vídeos com cenas de violência extrema.

A velocidade com que a internet cresceu e se multiplicou pelo mundo trouxe diversas mudanças para a sociedade, “[...] sendo a possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador a mais significativa” (RECUERO, 2009, p. 103). Entretanto, vale destacar que a mesma velocidade não se dá com a criação de leis que possam regulamentar a utilização saudável das redes sociais, ou então, um observatório de nível internacional que possa mediar a ética nas interações virtuais e, principalmente, filtrar os conteúdos ilegais e impróprios antes que sejam vistos por milhões de usuários.

Os sites de redes sociais foram definidos como sistemas que permitem a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal e também como a interação através de comentários e a exposição pública da rede social de cada ator. Nessa categoria, os espaços virtuais possuem mecanismos de individualização e mostram as redes sociais de cada ator de forma pública e

⁹⁶<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/01/com-39-bilhoes-de-usuarios-no-mundo-o-que-acontece-na-web-em-um-minuto.htm>

possibilitam que os mesmos construam interações nesses sistemas. (RECUERO, 2009, p. 103)

Muitas são as interrogações sobre o porquê de tanto ódio e violência nas redes e muitas são as teorias. A pesquisadora Raquel Recuero nos dá uma chave quando denomina o perfil de um usuário como uma persona. Ora, a persona é utilizada pela pessoa para esconder a própria sombra em seus relacionamentos pessoais. No entanto, os relacionamentos nas redes são virtuais, não são reais, logo, os perfis/personas funcionam muito mais como sombras, as quais agem livremente na dimensão virtual das redes, um cenário relativamente anônimo, “[...] autorizando muitas pessoas a expressar o seu ódio frente aos mais diversos conteúdos publicados” (STEIN; NODARI; SALVAGNI, 2018, p. 4).

O virtual, em seu uso cotidiano, é definido com algo que existe, mas não materialmente. A existência desse espaço, mesmo que virtual, propiciou uma relação social independente da presença material. Assim, a interação social tem como instrumentos os símbolos, pois os grupos sociais se estruturam e interagem para estabelecer as normas e padrões comportamentais de determinada sociedade. (STEIN; NODARI; SALVAGNI, 2018, p. 5)

A não materialidade da internet pode ser um caminho para entender o ódio. Fazer um comentário odioso e impensado em uma publicação do Facebook pode ser comparado a abrir uma janela e gritar a plenos pulmões.

Com efeito, existem aqueles que fazem comentários odiosos ou compartilham postagens que incitam a discriminação racial, social ou religiosa. Todavia, existem grupos especializados em promover e espalhar ódio nas redes, são usuários que, para além de comentarem ou compartilharem, incitam o ódio criando conteúdos e difundindo-os nas redes. Esses, “[...] normalmente, pertencem a grupos (*cibergrupos*) que fomentam a intolerância e a hostilidade para com os outros e, ainda, remetem a práticas e discursos cotidianos” (STEIN; NODARI; SALVAGNI, 2018, p. 6).

Além dos discursos de ódio e intolerância, existem muitos outros temas, ilegais, imorais e antiéticos nas redes, por exemplo, fotos e vídeos de acidentes com mortes, assassinatos, suicídios, espancamentos, maus tratos aos animais, entre outros, são postados e compartilhados milhões de vezes a cada minuto. Devido à velocidade do crescimento das redes sociais, essas imagens e vídeos ficavam por muito tempo no ar, podendo atingir, emocionalmente, muitas pessoas que as viam. Apesar das reclamações diárias, as redes não conseguiam remover as imagens na velocidade em que eram postadas. Até o final de 2015, o Facebook recebia diariamente cerca de 1 milhão de denúncias de conteúdo de ódio ou ilegal. Atentos a esses números cada vez mais crescentes, as plataformas *Microsoft*, *Google*, *Twitter*

e *Facebook* assinaram no dia 31 de maio de 2016 um documento elaborado pela União Europeia que trazia regras sobre conteúdos racistas, violentos e ilegais nas redes sociais. De acordo com o documento, o objetivo da união dessas empresas, que são dependentes de comentários de usuários para manter suas redes ativas, é criar uma colaboração entre as grandes companhias de redes sociais para que o conteúdo de ódio seja controlado com mais firmeza e rapidez⁹⁷.

Segundo alguns pesquisadores, como Castells (2003) e Le bon (1895), o ódio e os comportamentos ilegais podem ter relação com o poder da multidão. De acordo com Le bon (1895), o indivíduo em multidão assemelha-se aos seres primitivos. Castells (2003) concorda com Le bon em relação à multiplicação de ideias e de atitudes próprias do poder da multidão, “[...] os movimentos espalharam-se por contágio num mundo ligado pela internet sem fio e caracterizado pela difusão rápida, viral, de imagens e ideias” Castells (2003).

Uma suspeita levantada, logo se transforma em uma evidência indiscutível nas multidões já que todos os sentimentos nesse contexto são contagiosos. O imbecil, o ignorante e o invejoso libertam-se da nulidade e da impotência quando estão em multidão (LEBON, 1895, p. 24).

De acordo com Castells (2003), estar conectado à internet, interagindo em uma rede social, é o mesmo que estar em uma multidão, a qual nos influencia constantemente em ideias e atos.

Com efeito, diante do aumento das atitudes ilegais, odiosas e violentas nas mídias sociais, fica cada vez mais claro que medidas devem ser tomadas para filtrar e coibir a disseminação das mesmas, bem como a criação de leis que sejam aplicadas com rigor aos *cibergrupos de haters* (odiosos). No trabalho das pesquisadoras Stein, Nodari e Salvagni junto a administradores de conteúdos em redes sociais de empresas privadas, algo que fica nítido é a falta de uma regulamentação adequada para lidar com a situação.

Dessa forma, pode-se observar que, apesar de os comentários que disseminem ódio e violência tenham surgido com maior frequência nas redes, os profissionais ainda não estão seguros com relação às atitudes que devem tomar diante dessas situações. Com isso, surge uma lacuna teórica que poderia servir para auxiliar esses profissionais, o que, infelizmente ainda não se confirma na literatura especializada em mídias sociais e comunicação na internet (STEIN; NODARI; SALVAGNI, 2018, p. 14).

A maioria dos artigos e livros consultados para a construção desse capítulo, não obstante sua valiosa colaboração, é considerada antiga em relação à velocidade e ao

⁹⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/05/facebook-microsoft-google-e-twitter-se-unem-para-barrar-discurso-de-odio.html>>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

imediatismo das mudanças cibernéticas, um exemplo é a falta de estudos sobre a utilização dos *smartphones* e o aumento do tempo na dimensão virtual. Grande parte dos estudos sobre o impacto da internet na sociedade, inclusive as estatísticas sobre violência, data de 2015. Entretanto, uma pesquisa publicada no jornal *O Globo* apontava que mais de 90% da população brasileira possuía telefones celulares⁹⁸, mas, só uma porcentagem muito pequena possuía *smartphones* que, para além de um telefone celular, é computador portátil munido de aplicativos os mais variados, para facilitar a vida das pessoas, mas também viciá-las e atolá-las na irrealidade da vida virtual. Vale ressaltar que o advento da internet e sua rápida expansão e difusão provocou uma verdadeira revolução, entre outras características, o rompimento dos conceitos tradicionais de espaço e tempo.

Palfrey e Gasser, em um estudo de 2011, quando o uso do *smartphone* estava ainda engatinhando, apontaram que em alguns casos o uso excessivo da internet adquiria características de compulsão, provocando uma patologia que eles chamaram de Transtorno de Dependência de Internet (TDI), na qual estar conectado torna-se, mais do que uma necessidade, uma obsessão. “O vício da internet, a síndrome da fadiga de informações e a sobrecarga de informações estão entre os termos que estão sendo lançados para descrever as novas doenças patológicas da era digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 210).

Sobre o uso excessivo dos *smartphones*, o tempo despendido navegando na internet, as patologias e os transtornos causados nas crianças e jovens, trataremos mais aprofundadamente no capítulo sobre educação e internet. Por hora, devemos adentrar no tema da sombra nas redes.

4.5.1 – Deep Web

Todas as vezes que uma pessoa se encontra on-line, tudo o que ela fizer é registrado pela web por questão de segurança, chamada “análise de tráfego”, medida criada para rastrear crimes na e a partir da rede. Nesse sentido, uma vez on-line, tudo que uma pessoa fizer: os dados criados, os sites visitados, as mensagens trocadas, os downloads e os uploads são captados pelos softwares de leitura. Estes mesmos softwares, dotados de tecnologia de inteligência artificial, têm a capacidade de proceder análises de dados padronizados, desse modo, podem identificar tendências e rotinas de utilização da rede. Em outras palavras, os softwares de leitura de dados on-line “sabem” tudo o que fazemos na internet e registram

⁹⁸ <https://oglobo.globo.com/economia/no-brasil-92-dos-lares-tem-celular-mas-apenas-66-tem-esgoto-tratado-22108160> - acesso em 12/jun/2020

nossos padrões de utilização, por exemplo o que gostamos, o que compramos, o que consumimos, etc.

Poderia estar tudo bem se a segurança apenas nos cobrasse uma porcentagem de nossa privacidade. Contudo, os domínios on-line que detêm as informações dos usuários, cientes de que essas informações são importantes para empresas de vendas de produtos, passaram a vendê-las para criação de estratégias comerciais personalizadas. O chamado algoritmo, que não é um conceito novo, entra em cena nesse novo cenário cibernético. Algoritmo é, grosso modo, uma sequência de raciocínios, ou operações para alcançar um objetivo.⁹⁹ No caso das empresas que compram e utilizam algoritmos, o objetivo é oferecer e recomendar produtos de interesse personalizado e assim otimizar vendas e fidelizar clientes. Os algoritmos também servem para filtrar informações mais adequadas a cada navegador. Os algoritmos do Facebook ilustram bem essa informação: essa rede social utiliza tal recurso com o objetivo de mediar conteúdos neutros exibidos para cada usuário. Essas medidas são tomadas, segundo eles, para evitar situações de ódio como as que já relatamos.

A evolução humana nas últimas décadas está totalmente atrelada à ideia de algoritmos. Aparelhos como smartphones, computadores, smart TVs e tablets funcionam com sistemas baseados em algoritmos. Conforme novos comandos e possibilidades de uso surgem, significa que mais aprimorados e complexos estão os níveis de instrução de um algoritmo. Assim como a tecnologia em si, as aplicações estão difundidas em diferentes áreas, como marketing, vendas, relacionamento, compras online, logística, financeiro etc.¹⁰⁰

A invasão da privacidade aliada ao discurso de segurança cibernética era um preço que, apesar de desagradável, era bancado pela grande maioria dos usuários da internet. Porém, o armazenamento das informações para a partir delas criar um modelo de consumidor, vendê-las à iniciativa privada para que, a cada vez que estivermos on-line sermos bombardeados com os mesmos tipos de informações e produtos, é uma manipulação, uma invasão dos usuários, negando-lhes a liberdade de escolha, tratando-os como seres autômatos, sem capacidade de seleção de produtos a partir das próprias decisões.

Ao mesmo tempo em que muitos pensadores, pesquisadores e artistas discutem e propõem uma decolonização dos pensamentos e das culturas opressoras enraizadas em nossas almas brasileiras há séculos, uma invenção, aparentemente despreziosa da segunda metade

⁹⁹ <https://rockcontent.com/br/blog/algoritmo/> - visitado em 17 de novembro de 2020

¹⁰⁰ *Idem*

do século XX, ainda longe de completar um século, tende a nos colonizar globalmente de uma forma muito mais radical do que a ditadura profetizada por Aldous Huxley (2014):

A ditadura perfeita terá as aparências de uma democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravatura onde, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor à sua escravidão. (HUXLEY, 2014, p. 13)

A possibilidade de rastreamento das pegadas on-line já era uma questão que se apresentou na época em que a internet foi inventada. No final da década de 1970, nos EUA, mais precisamente no Estado da Califórnia, o criptógrafo David Chaum observou e previu os perigos que poderiam ocorrer nas comunicações via internet, ou seja, o controle dos dados dos usuários da rede, principalmente se essa viesse a crescer e foi exatamente o que aconteceu. O californiano elaborou um projeto de encriptação das mensagens, através de uma rede anônima na qual os dados eram transferidos entre vários computadores, da mesma forma como o *software Tor* opera atualmente. Entretanto, seu projeto não saiu do papel, talvez porque as pessoas não tinham condições de prever o que para Chaum, como criptógrafo, era nítido.

Décadas depois, a marinha americana notando a necessidade de proteger suas informações, contratou o especialista Paul Syverson que, junto com sua equipe e inspirados pelas ideias de David Chaum, inventam, no ano de 2002, o *software Tor*, um site motor de busca que funciona como o *Google*. *Tor (The Onion Route)* é um *software* gratuito no qual os usuários se comunicam de forma anônima. “Isto é possível graças a um grupo de voluntários que funcionam como servidores, promovendo a privacidade e a segurança dos utilizadores” (DUARTE; MEALHA, 2016, p. 14).

O *Tor* funciona da seguinte maneira: os dados dos utilizadores são encriptados e transferidos entre vários computadores voluntários, os chamados *Relay Computers*. Ao passar de computador para computador, uma parte da encriptação é removida e é indicado para que computador os dados transferidos devem ser enviados, e por aí adiante. Assim que chegar ao computador final, os dados são decriptados e o IP do utilizador está escondido (DUARTE; MEALHA, 2016, p. 15).

No ano de 2005 o *Tor* é entregue para uma associação sem fins lucrativos. Jacob Appelbaum, um *hacker* jornalista, sai em viagem para promover o *Tor* e angariar o maior número possível de *Relay Computers* no intuito de que o anonimato no uso das redes seja uma realidade de nível global. Assim aconteceu, o *Tor* se transformou em uma importante ferramenta para muitas pessoas necessitadas de uma internet sem rastreamento, como jornalistas e ativistas de países fechados que restringem o uso da internet, como é o caso da China, da Rússia, do Irã, entre outros. A ferramenta também serve para exilados entrarem em

sites ou se comunicarem com pessoas em seu país de origem. Enfim, muitos são os usos necessários que justificam a existência de *softwares* como o *Tor*, inclusive para que usuários comuns possam navegar livres, abaixo da superfície da internet, em sítios que lhes são negados pelos algoritmos.

A partir do momento em que o *software Tor* fica mundialmente conhecido e utilizado (atualmente existem outros softwares similares: *I2P*, *Freenet* e *RetroShare*) a internet passa a ser configurada em duas dimensões, a *Surface Web*, ou seja, a parte que está devidamente registrada e pode ser acessada nos sites de busca; e a *Deep Web*, a internet profunda, que está abaixo da superfície, não pode ser acessada normalmente e também não pode ser rastreada. Entretanto, não se trata de duas redes, a internet é uma, porém, a *Deep Web* funciona como um gueto da rede internacional no qual só entram pessoas com as características específicas e as senhas certas.

A *Deep Web*, também conhecida como *Deep Net*, *Invisible Web*, *Hidden Web* ou, simplesmente, Web Profunda, é comparada ao *iceberg* que fica abaixo da superfície do mar, isto é, centenas de vezes maior. Calcula-se que a *Surface Web*, em dados de 2016, tenha 15 bilhões de sites cadastrados (DUARTE; MEALHA, 2016). Estima-se, porque é impossível calcular, que a *Deep Web* seja 400 ou 500 vezes maior que a *Surface Web*.

Com efeito, a *Deep Web* foi inicialmente criada para defesa dos direitos humanos e divulgada com as melhores das intenções, todavia, nem todos que utilizam a ferramenta o fazem inocentemente. A *Deep Web* em pouco tempo tornou-se a principal via para que diferentes modalidades de criminosos se refugiem para praticar seus crimes impunemente. Além de praticar crimes, eles compartilham métodos, difundindo práticas diversas.

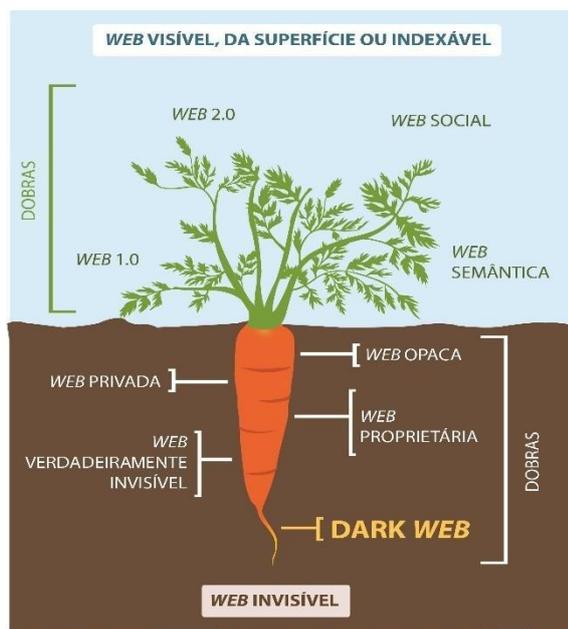
Existe na *Deep Web* uma infinidade de modalidades de ilicitudes, ilegalidades e crimes, mas, sabe-se que em sua maioria, são crimes ligados a dinheiro, tais quais sites que oferecem serviços de estelionato, de vendas de drogas e armas. Para outra modalidade de crime, diferente dos que citamos acima, formou-se dentro da *Web* invisível uma camada mais profunda, uma sombra ainda mais subcrystal onde habitam os desejos e instintos humanos mais abissais, sítio escuro onde mentes doentias e degeneradas podem confabular seus crimes, a *Dark Web*.

Fazendo uma breve análise da internet à luz da psicologia analítica, a *Surface Web* seria nosso ego consciente, a *Deep Web* seria a sombra pessoal, que contém aspectos negativos e positivos, por fim, a *Dark Web* seria a sombra coletiva, contendo todo o mal.

4.5.2 – Dark Web

A *Dark Web* é uma camada mais submersa da *Web Profunda*, uma ramificação da *Deep Web* ainda mais invisível. Para acessar essa região escura são necessários programas próprios para além dos programas que levaram o usuário até a *Deep Web*, principalmente o *Freenet*.

Para esse submundo são atraídas pessoas com interesses escusos, que abrigam sites de conteúdos extremamente questionáveis, ilegais, macabros e imorais.



A figura acima, conhecida como metáfora da cenoura, dá uma ideia quase tridimensional do universo virtual conhecido como *ciberespaço*. Na parte superficial da *web* visível podemos ver a evolução da internet como mencionamos anteriormente: a *web* 1.0 é um pequeno ramo da folhagem da cenoura, um ramo maior é a *web* 2.0 ou *web* social, o ramo maior, com muitas ramificações e folhas, representa a *web* 3.0 ou *web* semântica. A partir do momento em que a *web* visível passa a ser indesejável para centenas de grupos que preferem ou precisam do anonimato a *web* subcristal se apresenta como a melhor via.

Cada sulco da cenoura representa uma camada ou uma dobra da *web* profunda, vemos que a cada dobra para baixo ela vai ficando mais invisível e de difícil acesso, sendo o último ramo da raiz do vegetal a localização da *Dark Web*, a mais escondida das *webs* do *ciberespaço*.

A *Dark Web* surgiu a partir do trabalho de doutorado do pesquisador Ian Clarke na Edinburgh University no ano de 1995. Sua tese intitulada *Distributed Decentralised Information Storage and Retrieval System*, consistia de um *software* gratuito que previa

acesso à rede, aos *chats* de compartilhamento de arquivos e aos *websites* de forma anônima. Cinco anos depois, o programa criado por Ian foi distribuído e nomeado como *Freenet*. Com esse programa foi possível criar e dar acesso a uma web mais profunda da *Deep Web*, a *Dark Web*.

Para melhor explicitar o tema que estamos tratando, temos o trabalho de Silvana Monteiro e Richele Vignoli (2016). Nele encontramos, na classificação dos conteúdos oferecidos na *Dark Web*, o melhor e o mais rico trabalho sobre o tema:

Crimes bancários: venda de contas bancárias com senhas; lavagem de dinheiro; venda de contas de cartões de crédito; tutoriais de roubo de cartões de crédito;

Tráfico: comércio internacional de armas; venda de armas militares; venda de munições; venda de drogas e diversos tipos de entorpecentes;

Mercado de contrabando: venda de eletrônicos em geral; lojas especializadas em aparelho celular de última geração; lojas especializadas em videogames de última geração; loja especializada em produtos da Apple; loja especializada em produtos da Samsung; venda de TVs de plasma e/ou Full HD; softwares da Microsoft; comércio de Viagra; comércio de animais raros; comércio de charutos cubanos;

Falsificações: falsificação de passaporte; falsificação de cidadania, inclusive americana; falsificação de dinheiro de diversas nacionalidades; confecção de Carteiras de Habilitação falsificadas; trabalhos acadêmicos;

Invasões de privacidade: venda de contas do Twitter; venda de resultados executivos; diversos tipos de espionagem; arquivos e informações secretas; interceptação telefônica;

Sexo e pornografia: zoofilia; parafilia; necrofilia; pedofilia; sadomasoquismo; sexo heterossexual; *snuffs* (que são vídeos com cenas reais, gravadas no ato da ação) de sexo; contrato de companhia gay para negócios, amizade ou qualquer outra coisa; sexo com câmera escondida, inclusive de esposas e expostas por seus maridos sem consentimento; voyeurismo; prostituição; vídeo de estupradores e sexo forçado; pornografia de jovens, ninfetas e top models; mutilação de órgãos genitais; turismo sexual;

Religião e credíes: *snuffs* espirituais; satanismos; financiamento de luta islâmica; exorcismos; serviços paranormais; informação esotérica (previsões do futuro);

Terrorismo: *snuffs* de ataques terroristas; *snuffs* de homem-bomba; tutoriais para a construção de bombas; muitas páginas para terrorismo disponível para israelenses; grupos de extremistas como nazistas e contra raças, negros ou gays; bioterrorismo e armas nucleares (CHEN, 2012, p. 23);

Outros tipos de crimes: comércio de números de loteria; contratação de assassinos; tortura real de animais; destravamento de videogames bloqueados; rádio clandestina; fórum de hackers, crackers, programadores e anti-forenses; teste de vírus potentes; experiências médicas; manifestos, conspirações diversas que geram violência; lavagem de dinheiro; canibalismo ao vivo (ARAÚJO, 2012, 24).

Ao nos depararmos com esses conteúdos, ou só a menção de que existam hospedados na internet, ficamos estupefatos pois nos faz ver a face sombria da humanidade. A internet, em suas dimensões, com a figura do *iceberg* ou metáfora da cenoura, nos remete a própria

consciência humana: no consciente objetivo vivemos e nos comportamos socialmente, no consciente subjetivo podemos odiar e maldizer a vida e a leis. Contudo, ainda estamos na superfície da consciência. Quando submergimos no inconsciente, nossa sombra pessoal comunga com as bilhões de sombras e forma-se a *Dark Web* da mente humana, onde o mal reina e o tenebroso se apresenta.

Para além de todos os sites que oferecem os conteúdos já elencados, existem na *web* escura uma infinidade de fóruns fechados, chamados de *Chans*, onde os integrantes comentam abertamente sobre seus ódios sociais. Antes de ficarem populares com o nome de *Chan*, os fóruns de imagens chamavam-se *Imageboards*, no qual os usuários postavam e compartilhavam fotografias, desenhos e “mêmes” e, a partir dessas postagens, teciam comentários de toda natureza, sem qualquer tipo de censura.

O primeiro *imageboard*, o *Futaba Channel* (2chan) foi criado em 2001 pelo japonês Hiroyuki Nishimura. Dois anos depois os *imageboards* ficaram populares com a criação do *4chan* pelo americano Christopher Poole, o *chan* mais popular da atualidade, que começou com compartilhamento e discussões de mangás e animes. Os *chans* são conhecidos como redes antissociais, exatamente porque são frequentados por grupos de ódio.

No Brasil o primeiro *chan* foi criado em 2006, o *BRchan*. Com o tempo surgiram outros *imageboards*, como o *55chan*, o *Salmãochan*, o *Xchan* e o *Dagolochan*, tendo todos o mesmo formato que o *4chan*, *imageboard* com diferentes *boards* (subfóruns) contendo assuntos diversos e completamente anônimos.

A internet possui uma linguagem globalizada, portanto é possível encontrar uma certa uniformidade no padrão de comportamento social, piadas internas e assuntos recorrentes nos *chans*. Se considerarmos que comportamento é moldado pela identidade social de um grupo, e que grupos anônimos com comportamento violento validam atos violentos, é possível chegar à conclusão que o mesmo discurso político e ideológico, agressivo e predominantemente de direita radical encontrado no *4chan* é encontrado nos *chans* brasileiros. (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019, p. 7)

O criador do *imageboard* brasileiro *Dagolochan*, Marcelo Valle, foi preso em 2018 e condenado a 41 anos de prisão por terrorismo, racismo e divulgação de pedofilia. Foi de *boards* do *Dogolochan* que saíram ao menos três assassinos que viraram manchetes nas mídias e mártires nos *chans*.

O primeiro foi em 7 de abril de 2011, o homem na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Realengo, entrou em uma escola chamada Tasso da Silveira. Armado de arma de fogo, matou doze pessoas e feriu mais treze. Quando a polícia chegou ele se suicidou. O segundo foi em julho de 2018, o homem, um moderador do *Dagolochan*, postou que iria se matar

naquele dia, depois de responder algumas perguntas no *post*, saiu de casa armado, primeiro atirou nas costas de uma mulher que ele não conhecia e com a chegada da polícia, se matou. O terceiro caso foi em 13 de março de 2019, dois adolescentes entraram na Escola Raul Brasil, na cidade de Suzano/SP, armados com uma pistola e armas brancas e mataram sete pessoas, entre alunos e funcionários, com a chegada da polícia, o adolescente com a pistola matou seu companheiro e em seguida tirou a própria vida.

Dois dias depois do massacre de Suzano, na cidade de Christchurch, na Nova Zelândia, um homem entrou armado com um fuzil em uma mesquita, além da arma portava uma mini filmadora, acoplada a um capacete ou ao próprio cano da arma. A questão é que seu ato terrorista estava ao vivo no *Facebook*. Ele exterminou cinquenta pessoas e feriu mais 49. Não se sabe se ele não conseguiu se matar ou não quis, o fato é que foi preso.

Horas antes, o terrorista tinha publicado na *imageboard* do 8chan seu manifesto que explicava o motivo do ato e suas convicções políticas. O conteúdo do material é satírico, tem ideias de supremacia, anti-imigração e “retomada da Europa”, e foi feito propositalmente para confundir. Para um usuário de *chan*, a decodificação do material é fácil, pois nele havia piadas internas e dialetos que apenas *anons*¹⁰¹ estavam familiarizados. Nas *boards* do 8chan, muitos usuários comemoraram o ato e usam a imagem dele como martirização desde então (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019, p. 6).

A martirização é um fator a ser observado e profundamente pesquisado por profissionais das sociopatias e psicopatias porque, em muitos casos, parece ser esse o objetivo dos assassinos. Ainda sobre a questão da martirização é deveras importante que as mídias que abordam os casos não divulguem imagens dos mortos e, principalmente, dos assassinos, porque é exatamente esse tipo de material que alimenta as *chans* e dá continuidade a esses tipos de sandices. Nesse sentido, a Folha de São Paulo, no dia 16 de março de 2016, três dias depois do massacre de Suzano e um dia depois do massacre de Christchurch, publicou uma matéria na qual dizia que havia monitorado *chans* na *Dark Web*, confirmando a existência do *Dagolochan*; publicou também um glossário com as palavras *Deep Web*, *Dark Web*, *anons*, *incels*¹⁰² e outros termos usados na *web* escura. A reportagem da Folha de São Paulo noticiou, ainda, sobre a natureza terrorista dos atos e sobre o objetivo dos assassinos se tornarem mártires. Todavia, apesar da matéria ser abrangente e elucidativa, não deixou de estampar os nomes dos adolescentes suzanenses e suas fotos mortos, que mais tarde figuraria em *boards* de *chans* em todo o mundo como mártires a serem seguidos.

¹⁰¹ Anons é como são chamados todos os usuários de imageboards, uma corruptela de anônimo.

¹⁰² *Incels* são homens isolados e antissociais que veem mulheres como a causa de seus problemas, e comumente usam *chans* para disseminar discurso de ódio.

O lamentável fenômeno dos massacres em escolas cometidos por jovens, alunos ou ex-alunos é um assunto muito caro à educação, nesse sentido, retomaremos essa questão no capítulo sobre a educação e a sombra.

4.6 - Sombra e arte

A arte pode estar relacionada com a sombra em muitos sentidos: quando é subvencionada pelo Estado e este controla a expressão do(a) artista; quando fica dentro das galerias e instituições, restrita à públicos seletos (CANCLINI, 2001); quando o(a) artista fica alienado(a) (READ, 1968) em relação ao sentido e à função de sua arte frente aos aparatos ilusórios da pós-modernidade. A sombra, principalmente a projetada pelo Estado, tem a tendência de desvirtuar a arte, na intenção de que esta perca sua aura e seu poder transformador e emancipador junto aos públicos. Como nos disse Walter Benjamin (2012, p. 20), “É, pois, de importância decisiva que a forma de existência desta aura, na obra de arte nunca se desligue completamente da sua função ritual.” Ao tirar da arte sua aura e sua autoridade, nos desligamos de sua função ritual e perdemos, de alguma forma, a noção do conceito de arte.

Até onde podemos chegar com o conceito de obra de arte? Os artistas abandonaram as molduras, os pedestais, os suportes clássicos, o palco, a mimese, os temas, as instituições tradicionais, os instrumentos musicais, o labor técnico, o roteiro, o domínio dos sentidos, a individualidade autoral, a permanência dos objetos e, ainda assim, continuaram criando obras de arte. Fizeram arte nas ruas, arte abstrata, arte efêmera, fizeram arte sobre seus próprios corpos, na terra, nos desertos, arte virtual, digital, política, antipolítica, usaram os animais, os rituais, a ciência, o silêncio e o acaso. Esvaziaram galerias, misturaram gêneros, dançaram no chão, empacotaram museus, foram às ruas e de volta aos cubos brancos e teatros, e, para o agrado ou desagrado de críticos e filósofos, continuaram criando coisas, ações ou eventos que continuam sendo referidos pelo nome “arte”. (FERREIRA, 2014, p. 13)

Apesar das muitas interfaces da sombra com a arte, neste tópico vamos trabalhar a relação da arte com a crueldade. No capítulo dois, abordamos a arte em dois tópicos, quais sejam *Definição de arte e Arte na pós-modernidade*, quando trabalhamos dois conceitos de arte defendidos por Platão: a verdadeira arte e a falsa arte. No presente subcapítulo apresentamos outros dois conceitos de arte: a arte restrita e a arte ampla. Ferreira (2014) apresenta melhor a definição:

“Arte” é uma palavra que circunscreve dois conceitos relacionados, porém distintos. Um é mais restrito, pois trata da arte como obra de arte, circunscrita na história da arte, feita por artistas e na maioria das vezes localizada em instituições artísticas; o outro é mais amplo, pois concebe a arte como o conjunto de atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana. (FERREIRA, 2014, p. 8)

Os dois conceitos de arte defendidos por Ferreira (2014) cabem nas duas definições de arte definidas por Sócrates, no livro *A República*, de Platão (1999): verdadeira ou falsa. Lembrando que a arte verdadeira, de acordo com Sócrates (mestre de Platão), era a criada pelo artista a partir de sua inspiração; em contraste, a arte falsa seria a arte mimética, ou seja, copiada da natureza: “A arte de imitar está longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma porção de cada coisa, que não passa de uma aparição”. (PLATÃO, 1999, p. 325).

Nesse sentido, tanto a arte restrita como a ampla podem ser vazias, descarregadas de aura e de autoridade. Como apontou Ferreira (2014), a arte restrita encontra-se longe dos olhares dos transeuntes, dos trabalhadores pobres, fica escondida pela aura sombria e classista, sem, contudo, deixar de ser arte e ter seu valor simbólico. A arte ampla, por sua vez, principalmente a arte pública, que abandonou os museus e as galerias, está nas ruas, ao acesso de todos que passam por ela, porém, em muitas ocasiões essas obras de arte, carregadas de signos, só se comunicam com o artista criador, como nos disse Canclini (2001) em seu livro *Culturas Híbridas, estratégias para entrar e sair da pós-modernidade*: “Esse novo tipo de cerimonialidade não representa um mito que integre a uma coletividade, nem a narração autônoma da história da arte. Não representa nada, salvo o “narcisismo orgânico” de cada participante” (CANCLINI, 2001, p. 65).

A arte está, de alguma forma, ligada à crueldade própria da pós-modernidade histórica, ou melhor, da sociedade pós-moderna, capitalista, globalizada, neoliberal, que incentiva as diferenças individuais, o esvaziamento moral das normas sociais e a diluição das ideias e modo de vida da humanidade.

Surge a sociedade *hiper rodeada* de imagens e movida por artifícios tecnológicos midiáticos, na qual se vive na superficialidade efêmera, do deslumbre individualista e no contraste da visão do real. A lógica do capital desencadeou diferente modo de agir e pensar na sociedade, passando da era de formação de conjunto de referência, para o referencial universal, pois suas ações se tornaram endêmicas, incuravelmente sem saídas e pré-determinadas. (PEREIRA, 2019, p. 19)

Entretanto, Nietzsche (1995, p. 215) nos diz que a crueldade sempre esteve presente e é necessária à metafísica do artista: “Uma época feliz é completamente impossível, porque

as pessoas querem desejá-la, mas não tê-la, e todo indivíduo, em seus dias felizes, chega quase a implorar por inquietude e miséria”. Segundo Nietzsche (1995), o mal deve ser aceito, não deve haver resistência a ele, principalmente no trabalho artístico. Esse pensamento em relação ao mal trouxe muitas dúvidas, desentendimentos e críticas ao seu trabalho. Como em Albert Camus (1996), por exemplo.

O essencial de sua doutrina resume-se no consentimento total, na não-resistência ao mal. [...] É preciso aceitar o mundo tal como ele é, recusar-se a aumentar sua desventura, mas consentir em sofrer pessoalmente o mal que ele contém. (CAMUS, 1996, p. 86)

Em algumas leituras de Nietzsche, observamos uma aproximação com a psicologia analítica, no que se refere à assunção de qualidades da sombra com o objetivo de fortalecer o ser humano integral. Virgínia França (2003), em seu trabalho *Da crueldade em Nietzsche*, nos diz: “Seria integralmente oposto à filosofia nietzschiana, que algo participe do humano fosse obrigatoriamente contrário à elevação desse humano. Também os traços desprezíveis e condenáveis são humanos”. (FRANÇA, 2003, p. 53) A interpretação de França sobre a crueldade na obra de Nietzsche e a dificuldade em entendê-lo, está justamente na dificuldade que as sociedades têm em encarar a crueldade como própria do ser humano.

É um modo de encarar algo (ou não encarar) bem conhecido dos antropólogos: se não olharmos, não dissermos o nome, então não existe. Portanto, seria a dificuldade que a humanidade tem de lidar com a crueldade, a sua própria e a da realidade, uma das explicações para algumas maneiras de pensar e interpretar o mundo. (FRANÇA, 2003, p. 56)

No intuito de diferenciar a crueldade natural e inerente ao ser humano da crueldade prazerosa de praticar exclusivamente o mal, França (2003, p. 57) apresenta uma leitura onde contempla duas formas de crueldade, a formadora e a deformadora: duas atitudes frente à crueldade: “exercê-la de forma positiva ou negativa, ou seja: colocá-la à serviço de uma vontade afirmadora ou de uma vontade negadora. Ser criador é a forma positiva, e cair no niilismo destrutivo (e apenas destrutivo) é a forma negativa”. A pesquisadora apresenta a fonte de sua leitura sobre a crueldade formadora e deformadora em Clément Rosset (1989):

Clément Rosset, no livro *O princípio de crueldade*, estabelece dois princípios: o princípio de realidade insuficiente, que ele liga ao pensamento moral que pretende ter um efeito mitigador e enganoso; e o princípio de realidade suficiente, esse sim mais cruel e mais verdadeiro, ligado ao pensamento trágico mais comprometido com a vida. Ligamos esses princípios às duas maneiras de lidar com a crueldade inerente à existência. (FRANÇA, 2003, p. 57)

Segundo o pensamento de França (2003) e de Rosset (1989), não existe somente a sombra pessoal e a sombra coletiva no inconsciente da humanidade, existe também uma sombra fora, na própria existência humana, a qual deve ser assumida assim como a sombra pessoal: “A lucidez para com a realidade, a dor da existência consciente, precisa ser encarada e superada, e não ocultada como se não existisse” (FRANÇA, 2003, p. 57). Clement Rosset (2000), em outro livro, *Alegria: a força maior*, diz que a alegria de viver não visa à estabilidade e perenidade de um ser imperecível e inalterável, ao contrário, o filósofo argumenta: “[...] a alegria de viver respirará plenamente numa existência efêmera, passível de fragilidade, mutável e desejada como tal” (ROSSET, 2000, p. 20).

A crueldade tem, desse modo, uma função formativa para o ser humano, ontológica no sentido de fazer parte da sua constituição. Enfrentar a crueldade como algo constitutivo e inevitável é o primeiro passo que caracteriza o seu papel positivo; o segundo é perceber, junto ao aspecto ontológico-formativo, o aspecto instrutivo da crueldade que se dá como um desdobramento, como um mecanismo de manutenção e de possibilidade à humanidade autêntica. Ou seja: a crueldade, vista positivamente, promove a chance de um processo de aprendizagem, daí seu aspecto instrutivo. (FRANÇA, 2003, p. 60)

O outro lado da crueldade, a deformadora será sempre um risco na assunção da crueldade em seu aspecto instrutivo, afinal assim como o arquétipo da sombra (de onde provém a crueldade), ela é ambivalente, ou seja, é tanto positiva quanto negativa. “[...] contribui na formação ou deformação do humano. Falamos em formação ou deformação porque essa contribuição pode ser positiva ou negativa” (FRANÇA, 2003, p. 63). Quando a crueldade degenera para o lado negativo, torna-se uma crueldade vingativa e punitiva, como a que relatamos, anteriormente, existir no tratamento aos adolescentes em situação de privação de liberdade na Fundação Casa.

Essa crueldade, que possibilita a criação, é a positiva. Por outro lado, a crueldade pode voltar-se contra sua origem humana e tornar-se mortalmente negativa. Para isso basta que ela seja exercida como instrumento de repressão, como tormento ou como prazer em fazer sofrer, fazer o mal pelo mal. (FRANÇA, 2003, p. 66)

De acordo com Nietzsche (1992, p. 56), só uma coisa é capaz de transformar completamente a crueldade em algo de valor: a arte. “[...] a arte; só ela tem o poder de transformar aqueles pensamentos enojados sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível viver.” A criação artística frente à crueldade própria da humanidade, é chamada por Nietzsche (1992) de arte trágica, como nos diz França (2003): “[...] arte é o grande estimulante a viver e tem mais valor do que a verdade;

como no criar está incluído o destruir, o artista precisa da crueldade inerente ao real, à cultura. A arte é mais forte que a verdade” (FRANÇA, 2003, p. 86).

Para Nietzsche (1992), assim como para Benjamin (2012) e Flusser (2011), um dos elementos primordiais para a criação artística é a embriaguez: a “[...] mais importante tarefa do Surrealismo é [...] mobilizar para a revolução as energias da embriaguez” (BENJAMIN, 1987, p.33); Flusser (2011) trata a arte como um tipo especial de droga em seu artigo *nossa embriaguez*:

O problema se torna mais complexo, no entanto, quando se trata da droga específica chamada "arte". Não há dúvida que se trata de droga. [...] Mas há, na arte, aspecto que falta nas demais drogas. A arte, depois de ter mediado entre o homem e a experiência imediata, inverte tal mediação, e faz com que o imediato seja "articulado", isto é: mediatizado em direção da cultura. Artista é inebriado que emigra da cultura para reinvidi-la. (FLUSSER, 2011, p. 158)

Em relação à embriaguez na obra de Nietzsche (1992), chamada de arte trágica, mais ligada à ideia de arte e crueldade, é desenvolvida no trabalho *Da crueldade em Nietzsche*, de Virginia França (2003):

O essencial na embriaguez é o sentimento de plenitude e de intensificação das forças. Esse sentimento seria exacerbado pela tradição intrínseca ao conceito de trágico como sendo o portador de uma aceitação do que há, também, de pior na existência. É essa a atitude, a característica básica e marcante da arte trágica e do artista trágico, que vemos como possibilitadora da identificação de um papel positivo da crueldade, a função ontológico-instrutiva. Na arte trágica a crueldade é necessária de forma produtiva. (FRANÇA, 2003, p. 84)

A embriaguez não deve ser entendida em sentido literal, mas sim a partir dos conceitos nietzschianos de Dionisíaco e Apolíneo: “O verdadeiro artista não é apenas um Dionísio esteta permanentemente embriagado pelos excessos. Ele necessita da embriaguez da disciplina apolínea” (FRANÇA, 2003, p. 84). Nesse sentido, o artista deverá embriagar-se sem perda de lucidez, como nos diz França (2003, p. 84): “Mesmo nos mais produtivos delírios criativos o artista não pode perder a consciência; ele precisa ser severo e cruel, impondo-se um rigoroso controle.” Como exemplo, França (2003) cita dois artistas um da literatura: Franz Kafka (1883-1924) e outro das artes visuais: Vincent Van Gogh (1853-1890), que apesar de viverem existências trágicas, não conheceram a fama, o respeito ou puderam viver da sua arte, entretanto, nunca deixaram de criar disciplinadamente: “O artista deve ser duro e cruel para consigo próprio se pretende

desenvolver talento. [...] de acordo com Nietzsche, a arte não é só a obra de arte, mas toda atividade criativa”. (FRANÇA, 2003, p. 84).

Entretanto, a arte não serve para curar a realidade, isso a invalidaria, a deixaria inofensiva, França nos diz: “A arte nos ajuda a suportar o peso da existência real, ela é o tolo e o herói que descobrimos em nós mesmos para que possamos existir”. (FRANÇA, 2003, p. 86). Nesse sentido, de sermos o tolo e o herói, Nietzsche (2001) faz um elogio à falta de peso e seriedade dos homens:

E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tanto bem como o *chapéu do bobo*: necessitamos dele diante de nós mesmos – necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a *liberdade de pairar acima das coisas*, que o nosso ideal exige de nós. (NIETZSCHE, 2001, p. 133)

Podemos traçar aqui um paralelo no contraste entre o homem sério, pesado e o palhaço por ser ele, talvez, o artista mais próximo da sombra, como herdeiro do bobo da corte é também herdeiro da crueldade medieval, da vida palaciana, cheia de crueldades premeditadas, invejas, traições, maledicências e intrigas, em contraste com a crueldade que emergia nas ruas, repletas de doenças, imundície, roubos, assassinatos, enforcamentos e decapitações em praças públicas. Em meio a tanta crueldade, a arte do palhaço de promover o riso e o bom humor prevalece e tem valor. “Ser bobo, não torna o ser humano menos ou menor. Saber dançar, zombar e brincar com a realidade pode e deve ser mais um, entre tantos, modo de se compreender e de compreender tudo que há à nossa volta” (FRANÇA, 2003, p. 86).

Creemos que não faria nem um pouco mal à humanidade hodierna parar para escutar com tempo e atenção o palhaço, o bobo moderno, aquele que sabe dançar e gargalhar sem perder a noção da crueldade e da tragicidade da vida. Não temos condições para responder se há na arte o arquétipo da sombra, entretanto, a produção da obra de arte, da dimensão imaterial para a material, passa pela sombra.

4.6.1 - Arte e internet

Na Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, localizada no bairro do Butantã, em sua praça central, conhecida como Praça do Relógio, há uma frase escrita em volta do relógio que pode ser lida por quem sobrevoa a USP: “No universo da Cultura o centro está em toda parte”. Diante da frase, iniciamos o presente subcapítulo com a questão: a

cultura virtual, produzida no *ciberespaço*, designada por Muniz Sodré (1996) como tecnocultura, pode ser o centro do universo da cultura? De acordo com Sodré (1996), tecnocultura é:

Uma designação, entre outras possíveis, para o campo comunicacional enquanto instância de produção de bens simbólicos ou culturais, mas também para a impregnação da ordem social pelos dispositivos maquímicos de estetização ou culturalização da realidade. Isso tudo sugere uma espécie de reinvenção da cultura. (SODRÉ, 1996, p. 7)

Nesse sentido, de tentativa de reinvenção da cultura, Sodré (1996, p. 8) vai dizer ainda que “[...] o ciberespaço e a realidade virtual oferecem-se como uma espécie de laboratório metafísico, questionador do sentido real”. Além de Sodré (1996), o historiador de arte alemão, Hans Belting (2006) também compartilha o mesmo pensamento. Belting (2006) nos diz que de acordo com as palavras de Menezes (2008, p. 30): “[...] o novo museu (virtual) satisfaz desejos de criação dos organizadores e de entretenimento e informação do público. Não mantém um perfil exclusivo e segue as leis do mercado, reduzindo a arte a mera mercadoria”. Já Menezes (2008, p. 28), discorda dos dois pensadores mencionados: “Não esperamos com essa visão tecnocultural de Sodré olhar para o museu e suas ações como uma mercadoria. Também não pretendemos posicionar a arte num contexto mercadológico com a troca de valores financeiros”.

Como mestre em comunicação cultural, o objetivo maior de Menezes (2008, p. 29) é “[...] examinar como as artes habitam a internet e se temos alguma presença tecnocultural nesse processo.” Indo na contramão das teorias de Sodré (1996) e de Belting (2006), Menezes (2008, p. 29) nos diz: “Talvez assim tenhamos um caminho para uma exposição virtual mais autônoma em relação ao capital e adequada aos parâmetros curatoriais e artísticos para comunicar socialmente a arte no ambiente digital.”

A pesquisa de Menezes (2008) é importante porque é uma das poucas, acreditamos, que traz uma visão positiva sobre a arte na internet, para ele:

Fora da sistematização do capital, abordada por Sodré e Belting, significa olhar para a comunicação do museu na internet de maneira estratégica, ou seja, visando aproximar as artes do público não como simples relação de consumo ou como pretexto tecnológico. Talvez assim seja possível encontrar uma forma de habitar a internet de uma forma mais autônoma, consciente e articulada com uma mensagem apropriada sobre o real. (MENEZES, 2008, p. 30)

Vale lembrar que o trabalho de Sodré (1996) é da última década do século XX, ou seja, quando a internet engatinhava, pelo menos em solo brasileiro. Os trabalhos de

Belting (2006) e do próprio Menezes (2008) são anteriores a 2010, se pensarmos na velocidade do avanço da internet e suas tecnologias, poderíamos dizer que a relação da arte com a internet mudou? Maria Bulhões (2010), Debora Nazareno (2020) e Ygor Anario (2022) trazem contribuições significativas no sentido de tentar responder a essa indagação.

Maria Amélia Bulhões (2010) compreende que a arte na pós-modernidade é difundida em nível mundial, em grandes mostras e em bienais que atraem, além do grande público, artistas, curadores, críticos, colecionadores e marchands, os quais, de acordo com ela (2010), têm a responsabilidade de criar pontos de validação e alcance entre circuitos internacionais e os públicos locais. Nessa perspectiva, ela conclui:

Assim, o lugar da arte não é algo que existe em si, ele é uma tarefa, uma territorialidade construída, em que pontos de convergência e uma consciência de pertinência se criam, e as fronteiras não são somente limites e separações, são também espaços de trocas, articulações e permeações. (BULHÕES, 2010, p. 13)

Bulhões (2010), assim como Sodré (1996), observa o fenômeno da transterritorialidade da arte a partir da segunda metade da década de 1990. Para ela (2010, p. 14), contudo, essa   “[...] a dinâmica do ciberespaço, que gradativamente se expande ocupando diferentes instâncias da sociedade.” Para esta pesquisadora e crítica de arte (2010, p. 13),   no *ciberespaço* que se estabelecem novas possibilidades relacionais: “O internauta pode, de forma solitária, percorrer as inúmeras vias   sua disposi o, buscando encontrar os objetos de seu interesse e se conectar com seu grupo ou tribo”. Independente das questões mercadológicas e de consumo apontadas por Sodré (1996) e por Belting (2006), de acordo com Bulhões (2010), artistas e institui es, cada vez mais, tem buscado ampliar a capilaridade de seus trabalhos:

(...) fazendo voos experimentais, com o uso da *internet*, para a difusão de suas práticas e produtos. Eles objetivam com isso aceder ao público dentro da tela de seu computador, ampliando seu leque de rela es além de seu espaço físico geográfico específico. Cresce e diversifica-se continuamente a presença da arte na rede *web*, deixando perceber-se que uma nova realidade se instala no seu circuito tradicional. (BULHÕES, 2010, p. 13)

Diante da contribui o do pensamento de Bulhões (2010), como pensar e proceder a institucionaliza o da arte, a crítica, os museus, as grandes mostras e do mercado da arte desconsiderando esse novo fenômeno? Não   possível ainda, desconsiderar as contribui es de Sodré (1996) e Belting (2006), que apontam para os fatos da tecnocultura e do capitalismo

cultural. Segundo eles “[...] o capitalismo clássico fabrica objetos de onde extrai a mais-valia ou lucro. O capitalismo cultural produz desejos, crenças e valores, o lucro é gerado mais no *marketing* de um produto do que em sua produção fabril” (BULHÕES, 2010, p. 14). Bulhões (2010) concorda que o capitalismo cultural é uma realidade, entretanto, segundo ela, o mesmo é um epifenômeno da própria arte, ou seja, um produto acidental que deriva da arte:

O campo da arte pode ser considerado um antecessor desse capitalismo cultural e do trabalho imaterial, pois é nele que se cria o valor arte e todo o conjunto de ideias e crenças que a sustentam. A problemática desse valor pode ser abordada de inúmeros ângulos. Entretanto, é preciso destacar-se que a arte é, por si própria, uma categoria social instauradora de conceitos e padrões. Isso porque, de um imenso conjunto das práticas simbólicas plásticas que envolvem todo tipo de manifestação. (BULHÕES, 2010, p. 14)

Para Debora Nazareno (2020) existe uma imbricação entre os fenômenos da arte e da comunicação, para ela a arte só existe porque, de alguma forma, ela é comunicada, já a comunicação vai utilizar a arte como instrumento para guiar diálogos entre emissores e receptores: “Portanto, a comunicação é mais fundamental que a arte, a arte precisa dela para existir, mas a comunicação se vale da arte como uma ferramenta entre outras, embora a arte seja primordial nesse processo” (NAZARENO, 2020, p. 16). Nesse sentido, a comunicação utilizaria a arte como uma ferramenta para o consumo?

