

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL**

RESISTIR E CRIAR : *os possíveis para um devir- professor*

um estudo sobre os efeitos que a violência opera
nos processos de subjetivação dos docentes

Roselaine Azambuja Machado

Orientadora: Dr^a Regina Orgler Sordi

ROSELAINÉ AZAMBUJA MACHADO

Resistir e Criar : os possíveis para um devir- professor

um estudo sobre os efeitos que a violência opera
nos processos de subjetivação dos docentes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Social e Institucional, sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Orgler Sordi

Porto Alegre
2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a REGINA ORGLER SORDI

Prof^a Dr^a CARMEN SILVEIRA DE OLIVEIRA

Prof^a Dr^a REJANE CZERMAK

Prof^a Dr^a TÂNIA MARA GALLI FONSECA

EM MEIO ÀS PEDRAS, ESTRELAS

Desde o início durante ... até aqui ...

A imagem de referência foi um texto de Fernando Azevedo, - cujo título não recordo – lido há muito tempo, em que menciona a persistência de um homem que lavra minas, numa região árida e que se pergunta pelas razões que lhe fazem permanecer trabalhando nas jazidas.

A exemplo desse garimpeiro ficcionado, coloquei-me como alguém que procurava nas entranhas da terra bruta, preciosidades.

Descobri nessa lavra um verdadeiro tesouro: uma outra compreensão da realidade, uma outra forma de constituição, uma outra maneira de relacionamento, uma nova estética que não é a do grotesco, uma outra escola e, sobretudo, uma energia que renova e se renova. Um devir!

Também descobri medos e

uma certa esperança, como “afetos tristes”.

Entre senso comum, bom- senso, contra- senso

prosa, poesia: um novo modo de pesquisar.

Encontrei estrelas muitas e todas já nomeadas antes mesmo que as conhecesse.

Dentre estas destaco: Cláudia Cecília Zandron, Maria A. Pilar, Melissa Mello

e os professores da E. M. E. F. Prof. Osmar Stuart,

as crianças tantas, as de ontem e as de hoje,

de quem trago recordações especiais.

Além destas, os colegas e os professores deste curso e especialmente:

Regina Sordi, Cleci Maraschin, Nair Silveira, Clary Sapiro.

Foram essas pessoas, como estrelas, que iluminaram meu caminho.

Revisitando a lembrança desses dias e noites ...

tomados de aulas, leituras, escritas, entrevistas, reuniões e

de um estranho isolamento do mundo, ainda que estivesse em estado de imersão,

tenho a certeza de ter guardado no meu melhor lugar,

de cada uma dessas estrelas, o seu lume.

Invade-me uma alegria imensa por suas presenças em minha vida.

Gratidão!

Ah! E as esmeraldas... As mais delicadas que encontrei,

aquelas que contém o brilho das estrelas,

quero entregá-las, amorosamente, às pessoas

mais preciosas da minha vida:

Rosa Iara e Genes – mãe e pai – por todas as manifestações generosas e, de carinho

Liliane e Marcelo – irmã e filho do coração – pelo apoio e compreensão

Fernanda e Felipe – sobrinhos amados – pelo reencantamento com a vida

Por tudo o que são, dedico-lhes este trabalho.

Quando Espinosa diz: o surpreendente é o corpo... ainda não sabemos o que pode um corpo... ele não quer fazer do corpo um modelo, e da alma, uma simples dependência do corpo. Sua empreitada é mais sutil. Ele quer abater a pseudo- superioridade da alma sobre o corpo. Há a alma e o corpo, e ambos exprimem uma única e mesma coisa: um atributo do corpo é também um expresso da alma (por exemplo, a velocidade). Do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além do seu conhecimento, há na alma muitas coisas que vão além de sua consciência. A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. (...) Os poderes têm menos necessidade de nos reprimir do que de nos angustiar, ou, como diz Virílio, de administrar e organizar nossos pequenos terrores íntimos. A longa lamentação universal sobre a vida: a falta- de- ser que é a vida... Por mais que se diga “que infelicidade a morte”, teria sido preciso viver para ter alguma coisa a perder. (...) Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência.(...) é sua vida continuada: a Alma e o Corpo, a alma não está nem em cima nem dentro, ela está “com”, ela está na estrada, exposta a todos os contatos, os encontros, em companhia daqueles que seguem o mesmo caminho, “sentir com eles, apreender a vibração de sua alma, e de sua carne, na passagem”, o contrário de uma moral da salvação, ensinar a alma a viver sua vida, não a salvá-la. Finalmente, sempre se tem os órgãos e as funções que correspondem aos afetos dos quais se é capaz. Chama-se sinal o que desencadeia um afeto, o que vem efetuar um poder de ser afetado: a teia se agita, o crânio se dobra, um pouco de pele se desnuda. Nada a não ser sinais como estrelas em uma noite negra imensa. A alma e o corpo, ninguém jamais teve um sentimento tão original da conjunção “e”. Todos os indivíduos estão na Natureza como sobre um plano de consistência cuja figura inteira eles formam, variável a cada momento. Eles se afetam uns aos outros, à medida que a relação que constitui cada um forma um grau de potência, um poder de ser afetado. Tudo é apenas encontro no universo, bom ou mau encontro. Que potência, entretanto!

DELEUZE, G. PARNET, C.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 DE UMA MATÉRIA INCORPÓREA	20
2 NA TESSITURA DE UMA RACIONALIDADE	40
3 A CIRCUNLOCUÇÃO	74
4 HAVERÁ ALGUM SENTIDO PARA O IN-COMUM?	102
5 DA REDE QUE SE ENTRETECE	145
CONCLUSÃO	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXOS.....	165

RESUMO

Sabe-se que a violência se propaga no mundo como um verdadeiro flagelo social e provoca impactos em todos os campos, sobretudo, em instituições como a educação. O embate com a violência não é prerrogativa da escola pública brasileira. Entretanto, considero que esta, além de configurar-se como um espaço privilegiado de escolarização para todos, é um dos campos do *socius* que fica atravessado pela violência como uma contra-força. Em função deste atributo que lhe é peculiar e deste lugar no qual atuo como pedagoga, pergunto sobre como entender os sujeitos do processo educativo. Este estudo, cujo foco são os processos de subjetivação docente a par dos efeitos da violência que se manifesta em ambiente escolar, advém da necessidade de compreender a complexidade do que se passa no interior da escola, mais especificamente com os professores. É fruto também da proposição utópica de corroborar a promoção das formas de superação disto, que se conforma como algo impeditivo das relações entre o ensinar e o aprender e da realização do que de mais importante podem os homens viver: a sua humanização. Diante do desafio de examinar os efeitos que a violência suscita e provoca nos processos de subjetivação dos professores na escola de educação básica, empreendi este trabalho tendo como referência basicamente as obras de Bernard Charlot, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Busquei nestes intercessores teóricos, bem como em outros, as ferramentas epistemológicas para compor o estudo e consolidar a aprendizagem da pesquisa nos domínios da Psicologia Social e Institucional. Deparei-me com uma matéria tão incorpórea e densa, que comporta os princípios da multiplicidade, da heterogeneidade, da insubordinação, que, para apreendê-la, adotei a *cartografia* como um recurso do método *empírico-especulativo*, a fim de desvelar a natureza de um corpo coletivo que concentra a reciprocidade entre sujeitos e objetos, individualidades e organização, forças e fluxos.

Palavras-chave: violência, subjetivação, afecções, multiplicidade, reciprocidade

RÉSUMÉ

On sait que la violence se propage dans le monde comme un véritable fléau social et provoque des impacts dans tous les domaines, en particulier dans des institutions comme l'éducation. Le heurt avec la violence n'est pas une prérogative de l'école publique brésilienne. Toutefois, je considère que celle-ci, en plus de se caractériser comme un espace privilégié de scolarisation pour tous, est un des champs du *socius* qui est traversé par la violence comme une contreforce. En fonction de cet attribut qui lui est particulier et de l'endroit où je travaille en tant que pédagogue, une question apparaît : comment comprendre les acteurs du processus éducatif. Cette étude, dont l'objet central est les processus de subjectivation du corps enseignant au courant des effets de la violence qui se manifeste dans le milieu scolaire, provient de la nécessité de comprendre la complexité de ce qui se passe à l'intérieur de l'école, mais plus spécifiquement avec les professeurs. Elle résulte aussi de la proposition utopique d'enrayer ce phénomène, lequel représente un obstacle face aux relations entre l'enseignement et l'apprentissage et à la réalisation du plus important dont les hommes peuvent vivre : leur humanisation. Devant le défi d'examiner les effets que la violence suscite et provoque dans le processus de subjectivation des professeurs dans l'école d'enseignement élémentaire, j'ai réalisé ce travail en prenant pour référence de base les ouvrages de Bernard Charlot, Gilles Deleuze et Félix Guattari. J'ai recherché chez ces intercesseurs théoriques, ainsi que chez d'autres, les outils épistémologiques pour composer l'étude et consolider l'apprentissage de la recherche dans les domaines de la Psychologie Sociale et Institutionnelle. Je me suis confrontée à cette matière si informelle et dense qui comporte les principes de la multiplicité, de l'hétérogénéité, de l'insubordination, pour l'appréhension de laquelle j'ai adopté la *cartographie* comme une ressource de la méthode *empirico-spéculative*, afin de dévoiler la nature d'un corps collectif qui concentre la réciprocité entre sujets et objets, individualités et organisation, force et flux.

Mots-clés : violence, subjectivation, affections, multiplicité, réciprocité.

INTRODUÇÃO

PARA COMEÇAR A PRÁTICA DO PENSAMENTO PARA-DOXAL

No tempo em que os relatórios sobre os índices de desenvolvimento humano, organizados por instituições credenciadas em pesquisa e reconhecidas pela comunidade internacional, assinalam a posição do Brasil em septuagésimo segundo lugar, é necessário buscar compreender o que revelam esses dados. Estamos, em termos de desenvolvimento humano, num patamar semelhante ao dos países situados na África subsaareana.

Os estudos especializados em economia, política, sociologia desdobram os elementos configurados em estatística e, a partir destes, pode-se ler o quanto tais indicadores expressam os níveis da desigualdade sócio-econômica, as distâncias entre o potencial de riqueza e de produção do país e o padrão de expectativa de vida, as condições de trabalho, as perspectivas sobre saúde, habitação, segurança e educação da população.

O que se passa no *socius* (crise generalizada em áreas como educação, saúde, segurança, além do desemprego e da informalidade crescentes, das taxas ascendentes da violência em áreas urbanas, assim como no campo) denota a conclusão de relatórios como o citado acima e escancara um problema complexo de imbricações dos princípios que sustentam

o sistema econômico, as políticas públicas, as práticas vigentes e as condições reais de vida das pessoas:

É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas. (DELEUZE, 1992, p. 224)

Este espaço social no qual vivemos está repleto de conflitualidades e contradições e explicita a noção de uma relação incontestável entre o desenvolvimento econômico, social e humano, e a educação. Num destes lugares do *socius*, que é a escola pública, da periferia urbana, penso sobre a corporificação diária desses dados.

Dos vinte e três milhões de jovens e crianças brasileiras que passam privações de toda ordem, identifico, de modo particular, quase uma centena deles. Encontro-os diariamente, sei seus nomes, bem como muitas das suas histórias de vida. Conheço seus professores, é com eles que trabalho, acompanho seus percursos, ouço suas vozes e indago-me sobre o que querem dizer todas as suas falas.

São as palavras de professores que povoam meu trabalho de pensar, há muito. Será que suas falas dizem de angústia, de utopia, de um certo dolorimento do corpo e da alma pelo cansaço decorrente do esforço necessário para realizar a docência em meio à violência, ou de outra coisa que ainda estou por descobrir?

Um tempo considerável de experiência profissional na escola de educação básica permitiu-me desenvolver uma noção sobre os níveis ascendentes de violência (se é que assim se pode dizer!) em ambiente escolar e, a par disso, especular sobre as produções docentes nessas condições. À primeira vista, eu percebia um entristecimento nos professores, mas algo

maior e mais complexo do que o sentimento me faz questionar sobre o que se passa com os professores quando atuam em ambiente escolar violento.

Não tenho encontrado vias para uma resposta plausível, desde uma forma linear de pensar o problema da violência no espaço escolar e seus efeitos nos modos de pensar, sentir e viver a função docente. Acredito que este fenômeno só pode ser estudado a partir do estabelecimento de *relações entre...* alguns elementos. Para desfazer este *enosamento* que é a violência e seus efeitos sobre os procedimentos e as maneiras de ver, dizer, fazer e estar dos docentes, acredito ser fundamental trabalhar a partir de relações, uma vez que estas me parecem estar no bojo deste caos instituído.

A forma como intenciono abordar o tema é precisamente através do estabelecimento de relações conceituais que possibilitem examinar dados, fatos, discursos, processos e seus desdobramentos no campo da educação e, de modo mais específico, sobre a constituição de uma subjetividade docente afetada pela violência, que se manifesta em ambiente escolar.

Sinto-me, assim, compelida a habitar o “pensamento para-doxal¹”, isto é o que está para além da *doxa*, aquele que se constitui no esforço de superação das dicotomias e passa a examinar a matéria que se forma no espaço *entre* as singularidades e as massas, a interioridade e a exterioridade dos indivíduos e da instituição, pois suponho que aí possa encontrar alguma ferramenta que me permita avançar rumo ao que não sei para, então, saber.

Não sei, por vezes, nem como dizer o que se vive na escola, cujos episódios deixam vislumbrar o que há de inumano na condição humana. Tenho a estranha sensação de um

¹ A expressão “pensamento para-doxal” está em Bourdieu, (1998, p. 159): “É preciso, portanto, mais do que nunca, praticar o *pensamento para-doxal* que, dirigido ao mesmo tempo contra o bom-senso e os bons sentimentos, se expõe aos bem pensantes dos dois lados, seja como um preconceito, inspirado pelo desejo de “causar admiração ao burguês”, seja como uma forma de indiferença insuportável relativamente à miséria dos

acolhimento do que vem dos outros, aos borbotões. Sinto, entretanto, que não basta acolher, é necessário compreender os pontos de contato entre o fenômeno da violência e o processo educativo na escola, já que isto é uma emergência.

É mais do que necessário desvelar os efeitos de uma dinâmica que provoca movimentos nos indivíduos e na instituição.

Em função desta demanda coletiva e de uma perplexidade pessoal, proponho-me a trabalhar com a reflexividade sobre a ação discursiva dos sujeitos docentes. Assim, acredito que irei aprender a pensar a respeito do que se vive na escola, a cotejar sem reduzir, a compartilhar com os outros uma possibilidade de cogitar e de transformar a escola para, de outro modo, podermos também *habitar a realidade*, sem os riscos e os temores que por ora nos desumanizam.

A questão primeira que defini para este trabalho referia à aprendizagem docente. Por um longo período deste processo de pesquisa, insisti à procura de quesitos que ampliassem o raio de hipóteses relativas a uma suposta aprendizagem docente no confronto com a violência.

Tratei inicialmente de fazer observações empíricas de elementos do cotidiano escolar e da atuação docente em busca de um conteúdo, de uma forma da atividade de apropriação de conhecimentos e de uma prática, de uma maneira de relação consigo e com os outros que os professores pudessem manifestar nos incidentes identificados como violentos em meio escolar.

Perguntava sobre a aprendizagem e procurava por eficácia procedimental dos professores. Eu resistia à mudança que se impunha porque acreditava que não podia modificar

mais carentes. Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento

a minha primeira concepção investigativa. Insistia em apreender uma figura que facilitasse a conjugação entre a violência e a aprendizagem e, todos os dias, sob tensão, pensava na escolha dos instrumentos que viabilizassem a imagem dos saberes docentes que se compõem no exercício da função em ambiente violento de diversas formas.

Nenhuma cena era adequada para responder ao que perguntava, nenhum jeito de escrever me parecia ser razoável para começar, nenhum esboço servia para a composição; era uma espécie de desmonte sistemático, é como se o começo se desmantelasse, continuamente. Custava-me admitir um “erro dos sentidos”.²

Assim foi que travei um verdadeiro embate com o que me tomava, ou seja, a lida com o *irrepresentável*, que é a própria violência e com o que não pode ser negado (a condição própria do ser) qual seja, a de buscar a significação da experiência.³

A imagem da implosão ocupava o meu pensamento teimosamente nesta fase do trabalho. É sabido que, na ocorrência de uma implosão, depois do estrondo e da queda, a poeira baixa, os escombros são vistos e, muitas vezes, desse desmonte surge algo não esperado. Então, passei a considerar que durante este empreendimento de pesquisa talvez estivesse acontecendo a reprise disso, que é muito similar ao que se tem como vivência coletiva na escola. Pensei que neste ciclo de composição da pesquisa muito provavelmente houvesse uma retomada e uma recontação, noutro plano, da experiência dos protagonistas

substancialista dos lugares a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre [...]”

² É uma expressão de Primo Levi,(1965, p. 221-222) citada por Schweidson E. (2003, p. 28), em artigo intitulado *Inscrito como Testemunha: Primo Levi e a escrita do trauma*, o autor assinala que é no ato simbólico que se ultrapassa o esquecimento, a memória se aviva e assim rompe-se com a repetição. Segundo o autor, a humanidade e a cultura “se fazem pela diferença fundadora do simbólico”. O ato simbólico interpretativo contém uma dimensão histórica, que pode conduzir à libertação e, escrever sobre o *inominável* é, então, “um modo de evitar que o não-sentido seja vitorioso sobre a tentativa de significar.”

³ Ao escrever o artigo “*O Reconhecimento Simbólico, a Interpelação e o Confronto com o Real*”, Horus Vital Brazil (2003, p.60) expressa um aforismo, qual seja “o homem não pode não significar”. Isto remete-me à idéia, segundo a qual, mesmo a violência que tem um atributo de irrepresentabilidade, precisa ser retomada no campo da linguagem para, no mínimo, ser designada.

deste trabalho, isto é, da experiência dos professores que a cada dia, enfrentam o que se desmonta, o que implode e, surpreendentemente, o que se constrói.

De maneira contundente, a questão relativa à apreensão de uma aprendizagem docente foi superada pela própria experiência na escola e poderia mesmo dizer que foi desconstruída por tudo o que circulava naquele lugar, entre as pessoas.

Constatei que a violência em meio escolar, como de resto noutros espaços, está sobrecarregada de agressão, a tal ponto que aniquila possibilidades de realizar a aprendizagem formal, esta que se dá sob certas condições de normatividade⁴ escolar. Verifiquei que, submetidos às circunstâncias ameaçadoras e violentas, os indivíduos vivenciam algo que se situa noutro domínio, que implica conhecimento, mas de alguma forma, ultrapassa a noção de uma formalização de aprendizagem.

A dominância das contingências e um trecho de Deleuze e Parnet (1998, p. 13), abriram-me os caminhos para realização deste processo de pesquisa, noutro plano: “As coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita. [...] Há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital [...]”.

Mais do que uma imposição, percebi a necessidade de uma inflexão sobre o tema e o objeto da pesquisa e daí uma outra visão sobre o problema. Em decorrência deste fato, uma nova vertente de investigação foi se configurando e exigia-me a construção de uma outra associação entre rudimentos para buscar o inusitado, a tensionalidade, a contradição, o tópico

⁴ Charlot (2001) indica que a normatividade é um conjunto de operações necessárias para o alcance de um objetivo determinado e que isso é substancialmente diferente da conformação às normas sociais, isto é, da normalização.

relacional que faz a conexão entre coisas de natureza diferente e, ao mesmo tempo, paradoxais.

De que coisas estou falando? De um fenômeno (a violência) e de processos (conceptuais e conceituais, organizacionais, relacionais, discursivos), de um esfacelamento de forças e de potência, de singularidades e de massas.

A questão, então foi assim (re-)formulada:

O que opera na subjetividade docente a partir da violência que se manifesta em meio escolar?

Ao refazer o caminho da construção da questão de pesquisa e retomar o objeto desta investigação, vivenciei um movimento denso, no qual a atividade e o resultado se materializavam simultaneamente.

E com relação à aprendizagem aconteceu comigo, enquanto pesquisadora, o que Charlot (2001, p.149) enuncia: “aprender a vida é entrar em relações especificamente humanas com o mundo, com os outros e consigo mesmo, mas é também aprender a partir da posição (...) que se consegue ocupar ao chegar no mundo humano”. No justo momento de recomposição da questão, empenhei-me para uma construção de sentidos e de valores.

Trabalhei, na escola, por uma mediação de saberes e fazeres da Pedagogia e da Psicologia Social. Dirigi esforços para minha inserção no grupo nesta dupla condição de pedagoga e de pesquisadora, de modo que as atividades incluíssem as múltiplas e heterogêneas formas de apropriação dessa nova postura que me trazia de volta uma idéia de integralidade da imagem e da posição que eu assumia.

Cuidei para não fabricar a situação da coleta de dados; sentia, em vários instantes, que estes poderiam emergir, pois os ecos da violência ressoavam no cotidiano e dos diversos espaços do trabalho docente (nas salas de aula, nos tempos de intervalo na sala dos professores, nos eventos escolares, nas sessões de atendimento individual que eram feitas aos professores na função que exerço como supervisora educacional, nas reuniões pedagógicas). Respeitei os processos de organização do grupo de professores adotando os procedimentos que fossem adequados do ponto de vista do fazer pedagógico, evitando “mixar” as instâncias da intervenção (entre a supervisão educacional e a pesquisa), pois isso seria forjar uma realidade para a coleta de dados. Precisei de obstinação e parcimônia para desenvolver as habilidades de escutar e de olhar, de forma mais atenta e menos tendenciosa, a respeito do que ouvia e via.

Concentrei atenção no(s) processos dos sujeitos que podem ser melhor ditos como os processos de subjetivação dos sujeitos, mas isto foi se clarificando (exatamente como se uma claridade ocupasse o pensamento, aos poucos). Sendo “o sujeito uma unidade constituída de diversidade e permeada de contradições” (CHARLOT, 2001, p.31), que se constrói à medida que realiza determinadas atividades produzidas em espaços e formas coletivas, estruturadas por relações sociais e nunca de forma isolada, reputei importantes todas as atividades de “produção” das mesmas, ou seja, aquelas que envolviam “as idéias, teorias, palavras, práticas cotidianas, técnicas de corpo, gestualidades, formas de interação, dispositivos relacionais [...]”, como escreveu Charlot (2001, p.21).

Ainda assim, o nó da pesquisa não se desfazia porque eu não tinha precisão sobre a forma de selecionar os dados e então adotei a *perguntação* como uma prática no dia-a-dia. Este tipo de procedimento desencadeou um desmanche da idéia de julgamento acerca das posições divergentes que cada pessoa pode vir a manifestar em um grupo, o que foi extremamente positivo para um certo alinhamento do ofício e da pesquisa no mesmo *locus*.

A despeito de uma sensação de aprisionamento na incerteza sobre o *como fazer*, considere desde o início que este trabalho de pesquisa não tem por fim a definição de eixos causais e suas conseqüências que acabe como uma argumentação simplista, colocando um único ponto como fator gerativo de violência; tampouco destina-se a uma tratativa sobre as alternativas de solução para a violência.

O propósito deste empreendimento de investigação é ressaltar uma forma de subjetividade docente em ambiente escolar marcadamente violento e, por esta razão, deixo em suspenso qualquer idéia de comensurabilidade, pois a prevalência será para a relação entre elementos. Assim é que pontuo o estabelecimento de relações entre violência e educação, escola e sociedade, bem como uma abordagem sobre a subjetividade dos professores, do ponto de vista que integra o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, a captura das operações de subjetivação, com um acento para o fenômeno da violência.

Não intenciono a formulação de um guia de “prevenção”, tampouco de “intervenção” no que se refere à violência que há em meio escolar. Penso que a elaboração e a apresentação deste trabalho não devem deixar possibilidades para que seja lido como uma “ilustração” do discurso docente sobre a violência, sob o viés de vitimização.

Entretanto, não desconsidero que, ao problematizar a violência em meio escolar e seus efeitos nos processos de subjetivação docente, estarei pondo em pauta, pelo reverso do foco, a educação para a paz e para a dignidade da vida. Este trabalho poderá se inscrever como uma oportunidade na medida que possa sustentar a construção de alternativas para a constituição de projetos identitários para as pessoas que estão na escola, e alavancar um processo de ressignificação cultural, uma vez que alinha os modos e os meios de comunicação entre os “segmentos” que formam as subjetividades e o social.

Cabe-me esclarecer que exponho aqui um quadro no qual estou imersa e, portanto, tomada de impressões⁵ advindas de uma intensidade peculiar ao exercício da profissão de educadora. Também estou carregada de desejos e de dúvidas a respeito das formas de pesquisar. Por um tempo considerável, senti-me paralisada na indagação: *como fazer?*

Para romper com o imobilismo causado pelo impacto destas forças que estavam – e ainda estão – fora e dentro, ao mesmo tempo e em todo canto do lugar (da pesquisa e da escola), decidi-me por rastrear pontos fundamentais que permitem fazer uma aproximação das lógicas que estruturam o mundo escolar e, deste modo, fazer um provimento e previsão razoáveis, capazes de suportar o esgarçamento dos fios que tramam o não-saber e assim forçar a fluência.

Reconheço que o texto, mesmo finalizado, talvez não atenda ainda a um estilo identificado com o modelo acadêmico; tampouco satisfaz as minhas exigências de aprimoramento da linguagem, mas a circunstância vivida de uma dinâmica que reflete a *vida na escola* e a *vida da escola*⁶ se sobrepõe a uma forma.

Assumindo os riscos do *devir-escrita*, lutei para superar o que é consenso, e ocupei-me com o recortar um todo complexo, com cuidado para não mascarar as cicatrizes, não minimizar as belezas, não polir as asperezas, não dramatizar a realidade, não abafar o contra-senso, nem mutilar a palavra, o elemento majoritário que tomo por base e que fica exposto a

⁵ Entendo que a impressão não pode ser confundida com a percepção; se a percepção tem um viés alucinatório segundo Allié (2000,p.248), a impressão é para mim uma maneira de apreensão de uma realidade, seja esta um dado, um fato ou um corpo. A impressão seria, então uma forma de assimilação através da qual se diz em nome próprio o que se apreende dos e com os outros.

⁶ A expressão é tomada do título de um livro lido há algum tempo, cujo autor e referência de edição lamentavelmente não estão registrados em minha memória, e é muito valiosa porque diz genuinamente de um duplo da vivência, isto é, o que se vive na escola como individualidade e o que se constitui como coletividade, ou seja, a vivência da escola.

toda e qualquer inconsistência da interpretação. Porém, nada assegura que tenha conseguido radicalmente o meu intento.

Para evitar a separação e a fixidez da fragmentação que parecem ameaçadoras porque desintegrativas, tento reivindicar pela escrita a subversão do que se apresenta por uma estruturação prévia e opto por ousar um reencontro da experiência empírica com a reflexão crítica de caráter científico, como um dever de inscrever a dialética do “absoluto sem sentido”⁷ e da significação das nossas ações e da própria vida.

A textualidade foi-se compondo na efetivação do pensamento e este fez um desenho, ganhou a forma de um encadeamento, sem que isso tenha sido previsto. Este movimento de busca fez vibrar um gosto por *escrever-pensar* e descobrir na reconstituição da experiência a possibilidade de ressignificar o modo de existir – uma tarefa para a vida toda!

No primeiro capítulo, *DE UMA MATÉRIA INCORPÓREA*, escrevi acerca das questões relacionais entre a violência e a subjetividade. A indignação e o medo levaram-me a reeditar o que aprendi fazendo uma revisão de literatura e uma reflexão sobre estes elementos em relação, que são pilares para o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo, dissertei sobre a metodologia, considerando a necessidade de solidificar fraturas entre a teoria e a prática, entre o que idealizo e o que vivo como educadora e pesquisadora, e apresentei esta composição *NA TESSITURA DE UMA RACIONALIDADE*, onde também inicio uma cartografia do lugar e dos sujeitos que protagonizam a pesquisa.

⁷ SCHWEIDSON, E. (opus cit p.26) apresenta na análise da obra literária de Primo Levi uma referência a uma comunicação verbal de Vital Brazil H, 2002 e a partir disso escreve: “Uma vertente de sua escrita é a da perplexidade diante da mais absoluta “conditio inhumana” realizada no *Lager*, na qual o monstruoso, o absoluto sem sentido fez-se cotidiano, levando ao trauma, [...]”.