Nazareno (2020) aponta, ainda, dois fenômenos ligados à arte e à comunicação na pós-modernidade. O primeiro, segundo ela, é o denominador comum entre os dois: o ser humano, ou melhor, o comportamento humano, “[...] justamente a forma como comunicamos a arte” (NAZARENO, 2020, p. 16); o segundo é a expansão da comunicação e das formas de se comunicar: “a forma de se comunicar atualmente foi ampliada. É com essa ampliação que a arte foi se adaptando para ser e estar no mundo de hoje” (Idem). Para trabalhar com a ideia de cultura ampliada Nazareno (2020) evoca o conceito de cultura-mundo de Lipovetsky e Serroy (2015, p. 9): “Cultura-mundo significa o fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, apoderando-se das esferas da vida social, dos modos de existência, da quase totalidade das atividades humanas”.

A internet, ensina Nazareno (2020, p. 20), configura “[...] uma nova linguagem planetária. O virtual modela a realidade, reformando as estruturas de trabalho e economia”. Entretanto, diferente de Bulhões (2010, p. 16) que pesquisou sobre a arte na internet no ano de 2010 e nos disse: “Uma das mudanças relacionadas à sua difusão e à sua recepção diz respeito ao fato de a arte ter se transformado em uma das principais esferas de construção de

identidade”, Nazareno (2020), que por sua vez, pesquisou a arte na internet em 2020 (um tempo muito grande em relação ao avanço tecnológico na rede), nos diz:

Em contrapartida, o que parece mais abrangente, mais distribuído e mais potencializado é, na verdade, mais homogêneo. Isso porque a internet é feita de dados, de algoritmos, de regras e padrões, ou seja, há uma lógica a ser seguida, uma lógica comum a todos. (NAZARENO, 2020, p. 20)

Ygor Anario (2022) em seu trabalho *Estaria a internet morta? Práticas artísticas da internet à pós-internet*, cita o historiador da arte britânico Julian Stallabrass (2003), que “[...] alega que as práticas artísticas relacionadas à Internet não podem ser dissociadas dos desenvolvimentos tecnológicos que acompanham a rede” (ANARIO, 2022, p. 78). Esse apontamento pode indicar as diferentes visões de Bulhões (2010) e Nazareno (2020) sobre a arte na internet, tendo dez anos entre a primeira e a segunda pesquisa. Entre as transformações surgidas na rede, as quais influenciaram a arte produzida na internet, Anario (2022), aponta como exemplo:

Elencamos algumas transformações e inserções tecnológicas no que concerne à Internet, que, por sua vez, acarretaram em transformações nas práticas artísticas. Registramos as seguintes: a adoção da computação em nuvem, possibilitada pela disponibilidade do Wi-Fi, o sucesso de smartphones e tablets, o surgimento da Web 2.0, o uso massivo do blogging, o surgimento das redes sociais e a profissionalização da área do web design. (ANARIO, 2022, p. 78)

Como pudemos observar, existem diversas abordagens em relação à arte na internet, algumas otimistas, outras mais pessimistas, todavia, a arte, em essência, é produção da alma humana, sempre encontra novas formas de plasmar-se, independente do canal que permite a sua expressão. Mais precisamente sobre o futuro da arte na internet, em primeiro lugar concordamos com a frase de Anario (2022, p. 81): “O(s) mundo(s) da arte, como também o resto do mundo, está apenas começando a analisar as consequências desta mudança”. Em segundo lugar concordamos com o pensamento do filósofo checo/brasileiro Vilém Flusser, falecido em 1991, que, segundo Ferreira, previu essas possíveis possibilidades da arte e sua consequente saída em direção à emancipação da alma humana.

Flusser concebe a arte como possibilidade de resistir à total programação do homem, porque ela pode assimilar as técnicas avançadas próprias do período pós-industrial sem, todavia, subordinar-se à função dominadora que essas técnicas exercem econômica e politicamente. O cinema, a fotografia, a web art e a arte digital, tanto quanto a literatura e a pintura de cavalete, podem ser orientadas para ideologias programadoras, mas também podem não ser. A

arte pode empregar técnicas e aparelhos sem apropriar-se de sua tendência à dominação. (FERREIRA, 2014, p. 274)

Acreditamos que no atual momento pós-moderno, a arte e os artistas estejam flertando com a internet, mais precisamente com as possibilidades da mesma. Em contrapartida, a arte, junto à internet, contribui com o desenvolvimento dos processos de comunicação e com a desterritorialização da indústria cultural, o que segundo Bulhões (2010, p. 17) são importantes “[...] fatores que influenciam a expansão sem precedentes do universo da arte que se vivencia atualmente e que termina por transformar este em um dos principais setores da economia na sociedade globalizada”. Nessa perspectiva, é possível que a comunicação não esteja utilizando-se da arte para capturar desejos e promover o consumismo, é provável que a arte esteja se utilizando da comunicação para humanizar as relações tecnológicas e robóticas da *Web* na pós-modernidade. Bulhões (2010) concorda com esse raciocínio:

Nesse lugar virtual, tudo se torna mais facilmente permeável, os choques de opiniões se dispersam, e a ausência da proximidade física esfria as disputas mais acirradas e emocionais. Esse trânsito de fluxos pode funcionar como gestão de posicionamentos antagônicos conectados, tais como, local versus global, individual versus coletivo, ou contemplativo versus interativo, moderno versus contemporâneo. (BULHÕES, 2010, p. 20)

Tendemos a acreditar que a arte nunca há de perder seu caráter emancipador de não se perder, mas antes apontar saídas e novos caminhos. Como colocou Herbert Read (1968), alguns artistas, ou muitos, podem se alienar em relação ao seu ego, ao dinheiro, aos aparatos tecnoculturais alienadores, aos governos autoritários e a muitas outras situações. Entretanto, para além de artistas existe a arte, que é uma egrégora, ou seja, uma grande força anímica que paira sobre a humanidade, criação de energias mentais e emocionais coletivas somadas, um campo onde os sentimentos e desejos mesquinhos não podem alcançar.

4.6.2 - Arte e Estado

O presente subcapítulo poderia ser chamado de “Arte e Política”, afinal entre os gregos a política era considerada uma arte. É possível que nos dias de hoje ainda possamos divisar uma dimensão estética da política? Jacques Rancière (2009, p. 18), a esse respeito nos diz: “Esse regime estético da política é propriamente a democracia”. Segundo o filósofo argelino/francês, a democracia é uma política estética. O que podemos dizer então das políticas pseudodemocráticas e das autocracias? Ao contrário de Rancière, Walter Benjamin (2012), em seu famoso artigo *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, nos diz

que no fascismo se estetizava a política e a resposta para tal, deveria ser uma politização da arte. Lembremos que a colocação de Rancière (2009) se dá em referência à *República* de Platão, ou seja, a política estética ateniense da Grécia antiga; Benjamin (2012), por sua vez, faz referência às políticas italianas e alemãs da época da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, nos interessa entender o que significa a estetização da política e a politização da estética.

Marinho (2015) vai chamar a atenção para o fato de o fundamento das ações políticas de Adolf Hitler terem nascido de sua noção de beleza clássica:

Hitler é um artista frustrado que deseja realizar seu ideal de mundo. Seu fundamento é a arte, a arte grega mais especificamente. Todavia, antes disso, ele encontra em Wagner o ideal de uma nação alemã, baseada fortemente nas relações de emoção que a arte pode suscitar. Hitler perverte todo o Romantismo naquilo que ele construirá como o *Terceiro Reich*. (MARINHO, 2015, p. 2)

No filme *Arquitetura da destruição* (1989)¹⁰³ podemos observar muito bem a dimensão estética dos fundamentos e das ações do nazismo. Marinho (2015, p. 2) nos diz que “Hitler encarrega-se da idealização e projetos dos prédios, incute sua visão nas manifestações, faz uso do rádio para propagandear sua visão, dá uma *forma* à massa”. Porém, no processo político estético nazista, a destruição tem início no momento que os ideais passam a ser convertidos em objetivos das políticas públicas, isto é, no ideal estético da compleição física do povo alemão. “Aqueles que são considerados incapazes (deficientes físicos e mentais) são logo internados em casa de custódia e hospícios. Inicia-se o processo de “higienização” do povo, pois eles não respondem ao ideal de beleza de um povo” (MARINHO, 2015, p. 3, grifo do autor), mesmo ideal que será utilizado, meses depois, para massacrar ciganos, homossexuais e judeus. Diante desse contexto de estética, Marinho (2015, p. 2) coloca duas questões muito pertinentes: “Qual o potencial libertador da arte nesse momento? No momento em que ela é o fundamento da política?”

Na dimensão da politização da arte, pode-se dizer que toda arte tem uma característica política a partir do momento que provoca o estranhamento nos conceitos de utilidade e de necessidade, ou seja, qual é a sua função e porque precisamos dela. A impossibilidade de responder a essas questões faz com que muitos sistemas políticos neguem as duas: a utilidade e a necessidade da arte. A negação da arte pelo Estado acarreta problemas de diversas ordens,

¹⁰³ *Udergångens arkitektur*, 1989, direção de Peter Cohen

citaremos dois como exemplo: a ausência de políticas públicas adequadas às diferentes manifestações artísticas e a cooptação da arte pelo mercado.

Em meio ao constante avanço do mercado sobre a arte e da tentativa de adquirir cada vez mais repertórios ao seu alcance, como a entrada, por exemplo, do grafite no circuito dos museus, vemos, ao mesmo tempo, outras iniciativas que optaram por sair do ambiente dos museus e partir para a atuação nas ruas e nos espaços públicos. (SANCHES, 2018, p. 10)

A questão da cooptação do mercado capitalista faz com que muitos artistas migrem para os espaços públicos, porém, ainda existe a questão das políticas públicas que subsidiam o trabalho artístico independente. Se por um lado o artista vai para as ruas e para outros espaços públicos para que seu trabalho atinja os sentidos e o imaginário do povo, por outro lado ele necessita de políticas públicas que apoiem suas criações, porém, políticas públicas com essas características só podem ser desenvolvidas por governantes democraticamente esclarecidos. “Do ponto de vista dos artistas talvez seja mais instigante o momento da criação e do diálogo com o público, a partir da apreciação da obra, do que se dedicar excessivamente aos meandros das políticas para as artes”. (SIMIS; NUSSBAUMER; FERREIRA, 2018, p.27) Simis, Nussbaumer e Ferreira (2018, p. 27) abordam muito bem a situação: além de desenvolver a obra de arte, o artista deverá, para que a mesma possa circular nos espaços públicos, assumir a “[...] tarefa necessária de problematizar os impactos das políticas culturais nesses processos de produção e difusão.”

É louvável que o artista queira se incumbir somente de sua produção artística, entretanto, hoje tal possibilidade já não é a prática de muitos que assumem as diferentes etapas do processo desde a criação. As políticas públicas orientadas às artes não podem ser coordenadas por pessoas sem familiaridade a condições de discernimento no campo. Segundo Simis, Nussbaumer e Ferreira (2018),

A busca de uma articulação sensível que envolva artistas, gestores, estudiosos e produtores culturais para a elaboração e implantação de políticas adequadas à área é uma tarefa coletiva imprescindível, principalmente em um contexto de grandes retrocessos para a criação, a imaginação, a liberdade e a democracia. (SIMIS; NUSSBAUMER; FERREIRA, 2018, p.27)

Vale lembrar do capítulo 2, no quesito *Arte na pós-modernidade*, quando apontamos que as políticas públicas de apoio às artes, como as que conhecemos hoje, só foram desenvolvidas, criadas e organizadas depois da Segunda Guerra Mundial, o que nos permite dizer que são relativamente jovens. Muitos Estados, principalmente os conservadores, tendem

a negar a utilidade e a necessidade da arte. Flusser (2011) afirma que a negam por temerem seu poder de transformação, mas se assim o fosse se contentariam em negá-la, não necessitariam persegui-la: “Isso explica toda a história de censura à sombra da história da arte. Se a arte não fosse uma potência transformadora, não seria necessário controlá-la e reprimi-la, como fazem e sempre fizeram todos os regimes autoritários” (FERREIRA, 2014, p. 279).

Nesse sentido, antes que a obra de arte possa chegar à apreciação do povo, o artista deverá travar lutas difíceis. Por um lado, a sedução financeira do mercado, que tende a reificar as relações da vida com a arte; do outro lado, a perseguição conservadora das personalidades autoritárias; de um terceiro lado, só para citar três, a falta ou precariedade das políticas públicas de apoio às artes. Não obstante as dificuldades, a resistência artística tende a prevalecer, a ser plasmada como uma necessidade dual: do artista e da vida, como nos diz Ernst Fischer (1983, p. 10), para que o indivíduo e o todo se transformem em um ou vice-versa: “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.” A arte então, sem ser estritamente política, tem a capacidade de apontar caminhos para a política:

De certa forma, como resistência, a arte apresenta-se como uma forma possível, desde que ela esteja interessada em experimentar e permanecer “fora” das relações reificadas de vida. Ela prepara, fundamenta e aponta saídas à política. Mas, não é a política própria. Essa necessita perder-se em seus próprios caminhos e chegar a soluções que a arte somente intui e apresenta. (MARINHO, 2015, p. 14)

Diante do que foi anteriormente tratado, principalmente sobre a alienação do artista (READ, 1968) e de sua obra a partir da cooptação tecnocultural (SODRÉ, 1996), muitos artistas têm levado suas obras para os espaços públicos com o objetivo de provocar o senso político dos fruidores: “[...] esse tipo de prática vem sendo discutida com mais regularidade no meio acadêmico sob a denominação de arte pública.” (SANCHES, 2018, p. 12). São muitas as produções de arte pública na atualidade, todavia, Sanches (2018, p. 11) faz algumas provocações muito pertinentes: “Poderia a arte pública atual ter sido absorvida pelo modelo da máquina capitalista, que evolui e parece se apropriar de qualquer iniciativa que deseje desarticular seus mecanismos?” Essa situação é possível desde que a arte pública seja uma mera tendência e não haja um manifesto de engajamento; “Seria ela uma mera repetição de um modelo de arte crítica?¹⁰⁴ Ou seria ainda uma prática que coloca a democracia como um

¹⁰⁴ Existe atualmente dentro da arte uma espécie de modelo que se afirma como arte crítica, fundamentado em mostrar estigmas de dominação e ridicularizar ícones reinantes, como se a arte nos tornasse revoltados ao

de seus interesses e problematizações?” (SANCHES, 2018, p. 11). Entre as produções de arte pública na cena contemporânea, são diversos os segmentos, por exemplo: a escultura, pintura, grafite, mosaico, mural, baixo-relevo, *hapenning*, *performance*, entre outras formas de expressão¹⁰⁵, Sanches (2018) observa que “Dentro da grande variedade das produções artísticas atuais é possível perceber que existe um desejo de politizar a arte, mas aliado à incerteza sobre o que é a política e o que a arte faz” (SANCHES, 2018, p. 11). As questões levantadas pela mestra em arquitetura e urbanismo Pilar Sanches (2018) são muito importantes, principalmente se levarmos em consideração que quando a arte pública surgiu no Brasil, estávamos vivendo a arte contemporânea interativa de Hélio Oiticica, Lígia Clark, Lígia Pape, Nelson Leirner, Cildo Meireles, entre outros.

Esse tipo de obra, chamada aqui de “arte pública”, possui caráter efêmero na forma de programas e similares e começou a ser mais intensamente realizado no Brasil, nos Estados Unidos e também na Europa a partir dos anos 1970. (SANCHES, 2018, p. 18)

A arte pública ganhou maior projeção a partir da década de 1980 em consequência de alguns fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, “[...] tais como a retração do mercado (desestímulo ao trabalho solitário e voltado para galerias) e o fim das ditaduras militares na América Latina e subsequentes movimentos de redemocratização” (SANCHES, 2018, p. 18); a formação de pequenas associações de artistas que promoviam ações colaborativas; aumento da crise econômica nos países latino-americanos; sucateamento das instituições de políticas públicas de apoio às artes. Um pouco mais tarde a arte pública ganharia ainda impulso em decorrência do advento da internet, da simultaneidade das comunicações, da globalização e da flexibilização do trabalho.

Mas quanto ao termo “arte pública” propriamente dito, pode-se dizer que esse conceito não atingiu um consenso generalizado, embora exista uma inclinação para denominá-lo dessa forma. Seu uso ainda não foi afirmado plenamente e há controvérsias a respeito de como deve ser empregado. [...] uma grande variedade de nomes que essas obras podem apresentar, entre eles: intervenção urbana, arte pública, arte participativa, arte colaborativa, arte relacional, arte contextual, situações, intervenções, etc. (SANCHES, 2018, p. 19-20)

mostrar fatos revoltantes ou nos transformasse em oponentes do sistema ao se negar como elemento desse mesmo sistema. (SANCHES, 2018, p. 11)

¹⁰⁵ <https://sites.google.com/site/intervencoesurbanasviviane/o-que-e-arte-publica>

No cenário do século XXI, frente à velocidade dos acontecimentos, no *loop da montanha russa* (SEVCENKO, 2001), as artes enfrentam novas dificuldades em alcançar seus desideratos políticos. De acordo com o historiador e crítico da cultura Nicolau Sevcenko (2001), para o necessário enfrentamento da aceleração desenfreada atual, é imprescindível o uso da crítica, de forma a resistir às inovações tecnológicas e compreendê-las. A esse respeito, Sanches (2018, p. 93) diz: “Como sua contrapartida cultural, o exercício da crítica pode constituir uma maneira de a sociedade dialogar com as inovações, ponderando sobre seu impacto, avaliando seus efeitos e investigando seus desdobramentos.”

A estratégia crítica apresentada por Sevcenko (2001) guarda semelhanças com a estratégia artística preconizada por Vilém Flusser (2011), quando ele diz que a arte é um afastamento momentâneo da cultura com a intenção de reinvidi-la. Para Sevcenko, a partir das palavras de Sanches (2018):

Seria necessário adotar uma estratégia baseada em três movimentos distintos: primeiro, de nos desprendermos do ritmo acelerado das mudanças atuais, a fim de que possamos obter uma posição de distanciamento e articular um discernimento crítico; em segundo lugar, recuperar o tempo da própria sociedade, ou seja, o tempo histórico, aquele que nos forneça o contexto no interior do qual possamos avaliar a escala, a natureza, a dinâmica e os efeitos das mudanças em curso, bem como quem são suas beneficiárias e a quem elas prejudicam; e, por último, sondar o futuro a partir da crítica em perspectiva histórica, ponderando como a técnica poderia ser posta a serviço de valores humanos, beneficiando o maior número de pessoas. (SANCHES, 2018, p. 93)

Com efeito, há uma semelhança muito positiva no pensamento e na visão de mundo de Flusser (2011) e Sevcenko (2001), mesmo que o primeiro falasse dos anos 1980 e o segundo do século XXI. Para Flusser (2011), a partir das palavras de Ferreira (2014):

A arte, compreendida como *poiesis*, é essa fonte: para criá-la, o artista retira-se do espaço público, que é o espaço de circulação das representações já familiares, e mergulha em suas experiências concretas, mas, diferentemente dos outros entorpecidos¹⁰⁶, o artista transcende o gesto antipolítico ao voltar para a esfera pública trazendo novos conteúdos. Esses conteúdos são gerados como tentativa de representar as experiências que extrapolam os símbolos e as representações instituídas. Nesse segundo momento, arte é ação política, pois é retorno do subjetivo ao público e reformulação de ambos. (FERREIRA, 2014, p. 279)

¹⁰⁶ Flusser, no livro *Pós-história - vinte instantâneos e um modo de usar*, mais precisamente no artigo *Nossa embriaguez*, compara a arte com as drogas.

Entre as visões dos intelectuais Sevcenko (2001) e Flusser (2011), podemos apresentar a visão artística de Hakim Bey¹⁰⁷ (2007), que propõe uma arte provocadora e altamente política. Em seus Livros *TAZ - Zona Autônoma Temporária* (1985) e *CAOS - Terrorismo Poético e outros crimes exemplares* (2007), Bey apresenta seus conceitos artísticos, como: terrorismo poético, arte sabotagem, teatro secreto, religiões livres, conceitos distorcidos, ideologias saqueadas, pirataria de ideias, sabotagem cultural, zona autônoma temporária, entre outros.

Não faça TP¹⁰⁸ para outros artistas. Faça-o para aquelas pessoas que não perceberão (pelo menos não imediatamente) que aquilo que você fez é arte. Evite categorias artísticas reconhecíveis, evite politicagem, não argumente, não seja sentimental. Seja brutal, assuma riscos, vandalize apenas o que deve ser destruído, faça algo de que as crianças se lembrarão por toda a vida - mas não seja espontâneo a menos que a musa da TP tenha se apossado de você. (BEY, 2007, p. 7)

Os conceitos de TP e AS (Arte Sabotagem) influenciaram pessoas por todo o mundo, não só artistas, mas também pessoas de outras áreas. Como exemplo, podemos citar o filme *Edukators* (2003) de Hans Weingartner, no qual dois jovens idealistas praticam TP com o objetivo de mudar a mentalidade das pessoas ricas. No Brasil temos o livro de domínio público *Manual prático de delinquência juvenil* (2002), que apresenta as ações de quatro jovens curitibanos. É importante lembrar que muitas pessoas foram presas praticando TP ou AS, como foi o caso dos jovens da cidade de São Paulo que atearam fogo na estátua do Borba Gato¹⁰⁹. Hakim Bey (2007) sabia do risco e asseverou: “O melhor TP é contra a lei, mas não seja pego. Arte como crime; crime como arte”. (BEY, 2007, p. 7).

Para concluir esse tópico sobre arte e Estado, lembremos das palavras de Rancière (2012, p. 51): “[...] a vontade de politizar novamente a arte vem sendo manifestada em estratégias e práticas muito diversas, as quais refletem, sobretudo, a incerteza sobre o que é a política e sobre o que a arte faz”, ou seja, conforme Sanches (2018), subjetivamente a arte sempre será política, porém, objetivamente, devemos separar o desejo de democracia da ideia de arte política:

Mas entendemos que, acima de tudo, ao lidar com a dimensão da subjetividade, é possível à arte realizar uma reconstrução política pelo nível

¹⁰⁷ Peter Lamborn Wilson, conhecido pelo pseudônimo de Hakim Bey (1945—22 de maio 2022) foi um historiador, escritor e poeta, pesquisador do Sufismo bem como da organização social dos Piratas do século XVII, teórico anarquista cujos escritos causaram grande impacto no movimento anarquista das últimas décadas do século XX e início do século XXI.

¹⁰⁸ Terrorismo Poético

¹⁰⁹ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/11/tres-presos-por-incendiar-estatuadeborbagato-saoltos-em-sp-e-manifestantes-comemoram.ghtml> - acesso em 04/jan/2022

individual e, a partir dele, quem sabe, construir uma nova política e um novo regime sensível, por onde possa surgir uma abertura para um novo regime ou projeto político. (SANCHES, 2018, p. 131)

Assim acreditamos, sem nos esquecermos, é claro, da crítica e do necessário afastamento, a fim de evitar a identificação com a velocidade dos acontecimentos, para que nosso “[...] desejo de democracia” (*Idem*) torne-se visível através da transparência de nossos processos criativos coletivos com a comunidade onde estivermos trabalhando.

4.6.3 - Arte e áreas de vulnerabilidade

A arte nas áreas de vulnerabilidade tem estreita relação com o tópico desse mesmo capítulo *Estado e áreas de vulnerabilidade* (4.1.1), como dissemos: áreas de vulnerabilidade são espaços territoriais desvalorizados pelo mercado, pelo capital e conseqüentemente, pelo Estado. Podem estar localizadas nas periferias, como também nas áreas urbanas centrais. Tais áreas são destituídas de estruturas de oportunidades. Nesses territórios faltam políticas públicas de acesso à educação e às artes. Quando as mesmas existem, são escassas e muitas vezes de má qualidade, como nos diz Franz (2008, p. 1): “Algumas ONGs oferecem bons exemplos para o mundo; por outro lado, as principais características do terceiro setor são o assistencialismo, a filantropia e a exploração dos pobres”.

Apesar do escasso oferecimento de espaços de arte-educação para crianças e adolescentes frequentarem no período de contraturno escolar, acreditamos que nesses espaços os usuários têm mais contato com as artes do que em suas escolas, no sentido de diversidade de segmentos artísticos. Por exemplo: entre os anos de 1971 a 1973, a pesquisadora Ana Mae Barbosa (1975) visitou 53 escolas e examinou os programas de arte, seu relatório concluiu o seguinte:

Os métodos utilizados eram aqueles ligados ao tradicional ensino de desenho, como desenho geométrico propriamente dito, desenho decorativo, através da repetição e alternância, aos processos ligados ao estudo de luz e sombra, etc. Assim como o método livre e auto expressivo (dar lápis e papel e deixar fazer), [...] e com isso se pretende atingir o objetivo do ensino de Arte propostos pela Educação contemporânea, tais como o desenvolvimento dos mecanismos de comunicação, no seu duplo aspecto de expressão e apreciação. (BARBOSA, 1975, p. 84-86)

Foi também durante a década de 1970 que houveram mudanças no campo profissional da arte/educação, como: a manutenção do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), criação dos cursos de licenciatura de curta duração em Educação Artística, a criação dos

cursos de licenciatura plena em Educação Artística (SILVA; ARAÚJO, 2013). Mais recentemente “[...] a implementação obrigatória de âmbito nacional do componente curricular Arte no Curso de Pedagogia e a reestruturação dos diferentes Cursos de Licenciatura em Artes (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança)” (SILVA; ARAÚJO, 2013, p. 3).

O modelo de educação atual mantido pelo Estado contém um ingrediente que cria obstáculos à educação artística e estética, o qual foi denunciado pela pesquisadora Maria Helena de Souza Patto (2013) já nos anos 1980, com o título de *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Segundo ela, sua pesquisa “[...] resultou em distorções conceituais que levaram a aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico de Estado” (PATTO, 2013, p. 149). Como apresentado no capítulo dois, no tópico *Definição de Estado*, aparelho(s) ideológico(s) de Estado (AIE) é um conceito cunhado por Althusser (1983), o qual serve para minar as forças cidadãs, no caso da escola, através do desmonte, precarização e sucateamento da arte, da educação e das culturas.

Nas áreas de vulnerabilidade o processo do fracasso escolar tende a ser muito mais acentuado. Por isso, nesses territórios, a arteeducação é de muita importância por seu caráter emancipador e elucidador a respeito do sentido da educação, como ensina a artista e pesquisadora Isabel Marques (2014, p. 232) “[...] retomo a premissa de que a arte em suas mais diversas manifestações, educa, tendo com isso valor sociopolítico-cultural inestimável.” Porém, para a emancipação acontecer é preciso que o processo arte-educativo seja sincero e convincente sobre qual é a função da arte e da educação, como nos diz Barbosa (1975, p. 90): “[...] o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da Arte para o indivíduo e para a sociedade.” Com efeito, o processo arteducativo deve acontecer dentro e fora da escola, ou seja, o professor deve conhecer a comunidade e sua cultura. Conforme Rosa Iavelberg (2015, p. 143) “[...] aprender não pode ser compreendido apenas como o fruto da ação em sala de aula, e sendo assim, todo o sistema complexo de interfaces da escola com o entorno precisa ser interpretado como fator interveniente na aprendizagem.” Ana Mae (1975) complementa: “O papel da Arte na Educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da Arte fora da escola” (BARBOSA, 1975, p. 90).

Entretanto, faz-se necessário que docentes, de todas as áreas e componentes, incluindo Arte, estejam atentos aos efeitos alienantes e homogeneizadores da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, principalmente no contexto de globalização, isto quer dizer, deve-se resistir a ser apenas um mantenedor do *status quo*, como nos diz Rachel (2013):

[...] professor, preocupado com a manutenção do *status quo* interligada ao seu ofício de ensinar e conseqüentemente enquadrar (a si e aos outros) a

regras preestabelecidas, acaba por assumir um modelo reacionário de existência, limitador e homogeneizador, relacionado ao sentido de educar como condicionamento comportamental e transmissão de conteúdos historicamente legitimados por uma versão oficial eurocêntrica, branca, colonizadora e machista. (RACHEL, 2013, p. 12)

Em relação à arteeducação na educação não formal, a situação é diferente do que nas escolas, mas, não muito, de acordo com Franz (2008, p. 1), “As práticas transcorrem vazias de oportunidades reais para cumprir a quase sempre utópica meta de educar para a cidadania e para a inclusão social. Isso torna o terceiro setor alvo de atenção.” No terceiro setor também muitos são os fatores da precarização da arteeducação, como por exemplo, a baixa remuneração, a falta de vínculo empregatício formal, o risco de adentrar em algumas áreas e a visão estereotipada da educação por artistas. Em relação ao último quesito, Marques (2014, p. 232) nos diz, “[...] que muitos artistas entendem que relacionar sua arte à educação seja apequenar sua arte e até torná-la degradante.” A artista observa essa situação como ignorância no meio artístico sobre o que é educação e o que é ensino:

Nesse sentido, é preciso fazer novamente a distinção entre educação e ensino, de modo a não escolarizar a arte e tampouco mutilar a função social do artista. O conceito de muitos artistas de que educação se resume ao ensino não só denota profunda ingenuidade (no sentido freireano) por parte dos mesmos, mas, sobretudo, imprime na produção artística os traços indelévels de certo egocentrismo e não raramente o descaso com o público. (MARQUES, 2014, p. 232)

Para Franz (2008, p. 1): “O medo da violência, a impotência diante do sofrimento das crianças e dos adolescentes, a falta de infraestrutura e a constante interferência dos gestores das ONGs em seu trabalho são fatores que acabam por frustrar seus planos de ensino.” O texto de Teresinha Franz (2008) traz fatores como o despreparo do artista em ser educador e a interferência dos gestores. O despreparo do arteeducador está relacionado à baixa remuneração e à falta de vínculo formal, ou seja, o gestor tem dificuldade em conseguir um profissional qualificado porque não oferece uma boa contrapartida e no fim, os prejudicados são os usuários das atividades oferecidas. Essa situação encontra respaldo na visão da precarização da arteeducação. Sobre isso, Marques (2014) nos diz:

O que se assiste de fato hoje são jovens recém-saídos de projetos sociais e/ou governamentais, tendo tido experiência de duas ou três aulas por semana de repertórios de dança, já sendo contratados para ministrar aulas em ONGs e até mesmo no contra turno de escolas formais. (MARQUES, 2014, p. 233)

Artistas de todos os segmentos acabam, de alguma forma, prejudicando-se, conforme Marques (2014): “Negando-se a rever conceitos de educação e de ensino e aprendizagem, muitos artistas reproduzem acriticamente aquilo que aprenderam tacitamente com seus mestres” (MARQUES, 2014, p. 232). A assunção da educação e o comprometimento com o processo educativo tende a levar o artista a rever a arte e seu próprio processo artístico. Nesse sentido Marques (2014) preconiza: “[...] proponho que as transformações das/nas relações pedagógicas podem ser compreendidas como fatores de transformação da própria arte” (*Idem*).

Em um projeto de arteeducação comprometido, principalmente em áreas de vulnerabilidade, seja na educação formal ou não formal, é deveras importante que o arteducador esteja conectado com a realidade do território e com a realidade de cada educando, como ensina Franz (2008): “Para optar por uma concepção de arte-educação democrática, inclusiva e competente, é indispensável conectar a produção artística à realidade de quem aprende, sem limites entre a arte e o seu contexto sociocultural de origem” (FRANZ, 2008, p. 2). Marques (2014, p. 233) complementa dizendo: “[...] não basta ser artista para ser professor.” Isto quer dizer que, para conectar a produção artística à realidade de quem aprende e a realidade do território onde atua, o artista necessita de uma formação complementar: “Do meu ponto de vista, a formação do artista é e deve ser diferente – porém complementar – da formação do educador, do professor, do oficinairo, do *orientador*” (*Idem*).

Um formato inovador e que tem mostrado bons resultados em arteeducação é formar jovens artistas das periferias, que para além de serem artistas, conhecem e interagem com a realidade das áreas de vulnerabilidade e de risco, e sobretudo, sabem dialogar sustentavelmente com as crianças e adolescentes através de sua arte. A associação civil sem fins lucrativos, Ação Educativa, fundada na cidade de São Paulo no ano de 1994, atua no campo da defesa e promoção dos direitos humanos e é pioneira na formação educativa de qualidade de jovens artistas periféricos, que depois de formados voltam para seus territórios e impactam na transformação local, como esclarecem os artistas-educadores Rúbia e Renato:

Na visão de Rubia, a própria essência da arte periférica enquanto “um instrumento de resistência”, leva o artista periférico a ser um “arte-educador dentro do seu território”. Ela acredita que principalmente o caráter de contestação, de não alinhamento imediato da cultura periférica com a lógica comercial, ao mesmo tempo que dificulta a inserção no mercado, aproxima este artista do trabalho com educação. “A arte-educação mais do que um caminho comum, é uma das alternativas possíveis para os artistas periféricos.”¹¹⁰

¹¹⁰ <https://acaoeducativa.org.br/entre-a-subsistencia-e-o-sonho-a-profissao-de-arte-educador-e-uma-alternativa-a-artistas-perifericos/> - acessado em 18/07/22

Quanto à perspectiva dos alunos, “Renato defende que a atuação do arteducador tem uma capacidade muito grande de mudar não só a relação dos jovens com a arte, mas também de influenciar toda a vida dos alunos.”¹¹¹ O jovem arteducador Renato consegue ter uma visão profunda do impacto emancipador da arte na vida das crianças e dos adolescentes nas periferias, a arte passa a compor e orientar o cotidiano das crianças e dos jovens frente a sociedade, como afirma Elliot Eisner (2008): “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (EISNER, 2008, p. 10). Esses jovens artistas periféricos, educadores de suas comunidades têm muito a ensinar e aprender na integração entre artistas e a educação escolar, pois como nos diz Marques (2014, p. 234): “O papel do docente continua apartado do papel do artista. [...] defendo que a arte deve contaminar e fazer parte da vida dos professores.” A arte tem muito para contribuir com a educação, assim como a educação tem a contribuir com a arte, como bem pontua a artista, pesquisadora e educadora Isabel Marques (2014):

Muitas e infinitas têm sido as contribuições do sistema da arte, dos artistas e de suas proposições para reformular, repensar e ressignificar um sistema educacional retrógrado e anacrônico que aparta o artista do docente e a arte da educação. (MARQUES, 2014, p. 238)

Voltaremos a tratar sobre a arte nos subcapítulos sobre educação

4.7 - Sombra e educação

No ano de 2022, até o mês de julho, aconteceram quatro massacres nos Estados Unidos: no dia 24 de maio, um jovem de 18 anos invadiu uma escola infantil, no Texas, e matou a tiros 19 crianças e 2 professoras¹¹²; dez dias depois, no dia 14 de maio, outro jovem de 18 anos viajou 300 quilômetros de sua cidade até a cidade de Buffalo, no Estado de Nova York, dirigiu-se até um bairro de negros, entrou em um supermercado e abriu fogo contra as pessoas, matou 10 e feriu outras 5¹¹³; no dia 4 de julho, dia da independência dos EUA, na cidade de Highland Park, Estado de Illinois, um jovem de 22 anos abriu fogo em um desfile

¹¹¹ *Idem*

¹¹² <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/75675/massacre-no-texas-relatorio-aponta-erros-sistemicos-da-policia-em-uvalde> - acessado em 19/07/22

¹¹³ https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_em_Buffalo_em_2022 - acessado em 19/07/22

de independência, matou 6 pessoas e feriu 24¹¹⁴; no dia 17 de julho, um homem abriu fogo indiscriminadamente em um *shopping center* do Estado de Indiana, matou 3 pessoas e feriu outras duas, um transeunte, que estava armado, alvejou-o e o matou antes que atirasse em mais pessoas¹¹⁵.

Jornais do mundo todo noticiaram os massacres, os assassinos foram chamados de monstros, disseram que a justiça seria feita contra dois dos assassinos que sobreviveram e foram presos; falou-se um pouco sobre o comércio indiscriminado de armas nos EUA, fato que reacendeu o duro debate sobre a regulamentação de armas no país, onde, de acordo com o instituto *Gun violence archive*¹¹⁶, morrem, por ano, 40 mil pessoas por arma de fogo. No entanto, nada foi falado pela imprensa internacional sobre a causa de tantos massacres na atualidade, contra crianças, negros, muçumanos, judeus, LGBTQIAP+, ou seja, como a maldade emergiu com tal força na pós-modernidade. Jung (2012, p. 195) nos diz que “O mal, hoje, tornou-se uma grande potência” e isso se deve a arrogância da humanidade pós-moderna, presa aos imediatismos da vida líquida (BAUMAN, 2007) e longe do autoconhecimento. Sobre isso Jung (2012) afirma:

[...] aumentaram os sintomas de inquietação e dúvida até que, neste final do segundo milênio, torna-se evidente a imagem de uma catástrofe universal que se inicia sob a forma de uma ameaça à consciência. Essa ameaça consiste do gigantismo — em outras palavras, uma arrogância da consciência — expresso na afirmação: "Nada é maior que o homem e seus feitos." (JUNG, 2012, p. 192)

Carl Jung faleceu no ano de 1961, porém, já falava sobre a catástrofe que se agigantava sobre a humanidade recém entrada na pós-modernidade. Segundo ele a causa está na educação que não promove o autoconhecimento: “Além da inadequação humana geral, grande parte da culpa por esse estado cabe à educação, que promulga as velhas generalizações e nada informa sobre os segredos da experiência pessoal” (JUNG, 2012, 194). Seguindo esse raciocínio, é importante ressaltar que existem estudos científicos sobre possíveis causas dos massacres nas escolas, entretanto, os mesmos não são citados pelas mídias, isto é, fala-se largamente sobre a maldade, mas evita-se falar sobre a causa do mal ou ainda, que o mal é uma prerrogativa do ser humano. Como exemplo citamos nossa própria pesquisa para o presente tópico: ao buscar notícias sobre o massacre do dia 24 de maio de 2022, onde 19

¹¹⁴ <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/policia-detem-suspeito-de-abrir-fogo-em-desfile-de-4-de-julho-nos-eua/> - acessado em 19/07/22

¹¹⁵ <https://www.cartacapital.com.br/mundo/tiroteio-em-shopping-nos-eua-deixa-tres-mortos/> - acessado em 19/07/22

¹¹⁶ <https://www.gunviolencearchive.org/> - acessado em 19/07/22

crianças e 2 professoras morreram, de 100 notícias só encontramos uma sobre a biografia do assassino; na verdade uma entrevista com o pai falando sobre o filho, que o rapaz, de 18 anos, havia abandonado os estudos por ser alvo de *bullying*.¹¹⁷

As escolas teriam, então, responsabilidade sobre os massacres? Algumas pesquisas levantam hipóteses de que “[...] os eventos constituem uma resposta à violência produzida pela instituição escolar” (OLIVEIRA, 2020, p. 1). De acordo com a professora e pesquisadora Miriam Abramovay (2002) é possível classificar a violência escolar em três níveis: 1) a violência que engloba ataques físicos, roubos, vandalismos e violência sexual; 2) as incivildades que podem se manifestar em humilhações, desrespeito e ataques verbais e 3) a violência institucional que abrange a falta de sentido em permanecer na escola durante anos, o ensino como um desprazer, as relações de poder entre professores e estudantes e a negação das diferentes identidades.

Apesar das pesquisas, a violência não é tratada amplamente em sala de aula. O mal que grassa em nossa sociedade pode caber transversalmente em qualquer disciplina. A escola não trabalha com os questionamentos reais da vida fora dela e isso causa a terceira forma de violência apontada por Abramovay (2002): a falta de sentido e o desprazer em permanecer na escola. De acordo com Jung (2012), a escola se esforça em inculcar nas crianças e adolescentes ideais de crenças e condutas que, eles próprios, os adultos educadores, não conseguem corresponder, o que também causa a terceira violência:

Assim, fazem-se todos os esforços para ensinar crenças ou condutas idealísticas que o indivíduo conhece no seu coração, mas às quais não consegue corresponder. E esses ideais são pregados por autoridades que sabem que elas próprias nunca corresponderam a esses altos padrões nem jamais o farão. E o que é mais, o valor desse tipo de ensinamento nunca é questionado. (JUNG, 2012, p. 194)

Os alunos talvez não saibam ou não consigam questionar em palavras; talvez não sejam incentivados a tecerem questionamentos; talvez a autoridade¹¹⁸ (ARENDDT, 2016), se ela existir, não seja compartilhada entre os alunos, para que os mesmos possam ter argumentos e questionar. Entretanto, as violências cometidas pelos alunos, sem dúvida, são formas de questionamentos: “[...] a violência cometida pela escola não é imposta sem

¹¹⁷ <https://www.noticiasao minuto.com/mundo/2005569/ele-deveria-ter-me-matado-pai-de-atirador-pede-perdao-pelo-filho> - acessado em 19/07/22

¹¹⁸ Embora o que legitima a autoridade do professor seja sua qualificação, que consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir seus alunos acerca dele, o que sustenta essa autoridade é seu comprometimento e responsabilidade pelo mundo. De acordo com Hannah Arendt (2016) essa autoridade deixou de existir no mundo moderno.

resistências. Os violentados podem estar respondendo, também através da violência, às violências sofridas” (OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Abramovay (2002) aponta que a violência nas escolas não é um fenômeno recente, os primeiros estudos a respeito começaram nos anos 1950, nos Estados Unidos. Mas a que se deve a transformação das ocorrências a partir dos anos 1990? O primeiro massacre a chocar o mundo aconteceu em 1999, na *Columbine High School*, nos EUA, o que levou muitos a pensar que era “[...] apenas mais um sintoma da cultura norte-americana, que supervaloriza o espetáculo, o dinheiro, às armas, à competição, o consumo” (LIMA, 2009, p. 2)¹¹⁹. Porém, os massacres haviam começado anos antes, o primeiro noticiado foi em 1996¹²⁰, na Escócia. Abramovay (2002) sugere algumas possibilidades:

Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. (ABRAMOVAY, 2002, p. 13)

Lima (2009, p. 2) nos diz “[...] que esses massacres podem ser efeitos do mal-estar causado pelo capitalismo global.” A partir da leitura de um artigo do filósofo Slavoj Žižek, publicado na folha de São Paulo¹²¹, Lima (2009) pontua:

Esse “mal-estar” não traz os sinais clássicos de maldade, mas sim, é considerado efeito normal da diversão e gozos próprios da pós-modernidade (ŽIZEK, 1999): os jovens passam horas se ‘divertindo’ em videogames violentos, cujo efeito é a dessensibilização sobre a dor dos outros; inconscientemente, eles estão exercitando sua pulsão de morte para ser ato na realidade concreta. A nova geração estaria inaugurando a era “pós-humana” (LIMA, 2009, p. 3)

Muitas podem ser as causas da violência que ocorre nas escolas, contudo, a tendência é que elas continuem caso a questão do arquétipo da sombra não passe a ser abordada em sala de aula: “[...] é necessário aprender a lidar com a violência como um fenômeno social e humano” (FRANZ, 2008, p. 2). É importante que a educação leve em consideração o arquétipo da sombra, ou seja, o lado mal que pode existir em cada pessoa, inclusive nas crianças e nos adolescentes. Segundo o psicólogo e professor da Universidade de Stanford,

¹¹⁹ <https://espacoacademico.wordpress.com/2012/12/01/massacre-nas-escolas/> - acessado em 19/07/22

¹²⁰ https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/04/110408_dunblane_massacre_proibicao_rw - acessado em 19/07/22

¹²¹ ŽIZEK, S. O superego pós-moderno. In: Folha de S. Paulo – Mais! 23/ maio/ 1999, p.5-8.

Philip Zimbardo (2012), o sujeito não nasce nem bom nem mau, mas propenso a ambos. O autor considera a força das circunstâncias e situações sociais do dia a dia como determinantes à conduta individual. Compreende que cada ser humano tem capacidade igual para o bem e para o mal. “Isso levanta a questão fundamental de quão longe nos conhecemos, até que ponto podemos prever com segurança o que faríamos ou não faríamos em situações que nunca encontramos” (ZIMBARDO, 2012, p. 11). Dois pontos se destacam nesse parágrafo, quais sejam, encarar o mal e nos conhecermos. Sobre encarar o mal em interface com o bem, Jung (2012, p. 193) nos diz: “Precisamos evitar pensar o bem e o mal como opostos absolutos. [...] O reconhecimento da realidade do mal necessariamente torna relativo o bem — e também o mal —, convertendo cada um deles na metade de um todo paradoxal.” Sobre nos conhecermos para podermos evitar o mal que queda latente em nossa alma, Jung (2012) nos ensina:

Portanto, a pessoa que deseja ter uma resposta para o problema do mal, conforme ele se apresenta hoje, necessita, em primeiro lugar, de *autoconhecimento*, ou seja, do conhecimento mais absoluto possível da sua própria totalidade. Precisa saber a fundo quanto bem pode fazer e de quantos crimes é capaz, e deve evitar encarar um como real e o outro como ilusório. Ambos são elementos da sua natureza e ambos estão destinados a vir à luz nele, se ele desejar — como deveria — viver sem enganar ou iludir a si mesmo. (JUNG, 2012, p. 194)

Efetivamente, a questão do mal, assim com a questão do autoconhecimento, bem como a necessidade de abordá-los são prerrogativas da educação, aquela que desenvolvemos na escola, mas também a que se pratica nas casas, na cultura familiar e no território onde habitamos. Nos próximos tópicos sobre educação retomaremos o tema da sombra, do autoconhecimento e da necessidade de suas abordagens na educação.

4.7.1 - Educação nas áreas de vulnerabilidade

Para além da sombra do Estado, da qual já trabalhamos em capítulo anterior, que projeta seu modelo cruel e desigual no tratamento dispensado ao povo, trataremos no presente tópico da sombra das Diretorias Regionais de Educação (DRE) e das próprias escolas, que projetam sua crueldade ao “[...] produzir forte desigualdade escolar nos territórios mais desfavorecidos das grandes cidades” (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 74).

As pesquisas sobre vulnerabilidade social de territórios em interface com desigualdades escolares são recentes no Brasil, no entanto, elas tendem a contribuir com

reflexões importantes para ampliar a luta contra a desigualdade escolar através da criação de novas políticas educacionais e de práticas escolares (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Como explicado por Ruben Katzman (2000), a vulnerabilidade é caracterizada pelos conceitos de estruturas de oportunidade e ativos. Segundo Penna e Ferreira (2014), as estruturas de oportunidades são oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade, sendo que o Estado é quem atua de forma mais “[...] significativa, por promover as políticas de infraestrutura urbana e viária, as políticas sociais (habitação, escolas e creches, saneamento básico) e econômicas (créditos, trabalho e financiamento)”. (PENNA; FERREIRA, 2014, p. 26). As oportunidades relacionam-se entre si, no sentido de facilitar acesso a outras oportunidades de serviços e bens. Os ativos, por sua vez, de acordo com Katzman (2000, p. 294), são o “[...] conjunto de recursos, materiais e imateriais, sobre os quais os indivíduos e os lugares possuem controle, cuja mobilização permite melhorar sua situação de bem estar e evitar a deterioração de suas condições de vida.” Entretanto, os ativos só poderão vigorar em determinados espaços se as estruturas de oportunidades forem oferecidas. Seguindo esse raciocínio, da demanda de oportunidade e de ativos, conclui-se que existem áreas de baixa vulnerabilidade e de alta vulnerabilidade (ÉRNICA; BATISTA, 2011), ou seja, algumas áreas possuem mais ou melhores oportunidades e ativos do que outras, como é o caso das escolas públicas.

Pesquisas, como as de Maurício Érnica e Antônio Batista (2011), mostram que quando a oferta educacional em áreas de alta vulnerabilidade é adequada, os resultados escolares e os desempenhos individuais dos alunos tendem a ser iguais aos de outros alunos em escolas onde há oferta educacional adequada. Porém, as pesquisas concluíram que tal oferta não ocorre. Na prática, existe uma forma de segregação territorial, isto é, a qualidade da oferta educacional em áreas de alta vulnerabilidade é restringida: “A educação pública metropolitana, portanto, seria marcada pelo *efeito de território*, um conceito que é objeto de debates na literatura sociológica e educacional” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 5). As evidências empíricas do chamado efeito território são:

- (i) quanto maiores são os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, menor tende a ser o seu Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica);
- (ii) alunos com um mesmo perfil sociocultural tendem a ter desempenho mais baixo na Prova Brasil quando estudam em escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade; em contrapartida, tendem a apresentar desempenho mais alto quando estudam em escolas localizadas em territórios de mais baixa vulnerabilidade social. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 6)

O que se apresenta é que, o simples fato de morar no bairro *X* ou no bairro *Y* vai impactar no destino educacional da criança. Érnica e Batista (2011, p. 8) nos dizem: “Os estudos que abordam as consequências que as características do território exercem sobre as oportunidades educacionais vêm crescendo nos últimos anos.” Na hora da matrícula, quando o CEP (Código de Endereçamento Postal) é anunciado, o destino escolar da criança será traçado, pois o CEP é o fator usado para determinar em qual escola ela irá estudar. Nesse sentido, “[...] o CEP é um bem escasso e valioso no sistema educacional paulistano” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 13). Escasso porque nem todos possuem CEP, como é o caso das favelas e das ocupações; valioso porque pode mudar o destino educacional da criança se a mãe souber indicar um CEP bem localizado no momento da matrícula, isso porque o “[...] CEP indicativo não precisa corresponder necessariamente ao CEP domiciliar. [...] o CEP que consta das bases das secretarias da educação não corresponde forçosamente ao CEP do local de moradia dos alunos” (*Idem*). O CEP indica o setor censitário da moradia, que por sua vez caracteriza o território através do IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social).

Esse modelo de segregação de determinadas camadas da população tende a perdurar no tempo, como mostram pesquisas mais antigas feitas nos EUA por Kolinski e Alves (2012), a qual eles nomearam de *efeito vizinhança*:

Os estudos que partem do conceito de efeito vizinhança focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre desfechos escolares individuais. [...] as cidades estão divididas em áreas que apresentam características físicas e culturais diferentes, ou seja, em contextos sociais caracterizados por normas e significados que são diferentes e persistem ao longo do tempo. (KOLINSKI; ALVES, 2012, p. 810)

O efeito território, no Brasil, assim como o efeito vizinhança, nos Estados Unidos condenam uma grande camada da população das cidades ao isolamento social e à pobreza, desconectando-a do convívio com outras classes sociais e, conseqüentemente, da possibilidade de evoluir seu capital cultural (KOLINSKI; ALVES, 2012). Para Jencks e Mayer (1990), o efeito vizinhança produzido pelo corporativismo entre escolas, com o aval das subprefeituras e das DREs, causam o *efeito de pares*, ou seja, o comportamento dos pares que vivem no mesmo território promove o contágio entre eles. Nesse sentido, crescer de acordo com o efeito território impede aos indivíduos de tais áreas terem contato com “[...] modelos de papel social de adultos da classe média, ou de modelos bem-sucedidos, especialmente daqueles desenvolvidos pela via da escolarização”. (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 812).

Pesquisas no Brasil, como por exemplo de Érnica e Batista (2011), na cidade de São Paulo; de Nogueira, Resende e Vianna (2013), na cidade de Belo Horizonte e de Ribeiro e Kolinski (2009), na cidade do Rio de Janeiro, apontaram que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Sobre essa constatação, Ribeiro e Vóvio (2017) apontam que:

A principal evidência de efeito território sobre as oportunidades educacionais encontrada – notada por meio de procedimentos estatísticos – é que os alunos com baixos recursos culturais familiares que estudam em escolas de entorno mais vulnerável tendem a obter desempenho pior; em contrapartida, alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor. (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 76)

As pesquisas apontam ainda que, “A situação é equivalente para alunos com maiores recursos culturais: quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores” (*Idem*).

A pesquisa de Érnica e Batista (2011) identificou cinco mecanismos que contribuem para a produção do efeito território, quais sejam: 1) *O isolamento das unidades escolares e a internalização do território*; 2) *A distribuição desigual da Educação Infantil, especialmente da pré-escola*; 3) *Homogeneidade do corpo discente*; 4) *Os efeitos da concorrência entre as escolas no quase-mercado escolar*; 5) *Modelo escolar inadequado ao público real*. Os cinco mecanismos identificados por Érnica e Batista (2011), que passaremos a explicar de forma mais detalhada, constituem a face da crueldade praticada pelas escolas com parte significativa das populações das grandes metrópoles.

1) *O isolamento das unidades escolares e a internalização do território*:

O primeiro mecanismo está intimamente ligado à distribuição de equipamentos de infraestrutura, o que faz com que a escola seja o equipamento público de referência, fato que acaba por atrapalhar seu verdadeiro papel no território.

Em áreas que apresentam altos níveis de vulnerabilidade social, as escolas tendem a ser o grande equipamento público de referência, recebendo uma gama vasta de demandas e urgências sociais do território e das famílias, sem que tenham, porém, condições de atendê-las. Não raro, reproduzem em seu interior as práticas sociais do território, inclusive os seus problemas e riscos, sem ter forças para superá-los para instaurar as condições para que o trabalho docente e a aprendizagem aconteçam. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 6)

2) A distribuição desigual da Educação Infantil, especialmente da pré-escola:

O segundo mecanismo é um desdobramento do primeiro e está relacionado à oferta de educação infantil no território. A distribuição de matrículas nessas áreas não segue o parâmetro de distribuição da população devido aos níveis de vulnerabilidade.

Como a oferta de educação infantil tende a ser reduzida nas regiões mais vulneráveis, as escolas ali situadas recebem muitos alunos que entram na série inicial do Ensino Fundamental sem terem contato preliminar com o universo escolar, reduzindo o impacto dessa etapa da educação básica sobre o aprendizado no Ensino Fundamental. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 6)

Os dois primeiros mecanismos apontam como a não existência dos equipamentos sociais no território, principalmente de educação infantil “[...] contribuem para o aprofundamento das desigualdades escolares que seriam produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 22).

3) Homogeneidade do corpo discente:

O terceiro mecanismo relaciona-se, particularmente, com o encontro da questão social urbana com a questão educacional, ou seja, com a internalização da questão social pelas escolas.

As escolas dos territórios de alta vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares, sendo fortemente homogêneas. Como se trata de alunos pertencentes aos extratos sociais mais vulneráveis e distanciados da cultura escolar, sua reunião nessas instituições potencializa e amplifica problemas que em outras unidades são pontuais e localizados, bem como produz um efeito de pares, vale dizer, uma ação coerciva dos padrões socioculturais do grupo que reforça o distanciamento dos alunos em relação ao mundo da escola e aos aprendizados esperados. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 7)

4) Os efeitos da concorrência entre as escolas no quase-mercado escolar:

O quarto mecanismo ou processo produtor do efeito de território relaciona-se aos vínculos de interdependência que as escolas conservam umas com as outras, seja nas áreas de alta ou de baixa vulnerabilidade, seja nas DREs ou ainda nas subprefeituras. Essas relações são classificadas por Van Zanten (2005) em três grupos, a partir do princípio que as orienta: a regulação estatal, a concorrência e a colaboração. O mecanismo é chamado pela literatura específica de quase-mercado porque, apesar de tratarem-se de equipamentos públicos, as relações profissionais são parecidas com as dos segmentos de mercado, no sentido de oferta e procura. Esse modelo é desenvolvido pelas famílias na busca de melhores escolas, mas

também em sentido oposto, ou seja, das escolas por famílias que atendam melhor suas expectativas, o mesmo ocorre ainda em relação a professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Os estabelecimentos de ensino de um território não estão isolados. Eles mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam a concorrência por profissionais e alunos. Nesse cenário de quase-mercado escolar, as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social têm, em geral, posição de desvantagem na disputa por professores e alunos com maiores afinidades com as exigências do modelo escolar. Por essa razão, as escolas em posição de vantagem podem desenvolver mecanismos de evitação e “externalização” de problemas discentes, docentes e administrativos, que acabam por se “decantar” nas escolas em posição de desvantagem. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 8, grifos dos autores)

O ajustamento desses processos cria uma vinculação de subordinação entre os dois tipos de escolas; assim, as que conseguem reunir condições para uma boa gestão escolar, passam a depender das outras, que reúnem e concentram os problemas, e que não conseguem, assim, assegurar condições de realização de uma boa gestão (ÉRNICA; BATISTA, 2011). O quarto mecanismo talvez seja o mais sombrio e cruel porque é uma combinação tácita entre os pares com aval das instituições administrativas, havendo total ciência do impacto em médio e longo prazo para as vidas e para as unidades escolares das áreas de alta vulnerabilidade, as quais não criam nenhum tipo de vínculo estável com o território, como se o mesmo fosse um mero local de passagem, como nos dizem Érnica e Batista (2012, p. 27): “A cada fim de ano, vários professores, coordenadores e diretores pedem remoção para outras escolas.” Essas remoções, aliadas ao não preenchimento das vagas, geram o absenteísmo docente que causa problemas mais agudos na segunda fase do ensino fundamental.

Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 27)

5) Modelo escolar inadequado ao público real:

O quinto mecanismo do efeito de território vincula-se com a dimensão didático-pedagógica, é referente ao modelo institucional que orienta a escola, em outras palavras, segundo Érnica e Batista (2012, p. 8): “O conjunto de práticas, valores e referências que organizam a estrutura e o funcionamento da escola não são adequados para atender os alunos reais que estão matriculados nas escolas de meios vulneráveis.” A padronização do formato

escolar, que segue o modelo da classe média, contribui para a produção do fracasso escolar nas áreas de alta vulnerabilidade.

O modelo de escola universalizado e as práticas pedagógicas dominantes pressupõem outro público, aquele que predominava quando a escola em privilégio de um grupo mais restrito. Como o modelo escolar pressupõe um público adequado a suas exigências acadêmicas e comportamentais para poder funcionar adequadamente, entendem-se os motivos que levam as escolas a disputar alunos que melhor atendam essas expectativas. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 8)

As pesquisas sobre o efeito território consideram que existe uma guetificação das camadas mais vulneráveis das populações das metrópoles que as distanciam dos padrões sociais e culturais de outras camadas da população, distanciando-as também das relações que poderiam favorecer maior trânsito social entre territórios de outras classes, além de bens e serviços disponíveis nos espaços urbanos. De acordo com Bourdieu e Champagne (1997): o resultado que se pode esperar dessa ordem de coisas é a reprodução aprofundada das desigualdades sociais, porque apresentada sob suas formas de exclusão branda, “[...] já que as crianças e jovens permanecem matriculados, mas em escolas incapazes de lhes assegurar tanto proteção como condições de aprendizado e desenvolvimento” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 36).

No próximo tópico trabalharemos a situação da educação infantil no contexto da escola pública.

4.7.2 - Educação e infância

A educação infantil, dos 0 aos 5 anos e 11 meses, caracterizada como primeira etapa da educação básica, constitui um fator indispensável na formação do indivíduo. No entanto, grande parte da sociedade, incluindo famílias, poder legislativo e até instituições escolares, não tem a total compreensão da importância que a Educação Infantil propicia para o desenvolvimento físico, mental e social da criança (SANTANA; MATA, 2016).

Nessa relação de importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do indivíduo, vale ressaltar a conclusão da pesquisa de Katiane Santana e Áurea da Mata (2016), apresentada no III Congresso Nacional de Educação em Natal-RN:

Concluimos que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, desenvolve a aprendizagem da criança de forma lúdica a contribuir na sua formação cognitiva, social, cultural, enfim, favorecendo a formação integral da criança. Deste modo, a educação infantil vem considerar a criança como

sujeito ativo que aprende efetivamente desde os seus primeiros anos de vida. Foi possível identificarmos dentre outras questões, que a educação infantil tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança, para que ela se torne futuramente um cidadão mais crítico, consciente, com grandes habilidades e potencialidades para a sua vida profissional, pessoal, social. (SANTANA; MATA, 2016, p. 3)

Apesar da grande contribuição e importância da Educação Infantil, ela não é uma realidade para parte significativa da população brasileira. Estudos como o de Sebastiani (2009) mostram que somente 28,9% das crianças de famílias pobres recebem atendimento em creches e pré-escolas. Mesmo entre famílias mais abastadas o número não chega a 60%, o que caracteriza o desconhecimento da importância da Educação Infantil no desenvolvimento do ser humano integral. Entretanto, à guisa de melhor entendimento sobre os números acima, cabe salientar que a Educação Infantil não é obrigatória, mas sim, dever do Estado, direito da criança e opção da família (KRAMER, 2006).

Vale lembrar o que dissemos no capítulo 3: o conceito de infância ser relativamente novo entre as ciências humanas. Foi somente com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), depois de sua obra *Emílio, ou da Educação* de 1762, na qual se ensina como se deve educar as crianças, que “[...] a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Rousseau (1995) propôs uma Educação Infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos” (NASCIMENTO, BRANCHER & OLIVEIRA, 2015, P. 6).

Um dos primeiros países a ser instituída a creche, foi na França em meados dos séculos XVIII, lá a creche tinha objetivo de abrigar as crianças pobres, que moravam nas ruas ou as que eram filhos de pais operários. Neste caso, a creche já surgiu com a marca de atender uma determinada e específica classe da sociedade; na Europa, além dessa questão, as creches também tinham um propósito educativo. (SANTANA; MATA, 2016, p. 4)

No Brasil, apesar da primeira creche ter sido inaugurada em 1899 (SANTANA; MATA, 2016), uma maior preocupação com a Educação Infantil pública começa a tomar forma a partir dos anos 1980. Nessa época, ainda de maneira tímida, a construção de creches e pré-escolas, com vistas ao atendimento do público infantil, tem um crescimento significativo. “Pesquisas identificam que isso é oriundo das mudanças ocorridas na sociedade, a questão da urbanização e industrialização, a organização familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho, entre outros fatores” (SANTANA; MATA, 2016, p. 3). É importante ressaltar que, na Europa as creches já surgem com propósito educativo, ao passo que no Brasil, as creches públicas nascem sob o signo do assistencialismo, como nos dizem Santana e Mata (2016, p. 4):

“Quando surgiu o atendimento nas creches foi pela necessidade apenas de amparo e não do direito educativo”.

Em 1988 a Educação Infantil passou a ser reconhecida formalmente na Constituição, ao determinar em seu artigo 208, inciso IV que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em Creche e Pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1998, p. 122). Porém, atendimento em creche, como descrito na Constituição, não explicita *atendimento educativo*, de forma que na prática o que ainda ocorre, em muitos lugares, é o atendimento de viés assistencialista.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.17)

Esse quadro não se modificou completamente, não obstante os avanços na legislação no tocante à Educação Infantil, quais sejam, a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990; a aprovação da PNE (Política Nacional de Educação Infantil) em 1994 e a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases)¹²² em 1996. Vemos não só na Educação Infantil a prática de atendimento assistencialista, como uma oferta de vagas distante do princípio de isonomia e a formação inadequada de profissionais (SILVA, 2014). Faltam portanto, políticas públicas no segmento.

Sobre a formação inadequada ou incipiente de profissionais para atuar na Educação Infantil, a pesquisa de Edilaine Silva (2014) nos mostra que: “[...] atuar como profissional da Educação Infantil carece de conhecimento e capacitação, experimentações, saber utilizar de diversas linguagens, de que é uma faixa etária específica, que requer cuidado e educação de qualidade de forma interligada” (SILVA, 2014, p. 2). Nesse sentido, é momentoso que exista uma preocupação nacional com a educação infantil, que se discuta amplamente sobre sua importância, como ensina Rodrigues (2019):

Porque acreditamos que essa fase escolar seja uma das mais importantes na vida estudantil de uma pessoa, período para formar laços sociais e acrescentar conhecimentos únicos à vida das crianças. Assim, as dificuldades

¹²² A responsabilidade tornou-se dos municípios, eles passaram a ter obrigação de disponibilizar espaço e vagas para atender as crianças de sua localidade. Como também essa lei tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. (SANTANA, MATA, 2016, p. 4)

encontradas nesse período educacional podem marcar a vida estudantil das pessoas. (RODRIGUES, 2019, p. 76)

Nas áreas de vulnerabilidade social, a oferta de equipamentos públicos de Educação Infantil é ainda menor do que em outros territórios das cidades, tal situação gera um tipo de vulnerabilidade, chamada de vulnerabilidade educacional: “[...] esse conceito deriva do conceito de vulnerabilidade social e se aplica diretamente às vulnerabilidades ligadas à área da Educação escolar” (RODRIGUES, 2019, p. 78). Vimos no tópico anterior que, a oferta insuficiente de vagas na Educação Infantil, chamada por Érnica e Batista (2011) de *distribuição desigual da Educação Infantil, especialmente da pré-escola*, causa grandes prejuízos na formação das crianças “[...] que entram na série inicial do Ensino Fundamental sem ter tido contato preliminar com o universo escolar, reduzindo o impacto dessa etapa da educação básica sobre o aprendizado no Ensino Fundamental” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 6).

Pesquisas como a de Mello e Andrade (2006) apontam que a vulnerabilidade social à qual as mães estão submetidas, aliadas ao seu grau de estudos contribui, influencia e cristaliza o *status quo* local, o que diminui sensivelmente as chances de seus filhos serem bem sucedidos educacionalmente.

É sabido que o nível cultural (modelo patriarcal) e educacional (nível de escolaridade) das mulheres de uma família influencia diretamente na sobrevivência de uma criança. A precária compreensão das reais necessidades de um recém-nascido e a primitiva forma de comunicar-se da mulher tolhida de participação ativa na sociedade coloca esta criança em situação de alta vulnerabilidade. O risco e a vulnerabilidade tornam-se essência para o estudo da pobreza, apontando que além do problema de baixa renda e consumo, a insegurança tem lugar de destaque, pois o pouco que se tem não pode ser perdido. (MELLO; ANDRADE, 2006, p. 14)

Essa situação apontada por Mello e Andrade (2006) relaciona-se com o terceiro mecanismo que propicia o efeito território, observado por Érnica e Batista (2011): *Homogeneidade do corpo discente*, o qual “[...] produz um efeito de pares, vale dizer, uma ação coerciva dos padrões socioculturais do grupo que reforça o distanciamento dos alunos em relação ao mundo da escola e aos aprendizados esperados” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 7). O efeito de pares (JENCKS; MAYERS, 1990) produzido pela homogeneidade do corpo discente que, por sua vez, é fruto da guetificação das camadas mais vulneráveis em áreas de alta vulnerabilidade, foi apontado como *carência cultural* pela Psicologia Educacional americana nos anos 1960 e 1970, teoria muito utilizada no Brasil para explicar a produção do fracasso escolar, como denunciado por Maria Helena de Souza Patto (2013).

O conceito de infância, no âmbito da ciência é relativamente novo para firmar a importância e a necessidade da Educação Infantil. A progressiva tentativa de democratização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental levou, no ano de 2006, à inclusão da criança a partir dos 6 anos na escolaridade obrigatória. Uma grande conquista e um grande avanço, contudo, a escola está preparada para receber crianças de 6 anos? As professoras estão devidamente capacitadas? A pesquisadora Sonia Kramer (2006, p. 804) nos diz: “Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre.” Colocar como menos nobre o papel da escola junto a crianças de 6 anos do Ensino Fundamental 1, é desconhecer a natureza e o potencial de escolarização das referidas crianças. Essa visão ignora o conhecimento já concebido sobre ensino e aprendizagem de crianças de 6 anos, mas Kramer (*Idem*) pontua: “[...] ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.”

A nova realidade tanto do Ensino Fundamental, como da Educação Infantil demanda atenção especial na formação de profissionais, ou seja, de professores e gestores, para que os mesmos aprofundem seus conhecimentos do ponto de vista teórico e prático. Os cursos de Pedagogia podem ser aliados dessa formação. Sobre isso Kramer (2006) nos diz: “[...] muitas críticas têm sido feitas, argumentando que a prioridade à formação de professores de educação infantil representa uma desvalorização do curso de pedagogia” (KRAMER, 2006, p. 807). Para Kramer (2006) essa é uma visão preconceituosa e estreita em relação ao trabalho com crianças pequenas.

Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que frequentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. “A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” são perguntas e expressões ainda ouvidas no nosso cotidiano. (KRAMER, 2006, p. 808)

Kramer (2006) vai além em suas indagações sobre os cursos de Pedagogia no Brasil arguindo: quem são os alunos e alunas, qual é a idade e a classe social, o gênero e a qualidade da escolaridade dos futuros profissionais? Ela nos lembra que a carreira do(a) pedagogo(a) é a que exige menos quantidade de pontos em exames de acesso às universidades públicas. Nesse contexto, “[...] é urgente a formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (KRAMER, 2006, p. 808). Para Kramer (2006) devemos

desconstruir a ideia de que o curso de Pedagogia é desvalorizado e transformá-lo em um espaço de formação científica, cultural e ético-político.

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. (KRAMER, 2006, p. 809)

Nesse sentido, a educação, que é por excelência uma prática social, deve incluir o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana, “Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.” (KRAMER, 2006, p. 810). O enunciado de Kramer (2006) nos parece óbvio, no entanto, para muitos é inconcebível, inclusive para professores de um país como o nosso, onde a desigualdade e a injustiça social “[...] são constitutivas da história e do cotidiano, conquistas resultam de muito trabalho realizado e – para que não se reduzam à letra morta – indicam sempre que há muito trabalho por fazer.” (KRAMER, 2006, p. 811). As ideias de Sonia Kramer nos apresentam a escola como deveria ser:

[...] apresento a ideia de que o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. (KRAMER, 2006, p. 811)

Efetivamente, há ainda muito trabalho a ser feito, no entanto, sem nos esquecermos da importância da Educação Infantil como espaço imprescindível em si e na continuidade de sua qualidade nos segmentos vindouros, tendo como premissa, parafraseando Kramer (2006), reiterar uma formação dos profissionais científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada.

4.7.3 - Educação e adolescência

No capítulo 3 trabalhamos o *conceito de adolescente*, a *adolescência nas áreas de vulnerabilidade*, a *privação de liberdade na adolescência* em instituições como a Fundação

Casa; no capítulo 4 abordamos o fator do arquétipo da sombra na adolescência e também na privação de liberdade; nesse tópico trataremos a educação na adolescência. Iniciamos com a seguinte provocação: educar, no contexto da adolescência, como disse Freud (1974)¹²³, é uma missão impossível ou a escola e os professores estão despreparados para a educação dos adolescentes?

A professora e psicanalista Luciana Gageiro Coutinho (2009, p. 144) observa em suas pesquisas que o chamado despreparo encontra eco nas transformações, ou seja, nas mudanças aceleradas que a sociedade contemporânea atravessa, as quais “[...] afetam tanto os jovens quanto seus responsáveis e os profissionais que trabalham junto a eles, que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com tais transformações.” Coutinho (*Idem*) propõe que uma das formas de pensar sobre a situação é pela “[...] via dos ideais”, partindo da suposição de que os professores e a escola não têm mais o lugar de ideal cultural sustentado socialmente, imprescindível para a constituição da legítima autoridade. Ela complementa dizendo:

O descompasso entre o adolescente e a educação também tem sido bastante pensado e discutido no campo da educação, ressaltando-se a inadaptação do modelo escolar às demandas e anseios dos adolescentes. Fala-se em desinstitucionalização da juventude (Sposito, 2005). Fala-se, também, em crise do modelo escolar universal e disciplinar, sustentado numa hierarquia colocada *a priori* que ignora os sujeitos e as diferenças, bem como exclui dela toda uma dimensão do saber e da cultura que são renovadamente produzidos dentro e fora dela. (COUTINHO, 2009, p. 144)

Além de Sposito (2005), a fala de Coutinho (2009), acima, também é sustentada pelas pesquisas de Candau (2000), Kramer (2006b) e Libâneo (1997), segundo os quais a escola é identificada por boa parte dos adolescentes como local de exclusão e restrição de possibilidades, no sentido de pertencimento e participação, “[...] o que complica o processo de apropriação das referências simbólicas advindas da cultura, fundamentais para o trabalho subjetivo em curso na adolescência”. (COUTINHO, 2009, p. 136).

Outros pesquisadores, principalmente na área da psicanálise, como por exemplo: Kupfer (2005), Rassial (2000), Gutierrez (2003) e Khel (2004), vão apontar a crise da autoridade, inter-relacionada ao posicionamento do adolescente com o saber vindo do outro, como a base da crise da educação contemporânea. Costa, Lima e Pinheiro (2010), assim como

¹²³ Isso nos leva a retomar as palavras de Freud (1937/1974) quando coloca a tarefa de educar, ao lado do psicanalisar e do governar, como uma missão impossível. (COUTINHO, 2009, p. 146)

Coutinho (2009) concordam, porém, consideram um terceiro aspecto que se vincula aos outros dois:

[...] fundamentados no pensamento freudiano, consideramos um terceiro aspecto que certamente se relaciona de forma central e incisiva às duas questões anteriormente abordadas: a questão do desejo. A partir deste novo recorte, é fundamental discutirmos as especificidades envolvidas na relação entre a adolescência, o desejo de saber e a crise da autoridade na contemporaneidade. (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010, p. 99)

Como vemos, o aspecto do desejo encontra respaldo no pensamento de Freud, no entanto, vale lembrar que o conceito de crise da autoridade tem lugar no pensamento de Hannah Arendt (2016), mais precisamente em seu livro *Entre o passado e o futuro*. Para Arendt a autoridade está relacionada a todas as instituições, aos modos de vida e às tradições políticas do Ocidente¹²⁴, concernente à educação, mais precisamente ao trabalho do professor. Arendt (2016, p. 239) ensina que “[...] sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo.” Nesse contexto, é importante observar que o conceito de autoridade em algumas abordagens da psicanálise perde muito de seu sentido filosófico proposto por Arendt (2016, p. 193) que afirma: “A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa.”, isto quer dizer, um bom professor pode possuir muita competência em sua matéria, mas isso, por si só, não lhe garante autoridade, entretanto, Costa, Lima e Pinheiro (2010) nos dizem:

Neste contexto, os professores vêm sendo solicitados a serem educadores, a dominarem conteúdos diversos que envolvem desde didática à educação moral, que se acredita estarem relacionados ao ato de ensinar e distanciam-se do domínio do conteúdo sobre o qual ensinam. [...] este domínio do conteúdo é que possibilitaria ao docente, antes de educador, ser mesmo professor, ocupando um lugar de referência para seus alunos, sendo aquele que representa e apresenta o saber. (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010, p. 101)

O professor deve apresentar o saber e, simultaneamente, o educador apresenta o mundo, introduzindo os mais novos no mundo. Os educadores são os representantes do mundo para os novos habitantes que chegam e não o conhecem. É nessa representação do mundo, e na qualidade dessa representação, que reside toda a autoridade (ARENDR, 2016). Nesse raciocínio, quando o saber é apresentado, o aluno saberá para que ele serve, o que diminuirá seu enfado pela educação e aumentará seu desejo de saber.

¹²⁴ https://pt.wikipedia.org/wiki/Hannah_Arendt - acessado em 01/08/22

A fala das pesquisadoras Costa, Lima e Pinheiro (2010) é endossada pelo pensamento de Olga Pombo (2003), que inicia seu artigo *O insuportável brilho da escola* elogiando o artigo de Arendt (2016): *A crise na educação*, publicado inicialmente em uma revista no ano de 1954 e em 1961 seria incluído no livro *Entre o passado e o futuro*¹²⁵, porém, no meio do artigo, Pombo (2003) distancia-se do conceito de autoridade de Arendt (2016) ao exaltar o trabalho do professor em detrimento do educador, que em sua visão seria um papel subalterno imposto pelo modelo pós-moderno de trabalho dos familiares, que relegam à escola o triplo papel de guardar, cuidar e educar seus filhos.

Em qualquer caso, seja em nome das conveniências da família, seja em favor do interesse das crianças, assistimos a um **fenômeno duplo**: por um lado, digamos assim, de "**desprivatização**" da vida das crianças, de transformação em tarefa pública das responsabilidades relativas à sua guarda, cuidado e educação, por outro, de "**inchamento**" da escola que se vê forçada a aceitar essas inesperadas, imensas, despropositadas e, em boa verdade, inoportáveis responsabilidades educativas. (POMBO, 2003, p. 9; grifos da autora)

Não discordamos completamente da colocação de Pombo (2003), pois, sabe-se, que na atualidade os pais têm abandonado os filhos cada vez mais precocemente e por maiores períodos nas escolas, ocorre uma grande transferência de funções às escolas, como dizem Costa, Lima e Pinheiro (2010, p. 101): "[...] fazendo com que frequentemente também sejam transferidos para a escola direitos e deveres educativos que deveriam pertencer à família." Mas a qual tipo de família as pesquisadoras estão se referindo? Às das escolas particulares ou públicas bem localizadas? As famílias das quais temos trabalhado os filhos, pertencem às áreas de vulnerabilidade, onde os recursos culturais familiares são pequenos e esperam da escola guarda, cuidado e educação.

Nesse sentido, a escola não poderia furtar-se a esse empenho, mas isso caberia no cotidiano das instituições escolares ou carecemos de políticas públicas que resolvam tal natureza de questões junto a famílias e instituições escolares?

Diante dessa tarefa multifacetada da escola pública, mormente em áreas de vulnerabilidade e no contexto da adolescência, estimamos de nossa experiência educativa que é preferível a autoridade do educador à competência do professor. Rosa (2004) aponta que

¹²⁵ "The Crisis in Education", publicado pela primeira vez na *Partisan Review*, em 1954 e posteriormente integrado pela autora no volume *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* de 1961. (POMBO, 2003, p. 2)

para adolescentes pobres, em muitos casos marginalizados, o desamparo discursivo, isto é, a falta do discurso pertinente de um educador é tão grave quanto a condição de privação material, teoria também defendida por Coutinho (2009), que nos diz:

Sem um lugar no discurso social que não seja o lugar da estigmatização e do preconceito, esses adolescentes ficam privados da possibilidade de serem ouvidos enquanto sujeitos, o que, muitas vezes só vem a ocorrer após algum ato extremo de violência, como única resposta possível. (COUTINHO, 2009, p. 139)

Segundo Arendt (2016) e Dufour (2005) é nesse amparo discursivo da palavra do educador que reside toda a autoridade, a mesma autoridade que deve ser compartilhada para que os adolescentes também possam ter a palavra. “Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir crenças, conteúdos, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir um dom de palavra.” (DUFOUR, 2005, p. 128). Coutinho (2009) complementa dizendo: “[...] que os nossos adolescentes possam tomar a palavra para si e criar um sentido para as suas vidas, contribuindo simultaneamente para a renovação da cultura e de seus ideais”. (COUTINHO, 2009, p. 141).

No sentido inverso, Pombo (2003) observa que a crise na educação se instala quando a escola perde sua real missão, que é inscrever as novas gerações no patrimônio comum dos saberes acumulados da humanidade, ao substituí-la pela disciplinarização das vontades e desejos dos alunos. Contudo, um modelo não precisa excluir o outro, pelo contrário, podem existir juntos, como nos diz Coutinho (2009):

Assim, pensamos que, ao introduzir a dimensão do desejo e do inconsciente nas questões referentes à transmissão de saber que se opera nas instituições e ensino, a psicanálise tem muito a contribuir para uma reflexão e para a construção de possíveis estratégias de intervenção na relação do adolescente com a educação. (COUTINHO, 2009, p. 142)

O desejo no contexto da educação, de acordo com algumas abordagens psicanalíticas, diz respeito à assunção pelo educador ao desejo de saber do adolescente, que encontra eco nas possibilidades de erros, de incompletude, de caminhos possíveis que possam substituir as obrigações dos acertos, das cobranças de perfeição. Coutinho (2009, p. 146) nos diz: “[...] quanto mais o professor se coloque em conformidade com o ideal da educação como possível, nos parece que, mais ele vai encontrar resistência por parte dos adolescentes.” No entanto, a inversão desse modelo também é uma realidade:

Por outro lado, as experiências de renúncia, de poder lidar com os furos e as incompletudes próprias ao movimento em direção ao saber, podem ajudar os

alunos a acatarem as renúncias necessárias ao aprender, como já notou Kupfer (1989). (COUTINHO, 2009, p. 146)

Esse modelo educativo, de lidar com as incompletudes próprios da adolescência tem muito em comum com a abordagem da sombra e do mal, observados por Jung (2012) no tópico *Sombra e educação*. Outros pensadores também abordaram o assunto da assunção dos problemas da educação na própria educação, como por exemplo, Adorno (1995) em relação à barbárie: “Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, [...] me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. (ADORNO, 1995, p. 156). Nesse sentido, em conformidade com as teorias de pensadores abordados nesse tópico, a autoridade estaria em *pari passu* com a assunção do desejo e os desconfortos próprios e pungentes da adolescência.

4.7.4 - Educação e internet

Nesse mesmo capítulo (4.5) abordamos a internet: seu surgimento no cenário mundial e no Brasil, os perigos da rede na *Deep Web* e na *Dark Web*, no tópico seguinte (4.6) trabalhamos com as pesquisas que abordaram os processos artísticos na internet. No presente tópico, buscaremos abordar a internet em interface com a educação, isto é, suas formas de utilização na prática pedagógica, seus benefícios e possíveis malefícios.

No ano de 1995, quando publicou o livro *Estrada do Futuro*, Bill Gates, o magnata americano, fundador da *Microsoft*, falou sobre a importância da internet na educação. De acordo com ele, a rede internacional de computadores permitiria a navegação investigativa de professores e alunos, ampliando e espalhando as oportunidades educacionais e pessoais, incluindo os que não tiveram a chance de cursar uma Universidade. Garcia (1998, p. 3) citando Gates, nos diz: “[...] porém, o autor adverte que para extrairmos os benefícios do uso das redes, precisamos encarar o uso dos computadores nas escolas e nas salas de aula de forma diferente.”, ou seja, as escolas caminhavam muito lentamente em relação ao uso das redes nos anos 1990 e, de alguma forma, ainda hoje, nos anos 2020, continuam lentas se comparadas a outros setores.

Kenski (2015, p. 133) observa que “A Internet trouxe mudanças disruptivas e irreversíveis para a sociedade nas últimas décadas.” As mudanças são visíveis para todos aqueles que possuem mais de 30 anos, “[...] instituições de todos os setores alteraram suas práticas e formas de agir e se comunicar com a inclusão massiva dos recursos e

funcionalidades disponíveis no meio digital.” (*Idem*). Entretanto, é possível afirmar que as alterações em todas as instituições e setores foram benéficas, como por exemplo, as escolas? Sobre isso, Kenski (2015) nos diz:

O acesso às escolas – instituições identificadas como espaços de certificação e aprendizagem dos saberes socialmente válidos em cada época – já não necessariamente precisa ser feito de forma física e presencial. O ir à escola para se educar e aprender transforma-se em metáfora para a aprendizagem por diversas formas e meios, inclusive os digitais. (KENSKI, 2015, p. 133)

Essa fala da pesquisadora Vani Kenski (2015), proferida há somente alguns anos atrás, poderia parecer pretensiosa à época, porém, em 2020, quando o mundo foi assolado pela pandemia de Covid 19, todas as possibilidades de fazer coisas remotamente pela internet apresentaram-se completamente para bilhões de pessoas ao redor do planeta. Entre março e abril de 2020, as aulas, no Brasil, foram suspensas e só voltaram, completamente presenciais, em março de 2022. Nesse ínterim de 2 anos, crianças, adolescentes e adultos passaram a assistir aulas remotamente, todavia, nem todos conseguiram, afinal a internet está associada aos conceitos de estruturas de oportunidades e ativos (KATZMAN, 2000), aos quais grande parte da população brasileira não tem acesso. Nesse sentido, um abismo, pouco reparado por parte da população, ficou visível: a desigualdade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). “Esta desigualdade interfere na qualidade de vida, na cultura e, sobretudo, na educação no país”. (KENSKI, 2015, p. 137).

A verdade é que a pandemia pegou muitas instituições educacionais de nosso país desprevenidas em relação ao uso da internet na comunicação pedagógica com os alunos, isto é, no uso das ferramentas pelos professores para dar aulas.

Em uma pesquisa encomendada no ano de 2015 pela Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (FECOMERCIO-SP), constatou-se, entre outros resultados, o desinteresse da maioria entre 400 diretores de escolas (públicas e privadas) no quesito utilização da internet em sala de aula.

[...] a pesquisa mostra que a maioria das escolas (95,6%) públicas e privadas do Estado de São Paulo afirma não possuir a disciplina Educação Digital em suas grades curriculares. Somente 4,75% das escolas privadas adotaram a disciplina, como determina o artigo 26 do Marco Civil da Internet – a lei 12.965, criada em abril de 2014, que regula o uso da internet no país. Nas escolas públicas, esse percentual cai para 1% das instituições de São Paulo. (KENSKI, 2015, p. 138)

Em contraste com os dados da pesquisa acima, outra pesquisa de 2010, ou seja, cinco anos antes (muito tempo em termos de avanço tecnológico), financiada pela Fundação Victor

Civita, levantou dados de 400 escolas de Ensino Fundamental e Médio de 12 capitais e concluiu que: 98% delas possuíam computadores com acesso à internet, contudo, a maioria do corpo docente não se sentia preparado para trabalhar com os recursos.

Nesse sentido, sabe-se que a pandemia nos mostrou que escolas equipadas, porém, com profissionais ainda não qualificados e muitos alunos em situação de vulnerabilidade digital. Kenski (2015) observa que há muitos problemas a serem superados, alguns deles estão diretamente ligados ao acesso, outros ao uso da internet para fins educacionais.

Efetivamente, existem outros problemas, como veremos. Pesquisadores como Andrade e Macedo (2016) e Setzer (2001) são contra a utilização da internet na educação, relativizam os benefícios e apontam os malefícios do uso das redes em espaços educacionais. De acordo com Andrade e Macedo (2016, p. 7) nos anos 1980, quando a tecnologia dos computadores chegou às escolas houve alguma resistência: “[...] esse pensamento permeou as discussões pedagógicas acerca do aprendizado e, apesar das resistências por parte dos pensadores da pedagogia e dos educadores, esses recursos acabaram por ser disponibilizados nas escolas.” Não se pode negar que a educação mudou nessas últimas décadas, sobre isso, Andrade e Macedo (2015) nos dizem:

[...] não foram somente benefícios que a tecnologia trouxe para nossos lares, famílias e escola, mas por meio deste processo problemas graves e sérios passaram a fazer parte do contexto social e escolar, sobretudo a partir do final do século XX e início do século XXI, período em que notamos o uso excessivo de celulares, do computador e, sobretudo da internet. (MACEDO; ANDRADE, 2015, p. 3)

A pesquisa de Andrade e Macedo (2015) é respaldada pelo pensamento do pesquisador Waldemar Setzer (2001), professor aposentado de Ciências da Computação no Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME). Setzer (2001), desde o ano de 2001 busca abordar os impactos da internet na educação para além do ponto de vista pedagógico, ou seja, a partir da própria tecnologia, apontando os danos causados pelo uso de aparelhos telemáticos como: *smarth-tv*, celulares e computadores. Sobre o computador, ele nos diz:

[...] é uma máquina de simular pensamentos restritos, o programa que ele executa consiste em pensamentos, que são instruções ou comandos. [...] é abstrata, matemática do tipo algorítmico, ele representa tudo de uma maneira virtual, ou seja, mental. (SETZER, 2001, p. 25)

Esses pesquisadores defendem a teoria de que a linguagem lógico-simbólica, abstrata e mental do computador possa induzir essas mesmas características à personalidade dos usuários. No caso, crianças e adolescentes, podem ser alienadas das responsabilidades do

mundo real. Macedo e Andrade (2016, p. 11) nos dizem: “[...] a pessoa é tomada por um estado obsessivo de excitação puramente intelectual. E justamente por ser uma máquina abstrata, matemática, o usuário é levado a empregar uma linguagem de comandos que também é matemática, lógica-simbólica.” Seguindo o mesmo raciocínio, Setzer (2001) nos diz:

Uma consequência sobre o usuário é que este é induzido a agir de maneira indisciplinada. De fato, como o espaço de trabalho é puramente mental, pode-se fazer de tudo, sem consequências diretas do mundo real. [...] Além disso, tudo pode ser corrigido, de maneira que não é preciso seguir-se uma disciplina para fazer as coisas corretamente ou bem feitas. (SETZER, 2001, p. 31-32)

Não discordamos das colocações de Setzer (2001), entretanto, os computadores e a internet estão aí, vieram para ficar, fazem parte da vida das pessoas e a escola não pode ignorar isso. Um exemplo sobre o século dos computadores e da internet vem do próprio Setzer (2008), em um artigo publicado em 2008 na internet¹²⁶, Seltzer apresenta dados da rede nos EUA:

Em maio de 2006, segundo o *Wall Street Journal*, 143 milhões de americanos fizeram acesso à Internet a partir de sua residência, com 72% conectados via banda larga. Para o que nos interessa, os seguintes dados são relevantes: 91% de todas as crianças dos EUA entre 3 e 12 anos, em jardins-de-infância e ensino fundamental usam computadores, e 59% têm acesso à Internet. (SETZER, 2008)

O acesso à internet a partir das residências por crianças e adolescentes, o uso prolongado, somados à ausência ou não da mediação dos pais ou responsáveis, acreditamos que possa ser considerado prejudicial ou mesmo perigoso. No tópico sobre o arquétipo da sombra e internet (4.5) abordamos a questão da propagação de ideias extremistas, de misantropia, de fóruns anônimos, de violência nas redes sociais; que autores de massacres, como os de Suzano/SP e de Christchurch/Nova Zelândia, ambos em 2019, eram usuários compulsivos da internet e ligados a fóruns anônimos¹²⁷.

Não se pode negar que a internet é um território ambivalente, ou seja, tem um polo positivo e outro negativo, obviamente pode ser usada para o mal, exatamente por ser uma mídia aberta, o professor José Manuel Moran (2001), pioneiro nas pesquisas sobre o uso da internet na educação nos diz: “[...] é a mídia mais aberta, descentralizada, e, por isso mesmo, mais ameaçadora para os grupos políticos e econômicos hegemônicos.” (MORAN, 2001, p. 1)

¹²⁶ <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/como-protoger-resenha.html> - acessado em 03/08/2022

¹²⁷ <https://www.dw.com/pt-br/os-massacres-de-christchurch-e-suzano-e-o-lado-obsкуро-da-internet/a-47945454> - acessado em 03/08/2022

De acordo com Moran (2001), é exatamente por isso que a internet deve ser utilizada nas escolas, principalmente para que os alunos aprendam a usá-la, para que não caiam em armadilhas alienadoras, dogmáticas e fanatizadoras. Nesse sentido, é muito importante a presença de um educador mediador:

Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente. (MORAN, 2001, p. 4)

O que se mostra é que para haver internet na educação faz-se necessário uma educação para a internet, como nos disse Manuel Castells em sua palestra quando visitou o Brasil em 2015: “[...] um país educado com Internet progride. Um país sem educação utiliza a Internet para fazer ‘estupidez’. Isso a Internet não pode resolver, isso só pode ser resolvido pelo sistema educacional.”¹²⁸ Como dissemos no tópico anterior, as questões aparentemente tabus devem ser discutidas na escola por educadores, seja em relação às frustrações, medos e violências dos adolescentes; seja sobre o arquétipo da sombra das personalidades individuais ou coletivas e também na internet. A autoridade sempre deverá circular a partir da palavra do educador equilibrado e consciente de sua responsabilidade, como Moran (2001) nos diz:

Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. (MORAN, 2001, p. 4)

Nesse sentido, a internet tem que estar presente nas escolas, deve ser utilizada no processo educativo em uma via de mão dupla, a saber: educação para a internet e internet para a educação. Não é possível que a escola se abstenha da utilização da internet como propõe Setzer (2001), se ela está presente nas residências e é utilizada por toda família todos os dias. De acordo com Setzer (2001), o ideal seria introduzir o uso do computador somente ao final do Ensino Médio, quando o adolescente estiver entre os 16 e 17 anos, pois, segundo o pensador, os tipos de linguagens e pensamentos do computador são muito formais e exigem grande autodisciplina. Moran (2001) segue uma outra linha de raciocínio: a partir de suas observações junto aos seus diversos grupos de pesquisas com adolescentes e jovens, conclui que: “A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição” (MORAN, 2001, p. 5). Ele explica cada uma das habilidades:

128

<https://www.bing.com/videos/search?q=palestra+de+Manuel+Castels+no+Brasil+em+2015&qpv=1&qpvt=palestra+de+Manuel+Castels+no+Brasil+em+2015&FORM=VDRE> - acessado em 03/08/2022

Bom senso para não se deter, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes. A intuição é um radar que vamos desenvolvendo ao “cliquear” o *mouse* nos *links* que nos levarão mais perto do que procuramos. A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro. [...] O gosto estético nos ajuda a reconhecer e a apreciar páginas elaboradas com cuidado, com bom gosto, com integração de imagem e texto. Principalmente para os alunos, o estético é uma qualidade fundamental de atração. (MORAN, 2001, p. 5)

Concordamos com as observações das pesquisas do professor Moran (2001), entretanto, compreendemos as observações do professor Setzer (2001). Existem perigos que a educação deve levar em conta, porém agregá-los ao processo educativo e não negá-los, principalmente porque o computador, a internet e os celulares fazem parte da vida dos alunos fora da escola. Como salienta Castells (2015), a sociedade adulta nega a internet, nega sua utilidade porque tem medo da internet, em um sentido mais amplo, os governos também têm medo da internet, porque internet significa liberdade: “[...] a liberdade é temida quando não se tem controle sobre ela, conseqüentemente transformam a ignorância que têm sobre a internet em medo da liberdade.”¹²⁹ Não é possível negar o quanto a utilização da internet pode ser útil à educação brasileira, principalmente em relação as dimensões continentais de nosso país, como Kenski afirma:

Em um país de grandes distâncias, com a população tendo dificuldades de locomoção e possuindo um número muito alto de pessoas com acesso a internet por meio de dispositivos móveis, é um grande desperdício ignorar o potencial educacional das redes para garantir o que está previsto na lei, ou seja, a “universalização dos ensinamentos fundamental e médio”. (KENSKI, 2015, p. 141)

Concordamos plenamente com Kenski (2015), no entanto, a realidade brasileira, que ficou explícita durante a pandemia, mostra que estamos bem longe ainda do acesso pleno à internet e aos dispositivos móveis, dizendo de outra forma, estamos ainda longe do acesso à educação de qualidade.

4.7.5 - Educação, arte e Estado

Vimos durante esse capítulo e nos precedentes que, a educação da população é dever e responsabilidade do Estado, assim como o devido auxílio financeiro para a difusão das artes e das culturas; vimos que os Estados autocráticos, pseudodemocráticos e neoliberais manipulam a educação através de seus aparelhos ideológicos de Estado (AIE), denunciados por Althusser

129

<https://www.bing.com/videos/search?q=palestra+de+Manuel+Castels+no+Brasil+em+2015&qpv=1&FORM=VDRE> - acessado em 03/08/2022

(1983) e negam a arte e reprimem suas manifestações públicas através dos aparelhos repressores de Estado. Vimos também que, o modelo de capitalismo neoliberal tende a sucatear a educação pública (da infância à pós-graduação) com o objetivo de privatização da educação; o mesmo é feito com a arte e com os artistas, a tendência é esvaziar o sentido transformador da arte, reificando as obras de arte, como mostrado por Benjamin (2012), Adorno e Horkheimer (2014) e Arendt (2016 e 2020). A pergunta que fica é: como podemos transformar a sociedade através da educação e da arte se as mesmas são controladas pelo Estado e são alvo do capitalismo neoliberal? A resposta que tentaremos dar nesse tópico, e de forma mais ampla, em toda tese é que, precisamos transformar o Estado através da educação, entretanto, antes temos que transformar a educação através da arte.

Paulo Freire (1996) em vários momentos vai falar sobre o inacabamento do ser humano, sendo, em sua visão, esse o objetivo da educação. O Estado como instituição também participa desse inacabamento, isto é, compõe-se de seres humanos, portanto, pode apresentar as deformidades morais e éticas presentes nas pessoas de todas as nações, ou seja, o Estado é um espelho da sociedade e, de alguma forma, nós somos o Estado. Efetivamente, é necessário que o cenário político mude para que, conseqüentemente, a educação e a arte alcancem seu potencial pleno. Contudo, como poderá o Estado mudar sem que a educação transformada e emancipadora já o tenha alcançado? Através da arte.

Friedrich Schiller (1759 - 1805) acreditava que com a arte como ferramenta pedagógica poderíamos alcançar o ser *humano absoluto*, que seria, utilizando o conceito de Paulo Freire (1996) um ser humano acabado. Schiller não testou sua teoria na prática, porém, escreveu um tratado onde defendeu suas ideias de forma muito pertinente, influenciado primeiramente por Kant e mais tarde, de forma definitiva, pelos gregos Platão e Aristóteles.

É importante situar Schiller no tempo. O artista, filósofo, médico e historiador alemão, viveu na segunda metade do século XVIII, contemporâneo dos iluministas Rousseau (1712 - 1778) e Voltaire (1694 - 1778), dos quais foi influenciado pelas ideias e ideais iluministas, que intencionavam reformar a sociedade através da razão: “O humanismo e a tolerância começam a revelar-se como espírito dominante deste século. Os seus raios penetram já nas salas dos tribunais e, mais longe ainda, nos corações dos nossos príncipes”. (SCHILLER, 1989, p. 137). Diferente de Voltaire e de Rousseau, que morrem uma década antes da Revolução, Schiller tinha 30 anos em 1789, quando explode a Revolução Francesa. Contudo, os acontecimentos que se seguiram à Revolução decepcionaram e desiludiram Schiller, como nos diz Nunes (2013):

Enquanto a mítica frase de Rousseau: *Liberté, Egalité, Fraternité* traz consigo o encanto dos ideais iluministas, as acções referidas e mais polémicas da Revolução trazem consigo o peso da desilusão. Com o desenvolvimento das revoluções, gera-se uma onda de violência associada a estes ideais políticos, desagradando e desiludindo muitos pensadores da época. (NUNES, 2013, p. 14)

A decepção e o desânimo espalharam-se por toda a Europa. Na Alemanha, Schiller e seu amigo Goethe (1742 - 1832), além de protestarem através de cartas e poesias, procuraram desesperadamente uma solução, inauguram, então, um movimento artístico: “Em resposta a esta onda de desilusão, surge uma onda de classicismo que se sente, principalmente, na literatura alemã e nestes dois autores.” (NUNES, 2013, p. 15). Juntam-se a Schiller e Goethe outros dois grandes artistas e intelectuais alemães, Wieland (1733 - 1813) e Herder (1744 - 1803). Acreditavam que resgatando os clássicos poderiam trazer luz para as trevas que haviam se instalado na Europa, uma transformação não mais através da razão, como queriam os iluministas, mas, a transformação através da educação e da arte.