O terceiro capítulo conta a experiência vivida da coleta do material. A *CIRCUNLOCUÇÃO* tem a marca da autoria do pensamento dos professores cujas enunciações feitas em uma reunião foram capturadas para a transcrição.

No quarto capítulo, apresentei a tentativa de elaborar uma resposta para este problema de pesquisa, através da análise do material e fiz uma aproximação com intercessores teóricos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Seligman-Silva, Rolnik, Lajonquière. Este capítulo se compõe pelo exercício da pergunta (ção): *Haverá um sentido para o in-comum?* e o trabalho foi o de esgarçar as enunciações (orais e escritas), até onde o domínio da teoria me permitiu.

A compreensão do que se passava no interior da escola e da pesquisa sugeriram a inserção de um quinto capítulo cujo título é *DA REDE QUE SE ENTRETECE*. Ali, expus o que demais interessante vivemos da conjugalidade “e” que se produziu na escola: dificuldades e realizações.

DESTE TESTEMUNHAR é o sexto e último capítulo desta dissertação, onde escrevi a respeito das formulações feitas nesta investigação sobre a temática da violência e seus efeitos em termos de subjetivação docente e sobre a pesquisa.

1 DE UMA MATÉRIA INCORPÓREA

Quando defini o problema de pesquisa relativamente aos efeitos da violência em termos dos processos de subjetivação dos professores, passei a considerar a importância de elaborar conceitualmente as noções de violência e de subjetividade. Por acréscimo, ocorreu-me supor que desse modo seja possível desvendar algo sobre as formas de existência nas instituições e os arranjos novos que essas formas implicam.

Início então um processamento bidimensional, isto é, uma busca sobre as elaborações teóricas concernentes às temáticas da violência e da subjetividade, e uma certa reflexividade sobre as formas de pensar este material que vou recolhendo.

As considerações sobre violência remetem aos estudos de filosofia e de sociologia, às teorias sobre linguagem e da psique, além do que levam ao implemento da pesquisa em campos diversos que enfocam a história econômica e as estruturas organizacionais da sociedade e também a educação.

Na perspectiva das ciências, o vocábulo *violência* tem várias acepções que vão dos aspectos constitutivos da espécie humana aos determinantes sócio-culturais; daí dizer-se que violência é palavra polifônica, multifacetada. Citando Minayo Souza (1998, p.14), Westphal (2002, p.117) apresenta a dificuldade de conceituar violência considerando o vocábulo em

termos de sua “complexidade, polissemia e controvérsia” e sua vinculação com a subjetividade: “[...] a violência tem profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividades”.

Com relação à linguagem, tem-se que ao vocábulo *violência* se agregam várias acepções. Por exemplo, violência pode estar associada ao excesso, à força, e aqui há uma conotação para o natural. Esse excedente se manifesta em uma quantidade, com uma intensidade. Violência pode também estar relacionada à coerção, isto é, à imposição que um faz sobre outro, e isto é abuso, pois o indivíduo está imbuído de um propósito. Pode ainda ser indicativo de falhas, ou melhor dizendo, de maneiras descuidadas de cuidar que são a indiferença, a negligência, o abandono.

Outras versões disciplinares indicam a violência como ato, experiência, estrutura, ambiente.

Pode-se referenciar desde os estudos clássicos (desde Aristóteles) que salientam a violência como algo natural, até outros mais recentes que explicitam abordagens sobre a cultura.

Mais recentemente, estudos consideram a violência como quesito constitutivo do psiquismo e apontam que a cultura exerce uma forma de violência sobre o ser humano; é desse enfrentamento com uma “violência simbólica”⁸ advinda da cultura que o ser humano torna-se sujeito.

8 O conceito de violência simbólica é desenvolvido por Bourdieu, cuja obra nos conduz à noção sobre as relações de poder na comunicação. Segundo o sociólogo, o conhecimento e a comunicação se constituem como “sistemas simbólicos” e estes tanto estruturam quanto são estruturados na construção da realidade, no sentido que atribuímos ao mundo. Tem-se: “[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações

Sobre as imbricações entre violência, instintividade e de uma visão segundo a qual essa relação não exerce uma determinação definitiva sobre a ação humana, retomo de Moraes (1995) o seguinte ponto:

Conquanto seja a violência, embora lamentavelmente, um constitutivo da realidade mais íntima do homem e, isto não reduz o ser humano à mais completa impotência pondo-o por inteiro à mercê de um destino terrível como o que sobrepairava as antigas tragédias gregas. (MORAIS opus cit, p. 23)

A violência como um fenômeno de caráter instrumental, abala as relações entre as pessoas, as instituições; aniquila os vínculos entre a palavra e o ato humanos. A violência dispensa a argumentação da palavra, busca o efeito imediato e inquestionável; o agressor objetiva formas de calar o agredido. Nesse sentido, é possível considerar que a violência não é da ordem da irracionalidade, é antes um excedente da racionalização que se descarateriza – é uma desrazão⁹, tal como elucidada Arendt (1994, p.38). Acredito que a violência pode ser associada à “dimensão trágica” da existência humana.

Chego a pensar que a violência é de natureza restritiva e seletiva, além de ser desintegradora e visível nos espaços mais burocráticos da vida pública, onde se pode incluir a escola. Carregadas de periculosidade, as práticas de violência expõem a justificação dos meios sobre os fins, tornando àqueles superiores a estes. Então, pergunto-me sobre como lidar

de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações [...]”As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e para imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. (BOURDIEU, 2002, p. 11)

⁹ Freire Costa(1986,p.13) usa a expressão *desrazão* quando comenta o trabalho de Gantheret que recapitula o percurso teórico de Freud, chegando à pulsão de morte e à compulsão da repetição. Freire Costa (opus cit) escreve: “*E como a morte, para o autor, é a mesma coisa que a violência, esta última acaba sendo definida como este demoníaco, esta desrazão, esta loucura de Eros, instalada no coração do amor.*”

e suportar isso que nos faz, a um só tempo, agentes, vítimas, cúmplices e espectadores de violência?

O que se vê sistematicamente é um avanço da violência e pode-se dizer, indubitavelmente, que esta também alcançou a escola, isto é, inscrevendo-se no espaço escolar pela supressão da ordem simbólica.

A escola, espaço formal para as tarefas do ensinar e do aprender, lugar da cultura que pode “humanizar, socializar e singularizar o homem”, segundo Charlot (2002), está atravessada por um movimento crescente de violência, que por esta razão ganha a dimensão de um dado importante na estrutura educacional.

Na escola, a violência afigura-se como uma vivência concreta e uma percepção dos sujeitos que estão na interioridade da relação; dá-se entre professores e alunos especificamente e se apresenta de diversas maneiras pelas consignas de calar e de dizer, pelas modalidades de ensinar. Em ambiente escolar, a violência toma muitas formas incluindo, por exemplo, os modos de expropriação do ser e dos saberes individuais pelo embotamento das habilidades de pensar, pela superficialidade da repetição, pela banalização dos ritos de automatismo e de irreflexividade, pelas maneiras grotescas de tratamento interpessoal que travam e impedem o diálogo. Diante disso, nos vemos todos – professores, alunos, gestores, funcionários, pais e todos os outros indivíduos que venham a colaborar e participar da escola – assujeitados, bloqueados em desejo, pensamento e ação.

No embate com as violências em meio escolar, descobre-se que quase não há espaço para a palavra, assim como se perde o sentido do encontro com o outro, pois em suas variadas formas de manifestação, a violência destaca a primazia de um gesto que angustia, porque ameaça, quando definitivamente não atinge e afasta o outro.

Conforme os estudos e obras de Tavares dos Santos (1993), a situação da violência em meio escolar dá indícios de que “a palavra está emparedada”.

Zaluar e Leal (2001) enfocam a violência estabelecendo relações entre o que acontece na escola e fora desta e examinam os fatores que, associados, estimulam a violência (“o funcionamento do sistema de justiça, a economia subterrânea em tempos de globalização, o fator institucional da desigualdade, em termos da vulnerabilidade dos jovens”) bem como, as formações subjetivas nesse “processo intra e extra muros escolares”.

As autoras distinguem, segundo várias correntes teóricas, a violência, do conflito considerando que este último tem um caráter socializador, pois há uma ordem, baseada em respeito que permite a expressão das divergências entre opositores, com um limite, enquanto a violência impede essa oposição, porque há o esmagamento, a destruição de um opositor pelo outro. Também referem a “violência psicológica” que se manifesta na escola como um conjunto que envolve a visão que se tem sobre os alunos e as formas de tratamento que promovem o silenciamento dos sujeitos, impedindo a formação para autonomia e o desenvolvimento da capacidade crítica. Esclarecem também que este tipo de violência não pode ser confundido com uma ordem mínima necessária para a realização da atividade pedagógica.

Charlot (2002) assinala a necessidade de uma distinção conceitual sobre o termo violência quando se pretende realizar uma pesquisa no campo escolar, e esclarece que sob esta rubrica estão a agressividade, a agressão, a transgressão e a incivilidade.

Se a *agressividade* é uma reatividade, isto é, uma “disposição biopsíquica” que faz o indivíduo atuar diante de uma frustração, é também uma força mobilizadora que pode converter-se em uma expressão legítima e valorizada socialmente quando sublimada, como nos casos das artes, dos esportes e nos modos de competição.

De outro modo, a *agressão* marca um ato de força que tem caráter instrumental, isto quer dizer que pela agressão um indivíduo conquista o que deseja ou ainda, a agressão pode se apresentar como uma espécie de realização pela dor provocada no outro. Como regular a lente para o exercício do discernimento entre o que seja agressividade e o que seja agressão na escola? É comum que se tenha dúvida para responder uma questão que se inscreve numa situação cotidiana, como, por exemplo, é agressivo ou agressor o menino que sendo repreendido pela professora por uma atitude inadequada reage com um insulto a ela?

Conforme Charlot (2002), os pesquisadores franceses trataram de distinguir violência, transgressão e incivildade a partir de um referencial que é a *lei*. E assim, tomando-a por pilar, reservaram o termo *violência* para todas as formas de ação - os insultos graves, as ameaças, as lesões, a extorsão, o tráfico - que ameaçam o que é a *lei* e quem está sob a lei.

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores franceses acentuam que a *transgressão* é o comportamento que rompe com o estabelecido no regulamento do estabelecimento (isto é, da escola) e que se verifica pelo absentéismo, pela inoperatividade escolar, pelo desrespeito.

A *incivildade* é tudo o que quebra a norma da boa convivência, as grosserias verbais, os conflitos físicos, as desordens.

Charlot denomina de *violência na escola* e explica-a tomando como exemplo a entrada de intrusos nesse lugar, ou seja, uma série de situações invade a escola, a partir das quais se desenrolam cenas que não dizem respeito àquele movimento que é peculiar à escola. Segundo o autor, os portões e as portas da(s) escola(s) deixam de ser suficientemente fortes para isolar o que se passa para além dali e tudo o que há de mais complexo nas comunidades se instaura com uma força tal que a(s) escola(s) fica(m) enfraquecida(s) para lidar com as disputas de grupos, as confusões entre jovens e galeras, a resolução de conflitos por tráfico, roubo, vingança, brigas.

Associada a esta modalidade de expressão de violência que acontece na escola, há outras que se desenvolvem num plano simbólico que são exercidas no tempo e no *locus* das atividades escolares, e que só podem ser analisadas numa combinação. São as violências feitas à escola e as violências feitas pela escola.

As *violências feitas à escola* estão diretamente ligadas aos procedimentos, às atividades institucionais e aos profissionais que são os representantes da escola. Portanto, quando a escola é depredada, os professores são atingidos por ameaças ou agressões físicas, ou o patrimônio da escola é dilacerado (roubado, danificado) tem-se a violência feita à escola.

As *violências feitas pela escola* vitimam os estudantes e as comunidades pelas formas como estes são tratados. Aqui ficam em evidência as práticas assumidas pelos profissionais da escola em termos das proposições para a organização das turmas, os modos de orientação, acompanhamento e controle dos desempenhos escolares dos estudantes, as maneiras de atendimento que são consideradas desdenhosas, desrespeitosas, injustas, excludentes pelos próprios estudantes e também pela comunidade.

Charlot indica que a despeito das vulnerabilidades da escola e o que pode acontecer quanto à violência, há que se manter uma perspectiva de reversão do quadro caótico pela consideração da possibilidade de transformação da atuação dos profissionais da escola, uma vez que é justamente isso o que pode reverter os dados que constituem as causas dos problemas das *violências feitas pela escola* e das *violências feitas à escola*.

Segundo estudos desenvolvidos por Charlot, a posição dos sujeitos vitimados e dos sujeitos autores se assemelham do ponto de vista estatístico. Fica explícito que os mais jovens estão cada vez mais fragilizados por conta de vários fatores: negligência com a educação, problemas econômicos, agressões sexuais, drogadição, dificuldades familiares, escolares cuja

resolução não se encaminha na proporção da emergência em que aparecem, e ficam ainda mais vulneráveis pelas limitações institucionais, dentre outros motivos.

O teórico francês esclarece que a *violência* é palavra cabível para referir um ataque à dignidade e que a agressão é violência, na medida em que um sujeito usa a força como dominação sobre outro.

Conforme a idéia desenvolvida por Charlot (2002), a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, causa problema e causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física.

Tenho pensado que uma confluência de contingências na relação entre indivíduos, indivíduos e grupos é que faz gerar a violência que se conforma em muitos eventos aparentemente desordenados, em meio escolar. Dos fatores em conjunção destaco os que estão relacionados ao contexto familiar de cada pessoa (abandono, negligência, abuso,...), aos grupos e às relações interpessoais (maus –tratos, exclusão, discriminação,...) e à escolaridade (exageros ou equívocos de normatização, distorções didáticas, ausência de diálogo, falta de medidas preventivas, atmosfera escolar de agressões diversas).

Se fosse possível usar essa expressão *violência escolar* de modo genérico, ousaria dizer que isso se faz concreto quando no interior da escola, as pessoas são acossadas, maltratadas ou socialmente excluídas; quando as pessoas são física, psicológica ou moralmente agredidas por formas de dizer, de (des)tratarem-se mutuamente e, de tal modo ficam impedidas de acesso às prerrogativas de seus direitos.

Esta expressão, que tomo em um sentido abrangente, pois no confronto diário não se consegue discernir para categorizar – uma vez que se é tomado por um “assalto”, num átimo

de tempo, sem espaço para uma elaboração –, diz de uma impossibilidade. Fica impossível dizer o que está ali dentro da escola e o que vem de fora, para gerar a violência que ali se manifesta, porque há, nitidamente, um atravessamento, uma história de problemas e de acasos que se conjuram fazendo eclodir uma tensão sem limites.

Na cena da violência, identifico três registros de posições que podem vir a ser protagonizadas por três sujeitos ou assumidos em tempos diferentes por um sujeito, a saber: o agressor, o agredido e o observador.

O agressor é quem transgride os possíveis da ordem instituída. Ele imprime intensidade ao tom de voz, de forma que nem mesmo o grito será suficiente para sua expressão; marca o seu gesto com uma força tal que o próprio corpo se torna arma e, às vezes, ele agrega, como extensão de si mesmo, algo que transforma em equipamento para o ataque. O agressor avança sobre outro(s) ostensivamente, atingindo-o(s) em sua integridade física e/ou moralmente. Atua única e exclusivamente conforme o seu ponto de vista e dessa maneira esfacela qualquer possibilidade de relação entre pares uma vez que deflagra, pela atribuição de força a si mesmo, uma certa assimetria relacional .

O agredido é geralmente coibido, submetido. A fuga e/ou o combate são suas formas de resistência e de autopreservação. A possibilidade de mobilidade de um indivíduo que sofre agressão é aniquilada, ainda que provisoriamente. Vitimizado ou culpabilizado, o agredido é constrangido sempre.

O observador, terceiro elemento, tanto pode assumir a posição de testemunha, intermediador ou juiz numa cena de violência. O olhar do observador pode denunciar ou encobrir, reatar associações, condenar ou absolver. Da posição assumida por este terceiro elemento, será possível supor uma continuidade na seqüência da violência que é marcadamente uma ruptura, uma quebra, uma fenda na realidade.

Concretamente isso significa que “o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência”, segundo o que é indicado por Charlot (2002).

Disso resulta um enorme desafio para o professorado: como lidar com essa tensão entre o que se define na própria relação e no cotidiano de sua ação e que não tem previsibilidade? Se o professorado nem sempre sabe quais são as cargas trazidas e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, também ele, premido por necessidades de muitas ordens, não consegue administrar essa relação por não dispor, em muitas circunstâncias, dos elementos necessários para acolher, ao invés de recusar. Tampouco tem a disposição para perguntar (e perguntar-se) ao invés de responder, de imediato a tudo e a todos. “Os fracassos, os abandonos, as violências que a escola deplora são também efeitos da heterogeneidade, da concorrência, dos conflitos entre formas do aprender, das relações com o aprender”, conforme Charlot (2001 p.151).

Como enfrentar a violência que está na escola e cujas facetas são sempre difusas e variadas?

Ao viver e pensar este *intervalo-lugar*, considero que tão somente pode-se elaborar procedimentos que “abram o instante em possibilidades” e para isso é preciso seguir a indicação deleuziana de mover-se em “dilatação para o passado e contração para o futuro”.

Para fazer trabalhar a consciência em prol da liberdade, acredito que será necessário pensar sobre e indagar sobre este algo (a violência) que não se assemelha a nada, ainda que tenha um apelo onipresente, que pareça incontrolável, e por isso desperta sensações inéditas, forja secretas experiências, nos leva a desenvolver estranhos costumes.

Não há como enfrentar a violência senão por meio de uma tentativa radical e rigorosa de apreender o que é este fenômeno e de compreender o que se passa com quem se defronta com a violência, por força das circunstâncias.

É necessário, de outro ângulo, perscrutar o que a ciência tem elaborado sobre a subjetividade, sua constituição e as processualidades que estão aí implicadas.

Para conceituar subjetividade é possível percorrer o caminho dos estudos de psicologia, desde a filosofia.

De acordo com o filósofo pré-socrático, Heráclito de Éfeso “a subjetividade é o Outro da objetividade.” A subjetividade implica a consciência subjetiva como uma razão singular que estabelece a vinculação entre o sujeito e o mundo. Também envolve o conhecimento e o entendimento das coisas sensíveis, tanto quanto a relação entre os processos individuais de perceber, sentir, compreender e agir, vinculados aos movimentos do exterior, que se instituem pela ação dos outros.

A subjetividade que não é exatamente a identidade, tampouco a representação desta, isto quer dizer a individualidade, acaba por comportar os arranjos e as maneiras de ser, habitar e fazer o(s) mundo(s) – o interior e o exterior.

Guattari (1997, p.19) apresenta-nos a subjetividade como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”.

A subjetividade diz respeito a uma singularidade do(s) sujeito(s), concentra uma formação e uma transformação permanentes do(s) sujeito(s), mediante as alterações *do* e *no*

sistema econômico-político-sócio-cultural. É assim que a subjetividade fica impregnada dessa condição “do relativo e do simultâneo”, que está na exterioridade de cada sujeito.

Charlot (2001) deixa entrever a dinâmica das alterações desse sistema econômico-político-sócio-cultural que influem na subjetividade do sujeito contemporâneo, ao assinalar que as obras e as relações sociais produzidas pela atividade humana se mantêm por lógicas diferenciadas e irredutíveis uma a outra.

Sobre isso, Charlot (2001) esclarece que de relações sociais semelhantes podem se produzir obras diferentes e, que as obras ainda que remetam às relações sociais não podem ser deduzidas destas.

As notórias transformações do tempo, do espaço, da realidade modificam as formações do(s) sujeito(s), de sua(s) subjetividade(s). As rupturas e as discontinuidades produzem uma variedade de posições do sujeito e constroem, distintamente, identidades de gênero, de classe, de etnia como elementos totais do mundo e como partes do mundo todo. Aqui, o jogo da reciprocidade se complexifica porque o *todo* e a *parte*, ao mesmo tempo são o(s) sujeito(s) e o mundo.

A subjetividade e o que nela se produz, isto é, as formas de viver, de sentir e de conhecer se realizam entre “forças e fluxos” e, por fim, a subjetividade acaba por revelar uma “vocação pluralista”.

Deleuze e Guattari (1997, p.25) referem essa condição que diz de uma *multiplicidade relacional* que conjuga sujeitos, instituições, instintos e determinantes econômicos-sócio-culturais e que identificam a existência dos sujeitos e as formas de organização dos domínios social e epistemológico. Apresentam-nos uma formulação teórica em um *modelo problemático*, segundo o qual não cabe mais o predomínio de figuras como num modelo

teoremático, mas onde estão em evidência as formações, uma vez que “ as figuras são consideradas em função das afecções que lhes acontecem [...]”

O que comumente os estudiosos designam por *produção da subjetividade* contempla a reciprocidade entre o sujeito e objeto, o indivíduo e o social, do ponto de vista interacionista.

Em termos de produção da subjetividade, não há como se negar a ação do social e os vetores ecológicos, econômicos, sociais, simbólicos. Estes, em novos fluxos de ordenação técnico-científica, representados pela mídia, pela informática e pelas tecnologias da comunicação denotam alterações profundas no ambiente, no *socius* e na subjetividade, sem que se possa retroceder.

Reconheço que na tentativa de percorrer as vastidões do saber sobre este assunto, fico à mercê de uma dialética entre o extravio e o encontro, no contato com tamanha produção e descubro algo como uma incorporalidade de que são feitas tanto a violência quanto a subjetividade. Mas dizer isto não é o mesmo que referir uma imaterialidade. Nem a violência, nem a subjetividade conformam-se numa espécie qualquer que se assemelhe a um corpo, possível de ser descrito, mas tanto a violência, quanto a subjetividade são feitas de uma certa matéria que se constitui na relação com outro(s) sujeito(s), com o mundo social e todos os vetores que o compõem: ecológicos, políticos, econômicos, culturais.

Se, por um lado, a violência nos atravessa como um fenômeno que produzimos e reproduzimos, a subjetividade afigura-se como elemento que nos constitui e que se modifica continuamente por influência do que se passa na fronteira entre o dentro o fora de nós mesmos.

É então preciso perguntar: como pensar sobre o processo de subjetivação que é estilhaçado pelas armadilhas da violência, que fica neste vão entre a demasia e a precariedade?

A abordagem que relaciona violência com subjetividade faz pensar sobre o *ser no mundo*.

É consabido que os antigos e os modernos fizeram distinções do *ser* e do *mundo*. Definiram parâmetros axiológicos, identificaram as coisas que seriam os objetos ideais para essa empresa e elencaram as condutas mais adequadas para processar o conhecimento sobre o *ser*, sobre o *mundo* e sobre a posição de *ser no mundo*.

Na marcha histórica, os estudos em várias disciplinas comprovam que tivemos muitas ocorrências econômicas que acabaram por interferir em uma variação da instauração de éticas diferentes¹⁰, em diferentes momentos.

Tivemos igualmente acontecimentos significativos, tais como o estabelecimento de uma *demarché* entre limites e liberdade, de consenso a respeito do que é desejável para um e para a coletividade, bem como, de uma avaliação sobre o progresso e seus efeitos em nossas vidas.

Nas mais variadas sociedades, estão disseminadas as manifestações de violência que se revelam no desrespeito à vida e à dignidade das pessoas por causas cívicas, por pressão econômica; nas formas coercitivas e criminosas de tratamento interpessoal, nas práticas

¹⁰ Os estudos filosóficos apontam que, ao longo da história, a humanidade se abrigou no “*éthos*” que pode ser representado como uma casa que abarca valores, costumes, hábitos, posturas possíveis que orientam, sustentam e organizam a presença do homem no mundo. Este *éthos* foi se modificando em termos de prevalência, assim: da coercitividade, nas sociedades mais fechadas, à eficácia no mundo grego, à disciplinarização, vigente nos séculos XIX e XX. Atualmente, transitamos para uma “*ética da existência*” do sobrevivente, da

excludentes e marginais que compõem os regimes identitários da infância, da adolescência, das minorias étnicas, religiosas, dos grupos de diferentes (os portadores de necessidades especiais, as mulheres, os pobres, os velhos, os não-escolarizados, os desempregados, os estrangeiros,...) e, desde este ponto de vista, a violência é causa de mortalidade, provocando problemas de grandeza tal que afetam os indivíduos e as sociedades.

Em comunicação verbal, Souza (2004, PPGPSI/UFRGS)¹¹, considerou que do ponto de vista da história da cultura, a violência se apresenta distintamente em cada período histórico e em cada estrutura social e isso acarreta efeitos nos processos de subjetivação dos sujeitos.

Na sociedade pré-moderna, caracterizada pelas hierarquias e pela ritualidade, a inscrição simbólica era ritualizada e a violência era uma forma de ruptura com os sentidos dados pelo laço social, firmado na primazia absoluta do simbólico.

Na sociedade moderna, notadamente individualista, estruturada no racionalismo, com ênfase à interiorização, onde a inscrição simbólica do indivíduo era feita por si, frente a uma normatividade, a violência apareceu como uma forma legítima de politização, uma modalidade política.

Na sociedade contemporânea, vive-se o extremo do individualismo a tal ponto que o indivíduo se esvai em si mesmo. Sem nenhuma espécie de barreira simbólica que faça a contenção do indivíduo, a sociedade torna-se, então, permeável à violência que é uma forma de existir.

desterritorialização, segundo autores contemporâneos como Foucault. Há também um “etos guerreiro” que prevalece em termos de violência, conforme Zaluar e Leal (2001, p.150).

¹¹ Benilton Souza ministrou aula inaugural no PPGPSI, em 2004.

Em conformidade com a produção feita por Charlot (2001), tem-se que é através de relações sociais dadas que o mundo se nos apresenta! Este mesmo mundo que nos antecede, também sofre a influência determinante de nossa ação. Eis o jogo da reciprocidade: nem o homem é pronto, nem o mundo é finito. Ambos se engendram mutuamente, num movimento construtivo e aberto, que se dá no tempo.

O ato contínuo de construção paritária do homem e do mundo, segundo Charlot (2001), objetiva unicamente à sobrevivência dos seres. É esta a razão pela qual nos esforçamos para desenvolver cada vez mais um aparato de elaborações que levam à criação de outros mundos, como o da cultura, por exemplo. É para satisfazer esse desejo e resolver essa angústia da sobrevivência que produzimos tanto a diversidade quanto a heterogeneidade de obras e de relações sociais.

O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade é a atividade do sujeito *no e sobre o mundo* – um mundo que ele partilha com outros sujeitos (CHARLOT 2001, p. 21).

Mas, então, que feições têm o sujeito e o mundo contemporâneos?

O sujeito, “uma unidade constituída de diversidade e permeada de contradições”, como escreveu Charlot (2001, p.31) vive neste mundo e neste tempo, uma complicada rede de articulações que imbricam relações sociais que se evidenciam nas formas de trabalho, nas instituições, nas organizações sociais.

Indiscutivelmente, a experiência temporal do sujeito no mundo contemporâneo é veloz, dispersa e alucinante. Estudiosos atentos esclarecem-nos sobre a velocidade com que as coisas deixam de valer e sobre a adoção do princípio do valor para o(s) instante(s) que agora se coloca(m) de modo hegemônico. Em decorrência disso, fica perdido o sentido de historicidade da própria existência. A instantaneidade é o que marca a durabilidade das coisas.

A imediatez indica a predominância do efêmero, da precocidade, e aponta para uma *a-temporalidade*. A velocidade da informação é acompanhada de imagens em abundância que impossibilitam a assimilação do que é para ser representado.

Os limites entre o senso comum, o pensamento científico e a opinião pública estão confundidos; na mesma proporção, estão misturadas fantasia e realidade, e foram rompidas as linhas demarcatórias entre os espaços público e o privado. Sabe-se que quando a mutabilidade é a regra, até mesmo a regra pode ser mudada.

Subsumido aos ideais de liberdade e igualdade instáveis, que substituíram os valores estáveis de outrora, o sujeito atravessa um estado de insegurança. Já não são mais as instituições clássicas destinadas à formação como a família, as igrejas, a escola, os partidos políticos, mas o mercado e a publicidade que oferecem ao sujeito as respostas ágeis e práticas que procura. Neste tempo em que tudo está relativizado, o mesmo se dá com a lei e com o desejo.

Na dimensão da aparência daquilo que se vê à primeira vista, pode-se falar de uma face confusa do mundo em que vivemos. Estamos em meio a uma enorme geração de conhecimentos e uma insuportável esterilidade de formas harmoniosas de convivência.