As características principais do período são a tentativa de resgate de padrões artísticos e estéticos da Grécia antiga; a orientação por ideais humanistas, de harmonia e tolerância a serem alcançados através da arte e da literatura por meio da "educação estética"; a síntese de ideias do Romantismo e do Iluminismo; dentre outras.¹³⁰

Schiller era um defensor aguerrido da liberdade, porém, a liberdade que pregavam junto aos acontecimentos pós Revolução não representava nada para ele, era uma farsa, defendiam e proclamavam algo que não conheciam de verdade: “A *Aufklärung* (iluminismo) apenas serviu para transformar a corrupção num sistema que não tem cura.” (SCHILLER, 1994, p. 166). Schiller dá então início, em 1793, a sua série de cartas, intituladas *Sobre a Educação Estética do Ser Humano*, sobre as quais a pesquisadora portuguesa Ana Nunes (2013) nos diz, sobre seu objetivo: “[...] o caminho da educação estética: a arte capaz de figurar a beleza ideal, o elo perfeito entre a verdade e o bem, como o meio de resolver a corrupção política e de alcançar os ideais de liberdade.” (NUNES, 2013, p. 18). Todas as cartas são endereçadas ao amigo e mecenas Duque Augustenburg, na primeira carta Schiller diz:

A liberdade política e social é e será sempre o mais sagrado dos bens, o mais digno objetivo de todos os esforços e a ideia essencial de toda a civilização. Mas este grandioso edifício só poderá ser construído sobre o terreno firme de caráter enobrecido, e será precioso começar por criar cidadãos para uma

¹³⁰ pt.wikipedia.org/wiki/Classicismo_de_Weimar - acessado em 08-08-2022

constituição, antes de poder dar a esses cidadãos uma constituição. (SCHILLER, 1994, p. 166)

Nessa primeira carta, Schiller expõe o germe de seu projeto de transformação da sociedade através do desabrochar do sentido estético. Mais tarde, em 1795, todas as cartas serão publicadas na revista *Die Horen*¹³¹, dirigida por ele e tinha por objetivo expor as obras e as ideias do Classicismo de Weimar, do qual era adepto. De acordo com Nunes (2013), as cartas de Schiller, formavam em seu conjunto, um objeto de estudo antropológico de seu tempo, as quais não só apresentavam as falhas sociais, como o remédio para curar os males, como um antídoto, que era a arte. As cartas também demonstravam que Schiller, além de ser um grande artista, era também um teórico da arte: “[...] todas estas áreas culminam nesta série de cartas¹³² filosóficas, em que pensa o mal e a cura, fazendo perguntas e alcançando respostas”. (NUNES, 2013, p. 18).

Passamos então a compreender a teoria do artista filósofo. Para Schiller, o ser humano é dividido por duas forças antagônicas de potências iguais, a essas forças Schiller deu o nome de impulsos: “[...] somos pressionados por duas forças opostas, às quais, uma vez que elas nos impelem em realizar o seu objeto, se dá com toda a conveniência o nome de impulsos” (SCHILLER, 1994, p. 54). A primeira força foi classificada como *impulso sensível*, que impele o ser humano a abrir-se para experiências materiais, o impulso da natureza sensível do ser, partindo de sua própria existência física, “[...] é também o impulso que situa o homem dentro dos limites do tempo, tornando-o matéria, dando-lhe um grau de limitação e finitude, uma existência física que se limita em tempo, forma e matéria.” (NUNES, 2013, p. 21). Na décima segunda carta, Schiller explica o impulso sensível:

O primeiro destes impulsos, a que pretendo chamar *sensível*, parte da existência física do ser humano, ou da natureza sensível, e ocupa-se em situá-lo dentro dos limites do tempo, tornando-o em matéria: não fornecer-lhe matéria, uma vez que isso já requer uma atividade livre por parte da pessoa, que apreende a matéria e a distingue de si própria enquanto elemento persistente. (SCHILLER, 1994, p. 54).

¹³¹ *Die Horen* terá sido a última revista importante que Schiller dirigiu, foi publicada entre 1795-1797 pelo editor Cotta, em Tübingen. A revista era influenciada pela onda de classicismo, da qual Schiller era adepto, incentivava o humanismo, o idealismo da razão e apresentava vários textos em que Schiller defendia a articulação necessária entre estética e ética; verdade, bom e beleza. (NUNES, 2013, p. 16)

¹³² A versão original destas cartas foi publicada na revista *Die Horen*, nos números 1 (cartas 1-9), 2 (Cartas 10-6) e 6 (Cartas 17-27), em 1795. (NUNES, 2013, p. 18)

A segunda força foi chamada por Schiller de *impulso formal*, que corresponde à parte racional da natureza humana. Essa segunda força é, de acordo com o filósofo, a parte da existência absoluta, portanto total e imutável, do ser humano, como ele nos diz:

Ao segundo desses impulsos, a que podemos chamar *impulso formal*, parte da existência absoluta do ser humano, ou da sua natureza racional, ambicionando pô-lo em liberdade, trazer harmonia à diversidade das suas manifestações e afirmar a sua pessoa em todas as mutações do estado. (SCHILLER, 1994, p. 55)

Efetivamente, o impulso sensível está ligado ao processo de sentir, ao passo que o impulso formal ligado aos processos de pensar e querer. Nunes (2013, p. 21) nos diz: “[...] enquanto o impulso sensível cria casos, provocando situações que exigem mudanças da realidade, o formal outorga leis (juízos, conhecimento, vontade e ações).” Schiller vai dizer sobre a diferença dos dois impulsos:

O sentimento pode apenas dizer: *isso é verdade para este sujeito e neste momento*, podendo surgir outro momento e outro sujeito que revogue a asserção da presente sensação. Mas uma vez que o pensamento proclama: *assim é*, aí ele decide para todo o sempre, estando a validade da sua asserção garantida pela própria personalidade que se opõe a qualquer mudança. (SCHILLER, 1994, p. 55)

O impulso sensível, como vimos, insiste na mudança, já o impulso formal insiste na imutabilidade, residindo aí o antagonismo das duas forças de igual potência, ou pelo menos é o que nos parece. Entretanto, para Schiller esses impulsos não são absolutamente opostos: “Logo, eles não são opostos por natureza e, se contudo parecem sê-lo, só chegaram a esse estado devido a livre transgressão da natureza, em que revelam um entendimento equívoco de si próprios e confundem as suas esferas.” (SCHILLER, 1994, p. 56). Contudo, Schiller assevera que é necessário que os dois impulsos se mantenham em harmonia, sendo essa uma dupla tarefa da cultura:

[...] assegurar a cada um dos dois impulsos os seus limites constitui a tarefa da cultura, que deve fazer igual justiça a ambos e tem de apoiar não só o impulso racional contra o sensível, mas também este último contra aquele. A sua tarefa é, portanto, dupla; *em primeiro lugar*, preservar a sensibilidade contra os ataques da liberdade; *em segundo lugar*, assegurar a proteção da personalidade contra o poder das sensações. O primeiro objetivo é alcançado através da formação da capacidade de sentir, o segundo pela formação da capacidade racional. (SCHILLER, 1994, p. 57)

Para que a harmonia prevaleça entre os dois impulsos é necessário que haja um mediador aliado à cultura. Esse mediador, segundo Schiller (1994), é uma nova força criada a

partir da junção dos impulsos *sensível* e *formal*, o qual o filósofo denominou como *impulso lúdico*. “O impulso lúdico remete de imediato para o conceito de jogo, e essa noção de jogo é o próprio impulso lúdico, o mediador. É esta noção de jogo que vai neutralizar estes dois impulsos opostos.” (NUNES, 2013, p. 23). O conceito de jogo também é trabalhado na obra de Kant, porém, Schiller irá utilizá-lo de maneira diversa: para Kant percebemos a harmonia das coisas a partir do jogo da razão consigo mesma, ou seja, o jogo da imaginação e do intelecto, já para Schiller o jogo é o mediador entre sensação e intelecto ou como diz Nunes (2013, p 22): “[...] entre a natureza e a racionalidade na sua vertente ética, expresso na harmonia entre natureza e espírito.” O próprio Schiller vai dizer:

Logo, o impulso lúdico, no qual ambos atuam em conjunto exercerá sobre o ânimo uma coação de caráter simultaneamente moral e físico; portanto, uma vez que ele suprime toda a contingência, abolirá também toda a coação e libertará o ser humano tanto no plano físico como moral. [...] Na mesma medida em que retirar às sensações e aos afetos a sua influência dinâmica, ele conduzirá estes a uma harmonia com as ideias e a razão, e na mesma medida em que retirar a coação moral das leis da razão, ele reconciliá-las-á com o interesse dos sentidos. (SCHILLER, 1994, p. 61)

Como pudemos observar, o impulso lúdico não é uma força inata, porém, produzida por fatores externos para mediar os dois impulsos de natureza antagônica. Nunes (2013, p. 24) nos diz: “[...] é no jogo que reside toda a harmonia, [...] equilibrando as diferenças, não perdendo as suas particularidades, mas dando ao homem o necessário para que a sua moralidade seja atingida. E só o jogo torna isto possível”.

O impulso de jogo, para Schiller (1994) está intimamente ligado ao conceito de beleza. Aqui mais uma vez existe uma diferença entre as ideias de Kant e de Schiller: “Se por um lado a estética para Kant era subjetiva, estava no sentimento, para Schiller era objetiva, estava na obra de arte.” (NUNES, 2013, p. 24), sintetizando um pouco mais a assertiva de Nunes (2013), Santos (2007, p. 60) nos diz: “Kant vira no belo o símbolo da moralidade. Schiller vai um pouco mais longe e vê beleza na própria moralidade.” Nesse sentido, se não houver beleza, os princípios de Schiller perdem sua potência, assim como também a humanidade: “Haja beleza. A experiência pode responder-nos se a beleza existe, e sabê-lo-emos logo que ela nos tenha ensinado se existe humanidade.” (SCHILLER, 1994, p. 62). Schiller então, reforça a necessidade do jogo, que a seu ver está na arte e dá completude ao ser humano

A beleza realmente existente é digna do impulso lúdico que realmente existe; mas o ideal de beleza postulado pela razão faz-se acompanhar de um impulso lúdico ideal, que o ser humano deve ter presente em todos os seus jogos. [...] Porque, para dizê-lo de uma vez por todas, o ser humano só joga

quando realiza o significado total da palavra homem, e só é um ser plenamente humano quando joga. (SCHILLER, 1994, p. 64)

Com a formulação de seu projeto de educação estética, Schiller acreditava que pudesse contribuir com o aprimoramento da sociedade de sua época, ou seja, com o acabamento do ser humano. “A beleza enérgica tem uma possibilidade tão limitada de proteger o ser humano contra um certo resíduo de selvageria e dureza, como a beleza dissolve de salvaguardá-lo em relação a um certo grau de moleza e desnervamento.” (SCHILLER, 1994, p. 66). A proposta de Schiller deveria começar na escola e posteriormente refletiria na sociedade e por consequência, no Estado, transformando-o definitivamente. A pesquisadora portuguesa Ana Nunes (2013) define o objetivo da educação estética de Schiller:

A beleza é a ponte pela qual a humanidade deve passar para atingir a sua plenitude em todos os níveis: sociais, morais e políticos. Para todos os problemas políticos sentidos na sua época, a violência das revoluções, as reivindicações, os movimentos que insistiam em fazer uso da razão e na verdade não o faziam a solução era simples: a educação pela beleza. A arte (bela) ia reformular os costumes e as vontades, salvar a política e a liberdade. (NUNES, 2013, p. 27)

Friedrich Schiller, apesar de produzir uma vasta obra entre poesia, dramaturgia, filosofia, historiografia e correspondência, morreu jovem, aos 45 anos de idade. Seu projeto pedagógico não foi experimentado empiricamente, o próprio movimento do Classicismo acaba em 1805 com sua morte, apesar de Goethe viver ainda mais 27 anos. A educação estética é esquecida por todo o século XIX, será resgatada no início do século XX por dois grandes pensadores, Rudolf Steiner (1861 - 1927) e Herbert Read (1893 - 1968). Read escreveu um livro chamado *Educação pela arte*, publicado no ano de 1943, no qual defendia a tese de Platão de que a arte deve ser a base de toda forma de educação. Assim como Schiller, acreditava que com a arte era possível transformar o Estado, como ele próprio nos diz:

[...] o fim do capitalismo em certos países não representou o fim da alienação. Mudar o mundo, referindo-se ao sistema econômico dominante não basta. A psique fragmentada deve ser reconstituída, e só a terapia criadora que chamamos de arte oferece esta possibilidade. (READ, 1968, p. 18)

Porém, é o filósofo, educador e artista Rudolf Steiner que levará as ideias de Schiller às vias de fato. Steiner desenvolve um conjunto de metodologias educativas que recebem o nome de pedagogia Waldorf, a base do trabalho nessa pedagogia é a arte. Sua afeição por Schiller é expressa em sua obra:

É necessário que se tenha aquele respeito elevado pelo ser do homem, e aquele amor especial pelo ser do homem, também pelo seu amadurecimento,

a partir da sua infância, assim com Schiller o teve. Ele fez desse respeito e desse amor, de forma tão maravilhosa, a base de suas exposições nas cartas para o fomento da educação estética do homem, infelizmente tão pouco valorizada. (STEINER, 1923, p. 9)

Apesar de reverenciar Schiller, Steiner (1923, p. 6) vai propor a existência de um sentido artístico: “[...] devemos deixar o conhecimento desembocar na arte, então chegamos ao emprego do sentido artístico, sem o qual jamais se compreenderá como a consciência está ligada à matéria.” Segundo ele, ao deixar os conceitos e as ideias da ciência desembocarem em concepção artística, “[...] será como se, de repente, caíssem escamas dos olhos. Aí tudo o que é do âmbito das ideias, passa a ser uma visão artística interior.” (*Idem*). De acordo com a educação estética de Steiner, só quando olharmos o ser humano através do sentido artístico, poderemos começar a usar nossos conceitos e nossas ideias abstratas, então a ciência se torna arte:

Quando a ciência se torna arte, então todo o saber que temos sobre o homem, tudo aquilo sobre o qual refletimos após termos olhado de maneira artística a imagem exterior do homem, tornar-se-á uma aquisição da alma pela qual não nos sentiremos como esqueletos, mas pela qual, de fato, poderemos sentir-nos unos com aquilo que adquirimos com a ampliação artística dos conceitos e das ideias sobre o ser humano. (STEINER, 1923, p. 7)

Steiner vai retomar em suas pesquisas artístico/pedagógicas o impulso lúdico de Schiller, de acordo com Steiner (1923) na observação do jogo da criança devemos tirar lições preciosas para o trabalho adulto: “Observem a criança quando brinca. Não se pode imaginar que ela não queira fazer o que está fazendo quando brinca. O jogo da criança é uma alegria libertadora na execução de uma atividade humana intrínseca.” (STEINER, 1923, p. 8). De acordo com Steiner (1923), é possível criar uma ponte entre a alegria libertadora do brincar/jogar com o peso sufocante do trabalho, a resposta está na educação estética:

A arte executada corretamente na escola também conduz corretamente o jogo libertador para o trabalho, que é tido como uma necessidade da vida, mas que, depois da ponte ter sido criada corretamente, não é mais sentido como um peso sufocante. E sem tirar do trabalho o peso sufocante, jamais iremos resolver a questão social. (Steiner, 1923, p. 8)

Para a criança o jogo e a arte em seus projetos infantis são uma só coisa. Aos 6 anos, quando ela entra para o Ensino Fundamental, sua dimensão artístico/lúdico ainda é muito forte, porém, a escola não sabe aproveitar essa qualidade da criança. Segundo Steiner (1923, 9): “É fácil formar opiniões erradas sobre a aplicação do elemento artístico na escola.” A escola poda o artístico/lúdico da criança em nome do desenvolvimento do raciocínio, ou seja, nega o elemento artístico como auxiliar pedagógico. Ou então foca somente no lúdico pelo

lúdico e descuida do desenvolvimento do raciocínio e dos valores. Os dois modelos estão errados. O jogo da criança, essa capacidade, essa força deverá ser transformada em capacidade de expressar-se, de todas as maneiras possíveis, na atividade artística.

Veremos então como aquele elemento artístico que trazemos para a criança, é perfeitamente possível educar de tal forma que a alegria na execução do artístico possa ser ligada à seriedade, e que mesmo aquilo que na escola pode causar alegria e prazer esteja ligado a uma plenitude de caráter. (STEINER, 1923, p. 9)

Assim como Schiller (1994), Steiner (1923, p. 11), acredita que a educação estética do ser humano tem condições de transformar o Estado: “A arte também é aquilo que pode nos introduzir, da forma mais bela, na prática pedagógica da vida”. A prática pedagógica da vida seria o proceder social do ser humano acabado de Paulo Freire (1996) ou o ser humano absoluto de Schiller (1989)?

TERCEIRA PARTE

CAPÍTULO 5 - INTRODUÇÃO A UMA VIDA NÃO VIOLENTA

Se permitirmos que essa verdade nos penetre em profundidade, talvez deixemos de agir como o homem da fábula: ele perdeu a chave de casa na escuridão diante da porta, mas insiste em procurá-la em volta do poste, porque ali a luz é melhor.

(ZWEIG; ABRAMS, 2012, p. 296)

Nesta terceira parte da tese, apresentamos o estudo de caso do trabalho como arteducador na antiga FEBEM de 2005 a 2006 em interface com nosso retorno no ano de 2015 até 2017.

Começaremos narrando nosso próprio desenvolvimento social e cultural, isto é, como através da arte pudemos superar as sequelas do fracasso escolar até a formação em educador, desenvolver, empiricamente, um método que comporta um conjunto de técnicas e abordagens artístico-educativas que denominamos Pedagogia do Palhaço; chegar à Universidade de São Paulo, cursar a graduação em Pedagogia e posteriormente, defender o mestrado: *Por uma Pedagogia do palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão*; atualmente sermos pesquisador do grupo de pesquisa GPARTEDU (Grupo de Pesquisas em Arte e Educação), junto à Faculdade de Educação da USP (FEUSP), coordenado pela Prof^ª Dr^ª Rosa Iavelberg e coordenador do núcleo de Pedagogia do Palhaço do lab_arte (Laboratório Experimental de Arte, Educação e Cultura) da FEUSP, fundado pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos e coordenado pelo Prof. Dr. Rogério de Almeida.

De acordo com nossa pesquisa de mestrado (2016), a Pedagogia do Palhaço, grosso modo, é:

[...] uma proposta educativa que tem como principais concepções e sugestões pedagógicas as técnicas do ator-criador, do arteiro, do atuador, do ativista e do educador para a paz, que se constitui a partir do elementos da arte do palhaço, como o riso (como deflagrador do pensamento sério), o corpo jogador, a transgressão e a inversão, na relação com a educação, na interface com as Ciências Sociais e com as artes, e em conformidade com minhas próprias experiências como ator, palhaço, jogador de capoeira, contador/coleccionador de histórias e educador. (SILVA, 2016, p. 8)

No momento de nossa pesquisa não havia nenhuma bibliografia a respeito do assunto tratado. Foi sugerido, então, por nossa orientadora Patrícia Dias Prado, que utilizássemos a metodologia autobiográfica, conforme Abrahão (2003, p. 3): memórias, biografias, autobiografias, “[...] são componentes essenciais na característica do narrador com que o

pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto estudado”. Portanto, para uma melhor compreensão do objeto estudado, os tópicos desse capítulo serão escritos na primeira pessoa do singular.

5.1 - A sombra no rastro do palhaço educador

Muitos pensadores e educadores ressaltam a importância da Educação Infantil, afirmando que a mesma deve começar em casa, no seio da família, a partir do bom exemplo dos pais, como observa a educadora sueca Inger Enkvist (2014):

O que nossos pais nos oferecem com os bons costumes é o início da capacidade de nos autogovernar em benefício de nós e do grupo, para permitir ao mesmo tempo que nossa atenção e nossa força de vontade possam ser voltadas para outras tarefas cada vez mais complexas e significativas. (ENKVIST, 2014, p. 18)

Não discordo da colocação da educadora que também afirma: “É impossível que a criança aprenda bons costumes se os pais não possuem bons costumes como pais” (*Idem*). No entanto, quando tratamos do tema educação, principalmente quando propomos *Repensar a educação*¹³³, não podemos esquecer da realidade de nosso país, em que existem muitas crianças que não têm pais, muitas crianças que só tem mãe, muitas crianças cujos pais não têm bons costumes, muitas crianças cujos pais estão presos. Para refletir sobre as infâncias precisamos considerar nosso contexto, pois muitas crianças brasileiras não cabem no modelo da sociedade tratado no texto de Enkvist. Essas crianças que crescem, tornam-se adolescentes e posteriormente adultos, são as que queremos abranger em nosso trabalho de pesquisa. Para tanto, optamos por desenvolver um conjunto de abordagens e procedimentos artístico-educativos que pudessem ser conhecidas e modificadas por outros educadores à luz de seus contextos de trabalho.

Cresci em uma área de vulnerabilidade na cidade de Mogi das Cruzes-SP. Faço parte da primeira geração de minha família criada em zona urbana, ou seja, meus pais e avós eram da “roça”, criados para trabalhar na lavoura, sem acesso à educação. Desse modo, não foi cobrado de minha geração uma educação completa, mas que aprendêssemos a ler, escrever e fazer as contas básicas e, de preferência, que terminássemos o Ensino Médio. Meus irmãos e irmãs concluíram o Ensino Médio. Eu não consegui, perdi-me no caminho.

¹³³ Título do livro de Inger Enkvist, publicado no Brasil em 2014 (Vide referências).

Atualmente, ao ler o livro *A produção do fracasso escolar, histórias de submissão e rebeldia*, da pesquisadora Maria Helena de Souza Patto (2013), percebo que fui fracassado pela escola, fugi dela por rebeldia, por não me submeter. A verdade é que sempre amei a escola e sempre fui bom aluno, mas, a escola nunca me reconheceu.

No primeiro ano da graduação no curso de Pedagogia, na disciplina de didática, foi proposto que narrássemos algum acontecimento de nossa fase escolar do primeiro ano e escrevi um conto inteiro sobre minhas memórias da primeira semana de aula. Segue minha narrativa:

Ainda era a primeira semana de aula de minha primeira série, e eu já havia aprendido uma grande lição sobre disciplina. Sou o quinto filho de seis irmãos. Todos eles tiveram grandes dificuldades na escola com relação a materiais e uniformes. Meu pai era quem sustentava a casa; seu grande orgulho era ter todos os filhos matriculados na escola. Ele só havia estudado até a quarta série do primário, mesmo assim sabia ler muito bem e fazer contas melhor ainda, fora sua letra linda e sua assinatura rabiscada. Tudo que eu queria era aprender a escrever logo para inventar uma assinatura para mim bem rabiscada.

Na minha primeira semana de aula, houve uma grande discussão em casa. Meus irmãos ficaram muito enciumados porque minha mãe havia comprado todo o meu material. Na época deles - de vacas mais magras do que a que relato - ninguém teve mais do que um único caderno, um lápis e uma borracha. A grande diferença que havia entre o meu material e o deles é que eu tinha quatro cadernos, dois lápis, uma caneta vermelha, uma borracha, um apontador e um estojo. O objeto do grande ciúme era o estojo de madeira e tampinha de correr, com compartimento para a borracha, para o apontador, para os lápis e para minha caneta vermelha. É claro que o que eu mais queria mesmo era uma mochila e uma lancheira. Nunca me esqueço daquelas mochilas sendo abertas por seus donos. Eles apoiavam a mochila nas pernas, abriam a tampa e iam tirando suas coisas: primeiro o plástico com o qual forravam a carteira - na primeira série o plástico era vermelho quadriculado -, depois os cadernos encapados de vermelho, o apontador com compartimento para o lixinho, o estojo. A mim parecia que dentro daquelas mochilas devia ter ainda muito mais coisas, as mãos dos meninos sumiam dentro dela e logo voltavam com algum objeto. Se eu tivesse uma daquelas, não pararia nunca de tirar coisas, todos se admirariam da minha capacidade de tirar coisas de dentro de minha mochila. Na hora do recreio, quando não tinha ninguém vendo, eu ia até uma daquelas mochilas novinhas e cheirava bem forte aquele cheirinho gostoso de plástico novo. Aquilo me trazia a lembrança de natais e dos poucos brinquedos que ganhara.

No primeiro dia de aula, minha mãe me levou; disse-me que observasse bem o caminho pois esse seria o único dia que ela me levaria. Perguntei durante o caminho por que eu não tinha feito o "parquinho" como minha prima Joelma. Minha mãe respondeu que o parquinho só servia para brincar e desenhar; que aquilo não era escola, escola era agora; agora é que ensinariam a ler e escrever. Não entendi por que naquela primeira semana a professora só dava desenho e não ensinava logo a gente a ler e a escrever; mais de uma vez ela me chamou a atenção no primeiro dia, pedia que eu ficasse quieto em minha

carteira, ah, mas como isso era difícil para mim. Nunca tinha estado com tantas crianças da mesma idade do que eu em um mesmo lugar; minha vontade era de pular e gritar e correr e conversar, mas a professora não queria, disse que queria disciplina, mas isso eu não fazia ideia do que fosse. No segundo dia, ouvi o grito da professora. Era medonho. Estridente e histérico foram as palavras que aprendi anos depois para classificar aquele grito. No terceiro dia, descobri outra coisa além do grito estridente e histérico da professora: o peso de sua mão. Num acesso de descompostura, a professora veio em minha direção, pegou o meu estojo de madeira levantou no ar e deu com ele em minha cabeça. O pobre estojo, o primeiro em uma família de seis irmãos, ficou em pedaços. Levantei a cabeça e encarei a professora; o nó em minha garganta era tão grande que meu pescoço devia estar inchado, porém não chorei. Ela disse que queria disciplina e que aquilo servisse de lição a todos. Lamentei o meu querido estojo por todo aquele ano, afinal minha mãe não me deu outro. Meus irmãos acharam bem feito, agora éramos iguais de novo.

Nunca mais encarei a professora nos olhos, talvez ela tenha achado bom, afinal da maneira dela aprendi a me comportar entre outras crianças e toda vez que ouvia a palavra disciplina, lembrava de meu estojo de madeira espatifado.¹³⁴

Escrever o relato foi como uma terapia. Buscar nas fugidias memórias situações que havia há muito esquecido, foi importante para reconhecer os motivos de ter abandonado a escola antes de completar o Ensino Fundamental. O conto, que serviu para expressar como foi minha vida escolar desde o primeiro ano, foi selecionado por uma revista¹³⁵, fato que contribuiu para que continuasse escrevendo relatos em forma de contos para a disciplina de didática.

5.2 - O chamado da arte

Patto (2013) apresenta várias faces da produção do fracasso escolar. Como vimos no capítulo anterior, muitas vigoram ainda nos dias de hoje. Minha família se enquadra no êxodo rural que parte para as áreas urbanas e é obrigada a se adequar: “Na ideologia urbana, uma valorização diferencial do rural e do urbano favorece tudo o que se refira à vida urbana.” (PATTO, 2013, p. 103). A presença de meus pais na escola era vista como a visita dos “caipiras”, que não necessitavam dela.

A afirmação da existência urbana [...] exprimiu-se culturalmente na construção de estereótipos, alguns negativos do homem rural. A figura do caipira tem reafirmadas e atualizadas, nesta fase, as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rústico, desambicioso, etc. (PATTO, 2013, p. 103)

¹³⁴ Conto *Disciplina*, de Mar Antonio Paz (pseudônimo de Marco Antonio da Silva)

¹³⁵ <https://comartejr.com.br/originais-reprovados/> - acessado em 10-08-2022

Essa visão desenvolvida no início do século XX perdura ainda hoje, principalmente por estar eternizada na literatura de Monteiro Lobato (1994) em *Urupês* de 1918. Nesse pequeno livreto, que originalmente foi um artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo* no dia 23 de dezembro de 1914, Lobato (1994) apresenta o índio moderno sob o nome de caboclo:

O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocará virou rancho de sapé; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda troxada; o boré descaiu lamentavelmente para pio de inambu; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito. (LOBATO, 1994, p. 7)

Assim era minha família da geração passada que migrou junta para a cidade: meu pai, mãe, avó materna, uma tia e três tios maternos. O pai e os tios usavam a camisa aberta ao peito; minha avó vivia de cócoras pelo terreiro, cuidando das plantas medicinais com as quais nos benzia e nos dava chá: “[...] de cócoras [...] sua medicina, suas crenças e reações diante dos fatos nacionais são indícios da pobreza de seu mobiliário cerebral” (LOBATO, 1994, p. 8). Minha ignorância à época fazia com que tivesse vergonha de minha família. Não os avisava sobre as reuniões escolares, fato que aumentava a desconfiança sobre meus pais em relação ao interesse por meu progresso escolar. O preconceito com os caboclos, egressos das áreas rurais, é uma das faces do fracasso escolar.

Minhas irmãs e irmãos nunca foram reprovados até o término do Ensino Médio. Eu, porém, só consegui chegar até o sétimo ano. Entretanto, no primeiro ano, assisti a minha primeira peça de teatro. Foi apresentada pelos alunos do quinto ano, precária, sem intenções artísticas, todavia, fiquei deslumbrado e decidi ali meu futuro, era “aquilo que queria fazer”: viver papéis diferentes e poder, de alguma forma, viver no reino da imaginação, ser infantil e fugir de responsabilidades que desconhecia. Seria o *impulso lúdico*, de Schiller (1994), que já experimentava em tenra idade?

No sexto ano participei de um grupo de teatro na escola, fui convidado por uma professora que observou em mim algum potencial artístico. Porém, o grupo era formado por professores e alunos do Ensino Médio que souberam derrubar minha autoestima a ponto de abandonar o que mais amava na escola. Contudo, já estava contaminado pelo teatro.

Apesar de vivermos em uma área de vulnerabilidade, sem eletricidade, sem saneamento básico e sem asfalto nas ruas, nossa família não era desestruturada, nossa mãe era analfabeta, mas era uma maravilhosa contadora de histórias. Todas as noites antes de apagar

as lamparinas contava-nos uma história da tradição do Trancoso¹³⁶, da qual era herdeira. Nosso pai era um metalúrgico. Lobato (1994) classificou o caboclo como preguiçoso. Nosso pai não era. Ao abandonar a roça aos 17 anos, empregou-se na indústria, trabalhou 30 anos ininterruptamente, em três horários e aposentou-se aos 47 anos. Possuíamos valores sólidos do passado rural, a honra dos caboclos era nossa educação cultural familiar. Entretanto, não havia livros nem arte. Nosso pai não deixava que lêssemos histórias em quadrinhos, uma grande paixão minha, dizia ele que “emburrecia”, pois ouvira isso de uma professora, a mesma que, sobre minha reprovação no sétimo ano, os fez acreditar que eu era “burro e imprestável para frequentar a escola”.

Atualmente, lendo a tese de doutorado de Nick Sousanis (2017) em formato de história em quadrinhos, observo que as escolas que produzem o fracasso escolar, em relação aos talentos dos alunos têm a tendência em ver tudo por um único ponto de vista. Sousanis (2017, p. 36) nos diz: “A dependência de um único ponto de vista não esclarece todo o panorama. Um ponto de vista fixo, uma única linha de raciocínio pode ser uma armadilha - onde só encontramos o que procuramos. Cegos a outras possibilidades.” Amava a escola, mas ela não soube enxergar-me sob outro ponto de vista, outro ângulo, “[...] para ver o que não vemos é preciso outro ponto de vista. Olhar de outro ângulo, subverter nossos fundamentos e revelar que a perspectiva única e verdadeira é falsa” (*Idem*).

A Arte, cedo me ensinou a observar os acontecimentos por outros ângulos, buscar outros pontos de vista e expandir minha compreensão (SOUSANIS, 2017). Como seria bom se a escola ensinasse assim desde os primeiros anos! Tudo que queria em meus anos de escola, era ajudar e pertencer. “Não pertencer e não ser requisitado para ajudar é uma experiência penosa para o ser humano e, ao contrário, não há nada mais grato que a admiração dos outros, uma autêntica recompensa social” (ENKVIST, 2014, p.13). Entretanto, na escola, o ponto de vista absoluto faz com que o mundo seja fechado: “[...] tirar o privilégio do ponto de vista absoluto faz o mundo se abrir - a lição de Copérnico segue a reverberar.” (SOUSANIS, 2017, p. 36). O artista e pesquisador Sousanis (2017) diz que para desenvolver o olhar amplo em relação às situações, devemos partir do desenvolvimento da observação de nossos próprios olhos, isto é, do distanciamento entre eles, como a perspectiva de um é diferente em relação ao outro. O entendimento de suas ideias só alcança a devida compreensão exatamente por ser desenhado, como podemos observar:

¹³⁶ <https://oestadoce.com.br/politica/historias-de-trancoso/>

AO BUSCAR NOVAS PERSPECTIVAS PARA ABRIR ÁREAS DE EXPANSÃO E DESPERTAR POSSIBILIDADES,

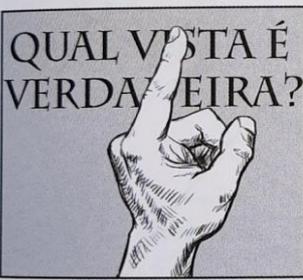


VEJAMOS NOSSOS PRÓPRIOS MODOS DE VER E COMO OS MEIOS PARA CRIAÇÃO DA PERSPECTIVA ESTÃO, LITERALMENTE, ENTRE NOSSOS OLHOS.

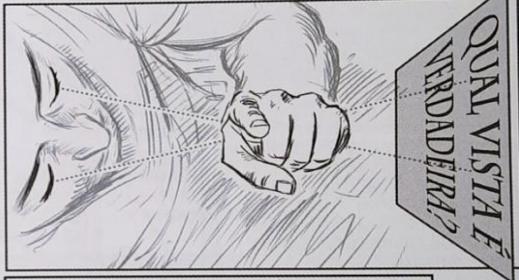


A DISTÂNCIA QUE APARTA NOSSOS OLHOS IMPLICA UMA DIFERENÇA NA VISÃO QUE CADA UM PRODUZ - E ASSIM NÃO HÁ UMA VISTA ÚNICA OU "CORRETA".

ISTO É EVIDENTE QUANDO SE OLHA ALTERNADAMENTE POR UM OLHO, DEPOIS O OUTRO...



E É ESSE DESLOCAMENTO - A PARALAXE - QUE POSSIBILITA QUE PERCEBAMOS A PROFUNDIDADE.

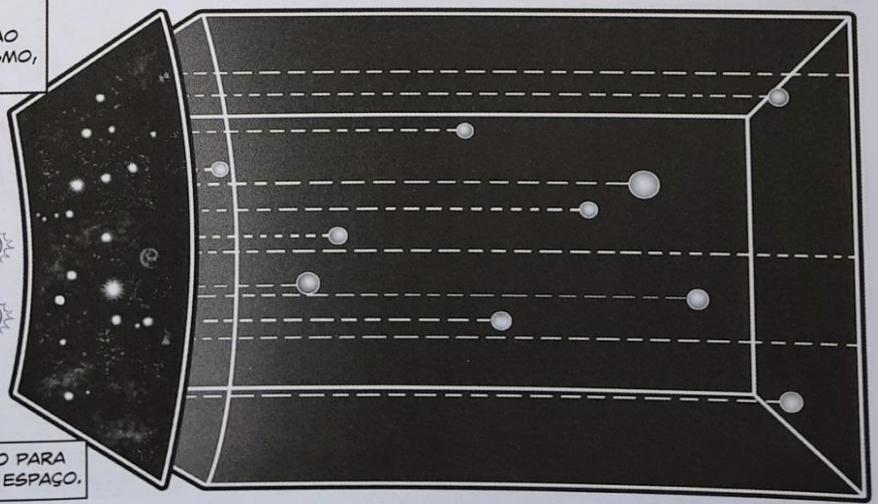


NOSSA VISÃO ESTEREOSCÓPICA VEM DA CRIAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE DUAS VISTAS. VER, TAL COMO CAMINHAR SOBRE DOIS PÉS, É UMA NEGOCIAÇÃO CONSTANTE ENTRE DUAS FONTES.

AO FAZERMOS MEIA VOLTA EM TORNO DO SOL, CRIAMOS DOIS OLHOS BEM DISTANCIADOS. O DESLOCAMENTO ENTRE CADA OBSERVAÇÃO, FRENTE AO LONGÍNQUO PANO DE FUNDO DO COSMO, POSSIBILITA-NOS CALCULAR A DISTÂNCIA DAS ESTRELAS,



ASSIM DESAPLANANDO O CÉU NOTURNO PARA QUE ELE REVELE AS PROFUNDEZAS DO ESPAÇO.



O autor conclui dizendo: “Expandir nossa compreensão exige divergência de pensamento e diversidade de pensadores - as formas individuais de ver que são singulares a cada um de nós”. (SOUSANIS, 2017, p. 39).

Depois da primeira reprovação, meu pai levou-me para tirar a Carteira Profissional de Trabalho. Aos 14 anos tive que estudar e trabalhar. Foi muito difícil, mas no primeiro ano de trabalho consegui ser aprovado para o oitavo ano da escola. Neste oitavo ano reprovei pela segunda vez, e ao cursá-lo novamente, em outro emprego e já como jovem adolescente que reconhece a força de sua juventude, não resisti: a escola me expelia e o mundo me chamava, era o chamado da arte e também o chamado da sombra. O relato da aula de didática, no curso de Pedagogia, sobre o tema *aluno*, expressa como foi o último dia de aula, o qual apresento a seguir:

A aula já tinha passado da metade. Inglês. Apesar de gostar, sabia muito pouco. Todos nós sabíamos que nos ensinavam menos que o básico para um emprego, uma viagem (oxalá), uma conversação ou qualquer coisa que o valha. Mesmo assim gostava, só não gostava do esforço que a professora fazia para impor uma certa importância à sua matéria. A verdade é que muitos professores faziam isso. Em vez de serem verdadeiros (com eles, com sua matéria, com a gente), mascaravam-se de grandes sabedores de matérias – que para nós, adolescentes, pareciam inúteis, ou, mais do que isso, vazias de sentido. Porque esse vazio vinha do professor, e nos arrastava a todos para um vazio que durava um ano.

Mês de setembro. Tinha dezessete anos, completados em junho, estava cursando a oitava série pela segunda vez, assim como fizera com a sétima série. "O único de seis irmãos a fazer uma derrota dessas", "aqui pode ser família de pobre, mas não é de burro." A verdade é que eu amava a escola. Amei muito antes de conhecê-la. Quatro irmãos – que nem chegaram a amá-la – passaram por ela antes de mim e falavam dela todos os dias. Sonhei muitas noites com minha escola amada.

Já era a segunda vez que a professora chamava a atenção da classe por causa do barulho das conversas. Eu, apesar de ser bem bagunceirinho, estava quieto na minha carteira. Andava estudando ultimamente para as provas do terceiro bimestre. Mas a professora, daquelas que passam a aula inteira de costas para os alunos, escrevendo na lousa, quando virou para xingar pela terceira vez, me pegou de pé pedindo um apontador emprestado.

- Rubens!¹³⁷
- Ô professora, só tava pegando o apontador.
- O senhor pode se retirar da sala, por favor!
- O quê? Por quê, professora?
- Rubens, saia da sala, por favor!
- Mas professora, não era eu que tava conversando!
- Saia agora!
- Eu não vou sair!

¹³⁷ Rubens Car da Silva é meu alterego em muitos contos autobiográficos.

(Silêncio.)

Mais uma vez estava frente a frente com uma professora. O frio em minha barriga, os vacilos dos joelhos, meus ombros endurecidos, minha voz embargada, tudo se repetia como tantas outras vezes. Sabia que agora viria a carga de impropérios. Tudo parecia igual, a escola nunca mudava, os professores nunca mudavam.

A professora esboçou uma saída para chamar a diretora, mas se tocou rapidamente que se tratava de uma oitava série do noturno; voltou-se novamente para mim e ordenou que eu saísse, dizendo que eu estava drogado, que ela já tinha percebido há muito tempo os meus olhos vermelhos.

- Isso que eu tenho nos olhos é uma doença e se chama pterígio!

- Sua doença é que você puxa um fumo e vem pra cá, pra estragar a aula dos que querem aprender. Todo mundo vê que você só vem na escola pra zoar, Rubens, só que você vai se ferrar na vida, que futuro você pensa que vai ter?

Nessa aula aprendi que alguma coisa havia mudado sim. Não era a escola nem os professores. Eu era quem tinha mudado. Não sentia mais nenhuma autoridade nas palavras daquela professora. Sua autoridade era tão vazia quanto ela, quanto a sua matéria. Não era mais o aluninho da primeira série que tomava estojada, nem o aluninho "tarado" da quarta série. Agora eu era um rapaz que trabalhava de repositor no supermercado, namorava uma garota da mesma classe, com a qual perdera a virgindade meses antes e que, apesar de "repetente", ainda acreditava na escola, pelo menos até essa noite.

A professora estava realmente nervosa. Arrumei minha mochila rapidamente enquanto ela continuava me humilhando. Não suportando mais, fiz o improvável, porém o óbvio diante da força de minha juventude: arremessei uma cadeira com tamanha força que ela espatifou-se contra a lousa. A professora ficou quieta por alguns instantes. Aproveitei para sair e nunca mais voltar.¹³⁸

5.2.1 - O chamado da educação pela arte

A arte havia me chamado, porém, ainda não a havia encontrado e até que acontecesse, fiquei muito ligado à minha sombra. Aos 17 anos saí da casa de meus pais e fui parar na Amazônia, cidade de Ariquemes, Estado de Rondônia, mais precisamente no interior de um garimpo¹³⁹. Na época não tinha uma visão ou um entendimento sobre minha fuga e minha busca. Atualmente posso observar que, de alguma forma, estava em uma jornada do herói (CAMPBELL, 1997). Não tinha acesso ainda à literatura clássica ou aos romances de formação, mas, trazia na alma todos os contos da tradição do Trancoso, carregados de mitos e de símbolos, como: *o pão que matou Pita, o morto que apanhava ou o filho temporão no*

¹³⁸ Conto *Aluno*, de Mar Antonio Paz (pseudônimo de Marco Antonio da Silva)

¹³⁹ Um detalhamento mais profundo sobre essa viagem se encontra em nossa dissertação de mestrado, onde utilizamos a metodologia autobiográfica:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122016-151218/es.php>

reino de Castela¹⁴⁰. O mitologista e professor Joseph Campbell (1904 - 1987), em seu livro de 1949: *O herói de mil faces*, desenvolve o conceito de jornada do herói, cujo primeiro capítulo chama-se justamente *A partida*. Campbell (1997, p. 31) nos fala sobre o chamado da aventura e segundo o mitólogo norte-americano “[...] o chamado sempre descerra as cortinas de um mistério de transfiguração — um ritual, ou momento de passagem espiritual que, quando completo, equivale a uma morte seguida de um nascimento”.

Os anos de garimpo, no seio da Amazônia provocaram em mim uma profunda impressão. Com efeito, estava ainda longe da arte que havia me tocado na infância. Em minha consciência de então, nem lembrava da pueril decisão de outrora, de fazer teatro, contudo, estava vivendo, de forma literal, aventuras romanescas. Os perigos do garimpo fascinavam-me, “[...] é um lugar muito perigoso, de muito dinheiro circulando e pouca segurança, devido a isso, quase todas as pessoas mantinham armas de fogo entre seus pertences.” (SILVA, 2016, p. 13) Em alguns momentos perguntava-me por que estava gastando a juventude em uma terra distante e desconhecida. Campbell (1997) nos diz:

Esse primeiro estágio da jornada mitológica — que denominamos aqui "o chamado da aventura" — significa que o destino convocou o herói e transferiu-lhe o centro de gravidade do seio da sociedade para uma região desconhecida. Essa fatídica região dos tesouros e dos perigos pode ser representada sob várias formas: como uma terra distante, uma floresta, um reino subterrâneo, a parte inferior das ondas, a parte superior do céu, uma ilha secreta, o topo de uma elevada montanha ou um profundo estado onírico. (CAMPBELL, 1997, p. 34)

Durante os três anos que vivi no garimpo Bom Futuro - RO, fui tentado constantemente pelo arquétipo da sombra. Não faz parte do escopo desse trabalho citar todos os assédios que sofri para viver uma vida de crime, porém, tudo está registrado no livro: *O despertar do cão do desejo*, ainda não publicado. Apesar do fascínio pelos elementos da sombra, foi no garimpo que desabrochou o gosto e a prática da leitura, mesmo que em forma de histórias em quadrinhos, as *graphic novels*¹⁴¹: *Sandman* de Neil Gaiman (na época um roteirista desconhecido), *Watchmen* de Alan Moore e *Screamer* de Peter Milligan, influenciaram-me sobremaneira. No futuro pude comprovar sua importância: os 75 episódios de *Sandman* atualmente estão sendo adaptados pela *Warner Bros.* e veiculados na *Netflix*; *Watchmen* teve uma continuação adaptada para a TV pela *HBO*, foi também adaptado para o

¹⁴⁰ https://www.youtube.com/playlist?list=PLevfjW_tep_vaOo-OyOjJbITUWQIm_g-4

¹⁴¹ Apesar de uma *graphic novel* ser construída em formato de quadrinhos, utilizamos o termo para retratar uma história longa e densa, semelhante ao romance e outros textos em prosa. Basicamente, é um romance com toda a sua complexidade de narrativa e personagens retratada em quadrinhos. (<https://www.livrobingo.com.br/o-que-e-um-graphic-novel/>) - acessado em 12-08-2022

cinema em 2009; *Skreemer*, apesar de não ter nenhuma adaptação para o cinema, descobri mais tarde, tratava-se de uma releitura da obra prima da literatura clássica *Finnegan's Wake* do escritor irlandês James Joyce¹⁴².

Voltei para o Estado de São Paulo aos 20 anos, casei-me, fui pai aos 21¹⁴³ e nos mudamos para a cidade de Praia Grande, no litoral sul de São Paulo. Em Praia Grande a arte entrou em minha vida e pude vivê-la plenamente: entrei, simultaneamente, para um grupo de teatro, um grupo de artistas plásticos, uma academia de capoeira e uma escola de circo. Campbell (1997) nos diz que existe nos mitos o caso do herói que recusa o chamado da aventura. Não neguei o chamado da aventura, porém, na aventura havia um outro chamado que neguei, o da sombra. “Com frequência, na vida real, e com não menos frequência, nos mitos e contos populares, encontramos o triste caso do chamado que não obtém resposta; pois sempre é possível desviar a atenção para outros interesses” (CAMPBELL, 1997, p. 35).

Ser pai e viver a arte afastou-me do assédio da sombra e da rebeldia contra a escola, ou seja, desviei a atenção para outros interesses, sem, no entanto, desviar-me do chamado da aventura. A educação da arte¹⁴⁴ me encaminhou novamente para os bancos da escola, ou como nos diz Campbell (1997): havíamos cruzado o limiar.

5.2.2 - A jornada do curador ferido

Apesar de estar comparando minha formação autodidata com a jornada do herói proposta por Joseph Campbell (1997), não a sigo aqui à risca, como descrita pelo autor, não sendo esta, inclusive, minha intenção.

Durante os cinco anos que permanecemos em Praia Grande, avancei pouco no estudo formal, logrei apenas terminar o oitavo ano e o primeiro ano do Ensino Médio. Por outro lado, nas artes, aprendi algumas técnicas em artes visuais, acrobacias de solo em circo, terceiro grau (cordão) no aprendizado da capoeira. Porém, foi no teatro que alcancei a maior graduação: a partir do conhecimento prático e teórico, pleiteei a prova de notório saber junto ao sindicato de artistas do Estado de São Paulo (SATÉD/SP)¹⁴⁵. Aprovado nas três provas, recebi o

¹⁴² **James Augustine Aloysius Joyce** (1882-1941) foi um romancista, contista e poeta da Irlanda que viveu boa parte de sua vida expatriado. É amplamente considerado um dos maiores escritores do século XX

¹⁴³ Casar cedo e ser pais/mães jovens acaba sendo uma reprodução da cultura rural dos caboclos, a qual não tive discernimento, na época, para escapar.

¹⁴⁴ No grupo de teatro liamos muito os clássicos, como Dostoiévski, Kafka, Fernando Pessoa, Maiakovski, Guimarães Rosa, entre outros.

¹⁴⁵ Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão.

certificado de ator profissional, podendo seguir carreira no teatro, na televisão, no rádio, como dublador, ou ainda como professor de teatro.