Assim sendo, o sujeito situa-se entre o desenvolvimento e o desequilíbrio. Está envolto em relações onde prevalecem as “noções da relatividade e da simultaneidade e da relatividade da simultaneidade”, segundo Santos (2000).

Na sociedade capitalista, a crise está na ordem da imanência. A lógica do capitalismo embaralha os códigos, homogeneiza o caos e suscita demandas. Há uma distância abissal entre saber e ser, saber e fazer e daí uma falta coletiva que afeta a todos os indivíduos. Crianças, jovens, adultos, homens e mulheres de todas as raças, credos, orientação sexual,

condição sócio-cultural estão imersos num mundo de relações inumeráveis que se estabelecem de modo presencial e virtual e mesmo assim experimentam um isolamento. Um isolamento surge também como decorrência do avanço dos domínios de violência.

Da realidade social brasileira, por exemplo, pode-se afirmar que a desigualdade mais que a pobreza desencadeia a violência e a criminalidade e isto é visível em todos os espaços sociais.

Segundo declarações de Haddad¹², em entrevista concedida ao Jornal Extra-Classe, em março de 2003, a violência política contra a educação brasileira conta aproximadamente quinhentos anos e, conforme os estudos da história da educação, esta violência nos mostra as marcas da submissão do povo e a prevalência de interesses que não são os coletivos.

Presenciamos ainda hoje um menosprezo dos poderes instituídos pela educação (tanto no setor público como no privado), a prevalência dos processos burocratizados, a condescendência como uma postura constante na vida escolar e a tudo isso se associa um discurso de democratização do ensino.

Sob a égide da igualdade, como por exemplo, da igualdade de escolarização ocorre que continuamos a reforçar as desigualdades e a propagar ainda mais os lugares da exclusão em nosso meio. Não há como duvidar que esta é a formatação própria de sociedades em que impera o capital e, portanto, o consumo e a provisoriedade, que também aparecem na escola e tudo isso acaba por alterar as múltiplas relações entre os sujeitos.

A transformação das relações se concretiza na trama social sistematicamente. Foucault (2000) esclarece sobre como a sociedade está organizada e assinala que em cada período da

¹² Sérgio Haddad (PUC de São Paulo) integra o Conselho de Desenvolvimento Social e Econômico do governo e exerce a presidência da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais; concedeu entrevista ao

história aparecem novos contornos nas relações de poder, que ficam em tudo. O autor diz-nos da impossibilidade de se apontar com propriedade, qual é a direção do poder; entretanto, deixa claro que só é possível fazer afirmações sobre aqueles que efetivamente não tem nenhum poder.

De acordo com Foucault (1998) as formas de poder estando disseminadas impedem o discernimento entre dominantes e dominados, pois estas categorias aparecem como derivações dos movimentos de sobreposição e expansão de saberes, de discursos e de práticas que estão nas relações.

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado [...] Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. (FOUCAULT, 1978, p. 248)

Estas atuações individuais e coletivas dos sujeitos que podem ir das formas mais cordiais e solidárias, às formas mais brutais de antagonismos sociais escoam em todos os níveis e âmbitos de relações, gerando a desigualdade e desta a exclusão. Assim, aparece a violência concentrando o que há de mais e o que há de menos, num simultâneo de tempo e de espaço, também nas relações entre os sujeitos e as instituições.

Os confusos ventos, vindos de uma modernidade em vários aspectos equivocada, criaram curiosos redemoinhos de um tempo dito pós-moderno, no qual

aparentemente a norma é não ter norma, a escolha é não ter escolha: em clima assim a sociedade mostra-se atônita, as famílias procuram nova ordem e nova identidade e as escolas hesitam grandemente em acreditar em si mesmas. (MORAIS, 1995, p.26)

Em decorrência disso, a violência se inscreve como sintoma que se cria, se distende da ordem econômica para a ordem social e também para a ordem educacional e se atualiza no cotidiano de nossas vidas, nas relações.

A violência faz notícia, faz ação, faz reação. A violência acarreta, como efeito, uma outra processualidade subjetiva que passo a investigar no campo escolar.

2 NA TESSITURA DE UMA RACIONALIDADE

Como fazer para trazer à vista o que se vive, para expor o trágico sem dramaticidade? Como evitar uma tendenciosidade que pode vir a bloquear o exercício da pesquisa, por atingir os fundamentos do pensamento? Como fazer para escapar do dilema e entrar no paradoxo? Como fazer para reelaborar um movimento que suprime o sentido, se o que procuro é o sentido? Como narrar com exatidão e clareza, sem omitir a inscrição em uma zona que dispensa o bom senso?

Todas essas indagações e tantas outras, que implicam a reconciliação entre conteúdo e forma, podem estar condensadas em uma pergunta sobre a ética intelectual. Ao pensar sobre uma vivência no *logos*, imagino, então, uma espécie de tessitura da racionalidade, que viabilizaria esta pesquisa a respeito do que acontece no campo da Educação, sustentando-a nos domínios da Psicologia Social e Institucional, para tratar sobre a temática da violência em meio escolar e seus efeitos nos processos de subjetivação dos professores.

Nesta perspectiva, investi no alargamento de uma compreensão histórico-crítica sobre as condições sociais e teóricas de uma decisão e de uma argumentação relativas à metodologia da pesquisa.

Uma visada sobre os processos históricos deu-me a impressão de que estamos a transitar entre expedientes diferentes, identificáveis em várias disciplinas e até mesmo em práticas sociais diversas. De uma ordem classificatória e excludente, por meio da qual se separavam em porções distintas o que é indissociável: o homem e o mundo, a experiência e sua expressão, o símbolo e o significado, o pensamento e a ação, a razão e a emoção, temos no horizonte uma outra orientação mais inclusiva, que explicita a reciprocidade. Contudo, ainda nos desorientamos em rotinas esvaziadas de sentido e plenas de regulações.

Em conformidade com Stort (1993, p.113) “aceitamos a razão como uma tarefa infinita.” A mesma autora, ao desenvolver reflexões sobre a formalização da experiência, critica o dualismo da razão posto entre a subjetividade e a objetividade. Elucida também que estes conceitos são inter-relacionados, de maneira que a dissolução de um remete ao outro, não havendo entre ambos oposição, a não ser por interesse ideológico e pela interferência de vetores conceptuais que tanto alicerçam quanto abalam a teoria e a prática social.

Parafraseando Stort diria que uma “nova racionalidade precisa ser construída, adequada a um novo mundo”. Da seqüência do mesmo texto, também destaco:

Isso só pode ser feito analisando-se e até redefinindo os óbvios aspectos éticos da vida, a vida individual, mentalidade, sociedade e muitos outros. Somente de tão longa e livre reflexão podem surgir os conceitos abstratos, que tornarão o pensamento social tão vivo quanto a ciência física, e tão vigoroso quanto ela. Somente por via de trabalho assim infatigável podemos ter esperança de engendrar ciências sociais. (STORT, 1993, p.107)

O compromisso com a pesquisa em Psicologia Social e Institucional instiga-me a buscar a compreensão da realidade. Sobre isso Santos (2000, p. 67) aponta que “ a ciência social [...]; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem as suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de

investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.”

Em vista disso, tem-se que esta ocorrência de pesquisa se dá em uma temporalidade nem sempre imediata, em um espaço que não se restringe ao local. Quando se compreende diferentemente o lugar e o tempo, isto é, quando se entende que o local também abarca o global e que o imediato engendra futuros – e uns remetem a outros–, ficamos imersos em uma outra dimensão, de onde nascem a reciprocidade e a intersubjetividade.

Vivemos numa época de nexos opacos, locais- globais e imediatos- diferidos. [...] a nova subjetividade depende menos da identidade do que da reciprocidade, pode e deve ser construída à margem do antropocentrismo: a natureza, dita não-humana, não nos sendo idêntica, é-nos recíproca na medida em que, por exemplo, a sua destruição acarreta a nossa própria destruição. (SANTOS, 2000, p. 81)

Refletindo sobre os fundamentos metodológicos desta pesquisa identifico como um quesito básico a associação homem-mundo, sujeito-objeto, pesquisa-pesquisador, conhecimento-experiência empírica.

Santos (2000) acentua que o conhecimento construído sob essa condição da associação dos elementos acima especificados se torna emancipatório de fato, e as explicações científicas compostas são, por assim dizer, “próprias da ciência”.

Para isso, compreendo que é necessário compor uma argumentação que se constitui pela dialogicidade entre os sujeitos de uma comunidade, além do que é importante trabalhar com dados, fatos, verdades, persuasão, convencimento e sentidos. Há, numa comunidade, durante esse processo de composição da argumentação, uma luta. De acordo com Santos

(2000, p. 106) “[...] há também, trabalho e produção, silêncio, silenciamento, violência e destruição”. Isso acontece quando não se tem em conta a dialética entre momentos argumentativos e não-argumentativos “[...] que permitem a interpenetração dos conflitos e consensos [...], bem como do permanente questionamento sobre as premissas da argumentação”. Sem isso não há pesquisa.

Então, para operacionalizar este trabalho desenvolvi uma perspectiva mais integradora dos sujeitos, que são ao mesmo tempo e num só, *empírico e epistêmico*, em termos de sua experiência e do que compreendem. Entendi também que os conceitos formulados e elaborados podem ser relativos às condições próprias de sua formulação. Ao mesmo tempo, todas as formas de intertextualidade auto-reflexiva que põem esses elementos (do empírico e do epistêmico, bem como de todos os sujeitos da pesquisa) em associação passaram a revelar-me partes do mundo, da natureza e da cultura.

Na pesquisa e na vida da escola era – e, é! – necessário articular a visão que se tem do sujeito e do objeto da pesquisa, e do conhecimento e estabelecer relações entre estes, com ações coerentes. Isto definitivamente me levou (e acredito que nos leva) à noção de uma nova matriz epistemológica que mescla e promove ciência e vida, em instantâneos que alteram significativamente a existência humana.

Tudo isso me instigou a desenvolver uma rotina investigativa que tivesse o teor da transição e do trânsito, que vai das vivências e suas intensidades, às novas posturas e idéias de conceber o que se vive e o modo como se vive.

Mas dizer e escrever sobre essa referência que inclui elementos associáveis à realidade cotidiana dessa escola, ainda não era enunciar um modo de realizar a pesquisa. Qual seria a pragmática científica que permitiria antever uma maneira ao menos de superar tantas

dificuldades de ordem prática, que estão na escola, no trabalho de pensar e, portanto, no compromisso de fazer pesquisa, enquanto educadora?

Numa dinâmica incessante de trabalhar, ler e escrever sobre o que é vivido na escola, percebia o quanto se avolumavam as inconstâncias que ficavam evidentes no modo como lidava com o tempo e os tempos de cada pessoa no espaço escolar, tanto quanto se acrescentavam conflitos entre o dizer e o fazer de cada pessoa; também, desvelavam-se uma infinidade de dramas existenciais das pessoas que fazem parte da escola.

No exercício exaustivo de buscar a conciliação entre a função pedagógica que exerço na escola e o interesse pela pesquisa, dentro de um turbilhão que é o cotidiano escolar, encontrei intercessores teóricos que me guiaram na elaboração deste estudo. Fui, de certo modo, tateando e garimpando desde um texto de Seligman-Silva, às obras de Deleuze e Guattari, seus estudiosos e comentadores. Foi exatamente a partir da noção do *irrepresentável* – encontrada em Seligman-Silva – que passei a fazer considerações a respeito do que a violência contém. Diante do impasse que esta idéia (e de outras como a do indizível, do inconcebível que também estão encerradas na violência), fui forçada a adentrar noutro espaço em que o pensamento se recompõe, à medida que se desintegra – foi por esta brecha que efetivamente realizei e assimilei leituras das obras de Deleuze e Guattari.

Grande perplexidade e temor empurravam-me para este outro espaço, onde se encontram regras e procedimentos que evidenciam a distinção, a reflexão, a atualização e, não deixam de fora nem o que é da ordem do sensível, nem do imaginário e nem o que é a exceção, mas que os colocam em relação com o que se designa por ser próprio de um conjunto mais rígido, determinado e determinante dos domínios do entendimento e do juízo, da organização e do funcionamento – das pessoas e das instituições.

Não sendo mais possível cultivar uma linearidade explicativa, nem uma certa mania de aceitação da prevalência dos fatos – porque isso só fazia enredar e consumir e enterrar possibilidades de realização do próprio pensamento, sem nenhuma contestação –, ponderei que um certo movimento de atravessamento pelos fatos, tal como se apresentam na realidade imediata, talvez pudesse ser tomado também no âmbito da pesquisa, exatamente como aparece. Pesquisar e viver, assim ... “de roldão”, talvez fosse possível e, a partir de então, tentar outra vez vitalizar o trabalho todo: o do pensar, o do dizer e o do fazer educação e pesquisa.

Começaram a ficar visíveis as pontas do nó do pensamento que comportava os vários problemas com os quais me confrontava: o da violência, o pedagógico, o da pesquisa, o da metodologia da pesquisa, o dos papéis conjugados numa só pessoa, num só tempo e lugar, o de formular essa experiência existencial relacionando-a às novas idéias e formas de pensar,

[...] o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. Nesse sentido, a história dos homens, tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, é a da constituição de problemas. É aí que eles fazem sua própria história, e a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade. (É verdade que em Bergson, a noção de problema tem suas raízes para além da história, na própria vida e no impulso vital: é a vida que se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema. A construção do organismo é, ao mesmo tempo, colocação de problema e solução). (DELEUZE, 1999 p.10)

A partir destas noções que funcionaram como fios condutores para encontrar saídas num labirinto, assumi a posição de não mais procurar uma solução para o problema da violência que testemunhava na escola, tampouco uma solução para apresentar este quadro na sua integralidade, sem tantas excentricidades (os julgamentos, as idiossincrasias). Foi como que renunciar ao dilema e comprometer-me com um problema, considerando-o diferentemente desde sua natureza, dimensão e expressão.

Apliquei-me à proposta de ultrapassar essa experiência cotidiana, coletiva e até mesmo totalitária – da violência e, neste caso, também da pesquisa sobre os efeitos da violência – que é mesmo uma contingência da realidade em que vivemos. Ao mesmo tempo, considerei que a pesquisa é um problema que se resolve à medida que se desenvolvem enunciados relacionais que tornam a questão de base cada vez mais clara. Entendi que estes enunciados não poderiam concentrar incongruências, mas poderiam sim, fazer ver as contradições que se engendram na sua própria elaboração. Foi assim que experimentei o caráter rigoroso e radical, de investigar e as possibilidades de “metamorfosear” o pensamento, além do que identifiquei no processo da pesquisa algo que se assemelha a um tom biográfico de cada vida: da vida dos protagonistas da pesquisa (especificamente os professores, mas também de forma indireta, os alunos, os funcionários, os pais que integram a comunidade desta escola).

Desde aí, arrisco-me a denominar que todo o protocolo de procedimentos metodológicos que adotei para a realização desta pesquisa é o de “*empirismo especulativo*”. Alliez(2000, p.252) desenvolve a idéia de empirismo especulativo e concebe o trabalho diferenciado do pensamento, no qual a intuição se opõe ao que é previamente dado e posto em análise e trata de um movimento do *devenir* que permite a fluidez dos conceitos. Os conceitos não estariam, antes das coisas, constituiriam-se num domínio móvel, ou seja numa realidade concreta em movimento. Para isso se fez necessário que a concepção do problema e da metodologia deste trabalho assinalassem sistematicamente um movimento de ruptura com uma tendência de análise das personalidades e com a dialética, uma subversão do consensuado e um comprometimento com a intensidade do problema, com a apreensão do próprio movimento.

Apesar de sentir-me ainda presa a um modelo hierárquico de exposição, passei, então, a fazer uma composição que se dá em simultaneidade entre a experiência, o pensamento e a expressão.

Sem sair de dentro da experiência cotidiana, da vivência de educadora numa escola que tem a marca de estar imersa em uma comunidade onde se perpetram violências múltiplas e, portanto, de estar numa escola transversalizada pela violência, pois ali também se produz, tanto quanto se reproduz a violência, era preciso procurar o deslocamento na experiência e um certo descolamento de toda a experiência, sem o que não haveria como ir além, não seria mesmo possível pesquisar.

Tornou-se uma exigência referenciar o que se manifestava e que era sentido, procurar o que estava no espaço todo – na interioridade, na exterioridade e na área de contato entre estas zonas – para associar e relacionar os elementos todos, que são e que estão no mundo, na natureza e na cultura, nas pessoas e nas instituições. Sentia-me, assim compelida a trabalhar com os fatos tais como se apresentavam, com os dizeres das pessoas sobre as suas impressões dos fatos vividos, com a observação dos fazeres sem, entretanto, descuidar-me das atribuições peculiares ao trabalho pedagógico. Precisei manter-me em estado de alerta para evitar uma paralisação mediante o impacto com um material denso e pesado da violência, uma vez que a direção do trabalho de pesquisa apontava para a necessidade das articulações entre todos esses elementos com outros, que são conceituais e conceptuais.

Neste processo da pesquisa, as atividades e as formulações foram feitas em três planos que incluíram a temporalidade, o local e os processos de trabalho. Justifica-se a adoção desses quesitos – tempo, local e processo de trabalho – pelo próprio problema da pesquisa e na expressão de seus constitutivos no grupo, ou seja, entre os professores. Percebi e comprovei empiricamente que não havia como pesquisar sobre a temática da violência em meio escolar e seus efeitos em termos de subjetivação sem investir na operatividade partilhada com o grupo docente e na compreensão da linguagem.

As formas de realização deste trabalho de pesquisa, tanto quanto as formas do trabalho pedagógico, estão diretamente vinculadas à apropriação do conhecimento e estas foram predominantemente construídas com o grupo de professores; a isso chamo de cooperatividade.

Tinha presente que esta também era uma maneira de promover a apropriação de saber entre todos os integrantes do grupo, até porque pesquisar é aprender, é buscar no que se desconhece um conhecimento, e neste processo se estabelecem relações “(...) no fundo, os questionamentos, os modos de entrada, os conceitos e os métodos se cruzam mais do que se chocam”, conforme escreveu Charlot (2001, p.19).

Acredito também que a escola seja, dentre todas as instituições, aquela onde é mais possível e viável congregar os sujeitos integrantes da sua organização, envolvendo-os nos processos de planejamento, operacionalização e avaliação do trabalho de aprender, e isto também é aprender: “Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)”. (CHARLOT, 2001, p.18)

Creio que em torno e em prol dos conhecimentos que se constróem nesses momentos, abrem-se espaços de expressão e de criação de novos conhecimentos e, portanto, de outras formas de viver, um pouco mais lúcidas e talvez menos violentas. Associei a atuação como pesquisadora a uma intervenção pedagógica e, para assegurar minimamente esta vinculação fundamental, atentava com freqüência para a concretude de um muro que há naquele lugar, imaginando a hipótese de trabalhar e pesquisar como se estivesse abrindo uma fenda no cimento que rejunta as pedras do muro. Esta atividade pode abalar a estrutura do muro, mas não necessariamente destruí-lo, pois no vão que se abre, uma planta pode nascer e isto já é sinal de revitalização. Portanto, sinal de mudança.

Inicialmente, considerei que este estudo poderia ter muitas entradas, tais como a narrativa de um episódio que pudesse ser destacado dentre os vários que se desenrolavam no cotidiano da escola, indicativos do que seja a violência em ambiente escolar. Mas não sabia selecionar aleatoriamente nenhum episódio cotidiano. Também não conseguia imaginar como examinar as posições que os indivíduos assumem quando envolvidos nessas circunstâncias para examinar processos de subjetivação, através desses posicionamentos. Este procedimento seria absolutamente incoerente com a compleição teórica que adoto. Não havia como fabricar isoladamente uma condição para a coleta dos dados que estavam ali disponíveis, à mostra.

Decidi-me, por fim, que o mais pertinente seria recolher de uma reunião pedagógica o material para a pesquisa, pois entendi que havia no espaço da reunião *a possibilidade e*, portanto, a rubrica do *poder* (perguntar, dizer, ouvir, pensar, agir singularmente estando em grupo sobre o que é experimentado no dia-a-dia da escola). Creio que a reunião como um mecanismo que consocia os sujeitos da pesquisa – os professores pesquisados e a pesquisadora – pode contribuir para legitimar as noções que se formam, os princípios definidos, bem como os modos de expressão e a depuração da textualidade (oral e escrita) em busca da apreensão do sentido na relação ente violência e subjetivação.

Além disso, a reunião pedagógica se estabelece como uma relação que alcança as várias dimensões da escola: a realidade da organização institucional, as concepções dos professores e as variáveis que advém do espaço social.

Foi este um fundamento que me levou a examinar as falas dos professores extraídas de uma reunião pedagógica, já que ali se inscreve o material da intersubjetividade - falam os indivíduos, fala, de certo modo, a instituição escolar, ouve-se sobre uma realidade objetiva,

uma realidade subjetiva. Na “circunlocução”¹³ ouve-se o que é material da intersubjetividade, esta terceira dimensão que não estando nem sendo específica de cada um, não estando nem dentro, nem fora, é uma matéria composta de comunicação, e desta pode advir um sentido.

Este trabalho enfatiza uma abordagem qualitativa selada pela análise do encontro com os professores e suas enunciações feitas em uma reunião.

Para melhor situar este recorte feito, julgo ser necessário antes dar um formato, ou melhor, apresentar o quadro de uma imagem deste lugar e dos sujeitos. Para tanto, adoto a partir daqui a cartografia como um recurso do método, como uma seqüência de aproximações sucessivas. Foi exatamente assim que aconteceu desde o meu ingresso neste grupo, em meados de março de 2004, até minha inserção nesta comunidade escolar, com todas as variabilidades próprias do universo relacional: estranhamentos, cedências, divergências, avanços, reservas, paciência, iniciativas.

Os professores com os quais trabalhava no turno da tarde – e que são os sujeitos considerados para esta pesquisa –, disseram-me, tão logo cheguei, que na escola, especialmente, se deveria ter uma reserva suficiente de recursos para o trabalho, mas que o mais importante era ter em mente a possibilidade de uma entrada do *inesperado*.

Verifiquei que nesta escola, um evento inusitado pode, repentinamente, tomar vulto e forçar os limites dos indivíduos para a realização da tarefa educativa a cada dia. Corriqueiramente, acontece um tumulto nos momentos de entrada, nos recreios e na saída das aulas. Uma gritaria logo se transforma numa confusão e, muito seguidamente, uns encontrões passam a confrontos físicos. As razões desses assaltos de intranqüilidade são variadas: algo

¹³ Circunlocução é expressão cunhada por Christlieb (1994).

que se originou na vila e que se resolve ali, alguém que tomou um pertence de um outro e não quis devolver, um xingamento entre colegas ou até mesmo uma resposta a uma fala feita em forma de uma provocação pode ser devolvida com um tapa, um soco, um empurrão, o que geralmente deflagra uma confusão.

Se as instituições pudessem ser apresentadas como se fossem pessoas, já que são constituídas também por pessoas, diria que esta é uma *escola – criança*, pois conta apenas sete anos de fundação. Mantém classes que vão da Educação Infantil até a sétima série do Ensino Fundamental, e uma classe de Aceleração de Aprendizagem para atendimento de um total de cento e noventa e seis matrículas. Estas variaram durante o ano com muitas entradas e saídas, sendo que algumas das saídas de alunos não foram formalizadas pelas famílias, mediante pedidos de transferência ou cancelamento de matrícula, mas afastamentos temporários de alunos. A oscilação do número real ficou no intervalo entre cento e noventa e duas e duzentas matrículas, no decorrer do ano letivo de dois mil e quatro.

Esta unidade escolar em que trabalho e pesquisa é mantida pelo poder público municipal de uma das cidades que compõem a região metropolitana de Porto Alegre; quando se vai de Porto Alegre até lá, com transporte coletivo, despende-se aproximadamente duas horas.

A escola situa-se na periferia urbana e numa área privilegiada: ampla, plana, com extenso gramado e algumas árvores. Dali avista-se, um terreno grande ocupado por um arvoredor nativo, que fica na quadra em frente. Esta área, que é propriedade da Prefeitura Municipal, é cedida para uma associação formada por empresários e faz vizinhança com uma gráfica pelo lado direito, olhando-se de frente. À esquerda e aos fundos, de quem olha da frente da área onde fica a escola, estende-se um imenso contingente de pessoas que formam o

que se pode chamar de mais uma comunidade “marginal”¹⁴, formada por três vilas, que se constituíram a partir de uma ocupação ilegal.

A Vila da Harmonia, o Jardim Prosperidade e o Jardim Bom Sucesso¹⁵ formam um conglomerado de casebres construídos precariamente em lotes super ocupados. É muito comum encontrarmos nesses terrenos duas ou mais sub-habitações em total conjunção, de modo que os fundos de uma casa estão à frente de outra. São muitos os casebres feitos de madeira, muitas as construções mistas e várias casas feitas com uma laje na parte superior, o que permite a ocupação.

Pelas vias de acesso à escola pode-se experimentar o que Charlot chama de “segmentação social”, pois da rua principal de acesso àquela região não se tem uma perspectiva sobre a vila. Até certo ponto, onde está instalada uma casa comercial – um mini-mercado – caminha-se em rua pavimentada, onde estão situadas casas grandes, bem cuidadas, com jardins, garagem; todas têm um bom aspecto de conservação, estão protegidas por cercas, muros, cães de guarda. A aparência dessas casas indica que são residências da dita “classe média”. O fim da pavimentação da rua delimita o fim de um bairro e o início da vila.

Ali, onde a rua transforma-se, isto é quando o caminho é de chão batido e sem calçada, quando não se vê nenhuma placa de identificação urbana, inicia-se a vila. Mesmo estando próxima a um distrito industrial que integra duas cidades prósperas e tendo nas cercanias um

¹⁴Uso a expressão “marginal” porque esta área fica geograficamente mesmo à margem, está nas costas da urbanidade, é uma invasão e também porque a comunidade tem uma peculiaridade em termos de formação – muitos migrantes, muitos indivíduos que estão sobrevivendo de forma irregular, isto é, de tráfico, roubo, prostituição, e outros cidadãos trabalhadores que sobrevivem às condições de miserabilidade e de indignidade de trabalho.

¹⁵ A designação dada aqui para essas comunidades são como homônimos; os nomes verdadeiros são ainda mais fortes e impactantes porque as palavras literalmente assinalam a contradição entre o que significam e a realidade do lugar.

tráfego intenso, não há, na entrada da vila e tampouco na rua de acesso à escola, nenhum tipo de sinalização que indique o tráfego de escolares.

A paisagem da vila inunda o olhar de quem anda nesse lugar e embaralha a referência para a localização, pois o traçado das ruelas é um desenho sinuoso e crescente. Por todo lado, se vêem crianças de todas as idades andando soltas, brincando próximas aos cães que transitam, aos amontoados de lixo em vários cantos que são depositados ao lado de muitas casas, pois “a coleta de lixo” é o ofício de muitos moradores destas três comunidades.

Os lotes comportam duas ou mais casinhas numa área de terra quase vermelha e de poucas plantas ou, quando muito, tomada por um capim rasteiro; raramente se encontra um terreno com um jardim, uma horta ou algumas árvores.

As vias estreitas são de terra e na maioria delas não há uma marca sequer que faça supor uma calçada. Ainda não há rede de esgoto, água e iluminação que alcance a todos. O que há instalado em termos de infra-estrutura ainda não está legalizado; tudo é clandestinamente utilizado.

Não há na vila, comércio regular, nem lugares formalizados e destinados à prestação de serviços, mas vêem-se aqui e ali, em várias casas, placas de anúncios: “*vende-se ...*”; “*cuida-se de crianças*”. Também não há áreas para lazer, mas encontram-se uns terrenos baldios, descampados onde as crianças improvisam goleiras para jogar bola, correm, brincam junto aos cavalos deixados nesses lugares por muitos carroceiros, para descanso e alimentação.

A comunidade da vila conta com igrejas e templos de várias confissões religiosas, uma delegacia de polícia e, ao lado desta, uma construção ocupada como galpão-entrepasto por um grupo que integra o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis.

O posto de saúde fica próximo, mas não está situado dentro da vila. No ano de 2004, foi implantado o Programa de Saúde da Família e teve-se a informação que seiscentas famílias foram cadastradas num determinado perímetro pelos integrantes da equipe médica (PSF) que visitaram a escola, por várias vezes.