Por motivos pessoais voltamos para Mogi das Cruzes/SP e em pouco tempo, eu e minha companheira tivemos que voltar aos trabalhos que fazíamos antes: vendedores de lojas de calçados e confecções. Apesar do certificado de ator profissional, não havia nenhuma colocação para mim naquela cidade. Tentei elaborar alguns cursos de teatro, porém, não obtive êxito, principalmente porque não sabia dar aulas. Era ator, mas não professor, ou seja, precisava aprender, ser iniciado na arte de ensinar. Campbell (1997) diz que depois do chamado da aventura e das situações que se passa nessa etapa, como a recusa, o auxílio sobrenatural, a passagem pelo primeiro limiar, o ventre da baleia, chega-se à iniciação: “Tendo cruzado o limiar, o herói caminha por uma paisagem onírica povoada por formas curiosamente fluidas e ambíguas, na qual deve sobreviver a uma sucessão de provas.” (CAMPBELL, 1997, p. 56). Sem ter consciência de minha caminhada na arte e na educação, não lutava contra o destino, aceitava a sucessão de acontecimentos. Nesse sentido, as provações duraram ainda três anos, de emprego em emprego, que como diz Steiner (1923), eram um peso sufocante, porque fazia meu trabalho sem o impulso lúdico (SCHILLER, 1994), ou seja, sem amor. No ano de 1999 fui selecionado para o curso: *A formação do ator* de Antunes Filho (1929 - 2019)¹⁴⁶, junto ao Centro de Pesquisa Teatral (CPT) do SESC Consolação. Sobre esse acontecimento observei em minha dissertação de mestrado no ano de 2016: “pude reavaliar tudo que pensava saber sobre teatro. Aprendi estupefato, outra maneira de fazer e de pensar o fazer teatral. A passagem pelo CPT foi decisiva na elaboração da proposta que passaria a mentalizar no ano seguinte” (SILVA, 2016, p. 31). A iniciação do educador havia começado, estava nas mãos de um formador: “Para Antunes Filho, antes do ator vem o ser humano, o cidadão com funções dentro da comunidade e consciente de suas responsabilidades sociais” (MILARÉ, 2010, p. 208). Sete meses foi o tempo que passei aprendendo na escola de Antunes Filho e relatei meu processo na dissertação:

Destaquei-me como bom ator e bom dramaturgo [...] poderia alçar voos como ator ou escritor de romances e roteiros - foi o que pensei - mas sete meses com um mestre, não muda somente suas formas de interpretação teatral, muda sua maneira de ler o mundo. [...] não tinha mais certeza se valia a pena tentar seguir a profissão de ator de novelas. Sentia-me cheio de um novo conhecimento, mas antes de me sentir jubiloso por isso, sentia-me angustiado e indeciso, a responsabilidade de saber tudo o que havia aprendido sobre, o que na época acreditava ser, a verdadeira importância da

¹⁴⁶ Antunes Filho foi um diretor de teatro brasileiro, considerado pela crítica e por diversos artistas como um dos principais nomes teatrais e diretores do Brasil e do mundo. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Antunes_Filho)

arte afastava-me completamente do sonho que acalentara desde criança. (SILVA, 2016, p. 32)

Mais tarde descobri que o sentimento que experimentei é experimentado por muitas pessoas, como observou Bell Hooks (2013, p. 61): “[...] geralmente há uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de novas formas. Respeito essa dor”. Campbell (1997) nos diz que a paisagem do caminho da iniciação é povoada por formas fluidas e ambíguas, além disso, ele prossegue: “O herói é aquele que aprende. À medida que ele progride, na lenta iniciação que é a vida” (CAMPBELL, 1997, p. 65). Na atualidade, consigo ter uma visão panorâmica de meu passado, contudo, à época, minha dor era verdadeira.

Depois da passagem pelo CPT, senti a necessidade de voltar celeremente para a escola. Um ano de EJA¹⁴⁷ e consegui terminar o Ensino Médio, aos 29 anos. Senti-me tomado por uma sensação muito agradável, de ter acertado algumas contas com o passado, como se estivesse, aos poucos, curando uma ferida.

No ano 2000 surgiu meu primeiro emprego como educador de teatro, como relato na dissertação:

Era uma casa de cultura que ficava em uma área de vulnerabilidade social. O trabalho de educação com teatro para crianças e adolescentes, apresentou alguns sintomas em curto prazo: o primeiro foi estresse, cansaço físico e mental, o segundo a impossibilidade de largar o emprego. A partir do primeiro sintoma e a necessidade de lidar com ele, com vistas a preservação de minha saúde, passei a pensar em uma metodologia que preservasse minha personalidade do estresse, do cansaço e do mau humor. (SILVA, 2016, p. 23)

As dificuldades que muitos professores e educadores relatam, foram sentidas por mim nas primeiras semanas de trabalho. Foram necessários alguns meses para que pudesse desenvolver uma técnica para reduzir o estresse. A resposta foi encontrada no próprio teatro: construí uma personagem para dar aulas, acreditava que se utilizasse uma personalidade diversa, minha própria personalidade ficaria resguardada. Logrei sucesso em minha experiência teatral: “[...] os efeitos benéficos estavam sendo realizados. Primeiramente, a construção da personagem funcionou perfeitamente, já não me estressava. Isto porque despiame da personagem ao sair do trabalho, indo mais tranquilo para casa” (SILVA, 2016, p. 24).

Somente quando me livreii do mal-estar do estresse, do cansaço e do desinteresse, pude perceber melhor o papel do educador, passei a ouvir mais as crianças e os adolescentes, ao me

¹⁴⁷ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) - é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo. (<https://www.educamaisbrasil.com.br/>)

identificar com eles, com suas histórias de vida, seus sonhos e seus fracassos. Todos lembravam a mim mesmo e assim, memórias que queria apagar emergiam como feridas invisíveis na memória do meu fracasso escolar. Nesse sentido, acreditei que com o teatro poderia ajudar aquelas crianças e adolescentes a lidar com seus problemas. Senti-me como um curador-ferido, lembrei-me do teatro grego e do mito de Quíron, um centauro filósofo e médico, versado nas artes da cura: um dia Quíron recebe uma flechada acidental na coxa, a qual doía constantemente e nunca cicatrizava. O centauro segue ensinando a arte da cura, sem contudo, conseguir se curar.

Adaptei o mito do curador-ferido, geralmente utilizado na medicina, para meu processo de educador. Ainda observando o mito de Quíron, percebi outro paralelo com meu trabalho, assim como o médico/filósofo era metade homem e metade cavalo, sentia-me metade um educador sem formação, mas de alguma forma ligado à razão. A outra metade, um artista frustrado, preso ao instinto: “Nesse símbolo do centauro podemos observar a dualidade entre a razão (metade humana) e o instinto (metade cavalo), caracterizando um conflito entre a medida harmoniosa, apolínea, e a pulsão animal, dionisíaca” (TORRES, 2018, p. 50).

Pude perceber, já no primeiro emprego, o quanto existe de terapia na arteducação. Entretanto, para que pudesse ser um educador emancipador, ou nos termos da Pedagogia do Palhaço, um *Artecurador*, precisava dar continuidade à minha iniciação, isto é, buscar a formação adequada, tanto na arte quanto na educação.

5.3 - Pedagogia do Palhaço

A construção de personagens para dar aulas¹⁴⁸ mostrou-se deveras eficaz. É importante frisar que, as crianças e os adolescentes não sabiam que se tratava de uma personagem, mas antes de minha própria pessoa. Entretanto, as anotações que fizera durante os primeiros 40 dias, sobre as impressões dos educandos, trouxe elementos que precisavam ser levados em consideração. As anotações traziam a palavra “palhaço” dezenas de vezes em relação à minha nova postura personal. Todavia, não sabia nada sobre palhaços na época, pois apesar de ter me debruçado sobre as técnicas de circo, não havia estudado a palhaçaria.

A identificação com o palhaço sem que tivesse premeditado, ou mesmo caracterizado-me como tal, levou-me a refletir sobre alguns acontecimentos em meus primeiros meses de trabalho na Casa de Cultura em Itaquera no ano

¹⁴⁸ No futuro, as construções de personagens seriam baseadas nas informações dos territórios onde iria trabalhar, ou seja, o *habitus* e as culturas que prevaleciam no *campo social* (BOURDIEU) contribuiriam na construção da personagem, visando a empatia, a admiração e a comunicação sustentável.

2000, quando pela primeira vez construí uma personagem. Anotei a palavra palhaço, no mínimo, uma vez por dia, ouvida da boca das crianças, sem que tivesse me pintado ou usado qualquer adereço de palhaço, como nariz, chapéu, gravata, suspensório, sapato grande, bengala, paletó, maleta, lenços, corda, espirrador de água, flor na lapela, etc. (SILVA, 2016, p. 21)

A constatação deixou-me intrigado por dias a fio. Porém, foi na identificação com o palhaço que residia toda a admiração e autoridade que passei a desfrutar. Diante desse fato, iniciei uma pesquisa a respeito, com o objetivo de compreender melhor e beneficiar-me aprimorando minha técnica. Não havia ainda no Brasil, no ano 2000, uma bibliografia sobre a figura do palhaço. Existia uma pesquisa muito importante sobre palhaçaria acontecendo na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/SP), pelo grupo LUME, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp. No entanto, como o próprio nome diz, era um núcleo interdisciplinar, ou seja, pesquisavam simultaneamente, a interpretação teatral, a dança e o corpo cômico do palhaço, como vemos no site do grupo:

O tempo das investigações - de 1985 a 1993 - correu segundo o pulso próprio de uma pesquisa em profundidade e foi quando se consolidou um treinamento de ator primoroso em três linhas de pesquisa: Dança Pessoal, Mímesis Corpórea e Clown e o Sentido Cômico do corpo, todas elas experimentadas em espetáculos como “Kelbilim, o cão da divindade”, “Valef Ormos”, “Taucoauaa Panhé Mondo Pé” e “Wolzen, um giro desordenado em torno de si mesmo”.¹⁴⁹

Um ano depois do início da minha pesquisa junto às crianças e adolescentes de Itaquera, surgiu o livro póstumo de Luis Otávio Burnier¹⁵⁰ (1956-1995) sobre o processo artístico do LUME, ao qual não tive acesso na época. Na falta de referências no momento, balizei-me pelo palhaço que surgia a partir da ótica das crianças como a manifestação de algo interior, que denominei o *eu de pureza*. O *eu de pureza* se tratava, em meu trabalho de então, do resgate da criança interior, carregada de pureza, carinho, amizade, paz, cooperação, consciência planetária, amor, carisma, ludicidade, humildade e humor. Um “eu” que guardamos bem no fundo de nossos corações é o *eu de pureza*, aquele que se manifesta largamente na infância e que, normalmente, começa a se “esconder” na adolescência, para ser quase que completamente abafado em nossa fase adulta. O *eu de pureza* é aquele que nos faz acessar o sentimento de bondade e gentileza, de alegria pela vida; que nos preserva do mal, que revivifica nossa esperança no ser humano e na vida sobre a Terra. Trata-se de um recorte positivo do eu infantil, passível de ser considerado mesmo sabendo que outros aspectos,

¹⁴⁹ <http://www.lumeteatro.com.br/o-grupo/historia> - acessado em 27-08-22

¹⁵⁰ Trata-se da publicação da tese de doutorado de Burnier, defendida sob o título: *A arte de ator, da técnica à representação: elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator*.

diferentes e mesmo opostos ao *eu de pureza*, podem participar do mundo interior das infâncias.

Desse modo, foi assim que identifiquei o palhaço que havia construído enquanto personagem para dar aulas. Ele seria como a criança interior do *eu de pureza*, aliada que, a partir de então, eu me relacionaria de forma mais plena com os educandos, fossem crianças ou adolescentes, em qualquer território de atuação.

No ano de 2001, quando já utilizávamos o nome de Pedagogia do Palhaço, iniciei um processo para que as crianças e os adolescentes pudessem acessar seus eus de pureza, através de laboratórios de teatro e dos poucos exercícios de palhaços que busquei aprender. Em meu diário da época escrevi sobre os resultados:

Usando-se da Pedagogia do Palhaço diretamente com a criança, consegue-se identificar o palhaço latente e separá-lo da “criança desobediente”. O palhaço torna-se, durante o processo de aprendizagem, o amigo imaginário, conselheiro em questões comportamentais.

Com o adolescente, consegue-se que este aceite a sua criança interior e que a viva, sem vergonha, podendo manifestá-la de forma saudável em seus relacionamentos com o mundo, consigo mesmo e com o outro igual. Isso faz com que esse período possa ser vivido com mais leveza e tranquilidade.¹⁵¹

Nos anos seguintes, já fora da Casa de Cultura de Itaquera, trabalhando em outras associações na cidade de São Paulo, fui aprimorando meu método, ou seja, as técnicas, as abordagens e os procedimentos artístico-educativos que teimava em chamar de Pedagogia do Palhaço. Participei de oficinas e cursos sobre arteeducação, onde identifiquei-me muito com as pedagogias de Paulo Freire (1921-1997), Célestin Freinet (1896-1966) e Rudolf Steiner (1861-1925), dos quais incorporei pensamentos e técnicas em meu trabalho, como por exemplo, os conceitos de *oprimido* e de *inacabamento humano* em Paulo Freire (1996); *democracia e cooperação na escola* em Freinet (1979) e *os 12 sentidos e a trimembração do ser humano* em Steiner (1995).

Até o primeiro semestre do ano de 2005 trabalhei em dezenas de associações em diversas localidades da cidade de São Paulo, passando também por Curitiba-PR e por Suzano, na Região Metropolitana de São Paulo, sempre em áreas de vulnerabilidade. Até então a Pedagogia do Palhaço mostrou-se eficaz, seja na manutenção da saúde, na comunicação sustentável, na construção da autoridade através da admiração artística ou na troca e transmissão dos saberes e experiências, com crianças, adolescentes e na formação de novos arte-educadores. Contudo, em agosto de 2005, quando trabalhei pela primeira vez na FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), precisei repensar todo meu trabalho.

¹⁵¹ Notas do diário da Casa Leide, Casa de Cultura de Itaquera, onde trabalhei entre os anos de 2000 a 2002.

5.4 - O palhaço atrás do muro

Agosto de 2005, quando adentrei uma unidade da então FEBEM pela primeira vez, acreditei que seria um encontro tranquilo, como havia sido com adolescentes das dezenas de áreas de vulnerabilidade que já havia trabalhado. Relatei em meu diário de bordo a primeira impressão:

Quando a segunda porta correu, abriu-se para mim um mundo completamente diferente. Não que não imaginasse como deveria ser ali dentro ou não tivesse conhecido vários tipos de adolescentes infratores; a questão é que estavam ali todos juntos, como presos em um presídio. Quase uma centena de adolescentes, com olhares de todos os tamanhos, matizes e humores. (SILVA, 2007, p. 14)¹⁵²

Do início da década de 1990 até 2006, quando a FEBEM vira Fundação Casa, foi um período relativamente turbulento para a população adolescente e jovem por alguns fatores, a saber: a maior massa de adolescentes entre a população total do país, como aponta Vicentin (2005, p. 22): “[...] pela primeira vez em nossa história teremos a chamada onda adolescente, pois a década que irá de 1995 a 2005 comportará a maior participação relativa de adolescentes no conjunto da população brasileira.”; dificuldade de implementação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em executar as políticas para a adolescência; propostas da sociedade civil para diminuição da maioridade penal; adolescentes de classe média entram para as estatísticas criminais; surgimento da facção criminosa PCC recrutando adolescentes, como nos diz Rovaron :

[...] nessa década uma lógica vingativa se instala na sociedade e nas instituições de internação de adolescentes, marcadas pela evidente dificuldade da implementação do ECA em executar as políticas públicas destinadas a essa população. Iniciam nesse período as propostas de redução da maioridade penal.

Outro perfil de adolescente autor de ato infracional vai se configurando durante a década de 1990: o adolescente da classe média entra para as estatísticas, o PCC surge como crime organizado e ganha a afeição e o respeito de uma grande parcela de jovens envolvidos em atos ilícitos no Estado, recrutados em seus postos de trabalho. (ROVARON, 2017, p. 80)

A referida década é marcada por muitas fugas, rebeliões, espancamentos e torturas. Somente no ano de 1998, ocorreram 656 fugas em unidades da FEBEM do Estado de São Paulo (TEIXEIRA, 2002). No final da década de 1990 surgem os “ninjas”, que ficarão conhecidos pela sociedade somente no início dos anos 2000: trata-se de um “[...] grupo de

¹⁵² O palhaço atrás do muro: diário de uma experiência de arte e educação na Fundação Casa, 2007, ainda não publicado.

funcionários encapuzados que invadem as unidades e espancam os internos durante a noite, para auxiliar os funcionários locais na contenção dos adolescentes.” (ROVARON, 2017, p. 80). As iniciativas violentas e desumanas dos funcionários só aumentavam a revolta e o ódio dos adolescentes que tentavam chamar a atenção da sociedade através de fugas e rebeliões, onde os internos em fúria acabavam praticando violência contra os funcionários e contra si mesmos, fatos que acabavam gerando incompreensão e divisão na opinião pública:

No segundo semestre de 1999, aconteceram 1.322 fugas na FEBEM. Em apenas uma fuga, em julho, 459 internos fugiram do Complexo do Tatuapé. Em agosto, outros 350 adolescentes fugiram do Complexo Imigrantes. Dois meses depois, houve a rebelião dos adolescentes nesse mesmo complexo, onde quatro adolescentes foram mortos também pelos companheiros. As cenas de horror contra adolescentes e funcionários, apresentadas como espetáculo pela mídia à sociedade, impulsionaram parte da população a clamar por mais punição para esses jovens, e a outra parte reivindicava que o Estado cumprisse sua função de responder pela integridade física e psíquica dos adolescentes internados. (ROVARON, 2017, p. 81)

As situações violentas continuaram com a entrada do século XXI. Não era qualquer arte-educador que aceitava dar aulas na FEBEM nessa época. Para além do perigo de ficar preso dentro de uma unidade durante uma rebelião e ser utilizado como refém pelos adolescentes, existia a questão da precariedade do vínculo empregatício sem CLT¹⁵³, dos baixos salários, falta de vale transporte e vale refeição. Foi nessas condições que aceitei trabalhar na FEBEM durante dois anos, nos complexos mais perigosos da época: Vila Maria, Tatuapé e Franco da Rocha.

5.5 - FEBEM (2005), os meninos contavam histórias

No primeiro encontro com os adolescentes, na sala que me foi designada para as aulas de teatro, os alunos se sentaram nas cadeiras em roda. Porém todos com semblantes fechados, não me olhavam nem se entreolhavam, a não ser quando estavam diante de um desafio, notando-se que entre eles havia animosidade e hierarquia. Tentei algumas técnicas de palhaço para despertar o riso e fomentar a descontração, contudo, não consegui mudar o clima e mais do que isso, percebi que situações cômicas não eram bem vistas, como se o riso quebrasse o

¹⁵³ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é a lei trabalhista do Brasil. Nela estão incluídas as normas que regulam as relações de trabalho entre o empregador e os empregados. Na CLT estão definidos os direitos e deveres, tanto do empregador quanto do empregado. As normas se referem às relações de trabalho e também às regras dos processos trabalhistas na Justiça.

acatamento das normas morais existentes naquele local. Senti-me um pouco perdido e nervoso. Propus então um exercício teatral, ou seja, um jogo de aquecimento. Todos se levantaram das cadeiras, mas quando comecei o jogo, a maioria se retirou da sala. Diante de meu espanto, um dos rapazes que ficou na sala explicou-me que nenhum deles faria exercícios teatrais, estavam ali não porque gostassem de teatro, mas sim obrigados, por ordem do comando da unidade.

Quando todos voltaram e sentaram-se novamente, expliquei a eles minha situação, que não queria obrigá-los a nada, porém fora contratado como professor de teatro e desejava, na medida do possível, montar algum espetáculo. Eles responderam que era possível, mas antes a peça tinha que ser aprovada por eles e teria que ser ensaiada direto, sem laboratórios, exercícios ou jogos teatrais, ou seja, “treinando”, como eles diziam. Achei justo e concordei.

Nos encontros seguintes, na dificuldade de escolher uma peça teatral, em meio a sisudez, falei-lhes sobre a Pedagogia do Palhaço e as técnicas que havia utilizado com adolescentes em muitos bairros conhecidos por eles, citei os resultados: a manifestação da criança interior, a leveza, a tranquilidade, o humor e o eu de pureza como atributos do palhaço. Diante dessas palavras os adolescentes se olharam, em uníssono caíram na gargalhada. Um deles saiu correndo, em poucos segundos voltou com outros dois adolescentes e pediu que eu repetisse. Sem entender nada e curioso sobre suas boas gargalhadas, repeti. Riram novamente, agora junto com os outros dois, que visivelmente eram superiores a eles na hierarquia da unidade. Os dois rapazes que foram buscados para rir junto, tiraram suas camisetas e mostraram suas tatuagens: palhaços demoníacos. Explicaram-me que palhaços para eles e de um modo geral, em toda a cultura de cadeia no Brasil, não tinha nada a ver com tudo aquilo que havia falado, “muito pelo contrário”- disseram, palhaços significavam: assassinato de policiais, roubo a banco e roubo de carro forte. Quedei-me estupefato. O que pensar sobre minha teoria de então?

Apesar da diferença incompatível sobre nossa concepção de palhaços, os rapazes se interessaram em montar cenas de palhaços ao invés de peças de teatro.

No ano de 2003, foi publicado pela editora UNESP de São Paulo, o livro *Palhaços*, tese de livre docência do professor Mário Fernando Bolognesi¹⁵⁴. O livro, trazia na primeira parte a história dos palhaços e seus tipos, no Brasil e no mundo; a segunda parte era uma

¹⁵⁴ Professor Titular (aposentado) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de São Paulo (SP). Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Universidade Federal da Bahia, de 2018 a 2020. Bolsista em Produtividade e Pesquisa, nível 2, do CNPq. Graduado em Filosofia pela UNESP (1978). Mestre (1988) e Doutor (1996) em Artes/Teatro pela Universidade de São Paulo, USP. Livre-Docente em Estética e História da Arte pela UNESP (2003). No circo, foi trapezista e palhaço. Pesquisa temas nas áreas de teatro e circo, com ênfase nos estudos dos palhaços, da comédia e do cômico circense. (Fonte: Currículo Lattes)

coletânea de 48 esquetes tradicionais de palhaços. Material inédito e valioso, as esquetes de palhaços, chamadas no circo de “reprises”, são passadas oralmente na tradição circense, de pais para filhos. Esse livro foi muito útil em meu trabalho desde então, na FEBEM foi minha principal ferramenta.

As aulas tinham duração de uma hora e meia, os adolescentes ensaiavam as cenas em quarenta e cinco minutos, a outra metade da aula gostavam de sentar em roda e conversar: saber notícias do “mundão”¹⁵⁵ e de contar suas histórias. Entre nós havia uma regra combinada na primeira semana de aula, que nenhum adolescente me contasse sobre sua infração. Disse-lhes com toda sinceridade, que se soubesse o crime de cada um, poderia perder meu olhar de educador e olhar para eles com olhos de julgamento, isto é, o olhar que estavam acostumados a receber da sociedade. Porém, havia uma exceção em nossa regra: se houvesse a necessidade do desabafo, a infração poderia ser contada.

As histórias de todos meus alunos da FEBEM se assemelhavam, como já foi citado no capítulo anterior (4.3 - *Sombra e adolescência*; 4.4 - *Sombra e privação de liberdade*). Muitas histórias eram parecidas com a minha em relação a: área de alta vulnerabilidade, ausência de equipamentos culturais, fracasso escolar, proximidade do crime e desejo de consumir. Dentre os pontos de convergências entre as histórias dos adolescentes e a minha própria, alguns destacavam-se em todas: o histórico de pouca, ou nenhuma, escolaridade dos pais; a matrícula na escola, a passagem conturbada por ela e o abandono por parte das escolas. Sobre isso, Ana Carolina Canegal de Almeida (2017) observa:

Eles são os filhos, sobrinhos e netos de um amplo contingente que praticamente não foi exposto à escola, historicamente reservada a poucos grupos sociais. Boa parte dos meninos e meninas de gerações anteriores ingressou cedo no mundo do trabalho, incorporando um exército de mão de obra barata e disponível. (ALMEIDA, 2017, p. 10)

No capítulo anterior (4.7.1 - *Educação nas áreas de vulnerabilidade*) pontuamos como as escolas em comum acordo, atuam em conjunto para selecionar os alunos “bons” dos “maus”, ou seja, os que “acreditam” ter potencial para seguir na escola e os que “podem ser deixados pelo caminho”. A referida seleção tem como critério um único parâmetro: o local de moradia das crianças, como foi apontado pela pesquisa de Érnica e Batista (2011, p. 13). Diante disso, uma dúvida fica patente: existe uma associação íntima estabelecida entre as escolas públicas, a guetificação de algumas camadas da população e o encarceramento dos adolescentes desses guetos? Quando perguntamos o bairro de origem de cada um dos

¹⁵⁵ Forma como eles se referiam ao lado de fora dos muros.

adolescentes internos na FEBEM, em interface com seu histórico escolar, nos parece afirmativa a resposta da pergunta.

Em nossas rodas de conversa, depois do ensaio da palhaçaria, observávamos muitos aspectos semelhantes entre a escola e a FEBEM. Os efeitos perversos da FEBEM, como os maus tratos, também existiam de forma velada na escola, principalmente os maus tratos psicológicos e anímicos, como nos relata Foucault (2008) no livro *Vigiar e Punir*:

[...] pois não é mais o corpo, é a alma. A expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições [...] dar aos mecanismos da punição legal um poder justificável não mais simplesmente sobre as infrações, mas sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão ou possam ser. (FOUCAULT, 2008, p. 18-20)

Os efeitos do vazio institucional da escola (ALMEIDA, 2017), observados dentro das unidades da FEBEM como uma amplificação da punição da pobreza era como uma evolução “ao avesso” da produção do fracasso escolar para fracasso social. A maioria dos adolescentes com quem conversava, odiava a sociedade, não esperavam nada dela; sobre seu futuro, afirmavam seguir como bandidos ou ladrões, únicas atividades que sentiam orgulho, com as quais acreditavam poder se vingar da sociedade.

5.6 - As experiências dos adolescentes com o universo dos palhaços

Nossas montagens de “reprises” de palhaços se davam da forma mais simples possível: escolhíamos uma das cenas, entre as 48 descritas no livro de Bolognesi (2003) e “treinávamos” até que os rapazes estivessem prontos. Para que todo o grupo pudesse participar, ensaiávamos três ou quatro reprises. Vale ressaltar que a maioria das reprises era para dois ou três palhaços.

Quando havia alguma data especial no calendário oficial, ou mesmo no calendário da instituição, quando as famílias visitavam os internos, apresentávamos as cenas ensaiadas, às quais demos o nome de *Circo du Seu Léu*: uma brincadeira de palavras com o famoso circo internacional *Cirque du Soleil*. As apresentações faziam grande sucesso entre as famílias e a população da unidade. Todos riam muito com as palhaçadas dos alunos do curso de teatro, que eram muito talentosos, assim como todos os adolescentes da FEBEM.

A ONG para a qual trabalhava não ajudava em relação às necessidades de produção das apresentações circenses, como por exemplo: figurinos, maquiagens e adereços. Para que as palhaçadas pudessem funcionar, só os roteiros bem ensaiados não resolviam. Eram necessários figurinos adequados, maquiagem bem-feita e acessórios como perucas, malas, óculos, espirradores de água. Todas essas coisas eram levadas por mim em grandes malas que

transportava amarradas em carrinhos, que por sua vez eram trazidas dentro dos metrô e puxadas pelas ruas até chegar às unidades. Entretanto, sentia-me feliz fazendo aquilo. Quando via as famílias e a população de internos gargalhando com nossas peripécias, sentia-me realizado.



Foto: Milton Mansilha - Diário do Comércio

As atividades de palhaçaria, que ficariam conhecidas como “Projeto Circo do Seu Léu”, começaram em uma unidade do Complexo da Vila Maria de internações de casos graves e gravíssimos¹⁵⁶. Meses depois fui contratado para dar aulas em outra unidade, no bairro do Brás, em uma semiliberdade¹⁵⁷. As aulas aconteciam à noite, após o jantar. Para além das cenas de palhaços, praticávamos acrobacias de solo: cambalhotas solo, de duas pessoas, de três e de cinco; saltos golfinhos (saltos em distância com cambalhotas) e saltos leões (saltos em altura com cambalhotas). A unidade de semiliberdade podia fazer apresentações externas e logo que a equipe ficou boa nos saltos fomos convidados para uma apresentação no Museu da Imagem e do Som (MIS).

¹⁵⁶ Nunca procurei saber quais eram os casos graves ou gravíssimos, sabia que coisa boa não era, porém, meu interesse era outro.

¹⁵⁷ Nas unidades de semiliberdade, os adolescentes que cometeram infrações leves, podiam estudar e/ou trabalhar fora da unidade. Dormiam na unidade e passavam os finais de semana em casa com a família.

A apresentação no MIS foi um grande sucesso. Muitas pessoas vieram falar comigo, admiradas pelo desempenho dos adolescentes como acrobatas e palhaços. Escrevi a respeito desse dia no diário de bordo:

Um jornalista veio falar comigo, apresentando-se como assessor de imprensa da FEBEM. Perguntou-me quem eu era, para qual entidade trabalhava, há quanto tempo estava na FEBEM, etc., disse que tinha adorado a apresentação de circo e que, em todos os anos em que trabalhava na Fundação, nunca tinha visto aulas de palhaços nem, principalmente, apresentações externas. Perguntou se podia fazer uma matéria sobre meu trabalho e disse que, se eu permitisse, ele mandaria para a imprensa de todo o país, que esse tipo de trabalho deveria ser divulgado. (SILVA, 2007, p. 32)

O jornalista me entrevistou e assim como havia dito, mandou sua matéria para vários jornais. Depois disso muitos jornalistas vieram às unidades para conhecer meu trabalho. O resultado disso trouxe-me algumas vantagens: fui chamado para dar aulas em mais 5 unidades, ficando com um total de 7, podendo então viver somente com esse emprego. Entretanto, a exposição de meu trabalho trouxe também muitos dissabores, principalmente quando duas redes de televisão fizeram matérias dentro de unidades onde ministrava aulas de palhaços¹⁵⁸. A assessoria de imprensa da FEBEM, ligada diretamente à presidência da Fundação, me ligava e agendava as entrevistas e visitas, porém, existia uma Gerência de Arte e Cultura da FEBEM (GAC), a qual não era consultada, comunicada ou mesmo convidada, de forma que a mesma não recebia créditos nas matérias de jornais e redes de televisão. A GAC, vendo em mim um problema, queria que a ONG para a qual eu trabalhava me demitisse. Diante da recusa da ONG em me demitir sem uma justificativa, a GAC passou a me perseguir para forjar uma justificativa. A partir de então, apesar de receber elogios da imprensa, meu trabalho era muito mal visto por setores dentro da Fundação.

Meus poucos figurinos, adereços, maquiagens e malabares não davam conta das apresentações de palhaços em 7 unidades. Fiz então, um pedido de compra de materiais à ONG. Dois meses depois nada havia sido comprado, de modo que, em uma nova entrevista à imprensa relatei a situação. Depois da publicação da matéria, a ONG comprou os materiais, mas a partir desse episódio passou a dificultar meu trabalho também.

¹⁵⁸ Uma das matérias realizada pela Rede Record pode ser vista nesse documentário produzido por alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP no ano de 2012: <https://www.youtube.com/watch?v=WpS-FN6qRg4&t=258s> - acessado em 14/01/2023

5.6.1 - Palhaço sagrado, profano e adaptado

No ano de 2006, além do livro *Palhaços*, de Mario Bolognesi (2003), tive acesso a mais dois livros que abordavam a figura do palhaço: *A arte do ator*, de Luis Otávio Burnier (2001) e *Elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*, de Alice Viveiros de Castro (2005). Meu entendimento sobre a figura e o fazer do palhaço havia ampliado sobremaneira. Além das leituras, fui ao Rio de Janeiro, no *Anjos do picadeiro*, encontro internacional de palhaços, promovido e organizado pelo grupo *Teatro de anônimos/RJ*. Nesse encontro travei contato com muitos tipos de palhaços, de muitos lugares, como por exemplo, os bufões¹⁵⁹ Leo Bassi (italo/americano) e Tomate (argentino). Apesar de tudo, continuava com minha visão idealizada do palhaço sagrado, principalmente quando tomei conhecimento no *Anjos do picadeiro*, da existência do palhaço *Hotxuá*, um palhaço sagrado da nação indígena “Krahô, um povo sorridente que designa um sacerdote do riso para fortalecer e unir o grupo através da alegria, do abraço e da conversa”¹⁶⁰. Saber que existia entre os índios brasileiros uma nação que elegia, de tempos em tempos, um dos seus para ser um palhaço sagrado enchia-me de motivação. Mais tarde soube que em outras nações, de outros países, também haviam palhaços sagrados:

Bem no comecinho do mundo ainda não tinha circo mas já tinha palhaço. Os povos do começo sabiam que rir era importante e tinham dentre eles um "fazedor de riso", um ser humano que tinha a função de brincar, surpreender e subverter as regras. Para os nativos norte-americanos o nome desse "palhaço" é Heyoka, um xamã especial conhecido como "bobo sagrado", com poderes de cura através do riso. Para os índios Krahôs, do norte do Tocantins, o nome é Hotxuá, um índio que brinca, faz rir e é responsável pela harmonia e pelo equilíbrio da aldeia. Bem no comecinho do mundo o palhaço ainda não estava em cena, o palhaço era uma função social.¹⁶¹

Entre os adolescentes da FEBEM prevalecia a ideia do palhaço assassino, como um sonho de consumo na vida do crime, contudo, os “fazedores de riso” eleitos pela população faziam a vida na FEBEM um pouco mais agradável. Aprenderam que rir era importante para a manutenção da saúde emocional e mental. Ainda assim, nas rodas de conversa muitos falavam abertamente sobre o desejo de participarem de grandes assaltos a bancos e trocaram tiros com a polícia. Apesar de estarem todos presos, ligados a suas sombras, falavam rindo como se

¹⁵⁹ Bufão é um tipo de palhaço mais extremo, é caracterizado pela ambivalência que lhe possibilita a experimentação com o cômico e o trágico, com o sublime e grotesco, com o sagrado e o profano como elementos indissolúveis, pois essas contradições compõem o mundo. (BORDIN, 2013, p. 15)

¹⁶⁰<https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/hotxua-o-palhaco-sagrado-o-riso-da-terra?nocache=828938716> - acessado em 4-09-2022

¹⁶¹ <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/hotxua-o-palhaco-sagrado-o-riso-da-terra?nocache=828938716> - acessado em 4-09-2022

estivessem brincando, comparavam seus projetos criminosos com cenas de filmes. Observava como em determinados momentos suas crianças interiores surgiam, em momentos sutis de descontração nas rodas de conversas, mas principalmente, quando se entregavam completamente ao cômico em suas cenas.

Os corpos dos adolescentes internos eram completamente condicionados, ou como diz Foucault (2008), docilizados: todos andavam com os corpos curvados para frente, com as mãos para trás. No entanto, os alunos do curso de teatro, nas cenas de palhaços conseguiam alcançar o corpo jogador¹⁶², ou seja, libertavam-se completamente do condicionamento. Seus corpos cômicos arrancavam gargalhadas profundas das populações das unidades. Nesses poucos momentos de riso e descontração, não existia o palhaço profano, a prevalência era do palhaço sagrado. O riso era nosso objeto de estudo, com ele aprendíamos coisas que não cabiam em palavras, como observa a pesquisadora do riso Verena Alberti (1999): “[...] o riso é carregado de uma espécie de verdade ‘mais verdadeira’, e de uma realidade ‘mais real’ do que aquela que nosso pensamento pode aprender” (ALBERTI, 1999, p. 21, grifos da autora).

Era no riso das palhaçadas que eu e meus alunos internos da FEBEM nos entendíamos. A gargalhada profunda lhes dava acesso ao *não-lugar* (ALBERTI, 1999) de onde voltavam cheios de ideias filosóficas que traziam para as rodas de conversa. Minhas respostas rasas sobre criança interior e eu de pureza não os convencia, todavia, produzia mais gargalhadas e mais *insights*, sobre os quais Alberti observa: o não-lugar, “o *nada* ao qual o riso dá acesso encerra uma verdade infinita e profunda, em oposição ao mundo racional e finito da ordem estabelecida”. (ALBERTI, 1999, p. 12).

Sobre o palhaço assassino que eles exaltavam, eu tentava entender, para classificá-lo de alguma forma, mas me faltava estudo e referenciais na época. Tentava relacioná-lo com o bufão, mas o bufão, apesar do caráter grotesco, blasfemo e escarnecedor, não era assassino. Castro (2005, p. 22) diz que o riso é “algo próximo ao medo que as crianças pequenas sentem do palhaço. Medo e atração, medo e fascinação: tudo junto. Esse era o mesmo sentimento provocado pelos mascarados nos rituais de morte e ressurreição em diferentes culturas.” Na falta de entendimento de ambos os lados, eu do palhaço assassino e eles do palhaço sagrado, seguíamos fazendo palhaçadas juntos e rindo a valer. Havia em nosso trabalho conjunto um palhaço adaptado, que deveria rir, não obstante a prisão, os maus tratos, a saudade da família,

¹⁶² Uma das quatro técnicas de palhaço da Pedagogia do Palhaço. Para alcançar o corpo jogador fazemos exercícios para a apropriação crítica do próprio corpo, depois da limpeza postural iniciamos a apropriação crítica do corpo do palhaço.

do “mundão”, da namorada. O riso dentro dos muros da FEBEM era libertador, o riso alçava os internos às alturas, perto dos deuses, como pontua Castro (2005):

Quando Aristóteles diz que o homem é o único animal que ri está chamando a atenção para o quanto a capacidade de rir nos aproxima dos deuses. Se só o homem ri é porque o riso está ligado ao espírito e à razão, capacidades próprias do humano, portanto o riso nos faz superior aos outros animais. Rimos com o espírito, com a inteligência. (CASTRO, 2005, p. 21)

As rodas de conversa eram o ponto alto de nossas aulas. Como nossas cenas já estavam todas ensaiadas e não haviam apresentações sempre, passávamos a maior parte do tempo sentados em roda, conversando sobre variados assuntos. Contava-lhes muitas histórias de minha adolescência, sobre meus anos de garimpo, do chamado da sombra, do livramento pela arte. Certo dia, por acaso, contei-lhes uma história do Trancoso, das quais minha mãe contava em minha infância. Esse dia marcou completamente a relação que mantinha com os adolescentes daquela unidade, e de alguma forma modificou as técnicas da Pedagogia do Palhaço, seja nas abordagens com internos da FEBEM ou com adolescentes em liberdade, em áreas de vulnerabilidade.

5.7 - O palhaço contador de histórias

Minha mãe sabia mais de 50 histórias, todas de memória. Ouvimos todas elas em nossa infância. Havia algumas regras em suas contações: só aconteciam à luz de velas ou lamparinas e ela só contava para as crianças. Durante os anos que vivemos sem eletricidade em nossa rua, ouvíamos histórias todas as noites. Quando instalaram postes e luz elétrica em nossa casa, fizemos festa de tanta alegria, contudo, as contações noturnas acabaram. Não adiantava apagar todas as luzes e acender velas: primeiro porque os irmãos e irmãs adolescentes, que já não ouviam as histórias, não suportavam mais as velas e segundo porque nossa mãe não aceitava a escuridão forjada. Dessa forma, as contações só aconteciam em noites de chuva, quando os raios queimavam os fusíveis e ficávamos sem luz elétrica.

Quando me tornei adolescente acreditei que as histórias não eram mais para mim. Vi algumas vezes minha mãe contando para meus sobrinhos e por respeito às regras não me aproximava, mas tinha muita vontade de ouvir novamente as histórias da infância.

Na tarde que contei a primeira história para os adolescentes da FEBEM, não imaginei que seria capaz da proeza de minha mãe. Disse a eles que tentaria lembrar uma das histórias, que me perdoassem se não conseguisse. Quando comecei a contar *O pão que matou Pita*, a

minha memória vagueou por minha infância, lembrei da chama da vela e da lamparina formando sombras nas paredes, onde conseguia enxergar todas as ações das histórias contadas. Nenhuma palavra me escapou, contei a história assim como a ouvi há muitos anos atrás. Quando terminei, fiquei um pouco sem graça, pensei que os adolescentes iriam reclamar por ter contado a eles um conto de fadas, coisa de criança. Entretanto, todos estavam com olhares no vazio, meio embasbacados, surpreendidos pelo conto, como se ele não tivesse terminado e continuasse no *não lugar* (ALBERTI, 2017), onde seus olhares estavam direcionados. De repente todos voltaram a si, alguns riam, outros batiam palmas, então todos voltaram a atenção para mim e passaram a fazer perguntas sobre a história, comentários sobre o herói do conto, sobre os significados da adivinhação, o final surpreendente, etc. Pediram que contasse outra história, respondi que não dava, o tempo da aula havia expirado.

Na volta para casa fiquei muito intrigado com o efeito da história nos rapazes da FEBEM. Então os contos de fadas não eram só para crianças? Era possível que a imaginação deles pudesse ter reconstituído a história com todas as cores, paisagens e detalhes, como faziam comigo em minha infância? Admirei-me por ter conseguido contar uma das histórias de minha mãe. Não sabia porque havia escolhido *O pão que matou Pita*, porém, a admiração deles pelo herói do conto, pôs-me a perceber como a história deles era parecida com a do conto, o qual registrarei aqui:

“Era uma vez uma mulher que vivia sozinha com seu filho e uma cadelinha de nome Pita. Eram muito pobres e o rapaz, já adolescente, não conseguia um trabalho no pequeno vilarejo para ajudar a mãe. Sabendo de um concurso de adivinhação, no qual o rei dava a mão de sua única filha em casamento àquele que pudesse fazer uma charada que a princesa não adivinhasse. Porém, uma vez adivinhada a charada, o pretendente era morto.

O rapaz resolveu que iria fazer uma adivinhação e casar com a princesa, podendo assim ajudar a mãe e a si mesmo. A mãe com medo do filho perder-se pelo caminho, morrer na mão de bandidos ou de soldados do rei quando a princesa adivinhasse sua charada, achou mais fácil que o filho morresse sem sofrimentos por um veneno que ela colocou no pão que fez para ele levar na viagem que faria a pé.

O jovem despediu-se da mãe e pôs-se a andar, junto com Pita que o acompanhou. Teria que andar por sete dias, atravessando um deserto. Para que o pão durasse pelos sete dias, resolveu que só comeria a partir do terceiro dia. Na manhã do terceiro dia, Pita começou a chorar de fome, quando o rapaz tirou o pão da bolsa para dar um pedaço a ela, a cachorrinha abocanhou o pão todo e correu. O jovem foi atrás e encontrou a Pita morta. Sem entender nada, o rapaz chorou e enterrou sua amiga. Continuou sua caminhada, sem sua cachorra e sem o pão. Olhou para trás e viu urubus voando onde havia enterrado Pita, voltou com pedras na mão para afugentá-los. Quando chegou, encontrou a

carcaça da cadela e sete urubus mortos, resolveu então levar os urubus para comer quando encontrasse uma boa sombra. Quando estava assando os pássaros, apareceram três caçadores armados com espingardas, que renderam o rapaz, o amarraram e comeram os sete urubus assados. O jovem conseguiu se soltar, ia sair correndo mas percebeu que os caçadores não se mexiam, estavam mortos. Das três espingardas, o rapaz escolheu a melhor e seguiu seu caminho. Vendo passar uma juriti voando, ele fez mira e atirou. Errou a juriti, mas o tiro acertou em um barranco, derrubando um ninho com outra juriti e cinco ovos. Fez uma fogueira para assar o pássaro e os ovos. Para fazer um espeto, ele tirou uma lasca de uma cruz velha, fincada na beira da estrada. Depois de saciada a fome o jovem seguiu seu caminho, porém a sede apertou. A sede estava quase o matando, mas o deserto já estava acabando e o rapaz avistou um riacho. Chegando ao riacho o jovem debruçou-se para beber água, mas sentiu um cheiro acre de carniça, levantou a vista e viu descendo devagar pela correnteza do rio raso, enganchando-se nos seixos rolados, um cavalo morto com dez urubus em cima. O rapaz sem poder beber da água contaminada, atravessou o rio e caiu de fraqueza na areia do outro lado. Lembrando da mãe, o jovem juntou suas forças e levantou-se, viu então um coqueiro carregado. Com suas poucas forças, subiu no coqueiro e tirou cinco cocos. Com a faquinha que carregava na bolsa, abriu os cocos, tomou água, encheu seu cantil, comeu coco e guardou um pouco para a viagem.

Quando chegou ao portão do castelo, deparou-se com três soldados. Ao ouvir do jovem que ele vinha para fazer uma adivinhação para a princesa, caíram na gargalhada. Disseram que matutos mal vestidos não podiam entrar para falar com a princesa. Diante da insistência do rapaz, dizendo que os cartazes diziam que qualquer um poderia fazer adivinhação para a princesa, bateram nele. Do alto de uma torre do castelo, a princesa avistou o burburinho no portão e foi até lá. Vendo os guardas judiando do jovem, ela interveio. Repreendeu-os severamente, disse que levassem o rapaz, que estava desmaiado, para o castelo, dessem banho, trocassem de roupa, alimentassem e o levassem até ela e o rei, onde ouviriam sua adivinhação. Os guardas fizeram como a princesa ordenou, mas xingando o rapaz, dizendo que ele iria morrer logo. Depois de tudo pronto, o levaram à presença da princesa e do rei. A princesa vendo o rapaz limpo e bem vestido, achou-o bonito e teve dó dele, porque sabia que ela adivinharia sua charada e ele acabaria morto como todos os outros que até ali tinham ido. O rei disse para o rapaz falar sua adivinhação, mas o rapaz não havia preparado uma. Ficou olhando para a princesa, admirando sua beleza. A princesa retribuiu o olhar. Tomado de amor, o jovem criou sua adivinhação na hora e disse:

Pão matou Pita
Pita matou sete
Sete matou três
Escolhi a melhor das três
Atirei no que vi
Acertei o que não vi
Com uma lasca de pau santo
Assei e comi

Entre o céu e a terra
Tirei água e bebi
Vi um morto carregando dez vivos.

A princesa pediu para que repetisse, mas não conseguiu decifrar. Como palavra de rei não volta atrás, ele decretou o casamento do jovem com a princesa. A mãe, quando chegou ao castelo, caiu aos pés do filho pedindo perdão pelo veneno no pão. O rapaz que nem sabia de nada, entendeu tudo. Disse então a mãe, se não fosse o veneno dela, ele não teria elaborado uma adivinhação tão boa e talvez estivesse mesmo morto. A mãe ficou morando no castelo, onde o rapaz viveu muito feliz com sua princesa.”

Os adolescentes da FEBEM se identificaram com o jovem da história, pelo amor à mãe, o desejo de ajudar ela a ter uma vida melhor, a ausência da figura do pai, o animal de estimação, a jornada e as aventuras, o casamento com a princesa, e principalmente, a própria história de sofrimentos ter sido a salvação e a fortuna. Eles queriam saber o que o herói fez com os guardas que o maltrataram. Disse que isso era irrelevante no conto, mas eles responderam que não, era importante que tivesse uma vingança na história, eles se sentiriam mais representados. Lembrei que as histórias de minha mãe tinham esses finais com castigos horrorosos como forma de justiça, pessoas que tinham as pernas amarradas em dois burros que corriam em direções opostas, rasgando a pessoa ao meio. Lembrei-me que essas imagens frequentavam meus sonhos de criança noites a fio. Cheguei à conclusão que se continuasse a contar histórias para os internos da FEBEM, elas teriam que ter os finais mudados, não queria vê-los vibrando com cenas horrendas de justiça vingativa. No lugar da vingança eu colocaria o perdão. Como diz o ditado: “quem conta um conto aumenta um ponto”, mudei finais inteiros.

Na aula seguinte os adolescentes perguntaram se haveria história, disse que depois do treino, sim. Após o treino, todos sentaram em roda com suas cadeiras. Um deles saiu da sala e voltou com mais quatro rapazes que não faziam parte do curso mas queriam ouvir a história. Passei os dias antes da aula fazendo uma lista das histórias completas que eu lembrava, que pudesse contar. Consegui anotar oito, se eles gostassem da história daquela tarde com o final de perdão, teria poucas semanas para amearhar mais contos de fada.

Contei *O morto que apanhava*. Nesta história, dois irmãos mais velhos traem o caçula, espancam-no e o atiram em um poço seco para morrer. No conto original, os irmãos são severamente castigados pelo destino, já em minha contação eles foram perdoados pelo irmão mais novo. Os adolescentes internos ficaram indignados com o final da história, não podiam conceber o perdão, não achavam justo. Disse a eles que justo vinha de justiça e vingança não

era justa. Diante da discussão, propus uma enquete para cada um aplicar a pena que achava justa aos dois irmãos. A pena de morte foi unânime, o que não houve concordância foi com o tipo de pena de morte. Sobre o sentimento de vingança mascarado de justiça falei aos adolescentes sobre o crime deles, cada um tinha consciência do que tinha feito no “mundão”. Pedi para que fossem sinceros e justos, não precisariam falar ali nem para ninguém, mas diante do que cada um havia feito, qual pena mereceriam. Todos ficaram quietos, pensativos. Assim encerramos a aula.

5.7.1 - O riso e o choro do palhaço na tranca¹⁶³

A partir de então, contava uma história em cada aula. Nas rodas de conversa os alunos diziam que desde que havia começado com as histórias eles sonhavam todas as noites. Os sonhos eram reconstituições das histórias, das quais eles eram os heróis e no final tinham que decidir se vingar-se-iam ou perdoariam. A maioria deles optou por vingar-se, porém, quando contavam em roda ou em particular, não achavam certo terem se vingado no sonho e acordavam com remorso.

O número máximo de alunos que havia em cada oficina era 15, porém na hora do conto chegava a ter 50 adolescentes dentro da sala. Alguns sentavam no chão, em volta de mim, a maioria sentava em cadeiras, alguns acocoravam-se em cima da cadeira, esticavam a camiseta e cobriam as pernas, chupavam o dedo polegar, alguns sentavam em duplas, abraçavam-se e faziam cafuné na orelha um do outro, alguns dormiam.

No final de cada história explicava que o perdão não tinha a ver com a moral cristã, comentada por alguns alunos evangélicos, o perdão tinha a ver com a ética humana da não violência, que a humanidade alcançaria um dia. Nesse momento eles riam de mim, diziam que podiam até se acostumar com o perdão em minhas histórias, mas a não violência eles não acreditavam, diziam que sofriam violência de todos os funcionários que trabalhavam na unidade. Eu sabia que era verdade. Ficava com o ouvido atento e ouvia barbaridades desde a administração até o setor pedagógico.

Em uma tarde de contação de história, com dezenas de alunos em minha sala, a unidade foi surpreendida pela entrada de uma tropa de homens armados¹⁶⁴, conforme anotei

¹⁶³ Tranca era um tipo de solitária, um castigo aplicado na Fundação Casa. Presenciei adolescentes na tranca no ano de 2005 e também no ano de 2015.

¹⁶⁴ Grupo de Intervenção Rápida (GIR), composto de quinze a vinte homens vestidos em uniforme preto e protegidos por caneleiras, joelheiras, tornozeleiras e capacetes. Tudo isso de um material especial que, apesar de preto como o uniforme, brilhava. Esses homens, muito mais violentos do que a tropa de choque da polícia militar,

em meu diário de bordo:

Mais de vinte homens vestidos de preto, alguns com escudos, outros com espingardas ou com lança bombas, outros ainda com cachorros e um na frente de todos, com uma filmadora digital registrando a ação. A tropa gritava muito, apontando suas armas e avançando com seus cães. Um guarda apontou uma espingarda para mim e gritou para que eu saísse da sala. Disse-lhe que era educador. Com a espingarda apontada na altura do meu rosto, ele gritou novamente e apontou com o cano da arma a direção que deveria seguir. Vi então um grupo de funcionários de um lado da quadra e encaminhei-me para junto deles, assustadíssimo. Os adolescentes estavam sentados no chão, no espaço coberto próximo ao palco, formando um grupo compacto. À sua volta, os guardas avançavam com os cães latindo até próximo de seus rostos. Como a invasão foi de surpresa, muitos adolescentes estavam em seus quartos; uma dezena de homens armados subiu para buscá-los. Podiam-se ouvir os gritos de terror dos rapazes pedindo calma aos homens; em resposta, ouviam-se gritos de “ladrão”, “descasca”, que significa tirar a roupa, e sons de tapas estalando muito alto. Em menos de um minuto, os adolescentes desceram correndo, com as mãos na cabeça, todos de cuecas. Na quadra, outros homens já os esperavam com chutes para incorporá-los na formação de adolescentes sentados de cueca.

Os adolescentes estavam completamente rendidos, não esboçavam um mínimo de reação, no entanto tomavam tapões, chutes e eram ameaçados com cães raivosos, tudo isso na nossa frente – havia pelo menos vinte funcionários assistindo àquela covardia.

Perguntei indignado para a coordenadora pedagógica se ela não ia fazer nada, ela disse, cochichando, para eu ficar quieto, que ainda não tinha visto nada, que estava chegando agora. Ouvi entre eles uma frase que ouviria muitas vezes durante minha passagem pela FEBEM: “Não quer apanhar?, então não rouba”. Tentei identificar quem tinha falado, só sei que tinha sido uma mulher. Só depois soube que a maioria dos funcionários partilhava da mesma opinião. (SILVA, 2007, p. 23)

Com o passar dos meses, compreendendo a força dos contos de fada no imaginário e posteriormente na visão de mundo e comportamento dos adolescentes, incorporei-os em todas as sete unidades onde ministrava minhas aulas. A identificação dos adolescentes com o *eu de pureza* nas aulas de palhaço passou a ser muito mais intensa e rápida a partir das contações de histórias. Os contos reverberavam nas almas daqueles adolescentes de uma forma que eu ainda não podia compreender, pois não tinha acesso ainda à literatura e aos autores com os quais travaria contato anos depois. Sabia que as coisas estavam acontecendo em outro nível,

que originalmente tinham sido treinados para invadir penitenciárias, vieram para a Febem com a atual presidente, provinda do sistema presidiário. (SILVA, 2007, p. 23).

buscava entender com os recursos que tinha na época. Por exemplo em um artigo de Walter Benjamin (1987, p. 197), *O narrador*, quando li: “[...] o narrador colhe o que narra na experiência própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem a história”. Sentia-me exatamente como observa Benjamin (1987), contava as histórias com muita leveza, conseguia ver-me em cada conto, ver minhas peripécias do passado não muito distante de minha própria adolescência. Era como se conseguisse ver no ar cada detalhe da história, no que era acompanhado pelos adolescentes, que viam junto comigo. Cheguei mesmo às lágrimas em alguns contos e alguns meninos choraram ao me ver chorar. Em dias de festa ou quando visitava alguma unidade que não conhecia, contava histórias utilizando objetos, como relato em meu diário:

Enquanto contava, revirando em meus dedos lenços e diminutos objetos de cena, reparei nos olhares da minha oprimida plateia. Não havia um único ruído ou distração. Aquela história lúdica e fantasiosa invadia suas almas pueris. Deslizei pela história, fazendo manobras elegantes. Dominava cada objeto, cada fala e cada efeito, buscando a emoção exata a cada segundo, e trazendo, na mesma proporção, a emoção para o meu coração de educador. (SILVA, 2007, p. 46)

Os relatos dos alunos começaram a chegar: quando se maquiavam de palhaços era como se fossem outras pessoas, mais puras, cheias de amor e ternura pela humanidade. Alguns não tiravam a maquiagem e iam dormir com o rosto pintado, outro fato que só pude compreender em profundidade anos depois nas leituras de Jung (2014). Muitos alunos pediam para conversar em particular, nesse momento desabafavam, contavam seus crimes, contavam sonhos onde encontravam pessoas que haviam ofendido e choravam pedindo perdão. Dizia a eles que tais situações deveriam ser conversadas com suas psicólogas, mas eles discordavam comentando que essas coisas tinham a ver com as aulas de palhaços e com os contos de fada. Alguns contaram em roda de conversa que quando iam para a *tranca*, ao invés de sofrer com a solidão, ficavam lembrando das cenas de palhaços e riam a valer. À noite quando acordavam de um sonho, na solidão da *tranca*, choravam de emoção. Com o tempo eles falavam abertamente para os jornalistas que vinham entrevistá-los, como podemos observar:

Quando perguntado se é mais fácil fazer sorrir ou causar medo, a resposta vem depois de uma breve pausa. "Se você tem uma arma, é mais fácil causar medo. Mas só há prazer em fazer sorrir. Sorriso é retribuição. E isso o crime não te dá". (Depoimento do palhaço Creitim, 17 anos. Diário do Comércio, 19.04.06)

É legal que é o seguinte: o que a gente fez lá fora, a gente esquece quando a gente se maquia; a gente se transforma em outra pessoa, esquece tudo o que aconteceu.

(Depoimento do Palhaço do Além, Ewerton Rosalém, 16 anos, Em Cena, TVA, abril de 2006)

É muito bom estar participando dessa aula de palhaço aí, certo, e daqui pra frente nós pode mudar de vida, nós pode ter uma vida melhor, mudando essa vida aí pra outra vida. (Depoimento do Palhaço Pisca, Cláudio Ramos, 16 anos, Em Cena, TVA, abril de 2006)

"Não volto mais para minha vida de antes", promete o palhaço "Romeu". "Se eu tivesse aprendido o que aprendi aqui, não teria nem entrado nela." (Diego Dias, 16 anos, Jornal da Tarde, 12.08.06)

Marco Guerra, nosso professor, veio e mostrou o outro lado para nós; mostrou que somos palhaços, que isso sai do coração, que transforma alguma coisa. Tudo muda. Tô muito agradecido para o professor Marco Guerra. Ele ajuda nós. Ele está do nosso lado. (Palhaço Miúqui, sem registro do nome, 16 anos, 5.11.06, depoimentos captados por Elias Mingoni em vídeo)



Foto: Milton Mansilha - Diário do Comércio

Quero falar que o professor Marco Guerra mostrou para mim que isso que está acontecendo com nós preso, isso é uma passagem no que ele diz que é a nossa vida, que a gente tem que ter fé que um dia isso vai acabar, porque lá no mundão é que é o nosso lugar, porque é lá que a gente vai ficar progredindo, é que a gente vai fazer muitas pessoas rirem. (Palhaço Bigula, Ivan (sem registro do sobrenome), 16 anos, 5.11.06, depoimentos captados por Elias Mingoni em vídeo)

Quando a gente foi se apresentar na escola, eu pude fazer muitas crianças felizes. Assim também hoje, independente do lugar que eu me encontro, eu sou feliz. (Palhaço Beißola, sem registro do nome, 15 anos, 5.11.06, depoimentos captados por Elias Mingoni em vídeo)

Queria falar para as pessoas que você pode fazer do seu dia comum um momento para você guardar para o resto de sua vida. (Palhaço Pagão, sem registro do nome, 15 anos, 5.11.06, depoimentos captados por Elias Mingoni em vídeo)

Ah, dá para eu perceber que eu tinha um negócio guardado dentro de mim que era uma felicidade. Agora encontrei ele de verdade. (Palhaço Pagão,

sem registro do nome, 15 anos, 5.11.06, depoimentos captados por Elias Mingoni em vídeo)

Quero agradecer o professor por todo o respaldo, pelo incentivo, por nos ajudar a perceber que esse talento existe dentro do nosso ego sentimental. Só hoje descobrimos todo esse talento. (Palhaço Japinha, sem registro do nome, 17 anos, 5.11.06, depoimentos captados por Elias Mingoni em vídeo)

No mês de novembro de 2006 fui demitido da ONG onde trabalhava. Quando acreditava que podia ajudar muitos adolescentes encarcerados a encontrar um verdadeiro caminho de ressocialização, estava escrevendo um projeto de formação para arte-educadores, o qual entregaria à Gerência de Arte e Cultura da FEBEM (GAC) e à assessoria de imprensa, porém fui mandado embora antes disso. A ONG e a GAC conseguiram afinal forjar deslizes meus: o motivo de meu desligamento foi ter assinado três advertências, a primeira por jantar junto com os adolescentes da semiliberdade, sobre isso eles disseram: “um educador não pode comer junto com *ladrao*¹⁶⁵”; a segunda foi por cortar o cabelo com o adolescente barbeiro da unidade, o palhaço Pisca, que fez um depoimento acima. Sobre isso disseram: “um educador cortar o cabelo junto com *ladrao* é inaceitável”; a terceira advertência foi por ter feito um pedido para o diretor de um complexo para juntar os alunos/palhaços de duas unidades para uma apresentação única em um dia de festa com as famílias, apesar do pedido ter sido negado, tive que assinar a advertência, sobre isso disseram: “onde já se viu querer juntar *ladrao* de unidades diferentes”, essa observação foi respondida por mim: “mas vi isso acontecer dezenas de vezes nos campeonatos de futebol”. Fiquei sem resposta.

Meu trabalho de palhaçaria nunca havia sido levado em consideração nem seus resultados, nenhuma funcionária da pedagogia me acompanhou algum dia para ver nossa roda de conversa, para anotar como os adolescentes mudaram. Era como se nada tivesse acontecendo, mais do que isso, como se eles não quisessem que algo acontecesse para melhorar aquele marasmo social que todos eles, de alguma forma, estavam atolados. Anos depois li o livro de uma diretora da FEBEM que tentou mudar as coisas. Maria Inês Bierrenbach publicou no ano de 1987 *Fogo no pavilhão*, ou seja, quase duas décadas antes de mim, uma diretora de unidade tentou uma metodologia mais humana e foi desestimulada, como podemos ver em seu depoimento:

Conhecimentos consolidados por equipes não são implantados como propostas pedagógicas: é um eterno recomeçar, como se nada houvesse sido feito no passado, e qualquer mudança na direção ou na equipe serve como

¹⁶⁵ Era exatamente assim que a grande maioria dos funcionários se referia aos adolescentes.

justificativa para desconhecer ou negar o trabalho anterior que, em geral, recomeça da estaca zero. (BIERRENBACH, 1987, p. 57)

Aconteceu comigo e com meu projeto de palhaçaria e contos de fadas exatamente o que observa a diretora Bierrenbach (1987) ou ainda como aponta Marília Roveron (2017, p. 67): “Não existem metas a serem alcançadas, faltam dados confiáveis sobre as crianças e adolescentes, as estatísticas não batem, as equipes não têm liberdade para abordar temas necessários ao conhecimento deste público”. Quando saí de lá foi como se nunca tivesse existido na FEBEM um trabalho auspicioso que gerasse esperança nos adolescentes.

Lembro-me como se fosse hoje, era 7 de novembro e ainda estava um pouco frio na cidade de São Paulo. A ONG ficava no bairro da Barra Funda, como era uma tarde de brisa fria resolvi caminhar até minha casa, no bairro da Liberdade. Pensei nos quase dois anos que passei com os adolescentes cumprindo medida socioeducativa. Confesso que fiquei triste. Senti-me sabotado, traído, descartado. Apesar de tudo, me sentia leve e cheio de esperança, sabia que meu trabalho continuaria. Foi durante essa caminhada que decidi: para fortalecer minha pesquisa precisava continuar estudando.

CAPÍTULO 6 - O PALHAÇO ATRÁS DO MURO DEZ ANOS DEPOIS

6.1 - Dez anos de evolução humana na Terra (histórias que se repetem)

Em 2007, a FEBEM passou por uma reestruturação em seu formato e recebeu a denominação de Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). A transição havia sido iniciada em 2006, mas o fechamento dos complexos, a mudança dos adolescentes para os *Centros* (que substituiu o nome *Unidades*) e a mudança do nome da Fundação só ocorreu no ano de 2007. A proposta da Fundação Casa era de uma total reconfiguração do modelo de atendimento dispensado aos adolescentes internos, como nos diz Rovaron (2017, p. 85): “Essa nova configuração traz em seu bojo não só uma nova concepção de trabalho socioeducativo, mas também mudanças estruturais nos centros de atendimento”. Cada centro deveria atender até 56 adolescentes, diferentes das antigas unidades que atendiam até 150. Os “Casa” foram descentralizados e os complexos que abrigavam dezenas de unidades, foram desativados.

Rovaron (2017) observa que, outro ponto importante a ser destacado na transição, foram os convênios da Fundação com ONGs “[...] para a execução de programas educacionais, nas áreas de educação profissional e arte e cultura, além da presença de entidades religiosas que executam o auxílio de viés espiritual para os adolescentes.” (ROVARON, 2017, p. 86) Entretanto, Rovaron (2017) ressalta o fato de nem todas as religiões serem contempladas, afinal, a maioria das entidades religiosas que adentra os centros é protestante.

Há o atendimento realizado pela Igreja Católica, mas é pequeno, se comparado aos grupos evangélicos. Não há atendimento aos adolescentes de religiões afro-brasileiras, como Umbanda e Candomblé. Nesse sentido, além do direito à religião não ser respeitado, muitos adolescentes têm sua religiosidade questionada como algo equivocado por centros que empregam em sua rotina um viés evangelizador. (ROVARON, 2017, p. 86)

Uma mudança radical foi apresentada à sociedade. Era como se a FEBEM houvesse ficado no passado, junto com as rebeliões, os maus tratos, as torturas e as mortes. A Fundação Casa seguia os padrões preconizados pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Cada centro abrigava dinâmicas e agendas próprias, estabelecidas a partir da construção do Plano Político Pedagógico (PPP) anual; cada adolescente atendido possuía um

Plano de Atendimento Individual (PIA)¹⁶⁶, ferramenta de acompanhamento da evolução pessoal e social durante o cumprimento da medida socioeducativa. As atividades básicas que compõem a agenda dos centros são:

[...] cinco refeições diárias, aulas do ensino formal, atividades culturais, aulas da educação profissional (normalmente acontecem duas vezes por semana, com aulas que duram 2h05min) atendimento religioso (normalmente acontecem aos finais de semana, ou durante a semana, no período noturno), atividades esportivas, atendimento psicossocial, reuniões com grupos de referência, onde os adolescentes são atendidos individualmente e/ou em grupos para, dentre outras questões, verificar o cumprimento das metas que foram estabelecidas para os adolescentes, atendimento médico e momentos de lazer, onde as atividades são relativamente livres – desde jogos de tabuleiros, pingue-pongue, assistir a filmes e programas de televisão (controlados pelos agentes educacionais), leitura de livros e revistas e produção de cartas para familiares e amigos. (ROVERON, 2017, p. 88)

As mudanças apresentadas à sociedade no ano de 2007 foram deveras significativas. Contudo, a longo prazo, a mudança que efetivamente deu certo foi a desativação dos complexos e a descentralização dos “Casa” com populações menores de adolescentes, fator que contribuiu sobremaneira para a diminuição drástica das rebeliões, como veríamos no ano de 2015, quando retornamos à Fundação depois de dez anos. Apesar das rebeliões diminuírem, elas não acabaram, mudaram de nome assim como a própria Fundação. As ocorrências, que antes eram denominadas como rebeliões, passaram a ser nomeadas como “situação”: “Essa *ginástica verborrágica* possibilita uma queda significativa no número de rebeliões oficialmente registradas e divulgadas pela instituição” (ROVERON, 2017, p. 93, grifo da autora).

Quando voltamos à Fundação Casa como arte-educador muitas coisas haviam mudado. Em uma década o mundo muda em muitos aspectos sejam políticos, geopolíticos ou morais. Diríamos que há uma evolução humana que se percebe em dez anos, em algumas instituições mais, outras menos. A cidade de São Paulo, onde permanecemos morando durante esse tempo, mudou. Por exemplo, a malha viária do metrô cresceu, facilitando a vida das pessoas que se locomovem pela cidade por transporte público.

¹⁶⁶ A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: Jurídica, Saúde, Psicológica, Social e Pedagógica (SINASE, 2006, p. 52).

Nesse período, cursamos a Faculdade de Educação da USP, sempre trabalhando no Terceiro Setor¹⁶⁷, utilizando e aperfeiçoando nossas técnicas e abordagens artístico-educativas, como pontuamos em nossa dissertação de mestrado:

Nos anos que se seguiram, trabalhei em mais de uma dezena de bairros periféricos da cidade de São Paulo. Por exemplo: Jardim Ângela, Capão Redondo, Paraisópolis, Alto da Vila Maria, Jaraguá, Perus, Ermelino Matarazzo, São Miguel. Trabalhei também próximo do centro da cidade, no Bixiga com filhos(as) de catadores de papel e no Bom Retiro com filhos(as) de bolivianos. (SILVA, 2016, p. 170)

No segundo ano do curso de Pedagogia ingressamos no programa de Iniciação Científica sob a orientação da Prof^a Dr^a Leny Magalhães Mrech¹⁶⁸, membro da Associação Mundial de Psicanálise. A contribuição da professora Leny e da abordagem psicanalítica foi muito importante para o desenvolvimento científico de nossa proposta pedagógica.

A partir desse primeiro estudo foi possível pontuar como fundamental que o(a) professor-ator (professora-atriz) identifique, em si próprio, as consequências alienantes da globalização e dos processos de individualização para repensar seu trabalho docente, através de técnicas e estratégias para o uso crítico das possibilidades e potencialidades de seu corpo, de sua voz, de seu olhar, de seu jogo, visando encontrar novos sentidos para suas propostas junto às crianças e aos adolescentes. (SILVA, 2016, p. 11)

A iniciação científica e o curso de Pedagogia como um todo foram muito importantes para nós, em muitos sentidos, pois contribuíram satisfatoriamente para nossa compreensão sobre as situações socioeducativas com que nos deparávamos no trabalho nas áreas de vulnerabilidade. A partir das disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação e do estudo continuado de suas respectivas bibliografias, ampliamos nosso capital cultural e logramos discernimento para reviver situações sociopolíticas e socioespaciais em nossos anos de trabalho nos territórios periféricos, sobre os quais discorreremos nos capítulos 3 e 4 da presente tese.

As disciplinas de Didática nos apresentaram os grandes pensadores da educação, do passado e do presente, bem como as maiores correntes pedagógicas e seus inspirados autores e autoras. Essas aprendizagens ampliaram o conhecimento sobre nossa própria proposta

¹⁶⁷ Terceiro setor é formado por associações e entidades sem fins lucrativos, e é classificado como terceiro setor, em sociologia. O termo é de origem americana, Third Sector, muito utilizado nos Estados Unidos, e o Brasil utiliza a mesma classificação.

Referência: www.significados.com.br/terceiro-setor/ - acessado em 19-09-2022

¹⁶⁸ <https://www4.fe.usp.br/memoria-do-corpo-docente-leny-magalhaes-mrech> - acessado em 19-09-2022

pedagógica e as bases para um projeto de mestrado. Por fim, as disciplinas de Psicologia da Educação abriram caminho para o entendimento de situações complexas de nosso trabalho, relacionadas às contações de histórias, aos sonhos, à palhaçaria e ao riso.

Concluimos a graduação em Pedagogia no ano de 2013, mesmo ano em que iniciamos o mestrado. A metodologia autobiográfica utilizada no mestrado nos levou a revisitar o passado e rever fatos com os quais não soubemos lidar porque não tínhamos as “chaves” do entendimento na época. Naquela pesquisa nos debruçamos sobre as questões ambivalentes e ambíguas do riso, do corpo jogador, da transgressão e da inversão. Observamos algumas questões relacionadas ao palhaço sagrado e profano, sem contudo, esgotar o assunto.

Durante o mestrado fomos convidados a voltar a ser educador de adolescentes que se encontravam em cumprimento de medida socioeducativa. Voltávamos assim, a então Fundação Casa onde pudemos observar *in loco* as mudanças ocorridas no intervalo de dez anos:

No ano de 2015 voltei para dar aulas de circo na FEBEM, agora com o nome mudado para Fundação Casa. Retornei dez anos depois, cheio de curiosidade para ver o que havia mudado, principalmente o que havia mudado para melhor. Uma coisa tinha certeza que havia mudado: eu. Os dez anos que estive longe, passei estudando. (SILVA, 2015, p. 172)

Na segunda experiência entre os internos da Fundação Casa tivemos a oportunidade de passar 14 meses ensinando e aprendendo. Sentíamos-nos animados por estar de volta, acreditávamos que tínhamos muito mais para contribuir na ressocialização daqueles adolescentes e jovens. Havíamos passado dez anos estudando para isso: entender para melhor atender.

Entretanto, em muitos aspectos, os quais abordaremos nos tópicos seguintes, eram como histórias que se repetiam.

6.2 - Fundação Casa (2015), os meninos e as meninas sangravam histórias

Uma coisa muito importante havia mudado nos últimos dez anos: a relação trabalhista dos educadores contratados pelas instituições que prestavam serviços à Fundação Casa. Fomos contratados pela ONG Ação Educativa¹⁶⁹ com Carteira de Trabalho assinada, de acordo com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), ou seja, com todos os direitos

¹⁶⁹ - Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. <https://acaoeducativa.org.br/>

garantidos, como vale transporte, décimo terceiro salário, férias, plano de saúde, etc. Além disso, recebíamos um valor por hora/aula justo, condizente com a função que desempenhávamos, em outras palavras, sentíamos-nos reconhecidos.

Nosso retorno para a Fundação CASA aconteceu justamente durante nossa escrita da dissertação de mestrado. Essa nova experiência não estava prevista no projeto, todavia, não deixou de nos influenciar fortemente. Por exemplo, no mestrado conseguimos dividir as práticas da Pedagogia do Palhaço (para além das quatro técnicas de palhaço)¹⁷⁰ em cinco dimensões de aprendizagens, a saber: *Ator-criador*, *Arteiro*, *Atuador*, *Artivista e Educador para a paz ou Artecureador*. Entretanto, na segunda passagem pela Fundação Casa pudemos fazer experimentos práticos dessas dimensões, observando qual delas seria mais adequada para cada grupo de educandos.

As abordagens de cada uma das dimensões, grosso modo, são¹⁷¹: *Ator-criador* - abrange a pesquisa realizada na Iniciação Científica, mais precisamente a interpretação, a construção de personagem, a direção teatral e a produção literária, principalmente dramaturgia; *Arteiro* - aborda as artes plásticas e visuais ligadas ao teatro, como desenho e costura de figurinos, criação e confecção de cenários, adereços e bonecos; *Atuador* - contempla a apropriação crítica do corpo do palhaço a partir dos movimentos da capoeira de angola, além da aprendizagem básica de algumas técnicas de circo utilizadas pelo palhaço como: malabarismo, equilibrismo e mágicas *close up*; *Artivista* - compreende a postura e a alfabetização política do artista educador, a compreensão do papel do artista na sociedade e por fim, o *Educador para a paz ou Artecureador* - contempla todas as quatro dimensões anteriores, contudo, trabalha no nível da alma, na consciência da arte transformadora, sem utilizá-la como forma de protesto, mas para apresentar, artisticamente, um mundo novo, mudado, com os seres humanos evoluídos: “[...] a educação para a paz não está ligada a nenhuma orientação política partidária, a nenhuma ideia de revolução, a nenhum fanatismo religioso” (SILVA, 2016, p. 171). O principal elemento de abordagem do *Educador para a paz* é o conto de fada.

A educação para paz está preocupada, antes de tudo, com a evolução. A evolução da espécie humana não advirá de nenhuma guerra revolucionária, mas de uma tomada de consciência que só a educação e a arte podem proporcionar. O(a) educador(a) para a paz é um(a) artivista e tem como objetivo fomentar a paz na alma de seus(suas) alunos(as). Deve trabalhar com os(as) professores(as) de seus(suas) alunos(as), pois é no corpo docente

¹⁷⁰ As quatro técnicas de palhaço são, riso, corpo jogador, transgressão e inversão.

¹⁷¹ A descrição mais completa de cada uma das cinco dimensões pode ser encontrada na dissertação de mestrado: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122016-151218/pt-br.php>

de muitas escolas que os(as) fracassadores(as) atuam, principalmente por não acreditarem ou não compreenderem o poder de sua profissão. O exemplo artístico/militante do *Educador(a) para a Paz* deverá contaminá-los(as). (SILVA, 2016, p. 172)

Em nossa segunda experiência na Fundação Casa, a dimensão mais adequada foi a do *Artecurador*, por questões práticas perante aos protocolos da Fundação. Por exemplo, as aulas duravam uma hora e meia, mas devido às burocracias para adentrar os portões dos centros, organizar a sala e chamar os alunos, o tempo reduzia-se a uma hora. Quanto mais materiais fossem utilizados nas aulas, mais tempo demorava para entrar e sair, devido às necessárias conferências. Nesse sentido, as dimensões de *Arteiro* e *Atuador* eram as mais difíceis porque demandavam muitos materiais. Todavia, como as aulas eram de circo, não podíamos entrar com as mãos vazias, simplesmente para contar histórias, entrávamos, então, com equipamentos de malabarismo da dimensão *Atuador*.

Como todas as mudanças que aconteceram em dez anos, o perfil dos adolescentes internos também mudou, como observamos já na dissertação de mestrado:

A alfabetização agora é muito mais precária do que há dez anos. Antes em cada grupo de dez, um era analfabeto. Atualmente, em cada grupo de dez oito são analfabetos. Esse dado não tem a ver com o aumento da criminalidade nem com a diminuição da idade dos adolescentes que cometem crimes, tem a ver com o projeto político governamental¹⁷². [...] Os adolescentes da Fundação CASA, em 2015, são muito mais infantilizados do que antes, vivem em discussões, dissabores e brigas por motivos fúteis. Não há mais entre eles as lideranças que controlavam e pacificavam o convívio. [...] O que existia em 2015, nos centros em que trabalhei e nos muitos em que fui apresentar-me como palhaço, eram exércitos de autômatos mal saídos da infância, quase todos viciados em *crack*, repletos de tatuagens-símbolos do PCC (Primeiro Comando da Capital) e do nome da mãe. Cantando letras de *funk*, recheadas de frases sexuais chulas e não mais letras de *rap* carregadas de politização e de valorização do amor próprio. (SILVA 2016, p. 173)

Ressaltamos que as situações relatadas acima são referentes aos centros que abrigavam meninos. Nos centros femininos, os quais tivemos a oportunidade de trabalhar em 2015, a situação era diferente. No centro feminino onde trabalhamos, no bairro da Mooca, de nome “Chiquinha Gonzaga”, as adolescentes eram alfabetizadas e, de alguma forma, politizadas. Lembravam as antigas unidades da FEBEM de 2005, inclusive as poucas rebeliões que ocorreram em 2015, aconteceram nos centros femininos.

¹⁷² A promoção automática está inserida na **progressão continuada**, que é o regime avaliativo proposto pela legislação. Na progressão continuada, o aluno é promovido automaticamente nos anos que compõem um ciclo, havendo acompanhamento contínuo do desempenho, com a realização paralela de recuperação dos conteúdos desenvolvidos.

Como em 2005, os adolescentes praticavam malabares por 25 ou 30 minutos depois se sentavam em roda para ouvir histórias. Isso não havia mudado, eles e elas amavam ouvir histórias. Contudo, nós havíamos mudado enquanto contadores, havíamos nos aperfeiçoado, lido muito a respeito e sobretudo compreendido nossa herança, que essa era a arte mais genuína que possuíamos, a arte da palavra, como diz o contador de histórias francês, Michel Hindenoch (2001, p. 300): “Contar é uma arte da palavra, da mesma forma que a poesia. Trata-se de uma palavra particular. A palavra contadora é uma palavra carregada de élan, de entusiasmo. É uma palavra profunda, poderosa, mágica”.

Tínhamos agora consciência do poder dos contos de fada no inconsciente dos adolescentes. Porém, para além de contar, ouvíamos as histórias dos meninos e das meninas. A escuta era agora uma estratégia, não mais uma consequência dos desabafos de dez anos atrás. O histórico de cada adolescente era importante para nós, para entendermos como o fracasso social estava, junto com o fracasso escolar, intimamente ligado às áreas de vulnerabilidade, onde o Estado não se fazia presente e o crime era uma realidade, uma oportunidade, um ativo, uma janela para o poder de consumo. Todavia, é importante ressaltar que estudos apontam que a criminalidade e a violência entre adolescentes não estão diretamente ligadas à pobreza nem ao local de moradia, como mostra a pesquisa de Antônio Sérgio Spagnol:

A pobreza por si só não explica a violência nessas áreas, uma vez que outras regiões da cidade, tão miseráveis quanto, possuem um número menor de adolescentes infratores. Além disso, mesmo nas áreas mais miseráveis, apenas uma parcela dos adolescentes envereda para o campo da delinquência. Acredito que devem haver outros elementos que indiquem a causa desse fenômeno. (SPAGNOL, 2008, p. 25)

No capítulo 4 (4.3 - *Sombra e adolescência*) vimos que o encarceramento de adolescentes no Brasil entre 2005 e 2015 cresceu 150%. As meninas não representavam 5% desse número, entretanto, eram as que mais sofriam castigos e opressão:

As garotas são mais punidas do que os rapazes, primeiramente porque são do sexo feminino e nossa sociedade machista não admite que meninas estejam envolvidas com o mundo do crime. O machismo também parte das famílias que sentem vergonha e poucas as visitam. Os namorados, que em muitos casos foram quem iniciaram as namoradas no crime, também não as visitam e essa tristeza solitária era lembrada todos os dias pelos funcionários. (SILVA, 2016, p. 175)

Todos os dias os funcionários e funcionárias falavam às meninas sobre a solidão que as mesmas viviam e o abandono em que se encontravam. Tais afirmações serviam como forma de castigo

anímico e julgamento sexista. Essa era uma história que se repetia: observamos nas duas ocasiões, com dez anos de diferença, que todos os funcionários e funcionárias sentiam-se no direito de julgar moralmente as adolescentes, ou seja, de alguma forma reiteravam a privação da liberdade.

As meninas, muito mais do que os meninos contavam suas histórias. A partir da roda, do falar, do ouvir e do analisar, muitas conseguiam deslindar situações até então obscuras, ou seja, tornavam-se inteligíveis fatos não resolvidos e deixados para trás. Os meninos, por outro lado, apesar de não se abrirem nas rodas de conversa, conseguiam extravasar através da poesia. Um dos educadores da Ação Educativa trabalhava, em aulas, com a confecção de fanzines¹⁷³. Quando fizemos uma campanha contra a redução da maioridade penal, tema que mais uma vez vinha à tona, os meninos se manifestaram. Os que sabiam escrever ajudavam os que não sabiam e todos mostraram entendimento sobre a situação social, a de seu território e a sua própria:

Não estou de acordo com essa lei que está em debate,
Isso é um absurdo,
Parei para analisar tudo isso
e o governo não está analisando os dois lados da moeda.
Muitos adolescentes vão presos de “laranja”
Sem nem ter maldade em mente
Outros pela experiência que passaram querem ficar de tranquilos na
quebrada,
Mas depois de tanto tempo presos saem revoltados e vão pra cima.
Porque não sou de acordo?
Por que se essa lei for aprovada o crime vai recrutar cada vez mais cedo.
O crime não para,
A maioria dos políticos deveriam estar presos
Pois roubam mais que ladrão de banco
E quando a casa cai são soltos no mesmo dia
Por causa do dinheiro que eles tem e foi roubado de nós mesmos.
(Sem assinatura)

Hoje está da seguinte forma,
O governo não está analisando o lado do menor
E nós chegamos a conclusão que a lei a favor da redução da maioridade
penal é um absurdo.
Um adolescente de 16 anos na cadeia será mais estruturado no crime,
E na nossa concepção uma boa Escola é um lugar onde o jovem pode ser
mudado com sabedoria.
(Sem assinatura)

Maioridade penal reduzida para 16 anos:
Não é colocando adolescentes no presídio que se resolve esse problema,
Quem é a favor desse conceito está querendo jogar a sujeira para baixo do
tapete.

¹⁷³ **Fanzine** é uma abreviação de *fanatic magazine*, mais propriamente da aglutinação da última sílaba da palavra *magazine* (revista) com a sílaba inicial de *fanatic*. Fanzine é portanto, uma revista editada por um *fan* (fã, em português). Trata-se de uma publicação desprezível. - <http://dicionario.sensagent.com/Fanzine/pt-pt/> - acessado em 26-09-2022

Além dos jovens serem influenciados pelos maiores só irá gerar mais revolta. Ao contrário disso inseri-los em programas socioeducativos pode mudar a forma de agir e pensar.

O problema só será resolvido se o governo investir em saúde, educação e programas sociais

Para incentivar o jovem a estudar, fazer cursos e se profissionalizar.

Queremos a devida atenção e auxílio para o futuro do país. Presídio não resolve nada.

“vivos somos traídos, presos esquecidos e se morremos só deixamos saudades” (Sem assinatura)

Um dos motivos para adolescentes entrar para o crime é a falta de condições

Nas favelas onde moramos, não tem bom estudo e o tráfico é 24 horas.

Muitas vezes a polícia pega o menor na porta da sua casa só porque mora na favela

E dessa forma somos discriminados e muitas vezes forjados.

(Sem assinatura)¹⁷⁴

Contávamos nossas histórias, escolhidas de acordo com os arquétipos que queríamos acessar. Porém, mais que tudo, ouvíamos as histórias dos meninos e das meninas, histórias ricas em infortúnios, incompreensões, vulnerabilidades, solidões, saudades, separações, mazelas. Por outro lado, ouvíamos também histórias de esperança, de amizade e de acolhimento, como podemos ver no depoimento de um adolescente:

Hoje minha realidade se resume em saudades, mas tenho esperança que aquele dia vai chegar e tudo isso vai acabar. As amizades que fiz aqui terei cuidado de não esquecer-las, é um tipo de união e irmandade que nunca vi em lugar nenhum, aqui também adquiri várias qualidades como ser mais empático e se colocar no lugar do amigo e ser uma pessoa mais acolhedora com os demais. (Sem assinatura)

No próximo tópico vamos analisar as histórias que foram contadas em 2005 e em 2015, em interface com os arquétipos da sombra, da anima, do animus, da persona e do velho sábio.

6.3 - Os contos de fada e os arquétipos (a história do palhaço que levou dez anos para lhe cair uma ficha)

Como *Artecurador*, fizemos aquilo que amávamos e sabíamos fazer: contar histórias. Não só aos adolescentes, mas também aos funcionários, convidando-os à escuta, tanto os da pedagogia quanto os da segurança, trazendo todos “[...] para o aconchego das palavras que eu sabia manusear, resgatando em suas almas a sensibilidade endurecida” (SILVA, 2016, p. 175). A partir das palavras encantatórias do “era uma vez”, todos tornavam-se iguais, como nos diz

¹⁷⁴ “Este fanzine foi feito de forma colaborativa pelos adolescentes da CASA Itaquera módulo Branco no período de abril a junho de 2015 orientados pelo Prof. Victor Vint e com suporte da Ação Educativa”.

Matos (2014, p. 21): “O espaço do conto é um espaço potencial na medida em que aconchega, quebra barreiras, institui as igualdades: é um espaço de confiança e de afeto.”

Havia democracia nas histórias contadas em roda, ou seja, todos tinham direito à fala. Todas as histórias despertavam afetos, sentimentos e emoções em diferentes graus de complexidade. Por exemplo, nas histórias contadas pelas meninas sentíamos compaixão e por vezes chorávamos juntos, em solidariedade à contadora; em muitas histórias contadas pelos meninos sentíamos afeição misturada com entendimento filosófico; já em nossas histórias próprias, de nossa adolescência, preferíamos lembrar de situações engraçadas com o objetivo claro de despertar o riso. Não podíamos esquecer que aqueles meninos e meninas estavam em uma “prisão”, era importante distraí-los e diverti-los. Porém, o riso em nossas histórias também tinha o objetivo de deflagrar o pensamento sério, como observa Pierre N’Dak (1984, 162): “Nos contos, a dupla função de educar e divertir é indissociável. Se simples diversão, não é conto. Se curso de moral ou filosofia, desfiguramos da mesma forma. O conto é ao mesmo tempo fútil, útil e instrutivo.”

Primeiramente, ressaltávamos a importância das autobiografias, o valor instrutivo das histórias de cada um. Como no conto d’*O pão que matou Pita*, onde a história de dificuldades do herói é o “trunfo” que o leva a casar-se com a princesa. O exercício de contar nossas próprias histórias instruía-nos ao nível do consciente. Era, porém, uma preparação para os contos de fada, os quais deveriam atuar no nível do inconsciente, despertando entendimentos de curto, médio e longo prazo.

A partir das palavras introdutórias: *Era uma vez*, “Em um tempo fora do tempo e do espaço e tantas outras que abrem os contos já são suficientes para nos transportar a esse lugar ‘fora’, esse espaço potencial de criação” (MATOS, 2014, p. 22). Ainda sobre as fórmulas introdutórias, Charles Edlin (2001, p. 386) observa; “[...] dá toda liberdade ao imaginário, ele permite a cada um fixar suas próprias imagens, porque acreditamos que a palavra é criadora”.

Em nossa adolescência, ao ver nossa mãe a contar histórias para os sobrinhos, ficávamos curiosos sobre o porquê dos contos serem iniciados sempre com “Era uma vez”. Concluimos que aquela frase deixava os contos muito infantis. Porém, quando necessitamos utilizar os contos em 2005 na FEBEM, reproduzimos a forma de contar de nossa mãe, isto é, iniciávamos com “Era uma vez”. A partir dessa frase os olhos dos meninos reviravam-se e miravam o vazio. Sabíamos que a mágica estava acontecendo, mas, não conseguíamos compreender. Em 2015 era diferente, sabíamos a necessidade e a importância das palavras iniciais, “[...] como um rito mágico têm o poder de nos transportar, fora do espaço, no

atemporal dos contos, este mundo sacralizado onde tudo é possível” (ROUSSEAU, 1988, p. 20).

Entendíamos, portanto, porque em 2005, nas horas dos contos de fada os adolescentes da FEBEM, os quais se auto-intitulavam de “ladrões”, desmanchavam suas “carrancas”, acocoravam-se, esticavam a camiseta para cobrir as pernas, chupavam o dedo, abraçavam-se, trocavam cafuné, dormiam. Todas essas atitudes representavam um retorno às suas infâncias. O tempo da história transportava-os para fora do tempo e do espaço, não se encontravam mais na “prisão torturante”, mas na graça de uma infância feliz. Como nos diz René-Lucien Rousseau (1988):

Essa fórmula mágica nos leva irresistivelmente à candura da infância, com sua crença inabalável nos milagres. É da matéria e do envelhecimento, ou seja, do tempo e do espaço, que nos evadimos para um mundo sem substância, tal é para nós a imagem do gozo e da felicidade que só é comparável ao esquecimento do nosso estado físico, das misérias e dos sofrimentos que ele engendra. (ROUSSEAU, 1988, p. 28)

A pesquisadora e contadora de histórias Gislayne Avelar Matos (2014), em seu livro *A palavra do contador de histórias* apresenta três níveis de compreensão dos contos. O primeiro nível “[...] é puramente recreativo e seu objetivo é divertir e distrair crianças e adultos [...] constitui também uma forma de aprendizagem da língua e de certos mecanismos de pensamento”. (MATOS, 2014, p. 20). No primeiro nível, contar é, então, “convidar à criação, a brincar com seus próprios pensamentos” (*Idem*). O primeiro nível de compreensão dos contos de fada dialoga perfeitamente com a Pedagogia do Palhaço, ou seja, fomentamos a aprendizagem da língua, a ampliação do vocabulário, a prática da dialética, o espírito crítico e autocrítico, o questionamento e a atitude filosófica. Ao mesmo passo que fomentamos a recreação, a diversão, a espontaneidade, a distração e o relaxamento.

No segundo nível de entendimento, que seria um nível mais profundo e de médio prazo, o conto é um suporte de “ensinamento para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o comportamento ideal de um ser humano no seio da família ou da sociedade” (MATOS, 2014, p. 35). O formato de ensinamento através da contação de histórias de proveito e exemplo, remete à nossa ancestralidade indígena e africana, como nos diz o escritor malinês Amadou Hampâté Bâ (1901-1991):

Para nós não há um ensinamento elementar e um ensinamento superior: há uma compreensão elementar e uma compreensão superior. A mesma lição que se ensina a uma criança de sete anos pode ser ensinada a um erudito: trata-se apenas de saber como apresentá-la [...] Na África, na falta de livros, o ensinamento se encontra nos contos, nas máximas, nas lendas. Não há uma só canção, quer ela seja para brincar ao clarão da lua ou para ninar uma

criança, que não tenha um sentido e seu objetivo. É ao lado disso que a maioria dos etnólogos passou sem se aperceber. (HAMPÂTÉ BÂ, 1994, P. 5)

Por fim, o terceiro nível de entendimento, que dizemos ser de longo prazo por ser o mais demorado de chegar à consciência, é o mais duradouro porque vai de encontro ao *self*. “Enfim, o conto é iniciático na medida em que ilustra as atitudes a imitar ou a rejeitar, as armadilhas a discernir e as etapas a vencer quando se está engajado no difícil caminho da conquista e da realização de si mesmo” (MATOS, 2014, p. 41).

Os contos de fada, sem que soubéssemos no ano de 2005, eram uma espécie de iniciação àqueles adolescentes longe de suas casas, de seus bairros, de suas culturas. Todos aqueles sonhos que eles contavam em rodas de conversa, todos os desabafos contados em particular, a necessidade de falar dos crimes, eram expurgos ligados à iniciação, ou seja, estavam, de alguma forma, eliminando as impurezas. De acordo com Matos (2014, p. 42): “Filosoficamente, sob aspectos diversos e por meio de diferentes fórmulas, a iniciação aspira sempre ao mesmo objetivo, que é o de introduzir o sagrado. A iniciação implica uma relação com o corpo, com o afeto, com a ética e até mesmo com o mágico”.

Foi no último ano da graduação no curso de Pedagogia que descobrimos quem éramos em relação às histórias que aprendêramos na infância. O professor da disciplina de alfabetização, Claudemir Belintane¹⁷⁵, nos disse no início do semestre, “os melhores professores são contadores de histórias”, perguntou então, quem sabia contar histórias, muitos levantaram as mãos. O professor foi elencando os tipos de histórias e conforme as pessoas iam se enquadrando, abaixavam as mãos. Ao final, nossa mão permaneceu levantada, nossas histórias não se enquadravam em nenhum dos tipos elencados. O professor perguntou o nome de nossas histórias, dissemos *O morto que apanhava*, *O sarjatário*, antes que falássemos o nome da terceira, ele levantou a mão para que parássemos. “Já sei, são histórias da tradição do Trancoso!” Perguntou onde havíamos aprendido. Ao saber que fora de nossa mãe, ele respondeu que éramos, portanto, herdeiros de uma tradição muito antiga, que havia chegado ao Brasil no primeiro século do descobrimento. O livro *Contos e histórias de proveito e exemplo* foi escrito por Gonçalo Fernandes Trancoso (1520-1596) e publicado em Portugal no ano de 1575. O livro fez muito sucesso e passou a fazer parte da tradição oral, visto que muitas pessoas não sabiam ler na época. Nas longas viagens, os marinheiros contavam uns para os outros e foi assim que os contos chegaram ao Brasil e “fizeram morada” na tradição oral do Nordeste.

¹⁷⁵ <https://www.escavador.com/sobre/4729385/claudemir-belintane> - acessado em 27-09-2022

Entretanto, as histórias escritas por Trancoso (2013) não foram criadas por ele. O que Trancoso fez foi registrar as histórias contadas na Península Ibérica. Sendo inclusive o primeiro a fazer isso na Idade Média, isto é, mais de 200 anos antes dos irmãos Grimm na Alemanha e de Perrault na França. Porém, milênios antes de Trancoso, os contos de fada já eram contados. No século II d.C., o escritor e filósofo Lucio Apuleio (125-170) escreveu o livro *O asno de ouro*, “[...] um conto de fada chamado *Amor e Psyque*, uma história do tipo *A bela e a fera*. Este conto de fada tem o mesmo padrão dos que se podem encontrar, hoje em dia, na Noruega, Suécia, Rússia e muitos outros países” (FRANZ, 1990, p. 12). De acordo com a psicoterapeuta analítica Marie-Louise Von Franz, este tipo de conto de fada, “[...] da mulher que redime seu amado da forma animal existe praticamente inalterado há 2000 anos” (*Idem*).

Franz (1990) salienta que foram encontrados contos de fada escritos nas colunas e papiros egípcios, sendo um dos mais famosos o dos irmãos Anubis e Bata, o qual se desenrola na mesma direção que todos os contos sobre dois irmãos que foram coletados por toda a Europa. “Nossa tradição escrita data de aproximadamente 3000 anos e o que é mais interessante, os temas básicos não mudaram muito” (FRANZ, 1990, p. 12).

Platão (1999), no Livro II d’*A República*, diz que as mulheres mais velhas contavam às crianças histórias simbólicas, os chamados *mythoi*. Franz (1990) observa que as palavras de Platão propõem a existência dos contos de fada entre os gregos para além das grandes epopeias de Homero e Hesíodo. Franz (1990) vai além ao dizer que “[...] de acordo com a teoria do padre W. Schimidt, existem indícios de que alguns temas principais de contos se reportem a 25.000 anos a.C., mantendo-se praticamente inalterados” (FRANZ, 1990, p. 12).

Nesse sentido, podemos observar que os contos de fada são materiais antigos da alma humana, remontam a culturas ancestrais de milênios antes de Cristo. De acordo com Franz (1990, p. 9): “Os contos de fada são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo”. Franz (*Idem*) nos diz que o conto de fada é em si mesmo sua melhor explicação, ou seja, “[...] o seu significado está contido na totalidade dos temas que ligam o fio da história”. A autora busca uma explicação melhor para seu enunciado:

Depois de trabalhar muitos anos neste campo, cheguei à conclusão que todos os contos de fada tentam descrever apenas um fato psíquico, mas este fato é tão complexo, difícil e distante de se representar em seus diferentes aspectos, que centenas de contos e milhares de versões são necessários até que este fato desconhecido penetre na consciência, sem que isso consiga exaurir o tema. Este fato desconhecido é o que Jung chama de *SELF*, que é a totalidade psíquica de um indivíduo e também, paradoxalmente, o centro regulador do inconsciente coletivo. (FRANZ, 1990, p. 10)

Quando contamos uma história pela primeira vez, em 2005, para os adolescentes da FEBEM, nada sabíamos a respeito do envolvimento dos arquétipos contidos nelas. Nossa mãe também nada sabia quando nos embalava ao ritmo dos contos. Tampouco os contadores de todas as rodas da Idade Média ou mesmo da Idade Antiga. Contudo, todos sabíamos: na hora da história, fazia-se “mágica no ar”. “Até os séculos XVII e XVIII, os contos de fada eram - e ainda são nos centros de civilização primitivos e remotos - contados tanto para adultos quanto para crianças” (FRANZ, 1990, p. 12). Franz (1990) complementa dizendo:

Na Europa, eles costumavam ser a forma principal de entretenimento para as populações agrícolas na época do inverno. Contar contos de fada tornou-se uma espécie de ocupação espiritual essencial. Chegou-se mesmo a dizer que os contos de fada representavam a filosofia da roda de fiar (*Rocken Philosophie*). (FRANZ, 1990, p. 12)

Marie-Louise Von Franz (1990) nos dá conta que é impossível encontrar a origem dos contos de fada. Muitos tentaram mas não conseguiram. De acordo com Franz (1990) alguns tentaram interpretar os mitos encontrados nos contos como fenômenos naturais, “[...] tal como o sol e suas diferentes aparições, a lua, a aurora, a vida da vegetação e a tempestade” (FRANZ, 1990, p. 16); outros disseram que o tema básico dos contos de fada derivava dos sonhos. No entanto, nenhum desses pesquisadores conseguiu provar suas teorias.