Para as crianças e os adolescentes, estudantes da escola e moradores da vila, o trajeto para a escola é feito por ruelas e becos, esburacados, que ficam inundados e cheios de lixo e barro, quando chove. Eles não usam nenhum tipo de transporte coletivo, porque a comunidade da vila não dispõe deste serviço. De modo geral, as crianças e os adolescentes entram no espaço escolar por um portão que fica numa das laterais do muro que resguarda esta grande área e passam pelas quadras de esportes, atravessando um imenso gramado, até chegar ao prédio da escola.

Um muro de pedras – sobre o qual já fiz menção – separa a escola da vila, fazendo do espaço escolar, literalmente, um oásis, em meio às faltas todas. Próximas ao muro, estão erguidas muitas malocas. Da visão que se tem de dentro da escola, imagina-se que a parede de fundos de muitas daquelas casas, das quais se enxerga o telhado e uma chaminé, seja o próprio muro. Este canto, que fica atrás da escola é chamado de “Beco da Associação”, lugar onde ocorreu uma chacina durante o ano de 2004, que abalou a comunidade de famílias da escola.

A escola atende as crianças e os adolescentes moradores das comunidades referidas, identificadas e reconhecidas na municipalidade pela miséria e pelo alto índice de violência. São meninos e meninas de fisionomias muito bonitas; a beleza dos traços se sobrepõe a toda precariedade de cuidados. Eles têm problemas de saúde: pediculose, verminose, irritações cutâneas e machucados na pele que ficam visíveis; seguidamente ouvem-se queixas de dores de cabeça, de ouvido, de dente, na barriga. Às vezes, alguns deles apresentam crises de choro,

de ira, uns isolamentos. Alguns alunos contaram do uso de bebida, de cigarro. Vários recebem atendimento do Conselho Tutelar, em função de problemas familiares, denúncias de negligência. Muitas crianças e adolescentes ajudam os pais na tarefa de recolhimento de material reciclável pelas ruas, vendendo produtos artesanais em bancas na área central da cidade; outros, transportam carga de materiais em carroça e caminhão; outros, ainda desempenham serviços domésticos e cuidam dos irmãos em casa enquanto os pais trabalham. Mesmo assim, gostam muito de dançar, cantar, brincar. São espirituosos, bem humorados e sensíveis ao carinho que recebem. São também muito voluntariosos.

Muitos pais e/ou os responsáveis por essa população escolar sobrevivem como diaristas, lavadores de carros, frentistas em postos de gasolina, carroceiros, catadores de material reciclável; outros, são operários de indústria e construção civil, motoristas de ônibus, de caminhão, costureiras, doceiras. Outros tantos, não têm emprego definido. E ainda outros moradores desta comunidade atuam num mundo dominado pela criminalidade (tráfico de drogas, roubo, prostituição).

Durante o ano, houve na vila uma inspeção policial feita com grande aparato. Soube-se que a “batida” fora feita por batalhão de choque da Brigada Militar e policiais civis. De carro e com helicóptero, invadiram a vila atrás de bandidos, fugitivos do presídio e de traficantes. Fizeram prisões. As crianças narravam as cenas desse episódio dando a impressão de terem vivido coisas que só se vêem em um filme de ação e horror.

As famílias residentes neste lugar evidenciam um traço de “nomadismo”¹⁶. Assim sendo, muitos alunos matriculados na escola costumeiramente se afastam e, depois, tendo

¹⁶ No texto de Deleuze intitulado “Pensamento Nômade”, publicado in: MARTON, S. (org.) *Nietzsche hoje?* Colóquio Cerisy. São Paulo: Brasiliense, à página 66, lê-se: “o nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e, mesmo historicamente os nômades

passado algum tempo distantes da escola, retornam para este lugar e retomam as atividades. Isso se dá em função das circunstâncias de vida de seus pais e das movimentações do perigo na vila. Os deslocamentos das famílias nessas condições de uma mudança e procura de abrigo, geralmente acontecem para outras áreas de periferia.

Segundo informações da secretaria escolar e de algumas professoras, muitas famílias têm só na figura da mãe a referência para o grupo familiar, pois o pai nem sempre pode ser identificado, sequer nominado por estar cumprindo pena de prisão e ser fugitivo.

As professoras informam como muitas crianças sobrevivem diariamente aos perigos do tráfico de drogas, do roubo, aos traumas do alcoolismo e do abuso sexual, ao convívio com o medo de morte. Elas explicam o que apreendem das falas das crianças: viver na vila é trágico, por vários motivos, dentre os quais destaca-se a incerteza absoluta sobre o momento seguinte. Eles não sabem, ao certo “quem é quem durante a noite”, se a polícia ou alguém vai invadir seu espaço, quando e como uma briga vai causar o ferimento ou a morte de alguém próximo, se a casa vai suportar o vento forte. Também não sabem se uma discussão não vai se transformar em uma ameaça de incêndio ou se a vingança de alguém, não vai derivar um assassinato, se haverá comida, se quem saiu voltará,... se poderão ficar ali e por quanto tempo, se outras dores não virão em sua direção.

É na escola que as crianças têm garantias de duas refeições diárias, do uso de sanitário e do acesso ao que lhes é de direito: aprender.

O prédio escolar tem o formato de uma letra T e o padrão de construção é coerente com a paisagem – tijolos à vista, esquadrias de ferro, pintadas de verde. Não há portas que

não são aqueles que mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos”.

demarquem a entrada principal da escola, nem paredes ou qualquer obstáculo que a separe da área verde onde ficam disponíveis uma pracinha, quadras de esporte, estacionamento. As grades que isolam o saguão central são fechadas no final do expediente escolar e assim permanecem no período de férias escolares; sendo assim, a escola fica permanentemente aberta. As cinco salas de aula são bem amplas, arejadas, com janelas que dão vistas para os corredores internos, para um avarandado do prédio e para a área verde.

Para a acomodação dos setores pedagógico-administrativos, há uma sala para a biblioteca, uma sala pequena para o laboratório de aprendizagem e uma sala maior onde estão instaladas a direção, os serviços de secretaria, supervisão e orientação escolar, além da sala dos professores. São disponíveis três sanitários: um masculino, outro feminino e um reservado para as crianças da Educação Infantil. Há, noutro pavilhão deste edifício que também comporta o setor administrativo da associação empresarial, um salão grande para o refeitório, com cômodos para eventos; uma cozinha e almoxarifado de merenda escolar

Tudo é bonito, à vista de quem chega!

Na escola, trabalham no turno da tarde:

- cinco funcionárias com atribuições diferenciadas: merendeiras, serventes e secretária;
- uma professora na biblioteca, outra no Laboratório de Aprendizagem, uma titular da classe de Educação Infantil, outra da Classe de Aceleração de Aprendizagem, sete professores estão na titularidade das disciplinas que formam o quadro curricular das classes de 5^a, 6^a e 7^a séries;
- uma orientadora, uma supervisora educacional e uma diretora.

São dezenove pessoas que fazem parte deste grupo da tarde e ainda três oficinairos (de teatro, dança e futebol) que atendem os alunos sob a coordenação de um programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social. Além destes, na escola atua uma senhora como voluntária, que integra uma comunidade religiosa e dispôs-se a atender a classe de Educação Infantil periodicamente, com contação de histórias e atividades recreativas.

Os professores têm habilitação específica para os cargos que exercem. Alguns deles ainda estão em curso de graduação e outros têm inclusive curso de pós-graduação. Contam tempos variáveis de experiência profissional e são jovens, com idades variáveis, na faixa entre vinte e seis e quarenta e um anos. Percebem um salário correspondente ao previsto no Estatuto do Magistério Municipal que dispõe sobre cargos, formação, regime de carga horária, níveis e condições de promoção. Neste grupo de professores regentes de classe, no turno da tarde, tem-se um homem e oito mulheres e a maioria deles mantém compromissos profissionais noutro turno, também. Do grupo todo que atua no turno da tarde (incluindo os que não tem regência de classe), seis professores são residentes em Porto Alegre; outros moram noutra cidade vizinha e outros ainda moram na mesma cidade em que a escola está sediada. Este dado é importante, pois reflete uma condição que no dia-a-dia causa desgaste da força física e prejuízos à qualidade de vida das pessoas, pois tendo intervalos muito curtos para cobrir distâncias, não dispõem de tempo suficiente para alimentação. Chegam a demorar-se nos deslocamentos, uma vez que fazem percursos relativamente longos, com esperas de ônibus, que têm horários definidos.

As crianças e os adolescentes que estudam à tarde recebem almoço das doze horas e trinta minutos às treze horas, quando as aulas iniciam. No intervalo, recebem merenda e às dezessete horas as aulas se encerram.

Os alunos são acompanhados durante o almoço por um professor, conforme uma escala organizada mediante disponibilidades individuais, e as refeições são servidas pelas merendeiras, em um grande salão onde as mesas estão dispostas como o são, comumente, nos restaurantes, isto é, em cada mesa há cômodo para quatro pessoas e as crianças e adolescentes escolhem livremente com quem partilhar o momento da refeição. Esta disposição do espaço do refeitório foi feita com o grupo de professores, quando colaboraram na arrumação do espaço, depois de uma reunião com pais. Eventualmente alguns professores trazem um lanche e fazem sua refeição no mesmo instante e local, junto com os alunos.

Uma movimentação excessiva e uma monitoria do movimento faziam parte de uma dinâmica que também estava nas salas de aula. Era constante a entrada de pessoas adultas e de jovens não matriculados na escola, pelos corredores e pelos sanitários. Aconteceu de um homem alcoolizado invadir a escola e sem limites do razoável entrar nas salas de aula, falar com os professores, com os alunos, com a diretora. Os personagens estrangeiros à escola que adentram (vam) e transitam (vam) pelo ambiente, com a desculpa de usar o sanitário ou tomar água, fazem (iam) como que uma observação estratégica de quem estava em qual lugar. Eles examinam (vam) de forma mais ou menos dissimulada o que há (via) de material em cada sala. Na escola, houve tentativas de entrada nas salas, e muitas quebras de vidraças, mas nenhum arrombamento, durante o ano de 2004. Tínhamos também um trânsito diário dos cães pelos corredores da escola, uma vez que vinham acompanhando os alunos desde a vila. Por duas vezes, houve a entrada de crianças e adolescentes moradores da vila trazidos por alunos da escola, que tinham em mãos uma corda não muito firme, presa em um cachorro de raça reconhecido como muito feroz – “pitbull” – e transitaram pelos espaços da escola.

Veza que outra um aluno e até mesmo um grupo de alunos fazia, durante a aula, uma cena que se iniciava por uma desordem não controlável e, a partir daí, saía(m) da sala, escapava(m), fugia(m), ou permanecia(m) no ambiente da escola, atrapalhando o

desenvolvimento das aulas em outras turmas, provocando, ameaçando um colega ou mesmo um professor ou uma funcionária. Aconteceu o furto de dinheiro da carteira de uma professora, durante a aula, feito por alunas, além de uma cena de agressão física quando uma menina, durante uma entrevista de aula, teve uma aproximação grosseira, puxando o cabelo da professora, sem que houvesse tido nenhuma espécie de atrito entre elas.

Em razão da atuação exagerada de um grupo formado por três adolescentes – (dois deles estavam matriculados na escola e abandonaram os estudos ainda no primeiro semestre do ano letivo) – foi necessário chamar, por várias vezes, a patrulha escolar e o Conselho Tutelar, pois não contávamos com nenhuma estratégia para contê-los. Este grupo exercia as violências que Charlot refere:

- à escola: chutavam portas, abriam extintores de incêndio, quebravam vidraças, jogavam baganas de cigarro para dentro das salas, durante as aulas, ameaçavam os alunos e faziam-lhes perseguições, batiam-lhes, também ameaçavam os professores e os funcionários da escola e, da associação empresarial, desrespeitavam os pais dos alunos, debochando-lhes, insultando-lhes com palavrões;

- na escola: provocavam brigas, vinham ali procurar guarida e esconder-se de outros que fazem parte de bandos, com os quais brigavam, assim como de traficantes com quem se confrontavam.

Assim, aconteceu freqüentemente nesse espaço relacional algo que poderia ser dito como uma onda vertiginosa que se avolumava e se transformava pela impetuosidade de sua manifestação, numa negação do que se tem posto como o fundamental da escola, ou seja, o respeito às pessoas, para que se crie um clima de diálogo, necessário para a aprendizagem.

As reações docentes, diante dessas situações, podem ser descritas como o que se passa na curvatura dessa onda figurativa. Entre os professores, havia os que demonstravam, pelo movimento que faziam, uma contenção de si e resistiam, insistiam em se equilibrar para não cair. Com outros professores, acontecia uma tentativa de segurar o movimento da onda quando ele se originava, e ainda havia noutros professores, uma reação diferente que se revelava nas saídas contínuas da sala de aula e até mesmo o pedido para sair da escola, em período-limite¹⁷.

Entendo que estas saídas breves da sala de aula, durante a aula, eram uma espécie de fuga; eram feitas por professores que tinha a necessidade de procurar um arejamento, uma dispersão semelhante a dos alunos ou eram mesmo uma maneira de burlar a demanda de uma certa proximidade que a relação com os alunos, no espaço da sala exige. Acontecia eventualmente que ao se deslocar da sala, o(s) professor(es) fazia(m) uma transposição de sua função, passando a controlar o movimento do interior da organização escolar com a atenção voltada para outros elementos (o tempo, as atribuições dos outros, as práticas organizacionais, o funcionamento cotidiano, as falas que circulavam) e assim acabava(m) desassistindo o grupo de alunos. Ficavam todos numa “deriva”, o que fazia surgir uma efervescência na sala de aula. Por várias vezes, esse distanciamento do professor impediu que se evitasse um tumulto entre os alunos.

¹⁷ Chamo de período-limite o tempo definido pela norma da mantenedora para os pedidos de remanejamento, isto é, quando os professores podem requerer transferência para uma outra unidade escolar da rede ou permuta com profissionais de outra rede de ensino.

Entre os professores, havia aqueles que identificavam a tal onda, queixavam-se disso, sofriam e expunham suas in-compreensões¹⁸ sobre esse ritmo e essa postura que traz a noção de outras concepções de tempo, de espaço.

Desde o início do ano letivo, ainda no primeiro semestre, o grupo que atuava no turno da tarde, modificou-se até que se compôs no formato descrito, pois tivemos duas dissidências - uma solicitação de cancelamento de aumento de jornada de trabalho por uma professora e um pedido de exoneração da rede de ensino, feito por um professor. Para cobrir a titularidade das disciplinas que esses professores lecionavam, outras três professoras passaram a integrar o grupo.

Para tratar dos processos de subjetivação neste cenário escolar, há necessidade também de se revisar algo a respeito das formas de organização do trabalho e das dinâmicas impressas nos encontros sistemáticos com a equipe de professores.

Cabe considerar que as reuniões pedagógicas estavam programadas no calendário escolar, com periodicidade semanal, e com duração de duas horas; destinavam-se a estudos, planejamento, avaliação e informes administrativo-pedagógicos. Este espaço foi conseguido mediante um esforço institucional para a organização do tempo diário mediante a execução de projetos como o de oferecer a refeição para os alunos na escola, além da efetivação de parcerias com outras secretarias municipais, como por exemplo, com a Secretaria de Trabalho e Ação Social, que permitiram a promoção de atividades extras oferecidas para os alunos, em horário complementar ao das aulas, como as oficinas já citadas.

¹⁸ Usei propositalmente uma separação do prefixo para assinalar que há compreensão e assimilação de elementos constitutivos desta relação entre os pares educativos na interioridade dos professores, mas há também elementos e resíduos dessas relações entre pares educativos que não são compreendidas pelos professores.

Sempre às terças-feiras, no mesmo horário, havia uma redução do tempo das aulas, e as famílias dos estudantes recebiam, antecipadamente, um comunicado sobre o horário e o motivo desse procedimento organizacional para que os professores, que integram a equipe em cada turno, pudessem reunir-se sob a coordenação de duas pedagogas, uma com habilitação em orientação e outra em supervisão educacional.

Eventualmente, participavam das reuniões outros professores, membros de órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa, como era o caso da equipe de Coordenaria Regional, cuja função é prestar assessoria pedagógica às unidades escolares da rede de ensino.

Comumente as pautas e formas de trabalho eram planejadas com antecedência e os professores recebiam, no momento inicial da reunião, a indicação dos assuntos que seriam tratados e dos momentos que se sucederiam. Enquanto supervisora educacional, cuidava para observar uma seqüência das tratativas nas reuniões considerando o que fora arrolado no primeiro momento do ano, sem desconsiderar as demandas do presente e, para isso, fazia-se um contrato de previsibilidade de pautas para reuniões subseqüentes, com o próprio grupo, geralmente no momento final da reunião.

Os temas das reuniões foram elencados previamente com a equipe de professores, no período inicial do ano letivo, tendo-se a possibilidade de alterações conforme as necessidades e as demandas da comunidade escolar.

As reuniões desenvolviam-se a partir de questões relativas aos problemas e às práticas pedagógicas vigentes. Os planejamentos incluíam estratégias para realização do plano de estudos e de eventos. A avaliação era realizada como uma processualidade, ou seja, se desdobrava em perspectiva sobre os desempenhos e os resultados estudantis, os desempenhos dos profissionais, e os procedimentos de gestão e os resultados alcançados pela própria unidade escolar na rede de ensino. A cada trimestre, estavam previstas no calendário escolar

reuniões de avaliação que congregavam os pais, os professores e os alunos, e eram chamadas de conselho de classe participativo.

Independentemente do foco em pauta, dava-se prioridade para o trabalho em grupo, a fim de promover a interlocução entre os professores e a construção de uma identidade de equipe, além da elaboração de uma proposta político-pedagógica específica para esta comunidade escolar.

Além de ser consultado, o grupo de professores era freqüentemente orientado a respeito da adoção de determinados procedimentos pedagógicos. Em algumas situações, o grupo assumia a posição deliberativa. Fazia-se a cada reunião registro em ata, e todas foram arquivadas. Nesta escola, as reuniões agendadas e realizadas semanalmente, desde a segunda quinzena de março até a segunda quinzena de junho, foram marcadas por uma discursividade repleta de queixas.

Os professores queixavam-se dos impedimentos de trabalho com os alunos, lamentavam-se de sua condição docente, faziam pedidos de reforço e apoio diante das dificuldades de organizar as turmas para o trabalho, de falar e de serem acolhidos pelos alunos, de realizar as atividades planejadas. Reafirmavam no espaço da reunião a complexidade do seu trabalho. Decorreu daí a construção de um conjunto de questões sobre valores, paradigmas pedagógicos, uma vez que se discutiam conceitos sobre aprendizagem, modos de transmissão e de interpretação dos conhecimentos, legislação, métodos e avaliação de ensino. Desta instalação em um campo problemático, foram salientadas, em diversas oportunidades, as incompatibilidades, assim como os pontos de convergência entre teoria pedagógica e prática escolar. Faltava-nos uma clareza sobre o quê estava em qual posição, sobre a ordenação e a conjugação entre teoria e prática e, sobre isto se tem de Deleuze o esclarecimento:

Talvez é que estejamos vivendo de uma nova maneira as relações teoria-prática. A prática se concebia como uma aplicação da teoria, como uma consequência, ou bem, ao contrário, como inspiradora da teoria. De qualquer modo, suas relações se concebiam sob a forma de um processo de totalização, tanto em um sentido como em outro. É possível que, para nós, a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. De uma parte, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno campo, que pode ser aplicada a outro, mais ou menos [...]. A relação de aplicação nunca é de semelhança. De outra parte, desde que a teoria aprofunda-se em seu próprio campo se defronta com obstáculos, muros, tropeços que fazem necessário que seja exposta por outro tipo de discurso (é este outro discurso o que, eventualmente, faz passar para um campo diferente). A prática é um conjunto de relevos de um ponto teórico a outro, e a teoria, um relevo de uma prática a outra. (DELEUZE apud FOUCAULT, 1981, p.7-8)

Todas as discussões pedagógicas apontavam para uma dificuldade: a de lidar com o *in-comum* de uma suposta relação entre as pessoas e, mais restritamente entre os pares educativos: aluno – professor; aluno – aluno. Uma série de ações e de reações muito agressivas nas relações interpessoais, muitos conflitos e atravessamentos na comunicação das pessoas na escola, além de inumeráveis atitudes de incivilidade que não apenas sufocavam, mas chegavam mesmo a suprimir a palavra, deixava ver um material excedente na relação, especialmente na relação dos alunos entre si e com os professores.

Em várias dessas reuniões, foram feitas, a partir da pauta, narrativas pelos professores de episódios de aula que indicavam a fragilização de cada um no confronto com eventos surpreendentes, tais como: brigas entre alunos sem que tenha havido a percepção do motivo, por parte do professor; xingamentos explícitos entre alunos, em aula, com uso de um vocabulário diferente (gírias desconhecidas, palavrões e qualificativos que não são usuais), e inclusive ameaças ao(s) professor(es) quando este(s) tentasse(m) intervir para encerrar o conflito estabelecido; modos de deboche da autoridade do(s) professor(es); atitudes de não-atendimento às solicitações feitas pelo(s) professor(es) a um aluno e o riso da turma; fugas de alunos da sala diante de uma contrariedade ou uma advertência feita pelo(s) professor(es). Os

professores contavam do não-cumprimento das tarefas pelos alunos, falavam das reclamações que os alunos faziam de sumiço de material escolar entre eles mesmos.

Além destas, seria possível arrolar uma sucessão de ocorrências que denotavam isto que é mais do que incivilidade como, por exemplo, o caso de um grupo de meninas que conversava no banheiro feminino sobre um roubo (uma convidava e a outra, negava-se a colaborar), e foram surpreendidas por uma professora. Houve também o caso das meninas que invadiram a lancheria da associação empresarial, situada na mesma área da escola, na saída da aula, e fizeram ameaças de assalto a uma senhora, num dia; em outro, expuseram-se para o senhor que faz parte do economato, desnudando-se para ele e ameaçando-o; a situação de um grupo de meninos que, para assistir um confronto entre uma mãe e um aluno que atingira seu filho numa briga, na área da escola, após o horário das aulas, fez um círculo em volta da mulher para zombar dela, e depois agrediram-na com tapas e empurrões; ou ainda, o caso de meninos que para tatuar o corpo fizeram, em si mesmos, umas marcas ilustradas usando qualquer material de metal, pontiagudo, sem nenhum cuidado, chegando a machucar-se.

Os professores se perguntavam, em vários momentos, afora os espaços de reunião sobre:

– Como poderiam ensinar alguém numa dinâmica tão mais mobilizadora do que a que é necessária para a fluência da aprendizagem?

– Como as crianças poderiam aprender em meio a tanto sofrimento?

– Como exercer o magistério quando se sentiam seguidamente solicitados às práticas emergenciais, que em muito se aproximavam de um certo assistencialismo?

Foram muitas as histórias de sofrimento e carência material que ouvimos e compartilhamos: alunos que freqüentavam às aulas sem as condições mínimas de asseio

peçoal, que tinham – têm – fome e por isso se sentiam enfraquecidos durante as aulas; outros, que nos dias mais frios não se calçavam, nem se vestiam apropriadamente, porque não tinham sapatos, nem roupa quente.

Também eram comentados os casos de alunos que precisavam abandonar suas casas, em razão de assassinatos na vizinhança e que, por tais circunstâncias, deixavam de freqüentar a escola por um período de tempo indeterminado, já que não dispunham de recursos para custear passagens; as condições de muitas crianças e adolescentes que exerciam algumas atividades para ajudar os pais e contribuir com a renda da família e de outros que ficavam expostos às circunstâncias de risco e de constrangimento pela posição assumida pelos pais (alcoolismo, drogadição, envolvimento com a criminalidade).

Esta situação de descontinuidade, de inconstâncias e de dificuldades se expressava também pelos resultados gerais do trabalho pedagógico, ou seja, pelos dados de “(im) produtividade” – reprovação – com que trabalham os órgãos do sistema de ensino.

De acordo com documentos disponíveis na secretaria escolar, os dados mais recentes, declarados ao censo escolar no ano de 2002, divulgados em 2003 e trabalhados pela Mantenedora, em fóruns de discussão, no ano de 2004, foram os seguintes:

Taxa de retenção de alunos na mesma série

Local	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
Escola	13,6%	4,4%
RS	11,2%	16,1%
Brasil	12,4%	10,8%

Taxa de abandono escolar

Local	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
Escola	4,5%	8,9%
RS	1,8%	5,9%
Brasil	6,9%	10,9%

Taxa de distorção idade-série

Local	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
Escola	20,6%	35,9%
RS	15,9%	32,0%
Brasil	27,1%	42,1%

Estes números contam de quanto se multiplica a dificuldade e do quanto se impõem outras vertentes de produção de um ciclo de violências, incluindo também as que são feitas pela escola. A propósito, parece-me que as designações para estes dados quantificados são muito pertinentes aos processos que se efetivam na prática escolar: retenção, abandono e distorção.

Sobre esta noção da violência feita pela escola e que fica fotografada pelas taxas de reprovação, fez-se, no primeiro semestre do ano de 2004, uma seqüência de reuniões nas quais se colocou em discussão e análise o dispositivo legal de *reclassificação*, cujo propósito era atender uma recomendação da Mantenedora, indicada pelo poder judiciário e

encaminhada pela Promotoria da Infância e da Juventude. O propósito desta medida era viabilizar a promoção de alunos que em 2003 obtiveram a permanência na mesma série, tendo em vista minimizar a distorção idade-série. Mas para nenhum dos alunos cujo caso passou por exame pelo grupo de professores, foi emitido parecer avaliativo com a indicação de avanço. As reuniões dedicadas a esta tratativa contaram com a presença de membros da equipe da Mantenedora. Foram reuniões difíceis e provocaram muitos incômodos no grupo; os professores pareciam sentir-se pressionados pelos questionamentos a respeito das práticas de ensino e sobre uma mudança de resultados. Entretanto, isso também permitiu ver que se instaurava paulatinamente nas reuniões um caráter de mais amplitude e abertura a partir das muitas indagações que se fizeram sobre esta situação, assim como de mais disposição das pessoas quando as manifestações e as tomadas de posição dos professores, ainda que divergentes, foram consideradas respeitosamente por todos. Considero que esta experiência reflete um movimento e posição descritos da seguinte forma por Deleuze:

Ali não havia nem aplicação nem projeto de reforma,[...]. Ali havia algo de distinto: um sistema de relevos em um conjunto, em uma multiplicidade de peças e de pedaços as vezes teóricos e práticos. [...] Quem fala e quem atua? Sempre é uma multiplicidade inclusive na pessoa que fala ou atua. Todos nós somos grupúsculos. Já não há representação, somente ação, ação da teoria, ação da prática em relação de relevos ou redes. (DELEUZE, 1981, p. 8)

Os professores passaram a fazer contribuições mais efetivas para as reuniões, demonstravam mais interesse por estudar juntos e acolhiam melhor as propostas de trabalho.

Em meados de agosto, uma das professoras trouxe, como contribuição, um texto. Era um capítulo de um livro intitulado *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* e deixou-o sobre a mesa da sala dos professores, à vista de todos, depois de tê-lo apresentado num breve comentário, para que os interessados também o lessem. Examinei o texto que falava de um redimensionamento da escola; propus que incluíssemos no rol dos nossos estudos um

seminário sobre o mesmo, sem excedermos às condições que tínhamos: o tempo e a possibilidade de estudar o texto no período de hora-atividade, e considerei também as faltas de colegas - professores.

As faltas de professores, aliás, eram contínuas e sob as mais variadas justificativas: necessidade de tratamento de problemas de saúde, ausências por razões particulares não explicadas em alguns casos, e atrasos. Este dado também era um indicativo ou um “sintoma” do que estava instalado na escola: a insuportabilidade de uma violência demasiada, - se é que seja possível adjetivar isto que já é, essencialmente insuportável! Eu sabia, por tudo isto, que não poderia exigir longa preparação de cada um dos professores, pois todos estavam com tempo restrito, e os que se faziam presentes sempre ajudavam a cobrir as faltas mencionadas. O grupo aceitou a proposta e de modo similar ao que se passa nas turmas da maioria das escolas e até nos cursos superiores, quando há um trabalho de grupo, cada professor recebeu uma parte do texto para, depois de estudá-la, expor na reunião. Combinamos que a partir da exposição feita por cada um, faríamos uma exploração do material, em grupo.

Marcamos a data de reunião que aconteceu na última terça-feira de agosto de 2004, numa sala de aula da escola. Foi neste tempo e lugar, com uma preparação específica para a coordenação da reunião e com atenção dirigida para este foco, que foi possível realizar a coleta de dados. Como eu mesma habitualmente fazia os registros da reunião em ata, aconteceu nesta ocasião que também tomei todas as notas, sem nenhum constrangimento. Ao perceber, desde a primeira fala de uma professora, a vultuosidade dos dizeres que se sucederiam, reservei a folha de ata e passei a transcrever¹⁹ em meu material tudo o que podia

¹⁹ Cabe esclarecer que ao longo de muito tempo profissional e, também como estudante estou envolvida em exercício contínuo de anotações em reuniões e aulas, e por isso desenvolvi um modo de apontamento que me permitiu uma certa agilidade para a escrita, observando o registro de detalhes dos dizeres de modo que o texto da transcrição fique o mais completo possível e fidedigno ao dizer do(s) interlocutor(es). Cuidei para não omitir,

capturar do que acontecia ali, que consiste no material coletado para análise e que é, portanto, um dos elementos centrais no corpo desta pesquisa.

Decorrido um tempo desta vivência em que predominaram embates, que me davam a sensação de estar jogada numa zona que conecta diferentes elementos e lança para novas dimensões, encontrei as mais claras idéias apresentadas por Foucault e Deleuze que me dizem sobre as formas de pensar, de dizer, de fazer e de novo pensar (um pensar novo!) para dizer e fazer diferentemente.

Indubitavelmente, estas idéias estão implicadas na formulação de uma metodologia de pesquisa, na execução de uma pragmática de pesquisar que não dissocia, nem exclui teoria e prática, mas, ao contrário, inclui e desdobra teoria em prática e prática em teoria:

Isto é uma teoria, exatamente como uma caixa de ferramentas. Não tem nada a ver com o significante... é preciso que isso sirva, que funcione. E não para si mesma. [...] A teoria não se totaliza, se multiplica e multiplica. É o poder o que por natureza efetua totalizações [...] Desde que uma teoria penetra em tal ou qual ponto, choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática, sem que se produza uma explosão, com a necessidade de outro ponto. É por esta razão que a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou bem a reforma é elaborada por gente que se pretende representativa e se profissionaliza em falar pelos outros, em nome de outros, com o qual se produz uma instalação de poder, uma distribuição de poder [...]. Ou bem é uma reforma reclamada, exigida por aqueles aos que concerne, com o qual deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que, desde o fundo de seu caráter parcial, se vê determinada a pôr em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (Deleuze apud FOUCAULT, 1981, p.p.10-11)

O mapa deste percurso para compreender o in-comum, isto é, a violência em meio escolar, e o que opera na subjetividade dos professores foi, então, a circunlocução, entendida como uma noção de triangulação dialógica; deixar falar o que dizem os professores – protagonistas dessa realidade escolar –, a dinâmica organizacional da escola e a teoria.

tampouco acrescentar elementos e, muito certamente concentrando-me na escrita, perdi elementos outros que

Ao especular sobre o que reside no que fora expresso pelos professores nessa reunião, reiterou-se a pergunta sobre as coisas e a linguagem. Desta reafirmação a respeito dos dados que estão nas coisas e na linguagem, entendi a importância de aprender a ouvir o que fora expresso e do movimento de capturar nesta dimensão o que leva a conjugar e transgredir os dualismos (da teoria e da prática, do certo e do errado, do bem e do mal, do corporal e do incorporeal, da razão e da emoção, do entendimento e da imaginação, do senso e do não-senso).

Ainda sem respostas, sustento o desejo de manter uma certa inquietação sobre o modo de operacionalizar este trabalho. Quero preservar esta condição de um desassossego, mesmo depois de registrar o ponto final deste texto. Suponho que nesta área de instabilidades constantes e profundas incertezas decorrentes dos *eventos-limite*²⁰ que afirmam a violência em meio escolar, ainda há que se manter um fluxo de pensar. A atividade de perguntar talvez seja a via capaz de indicar algum equilíbrio, necessário para resistir, continuar, intervir e romper com o que está posto. Oxalá, transformar!

Os capítulos subseqüentes concernem às três ordens: “a linguagem, as coisas e o sentido”. Para tanto, apresento a reunião e o que foi trazido pelos professores como um dado de sua experiência, uma seqüência do que se produziu na escola e a elaboração de uma enunciação de análise à luz de um aporte teórico que é de um modo a minha experiência de operar com nexos de conceitos e concepções. É nessa conexão que exponho a consistência e a

seriam observáveis nos olhares, nas maneiras de portar-se dos presentes nesta reunião.

²⁰ É uma expressão encontrada no texto de SELIGMANN-SILVA (2000), quando ele descreve o Shoa e faz uma análise da catástrofe.

produção daquilo que se afigura agora como uma possibilidade nova: o sentido da pesquisa que é também o da educação e da existência.

3 A CIRCUNLOCUÇÃO

Na sala pequena, arejada e clara localizada na parte frontal da escola e que é ocupada por duas classes, sendo uma primeira série, no turno da manhã e uma sétima série no turno da tarde, dispus as carteiras escolares em forma de um retângulo vazado; não há cabeceira definida nesta formação e à frente estão instalados aparelhos de televisão e DVD, sobre a mesa do professor. As janelas desta sala dão vistas para o gramado, a pracinha e para as quadras de esporte. Ao longe, vê-se o muro de pedras e por detrás dele se destacam os telhados das casas da vila.

Contavam-se quinze horas e trinta minutos da última tarde de agosto de 2004. Final de recreio. Encontrei na sala dos professores um grupo formado por dez professores. Convidei-os para irem até a sala de número cinco. Permaneci ainda naquela sala, ordenando os materiais enquanto o grupo de professores se deslocava. Cinco professoras fizeram o percurso desde a sala dos professores até a sala de aula onde aconteceria a reunião, muito animadas: conversavam sobre música, rememoravam canções populares enchendo o ar com uma leve sonoridade que convidava as outras colegas a cantarolar com elas. De onde estava, ouvia os risos, o barulho do movimento com as cadeiras, as conversas, e tinha a noção de que se acomodavam. Na sala, elas encontraram um professor testando os aparelhos de televisão e

DVD e perguntaram sobre filmes. Atrasei-me um pouco para encontrá-los, pois fui chamada para atender uma pessoa. Ao fundo, havia os sons de suas vozes. Sem muita demora, entrei na sala da reunião e ainda organizei os materiais que trazia, enquanto todos conversavam. A orientadora educacional também entrou e nos acomodamos próximas uma da outra. Imediatamente fiz um comentário de acolhida a todos e entreguei-lhes a pauta da reunião num pequeno formulário, como de praxe. À medida que circulava para a entrega da papeleta, observei o que havia sobre as mesas... eram os textos entregues na semana próxima passada e algumas folhas, canetas, estojos, bolsas. Em várias folhas dos textos era possível ver marcações feitas à caneta, anotações nas margens das folhas, rabiscos.

Retomei a pauta de trabalho da última reunião e anunciei a perspectiva de continuidade de estudos e discussões sobre o tema das dinâmicas relacionais na escola, a disciplina escolar, considerando a combinação feita desde que tratamos de uma seqüência de assuntos, ainda no primeiro semestre do ano. Os professores organizaram seus materiais sobre as mesas. Entrou na sala uma professora acompanhada de sua filha pequenina que viera com ela para a escola naquela tarde, excepcionalmente. Elas acomodaram-se. Alguém comentou sobre a beleza da menina. Depois, segui fazendo um comentário sobre a proposta de trabalho feita para a reunião.

Convidei-os à verificação da pauta indicada. Lia-se na papeleta devidamente identificada e datada: *acolhida, estudo/seminário, informes*.

Perguntei-lhes se queriam acrescentar algo. E eles²¹ prontamente concordaram com o previsto. Falei sobre o material de referência, um texto de Cury (2003) – que fora entregue

²¹ Eles eram dez professores presentes e suas falas estão indicadas em ordem alfabética. Adotei a seqüência iniciando por quem respondeu primeiramente à questão introdutória do seminário – que é a pergunta-chave da pesquisa – formulada para o grupo e respondida por cada pessoa.

aos professores antecipadamente – e salientei que o mesmo fora trazido por uma professora do grupo, como contribuição de leitura. Lembrei que o texto ficara sobre a mesa da sala dos professores, disponível para todos; frisei que tomamos o mesmo material como base para este seminário, por entender que assim se pode dar um novo formato aos desdobramentos de nossos estudos pedagógicos.

O que exatamente eu queria dizer nesse momento estava associado a uma visão que tenho sobre a necessidade de valorizarmos a iniciativa de alguém que está no grupo. O ato de ler e de trazer um texto para compartilhar é muito significativo e, necessariamente, precisa ser valorizado. Este texto ficou entre nós, como um ser imaterial, circulando no ambiente por alguns dias, sem que ninguém o tivesse ao menos pego em suas mãos para um exame rápido. Até ali era muito difícil identificar no grupo alguma iniciativa de acolhimento ao novo. Acredito que se pode sair do lugar de uma queixa contínua para uma busca de alternativas, se decidirmo-nos por isso, se permitirmos a inserção de algo novo. Eu queria dizer mais ainda, ou seja, que este exercício desenvolvido entre nós é uma das facetas do que chamamos de “pedagógico”, mas senti o quanto seria pesado e até exagerado; restringi o comentário ao agradecimento à professora por sua contribuição.

Ela disse:

(B): – É... acho que a gente pode sempre trazer uma coisa, né?! A gente aprende com os outros que escrevem e ... poxa, se a gente pode socializar, né?! Por que não? É isso assim,... eu tenho esse hábito e, acho legal, né?!

A professora que estava com a filhinha saiu da sala com a menina.

A proposta que foi organizada coletivamente na reunião anterior implicava apresentação do texto estudado e exposição de idéias por cada um. Tínhamos definido a

necessidade de uma elaboração de alternativas para pensar a escola e sua dinâmica de organização e funcionamento desde algumas reuniões, desenvolvidas ainda no primeiro semestre deste ano. Naquela oportunidade, também aludimos a idéia de realizarmos um cine-fórum e foram sugeridos os seguintes títulos: *Nenhum a menos* e *Tiros em Columbine*. Alguém que olhava o aparelho de TV esperou o término de minha fala e comentou:

(A): – Olha, e vai dar tempo hoje para fazermos o seminário e vermos o filme?

Ao que respondi:

(I): – Não, nosso filme ficará para outra reunião. O aparelho está aqui, pois vamos assistir o clip *Filtro Solar*, aquele cuja mensagem já recebemos em reunião pedagógica- administrativa; é uma contribuição da diretora que conseguiu o filme e faz questão de disponibilizar prá gente.

O professor que fizera a instalação dos aparelhos disse:

(J): – Mas este clip ficará ainda para outra reunião, depois desta... eu acho, porque não consegui fazer a conexão, não está rodando o filme. Tem alguma coisa aqui, não sei se são esses cabos. Isso aconteceu esta semana quando fui usar o aparelho em aula, mas na assembléia do sábado deu tudo certo, funcionou bem. Temos que ver isso!

Feitos os comentários iniciais, e estes todos, reconsiderarei o anúncio de pauta e fiz uma breve retomada do tema da reunião anterior, para então apresentar ao grupo uma questão inicial, como um elemento introdutório às exposições dos estudos, assim:

– *Se vamos discutir uma nova idéia para pensar a escola, precisamos partir de um ponto, do ponto em que estamos ... Vamos partir de nós, de cada um de nós...*

O que se passa com vocês, com cada um de vocês, quando se vêem envolvidos em cenas tais como: um chute na porta da sala, a escuta de uma ofensa

que lhe é dirigida, uma ameaça, uma briga dentro da sala e no meio da aula, com arremesso de cadeiras entre crianças, o arrombamento de armários, as notícias sobre os dramas das crianças, a invasão das salas e dos espaços de trabalho, a chegada e a entrada da patrulha policial na área da escola, as reprovações,...?

Os professores ficaram em silêncio absoluto, parados.

A secretária abriu a porta e chamou a orientadora educacional, discretamente. Ela então entrou na sala seguindo a indicação da orientadora, que não saíra. Nenhuma manifestação do grupo, todos permaneciam na mesma posição até este instante. Retomei a fala, insistindo na questão, repetindo-a quase nos mesmos termos. A secretária aproximou-se da orientadora, e falou ao seu ouvido. Retirou-se em seguida.

Todos os professores me ouviram atentamente. Distração mínima. Entreguei a cada um uma folha e pedi que pensassem sobre a questão e que escrevessem as impressões que viessem à mente, sem quaisquer preocupações com ordenamento e censura. A professora que saíra, entrou outra vez, sentou-se, pediu desculpas e perguntou pela proposta assim:

(H): – O que é para fazer? Desculpem,... ‘tá bom!

Retomei a explicação e alguém complementou. Nove deles puseram-se a escrever de forma bastante concentrada. Também eu fiz a tarefa. Uma professora não escreveu, ficou em silêncio a observar e tomar algumas notas em sua agenda. Passados alguns minutos, convidei-os a falar sobre os registros feitos e, espontaneamente, uma professora abriu a sessão de declarações, assim:

(A): – O que primeiro me ocorre nessas situações é pensar: férias! Eu me sinto sozinha. Ai, a minha casa! É assim, né?! Uma fraqueza, uma frustração tão grande e a tristeza também. É muita decepção com tudo isso... Todos os dias!

Fez uma pausa, respirou, se reacomodou na cadeira e prosseguiu:

– Que só dá pra pensar em não ficar, em sair dessa situação e por isso eu escrevi o tempo das férias, é o que vem na cabeça, primeiro. E contar o tempo pra ir... pra casa, porque é tão complicado, é cansativo, é pesado! É uma vontade de voltar, né?! Pra ficar mais segura, eu acho isso, né?! Claro, hoje não se tem segurança; se a gente vai parar pra pensar bem, não tem segurança, isso não existe! Mas, a questão é que dentro de uma escola, no trabalho da gente, a coisa tá feia, mesmo! E isso é que é: não é um cansaço do trabalho. É uma preocupação constante, uma coisa muito grave. E, afinal, é o trabalho da gente! Por isso, essa coisa de querer voltar pra um lugar que tenha menos coisas ameaçando a gente, o tempo todo. Bem, tu sabe que dentro da tua casa, com as pessoas que tu quer bem, ali, não vai alguém te jogar uma coisa, vamos dizer assim. E a gente quer bem os alunos da gente, né?! Eu não quero dizer com isso que a gente não quer bem a eles! Eu me preocupo com eles, com todos. Mas é que é um pânico assim, essa coisa...

Logo em seguida uma outra professora deu seqüência à fala, dizendo:

(B): – Eu também coloquei uma coisa que a colega destacou. Engraçado isso! Mas eu pensei: sair correndo, porque dá uma raiva, e junto uma tristeza de me sentir tão impotente diante disso. Eu me sinto muito frustrada e a colega escreveu e comentou isso que também me acontece. Eu não cheguei a escrever, mas sinto isso também, porque é sempre a mesma coisa: parece que eles têm uma força e abortam o que é bom. Sabe, tu te prepara, traz, tenta uma proposta e tudo desanda, entende?! Eu fico sempre me questionando o porquê. Olha, gente, eu achava que a gente tinha mesmo que ter um espaço pra botar pra fora isso que acontece, e sempre falo sobre isso porque eu acredito que é necessário, entende?! Mas é difícil! Até me aliviei de ouvir a colega e sair dessa solidão de sentir essas coisas. Eu não gosto de sentir essa raiva assim e entendo quando ela fala de voltar para casa porque é bem isso, é de se livrar rápido disso que é ruim pra gente, porque não é pra isso, né?! É o nosso trabalho, afinal. A gente sabe que o trabalho da gente é importante, que a gente escolheu esse trabalho... não tinha que querer se livrar dele, mas não dá! Sinceramente, gente, às vezes dá uma coisa, dá vontade de chorar porque tu vai te sentido incompetente e tu sabe que tu não é. Aquilo que a gente falava: poxa, se sabem dizer que não deveriam fazer essas coisas, por que fazem, né?! Entende?! É brabo, né!? Que bom que a gente pode uma vez falar disso, assim.

Outra professora continuou:

(C): - Eu escrevi o que tenho e o que me acontece sempre, assim, nesses casos: uma apreensão, porque a gente sabe que vai acontecer, mas nunca se está preparada pr' aquilo. É uma coisa que me faz lembrar e comparar com um assalto: tu nem sabe como reagir, nem pensa, na hora que aquilo acontece, mas a gente tem uma reação. É uma coisa instintiva de se defender naquele momento, mesmo que a gente não possa fazer nada pra impedir, mas é uma atitude de se defender que vai aparecer naquele momento, de um jeito ou de outro. E isso me deixa bem apreensiva! Eu sei

que vem, mas não sei quando. E quando tudo vai indo bem, tu te envolve com o que 'tá fazendo, tu começa a gostar, achar que vai dando certo, que eles estão ali contigo, de repente... aquela coisa! Aquele tumulto é um assalto, mesmo! Tu entra sem saber numa coisa maluca, que não tinha como. Tu nem sabe, às vezes, como começou, onde 'tava, o que 'tava fazendo, porque 'tava tudo bem, tu 'tava olhando e aparece e surpreende e assusta, mesmo! A cena da cadeira, por exemplo, 'tá tudo certo, todo mundo trabalhando, o guri levanta e vai no grupo e pergunta uma coisa e começa um grito e as cadeiras são jogadas assim, na aula, entre eles. É um desespero, mesmo!

Alguém a interrompeu e perguntou como foi esta história a qual ela referiu. Ela recontou a mesma cena, desta vez identificando os alunos envolvidos e as pessoas que a acudiram. Uma outra professora perguntou sobre como aconteceu e o que ela fez. E ela continuou a dizer:

– Ah! Eu abri a porta. Foi uma coisa! Eu nem pensei... olhei, vi que estavam naquele confronto, tentei parar, senti que estava me colocando entre eles e que poderia uma cadeira voar em mim também. E daí fui em direção à porta... Saí, chamei a diretora; eles também se assustaram! Acho que a minha saída e o meu chamado fez parar. Daí apareceu muita gente na porta, até a sexta série, alguns alunos apareceram ali, porque foi um estrondo naquela tarde. 'Tava tudo calmo, em silêncio, em trabalho,... daí.... Depois, eles – os alunos – saíram com a colega – a professora – que os retirou da sala, e a aula continuou, mas a coisa não fica igual, perde o jeito de trabalho, entende?! Tu tenta recuperar, mas não dá pra fazer de conta que não aconteceu nada, porque aconteceu, afinal. A gente se assusta e as outras crianças também se agitam com esse tipo de coisa. Eu tenho a sensação de perda de controle, também sinto que tudo escapa e isso pra mim, é uma insegurança. Não tem assim “planejar”, porque isso bem certinho, bem fechado pode cair a qualquer hora. Na verdade, tu tem que planejar p'ro imprevisto da coisa. De algum modo, tu tem que 'tá na linha de uma coisa que tu não sabe qual é. Tu tem que 'tá num jogo de risco. Eu acho horrível me sentir assim, sem controle, com uma perda total de controle! A gente perde o controle do trabalho da gente, do que a gente 'tá fazendo, alguém entra ali e acaba com tudo. Isso é complicado, não é uma coisinha de brincadeira, de quando acontece,... 'tá ficando seguido demais! Eu fico com uma idéia de impotência, o que quer que eu queira fazer, eu não posso; isso tudo me dá um nervosismo e uma tristeza! Eu acho bem importante isso que a colega já falou, que é mesmo uma situação muito ruim pra gente, pra todos, pra eles, também. Acho que isso faz mal. Isso é mau!

Houve uma retomada pela professora que falara anteriormente:

(B): – Mas é bem assim como falávamos na outra reunião: de dizerem uma coisa e fazerem outra. É complicado, né?! É isso. Eles até falam que não devem fazer assim, que tem perigo, falam de deveres com os outros, claro dos direitos, né, como já falaram, mas daí até fazerem a coisa funcionar...!

Interessante era observar o movimento ordenado do grupo, as pessoas falavam segundo uma série correspondente aos modos como estavam sentadas, mas não era uma série linear. A ordem de falas iniciou-se por uma professora acomodada numa das pontas da mesa e voltou para outras que estavam sentadas numa das margens daquela mesa vazada. A postura visível era de muita concentração, como se uma pessoa entrasse na fala da outra, por inteiro. Enquanto uma pessoa falava, as demais manifestavam pela atitude do corpo (modos de olhar, confirmação com a cabeça, silêncio pleno, seriedade e, às vezes, o esboço de um sorriso que mostrava concordância, cumplicidade) muita atenção e envolvimento com as falas. Criava-se um clima de respeito. As pessoas entreolhavam-se como que sustentando aquelas “confissões públicas” e, por vezes, uma ou outra pessoa baixava a cabeça, rabiscava numa folha, movia-se discretamente.

A professora (D) assim se pronunciou, tão logo o término da exposição da colega (C):

(D): – Bem, eu ouvi as colegas e confirmo algumas coisas que já disseram, porque também compartilho das mesmas impressões. Eu escrevi assim, isso que eu sinto: tristeza, porque a gente tenta conversar com eles sim, mas é bem aquilo que o ditado popular diz “entra por aqui e sai por ali...” Eles não só dizem umas coisas e fazem outras, como já se disse, mas tem coisas que nem escutam e se escutam parece que não compreendem. Essa agitação, esse atropelo me dá uma sensação de impotência sim, porque parece que não tem o que a gente possa fazer. Eu chego a sentir raiva de mim mesma! Fico sem reagir; eu me vejo quase sem reação e penso sobre como reagir, né?! Isso tudo faz surgir um sentimento de injustiça, porque tem muita coisa que não está certa! A gente fica nessa condição de vulnerabilidade, tudo pode acontecer ali. E é injusto mesmo, porque eu falava isso: quando a gente pensa em ser professora, a gente idealiza e imagina tudo o que pode fazer pelas pessoas, com isso que se aprende, com o que sabe. E parece que a gente esquece também o que foi essa experiência de ser aluno; claro, tem coisas que não são tão boas! Mas a aula é importante e o que a gente traz é necessário e o pior é que o melhor da gente é rejeitado por eles, quando fazem isso tudo e realmente fazem e parece que fazem cada vez mais. Quando a gente está na aula, a gente se expõe, né?! Isso é ficar vulnerável. Eu acho também que a gente sente muita confusão com tudo e, em meio a muitas coisas que aparecem. A gente se sente perdida porque com tudo que tem aí, mesmo com os estudos, com os cursos que se faz, para isso a gente não está preparada e acho que nunca vamos estar preparadas para esse tipo de coisa que fica cada vez mais grave.

Outra vez, a secretária apareceu na porta da sala, a orientadora falou com ela, por meio de sinais. Ela fechou a porta. Os professores não olharam para o que se desenrolava, enquanto um falava, os demais ouviam atentamente; eles acompanhavam-se através dos ditos.

A fala seguinte foi feita por uma professora que estava posicionada na zona central da mesa retangular. Ela disse:

(E): – Eu me pergunto sempre: o que faço agora? E agora? Por que as coisas acontecem dessa forma? Ai, meu Deus! Meu Deus, me ajuda! Eu preciso ter esperança! As crianças são tão pequenas, né?! Se não for diferente disso tudo de agora, o que vai ser? Para continuar, eu preciso estar acreditando. Eu falo pelo que vejo em todos os momentos e, principalmente, pelas turmas que acompanho também, de manhã, que são crianças pequenas mesmo. E a coisa já está difícil. Eu sinto medo, mesmo! Parece que a gente fica cada vez mais frágil. Me dá uma tristeza, sim. Preciso de ajuda, sei. É também uma inquietação. Mas sei que preciso acreditar numa mudança para estar continuando.

Nesse momento, perguntei a ela e a uma outra professora que também atua de manhã, a respeito do que falara sobre as crianças menores:

(I): - Vocês, colegas que trabalham nos dois turnos e, portanto, conhecem este grupo todo, que vai dos pequenos aos adolescentes e estão aqui há algum tempo, acham que esse “movimento de turbulência” é progressivo?

Elas responderam prontamente e, juntas:

(B) e (E): – Sim!!

E uma das professoras acrescentou:

(E): – É! A gente vê crianças fazendo coisas que não se pode aceitar assim, tranqüilamente, desde muito cedo. Cada vez mais cedo e fazem coisas sérias! Elas

têm umas vivências difíceis e uns comportamentos ... Eu acho isso tão triste, assim!!
Por isso, fico pensando...

E a outra continuou:

(B): - Os pequenos já dizem “não dá nada”. Isso é grave, gente! Não tem uma parada e nem começo tem pra tudo isso, pois já chegam com essa noção de falta, de falta de limites. Me preocupo muito com essa coisa e mais... Me preocupo com o que a gente tem que ver, que é uma certa seqüência, uma linha, onde estão os outros. A turma não pode ser só deles, desses que fazem de tudo, uma bagunça. Na turma tem outros e na aula tem coisas que precisam ser feitas. Eu não 'tô lá na aula, assim como vocês; as minhas aulas são noutros espaços, mas eu vejo isso... tudo eles bagunçam, atrapalham. E a coisa é assim ó...

(gesticulou com as mãos, e o gesto indicava um descaso). Seguiu falando:

– É grave, gente! Por que, quem, afinal, quem não gosta de jogo, de movimento? Ainda mais criança! Tudo passa pelo corpo e eu sinto que mesmo lá, tem toda essa dificuldade de fazer, de aceitar uma ordem de se integrar numa brincadeira, num jogo. E afinal, tem que ter uma ordem, tem etapas e é tudo assim, aos borbotões, aí não dá mesmo! Tu é uma, eles são vários e todos ao mesmo tempo. Um começa, outro segue, aquele parou, mas já tem outros fazendo pior. É inviável, vamos combinar, né?! Tá certo que muitas dessas crianças têm dificuldades e a gente pode ficar querendo justificar com os problemas todos deles, mas e os outros, gente? Entende?! Eu fico com uma pergunta sobre como é que os outros podem aprender com tanta desordem? Não dá pra entender, gente! Isso é injusto, também! E a gente sem poder controlar. Daí, fica que quem não dá certo é a gente, mesmo! Todo trabalho posto fora, ... aquilo né?!

Olhei o relógio, com uma certa ansiedade, pois dispúnhamos apenas de duas horas para a proposta inteira de um seminário que não terminaria, em função do que se desenrolava a partir da questão feita. E o tempo me preocupava, mas não podia interromper esses dizeres. Afinal, eu lançara a questão e sentia a necessidade de ouvir a cada um, com tudo o que poderia implicar em termos de uma subversão da tarefa, uma ocupação de tempo a mais -

quem sabe duas reuniões, ou mais. O importante é que estávamos ali, construindo uma “conversação”²² juntos.

Ouviu-se o seguinte comentário, feito num tom de voz bem alto, por outra professora que já dissera algo:

(A): – Pois é, eu falo assim ó: a maçã podre ali no meio a estragar as outras! Porque os pequenos aprendem e as crianças vão se modificando com esses comportamentos, já que é o tempo todo com essa lei do “não dá nada”. Eu tenho um exemplo, lá na minha turma, na turma que sou conselheira. A aluna X, todos que dão aula lá sabem...ela é uma ótima menina, dedicada e tudo... tem uma orientação, os pais fazem o que podem, vêm aqui, estão presentes também, são humildes, claro! Mas, fazem tudo, ajudam a escola, né?! Mas a coisa vai ficando dum jeito que essas pessoas que se comprometem com os estudos, que se responsabilizam, que têm uma certa orientação e um acompanhamento dos pais, vão também sofrendo essa influência e lá pelas tantas, se assemelham! Os modos vão mudando. Já vai aprendendo um jeito parecido. Começa leve, com umas risadinhas, umas brincadeiras e, daqui a pouco, tudo se transforma e vai ficando grave e se envolve com o que não deve, com quem só mostra o que é ruim, mesmo! A aluna X já me fez uma pergunta assim, dia desses: - o que adianta ser boazinha ? Esse “ser boazinha” que ela fala, é de ser uma boa menina, dedicada, esforçada. Claro, gente, ela ‘tá vendo o “não dá nada” rolando solto e todos sem precisar se preocupar. E é assim fora daqui também, ‘tá aí, ‘tá na vida! Quem faz o que quer, independente dos outros, se dá bem de um jeito que a gente não entende, mas “não dá nada” mesmo! E tem mais sobre isso que a gente fala da seqüência dos estudos... Eu posso dizer pra vocês que eu ‘tô, em final de agosto, dando um conteúdo para 6ª série, que se trabalha no final da 5ª série, como num programa regular da minha matéria. Gente, eu nem sei o que dizer pra vocês sobre o que sinto com relação a isso, mas é sério!