As histórias contadas por nós se iniciaram na FEBEM, em um campo muito fértil, haja vista que lá não havia televisão. Com efeito, ao nosso ver, os contos mostraram-se ser um incrível entretenimento. Porém, em pouco tempo observamos o quanto eles despertavam de filosofia nas mentes adolescentes, além dos sonhos, que passaram a ser contados em rodas de conversa, fato que nunca havia ocorrido até então. Carl Gustav Jung (2014) nos ensina que “Nos mitos e contos de fada, como no sonho, a alma fala de si mesma e os arquétipos se revelam em sua combinação natural, como *formação, transformação, eterna recriação do sentido eterno*¹⁷⁶”. (JUNG, 2014, p. 218, grifos do autor).

É importante lembrar que modificamos o final de todas as histórias com finais vingativos, trocando-os por finais de concórdia e perdão. Contrariando o folclorista finlandês Antti Aarne (1867-1925), que acreditava que ao longo dos tempos, com as mudanças nos contos de fada, os mesmos se degenerariam, perdendo seu caráter mágico e arquetípico. Von Franz discorda:

Antti Aarne estava errado ao pensar que as histórias sempre se degeneram, pois elas podem se desenvolver e ampliar, enriquecendo-se através do acréscimo de temas arquetípicos. Se elas são contadas por pessoas dotadas

¹⁷⁶ Fausto (peça de Goethe), segunda parte, Galeria escura.

de imaginação e de um talento de contador de histórias elas podem se tornar muito bonitas. (FRANZ, 1990, p. 29)

Nas contações para adolescentes na Fundação Casa e para crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade, não podíamos manter os finais originais dos contos. Por mais que isso fosse, no entender de muitos, antiético, julgamos ser o mais certo a proceder. O final original de muitos contos, por exemplo, os de vingança como forma de justiça, guardavam semelhanças com o *modus operandi* das facções criminosas que atuavam, e ainda atuam, dentro e fora das prisões, principalmente nos territórios periféricos. Nesse sentido, trabalhávamos de acordo com a analogia do cadáver de Marie-Louise Von Franz (1990), ou seja, mantínhamos o esqueleto, [...] a parte que não pode ser destruída, pois ele é o núcleo básico e eterno de tudo. Ele reflete com mais simplicidade as estruturas arquetípicas básicas” (FRANZ, 1990, p. 32).

A partir da experiência com os contos na FEBEM em 2005, eles passaram a fazer parte do conjunto de estratégias da Pedagogia do Palhaço. Descobrimos que eles agradavam crianças, adolescentes e adultos também em situação de liberdade. Mesmo com a possibilidade do uso de televisão, celular e internet, os contos de fada ainda assim, eram bem recebidos. Bastava que a primeira história fosse contada para que algo no inconsciente dos alunos clamasse por mais. Os contos funcionaram em todas as áreas de vulnerabilidade onde trabalhamos, porém, nos ateremos aos estudos de caso da Fundação Casa, nos Centros masculinos e no feminino, porque nesses locais os adolescentes estavam identificados com o arquétipo da sombra, ou seja, haviam praticado crimes e se orgulhavam disso.

O primeiro arquétipo com o qual nos deparávamos nos centros, era a persona. Como dissemos no capítulo 1: persona é aquilo que realmente não somos, mas sim aquilo que os outros acham que somos e acabam fazendo de nós. Todos os adolescentes da Fundação, fossem meninos ou meninas, apresentavam-se coletivamente da mesma forma: “durões”, “carrancudos”, olhar esgazeado, conversa rápida de frases curtas, intensão de superioridade. Entretanto, em certos momentos, em rodas de conversa, longe dos olhares dos funcionários, alguns mostravam sua verdadeira personalidade.

Os outros arquétipos, do velho sábio, da anima, do animus e, principalmente da sombra, eram percebidos pelos adolescentes a partir dos contos de fada. Nossa coleção particular de histórias, isto é, as que sabíamos de memória, era composta de 50 contos. Todavia, apresentaremos mais dois, afinal como diz Von Franz (1990, p. 11): “[...] a energia psíquica de um ‘sistema’ particular de um arquétipo está em relação com todos os outros

arquétipos”. De alguma forma, as duas histórias que apresentaremos, arquetipicamente, representam todas as 50. O primeiro conto é próprio para os rapazes: *O morto que apanhava*.

“Era uma vez um pai já um pouco velho, que vivia em uma fazenda ainda de pura floresta com seus três filhos rapazes. O mais velho, para não ter que arrancar árvores para plantar, foi ao pai e disse que queria “correr o mundo”. O pai, que guardava a herança da mãe deixada para os filhos, então disse: “Você quer ir com um pouco de sua herança e minha benção ou quer tudo e minha maldição?” Ao que o filho respondeu: “Quero tudo e a sua maldição”. Foi-se então embora o irmão mais velho.

Depois de um tempo o irmão do meio fez a mesma coisa. Foi embora com toda a sua herança e a maldição do pai. O caçula, também querendo conhecer o mundo, foi ao pai e disse: “Vou mas quero só um pouco de meu dinheiro e sua benção”. O pai assim fez e o caçula partiu.

Depois de muito andar, o caçula encontrou, em um lugar ermo, dois homens batendo em um morto. Chegou perto e perguntou porque batiam. Responderam que o homem tinha deixado uma dívida, por isso estava apanhando mesmo depois de morto, segundo o costume do lugar. O rapaz, sentindo compaixão por aquele morto, pegou quase todo o seu dinheiro, pagou a dívida, enterrou o morto e seguiu viagem.

Adiante encontrou uma raposinha, que lhe disse: “Aonde vai meu rapaz honrado?” O rapaz respondeu que estava andando para conhecer o mundo. A raposinha perguntou se ele não tinha interesse em ficar rico. O rapaz respondeu que sim. A raposinha levou-o então até um vilarejo e mostrou-lhe um cartaz que estava pregado em uma parede. No cartaz dizia que o rei havia ficado cego e pagava para quem o curasse, o peso da pessoa em ouro. A raposinha então lhe disse: “Para curar os olhos do rei só existe um remédio, que é botar em seus olhos um pouquinho de cocô de um papagaio do reino dos papagaios”. Seguiram e chegando no alto de um morro, a raposinha mostrou ao rapaz o reino dos papagaios lá embaixo. Então lhe falou: “Você deverá entrar à meia noite. Deixe de lado os papagaios bonitos e faladores que estão em gaiolas ricas, vá direto até o final do corredor e pegue o papagaio velho, despenado, que está na gaiola de pau, velha e feia”. À meia noite o rapaz desceu o morro e entrou no reino dos papagaios. Ficou maravilhado ao ver tantos papagaios lindos em gaiolas ricas. Chegou a ir ao final do corredor e viu lá o papagaio velho, mas voltou e tentou pegar a gaiola com o papagaio mais lindo que já havia visto. Porém, o papagaio deu um grito que acordou os guardas, os quais prenderam o ladrão. O rei dos papagaios ao ver o rapaz disse: “O que pretendia ao roubar um papagaio? Irá morrer ao nascer do sol!”. O rapaz pôs-se a chorar, implorando por sua vida. Alegou que era jovem e havia sido influenciado por uma raposa muito malvada. O rei ao ver o rapaz chorando indignou-se: “Não podemos matar alguém que rouba e depois chora por sua vida. Porque não és ainda um homem, mas um menino chorão!” O rei deixou o rapaz ir com a condição de em três dias trazer-lhe um cavalo do reino dos cavalos, o qual seria trocado por um papagaio. O moço aceitou e saiu triste e desmoralizado.

Adiante encontrou a raposinha no caminho: “Então meu rapaz, porque vais tão triste e cabisbaixo?” O rapaz contou o ocorrido. “Não coloques a culpa em mim. Avisei-lhe que pegasse o papagaio velho. Pois bem, vou levá-lo ao reino dos cavalos, você entrará à meia noite e verá cavalos de todas as raças, mas deve seguir até o final do corredor e pegar um pangaré da espinhela caída”. A meia noite o rapaz entrou no reino dos cavalos. Ao ver os lindos cavalos de todas as raças o moço nem foi ao fim do corredor, agarrou um cavalo árabe preto, brilhoso. O cavalo relinchou e acordou os guardas. O rapaz foi preso e levado à presença do rei. “Foi muito ousado rapaz, em vir roubar um cavalo à meia noite, mas por essa ousadia irá morrer ao amanhecer”. Nova cena de choro e tentativa de isenção de culpa. “Uma raposa influenciou-me” - disse ele. “Dou-lhe dois dias para trazer uma espada do reino das espadas, assim poderá levar um cavalo. Mas se não trouxer, buscaremos seu pai que pagará com a vida em seu lugar”. O rapaz aceitou e partiu triste. Resolveu voltar para casa e esquecer de toda a encrenca que estava envolvido. Adiante, em uma encruzilhada, encontrou a raposinha. Em um misto de raiva e vergonha, culpou a raposa por seu infortúnio. “Não me culpe de seu infortúnio, expliquei-lhe certamente qual cavalo deveria pegar. Vamos, vou levá-lo ao reino das espadas”. Ao que o moço respondeu: “Desisto. Voltarei para a fazenda de meu pai”. “E deixará ele pagar por sua desonestidade?” - respondeu a raposa. O rapaz então aceitou acompanhar a raposinha. Chegaram no alto de um morro. A raposa apontou o reino das espadas. “Você entrará à meia noite. Preste atenção, as espadas são muito mais atraentes do que papagaios e cavalos. Você verá espadas lindas e ricas, feitas em diamante, ouro, prata e muitas outras pedras preciosas. Mas você deverá ir até o fim do corredor e pegar uma espada de ferro, velha e enferrujada. Pense bem, esta é sua última chance”. À meia noite o rapaz entrou no reino das espadas. No corredor, tentou evitar olhar para os lados, mas não conseguiu, o brilho das espadas era muito grande. Ficou fascinado por todas as lindas e brilhantes espadas. Quando ia esticando o braço para pegar a espada de ouro, lembrou de seu pai e da raposinha. Caiu de joelhos e esfregou terra no rosto. Levantou-se, foi até o final do corredor e pegou a espada velha de ferro. Saiu tranquilamente pelos portões, subiu o morro e dormiu um sono justo. Ao amanhecer a raposinha o acordou fazendo festa. “Olho para o seu rosto e não vejo mais o mesmo rapaz. Seu rosto se transformou” - disse a raposa. Seguiram e foram dar no reino dos cavalos. “Você é aquele menino que chorou pela vida? Pois escolha qual cavalo quiser” - disse o rei dos cavalos. O rapaz escolheu o pangaré da espinhela caída. Seguiram e foram dar no reino dos papagaios. O rei dos papagaios admirou-se de ver o moço transformado. “Escolha qual papagaio quiser”. O rapaz não quis nenhum papagaio, somente o cocozinho do papagaio velho. Seguiram. A raposa então despediu-se: “Vou-me porque já fiz minha parte contigo”. E entrou-se pelo mato. O rapaz chegou a um vilarejo. Com o resto de seu dinheiro, comprou um pão e uma garrafa de vinho e foi para a praça cear. Lá chegando, encontrou dois mendigos, os quais convidou para cear consigo. Então ele reconheceu os mendigos como seus irmãos mais velhos. Disseram que estavam amaldiçoados e não conseguiam encontrar o caminho para a fazenda do pai. O irmão caçula mostrou a sujeira do papagaio e disse que curaria a cegueira do rei e os três voltariam ricos para a fazenda do pai. Seguiram os três. No caminho,

os irmãos mais velhos bateram no caçula com um pau e o desmaiaram. Roubaram a sujidade do papagaio e o jogaram em um poço antigo, fechando com uma pedra. Na queda no poço seco, o rapaz quebrou um braço e uma perna. Clamava para que os irmãos voltassem, ficassem com todo o ouro, mas que o deixassem partir para morrer perto do pai. No terceiro dia, quando o rapaz estava quase a morrer, o poço foi aberto. Uma corda foi jogada e o rapaz foi içado. Uma vez fora, quase cego pela claridade, o rapaz procurou pelos irmãos, mas só viu a raposinha. A raposa cuidou dos ferimentos, arranhou-lhe água e comida. Com umas muletas de galhos feitas pela raposa, o rapaz arrastou-se por muitos dias ao lado dela, até chegar à fazenda do pai. Antes dele entrar pelo portão, a raposa despediu-se pela última vez. “Raposinha, porque você foi tão boa comigo?” “Porque você foi bom comigo sem ao menos saber quem eu era. Sou o espírito daquele homem morto que você pagou a dívida e enterrou”. Dito isso a raposinha entrou-se para o mato. O rapaz foi cuidado por seu pai com muito carinho. Depois de seis meses ele levantou e começou a cortar uma árvore por dia. Depois de um ano, plantou milho no espaço sem árvores. Tiveram uma colheita muito boa. Com o dinheiro, comprou alguns bois e arados. Aumentou o tamanho da roça e plantou dez vezes mais. Em cinco anos pai e filho estavam ricos. A fazenda era outra, o rapaz casou-se e tiveram um filho. Um dia, dois mendigos bateram no portão pedindo comida, o rapaz foi atender e reconheceu os irmãos. Caíram-lhe aos pés pedindo perdão. Disseram que o cocô do papagaio não havia curado os olhos do rei, os dois foram presos e sofreram muito por aquilo. O Rapaz colocou-os para dentro da fazenda, chamou seu pai e deram uma festa de reencontro”.

De todos os contos, escolhemos *O morto que apanhava* porque traz situações muito parecidas com as que os adolescentes haviam vivenciado e retornariam a vivenciar quando saíssem: a tentação e a desonestidade. No conto surgem simbolicamente os arquétipos do velho sábio, da sombra e da anima. Assim como acontece nos sonhos, também nos contos de fada, todos os arquétipos são do herói da história. O velho sábio é representado pela figura do pai, que ao contrário de tentar dissuadir os filhos a ficar e trabalhar na fazenda, deixa-os ir. De acordo com Jung (2014): “O Velho representa, por um lado, o saber, o conhecimento, a reflexão, a sabedoria, a inteligência e a intuição e, por outro, também qualidades morais como benevolência e solicitude” (JUNG, 2014, p. 222). Entretanto, o pai oferece aos filhos a herança deixada pela mãe: uma parte e a benção ou tudo e a maldição. Não observamos nessa atitude a benevolência. Carl Jung (2014, p. 228) nos diz sobre isso que “O Velho, na realidade, também tem um aspecto mau, como um xamã primitivo que, por um lado cura, por outro, é o temível preparador de venenos. A palavra ‘veneno’ em grego significa remédio e veneno”. Não encontramos a benevolência na atitude do pai, por outro lado, encontramos sabedoria, onde ele testa o caráter dos filhos.

Os dois filhos mais velhos representam a sombra do filho caçula. Não hesitam na escolha da herança, não ponderam sobre as condições propostas pelo pai e nem se preocupam em deixar o pai sozinho na velhice e na pobreza. Demonstrem seu caráter ganancioso, insensato e inescrupuloso.

O caçula, herói da história é o *eu* consciente. Fica chocado com a atitude dos irmãos, não obstante também quer partir. Entretanto, antecipa-se à proposta do pai e diz que quer só uma parte da herança e sua benção. Essa atitude demonstra, embora leve, a primeira tomada de consciência em relação à sombra. Tanto que no caminho ele depara-se com sua sombra na forma de um homem morto, que apanha por ter deixado dívidas. Esse detalhe diz muito do caráter do homem que fora o morto, uma pessoa desonesta. O herói, em outra tomada de consciência, dessa vez maior do que a primeira, paga a dívida do morto e o enterra.

As duas atitudes, de percepção e afastamento da sombra, levam o herói ao encontro da anima, seu arquétipo feminino, sensível, simbolizada pela raposa. “Tão logo o primeiro passo é dado em relação ao problema da sombra, a *anima* é ativada” (FRANZ, 1990, p. 164). A anima serve como um guia para aquele que atende seu chamado. A história não conta quando o rapaz perdeu sua mãe ou qual era sua relação com o feminino. Nesse sentido, a anima “[...] representa uma parte não vivida do herói, qualidades potenciais que não entraram ainda no seu caráter e nas suas ações” (FRANZ, 1990, p. 160). Contudo, a anima surge na forma de uma raposa, um animal que representa simbolicamente a desonestidade e a transformação da bruxa, situação que pode caracterizar a relação ainda indecisa do herói com a sombra, como de fato acontece quando o herói decide pegar o papagaio e o cavalo mais bonitos. Quando é confrontado pela autoridade e sabedoria do velho sábio nas figuras dos reis, chora e culpa a raposinha, momento em que ele mesmo duvida se a raposa é um guia ou uma bruxa transformada, que o encaminha para o erro e a morte. Franz nos diz que “Isso corresponde à repressão e à desvalorização de um complexo; e por isso a *anima* aparece como um animal malicioso, de olhos reluzentes” (FRANZ, 1990, p. 168).

Em sua última tentativa, quando está prestes a sucumbir, o herói lembra do pai e da raposa, ajoelha-se e esfrega terra no rosto. Terra está associada ao princípio passivo, ou seja, o feminino. Com esse gesto ele adquire forças e vence a tentação dos metais e pedras preciosas. Quando volta vencedor, carregando a espada, símbolo da virtude, da bravura e do poder, ele adornece e ao acordar não é reconhecido pela raposa nem pelos reis, sofreu uma transfiguração, símbolo do encontro da natureza humana com a *imago dei*.

A raposa se despede do herói e se vai. Uma vez sozinho, o herói se defronta novamente com sua sombra, na figura dos dois irmãos mendigos, os quais lhe batem, roubam

e tentam matá-lo. Novamente a raposa surge para salvá-lo e guiá-lo. Sobre a queda¹⁷⁷ do herói e o retorno do arquétipo, Jung (2014, p. 220) nos diz: “[...] a objetivação espontânea do arquétipo, parece indispensável, uma vez que a vontade consciente por si mesma quase nunca é capaz de unificar a personalidade, a ponto de alcançar uma extraordinária possibilidade de êxito”.

No último encontro contra o assédio da sombra, o herói saiu muito ferido. O sofrimento físico também é símbolo de redenção, religiosa e misticamente. Franz (1990) observa: “[...] o herói precisa fazer um tremendo esforço para se tornar consciente no processo de individuação, e precisa ser capaz de contar com seu instinto. Essa é a razão porque deixa o animal guiá-lo” (FRANZ, 1990, p. 149).

A alma surge mais uma vez, dessa feita para cuidar maternalmente do herói, tratando de seus ferimentos, caçando para dar-lhe de comer e protegendo-o de noite. Na última despedida, a raposinha revela sua identidade. Faz o herói compreender a bondade que ele havia feito e que se quedava adormecida dentro dele. Sua alma se exteriorizou na forma da raposinha, ou seja, de um animal, que segundo Von Franz (1990, p. 153) representa o instinto: “[...] é a representação psíquica na qual o caminho da autorrealização aparece primeiramente como um instinto, mas que contém em si o lado humano complementar”.

O herói termina em casa, onde existia sua verdadeira riqueza material: as terras que precisavam ser trabalhadas e amanhadas para gerar vida, alimento e riqueza.

O herói, em última análise, termina no ponto em que ele partiu, mas no seu circuito ligou-se aos arquétipos. Todo processo é um contínuo somar, um processo de complementação crescente, ordenado como uma mandala. Esse é o modelo típico dos contos de fada. (FRANZ, 1990, p. 156)

Depois de curado, o herói se entrega ao trabalho braçal como símbolo da honestidade. Depois de rico, casado e pai de família, encontra-se com a sombra, na forma dos dois irmãos, e se redime com ela, isto é, perdoa os irmãos ao invés de castigá-los.

Essa interpretação do conto à luz da psicologia analítica nunca havia sido feita nos primeiros anos como contador de histórias nas unidades da FEBEM e em dezenas de áreas de vulnerabilidade. Porém, representa de forma clara a compreensão dos adolescentes nos três níveis apresentados por Matos (2014). Eles lembravam dos contos por meses, cada vez que comentavam, haviam entendido uma coisa nova e dividiam com todos que ouviram a história: “Contos de fada, como os sonhos arquetípicos, correspondem a um processo lento, profundo e progressivo do consciente coletivo” (FRANZ, 1990, p. 173).

¹⁷⁷ No conto, a queda da alma é simbolicamente representada pelo poço sem água, onde o herói é atirado.

Os contos dirigidos às mulheres, no caso adolescentes, trabalham em outra linha de compreensão arquetípica. Por exemplo, poucos são os contos onde encontramos a sombra feminina. Von Franz nos explica que:

A sombra feminina raramente aparece nos contos de fada, porque as mulheres não são tão agudamente separadas de suas sombras. Tal separação na mulher é comumente um efeito do *animus*, estando a natureza e o instinto mais próximos do que nos homens. A psique feminina, como um pêndulo, tem a tendência de ir do ego para a sombra e voltar novamente, como a lua se move de lua nova para lua cheia e volta para a lua nova. (FRANZ, 1990, p. 187)

Nos contos de heroínas, o que parece ser a sombra é na realidade o animus, ou seja, o assédio da natureza masculina à personalidade consciente. Entre as meninas da Fundação Casa, a identificação com o animus era bem perceptível. Muitas se masculinizavam por necessidade de proteção em relação aos assédios dos funcionários dos centros. Porém, essa atitude consciente as levava à identificação com o animus e à possibilidade de, posteriormente, o arquétipo tomar posse da atividade feminina delas. “O *animus*, então se apossou de sua própria atividade feminina. O perigo implícito quando o *animus* esvazia uma atividade feminina é a perda da capacidade da mulher de refletir por si mesma” (FRANZ, 1990, p. 197). A situação de privação de liberdade agrava a situação de identificação e possessão do animus negativo, como observa Von Franz (1990): “Estar separada da sociedade é um grande perigo para a mulher, pois sem o contato humano ela facilmente torna-se inconsciente e se torna presa do *animus* negativo” (FRANZ, 1990, p. 203).

Um dos contos de fada que mais trabalhava a compreensão das adolescentes em relação ao animus, era *O sarjatário*, onde o arquétipo aparece dividido, seu aspecto positivo em luta com negativo.

“Era uma vez um pescador que tinha uma mulher e uma filha. Pescava em um rio que ficava a pouca distância de sua casa. Em uma pescaria, havia jogado sua tarrafa muitas vezes sem tirar um único peixe. Depois de muitas horas de tentativa, desapontado, ia se retirando do rio, triste por não poder levar o jantar de família. Então ouviu uma voz: “Se me deres a primeira coisa viva que avistares quando estiveres voltando para casa, te darei muitos peixes!” O pescador ficou assustado, mas pensou que quem sempre vinha encontrá-lo no caminho era sua cadelinha, que já estava bem velhinha e não fazia mal em dá-la. “Pois bem, aceito” - disse o pescador. “Pois lance a tarrafa!” - respondeu a voz. O pescador lançou a tarrafa, quando puxou de volta, ela vinha rasgando de tantos peixes. A voz disse: “Sábado nesse horário vem me trazer o que me prometeu”. No caminho de volta, a primeira coisa viva que o homem viu foi sua filha, que vinha ao seu encontro, preocupada com sua demora.

O pescador ficou muito triste. A mulher e a filha estranharam. Depois de muito perguntarem, o pescador confessou. A moça não desanimou e disse: “Não tenho medo meu pai. Se o senhor deu a sua palavra de honra, eu irei”.

A moça tinha um cavalo, de nome Bufanim, que conversava com ela e então, foi ter com ele. Depois de ouvir o ocorrido, o cavalo disse: “Não tem nada, monte-se em mim no sábado e faça o que vou lhe dizer: quando encontrarmos a criatura, ela há de dizer, ‘Boa tarde siá Maria Gomes!’. Ao que a senhora deve responder, ‘Boa tarde seu Sarjatário!’. Ele ficará admirado da senhora conhecer o nome dele, responda que sabe o nome dele assim como ele sabe o da senhora. Então vocês seguirão por dentro da mata até um muro com um portão, o Sarjatário mandará a senhora abrir e entrar. Responda: “Não seu Sarjatário, abra e siga adiante. O senhor é quem conhece os quatro cantos de sua casa”. Ele há de abrir a porta e entrar primeiro, a senhora feche a porta e passe a chave, deixando o bicho preso. Deixe o resto por minha conta”.

No dia combinado, a moça chegou ao rio montado em seu cavalo Bufanim. Na beira do rio avistou o bicho-homem, com pele de escamas, barbas e cabelos compridos em forma de samambaias. Fez tudo como o cavalo recomendou. Depois que fechou o monstro dentro do muro, montou em seu cavalo e partiu, voando como o vento. Depois de muito andarem, foram parar no sétimo reino. Bufanim aconselhou a moça a disfarçar-se de homem a partir de então. Assim fez a moça, entrou para cidade, alugou um casebre e vivia como um moço simples.

Passados tempos, o moço acabou indo servir na guarda do rei, devido a seus talentos. O rei, que era solteiro, tomou muito gosto pelo moço, por sua bravura e sempre o convidava para ir ao palácio. A mãe do rei desconfiou do moço e disse ao rei que seu guarda não era um homem e sim uma mulher disfarçada. O rei riu-se, disse à mãe que aquele moço era um bravo cavaleiro com muitos dons. A rainha respondeu: “Meu filho, se queres saber se ele é homem ou não, convida-o para dares um passeio contigo pela cidade, leva-o às lojas de roupas e modas e verá como ele há de se agradar somente pelas roupas femininas”. O rei aceitou o desafio da mãe e convidou o moço, que aceitou.

Bufanim a aconselhou para não se agradar de nenhum objeto feminino, mas sempre de roupas masculinas. Assim ela fez. O rei ficou satisfeito e foi dizer à mãe que ela estava enganada. A mãe respondeu: “Ela foi esperta, fez tudo para não ser descoberta, mas sinto que ela é mulher. Se queres ver, convida-o para nadar na piscina e então verá”. O rei convidou toda a sua guarda para ir em sua fazenda tomarem banho. Todos aceitaram. A moça foi ter com seu cavalo, que lhe disse: “Estão desconfiados de ti. Faça o que vou lhe dizer: Chegando lá nos tanques do rei não faça cerimônia, vá tirando a sua roupa como os outros, quando a senhora já estiver de ceroulas e camisa eu me solto e entro a dar coices e patadas nos outros cavalos, os criados do rei hão de correr para me pegar e hei de machucar alguns, até que a senhora diga que só você é capaz de me pegar. Corra atrás de mim até ficar cansada e suada, depois de voltar comigo, queira tomar o banho. O rei vendo isso, não consentirá e assim a senhora escapa do banho”. Assim foi, no dia marcado deu-se tudo como o cavalo previu.

Quando o rei contou à sua mãe o sucedido, ela achou que tudo foi de propósito para não ser descoberta sua identidade. “Proponho um último desafio, você convida o moço para vir passar uma noite aqui para responder suas correspondências, ele não há de aguentar a noite toda acordado escrevendo, quando ele pegar no sono, desabotoamos sua camisa e veremos se ele tem seios ou não”. O rei convidou o amigo para ajudá-lo com sua correspondência. O moço consultou Bufanim, que disse: “Faça tudo para não dormir, senão será descoberta”.

Na noite marcada, o moço se apresentou e começou o trabalho. O rei ditava e ele escrevia. Foram indo, foram indo e nada de ninguém dormir. Mas lá para as quatro horas da madrugada o rapaz cochilou e pegou no sono. O rei foi devagarinho com sua mãe e desabotoou-lhe a camisa e viu os seios, que estavam ali guardadinhos. A moça acordou e ficou muito envergonhada, mas a rainha levou-a ao toailete e deu-lhe roupas de mulher. Quando ela voltou vestida, estava radiante. Contou sua história ao rei e pediu desculpas. O rei, com a anuência de sua mãe, pediu a mão da moça em casamento.

Depois de casados Bufanim conservou-se ao lado da moça. Passados alguns meses, a moça ficou grávida e o rei teve que seguir para a guerra, levando Bufanim consigo. Na despedida o cavalo disse a rainha: “Se encontrar-se em algum perigo grite meu nome três vezes, que eu hei de lhe aparecer”.

Quando a moça, agora rainha, deu à luz dois meninos, o rei ainda se encontrava na guerra. A mãe do rei escreveu uma carta para ele, contando a novidade. Incumbiu um mensageiro de levar a carta, recomendando-lhe muito cuidado. O soldado, depois de alguns dias, cansado e com fome, pediu comida e dormida em uma casa no caminho. O homem que lhe deu acolhida era o Sarjatário, fingindo-se de tolo perguntou as novidades. O soldado mostrou a carta e contou tudo. Quando o soldado dormiu, Sarjatário tirou-lhe a carta e colocou outra no lugar imitando a letra.

O soldado seguiu viagem e entregou a carta ao príncipe, que leu: “Seus filhos nasceram, dois sapinhos e a corte está de luto”. O rei escreveu uma carta em resposta, dizendo que tratassem bem seus filhos, sendo sapinhos ou não. O soldado voltou com a resposta, mas parou na casa do Sarjatário mais uma vez, o qual mais uma vez trocou as cartas.

A mãe do rei recebeu a carta, com a letra do rei e sua assinatura, a qual dizia que mandassem mãe e os filhos para a montanha das feras. A rainha reuniu os conselheiros e todos decidiram acatar as ordens do rei. Assim se fez e a rainha foi, junto com seus dois filhinhos, para a montanha das feras.

As feras bravias da montanha não atacaram a rainha nem seus filhos. Contudo, surgiu de repente aos olhos da rainha o monstro Sarjatário: “Agora vim me vingar senhora Maria Gomes. Vamos ver quem pode mais!” A rainha ficou muito atemorizada, pediu compaixão, mas o monstro riu. A rainha, convencida de que ia morrer, lembrou-se de Bufanim e gritou por ele três vezes. Bufanim apresentou-se. Sarjatário, quando viu o cavalo, deu um pulo para trás. Bufanim disse à sua rainha: “Vou ter uma grande luta com aquele monstro e vou matá-lo, mas eu também vou morrer. Peço somente que arrume uma grande fogueira e queime o corpo dele. Meu corpo deixe de comida para os urubus”.

Começou a grande luta. Briga ferrenha. Até que os dois tombaram mortos. A rainha fez o que o cavalo pediu e depois de muito chorar, seguiu floresta adentro com seus filhos. Depois de muito andarem, encontraram uma casa. Entraram e não viram ninguém. Havia uma linda mesa posta para o jantar, mas não havia ninguém na casa. Todos os dias a mesma coisa, mesa posta, camas arrumadas e banheiros preparados para o banho.

Muitos meses depois, o rei voltou da guerra, soube o que havia sucedido e seguiu desesperado para a montanha das feras. Viu as marcas da fogueira e os ossos de Bufanim, mas nada de sua esposa e filhos. Seguiu procurando. Depois de muito andar, avistou a casa ao longe. Ao chegar perto viu uma moça e duas crianças na janela. Um dos meninos, que nesse tempo já falava, gritou: “Olhe mamãe, lá vem papai!” - “Quem dera que fosse teu pai!” - “É ele mesmo!”, respondeu o rei. Muita foi a alegria e satisfação de todos, que voltaram para o palácio e viveram felizes muitos anos.”

O conto trata de uma mulher que é dominada pelo animus. Ela morava com seus pais, vivendo uma relação com seu animus positivo, na figura do cavalo Bufanim. Porém, desenvolve o aspecto maligno do arquétipo, na figura do monstro Sarjatário, o que a levará ao sofrimento. Von Franz (1990, p. 202) observa: “O *animus* aqui aparece dividido, sendo de um lado um espírito maligno e de outro um animal benigno. Quando o *animus* toma a forma de um espírito inteiramente destrutivo e diabólico, é necessário que os instintos venham auxiliar.” A heroína seguirá os conselhos do cavalo para lutar contra o monstro, sem contudo, livrar-se dele definitivamente. Ela é obrigada a exilar-se em outro país e viver uma identidade de homem, o que é em si um sofrimento: “A única forma da mulher se defrontar com o problema do *animus* é simplesmente sofrê-lo até a última gota”. (FRANZ, 1990, 202).

As desconfianças da mãe do rei e as provações impostas, apresentam-se como novos sofrimentos para a heroína, que novamente confia nos conselhos do animus benigno: “Existem épocas em que a única coisa que se pode fazer é esperar e tentar fortificar-se tendo em mente os aspectos positivos do *anima*” (*Idem*).

Sua identidade descoberta e o casamento com o rei apresentam-se como um passo importante no caminho da individuação, porém, a heroína, agora rainha, continua seguindo os conselhos do animal, ou seja, sem ter uma identidade própria.

Quando a rainha fica grávida, o rei parte para a guerra levando o cavalo consigo. Sem o marido e sem o conselheiro, a heroína sente-se só com todos os estados atípicos, físicos e psicológicos da gravidez. Fatores que a ligam novamente ao animus maligno e ao sofrimento.

Quando se encontra na montanha das feras com seus dois filhos defronte ao monstro, a heroína, em um grande esforço para escapar com seus filhos, evoca a presença do seu animus benigno. O animus dividido entra em luta e morrem juntos porque são um único arquétipo. A

heroína, apesar de estar banida na montanha das feras, sente-se livre e feliz: “Superar a possessão de um conteúdo inconsciente escapando de suas garras é uma vitória heroica e meritória” (FRANZ, 1990, 202).

O reencontro com o rei e o retorno ao castelo para viver uma vida feliz, representa o encontro com o *self*.

As meninas, na Fundação Casa, como nas áreas de vulnerabilidade, analisavam as histórias mais profundamente do que os meninos. Também eram mais rápidas para alcançar os níveis de compreensão. Um mês depois do início das aulas no centro “Chiquinha Gonzaga”, da Fundação Casa, uma interna escreveu-me uma carta durante a aula, onde li mais tarde:

“Professor, apesar que o senhor ensinou palhaçadas, o senhor fez com as Histórias que o senhor venha contar pude guardar e me fez colocar em minha cabeça alguns conselhos e até mesmo tomar coragem e me dar mais forças para continuar na luta dos meus objetivos enfim. Guerra te agradeço pelo curso e por me ajudar a confortar (sic)”. (Sem assinatura)

Lembramos que a contação de histórias faz parte do conjunto de técnicas da dimensão do *Educador para a paz*, que também chamamos de *Artecurador*. Nesse sentido, a contação é para nós uma arte diferente da palhaçaria (*Atuador*) e da interpretação teatral (*Ator-criador*), ou seja, não construímos qualquer personagem para contar histórias nos locais onde somos educador¹⁷⁸. É possível dizer que desenvolvemos uma *performance* durante as contações, contudo, a mesma não é necessariamente corporal, mas, vocal e visual. Utilizamos nossa voz e nosso olhar como técnica performática: “Além da singularidade de sua palavra, a poética dos contadores de histórias - própria do estilo oral - é constituída pela *performance* que, ao mesmo tempo que é um elemento, é também o principal fator constitutivo dessa poética” (MATOS, 2014, p. 53).

A pesquisa de Gislayne Matos (2014), com diversos contadores de histórias do Brasil e do mundo, apresenta o tripé que contém os elementos da *performance*: *savoir faire*, *savoir dire* e *savoir être* (ZUMTHOR, 1983). Em tradução direta significa, *saber fazer*, *saber dizer* e *saber ser*. A autora apresenta muitas técnicas ligadas a cada um dos elementos do tripé, dos quais alguns adotamos em nosso trabalho e outros não, como por exemplo: indumentária, instrumentos musicais, danças, cantos, espaços preparados com aromatizantes, incensos, lenços, almofadas, tapetes. Chegamos a utilizar acessórios nas contações de 2005: uma frasqueira antiga com pequenos objetos, como lenços e peças de xadrez. Porém, percebemos

¹⁷⁸ Durante a pandemia de Covid 19 (2020) construímos um personagem, chamado Velho Truão, para contar as histórias do Trancoso em nosso canal do You Tube: https://youtube.com/playlist?list=PLevfjW_tep_vaOo-OyOjJbITUWQlm_g-4

que os acessórios não contribuíam em nada nas contações de contos de fada, como as histórias do Trancoso. Contribuíam bem para outros tipos de histórias, principalmente para o público infantil. Nos contos de fada, os acessórios tiravam a atenção da própria contação, isto é, atrapalhavam a capacidade imaginativa de cada ouvinte/espectador.

Matos (2014, p. 64) nos diz que: “Também os ‘gestos zero’ são extremamente significativos na *performance*. Da mesma forma que na vocalização poética o silêncio tem uma função precisa, a gestualidade pode integrar de maneira significativa os gestos zero”.

Com o tempo, os estudos e as experimentações, fomos deixando os grandes gestos, vocalizações e acessórios para os processos de teatro e palhaçaria. Com os contos de fada observamos uma outra forma de comunicação baseada em ritmo, silêncios e imobilidade do corpo:

A imobilidade do corpo pode reportar a uma sacralidade, à presença dos ancestrais no discurso. Talvez as referências aos fragmentos de uma tradição de ensinamento iniciático, motivando essa imobilidade, nesse caso apenas o olhar ou um gesto extremamente econômico de mãos, produzem esse efeito. O corpo molda o discurso, com os gestos que engendra no espaço, explicitando, num desenho em movimento, a forma externa do poema. É essa forma que subsistirá na memória depois que as palavras se calarem. (MATOS, 2014, p. 65)

Quando estudamos teatro com Antunes Filho, praticávamos a interpretação baseada na física quântica, mais precisamente a holografia quântica, que era, grosso modo, criar imagens e sentimentos no espaço cênico, os quais deveriam ser compartilhados e sentidos pelos espectadores. Não pudemos desenvolver essas técnicas em nosso trabalho de arteeducação. Entretanto, descobrimos que o efeito acontecia de forma mais satisfatória nas sessões de contos de fada, como observa Matos (1990, p. 65): “É à medida que o contador conta sua história que o ouvinte tece as imagens. Esta é a capacidade que deve ter o contador de fazer com que o outro crie imagens, para que ambos (contador e ouvinte) possam viajar juntos”.

Aqui entra a situação da física quântica, que aprofundaremos no próximo tópico.

6.4 - Palhaço (riso e jogo), sombra, histórias e física quântica

O processo da palhaçaria foi muito semelhante ao dos contos de fada. Em 2005 aconteceram situações de ordem psicológica, as quais não possuíamos parâmetros para compreender. Trabalhávamos com a figura do palhaço artisticamente, contudo, o conceito do mesmo era dúbio, ou seja, havia o nosso conceito de sagrado e o conceito dos adolescentes de profano. Já em 2015, sabíamos que o palhaço, assim como seu principal elemento, o riso, são

ambíguos e ambivalentes. Em outras palavras, podem haver muitas definições para o conceito de palhaço e também, ele pode ser, ao mesmo tempo, sagrado e profano.

Começamos a entender o que estava se passando na leitura de um dos livros da bibliografia do Centro de Pesquisa Teatral (CPT), onde havíamos estudado: *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*, de Carl Gustav Jung (2014), mais precisamente o capítulo IX, *A psicologia da figura do “trickster”*. Trata-se, de acordo com Jung (2014), de um psicologema: “uma estrutura psíquica arquetípica antiquíssima”. (JUNG, 2014, p. 262).

Jung (2014) não trata o trickster por arquétipo em nenhum momento do capítulo, porém, ele é descrito em muitas culturas antigas como um ser antropomorfo que joga entre o bem, o mal, o riso e o choro. Jung (2014, p. 261) nos diz que ele aparece: “Em contos picarescos, na alegria desenfreada do carnaval, em rituais de cura e magia, nas angústias e iluminações religiosas”, ou seja, “[...] o fantasma do ‘trickster’ se imiscui em figuras ora inconfundíveis, ora vagas, nas mitologias de todos os tempos e lugares” (*Idem*).

A partir da descoberta do trickster, fizemos uma pesquisa a respeito. Encontramos outros autores e outras referências sobre, como por exemplo, o trabalho do professor do departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH), Renato da Silva Queiroz (1991). Para Queiroz (1991, p. 93): “[...] o trickster vem sendo encontrado tanto nos relatos míticos das sociedades indígenas quanto na produção literária e folclórica das formações sociais complexas”. Para o autor (1991) o trickster constitui uma categoria ampla, o que causa problemas interpretativos:

Há quem adote o termo para nomear apenas e tão somente o herói civilizador, que se revela ao mesmo tempo, portador de traços egoístas, a-éticos e antissociais (Carroll, 1981); outros, todavia, não exigem que o herói seja “civilizador” para merecer o rótulo de *trickster*: basta, para tanto que apresente poderes excepcionais, sobrenaturais e que os empregue em aventuras marotas (Wescott, 1962); Temos, por fim, aqueles que catalogam como *trickster* todo e qualquer personagem astuto e velhaco, não importando a sua origem: as páginas dos textos literários, a fabulação dos contos folclóricos e até mesmo o universo dos quadrinhos e dos desenhos animados (Abrams; Sutton-Smith, 1977). (QUEIROZ, 1991, p. 94)

Queiroz (1991) apresenta muitas características do trickster, adotadas separadamente por diversos autores, entretanto, todos o tratam como personagem ou herói. Nesse caso todos eles podem apresentar características do trickster sem, no entanto, sê-lo. Afinal trickster é uma representação arquetípica que dá referência a todos os personagens, heróis e mitos das histórias e culturas. Por exemplo, para Antonio Candido (1970), em seu livro *A dialética da malandragem*, o trickster não pode ser confundido com o pícaro, já que este pratica suas trapaças movido por um pragmatismo, o que não acontece com o primeiro.

Para Jung (2014, p. 262), em sua manifestação mais visível, o trickster é “[...] um reflexo fiel de uma consciência humana indiferenciada em todos os aspectos, correspondente a uma psique que, por assim dizer, ainda não deixou o nível animal”, como os arquétipos da sombra, da anima e do animus nos contos de fada. Queiroz observa alguns mitos onde o arquétipo aparece como animal:

Em algumas mitologias, o *trickster* assume feições humanas ou, então, vagamente antropomórficas. Noutras, é figurado como um animal - corvo, raposa, coiole, etc. Em outras regiões africanas, por exemplo, a lebre e a hiena aparecem como suas encarnações zoomórficas (Beidelman, 1980; Koepping, 1985). Beidelman refere-se a sete figuras *tricksters* na literatura oral dos kaguru africanos (quatro do mundo animal, lebres, hienas, pássaros e serpentes -, três do domínio humano). (QUEIROZ, 1991, p. 95)

Seja na figura animal ou humana, o trickster realiza, em todos os mitos, as tarefas do herói e do vilão, em muitos casos realiza também o papel do herói civilizador, aquele que fornece as condições para a humanidade florescer e desenvolver-se, como Quetzalcoatl no México e Maui na Nova Zelândia¹⁷⁹. Entretanto, os feitos positivos do trickster são efeitos colaterais das coisas que faz em seu próprio benefício, ou seja, suas ações são antes de tudo, egoístas e antissociais.

Nos arredores do monte Roraima, na tríplice divisa entre Brasil, Venezuela e Guiana, as nações Taulipang e Arekuna cultuam um herói trickster civilizador de nome *Makunaima*, que assim como Prometeu, deu-lhes o fogo. É a partir desse mito que o escritor e folclorista Mário de Andrade criou sua obra prima: *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*.

Alguns junguianos vão interpretar o trickster como uma representação do arquétipo da sombra que entra em contato com a consciência, flerta com ela, convida-a ao confronto com o inconsciente, como é o caso de Moraes (2011):

A figura do Trickster é uma representação transcendente da Sombra, que se comunica em diferentes níveis. Por mais ambíguo que seja, o trickster é sempre um aliado, um impulso à individuação. Seja nos mitos, nos sonhos, o Trickster sempre se manifesta como um convite à integração da Sombra, pois, ele é um símbolo unificador, a manifestação da tendência natural da sombra em se integrar à totalidade psíquica. Esse é o motivo pelo qual Jung afirma que o Trickster é tolerado e nutrido pela consciência coletiva. Sua numinosidade sempre aponta para um caminho de luz e trevas, um caminho criativo, um caminho do meio. (MORAES, 2011, p. 4)

É inevitável a comparação do trickster com o palhaço. O palhaço é uma forma de exteriorização do habitante da sombra; assim como o trickster, ele tem lugar em todas as

¹⁷⁹ Esse trickster aparece no filme de animação *Moana - um mar de aventuras* de 2016, dirigido por John Musker.

culturas, é diverso, ambivalente, transgressor, embusteiro e causador de riso e de medo. Existem muitos tipos de palhaços e muitos tipos de reações frente a eles. Podemos dizer que existe um “espectro palhaçal”, que assim como o *trickster* e a sombra, possui traços positivos e negativos. Sobre isso, Jung (2014, p. 263) observa: “Considero o primitivismo cru do ciclo do *trickster*, não seria surpreendente se alguém visse nesse mito apenas o reflexo do estágio de consciência anterior e elementar, pois é o que o *trickster* parece ser manifestamente”.

Nesse sentido, muitas pessoas quando manifestam seus palhaços, ao invés de causar alegria, só conseguem causar medo: “Assim sendo, uma consciência primitiva ou bárbara tem uma autoimagem em um nível anterior de desenvolvimento.” (JUNG, 2014, p. 262). Recordamos da representação do palhaço no imaginário dos adolescentes da FEBEM no ano de 2005: assassinatos de policiais, roubo a bancos e carros-fortes. Não obstante sua concepção de palhaço, eles acreditavam que poderiam causar o riso. Anos depois, em nossas pesquisas, observamos que aqueles adolescentes percebiam em suas consciências algo anterior ao palhaço, um ser ainda atolado na sombra coletiva: o *trickster*.

Millici et al (2016, p. 15) observa que: “Apesar de toda a sua concepção divertida, o palhaço é um dos grandes representantes do medo, ocupando uma importante posição entre as principais fobias específicas.” O medo inconsciente de palhaços é chamado de coulrofobia¹⁸⁰. Assim como todas as outras fobias, a fobia de palhaços é verdadeira e precisa de tratamento. Millici et al (2016) pergunta: “Como um personagem infantil, brincalhão e atrapalhado pode também ser amedrontador a ponto de gerar inúmeros estudos e ser o principal antagonista de muitas histórias de terror?” (MILLICI et al, 2016, p. 15). É provável que a resposta esteja ligada ao passado remoto da humanidade, guardada no inconsciente coletivo, mais provavelmente no arquétipo da sombra coletiva, sob o nome de *trickster*:

As aventuras do *trickster* são marcadas, amiúde, pela malícia, pelo desafio à autoridade e uma série de infrações às normas e aos costumes: comete ou leva os homens a praticarem adultério, incesto ou parricídio, sendo definido, em alguns casos, como ladrão, assassino e profanador de locais sagrados. (QUEIROZ, 1991, p. 96)

Assim como a sombra, todos temos também um *trickster* em nosso inconsciente. Exteriorizar o palhaço serviu para os adolescentes humanizarem seu *trickster* e de alguma forma, sua sombra. Principalmente quando as aulas de palhaço passaram a ser simultâneas com as contações de histórias. Vivenciar a palhaçaria e produzir o riso nas pessoas, levou os

¹⁸⁰ O termo “coulrofobia” vem de uma antiga palavra grega que significa “quem anda sobre palafitas”. É assim porque, no passado, os bobos da corte escolheram saltos altíssimos para se moverem e deslumbrarem os seus espectadores. (MILLICI et al., 2016, p. 15)

adolescentes a compreender a função social e caridosa do palhaço. Os contos de fada contribuíam e aceleravam o processo porque atuavam no nível da alma e continuavam reverberando nos sonhos. Jung (2014) observa que a função social do divertimento é o que mantém o trickster presente em todas as civilizações, “[...] sendo reconhecível nas figuras carnavalescas de um polichinelo e de um palhaço. Esse motivo é a razão importante para que continue a manter a sua função” (JUNG, 2014, p. 266).

Praticar a palhaçaria tornou-se uma válvula de escape em relação aos assédios da sombra coletiva sobre os adolescentes. Vivenciar o palhaço é uma forma de relacionamento com a sombra: “Um palhaço é acima de tudo uma criação particular, uma exteriorização de algo extremamente íntimo e puro do indivíduo; uma essência que encontra no riso e no exagero a falta de barreiras para sua emergência” (QUEIROZ, 1991, p. 86). Cada palhaço possui uma personalidade, quanto mais próxima do trickster ela estiver, mais imoral e antissocial será o palhaço. Em algumas tradições do Nordeste brasileiro, os palhaços são muito sexualizados, com piadas e brincadeiras maliciosas, o que é sempre uma herança da figura do trickster: “Glutão, obsceno, malicioso, marcado nalgumas narrativas por características fálicas pronunciadas...” (QUEIROZ, 1991, 97). Contudo, a personalidade do palhaço tende a evoluir, juntamente com a personalidade humana daquele que dá vida ao palhaço:

Cabe ressaltar, porém, que o verbete personagem é inapropriado para se referir ao palhaço, pois este último nunca é estanque e sua personalidade se desenvolve de forma conjunta com a do sujeito. Esse ser do palhaço encontra eco no ser do trickster: arquétipo do inconsciente coletivo que insurge para brincar com a lei e rir. Buscar as bases do palhaço no trickster é reconhecê-lo como peça importante da cultura, e portanto, de nós mesmos.” (QUEIROZ, 1991, p. 86).

O palhaço vai apresentar parentesco com os contos de fada em algumas situações. Em primeiro lugar por fazer parte do inconsciente coletivo e ser conhecido em todas as culturas, antigas e atuais. Em segundo lugar por ser herdeiro do trickster, do qual alguns traços fazem parte de heróis/vilões de muitos contos folclóricos, conhecidos por muitos nomes, como por exemplo: Rumpelstiltskin na Alemanha e Pedro Malasartes no Brasil. Outros dois elementos intrínsecos dos palhaços, assim como os contos de fada, vão encontrar respaldo nas teorias da física quântica: o jogo e o riso.

É através do jogo que o palhaço se manifesta e causa o riso. O jogo, assim como o riso, é um conceito complexo e ambivalente, isto é, é positivo e negativo ao mesmo tempo, capaz de causar ódio e amor. Haja vista que certos tipos de jogos são proibidos em muitos países.

Segundo o sociólogo holandês Johan Huizinga (2008, p. 11), existem quatro características fundamentais no jogo: a primeira é “o fato do jogo ser livre, ser ele próprio liberdade”; a segunda é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”; a terceira é o “isolamento e a limitação”, ou seja, o jogo difere-se da vida e tem um tempo limitado, joga-se até acabar; quarta: o jogo “é ordem e cria ordem, [...] ele introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta” (HUIZINGA, 2008, p. 3). Encontramos nas características do jogo a figura brincante do palhaço, contudo, servem também para caracterizar os contos de fada. Mesmo não sendo o objeto de nossa pesquisa, lançamos a provocação: poderiam ser os contos de fada uma forma de jogo de mascarada oral?

A capacidade de tornar-se outro e o mistério do jogo manifestam-se de modo marcante no costume da mascarada. Aqui atinge-se o máximo da natureza “extraordinária” do jogo. O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se nesse estranho mundo do disfarce e da máscara. (HUIZINGA, 2008, p. 16)

O jogo, assim como o riso e os contos de fada, “[...] tem o poder de nos alçar ao ‘não lugar’, para além do mundo racional, fora do tempo e do espaço. Quando jogamos somos absorvidos e somos lançados a um lugar fora de nossa existência ordinária” (SILVA, 2016, p. 58).

Sobre o riso, vimos no capítulo anterior “sua existência para além dos limites do pensamento: o não-ser, o não-lugar, a não-linguagem, o nada” (SILVA, 2016, p. 102).

Em relação aos contos de fada, vamos encontrar relatos semelhantes ao jogo e ao riso, encaminhando-os aos processos de “possibilidades quânticas” (GOSWAMI, 2005). Por exemplo, em Jung (2014):

Os arquétipos têm essa peculiaridade em comum com o mundo atômico, o qual demonstra em nossos dias que quanto mais se aprofunda o experimento do pesquisador no universo da microfísica, tanto mais devastadoras são as energias que lá encontra comprimidas. Torna-se claro que não é só no âmbito físico, mas também na investigação psicológica, que o maior efeito provém do menor. (JUNG, 2014, p. 225)

Goswami (2005, p. 40) ressalta que “[...] as possibilidades quânticas não se tornam realidade enquanto nós, seres sencientes, não as contemplamos e escolhemos”¹⁸¹. O mesmo acontece em relação aos contos de fada, ou seja, se não houver uma relação de cumplicidade

¹⁸¹ O enunciado é baseado na experiência que ficou conhecida como “dupla fenda”, quando cientistas observaram que os elétrons, que são partículas, ao atravessar fendas se comportaram como ondas, mas quando os cientistas passaram a prestar atenção, os elétrons voltaram a comportarem-se como partículas

entre a história, o contador e os ouvintes, o efeito desejado pode não acontecer, como podemos observar nas palavras de Michel Hindenoch (2001):

Compartilhada numa relação direta entre contador e seus ouvintes, ela se torna evento, acontecimento. Efêmera, bela e justa no instante desse compartilhar, ela, no entanto, se empobrece quando retirada de seu contexto. Ligada ao momento exato que a faz nascer, ela respira por meio do ouvinte que a deseja. (HINDENOCH, 2001, p. 301)

Os contos, assim como o riso e o jogo do palhaço, têm a capacidade de nos transportar ao não-lugar, fora do tempo e do espaço, a uma dimensão espiritual ou quântica. Para Matos (2014, p. 50): “Na dimensão espiritual, o conto tem suas correspondências com o nosso próprio mundo interior. [...] de significações ocultas por trás das aparências das coisas, o mundo dos símbolos em que tudo é significativo, em que tudo fala para quem sabe escutar”. Sua observação não está em desacordo com a psicologia analítica e com a física quântica:

O importante é perceber que, na física quântica, não existe nem tempo nem espaço, "enquanto" a consciência não escolhe o colapso de um evento. O modo convencional de imaginar o tempo precisa acomodar essa estranheza quântica. Um incidente que tem lugar agora pode estar correlacionado a um incidente passado (ou futuro), o que pode explicar toda sorte de eventos que Carl Jung chamava de exemplos de sincronicidade: coincidências não causais, mas significativas. (GOSWAMI, 2005, p. 39)

Para o físico Amit Goswami (2005), o que faz com que as pessoas não percebam as relações quânticas das coisas e dos acontecimentos é o apego ao ego: “o mero ato de pensar e desejar não basta. Trata-se da entrega a um estado de consciência situado além do ego, no qual os dois são um.” (GOSWAMI, 2005, p. 37). Nesse sentido, quando ouvimos atentamente um conto de fada, quando estamos imersos em um jogo ou dando uma boa gargalhada, de alguma forma nos separamos de nossos egos e nos sentimos fora do tempo e do espaço. “[...] sempre que escapamos da identidade-ego, sempre que conseguimos lidar com o pré-consciente, surge a possibilidade da liberdade”. (GOSWAMI, 2005, p. 41).

Utilizar os contos de fada e a palhaçaria na educação de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade mostrou-se como excelentes ferramentas pedagógicas na busca de uma educação emancipatória. Método baseado em elementos contraditórios e ambivalentes: arquétipos, riso, jogo e palhaço. Os quatro elementos comportam características mal vistas e mal interpretadas pela sociedade, entretanto, lembremos que a palavra veneno em grego, tem o mesmo significado da palavra remédio. Em vista disso, peguemos o trickster, que sozinho comporta os quatro elementos elencados. Ele é embusteiro, ardiloso, pregador de peças, contudo, é também xamã: “No caráter do xamã e do curandeiro há algo de *trickster*” (JUNG,

2014, p. 257). São tricksters também, as figuras de “*Eshu-Elegba e Hermes*, na medida em que os dois personagens míticos desempenham papéis similares: ambos são mediadores entre deuses e homens” (QUEIROZ, 1991, p. 103).

De acordo com Jung (2014), trickster é um elemento da sombra, arquétipo mais próximo da consciência, ou seja, o primeiro arquétipo que devemos encontrar no caminho para o *self*.

CAPÍTULO 7 – À GUIA DE CONCLUSÃO: O FUTURO DA SOMBRA, DA ARTE E DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES DO TERCEIRO MILÊNIO

Ah, quanto eu gostaria de contar com uma compreensão de todos os professores e de todas as professoras do planeta. É impossível educar sem arte. [...] essa escola, a escola pública, que nasceu da Revolução Francesa não mudou nada desde então. Só se conseguirá parir uma escola nova sob o signo da arteducação. Se não introjetar a arte vai ser mais outra velharia, que vai durar mais uns 250 anos como está durando essa escola parida pela Revolução Francesa.

Cesare de Florio La Rocca¹⁸²

O arteducador não é necessariamente um artista, é sobretudo um ser extremamente sensível às instâncias artísticas. É alguém capaz ao mesmo tempo de ser fruidor e produtor da obra de arte. Infinitamente mais importante ser fruidor do que ser produtor, porque ao lado do arteducador tem também o artista que só faz arte, e se torna educador pela presença do outro, companheiro, do outro profissional que é o arteducador, ou seja, as duas coisas se confundem mesmo conservando clarissimamente suas respectivas especificidades. É sobretudo, alguém que sente o prazer da fruição da obra de arte. Isso somente ele pode transmitir às crianças.

Cesare de Florio La Rocca¹⁸³

Durante todo o percurso de nossa tese, trabalhamos sobre a implicação do arquétipo da sombra no processo de evolução da humanidade. Seja no âmbito individual, coletivo ou mesmo nas instituições, como família, escola, Estado e na internet. Por outro lado, apresentamos a ideia da assunção da sombra, jogando luz sobre ela e entendendo-a, resgatando seus traços positivos, que venham a fortalecer nossa personalidade no desenvolvimento de nossa humanidade. Usando os conceitos de Jung diríamos: devemos fazer amizade com a sombra para poder atravessar seus caminhos sombrios, ao encontro do *self* e da individuação.

No sentido contrário, temos visto populações de quase todos os países identificando-se com a sombra coletiva. Assimilando dela traços animalizados, próprios da ancestralidade humana, e entregando-se à barbárie, ou seja, às guerras, ao terrorismo, ao ódio e diversas outras atitudes bélicas, individuais e coletivas. A sociedade brasileira é um exemplo claro do que estamos tentando explicar. Nos últimos anos, mas principalmente a partir de 2018, com a

¹⁸² No processo pedagógico do Projeto Axè, fundado por Cesare de Florio La Rocca, Arteducação é uma palavra única, sem hífen, ou seja, para eles, assim como para nós, arte e educação é uma coisa só.

¹⁸³ Entrevista em *Percursos da Arte na Educação*, produzido pela Ação Educativa : <https://www.youtube.com/watch?v=drXHtT6PvIs&t=10s> - acessado em 19/01/2023

eleição de Bolsonaro, foi configurando-se uma forte polarização na sociedade, situação que causou milhares de dissabores e discussões acaloradas entre amigos e familiares, muitas brigas nas ruas, bares, trânsito, etc. e também, alguns assassinatos. Todos esses casos, não têm relação, necessariamente, com posições políticas, mas antes com alienação, sectarismo, fanatismo, fascismo e barbárie. Isto é, estagnação no processo de evolução humana, regresso rumo à animalização: identificação com a sombra coletiva e traços instintivos da humanidade ancestral.

O fenômeno que estamos presenciando em nosso país não é novo, sabemos que já aconteceu em outros países no século XX, com efeitos desastrosos. Entretanto, cegas aos fatos históricos e surdas às vozes da razão, multidões se deixam alienar e entregam-se ao fanatismo. Mas o que leva as pessoas a perderem a razão a tal ponto? Muitas são as teorias que tentam desvendar o fenômeno. Uma teoria muito importante é do século XIX, de Gustave Le Bon (1975), no livro *Psicologia das multidões*. Seguindo a linha de raciocínio de Le Bon, Freud (2011) escreve *Psicologia das massas e análise do eu*. Os dois, grosso modo, vão falar sobre a identificação do indivíduo com a massa reacionária, ao ponto de perder sua identidade pessoal e aderir a uma identidade de massa irracional e desejar ser guiado por um líder violento. Tanto Le Bon, em 1875, quanto Freud, em 1921, anteciparam com seus estudos o que ficaria patente na Segunda Guerra Mundial.

Jung também vai tratar, de 1933 a 1955, desse assunto no livro *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*, onde ele define o fenômeno com o nome de *Identificação com um grupo*. Segundo Jung (2014), quando esse fenômeno acontece, cria-se uma alma animal coletiva, como um rebanho, que desce a um nível instintivo e irracional, logo perigosa.

Após a Segunda Guerra, Theodor Adorno (2019) desenvolve uma grande pesquisa nos Estados Unidos denominada: *Estudos sobre a personalidade autoritária*, publicada nos EUA em 1950 e no Brasil somente em 2019, em pleno governo de Jair Bolsonaro. Adorno (2019) apresenta em sua pesquisa, o surgimento de uma espécie antropológica de tipo autoritário de homem, inclinado a se submeter cegamente ao poder e à autoridade. O autor (2019) diz ainda, que o conceito de personalidade autoritária trata de um elo entre disposições psicológicas e inclinações políticas. Esse sujeito autoritário, que surge por inspiração de Hitler e Mussolini, de acordo com Adorno (2019), no quesito disposição psicológica, apresenta uma opinião real. Porém, no quesito inclinação política, apresenta uma ideologia superficial. Os estudos de Le Bon, de Freud, de Jung e de Adorno, apresentam grupos de indivíduos muito parecidos com os eleitores de Bolsonaro.

Nos anos 1970 na Suécia, foi observado um estado psicológico particular no qual pessoas submetidas, por um tempo relativamente prolongado de intimidação, desenvolvem simpatia, amizade ou amor por seu agressor. Esse estado foi nomeado pelo psicólogo e criminólogo Nils Bejerot como *Síndrome de Estocolmo*¹⁸⁴.

O que fazer para que as pessoas possam ter controle sobre sua personalidade e não se deixar alienar? Os estudos mostram tratar-se de um fenômeno de ordem psicológica, isto é, que tem início em uma camada abaixo da consciência.

Pesquisa recente apresentada pelos jornais Folha de São Paulo¹⁸⁵ e Correio Braziliense¹⁸⁶, nos mostra que Jair Bolsonaro é mais bem cotado entre eleitores de classe alta e de escolaridade elevada. 45% dos eleitores com Ensino Superior completo declaram apoio a Bolsonaro. Diante dos resultados da pesquisa citada, poderíamos dizer que a educação não pode resolver a situação de alienação da sociedade. Haja vista, que a classe alta têm acesso às melhores escolas e o Ensino Superior é o mais alto grau da educação. Porém, de qual educação estamos falando?

A educação atual é fruto das ciências positivas, as quais preveem que os fenômenos têm causas específicas, regidas por leis. Em outras palavras, a educação atual é materialista e objetiva. Para essas ciências, e de alguma forma para educação, só os fenômenos objetivos merecem atenção científica, ou seja, só a matéria. Todo o resto é tratado por *epifenômeno* (GOSWAMI, 2019), que seriam fenômenos subjetivos secundários. Nesse sentido, os acontecimentos que envolvem a educação como afeto, prudência, justiça, fortaleza, temperança, emoções, consciência, eu, seriam epifenômenos: meros ornamentos, sem eficácia causal própria.

Na qualidade de educadores, acreditamos que a educação é importante para fazer evoluir a humanidade. Entretanto, somente uma educação adequada pode alcançar tal objetivo, uma educação emancipadora, que também trabalha o nível da psique. Enquanto a educação fomentar a competição, o mercado de trabalho, o lucro, as chamadas melhores carreiras, a humanidade continuará escorregando nos elementos mal trabalhados da sombra como: individualismo, personalismo, egoísmo, autoritarismo, alienação, sectarismo, fanatismo e violência.

¹⁸⁴ O estudo iniciou-se a partir do caso de um assalto a banco ocorrido em Estocolmo, na Suécia. O caso em questão foi adaptado para uma série da *Netflix* sob o nome de *Clark*.

¹⁸⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/05/datafolha-eleitor-de-bolsonaro-se-vacinou-menos-contracovid-e-desconfia-das-urnas> - acesso em 09/nov/2022

¹⁸⁶ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/10/07/interna_politica,710663/veja-perfil-dos-eleitores-de-bolsonaro-nas-eleicoes-do-brasil.shtml - acesso em 09/nov/2022

O que seria então uma educação adequada? Muitas são as pesquisas e as correntes que apresentam novos projetos educativos, como por exemplo: a educação em valores e a educação socioemocional. A educação em valores tem como principal objetivo: ajudar as crianças e os adolescentes aprenderem a viver. Aprender a viver de maneira integral supõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo (GARCÍA; PUIG, 2010). A educação socioemocional tem por objetivo: possibilitar o desenvolvimento de capacidades que ajudem as crianças e os adolescentes a gerenciar seus próprios comportamentos e emoções (BRUENING, 2019¹⁸⁷). Os dois projetos são muito importantes para a educação no Terceiro Milênio, principalmente pelo que ambos têm em comum: o distanciamento da educação baseada em fenômenos e uma assunção dos epifenômenos na educação, ou seja, valores e emoções.

É possível que os projetos citados encontrem êxito nas escolas públicas brasileiras, com salas superlotadas? Principalmente nas áreas de alta vulnerabilidade guetificadas, onde falta o básico da infraestrutura, inclusive de professores bem preparados?

As rápidas transformações sociais exigem cada vez mais da educação novos projetos educativos, que ajudem as crianças e os adolescentes. Porém, poucos são os projetos pedagógicos que ajudam os professores. Vimos em capítulos anteriores, como a saúde dos docentes torna-se frágil frente aos desafios da educação nas escolas. Antes que os professores possam aderir a um projeto para os alunos, é preciso que haja um projeto que contemple sua saúde e seu bom humor. Acreditamos que a formação artística é capaz de resguardar a saúde e a felicidade dos professores e conseqüentemente, torná-los verdadeiros educadores, sujeitos da transformação emancipadora necessária. Isto quer dizer que a transformação da educação deve começar na formação dos professores nas universidades.

A arte tem a capacidade de transformar o fenômeno material em epifenômeno, ou seja, a arte transforma a matéria e extrai dela emoções, sentimentos e afetos. Nesse sentido, a arte é ambivalente entre o fenômeno e o epifenômeno, a matéria e a não-matéria, a física e a metafísica, o útil e o inútil. Em casos extraordinários, a arte transforma o fenômeno e extrai dele o númeno. Númeno foi o conceito utilizado por Platão para referir-se ao mundo das ideias, isto é, algo para além do objeto, podendo ser reconhecido sem a ajuda dos sentidos. Mais do que emoção, afeto ou sentimento, o númeno é a essência do fenômeno ou sua realidade superior. Acreditamos, assim como Elliot Eisner (2004), que a arte não é só uma aptidão para criar atuações ou produtos, mas sobretudo, uma forma de criar nossas vidas e

¹⁸⁷ <https://revistamundoescolar.com.br/palema-bruening-por-valores-e-virtudes-edicao-07/> - acesso em 09/nov/2022

ampliar nossa consciência, saciando cada vez mais nossa busca de significado. Para Eisner (2004), as maiores satisfações da arte são: a surpresa que sentimos ao manipular a matéria a partir de um conteúdo da consciência e plasmar uma obra de arte e o tornar público um conteúdo da consciência. O ato de tornar público, artisticamente, um conteúdo da consciência é descobri-lo, estabilizá-lo, revisá-lo e compartilhá-lo (EISNER, 2004).

De acordo com nossas observações em relação à Pedagogia do Palhaço, quando um professor, de qualquer matéria, busca uma formação artística, a proposta é que inicie pelas artes cênicas. A partir de então seu trabalho passa a ter outros significados, pelo simples fato de ter aprendido novas competências para além de sua matéria, como nos diz Xus Martín García e Josep Maria Puig (2010) no livro *As sete competências básicas para educar em valores*. As competências aprendidas no teatro para uso pessoal do professor são: observação constante em seu sistema rítmico (STEINER, 1923), respiração e batimentos cardíacos; atenção especial aos sentidos e a sinestesia, partindo sempre da audição em conexão com todos os outros sentidos; modulação necessária da voz para cada situação e construção esporádica de personagens de acordo com o calendário de projetos da escola. Em princípio, a aquisição e a aplicação dessas competências, para além da manutenção da saúde, desenvolverá a comunicação sustentável entre professor/alunos e produzirá a autoridade moral a partir da admiração artística.

Um arteducador tem a capacidade de transformar sua aula em uma experiência numinosa e promover em sala, a *ioga quântica* (GOSWAMI, 2019), isto é, a integração (ioga) de uma nova e abrangente visão de mundo, que conecta espiritualidade com ciência.

Rudolf Steiner (1995) afirmava que o conhecimento de épocas específicas requer tarefas específicas. De forma semelhante, anterior a Steiner, Hegel (1999) cunhou o conceito de *zeitgeist* que significa, grosso modo, o espírito de cada época: o conjunto intelectual e cultural do mundo. Com efeito, nossa época é baseada no conhecimento intelectual e prático.

À guisa de conclusão de nossa tese, depreendemos que intelectualmente e praticamente a humanidade tem evoluído a contento. Todavia, se desejamos avançar no caminho da verdadeira humanidade, avançar na compreensão dos princípios básicos que norteiam nossas emoções adoecidas e animalizadas, devemos incorporar um terceiro fator ou fase, para além do intelectual e do prático: o fator psíquico ou anímico. Somente com a união do psíquico ao intelectual e ao prático seremos capazes de edificar uma filosofia pessoal que nos livre dos processos alienantes. O desenvolvimento psíquico aprimora nosso autoconhecimento emocional e sentimental.

As emoções fazem parte de nós, assim como os sentidos físicos e os órgãos do corpo. Conhecê-las e, sobretudo, saber trabalhar com elas é imprescindível para a completude do ser humano. Somos capazes de transformar tudo aquilo que vem às nossas consciências a partir da influência da nossa maneira de sentir as coisas. Mesmo nossa capacidade de aprender e modificar o que aprendemos pode ser transformada para o bem ou para o mal, de acordo com a forma que empregamos a emoção.

Os fatores intelectuais e práticos podem nos ajudar a obter as coisas materiais e objetivas, próprias das ciências positivas. Essas capacidades são suficientes para obtermos sucesso puramente material. Entretanto, se desejamos elevar nossa consciência para que ela possa entrar em contato com condições e princípios que transcendem o mundo material, constataremos que os fatores intelectuais e práticos não são suficientes. A evolução psíquica que levará o ser humano à paz individual e coletiva demanda abordagem que considera o aspecto emocional dos problemas. É por meio do entendimento e do domínio das emoções que nos fazemos aptos a sentir as coisas que podem nos alçar acima de uma simples entidade intelectual. Exatamente o que somos nesse início do Terceiro Milênio: seres humanos intelectuais e práticos, contudo, animais racionais desequilibrados emocionalmente, presas fáceis dos modernos processos de alienação que nos levam ao fanatismo, ao ódio e à violência.

Por isso nossa proposta da arte na formação de professores, capaz de produzir o salto quântico (GOSWAMI, 2005) rumo à educação emancipadora. A arte quando bem trabalhada e bem aplicada em um projeto de vida, no caso em um projeto de educação para a paz, por exemplo, transforma os professores em educadores. Educadores, por sua vez, serão a/r/tógrafos, ou seja, percebendo-se como artistas, pesquisadores e educadores de modo integrado. Entendendo a educação como arte, cada encontro como espetáculo e cada aluno como um conteúdo que precisa ser transformado em obra de arte. Em outras palavras, em cidadãos conscientes e pacíficos, capazes de superar os processos de alienação.

Referências

- ABRAHÃO, M^a Helena M. B. *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica*. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel. *O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, 2010.
- ABRAMOVAY, Mirian. Et al. *Violência nas escolas*. UNESCO Brasil: UNDIME, 2002.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- ADORNO, T. W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer – o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- _____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*: Chapecó, Argos, 2009.
- ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ALEMÁN, Jorge. *Jacques Lacan y el debate posmoderno*; Ed Filigrama: Buenos Aires, 2009.
- ALMEIDA, Ana C. C. de. *Vazio institucional: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares*. Tese de doutorado: PUC-Rio, 2016.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa/PT: Editorial Presença, 1983.
- ANARIO, Y. M. Medeiros. *Estará a internet morta? Práticas artísticas da internet à pós-internet*. Natal-RN: TCC, UFRN, 2022.
- ANDRADE, C. R. de; MACEDO, M. de. *Os efeitos negativos da internet na educação*. Artigo livre na internet, carlarodriguesdeandrade@gmail.com, 2015.
- AYRES, J. R., FRANÇA JUNIOR, I., CALAZANS, G. J. & SALETTI FILHO, H. C.. *O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios*. In Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.
- ARANHA, M. L. de Arruda; MARTINS, M. H. Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARAÚJO, J. P. *Invisível, oculta ou profunda?: a web que poucas ferramentas enxergam*. 2012. Disponível em: <www.comunicar.pro.br/artigos/weboculta.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

_____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARIÈS, Philippe, *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2014

ARISTÓTELES. *Sobre a arte poética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. *Física I e II*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009.

ARNETT, J. J.. G. *Stanley Hall's adolescence: Brilliance and Nonsense*. *History of Psychology*, 9(3), 186–197, 2006.

ASCEMA, Associação Nacional dos Servidores de Meio Ambiente. *Cronologia de um desastre anunciado: Ações do governo Bolsonaro para desmontar as políticas de Meio Ambiente no Brasil*: Brasília, 2020. ([Dossie_Meio-Ambiente_Governo-Bolsonaro_revisado_02-set-2020-1.pdf](https://www.ascemanacional.org.br/dossie-meio-ambiente-governo-bolsonaro-revisado-02-set-2020-1.pdf) (ascemanacional.org.br))

ATKINSON, Willian Walker. *O Caibalion*. São Paulo: Pensamento, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARTKOWIAK, J. Z., FONSECA, T. A., MATTOS G. M., SOUZA V. H. C. *Primavera Árabe e as redes sociais: O uso das redes sociais nas manifestações da Primavera Árabe nos países da Tunísia, Líbia e Egito*. *Cadernos de Relações Internacionais*, v. 10, n. 1: PUCRio, 2017.

BATISTA, Vera M.. *Difíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Revan, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BELTING, Hans. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre-RS: L & PM, 2012.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

- BERNSTEIN, P. L.. *Desafio aos deuses: A fascinante história do risco*. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1997.
- BERTOLINI, Jeferson. *O conceito de biopolítica em Foucault: apontamentos bibliográficos*. Revista Missioneira | Santo Ângelo | v. 21 | n. 1 | p. 75-91 | jan./jun. 2019
- BEY, Hakim. *Caos - Terrorismo Poético e outros crimes exemplares*. São Paulo: Conrad, 2007.
- BIERRENBACH, M. I.; SADER, E.; FIGUEIREDO, C. P. *Fogo no pavilhão*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOLOGNESI, Mário F. *Palhaços*. São Paulo: UNESP, 2003.
- BONALUME, B. C.; JACINTO, A. G.. *Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza*. Florianópolis: R. Katál. v. 22, n. 1, p. 160-170, jan./abr., 2019.
- BOURDIEU P. CHAMPAGNE, P.. *Os excluídos do interior*. In BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 481-586, 1997.
- BOSI, A. *Ideologia e contra ideologia: temas e variações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BOTÃO, Ana C. R.; SOUZA, Juan A. T.; RIBEIRO, Marislei da S. *O Massacre de Suzano e a Cobertura Jornalística Nacional: uma Análise Baseada na Teoria da Espiral do Silêncio*. XX Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul: Porto Alegre/RS, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* Volume 1: Introdução; Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, Eduardo P. *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: NAU, 2004.
- BRASIL Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. *Um olhar sobre o jovem no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Estado, estado-nação e formas de intermediação política*. *Lua Nova*, São Paulo, 100: 155-185, 2017.
- BULHÕES, M. Amélia. *Transterritórios: campo da arte e da internet*. Goiânia-GO: Visualidades (UFG), v. 8, p. 11-22, 2010.
- CANDIDO, Antonio. *A dialética da malandragem*. São Paulo: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da USP, n.8, 1970.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.
- CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Rio de Janeiro; Record, 1996.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*, estratégias para entrar y salir de la pos modernidad. Buenos Aires-AR: Ediciones Paidós, 2001.

CANDAU, V. *Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola*. In V. Candau (Org.), *Reinventar a escola*, p. 11-16, Rio de Janeiro: Vozes 2000.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. *A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTRO, Alice Viveiros de. *O elogio da bobagem, palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CEPAL – Comisión Económica para a América Latina y el Caribe. Nações Unidas. *Eslabones de desigualdad, heterogeneidad estructural, empleo y protección social*. Santiago do Chile, Jul. 2012. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/47382/Eslabones_de_la_desigualdad.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

CESÁIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas, 2020.

CHAVEIRO, E. F. & ALMEIDA, R. P. *Educação Necropolítica: Personalidade Autoritária, Violência e Escolarização de Jovens Pobres no Brasil*. ATÂTÔT | Anápolis, v. 1, n. 2, p. 102-117, jul./dez., 2020.

CHEN, H. **Dark web: exploring and data mining the dark side of the web**. Nova York: Springer, 2012.

CÍCERO, Marco Túlio. *Disputaciones tusculanas*. Madrid: Titivillus, 2019.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado - pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

COELHO, Teixeira. *O que é Ação Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. *O que é Industria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO, E. C. *Criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade*. Revista de Administração Pública, v. 12, n. 2, p. 139-161, abril-junho 1978.

CONRAD, Peter. *The Medicalization of Society*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

CORDEIRO, Everton Fernandes. *O inconsciente em Sigmund Freud*. Portugal: Revista Psicologia, o portal dos psicólogos, 2014.

- COSTA, R.P.B.; LIMA, M.C.P.; PINHEIRO, C.V.Q. *Os impasses da educação na adolescência contemporânea*. Boletim de Psicologia: v. LX, n. 132, p. 97 - 106, 2010.
- COUTINHO, L. G. *Adolescência, cultura contemporânea e educação*. Revista Estilos da Clínica: vol. XIV, n. 27, p. 134-149, 2009.
- CRESTANI, V. & ROCHA, K. B. *Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre*. Psicologia & Sociedade, 30, 2018
- DE TOMMASI, Livia. *Abordagens e práticas de trabalho com jovens das ONGs brasileiras*. São Paulo: artigo, 2004.
- DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- DELVAL, Juan: *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- DEUSCHLE-ARAÚJO, V. JACQUES, L. B. *O analfabetismo funcional presente na formação de futuros professores*. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Alegre/RS: Unicruz, 2015.
- DIAS, B; IRWIN R. L. *Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia*. Santa Maria-RS: Editora UFSM, 2013.
- DUARTE, David; MEALHA, Tiago. *Introdução à “Deep Web”*. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade Nova de Lisboa: Portugal, 2016.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*; Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ECO, Humberto. *Pepe Satan Aleppo: crônicas de uma sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- EDINGER, Edward F. *Ego e arquétipo*, Individuação e função religiosa da psique. São Paulo: Cultrix, 1995.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Editora Boitempo, 1997.
- EDLIN, Charlie. *Le conte biblique*. In: Le renouveau du conte. Paris: CNRS, 2001.
- EISENSTEIN, Evelyn. *Adolescência: definições, conceitos e critérios*. In Adolescência e Saúde: Volume 2, nº 2, junho 2005.
- EISNER, W. Elliot. *El arte e la creación de la mente: el papel de las artes visuales em la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, 2004.
- _____. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008
- EMERSON, Ralph Waldo. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- ENKVIST, Inger. *Repensar a educação*. São Caetano do Sul/SP: Bunker Editorial, 2014.

ÉRNICA, M. BATISTA, A. A. G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. São Paulo: CENPEC, n. 3, nov. 2011.

EVANGELISTA, Daniel Fassa. *Manifestações de junho de 2013 em São Paulo: um olhar a partir dos paradigmas da mobilização de recursos e dos novos movimentos sociais*. Dissertação, PUC: São Paulo, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil*. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças – A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo. Cortez, 2011.

FERREIRA, Débora P. *Investigações acerca do conceito de arte*. Belo Horizonte-MG: tese de doutorado, UFMG, 2014.

FERREIRA, Ignez Costa B.; VASCONCELOS, Ana Maria; PENNA, Nelba de Azevedo. *Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades*. 2008. Disponível em: <http://www.ceam.unb.br/oj/arquivos/artigo_nogales.pdf>.

FERREIRA, Sandro de S. *Agamben e a vida nua: produto final da máquina antropológica*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Edição 239, out. 2009. Acesso: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1385-sandro-de-souza-ferreira#>:

FLORENZANO, M. *Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no Ocidente*. *Lua Nova*, n. 71, pp. 11-39. 2007

FLUSSER, Vilém. *Pós-história - vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Annablume, 2011.

FIDÊNCIO, M. V.; MONTEIRO, S. D. *Web invisível: compreendendo a invisibilidade no ciberespaço*. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – SECIN, 5., Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/secin/ocs/index.php/secin2013/secin2013/paper/view/107>>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANÇA, Virgínia S. de Azevedo. *Da crueldade em Nietzsche*. Universidade Federal do Pernambuco: dissertação de mestrado, 2003.

FRANZ, T. S. *O ensino da arte pode ser um poderoso instrumento para promover a inclusão social e a cidadania, porém a opção político-pedagógica adotada é fundamental*. Revista PÁTIO, ano XII, n. 47, AGO/OUT 2008.

FRANZ, Marie-Louise Von. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1990.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- _____. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2012.
- _____. *Psicologia das massas e análise do eu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GARCÍA, Xus M; PUIG, Josep M. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.
- GARCIA, Paulo S. *A internet como nova mídia na educação*. Artigo livre na internet, pgarcia@darwin.futuro.usp.br, 1998.
- GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2008.
- GATES. Bill. - *A Estrada do Futuro*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- GIUSTI, K. G. *A medicalização da infância: uma análise sobre a psiquiatrização da infância e sua influência na instituição escolar*. Dissertação (mestrado), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- GOLDSTEIN, Ariel. *A ascensão da extrema direita e o uso das redes sociais no Brasil*. Universidade de Buenos Aires: Academia Edu, 2019.
- GOSCIOLA, Vicente. *Roteiro para as novas mídias. Do cinema às mídias interativas*. São Paulo: Senac, 2003.
- GOSWAMI, Amit. *A física da alma*. São Paulo: Aleph, 2005.
- _____. *A janela visionária: um guia para a iluminação por um físico quântico*. São Paulo: Cultrix, 2019.
- GRINBERG, Luiz Paulo. *Jung: o homem criativo*. São Paulo: FTD, 1997.
- GUTIERRA, B.C.C. *Adolescência, psicanálise e educação: O mestre “possível” de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H.. *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Contes initiatiques Pels*. Paris: Stock, 1994.
- HEGEL. *Estética, a ideia e o ideal*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- HESSE, Hermann. *Para ler e guardar*. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- HINDENOCH, Michel. *L'arte du conte*. In. Paris. Le renouveau du conte. Paris: CNRS, 2001.
- HOBBSAWN, E.. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- HILLESHEIM, B. & CRUZ, L. R. *Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações*. *Psicologia & Sociedade*,20(2), 192-199. 2008
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Globo, 2014.
- IAVELBERG, Rosa. *Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos*. São Paulo: tese de livre docência, USP, 2015.
- INGLEHART, R. y NORRIS, P. “*Trump, Brexit and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash*” (July 29). HKS Working Paper No. RWP16-026, 2016.
- JENCKS, C., & MAYERS, S. *The social consequences of growing up in a poor neighborhood*. In L. E. Lynn, & M. F. H. McGeary (Eds.), *Inner-city poverty in the United States*. Washington DC: National Academy Press, pp. 111-186, 1990.
- JUDENSNAIDER, Elena, *et al. Vinte Centavos: a luta contra o aumento*. São Paulo: Veneta, 2013.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.
- _____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. JUNG, Carl Gustav. *Introducción a la Psicología Analítica*. Madrid: Editorial Trota, 2017.
- _____. *O problema do mal no nosso tempo*. In ZWEIG, ABRAMS. *Ao encontro da sombra: O potencial oculto do lado escuro da natureza humana*. p. 192-195, São Paulo: Cultrix, 2012.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de julgar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.
- KATZMAN, Rubén. *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. In: BID – Banco Mundial- -CEPAL-IDEC, 5º Taller Regional. *La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones (continuación)*. Aguascalientes, 6 al 8 de junio de 2000, Santiago de Chile, CEPAL, p. 275-301, LC/R. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/taller5/24.pdf>>.
- KEHL, M.R. *A juventude como sintoma da cultura*. In: R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade*. (pp. 89-114) São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- KENSKI, Vani M. *Educação e internet no Brasil*. Cadernos Adenauer XVI, n. 03, 2015.
- KOLLER, Tania. *A atuação dos psicólogos no sistema penal*. In: GONÇALVES, Hebe S;
- KOSLINSKI, M.; ALVES, F. *Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca*. *Campinas-SP, Educação e Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

- KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental*. Campinas-SP: Educ. Soc., vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006
- _____. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. In L. C. Bazílio & S. Kramer (Orgs.), *Infância, educação e direitos humanos*, p. 83-106, São Paulo: Cortez., 2006b.
- KUPFER, M.C. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1
- LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1986.
- LE BON, Gustave. *Psicologia das multidões*. [S.l.]: Mem-Martins, Europa América, 1895.
- LEÓN, Oscar Dávila. *Adolescência e juventude: das noções às abordagens*. São Paulo: Ação Educativa, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola*. In P. Ghiraldelli Jr (Org.), *Infância, escola e Modernidade*, p. 150-174, Paraná: Editora da UFPR, 1997.
- LINDBLOM, Charles. (1982), "Market as Prison". *The Journal of Politics*, v. 44, n. 2, p. 324- 336.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LONDONO, F. T. *A origem do conceito menor*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- LOCATELLI, Piero. *#Vem pra rua: as revoltas do mês de junho pelo repórter que recebeu passe livre para contar a história do movimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MARINHO, C. R. da Fonsêca. *Arte e política em Walter Benjamin*. Anais do IV Diálogos Internacionais em Artes Visuais, ago. 2015.
- MARQUES, Isabel. *O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3)*. Uberlândia-MG: Ouvirouver, v. 10 n. 2 p. 230-239 jul.|dez. 2014.
- MATOS, Gislayne A. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica - Biopoder, soberania, estado de exceção*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MELLO, Alex Simões de; ANDRADE, Marilda. *A vulnerabilidade infantil como uma questão de gênero*. V.2, n.2., pág. 14-15, 2006.

MELLO, Patrícia Campos. *A máquina do ódio*, notas de uma repórter sobre fake news e violência digital. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENEZES, E. Takuno de. *Como as artes habitam a internet: um estudo sobre a comunicação dos museus virtuais no Brasil e no Uruguai*. São Paulo: dissertação de mestrado, PROLAM/USP, 2008.

MILICI, M. (org.); FALCÃO, F. [et al.]. *Medo de palhaço: a enciclopédia definitiva sobre palhaços assustadores na cultura pop*. São Paulo: Évora, 2016.

MISSE, M. *Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.

MONTEIRO, Sara Rodrigues. *O projeto político pedagógico da nova direita no Brasil: uma análise a partir do Movimento Brasil Livre*. 30º Simpósio Nacional de História: ANPUH-Brasil, Recife, 2019.

MORAES, F. F. *A sombra criativa: algumas reflexões acerca do Trickster e o Carnaval*. Vitória-ES: psicologiaanalitica.com, 2011.

MORAN, José Manuel. *Como utilizar a internet na educação*. Relatos de Experiências, 2001.

MØRCH, Sven. *Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica*. JOVENES, Revista de Estudios Sobre Juventud Nº1. México: IMJ, 1996.

MOSELEY, Mason & LAYTON, Mathew. *Prosperity and protest in Brazil: The wave of the future for Latin America?* Americas Barometer Insights, n. 93, 2013.

MOTA, Rafaela Ribeiro. *Blog como ferramenta de relacionamento e posicionamento de marca com o mercado consumidor: um estudo de caso do blog “Energia Eficiente” da Philips*. Monografia: Fortaleza, 2010.

NASCIMENTO, C. T., BRANCHER, V. R., OLIVEIRA, V. F.. *A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Ponta Grossa -PR: Universidade Estadual, Revista Olhar do Professor, 2015.

NAZARENO, Debora B. *Arte na era digital: divulgações artísticas no Instagram e sua influência para o consumo*. São Paulo: monografia, ECA/USP, 2020.

N'DAK, Pierre. *Le conte africain et l'éducation*. Paris: Retz, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOBRE, Marcos. *Ponto final, a guerra de Bolsonaro contra a democracia*. São Paulo: Todavia, 2020.

- NOGUEIRA, C. M.; RESENDE, T. F.; VIANNA, M. J. B. *Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos da rede pública de Belo Horizonte*. Belo Horizonte-MG. Faculdade de Educação da UFMG, 2013.
- NUNES, Pedro. *Democracia Fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a imprensa no Brasil*. João Pessoa/PB: Editora do CCTA; Aveiro, RIA Editorial, 2019.
- NUNES, Ana. *A educação estética de Schiller na contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral*. Dissertação: Universidade de Lisboa, 2013.
- OLIVEIRA, Joyce Bacelar. *O inconsciente lacaniano*. *Psicanálise e barroco em revista* V.10. n. 1, 109 – 120, jul 2012
- OLIVEIRA, N. M. *A escola tem responsabilidade pelos massacres escolares? uma análise do caso de Realengo*. Londrina-PR: Revista Eletrônica Ensino de Sociologia em Debate, Edição Nº. 10, Vol. 1, jan./dez. 2020
- PAIVA, Alfredo de Almeida. *Regimes políticos e sistemas de governo contemporâneo*. *Rev. Dir. Públ. E Ciência Política*. Vol. VIII. nº 3: Rio de Janeiro, 1965.
- PASTANA, Regina Debora. *Estado punitivo e pós-modernidade: um estudo metateórico da contemporaneidade*. *Revista Crítica de ciências sociais*: n. 98, 2012.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- PEDERSEN, J. R. & SILVA, J. A.. *A exploração sexual de crianças e adolescentes e sua relação com a vulnerabilidade social das famílias: desafios à garantia de direitos*. In *Violência intrafamiliar: discutindo facetas e possibilidades*. Jundiaí: Paco, 2013.
- PENNA, N. A., FERREIRA, I. B.. *Desigualdades sócioespaciais e áreas de vulnerabilidades nas cidades*. Fortaleza: Mercator, v. 13, n. 3, p. 25-36, set/dez. 2014.
- PEREIRA, Cecília H. dos Santos. *Arte e crueldade em tempos decadentistas e hipermodernos: Lautréamont e Adriana Varejão*. PUC Goiás: dissertação de mestrado, 2019.
- PINHEIRO, Heráclito A.. *Introdução à Psicologia Junguiana*. E-book: Amazon, 2016.
- PINHO, Carlos Eduardo Santos. *Emergência e Declínio do governo Dilma Rousseff à luz das capacidades do Estado brasileiro (2011 2016)*. *Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento*, v.6, n. 1: Brasília, 2016.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- POMBO, O. *O insuportável brilho da escola*. In: A. Renaut et al. *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa*, p. 31-59, Lisboa: FCG, 2003.
- QUEIROZ, Renato da Silva. *O herói trapaceiro - reflexões sobre a figura do trickster*. São Paulo: *Revista de Sociologia, USP*, 3(1-2), 93-107, 1991.

- RACHEL, D. P. *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*. São Paulo: dissertação de mestrado, Instituto de Artes da UNESP, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- RASSIAL, J. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- READ, Herbert. *Arte e Alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- REGUILLO CRUZ, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.
- RIBEIRO, M. V.; VÓVIO, L. C. *Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território*. Curitiba: Educar em Revista, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. *A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro*. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009.
- RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.
- RODRIGUES, W. *Vulnerabilidade Educacional na Educação Infantil: Um Problema de Políticas Públicas*. Palmas-TO: Revista Porto das Letras, v. 5, n. 1, 2019.
- ROSA, M. D. *Uma escuta psicanalítica das vidas secas*. In Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). *Adolescência: Um problema de fronteiras* p. 148-161, Porto Alegre: APPOA, 2004.
- ROSSET, Clement. *O Princípio de Crueldade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- _____. *Alegria: a força maior*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ROVARON, Marília. *Fundação Casa: o passado ditatorial no cotidiano democrático?* Marília/SP: Dissertação de mestrado, Unesp, 2017.
- ROUDINESCO, E.; KAPNIST, E. *Documentário Sigmund Freud: a invenção da psicanálise*. Vídeo. Co-produção de France 3 e BFC production, 1997 (1h55m).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1979.
- ROUSSEAU, René-Lucien. *L'envers des contes*. Saint-Jean-de-Braye, France: Dangles, 1988.

RUEDIGER, M. A., MARTINS, R., LUZ, M., GRASSI, A. *A ação coletiva e a polarização na sociedade em rede para uma teoria do conflito no Brasil contemporâneo*. Revista Brasileira de Sociologia. vol. 2, n. 4, Jul/Dez. 2014.

SANCHES, Pilar P. *Arte Pública e Política: Desejo de democracia?* Brasília: dissertação de mestrado/Universidade de Brasília, 2018.

SANTANA, K. C.; MATA, A. A. R. *A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo*. Natal-RN: III Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto-PT: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Hércules e as Graças, ou da 'condição estética da virtude', Kant leitor de Schiller*, in Schiller, Cidadão do Mundo – Colóquio Internacional. Lisboa-PT: Centro de Estudos de Filosofia, 2007.

SAPOLSKY, Robert M. *Comporte-se: a biologia humana em nosso melhor e pior*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos*, Lisboa-PT: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

_____. *O Teatro como Instituição Moral*, in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I (1700-1900)*. Lisboa-PT: Editorial Presença, 1989.

SCHNEIDER, Kurt. *Las personalidades psicopáticas*. Morata: Madrid, 1974.

SCOTT, PROLA, SIQUEIRA e PEREIRA. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SETZER, V. W. *Meios Eletrônicos e Educação: Uma Visão Alternativa*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. *A identidade do arte/educador: entre o sujeito moderno e pós-moderno*. Goiânia-GO: 36ª Reunião Nacional da ANPED, set./out. 2013.

SILVA, E. O. da. *Como se dá o educar e cuidar na educação infantil: dilemas e desafios*. IN: *Anais do IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea – Desafios e propostas – A Escola e seus Sentidos*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CapUERJ, , p. 1-8, 4 a 6 de setembro de 2014.

SILVA, José Afonso da. *Estado Democrático de Direito*. R. Dir. adm jul./set. 173:15-34: Rio de Janeiro, 1988.

SILVA, G. F. da. *Considerações sobre criminalidade: marginalização, medo e mitos no Brasil*. São Paulo: Revista Brasileira de Segurança Pública. ano 5, ed. 8, fev/mar 2011.

SILVA, Marco Antonio da. *Por uma Pedagogia do Palhaço, riso, corpo jogador, transgressão e inversão*. São Paulo: dissertação de mestrado, FEUSP, 2016.

_____. *O professor ator e a professora atriz: um novo papel na sociedade contemporânea?* São Paulo: monografia de iniciação científica, FEUSP, 2010.

_____. *O palhaço atrás do muro: o diário de um artista educador na Fundação Casa*. São Paulo: não publicado, 2007.

SIMIS, A.; NUSSBAUMER, G.; FERREIRA, K. P. *Políticas culturais para as artes*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SINGER, André. *Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas*. Novos estudos - CEBRAP: São Paulo, n. 97, Nov. 2013.

SMITTH, Carl. *Legalidad y legitimidad*. Madrid: Aguilar, 1971.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

SOUZA, L. M.. *O senado da camara e as crianças expostas*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

SOUZA, Angelina Matos, *Estado de exceção*. Revista Espaço Acadêmico. nº 112. set. 2010.

SPAGNOL, A. Sérgio. *Jovens perdidos - um estudo sobre jovens delinquentes na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Annablume, 2008.

SPINK, M. J. P., MEDRADO, B., & MELLO, R. P. *Perigo, probabilidade e oportunidade: A linguagem dos riscos na mídia*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15(1), 151-164, 2002

SPOSITO, M. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre a relação entre juventude e escola*. In H. Abramo. & P. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*, p. 87-128, São Paulo: Instituto da Cidadania/Perseu Abramo, 2005.

STEINER, Rudolf. *Pedagogia e arte*. Stuttgart-Alemanha: Conferências públicas de Steiner, Anthroposophische Menschenkunde und Paedagogik, GA 304, 1923.

_____. *A arte da educação I*. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEIN, M., NODARI, C. H., SALVAGNI, J. *Disseminação do ódio nas mídias sociais: análise da atuação do social media*. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 1, p. 43-59, jan./mar. 2018.

STEVENSON, Robert Louis. *O Estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde*. Rio de Janeiro: Newton Compton, 1996.

- SUCUPIRA, A. C. S. L. *Hiperatividade: doença ou rótulo?* Cadernos CEDES, n.15, p. 30-37, 1985
- TEIXEIRA, Maria de L. T. *Adolescência -Violência, uma ferida de nosso tempo.* São Paulo, Puc-SP, 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- TRANCOSO, Gonçalo F. *Histórias de proveito e exemplo.* Niteroi-RJ: Editora da UFF, 2013.
- TRAVERSO, Enzo. *Onde foram os intelectuais.* Editora Âyiné: Belo Horizonte, 2020.
- TORRES, Renata F. *O curador-ferido e a individuação.* JUNGUIANA - Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica: v. 36-1, p. 49-58, 1º Sem. 2018.
- UBALDI, Pietro. *A grande síntese.* Instituto Pietro Ubaldi: Campos dos Goytacazes/RJ, 1997.
- VAN ZANTEN, A. *Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 565-593, set./dez. 2005.
- VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei.* São Paulo, Hucitec, 2005.
- VILHA, Anapátricia M.; DI AGUSTINI, Carlos A. *E-marketing para bens de consumo durável.* Rio de Janeiro. Editora FGV. 2002.
- WACQUANT, Loïc (2007), *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos EUA.* Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos.
- ZIMBARDO, P. *O efeito Lúcifer: como pessoas boas se tornam más.* Rio de Janeiro: Record, 2012.
- ZUMTHOR, Paul. *Introduction à la poésie orale.* Paris: Seuil, 1983.
- ZWEIG, Connie e ABRAMS, Jeremiah (Org.). *Ao encontro da sombra: O potencial oculto do lado escuro da natureza humana.* São Paulo: Cultrix, 2012.
- ZWEIG, C. & WOLF, S. *O jogo das sombras: iluminando o lado escuro da alma.* Rio de Janeiro: Rocco, 2000.