Nesse instante, uma professora que ainda não se manifestara, fez uma intervenção:

(F): – E aí, a gente é cobrada!

Olhou para todos e continuou a falar num tom de voz bem alto:

²² Ocorre-me pensar que assim como adotei o vocábulo perguntação como ação de perguntar, a conversação aqui pode encerrar também uma ação de conversar, de devolver um espaço para a palavra, esta unidade elementar que conta da experiência da subjetivação.

– Ué?! Se os alunos não sabem, a gente não ensinou, mas a gente não ensinou porque não tem como,... é um beco sem saída! E a avaliação recai sobre a gente, sempre! Quem tem que ensinar é o professor, e os comparativos e as cobranças de um conteúdo acabam avaliando o nosso desempenho! Mas e esse outro conteúdo que fica o tempo todo impedindo o trabalho? Quando a gente trata sobre ele? Com quem? Como? Quem nos auxilia nesse processo cada vez mais complexo? É porque tem uma avaliação da gente? Sim, afinal se há fracasso, a gente fracassa, sim.

Fez-se um silêncio tão extenso quanto fundo e era tanto que me incomodou. Para quebrar aquele instante perguntei:

(I): – Mais alguém gostaria de apresentar seu depoimento?

E a mesma professora disse:

(F): – Posso falar, então! Já que comecei, né?! Aqui na minha folha eu iniciei pelo meu biológico. É tão forte o que sinto nessas circunstâncias que o meu corpo sente. Eu já senti que a minha blusa se mexe, de tanto que o meu coração bate, dispara. Esse estresse que eu sinto me deixa sem ar, me falta o ar, é uma sensação de sufocamento! Eu fico abalada fisicamente nessas ocasiões. Eu já sei disso que me acontece. Me dá até palpitação! É muito forte o que eu sinto. É desconfortável mesmo! Aí, escrevi um pouco sobre o meu psicológico. Fiz uma espécie de organograma, só para explicar porque tudo acontece junto. Me dá uma angústia! Eu me sinto inocente, eu acho que a gente tem ainda uma certa inocência, nem sei se esta é a melhor palavra para representar o modo da gente entender as coisas... A gente luta, acredita e custa a acreditar em tudo o que é imposto. Por exemplo, a gente ensina, eles tem que aprender, mas é um passo para frente e outros para trás. É um ir e vir, a todo momento. É uma caminhada louca, meio sem mapa. Mas tem um destino! Ou a gente acha que tem? A gente quer chegar num lá, que sai da frente o tempo todo. Eu fico olhando isso, que é horrível! E é uma coisa bem mais grave: é o podre desse sistema econômico que nos faz atuar assim. Eles não sabem, e mesmo assim a gente precisa aprovar porque o fracasso existe, mas é para ser negado, para ser alterado. E qual é a medida correta para fazer isso? E se não for correta a forma de mudar isso, pelo menos que se tente uma medida, uma alternativa mais coerente, que tenha um fundamento nas coisas que se faz, mas não por questões assim como estão postas, que tem a ver com uma conformação com o sistema, com essa regra suja! Eu acho que é importante ficar num estado de busca. E eu me pergunto sobre o que está acontecendo, fico atenta para tentar resolver essa insatisfação, essa tristeza. Ah! É muita tristeza com essa nossa profissão. Com o jeito que foi ficando a nossa profissão. Eu acho também que a gente perde a tesão pelo trabalho. Eu preciso ter tesão; nós precisamos... para continuar. Eu sinto que faço uma crítica. Faço comigo o tempo todo, mas nem todos fazem. E a ação isolada me dá uma inquietação. Eu vejo e sinto assim. Parece que a gente ‘tá vivendo num território sem lei. É difícil se desvencilhar dessa teias podres do capital. Como assumir uma idéia de transformação? Eu penso inclusive no paradigma de educação libertadora, eu penso nas idéias de Paulo Freire e de como estamos longe de realizar algo mais próximo do que o que ele escreveu nas suas obras.

Uma outra professora considerou o seguinte:

(B): - Mas, gente, só me esclareçam a propósito disso que a colega falou sobre a obra de Paulo Freire e os trabalhos que ele desenvolveu... Ele trabalhou com adultos, não é?

Várias pessoas responderam afirmativamente e alguém indagou pelo motivo da questão, ao que a professora disse:

(B): – Só isso já faz a diferença, entende?! E a gente tem que se dar conta que teorizar é uma coisa, viver tem outras coisas no meio, gente! E tem assim, também... que fazer teoria numa determinada época, é diferente de viver noutra, com outras condições e atender públicos diferentes, também! Com crianças, como as nossas, a coisa fica mais grave, parece! De mais a mais... tem essa problemática que os adultos trabalhadores têm outras noções da vida mesmo e das coisas todas. Acho que isso explica um outro modo de se interessar pelo que se estuda, pelas coisas de aprender na escola, pelo valor do estudo, pela figura do professor. Os adultos têm outras coisas na cabeça. As nossas crianças não têm! Elas não tem ninguém por elas; é a rua que 'tá criando. A gente até já disse disso aqui numa reunião e isso é diferente, sim! Não,... era só pra ficar claro isso, pra mim, que a gente fala. Não é de contestar, entende?! Mas eu queria saber isso, e falar isso também, assim...

Sobre esta intervenção, algumas professoras fizeram comentários, tais como:

(...):- É tudo mudou!

(...):- Olha, mas mesmo os estudantes da EJA, nem todos têm mais essa perspectiva de muito compromisso, até porque na EJA também temos jovens que saíram do ensino diurno e foram estudar à noite e continuam ali envolvidos com tantas coisas graves que a aula não tem essa dimensão de algo que tem valor para a vida, que vai ajudar a melhorar no mundo do trabalho, porque, na verdade, eles ficam no espaço da escola para se manter numa roda de circulação entre os outros, sabem?!

(...):- E tem mais para se pensar sobre uma obra, um autor. Para entrar na obra e adotar os princípios, a gente tem que procurar o que 'tá por trás e considerar que há um contexto, sempre. Ele escreveu noutra época, era outro período da história política, outras condições econômicas, sociais, políticas; não havia a influência coletiva de certas tecnologias como temos agora. A gente tem que lembrar que algumas coisas fizeram mudanças radicais no processo de comunicação entre as pessoas, nos costumes, como a televisão e a internet, por exemplo.

(...):– É, tem tudo isso e muito mais, sobre essa condição de miserabilidade, a fome, as guerras, outras guerras, o consumo e a falta de trabalho, tudo 'tá no mundo globalizado.

Uma outra professora iniciou assim sua fala:

(G): – Eu escrevi a minha impressão mais forte que é um desânimo, uma vontade de desistir, uma desilusão! Eu realmente não vejo possibilidades de mudança. Eu acho que a casa 'tá caindo e não tem solução. Cada dia é um pouquinho do desmoronamento que a gente assiste e também participa. Isso me dá uma tristeza! Eu sou bastante pessimista, sim. E digo ainda uma coisa... que não desejo isso p'ro resto da minha vida! Eu tenho medo! Eu fico, às vezes, com muito medo pela minha integridade. A gente se arrisca muito! Aqui nem tanto, a gente lida com adolescentes, mas eles são menores, enfim... Na outra escola, eu tenho seguidamente a sensação de medo. De lá, eu digo pra vocês: eu tenho muito medo! Eu não bato de frente, mesmo e nem fico na sala, ou perto quando essas coisas começam e, enfim se desenrolam, porque é muito risco e eles não pensam no que estão fazendo... Se a gente sofrer alguma coisa, não vai alterar nada na vida deles, mas é a vida da gente. Não vai, mesmo porque é o “não dá nada”. É uma só vida! Eu tenho essa só! A gente, trabalhar assim, a vida inteira?! Eu acho triste isso e, não quero isso por toda a vida! Quero gostar do que faço e não acho que as coisas vão melhorar do jeito que vão ... Tendem a piorar, eu acho... e acho que não tem solução pra isso tudo, eu acho! Eu comecei agora, em março e, me apavorei com o que vejo a cada dia. E cada dia é mais. É uma mortandade tão grande! Lá, pelo menos, é todo final de semana, um jovem morrendo. Morto, morto. Isso é o caos! Eles não tem respeito pela vida, eu acho. Não tem respeito por nada, por ninguém. Ah, eu que não fico!

A professora (D) retomou a palavra dizendo:

(D): – Eu trabalhei há algum tempo numa escola e lembro que, quando fui me apresentar, o diretor falou assim “que bom que tu és grande”. Fiquei surpresa porque nunca pensei que meu trabalho de professora pudesse ser avaliado pelo meu tamanho. Mas ele me deu uma orientação sobre quem eram os alunos, e sobre o que eu não deveria fazer, como por exemplo, chamar a atenção de alguns alunos porque com aqueles determinados meninos ninguém confrontava, chamava atenção, etc. Ele disse “ tu não te mete com eles!” Bem, eu ouvi, anotei tudo o que ele falou, né?! E aquilo, né... eles entravam, fumavam em aula, fumavam maconha e eu me cuidava, abria tudo que era janela para arejar, porque se não, tinha o risco de dar aula e fazer uma viagem também, junto com eles! - (risadas nervosas dos colegas). Mas mesmo assim tive uma ameaça de morte. E saí de lá antes... porque ...

Algumas pessoas riram e brincaram com o dizer dela, tentando um trocadilho:

(...):– Se não saísse, não ia dar pra sair sozinha, né?! E carregada, não, né?!

(...):– Nem brinca com isso! Que horror!

Outra professora falou:

(F): – É, sobre isso eu queria falar ... o risco. Eu recebi uma ameaça de morte de um guri, noutra escola. Ele é aluno da noite lá. E eu já vi esse guri aqui, no gramado, falando com outros, com esses rapazes que estão vindo muito para cá. Eu simplesmente parei. Eu ia indo para o refeitório, com a minha turma e quando vi o guri, fiquei sem ação. Ele me olhou e eu para ele. Mas foi num lance rápido que me deu aquele bloqueio. Logo me afastei da zona do olhar dele. Essa amplidão, essa entrada de todos, essa falta de uma proteção deixa a gente com medo sim! O que aquele guri 'tava fazendo aqui? – eu me perguntei! Fica uma coisa no ar, na cabeça da gente. Será que ele é daqui? Será que ele veio fazer o quê, aqui? E acho que é raro a gente encontrar um professor que não tenha sido ameaçado, em algum momento da sua carreira. Afrontados, acho que todos já fomos, em algum momento, eu acho. E ameaçados?... Ah, isso...! A gente acaba passando por isso também, infelizmente.

A professora acomodada numa das pontas da mesa, que fazia supor uma linha de fechamento do retângulo, pediu licença, assim:

(H): – Eu acho que posso falar, então! Eu não vivo a sala de aula como vocês. Minhas entradas são mais eventuais, pela minha função, mas não sinto aqui isso que vocês estão falando de tanta coisa grave.

Dentre todos, uma colega fez menção de interromper, mas a professora continuou a falar. Vários olhares se cruzaram. Ela gesticulou, como que pedindo licença para continuar e seguiu dizendo:

– Eu acho que nos falta uma coisa, um limite. Eu acho que não há, entre nós, um parâmetro do que é certo e do que é errado. Nós não temos uma linha de ação construída com eles. A gente funciona muito na intuição e pelo momento. Daí acontece esse negócio que deixa tudo instável: hoje tu podes fazer tal coisa, amanhã não pode mais. Mas, se hoje tu podes ter a licença de um professor para fazer uma coisa, no mesmo dia, na aula seguinte, com outro professor, tu já não tens mais a licença para fazer a mesma coisa. Acho até que acontece pouca coisa aqui dentro da escola. Eu estive participando de umas reuniões sobre segurança nas escolas e, gente, comparativamente ao que se passa noutras escolas, a gente nem tem nada! Nós temos em cada turma um número pequeno de alunos que têm um

comportamento indisciplinado, se compararmos a nossa realidade com outras escolas.

Algumas intervenções de outras professoras foram feitas a partir desta fala:

(F): – Não! Espera só um pouquinho... Se comparamos nossa realidade com outra escola que tem, por exemplo, uns duzentos casos de alunos envolvidos com indisciplina e outros problemas que interferem nas formas de convivência e no trabalho de todos os colegas e dos professores, enfim... Mas, se a matrícula da escola se aproxima de novecentos alunos é proporcional o índice obtido. Assim também acontece conosco! Porque para uma escola como a nossa, com esse número pequeno de matrícula, temos muitos casos, sim!

(A): – 'Tá, mas qual é a nossa matrícula total?

(I): – O registro de matrícula total é bem oscilante... já tivemos duzentos alunos e agora são cento e noventa e dois. Temos menos entradas e mais saídas, incluindo aí afastamentos que acabam em dados de evasão temporária; temos afastamentos de alunos por alguns períodos sem que o responsável venha solicitar cancelamento de matrícula.

(F): – 'Tá aí ó, o nosso número de matrícula é pequeno. São poucos os casos porque a gente dá os nomes, identifica as pessoas. Mas isso não quer dizer que sejam poucos os nossos casos de problema. Noutras escolas, eles têm um grupo maior. Numa proporção, nós temos tanto quanto elas. E a gente conhece individualmente, sabe bem quem são, as histórias e tal. Mas, tem aqui sim, um número que preocupa e com crianças menores ainda fica mais grave.

(C): – Essa coisa de uma linha de ação, eu acho importante, sim. Porque eles só ganham, não perdem nada. Acho que, às vezes, a regra tem que ser bem clara e bem firme sim. Têm que experimentar uma perda!

(F): – Mas perder mais o quê? Já perdem tanto! Eles nem têm o que perder, né?! A gente não pode pensar só nisso, eu acho.

(G): – Mas tem uma coisa importante, com relação a essa combinação de uma linha de ação e de medidas que a gente tem que tomar. Eu fiquei pensando no seguinte: a menina Z, por exemplo, que semana passada provocou em mim uma crise, me abalou bastante com as atitudes dela. Ela tinha se afastado um tempo, claro que foi por ela, que ficou fora, ninguém mandou, a gente até manda chamar, quer saber por que motivo 'tá fora e tal, mas bem... teve um daqueles sumiços das aulas, e parece que voltou igual. Então, não sei quando a gente fala disso de afastar, se vai funcionar

para melhorar, tipo suspensão funcionando p'ro cara ver que perdeu, que foi ruim ficar fora, entende?! Se fica fora, aprende piores coisas; não sei se ficar fora é bom. Ela e a Y fazem umas coisas que, por favor, como é que pode?! São só umas meninas e vivem umas coisas e se somem e conversam sobre pegar as coisas dos outros, por exemplo e pegam mesmo. Elas não só pegaram o que era meu, mas também abriram o armário da sala, remexeram tudo da outra professora. É impressionante a rapidez, a articulação daquele movimento que elas fazem! Eu vi que elas invadem mesmo e não tem nenhuma orientação para não fazer esse tipo de coisa. A gente se espanta como fazem e não sei mesmo se é parando de vir na escola, por exemplo, como uma punição, que as coisas vão se resolver. Quais seriam as ações, então?! Essa construção de uma linha de ação tem que ser feita de forma que a gente olhe esse tipo de coisa, eu acho. Eles não têm muito a perder, quase nada e uns não têm nada a perder, mesmo!

(A): – É verdade isso. Elas vivem umas coisas sérias e sabem umas outras tantas que realmente, a gente não 'tá preparada para enfrentar. Eu acho também que a gente tem que construir sim uma linha de ação. Não dá pra continuar assim, o tempo todo. Concordo com isso. Mas não é só isso, eu acho. Isso de fazer a linha de ação é importante, mas não é só, entendem?!

(B): – Tem coisas, gente, que não são só daqui, que são de outros também! E a gente acaba assumindo esse tipo de coisa e assume, assume, assume tudo no fim... Gente, não é possível que a gente arque com coisas que a gente não criou, que vem de fora, também! Esses guris aqui dentro, é um exemplo. Eles ficam lá na quadra, dizem e fazem e ocupam e entram aqui e isso a gente vai resolver sozinho, com regra? 'Tá, ... tudo bem! Eu acho que o que é de dentro 'tá, eu concordo sim que a gente tem mesmo que se ocupar e, bom... temos que tentar de tudo pra resolver os problemas que estão aqui, que são nossos. Mas tem outras coisas que estão entrando na escola, que fazem uma certa pressão para o que já tem dentro, entende?! E tem coisas que são dos pais, também! E como é que a gente vai assumir tudo?

(H): – Mas claro que a gente tem que saber fazer uma separação. Só que isso é uma parte de tudo. Essa parte que acontece aqui tem que ter uma linha de ação. E quando a gente fala em limites não se pode associar isso a uma escola militar como foi dito naquele dia...

(B): – Não! Só um pouquinho... Naquele dia, sobre esse assunto, a gente não 'tava discutindo isso de escola militar. A gente falou sobre isso, mas foi um momento das falas ali, naquele dia. E eu acho que limites sempre são importantes sim! Nem 'tá se comparando com escola militar isso aqui. Não era isso! Aliás, sempre falo disso, foi uma forma de interpretação do que a gente 'tava falando. Olha só, se não há limites, eles não sabem pra onde ir, mesmo! Já não sabem por si, não tem orientação de família. Se não tiver aqui, a rua dá o *não limite*, né?! Como já dá!

(C): – É, acontece uma coisa surpreendente! Ali, na outra escola em que trabalho, que fica a uma distância pequena daqui, por exemplo, até... atende crianças dessas comunidades, as coisas funcionam diferente. Eles têm uns modos bem adequados lá. E eu não entendo, não que aqui seja ruim, seja o fim, não é isso que quero dizer, lógico! Mas aqui é bem mais difícil, sim. Isso é visível, é perceptível para qualquer um. E a gente percebe também que a escola, esta aqui, tem bons recursos. Tem um

trabalho legal e tudo! É bom, é bacana aqui! Mas eles ficam diferentes lá, mesmo! O gurizinho aquele... que saiu daqui há pouco, ele foi pra lá. Tem que ver, gente! A gente não tem como entender isso!

(A): – É, ... o espaço de vocês lá é bem pequeno, né?

(C): – Sim! Aqui é um paraíso de espaço, um lugar bonito, mesmo! Tudo arrumado, mas lá as regras são bem claras. Ah! Lá, tem umas regras! E acontece sim, de quem descumpra uma regra, ter uma punição. A coisa é clara! A gente não tem assim uns incômodos em aula. As crianças trabalham, sem esses conflitos. O volume de problemas em aula, que vão crescendo sempre, a gente sabe disso, não são como aqui. É uma escola com um pátio bem pequenininho, e é fechada. Então, lá não tem entrada de estranhos como aqui; tudo fica mais reservado, eu acho! Tem uma diferença sim quanto a isso. Fica um limite no lugar, né?! Ninguém entra e nem sai a hora que quer assim e também pela regra, né?! Fez, já sabe... Acontece algo, sim!

(B): – Mas gente, sempre vamos ter diferenças, né?! Eu só fico assim ó, tipo assim... a colega falou que ela trabalha ali pertinho e as coisas já são diferentes daqui. Eu, por exemplo, trabalho noutro município da região metropolitana, também. Pois bem, lá na outra escola, eu consigo sim ser feliz com a minha profissão. Dá para ser feliz dando aula! Só que, claro, é mais longe, só lastimo que seja muito longe. Mas eu me realizo! Poxa, não sou tudo aquilo que penso quando estou aqui, em situações complicadas. Claro, não é perfeito, tem problema sim, mas eu resolvo, eu consigo resolver! Eu não gosto disso de afastar alunos e mandar pra secretaria, mandar pra direção. Eu acho que as coisas da aula tem que se resolver ali, com os alunos e com o professor. Afinal, estamos ali, somos os responsáveis e a gente tem o compromisso com a turma e a turma também tem que assumir seu papel, também tem que ter uma coisa que segure todos no grupo, numa relação de grupo, que trabalha junto e a gente é a autoridade ali. Só que não tem coisa pior do que a gente falar e não ser ouvida pelos alunos, né?! E ficar todo o tempo trabalhando para isso, que um dia alguém falou aqui numa reunião de como é que é...? Ah, de ficar fazendo uma contenção! É isso mesmo! Parece que tu tá segurando a tampa, pra que a panela não fique cheia de pressão, porque é bem assim né, pessoal?! Mas não adianta segurar a tampa, porque a pressão é mais forte e tem uma hora que vai explodir. Isso dá uma sensação horrível, entende?

(C): – Pois é! E como a gente vai explicar que muitos alunos saem daqui e vão p'ra'li e parecem diferentes? É uma escola vizinha, pertinho e aqui eles são de um jeito e lá de outro! Há respeito. Não há palavrão, por exemplo. Um aluno da 8ª série me disse um palavrão e, gente ... ele foi suspenso! A regra existe, é cumprida e a diretora faz cumprir isso. Não se questiona, não tem contestar esse tipo de coisa. É disso que eu falo!

(A): – Mas tem uma coisa aí...Tu diz que alunos daqui vão pra lá e parecem outros... Mas o menino que foi pra lá, era, aqui também, mais calmo. E ele saiu daqui por causa dessas confusões com o outro guri, esse que tem vindo, que invade, que assusta, que ameaça os outros. Mas por ele?! Ele nunca se envolveu com confusões aqui, também. E tem mais, os nossos alunos da sétima série do ano passado, por exemplo, a maioria deles foi lá, pra tua outra escola e era uma turma ótima aqui, também, né, gente?! Isso é um fato importante. Então, não é porque foram para lá.

Eles já eram bons aqui, respeitadores e a gente não tinha tantos problemas de fora, também. A coisa 'tá piorando, né?! Vocês não acham?

(H): – Mas a gente pode se perguntar mesmo assim: por que eles funcionam diferente lá, na outra escola que tem a coisa mais definida?

(C): – Às vezes, fico pensando que tem uma coisa deturpada aqui. Uma imagem que é da vila, que são da vila, também! É uma escola pequena, ... tem tanta coisa boa, é bonito aqui, mas tem essa coisa da vila, que todo mundo ouve, fala e ... parece que desacredita, não sei! É interessante isso, essa diferença daqui e dali.

(F): – Mas a gente pode se perguntar: por que eles, esses alunos que saíram e eram bons aqui, mantiveram as mesmas características? Tem aí uma coisa nova. Se eram bons, ficaram, se mantiveram. Mas tem uns que funcionam de outro modo,... que vão se deixando influenciar e, qual é a coisa que 'tá aí interferindo nisso? Será que é só da escola, só nossa essa responsabilidade de manter o que é bom, de melhorar o que não está bom? Eu acho que a gente tem que ver isso.

(B): – Mas tem uma coisa também, que a gente pode pensar que é por que esses alunos saem daqui? E que não é qualquer aluno que quer sair, também!

(F): – É, eu já ouvi de alguns alunos que acham que a escola é fraca, que precisam de outra escola mais forte.

(A): – É bem isso! A gente quer ir adiante mas tem um grupo que não rende, como eu falei. E a gente fica com essa idéia de escola fraca, mas a coisa que acontece é como eu falei, os tempos e os descompassos do programa e as coisas mais impossíveis entrando na aula, atrapalhando o trabalho, os estudos.

(H): – Tem alguma coisa errada aqui, conosco. A gente tem que se questionar sobre essas coisas de escola fraca e sem regra. Porque a gente faz muito, também. Mas será que é só isso e ficar querendo um guarda, por exemplo? Eu não sei gente, mas acho que é uma linha de ação que nos falta, mesmo! Eles precisam aprender esse novo modo com mais regras. E a gente também assim, uma regra vale pra todos! Se um diz, o outro continua e não vai mudar porque é p'ruma pessoa ou outra, é a regra. E a regra é pra todos! Eles acabam entendendo isso, que é necessário. Eu digo isso! Medo?! Eles não têm mesmo, nem de polícia, vão ter de guarda?! E a gente fica falando sobre um guarda. Acho que não é isso que vai adiantar e resolver esse problema.

(C): – Pra trabalhar a gente tem que se sentir mais feliz! O que te brocha é tu ser tratado como lixo. Disciplina funciona lá e todo mundo assume uma posição mais severa, como uma suspensão, sim. O aluno não pode ter o direito de esculachar uma aula e com a gente. Eu acho que isso não pode acontecer em escola nenhuma!

(B): – Mas vamos lembrar uma coisa que a gente tem aqui: paira na escola uma coisa de “coitadinho”, em função dessa forma de vida miserável que eles têm. Eu vejo assim ó: que uma coisa sagrada é a alimentação. Eles não tem uma condição em casa, de uma boa alimentação. A escola oferece e é uma comida caprichosa, gente, e é diária. Pois eu cuido do horário do almoço e fico ali e fico atenta e oriento porque se não o que eu faria, para que ficaria ali se não fosse para isso? Eu vou dizer uma coisa que faço: se estou lá e eles começam a brigar na hora da refeição, eu simplesmente recolho o prato. E já avisei que isso não pode acontecer no horário da refeição porque, gente, é intolerável isso! A gente tem que fazer uma diferença na vida dessas pessoas, não só porque a gente é professor, mas porque a gente tem que ter coerência com os princípios de vida que a gente tem. O refeitório e o horário da refeição precisam ser usados com respeito, como é que vão brigar e se empurrar e jogar fora o alimento quando tantos não tem o que comer e quando as pessoas prepararam ali, com capricho, com cuidado aquela refeição? Podem até julgar que eu esteja errada, mas não deixo seguir ali, atrapalhando, tumultuando os outros num momento importante! Eles tem que aprender a valorizar a comida! Vamos continuar dando comida aos porcos? Eu já disse isso outras vezes aqui na escola e, sei que é pesadíssimo. Mas nós vamos, literalmente, fazer isso, assim? Eu não gosto de dizer isso. Não pensem que gosto de dizer isso; mas eu penso na realidade e nos valores, sabe?! E acho que a gente tem que ter um compromisso sério com o que a gente assumiu e as crianças tem que saber. Se não entendem todas as palavras, entendem as ações e as ações vêm acompanhadas de palavras, sim. Já não tem mais esse tipo de coisa quando eu cuido e fico lá com eles. Aconteceu, serviu de exemplo para os outros, entende?!

(F): – É, eu nessa linha que a colega falou, tenho uma experiência que tem a ver com os materiais necessários p’ras aulas, as atividades de aula. Muitas vezes, eu mesma banquei o material que precisávamos para as aulas. Eu também não tenho pra esbanjar... e eles não têm nada para o trabalho. Eu trazia, comprava com meu salário, deixava de adquirir o que era pra mim e p’ros meus filhos e contribuía muito, trazendo pra eles, porque são importantes também! Fazia com carinho e observava que eles desperdiçavam, usavam os pedaços de papel, por exemplo, e logo descartavam materiais bons como folhas, por exemplo. Se iam recortar, começavam pelo meio da folha e as sobras colocavam fora, pisoteavam, guardavam socando no armário, amassando, jogando umas coisas em cima de outras. Eu tive que trancar esse movimento e daí falar sério sobre isso e esse modo de proceder. Eles começaram a mudar. Mas, junto com uma atuação eu tive uma explicação e as coisas estão diferentes. Precisei paciência para insistir nesse tipo de coisa... perguntar, lembrar sempre a mesma coisa de modos diferentes, devolver para o grupo as perguntas. Foi demorado até que eles assumissem isso também, e mudassem o comportamento. Mas sabem que já tem uma mudança?

(C): – Olha, eu não me sinto bem, mesmo, tendo que dar aula sempre nesse estado de alerta, preparada para uma coisa que aparece assim, de surpresa e com um repertório de alternativas para toda essa orientação do básico, dos básicos.

(F): – Mas eu acho que ninguém gosta disso. É realmente cansativo. É um desgaste incrível! É uma super exigência, pela coisa toda e pela variação de coisas que tem aí. Histórias, dramas, falta de tudo. Só que, se a gente acredita na solidariedade, por exemplo, a gente tem que insistir, persistir, mesmo!

(H): – Pois então, se é assim, eu acho que não é um guarda que vai resolver todo esse problema que a gente tem aqui. Ele vai por um lado e tem outras coisas que estão dentro. A gente tem que arrumar a casa, então.

(B): – ‘Tá, mas isso é um ponto. Não é só um lado. Temos vários lados. Guarda também, claro. Não só, eu acho.

(A): – É bem isso!

(G): – Claro que é tudo junto! Tem um problema dentro, mas tem um perigo também. E um perigo que vem de fora, o tempo todo fica aí, andando entre a gente, dentro da escola.

Um professor sentado ao meu lado rabiscava sua folha e eu perguntei se queria falar sobre sua impressão. Disse-me que não. Perguntei para uma outra professora se não gostaria de colocar sua impressão. Disse-me que estava rebelde e que não fizera nem a escrita, estava só observando.

Então lhes disse que também experimentava, nessas determinadas situações, algo semelhante ao que tinham expressado e apresentei assim:

(I): – Sinto, nessas ocasiões uma falência das minha forças. Me sinto insegura, preocupada, tenho medo. Me dá um desassossego, inicio uma “perguntação” que parece não ter fim. Tenho necessidade de falar sobre.., sinto uma brabeza e, ao mesmo tempo, sinto um lamento sobre o futuro. É como se uma tristeza me invadissem.

Outra professora falou:

(B): – Ficamos muito assemelhadas, todas, com tudo isso que a gente disse aqui. Legal, importante, mesmo!

E, imediatamente a este comentário, a mesma professora questionou se os colegas não iriam falar. Um deles disse não estar disposto. Mas ela insistiu com uma argumentação referindo que eram integrantes do grupo e tinha papéis importantes, não só no organograma da escola, mas como uma voz ativa que deveria se manifestar, já que estávamos tratando de um tema que implicava segurança e este era um ponto importante, em tramitação no Conselho Escolar. Um deles acolheu a argumentação da colega e disse:

(J): – É, eu não queria falar porque, na verdade, eu tenho muitas dúvidas. Eu não tenho clareza de nada quando estas coisas me acontecem também. Eu coloquei na minha folha isso...

e mostrou a folha com um ponto de interrogação para que todas pudéssemos ver. Continuou assim:

– Eu não sei definir o que é nosso e o que é do social, desse emaranhado todo, sabe?! Eu vejo, como presidente do Conselho Escolar, que a gente ‘tá muito sozinho nessa empreitada toda de lutar por mais segurança. Bem, como professor, eu sinto o mesmo de estar também só, quando a família não tem muito como apoiar a nossa posição. Mas o que me desacomoda muito é essa observação que fiz de como o sistema nos trata. Por exemplo, a gente tem falado sobre essa possibilidade de termos um guarda aqui na escola. Claro, ele sozinho não vai resolver. Mas, não há escola que não tenha uma proteção. A gente está num espaço tão amplo, sem portão, sem porta, sem uma barreira que faça a demarcação da área da escola. E a gente começou a procurar as pessoas. Fizemos contato com a Associação e eles disseram já ter estudado uma hipótese até de demarcar a área da escola colocando uma tela, mas tem muitos pontos aí. Tem também as falas de um acordo tácito com “os comandantes da comunidade marginal”; tem essa coisa que não é um acordo, mas é isso daí, o negócio ... ao qual a cidadania parece ter que se submeter. E não é só aqui, é em tudo que é lugar, né?! E, mais grave me parece nessa coisa, é que o estado não assume a sua tarefa de nos proteger. Ontem, ficamos um tempão lá, sentados, esperando o atendimento com uma autoridade que tem a responsabilidade de designar um servidor para a função de guarda escolar e simplesmente não fomos recebidos. Tu fica, e fica, e ninguém responde nada. Absolutamente nada! O cara desrespeita assim uma comunidade. A gente ‘tava lá. Estavam lá os representantes de todos os segmentos da escola e tudo. Mesmo tendo feito agendamento para a audiência, não fomos atendidos. Pra quê essa agenda, então, né?! Tu começa a te perguntar de tudo, dessa burocracia, dessas má vontades, dessas desconsiderações e de tudo isso, né?! Aí, a gente também tem a notícia de uma resposta grosseira da autoridade da rede que diz que nós temos que cuidar do movimento, que somos uma escola pequena e tão problemática. Bem, mas o problema da violência que ‘tá nesse lugar, a gente não criou. A gente ‘tá dentro, só isso! E daí, os caras te tratam assim, né?! Como se tu fosse o culpado disso tudo daí! Por isso que eu digo isso: eu acho que a escola é sozinha. O sistema como um todo, o poder público não cuida, não vai

cuidar, não tem interesse por isso. Mas a gente tem que responder p'ros caras, né?! Eu digo o seguinte, ó: eu ainda quero ter a oportunidade de encontrar com essas pessoas e dizer diretamente que cuidar um movimento de recreio, por exemplo, é uma coisa eventual das atribuições de um professor, de uma professora, conforme um projeto de recreio. Outra coisa é cuidar de um recreio num espaço como este, enorme, sem uma proteção da própria arquitetura, numa zona enorme, aberta, com estranhos, de portão aberto, um lugar onde ficamos completamente descobertos e expostos a todos os riscos, junto com as crianças. Nem a patrulha entrou ali, na vila, naqueles dias de chamado por causa dos guris, né?! E os caras vem com essas respostas daí? A nossa obrigação é outra! Não é de vigilância dessa desordem. E isso é claro pra mim. Eles não querem se comprometer e ficam enrolando a gente! E não querem dar um jeito que é necessário e ficam tentando nos fazer de bobos. Nós não temos um espaço nosso, da escola, delimitado. Estamos soltos, mesmo! E ainda tem uma coisa sobre tudo isso que é o fato de que o nosso espaço, a imagem da escola pela comunidade é frágil, também. Parece que nem 'tá tão formalizado assim pelo que eles falam, pelas trocas, pelas escolhas que fazem. Ficam comparando o nosso trabalho, com outras escolas e tem também uma insatisfação né?! Sempre tem! Esse negócio de dizer que vão trocar para uma escola mais forte. Forte em quê? Querem uma escola forte, mas não cuidam da escola que têm. Eu fico com tantas dúvidas que saliento algumas perguntas nesse papel: até quando e até onde vamos suportar?

Várias intervenções seguiram-se a esta fala:

(B): – Mas está ficando cada vez mais complicado. Em 2002, não era assim, essa coisa toda, tão invadida, né?! As colegas que estão aqui, lembram como era?

(E): – Tínhamos outras coisas: porquinho,..

(A): – Tinha cavalo invadindo por aqui

Uma professora que não falara ainda, disse:

(L): – Tinha um porquinho de roupa, tinha uma cocozada de cavalo, quando não tinha o muro...

Risadas e expressões de confirmações com o que fora dito.

(F): – Agora, a gente tem pitbull...

(G): – O homem que entrou bêbado aqui...

(H): – É verdade! E tem patrulha tendo que vir para resolver os problemas de invasão e a coisa fica como uma brincadeira de gato e rato. Eles chegam por um lado e os guris saem por outro, pulam o muro. Isso é demais!

(G): – Mas os caras não decidiram nada de guarda, ainda?

(J): – É. Eles nem nos receberam ainda! Vão marcar outra audiência. Agora vamos ter que ter todo cuidado para não ficar sempre perdendo. Mas tem que se dizer uma realidade pra eles, porque estamos numa negociação, fazendo um pedido assim, de um guarda, em tempo de política, de desculpas de políticos... Mas mesmo numa negociação, a gente tem que ser claro, dizer umas coisas dessa realidade pra eles, sem pena. Vamos ver...

A exemplo do que fora feito por um membro do grupo, olhei o horário e considerei a necessidade de oferecer a palavra para a única colega que ainda não falara a respeito do assunto em questão. Ela aceitou o convite e pediu licença para falar. Assim se pronunciou:

(L): – Eu fiquei acompanhando as falas de vocês. Não escrevi nada na minha folha, estou um pouco rebelde. Mas eu pensei que muito do que vocês disseram, eu sinto também. Sinto uma decepção e me sinto pouquinha. Isso tudo vai me gastando durante o dia. Eu mesma digo assim: a “L” que chega, não é a mesma que sai. Desde às oito da manhã, ouvindo e atendendo problemas e, daí, quando vou sentar um momento único de recreio com meus colegas, me chamam para mais problemas, mais brigas, mais gurizada medonha, mais mãe se atrapalhando, às vezes, também. Até isso já aconteceu de ter de atender as mães envolvidas nessas confusões com essa gurizada! E é isso todos os dias...A gente tem que arranjar forças. Eu vejo uma coisa e gostaria de dizer assim: o quanto é importante a gente cuidar e vamos nos cuidar com esse falar deles, “eles”. Não são todos os alunos. “Eles”, olha só, eu também falo assim...! Cuidado L! A gente não pode generalizar, dizendo eles, porque temos muitos alunos bons, que são do bem mesmo! Nós estamos fragilizados com essa atitude desse “marginal”, desse “delinqüente” que tem nos atingido nesses últimos meses. E essas entradas da patrulha aqui e, essas esperas sem resposta e, as respostas desaforadas de tudo que é lado. Os nossos alunos de 2003, por exemplo, que foram para outra escola como a colega falou, eles nos fazem pensar o quanto temos alunos bons, que sabem atender, que se empenham, e tudo o mais! Claro, também devem ter tido algum problema de acompanhar alguma coisa do programa, mas têm atitudes de alunos que são educados, que sabem se comportar na escola, que têm orientações, que chegaram lá com orientações também. Isso quer dizer que temos sim, um grupo de alunos e uma experiência com crianças e adolescentes que dão certo. Logo, logo nós vamos entrar em conselho e, não podemos ficar assim, contaminados de que todos são de um perfil complicado, inviável de se trabalhar como esses “eles”.

Considerações imediatas das outras professoras aconteceram, nesse instante:

(D): – Mas quando a gente fala “eles”, claro que isso não quer dizer todo mundo; é um modo de referir a condição mas difícil, porque a gente não vai dar nomes, o tempo inteiro.

(A): – A gente não generaliza, L! A gente cuida do que fala.

(B): – Toda vez que a gente fala aqui, é entre a gente e, nesse momento foi importante pra nós. Afinal, tem uma hora que é preciso falar sobre isso, sabe?! Tem um sufocamento se a gente não fala, entende?!

(L): – Sim, mas quero terminar a minha fala, ainda. Sobre o que vocês falaram de disciplina construída junto com eles, assino embaixo. O Regimento Escolar diz que a disciplina é uma co-responsabilidade e a gente tem ainda que voltar para aquele assunto dos direitos e deveres dos alunos, como se falou semana passada e ir até o Regimento; daí, vamos ver que eles são co-responsáveis por essa construção. Como nós falamos da outra vez, constatamos com decepção que eles teorizam sobre direitos e deveres e, na prática não realizam o que dizem. Mas, teremos que ficar bem atentas e atentos, pra elaboração dos pareceres descritivos que são muito feios, dizem o feio de nossos alunos e eles vão levar isso para o resto da vida. Vamos ser bem cuidadosos quando fizermos essas escritas, valorizando sempre.

Outras intervenções foram feitas:

(A): – Mas eu aprendi isso, que primeiro a gente faz um comentário valorizando as qualidades, né?! E acho que todo mundo observou isso no primeiro trimestre, já. O que a gente ‘tá falando aqui, é sobre os problemas e como nos afligem, sim. Mas claro, os pareceres já é outra coisa e, ainda mais, a escrita.

(B): – Mas também não se pode colocar o que não é. Um jeito educado de dizer, mas insistir na verdade, né?!

(L): – ‘Tá certo, mas a gente tem que cuidar disso, também. E a gente vai ter um momento pra elaborar esse pareceres e ficar bem atentos quanto a isso tudo, claro.

Os professores perguntaram sobre as datas dessas reuniões e então fiz um anúncio muito breve, indicando a semana seguinte ao feriado de setembro. Como o tempo previsto já estava esgotado, e todos tinham se manifestado, tomei a palavra e ressalté o valor de uma reunião. Disse da função que a mesma pode assumir no cotidiano da escola, quando se define a finalidade de promover o pensamento sobre as práticas, revisar os modos de ver e de fazer. Assinalei que a reunião pode ser um lugar para compartilhar uma reflexão com os pares, sem o receio de entrar em julgamento sobre as posições e pontos de vista e para buscar uma associação construtiva, o que não quer dizer corporativista. Alguns professores manifestaram, pelo olhar, a aceitação deste comentário.

Combinamos sobre a continuidade do trabalho e sobre o modo de continuidade já que o seminário ficou na primeira parte. Destaquei também que a pergunta inicial que ocupou toda a reunião permitiu o alargamento de um espaço na comunicação entre os membros do grupo, pois o que acontecera hoje poderia ser comparado a um movimento coletivo de retirada de uma pedra que obstruía a porta de saída e comentei que vislumbrava daqui a possibilidade de composição de alternativas, porque de alguma forma tínhamos conseguido arredar o que não nos deixava prosseguir. Os professores perguntaram sobre quando iríamos realizar a segunda parte do seminário e, surpreendentemente, disseram que se dispunham a ficar noutro período dedicado à reunião por um tempo maior, caso se fizesse a combinação, com antecipação. Salientaram que tudo tinha sido importante e que o mais importante fora o tempo dedicado a essa conversa, a partilha feita, o arejamento das falas e das escutas e uma iniciativa que não se interrompeu. Falaram ter experimentado um clima favorável e disseram que o seminário só tinha começado. Riram.

Agradei a todos pela disponibilidade, abertura e sensibilidade demonstradas e então pedi licença para fazer uso deste material no trabalho de pesquisa. Os professores avalizaram a idéia, de bom grado. Os presentes deram-me as folhas com seus escritos, apenas dois não

contribuíram com este material: uma professora inutilizou a folha em que escrevera enquanto fazíamos os comentários finais e a outra não escreveu nada na folha. Pediram-me para ler o trabalho de pesquisa, perguntaram-me sobre o período marcado para a finalização do mesmo. Recolhemos juntos muitos materiais (textos, equipamentos eletrônicos, os pertences pessoais). Todos conversavam, com mais tranqüilidade que no início da reunião. Senti no ar uma leveza. Chaveei a porta da sala de aula, enquanto vários entraram na sala dos professores e mantinham viva a conversação. O professor guardou aparelhos de TV e DVD. Distribuímos-nos, como de costume, em caronas. Uma professora ainda voltou para o interior da escola onde eu ainda estava e disse-me do título de um livro que tinha lido, enfatizando que gostaria de sugerir a leitura.

Sáímos todos quando já se contavam dezessete horas e alguns minutos. Naquela tarde de temperatura amena, quando saímos da escola, o sol ainda brilhava e aquela claridade era prenúncio de um bonito entardecer.

Apreendo desta ação que está na pesquisa e na educação, um movimento incessante da própria vida que não tenho como denominar. Já é madrugada de primeiro de setembro, quando termino esta escrita. No amanhecer deste dia, ouço e leio a notícia de invasão de uma escola na Rússia.

Surpreendentemente aconteceu na tarde do dia primeiro de setembro, uma cena que merece ser apontada aqui. Organizei uma hora cívica para dar início às atividades alusivas à Semana da Pátria e, conforme o horário combinado com os professores, reunimos as turmas, ao ar livre. Depois da audição do Hino Nacional Brasileiro, da leitura do poema *Meus Oito Anos*, de Casemiro de Abreu, feita por dois alunos e das falas breves da orientadora educacional e da diretora, a palavra ficou à disposição de todos. Foi, então, que um menino, recentemente chegado à escola, vindo do interior do estado, matriculado na Classe de

Aceleração de Aprendizagem pediu licença para falar. Timidamente, ele foi ao microfone. Primeiro olhou para a sua professora, e ela se aproximou dele. Em seguida, ele contou para todos nós sobre a notícia que ouvira a respeito do acontecido na escola de Beslan. Todos ouviram, com atenção. Depois da fala do menino, só o vento murmurou; as turmas se dispersaram e os alunos foram em direção à vila.

Dois dias passados dessa cena escolar, o mundo recebeu as notícias e as imagens das vítimas da invasão na escola russa. Olhando aquilo tudo, compreendi a eloqüência daquele silêncio de antes. Era o dizer mudo de quem também já experimentou no lugar onde vive, ou seja, na vila, e no lugar onde trabalha, isto é, na escola um estrondo e um pânico mediante a invasão da violência em suas vidas, que se traduz em forma de uma espécie de “guerrilha urbana”.

Este me parece ser o caso dos alunos e dos professores desta escola que a despeito das inúmeras violências demonstram sensibilidade e força, sem limite.

4 HAVERÁ ALGUM SENTIDO PARA O IN-COMUM?

É a partir da palavra dos professores, cujas falas foram capturadas em uma reunião que recaem as escritas seguintes. Na seqüência deste empreendimento intenciono o aprofundamento sobre os processos de subjetivação que envolvem as posições assumidas e as apreensões feitas pelos professores, seus dizeres e fazeres no coletivo escolar quando a violência se manifesta .

O tema e a dinâmica da reunião, a partir da qual este estudo prossegue, deixam pensar que a escola é, por excelência, um espaço social poroso e permeável, uma vez que assimila e conjura os movimentos do social, tanto quanto os regramentos do que está no seu entorno. E ainda mais, que a escola tem uma engrenagem complexa, capaz de criar códigos sobre o sistema de códigos já existente na sociedade, constituindo-se assim em grandiosa maquinaria de sobrecodificar.

Do ponto de vista metodológico, tomar uma reunião como material de base para este estudo consiste em uma tentativa de traçar uma linha fina, porém firme, que faz laço de ligação entre uma vivência e o que seja o seu alargamento pelo exercício do discernimento, da

reflexão e da atualização. Para fazer aparecer melhor o que aconteceu e o que acontece com os professores na escola diante da violência, é mister especular.

O caráter especulativo desta experiência se dá efetivamente quando de uma manobra que aciona articuladamente os sentidos, a cognição, o corpo, a mente, a experiência com o dado imediato, associando-a a outros dados – os conceitos –, em movimentos de cisão e de mistura, e em sucessões que arremessam o pensamento no tempo entre passado, presente e futuro.

1ª Proposição: *a apresentação dos processos de subjetivação dos professores que se desenvolvem como efeitos da violência que opera em ambiente escolar, pela palavra escrita, introduz na pesquisa e no próprio problema da pesquisa elementos novos que vem se revelar, e isso tudo se derrama, transborda em outros efeitos, tem também uma intensidade*

A reinscrição do vivido (que é a violência e o que foi dito na reunião a respeito das impressões sobre a violência) que descrevo aqui, num moto contínuo, fazem perdurar o passado, tornando-o cada vez mais vivo pelo pensamento e jogam este pensamento num plano de possibilidades que só se realizam num futuro que parece sempre inacessível. O que se forma a partir disso não pode ser confundido com reminiscência, tampouco com projeção ou ficção; é um outro elemento, é novo e é feito de um material que busca outra vez o conteúdo do que passou, se fertiliza deste e se torna diverso deste e dele mesmo.

O que aparece, o material e sua análise, e o que fica na superfície dos mesmos, não é superficial. A profundidade e a amplitude do que aparece não poderiam ser examinadas sob a ótica das particularidades (o que seria escrever sobre as individualidades), mas

necessariamente devem ser abordadas considerando-se as partículas constitutivas e gerativas do que aparece (*no* e *do* social, *no* e *do* institucionalizado, *nas* e *das* singularidades, naquilo que é permanente e no que é provisório, no que se revela como divergência e no que se evidencia como elemento de convergência).

Aprendi que o *empirismo especulativo* trata de um pensamento cujo atributo é associável ao atributo das coisas todas, isto é, pelo pensar desenvolve-se a capacidade de modificabilidade, de mobilidade do pensamento, pois

[...] o pensamento se exerce a partir de um desmoronamento central que só pode viver de sua própria impossibilidade de criar forma, apenas pondo em relevo os traços de expressão num material, desenvolvendo-se perifericamente num puro meio de exterioridade, em função de singularidades não universalizáveis, de circunstâncias não interiorizáveis. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.47-48)

Para tanto, é necessário aventurar-se em uma pragmática da linguagem, não redutível a significantes e a significados; mas, conforme a teoria formulada por Deleuze e Guattari, ousar uma pragmática das partículas e dos fluxos, em que a linguagem é como um agenciamento do desejo: onde as linhas que atravessam as palavras faladas e escritas não têm outra intenção senão alcançar a subjetividade, ou melhor, o que se produz na subjetividade, um *sentido*.

Como registrar este pensamento que ao se apartar do que parecia tão certo, pronto, acabado, definitivo e definidor adquire novos traços? Como anotar e explorar esta afluência de idéias, sensações e afecções que parecem se redemoinhar e modificar o que se passa na interioridade tanto quanto o que se passa na exterioridade das pessoas, da escola?

Será isto um agenciar? E se assim for, como agenciar com o que joga com o “tantum”: as multiplicidades e as singularidades, os absolutos do tempo, as relativizações de espaço, as “movências” que fazemos? Como se pode dizer disso em uma pesquisa?

É preciso procurar uma maneira de expressar este conjunto que articula as coisas vividas na escola (que apareceram na reunião) e na pesquisa (que se concretizam nas leituras, nos procedimentos e nas escritas) para ir a busca de uma questão de longo alcance, a questão do *sentido*.

É fundamental encontrar uma forma de expressão que possa cumprir a função de ponto de contato entre todas essas partículas; um jeito de expressar que reative os atos das falas, mas que não se prenda aos limites que estes definem.

Considerando que para encontrar o *sentido* é preciso situar-se entre o *dentro* e o *fora* das vivências, do pensamento e da linguagem, proponho-me a compor o texto de análise do material coletado como *proposições*.

Segundo Deleuze (1998), as proposições que aparecem na fala e na língua podem designar, manifestar e significar, ou seja, podem indicar os estados das coisas, podem expor desejos e crenças, e podem estar relacionadas a conceitos. Talvez a *proposição* seja a única maneira de lidar com um problema “movente” que requer mudanças conceituais e que exige um exame de novos modelos de pensar, fazer e de dizer.

A escrita em forma de proposições permite-me analisar o material da reunião, considerando a situação das corporalidades todas, postas em relação (o corpo docente, o que é dito pelos docentes sobre o que se passa com seus corpos, o *corpus* social e a matéria incorporal que se produz desde estes vários encontros e confrontos).

Escrever em forma de proposição é ainda arriscar a buscar o sentido, pois a *proposição* contém, conforme Deleuze (1998), uma quarta dimensão que é a do *sentido* – e que neste trabalho ganha relevância desde a indagação que intitula este capítulo. Escrever daqui em diante, em forma de proposição, é apenas uma aproximação tendo, em vista a

possibilidade de estabelecer relações entre os elementos sensíveis (as vivências, os dizeres, as escritas) e os elementos conceituais, e assim efetivar o “empirismo especulativo”: o *devir-pesquisa*.

A “perguntação” transformada em “pergunta-ação”, põe-me assim, diante de outros problemas que se situam no plano da linguagem.

A pergunta por algum sentido que possa haver ou não no “incomum”, já não reduz o problema desta pesquisa a uma interpretação sobre os ditos, os gestos, as pausas nas falas dos sujeitos investigados, que estão pontuadas no material coletado; o problema não é mais a leitura deste recorte da realidade, ou melhor, a leitura que me parece possível de ser feita a partir da reunião.

O problema da pesquisa traduzido na questão de apresentação deste texto, remete-me a duas dimensões: uma primeira que diz respeito à noção do sentido e outra que implica o que fica subordinado à escrita, e que deste modo entra num alinhamento, e passa a fazer parte de uma certa noção ficcional da palavra viva, da coisa vivida.

A escrita do que disseram os professores é uma distinção do que foi dito. E a escrita sobre o que disseram os professores já é uma variação do que foi dito. Esta tríade, a palavra falada, a palavra transcrita, a escrita de outras palavras a respeito daquelas instiga a pensar sobre o que se dá no interior desta relação, tanto quanto na relação entre exterioridade e interioridade em termos de língua e de ação, de pensamento e de vida.

Fico a pensar que perguntar por um sentido é, então, agir, uma vez que “um enunciado sempre executa um ato e um ato se executa dentro de um enunciado”, conforme explica-nos Lobo (2004, p.196).

Um enunciado seja oral (como são os enunciados dos professores) ou escrito (como é o que faço aqui) traz uma informação e mais do que isso, efetua em ato essa informação, isto é, a linguagem que não pode ser concebida como um código que apenas diz de algo, pois na linguagem o algo, a matéria informada se realiza; este é o caráter da imanência da linguagem.

A construção de uma pergunta pelo sentido, além de configurar um ato de enunciação, é um agenciamento pragmático, isto é, se compõe na conexão das corporalidades, na multiplicidade dos efeitos produzidos e nas modificações que se dão fora e para fora das cenas da violência, que se dão fora e para fora da reunião em que os professores falaram sobre o que experimentam.

Passo a considerar isto que ocorre em termos de análise do material de pesquisa e a processualidade da pesquisa como um agenciamento. De acordo com Deleuze (1997), “o agenciamento é tudo o que há, seu determinante é o território”. É por meio da discursividade que se apresenta aqui um território: as intenções, as intensidades e as extensões das falas e das relações dos sujeitos entre si, e destes com a violência, com a escola, com a educação, com a sociedade.

Na filosofia deleuziana, o agenciamento comporta uma articulação de duplos: o conteúdo e a expressão, a territorialidade e desterritorialização. Pode ainda conter uma articulação entre relações exteriores e interiores que acontecem no território. O agenciamento determina e compõe o desejo, por isso “os agenciamentos são passionais”, além do que pode se compreender que “(...) os agenciamentos são complexos de linhas” conforme Deleuze e Guattari (1996, p.112).

Na *fala* e na *língua* temos o *agenciamento de enunciação*. As proposições são, portanto, elementos de um agenciamento de enunciação. Conforme Deleuze e Parnet

(1998.p.78), “as verdadeiras proposições são pequenos anúncios. São também as unidades elementares de [...] acontecimento”.

Ao olhar, ouvir e refletir sobre o que passa na escola e com os professores através da reunião, no intuito de fazer a análise dos processos de subjetivação mediante a violência, encontrei na proposição uma forma para tornar mais tangível o que foi manifesto, o que foi designado e o que pode ser significado, isto é, as evidências de desejos e crenças dos professores, o “estado das coisas” e o adensamento de tudo isso através de implicações no campo conceitual. Reitero a complexidade desta tarefa.

Entendo que a ação de elaborar a proposição é a via que permite acessar a essa variação que vai desde aquilo que se declara pela fala (as passionalidades dos sujeitos – desejos, crenças), do que pode ser conhecido e nomeado (as condições dos sujeitos, da instituição, da comunidade, do fenômeno da violência) até as acepções das coisas, das palavras e das experiências existenciais (as conceitualizações).

Por intermédio da textualidade da proposição posso dar conteúdo e forma às idéias que dizem respeito ao lugar e aos sujeitos, suas histórias e posições geográficas, às cenas – seus começos, enredos e desfechos que só podem ser transcritos resumidamente –, bem como aos conceitos (violência, afecções, segmentaridade, valores, subjetivação, lei, devir) que encontrei prevalentemente nas obras de Charlot, Deleuze e Guattari, Lajonquière e Rolnik para fundamentar esta composição analítica.

Os contornos e traçados deste “texto” que se faz na cotidianidade da escola e, que é trazido à vista na elaboração da pesquisa, especialmente nas proposições analíticas que seguem, é muito semelhante a um diagrama - como o que segue - em que predominam as tendências de deslocamentos.

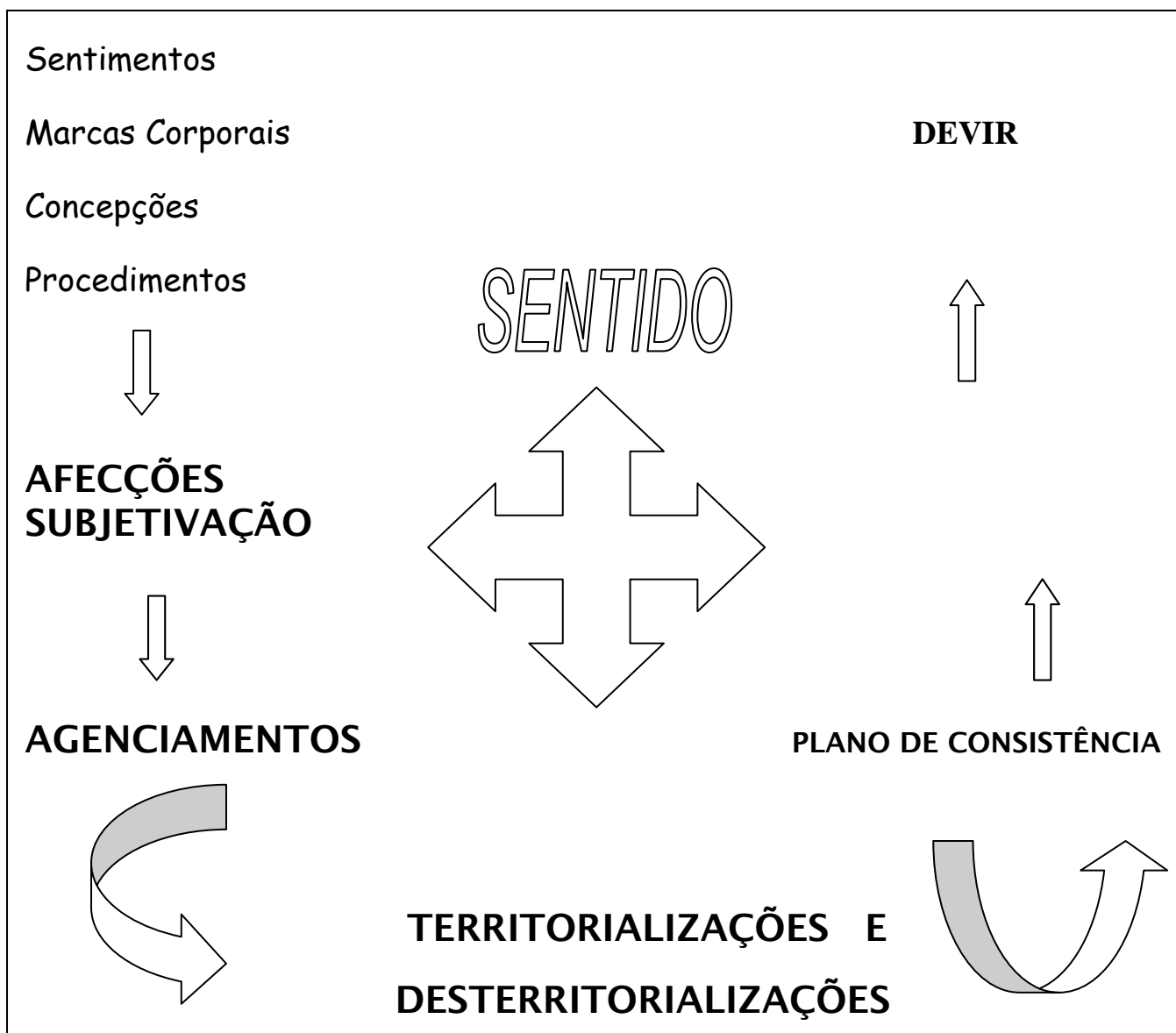
DIAGRAMA DE ANÁLISE



?

ENUNCIÇÕES

... simpatia ...



2ª Proposição: *estamos numa engrenagem interativa que mistura e conjura o individual, o interindividual e o social*

A partir da indagação feita aos professores, na reunião:

– [...] *O que se passa com vocês, com cada um de vocês, quando se vêem envolvidos em cenas tais como: um chute na porta da sala, a escuta de uma ofensa que lhe é dirigida, uma ameaça, uma briga dentro da sala e no meio da aula com arremesso de cadeiras entre crianças, o arrombamento de armários, a invasão das salas e dos espaços de trabalho, as notícias sobre os dramas das crianças, a chegada e a entrada da patrulha policial na área da escola, as reprovações...?*

instalou-se entre os corpos, e no corpus da reunião, algo que nos lançou numa zona espiralada. À medida que se entabulava a conversação crescia a espiral que abrigava toda essa corporalidade.

Descrevi isto que aparecia como um certo “clima” de reunião, referindo os estados de ser e de estar de cada um e do grupo todo, que ficavam muito perceptíveis e, em uma condição muito próxima ao que é idealizado pelos sujeitos em termos de convivência na escola. Este “clima” é o que Deleuze e Parnet (1998, p.63) denominam de “simpatia”.

A simpatia é como um agenciamento em que se evidenciam esforços para uma cooperatividade, o que não é, de modo algum, um misto de sentimentos. Tampouco é apenas uma busca de similaridades entre os sujeitos, mas um jogo de identificações e de distanciamentos que ocorrem num instantâneo. Nas falas dos professores esta percepção do que se inscrevia entre todos transpareceu assim:

– Eu também coloquei uma coisa que a colega destacou. Engraçado isso! [...] Até me aliviei de ouvir a colega e sair dessa solidão de sentir essas coisas.

– Bem, eu ouvi as colegas e confirmo algumas coisas que já disseram, porque também compartilho das mesmas impressões[...].

As identificações e os distanciamentos simultâneos fazem com que o que se entrelaça e se alterna, ao mesmo tempo adicione ou subtraia a própria conversa. Daí aparecem elementos que podem diminuir ou restringir as dificuldades de acolhimento de todas as idéias, pois as falas também incluem expressões que dizem de contrariedades, obscuridades, equívocos que precisam ser esclarecidos, assim:

– Mas, gente, só me esclareçam a propósito disso que a colega falou[...]

– Não! Só um pouquinho! Naquele dia sobre esse assunto, a gente não estava discutindo isso [...] Não era isso!

Observa-se nesta reunião, de um lado, uma certa tendência a evitar essa tensão das falas, como se isso não pudesse aparecer nos espaços de comunicação, porque comumente quebra-se uma regra de cordialidades instituídas no tratamento interpessoal e, às vezes, a discussão termina em agressões verbais dirigidas às pessoas. Por outro lado, um tom de voz mais áspero, ou um silêncio lacrado insiste em marcar as divergências de idéias e de posições, o que também tenciona as relações interpessoais. Tem-se uma grande dificuldade de estabelecer a dialogicidade, de discutir pontos de vista sem que não seja necessário se desculpar pelo risco de atingir as personalidades, como se pode depreender das falas:

– Toda vez que a gente fala aqui, é entre a gente e nesse momento foi importante pra nós. Afinal, tem uma hora que é preciso falar sobre isso, sabe?! Tem um sufocamento se a gente não fala, entende?

– Não, era só pra ficar claro pra mim... Não é de contestar, entende?!

Poderia considerar que na realidade imediata da escola, nos assusta a contrariedade que se revela pelos tons das falas, ou mesmo o uso econômico de expressões, de modo que as idéias não fiquem claras na comunicação porque nos fazem ver os choques do natural com o cultural, do espontâneo com o regramento instituído. Há nas nuances discursivas, tradutoras de uma certa “violência da comunicação”, um exemplo do que se passa nas relações todas, como uma reverberação da violência vivida no encontro com o outro, na sociedade. Foi a condição da “simpatia”, que favoreceu a apresentação de *proposições* pelos professores através de suas enunciações orais.

As enunciações dos professores que responderam à questão feita na reunião são indicativos dos sentimentos que emergem mediante à violência que aparece em meio escolar. Os dez professores presentes na reunião falaram de fraqueza, frustração, decepção, desgaste, apreensão, raiva, impotência, medo, angústia, insatisfação, desânimo, insegurança, bem como da vontade de se livrar rápido daquilo, da sensação de perda de controle, e de dúvidas.

Os sentimentos, segundo Deleuze (2002, p. 56), “são variações que relacionam os *estados do ser*”, ou seja, o sentimento afigura-se como uma manifestação que põe em relação uma condição anterior (*um estado do ser*) com uma outra condição (*um estado do ser*) que aparece quando ocorre a violência. Os sentimentos são, portanto, estas modificações de *estados do ser* que têm uma duração, “implicam uma avaliação da matéria e de suas resistências, um sentido da forma e de seus desenvolvimentos, uma economia da força e de seus deslocamentos, toda uma gravidade” conforme Deleuze e Guattari (1997, p.79). Os sentimentos podem ser chamados de “afetos”.

As enunciações seguintes referem os sentimentos:

– [...]Eu me sinto sozinha. [...]. Uma fraqueza, uma frustração tão grande e a tristeza, também. É muita decepção com tudo isso... todos os dias.[...] Que só dá pra pensar em não ficar, em sair dessa situação e por isso eu escrevi o tempo das férias, é o que vem na cabeça, primeiro. E contar o tempo pra ir, pra ir pra casa porque é tão complicado, é cansativo, é pesado! [...] é uma preocupação constante, uma coisa muito grave. [...]

_ [...] essa agitação, esse atropelo me dá uma sensação de impotência sim, porque parece que não tem o que a gente possa fazer. [...] Eu chego a sentir raiva de mim mesma! [...] Isso tudo faz surgir um sentimento de injustiça, porque tem muita coisa que não está certa!

– Eu escrevi a minha impressão mais forte que é um desânimo, uma vontade de desistir, uma desilusão! [...] isso me dá uma tristeza! [...] eu tenho medo! Eu fico, às vezes, com muito medo pela minha integridade.[...] A gente, trabalhar assim a vida inteira?! Eu acho triste isso e não quero isso por toda a vida! [...]

_ É, eu não queria falar porque, na verdade, eu tenho muitas dúvidas. Eu não tenho certeza de nada quando estas coisas me acontecem também.[...].

A imagem de variados *estados do ser* que provém de um encontro – confronto – com a matéria da violência permite identificar o material manifesto, as condições dos alunos, da organização social tal como os professores percebem e que expressam assim:

– É verdade isso. Elas vivem umas coisas sérias e sabem umas outras tantas que realmente, a gente não 'tá preparada para enfrentar.[...]

– Claro, hoje não se tem segurança; se a gente vai parar pra pensar bem, não tem segurança, isso não existe! Mas a questão é que dentro de uma escola, no trabalho da gente, a coisa 'tá feia mesmo!

É importante considerar que esses *estados do ser* não ficam restritos às idéias do que se passa em termos de sentimentos; foram apresentadas também idéias das marcas corporais que essas “variações” fazem. Assim:

– [...] Aqui na minha folha eu iniciei pelo meu biológico. É tão forte o que sinto nessas circunstâncias que o meu corpo sente. Eu já senti que a minha blusa se mexe, de tanto que o meu coração bate, dispara. Esse estresse que eu sinto me deixa sem ar, me falta o ar, é uma sensação de sufocamento! Eu fico abalada fisicamente nessas ocasiões. Eu já sei disso que me acontece. Me dá até palpitação! É muito forte o que eu sinto. É desconfortável, mesmo! [...]

As marcas no corpo, assim como os sentimentos, são efeitos desse confronto com a violência que se dá na relação com os outros, com tudo o que se situa na exterioridade de si; as marcas corporais e os sentimentos podem também, acionar, provocar efeitos nessa exterioridade – nos outros e nas formas das relações com os outros como denota a fala seguinte:

– Eu sei que vem, mas não sei quando. E quando tudo vai indo bem, tu te envolve com o que 'tá fazendo, tu começa a gostar, acha que vai dando certo, que eles estão ali contigo, de repente... aquela coisa! Aquele tumulto é um assalto, mesmo! Tu entra sem saber numa coisa maluca, que não tinha como. Tu nem sabe, às vezes, como começou, onde 'tava, o que 'tava fazendo, porque 'tava tudo bem, tu 'tava olhando e aparece e surpreende e assusta, mesmo! A cena da cadeira, por exemplo: 'tá tudo certo, todo mundo trabalhando, o guri levanta e vai no grupo e pergunta uma coisa e começa um grito e as cadeiras são jogadas assim, na aula, entre eles. É um desespero, mesmo!

Há na escola uma conjugação infundável de outros elementos que envolvem concepções e procedimentos. No âmbito do “fazer-pedagógico“, isto é, para a tarefa de “ensinar-aprender“, professores e alunos carregam como que uma bagagem de saberes inúteis, à primeira vista. Tratam de conteúdos e, sobre estes, são feitas avaliações, com instrumentos próprios - que até podem ser obsoletos, mas na ordem instituída, são definidos como necessários para comprovar dados informados e gerar as políticas educacionais. Sobre isto disseram os professores:

– E aí, a gente é cobrada![...] Quem tem que ensinar é o professor e os comparativos e as cobranças de um conteúdo acabam avaliando o nosso desempenho. Mas e esse outro conteúdo que fica o tempo todo impedindo o trabalho? Quando a gente trata sobre ele? Com quem? Como? Quem nos auxilia nesse processo cada vez mais complexo? É porque tem uma avaliação da gente, sim; afinal, se há fracasso, a gente fracassa sim.

Eles experimentam uma grande dificuldade de comunicação interpessoal. Na escola, as lacunas e/ou os excessos dos dizeres - pela insuficiência dos conceitos e pelo uso

inapropriado das palavras -, provocam muitas vezes as dissoluções e as rupturas nas relações como pode ser averiguado pelas enunciações já destacadas e ainda:

– [...] a gente tenta conversar com eles sim, mas é bem aquilo que o ditado popular diz “entra por aqui e sai por ali...” eles não só dizem umas coisas e fazem outras, como já se disse, mas tem coisas que nem escutam e se escutam parece, que não compreendem.[...]

– E tem mais sobre isso que a gente fala da seqüência dos estudos; eu posso dizer pra vocês que eu’ tô, em final de agosto, dando um conteúdo para a 6ª série, que se trabalha no final da 5ª série, como num programa regular. Gente, eu nem sei o que dizer pra vocês sobre o que sinto em relação a isso, mas é sério!

Junto com estes conteúdos de ensino, há muitas vivências que não se traduzem em palavras, mas se revelam num caldo de pobreza, abandono, medos, afastamentos sistemáticos com muitas ausências, tanto dos professores quanto dos alunos. A mistura de afazeres, dificuldades e alguns pequenos prazeres diários gera conflitos e parece caótica.

Esses modos condicionais e ativos que interferem e alteram as marcas corporais e os sentimentos dos sujeitos, e também as relações que se estabelecem entre os sujeitos e dos sujeitos com todos os elementos que integram a realidade, podem ser designados por *afecções*, segundo Deleuze (2002).

Há uma correlatividade entre afetado e afetante, que também pode ser identificada no relato de um dos professores sobre uma cena de violência, em sala de aula:

-Ah! Eu abri a porta. Foi uma coisa! Eu nem pensei... olhei, vi que estavam naquele confronto, tentei parar, senti que estava me colocando entre eles e que poderia uma cadeira voar em mim, também! E daí fui em direção à porta... Saí, chamei a diretora; eles também se assustaram! Acho que a minha saída e o meu chamado fez parar. Daí apareceu muita gente na porta, até a sexta série; alguns alunos apareceram ali, porque foi um estrondo naquela tarde. 'Tava tudo calmo, em silêncio, em trabalho... daí... Depois, eles – os alunos – saíram com a colega – a professora – que os retirou da sala, e a aula continuou, mas a coisa não fica igual, perde o jeito do trabalho, entende?! Tu tenta recuperar, mas não dá pra fazer de conta que não aconteceu nada, porque aconteceu, afinal. A gente se assusta e, as

outras crianças se agitam com esse tipo de coisa.[...] Tu tem que 'tá num jogo de risco.[...]

A correlação entre esses modos – de afetar e ser afetado – revelam o caráter da passividade ou da não-passividade do (s) sujeito(s) que se visibiliza por meio de suas ações. Esta idéia foi evocada pelas falas seguintes:

– [...] Cada dia é um pouquinho do desmoronamento que a gente assiste e também participa! [...]

– [...] Eu fiquei pensando no seguinte: a menina Z, por exemplo, que semana passada provocou em mim uma crise, me abalou bastante com as atitudes dela. Ela tinha se afastado um tempo, claro, que foi por ela, que ficou fora, ninguém mandou, a gente até manda chamar, quer saber por que motivo tá fora e tal, mas bem... teve um daqueles sumiços das aulas, e parece que voltou igual. [...]

São as afecções que influenciam a potência de agir, aumentando-a, ou diminuindo-a. Pela variabilidade das afecções, os sujeitos podem transitar entre as zonas da indiscernibilidade (na qual tudo fica muito confuso), da impotência (onde prevalece uma catatonia, isto é, um tipo de uma afecção exacerbada a ponto de paralisar a ação) e da potência da ação. Como exemplos desse trânsito, tem-se nas falas dos professores o que se pode notificar como:

- a indiscernibilidade:

– [...]Eu acho também que a gente sente muita confusão com tudo e em meio a muitas coisas que aparecem. A gente se sente perdida porque com tudo que tem aí, mesmo com os estudos, com os cursos que se faz, para isso a gente não está preparada e acho que nunca vamos estar preparadas para esse tipo de coisa que fica cada vez mais grave [...].

– [...] Eu não sei definir o que é nosso e o que é do social, desse emaranhado todo, sabe?! [...]

- a impotência

– [...]Fico sem reagir; eu me vejo quase sem reação e penso sobre como reagir, né?!

– [...] quando vi o guri, fiquei sem ação. Ele me olhou e eu para ele. Mas foi num lance rápido que me deu aquele bloqueio.[...]

- a potência:

– É ... acho que a gente pode sempre trazer uma coisa, né?! A gente aprende com os outros que escrevem e... poxa, se a gente pode socializar, né?! Por que não? É isso assim,... eu tenho esse hábito e acho legal, né?!

– [...] A gente luta, acredita e custa a acreditar em tudo o que é imposto. Por exemplo, a gente ensina, eles têm que aprender, mas é um passo para frente e outros para trás. É um ir e vir, a todo momento. É uma caminhada louca, meio sem mapa. Mas tem um destino! Ou a gente acha que tem? A gente quer chegar num lá, que sai da frente o tempo todo. Eu fico olhando isso que é horrível! E é uma coisa bem mais grave: é o podre desse sistema econômico que nos faz atuar assim.[...] Eu sinto que faço uma crítica. Faço comigo o tempo todo, mas nem todos fazem.[...] É difícil se desvencilhar dessas teias podres do capital. Como assumir uma idéia de transformação? [...]

Nesta reunião, como de resto na escola, ficou evidente uma certa heterogeneidade coordenada que ressoa, converge e ramifica-se simultaneamente, pois “[...] é tudo ao mesmo tempo. Tudo é concernido: a maneira de perceber, o gênero da ação, a maneira de se mover, o modo de vida, o regime semiótico” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.p. 105-109).

Algumas falas docentes cotejaram essa noção de que tudo e todos são atinentes entre si e fazem assim o “Todo”, ao referir a violência que atravessa a escola, nos seguintes termos:

– Claro que é tudo junto! Tem um problema dentro, mas tem um perigo também. E um perigo que vem de fora, o tempo todo fica aí, andando entre a gente, dentro da escola.

– [...] tem essa coisa que não é um acordo, mas é isso daí, o negócio...ao qual a cidadania parece ter que se submeter, e não só aqui, é em tudo que é lugar, né?![...]

– Tem coisas, gente, que não são só daqui, que são de outros também. E a gente acaba assumindo esse tipo de coisa e assume, assume, assume tudo no fim... Gente, não é possível que a gente arque com coisas que a gente não criou, que vem de fora, também! [...] temos que tentar de tudo pra resolver os problemas que estão aqui, que são nossos. Mas, tem outras coisas que estão entrando na escola, que fazem uma certa pressão para o que já tem dentro, entende?! E tem coisas que são dos pais também. E como é que a gente vai assumir tudo?

– Mas claro que a gente tem que saber fazer uma separação. Só que isso é uma parte de tudo. [...]

Destas falas sobre a impressão de tudo que há na escola, pode-se considerar o que seja a realidade em sua complexidade. A complexidade, como um atributo da organização escolar, fica visível nas instâncias de gestão política, pela definição de diretrizes públicas para a educação; gestão administrativo-financeira, associada à aplicação de verbas; gestão funcional, com um regime de cargos, salários e horários e gestão pedagógica, com planos, instrumentos e protocolos de procedimentos didáticos.

Esta realidade complexificada remete à noção da segmentaridade enquanto elemento conceitual encontrado em Deleuze e Guattari (1996). São três as dimensões da segmentaridade às quais pode-se associar as seguintes falas dos professores:

– binária – é aquela que contém os pares e as polaridades. Em suas falas os professores arrolam os representantes dos grupos da escola e as autoridades políticas, policiais, assim

– [...] Ontem, ficamos um tempão lá, sentados, esperando o atendimento por uma autoridade que tem a responsabilidade de designar um servidor para a função de guarda escolar e simplesmente não fomos recebidos. Tu fica, e fica, e ninguém te responde nada. Absolutamente nada! O cara desrespeita assim uma comunidade. A gente 'tava lá. Tinham representantes de todos os segmentos da escola. [...]

– É verdade! E tem patrulha tendo que vir aqui para resolver os problemas de invasão e a coisa fica como uma brincadeira de gato e rato. Eles chegam por um lado e os guris saem por outro, pulam o muro. Isso é demais!

– circular – é a que implica as ocupações, tal como aparece nos dizeres:

– [...] Sabe, tu te prepara, traz, tenta uma proposta e tudo desanda, entende?! [...]

– [...] cuidar um movimento de recreio, por exemplo, é uma coisa eventual das atribuições de um professor, de uma professora [...] a nossa obrigação é outra, não de vigilância dessa desordem [...]

– linear – diz respeito ao que é episódico ou processual, e que foi expressa pelos professores deste modo:

–[...] Eu acho bem importante isso que a colega já falou, que é mesmo uma situação muito ruim pra gente, pra todos, pra eles também.[...]

– Ué...?! Se os alunos não sabem, a gente não ensinou, mas a gente não ensinou porque não tem como... é um beco sem saída! E a avaliação recai sobre a gente, sempre!

A segmentaridade seja binária, circular ou linear, é como um conjunto formado por linhas que atravessam os espaços e os tempos da interioridade dos sujeitos e das instituições, bem como a exterioridade destes.

As visões dos docentes associadas à estrutura organizacional da escola dão-nos a configuração que forma a segmentaridade: a codificação e a territorialização, a descodificação e a desterritorialização.

Como em um quadro de muitos traçados, aí fica marcada a posição do humano, bem como do que vive nos espaços geográfico e social. Das falas apresentadas na reunião, depreende-se os sinalizadores da visão que o professorado têm sobre as crianças:

– [...] Olha só, se não há limites, eles não sabem pra onde ir, mesmo! Já não sabem por si, não tem orientação de família. Se não tiver aqui, a rua dá o não-limite, né?! Como já dá!

– É! A gente vê crianças fazendo coisas que se pode aceitar assim, tranquilamente, desde muito cedo. Cada vez mais cedo e, fazem coisas sérias! Elas tem umas vivências e uns comportamentos... eu acho isso triste, assim! Por isso, fico pensando...

Do que foi expresso na reunião, destacam-se as impressões que os sujeitos têm sobre este espaço geográfico e social:

– *Sim! Aqui é um paraíso de espaço, um lugar bonito mesmo! Tudo arrumado, mas lá as regras são bem claras. [...]*

– *[...] Às vezes, fico pensando que tem uma coisa deturpada aqui. Uma imagem que é da vila, que eles são da vila, também. É uma escola pequena,... tem tanta coisa boa, é bonito aqui. Mas tem essa coisa da vila que todo mundo ouve, fala e ... parece que desacredita, não sei! É interessante isso, essa diferença daqui e dali [...]*

– *É bem isso, a gente quer ir adiante mas tem um grupo que não rende, como eu falei e a gente fica com essa idéia de escola fraca, mas a coisa que acontece é como eu falei, os tempos e os descompassos do programa e as coisas mais impossíveis entrando em aula atrapalhando o trabalho, os estudos.*

– *Tem uma coisa errada aqui conosco. A gente tem que se questionar sobre essas coisas de escola fraca, sem regra. Por que a gente faz muito, também [...]*

Sobre as territorializações e as desterritorializações, aparecem nas falas os sinais seguintes de identificação e de comparação entre as unidades escolares, suas populações e seus funcionamentos, bem como sobre as variadas manifestações da violência que instigam as quebras e uma alteração dos códigos de comportamento:

– *[...]Com crianças como as nossas, a coisa fica mais grave, parece![...]Os adultos têm outras coisas na cabeça. As nossas crianças não têm! Elas não tem ninguém por elas; é a rua que tá criando![...]*

– *[...]Na outra escola, eu tenho seguidamente a sensação de medo. De lá, eu digo pra vocês: eu tenho muito medo! Eu não bato de frente mesmo e nem fico na sala, ou perto quando essas coisas começam e enfim se desenrolam, porque é muito risco e eles não pensam no que estão fazendo... [...]*

De acordo com a teorização de referência para este estudo, existem dois modelos de segmentaridade: a arborescente e a rizomática.

A árvore é a imagem da estrutura trazida-nos por Deleuze e Guattari (1997, p.220-221) para falar de um complexo sistema de segmentaridade regido pelo princípio da dicotomia, onde predominam as subordinações ao Uno, enquanto o rizoma é regido pelo estatuto do que é múltiplo e heterogêneo, que substitui o Uno. Se a arborescência está situada

em um espaço estriado, o rizoma está em espaço liso, que reage sobre o estriado. No rizoma acontecem saltos, invenções, movimentos profundos.

Supondo que estando imersos em uma realidade onde se alternam elementos, é quase impossível a detecção de quando exatamente estamos mergulhados em um modelo ou em outro, predominantemente. Entretanto, o que aparece é a perplexidade dos professores pela alternância dos comportamentos que os alunos manifestam, estando situados em diferentes modelos organizacionais e que fica acentuada nas falas:

– Pois é! E como a gente vai explicar que muitos alunos saem daqui e vão p'rá li e parecem diferentes? É uma escola vizinha, pertinho daqui e aqui eles são de um jeito e lá de outro! Há respeito. Não há palavrão, por exemplo. Um aluno da 8ª série me disse um palavrão e gente... ele foi suspenso! A regra existe, é cumprida e a diretora faz cumprir isso. Não se questiona, não tem contestar esse tipo de coisa. É disso que eu falo!”

– Mas a gente pode se perguntar: por que eles, esses alunos que saíram daqui e eram bons aqui, mantiveram as mesmas características? Tem aí uma coisa nova. Se eram bons, ficaram, se mantiveram. Mas tem uns que funcionam de outro modo..., que vão se deixando influenciar e qual é a coisa que 'tá interferindo nisso? Será que é só da escola, só nossa essa responsabilidade de manter o que é bom, de melhorar o que não está bom? Eu acho que a gente tem que ver isso.

É no cruzamento entre os dois modelos: o da “segmentaridade arborescente” e o da “segmentaridade rizomática” que se situam os sujeitos na realidade desta escola, particularmente.

Há um processo no qual tudo se desloca e ressoa de um segmento a outro; exatamente onde se desenvolvem os fluxos. Os fluxos aparecem como um elemento de intensidade, que muda instantaneamente. Em cada nova fase de fluxo é que acontece a desterritorialização, conforme explicam-nos Deleuze e Parnet (1998, p.63).

Conforme Deleuze e Guattari (1996, p.97) o fluxo contém o absoluto e o diferenciado, o abstrato e o real, o ideal e o eficaz.

A experiência com o fluxo se dá nos planos da molaridade e da molecularidade, que não se diferenciam pelo tamanho ou pela duração, mas pela natureza dos elementos que os referenciam. Entre o molar e o molecular sustenta-se uma relação de proporcionalidade que tanto pode ser direta como inversa, mas é o que existe e insiste.

Há a experiência molecular da violência – essa “pequena” violência de todos os dias, entre os que se identificam por nome, classe, gênero, e há a experiência molar em que a violência se destende até onde se pode suportá-la e também contê-la. Entre esses domínios todos, há uma espécie de escoamento, de vazamento que escorre na organização dual que “escapa à máquina de sobrecodificação”. São operações na micropolítica, na microeconomia, que se efetivam nos detalhes em forma de traduções, negociações que fazem uma ruptura com a macropolítica, a macroeconomia, a burocracia, a hierarquia e estas, correm pelas rachaduras da segmentaridade. As falas subseqüentes são expressões desta noção:

– [...] Mas, o que me desacomoda muito é essa observação que fiz de como o sistema nos trata. Por exemplo, a gente tem falado sobre essa possibilidade de termos um guarda aqui, na escola. Claro, ele sozinho não vai resolver. Mas não há escola que não tenha uma proteção. [...] Mesmo tendo feito agendamento para audiência, não fomos atendidos. Pra que essa agenda, então, né?! Tu começa a te perguntar de tudo, dessa burocracia, dessas má vontades, dessas desconsiderações e de tudo isso, né! Aí a gente também tem a notícia de uma resposta grosseira da autoridade da rede que diz que nós temos que cuidar do movimento, que somos uma escola pequena e tão problemática. Bem, mas o problema da violência que 'tá nesse lugar, a gente não criou. A gente 'tá dentro, só isso! E daí, os caras te tratam assim, né?! Como se tu fosse o culpado disso tudo daí! Por isso que eu digo isso: eu acho que a escola 'tá sozinha. O sistema como um todo, o poder público não cuida, não vai cuidar, não tem interesse por isso. Mas a gente tem que responder p'ros caras, né?! [...] A nossa obrigação é outra! Não é de vigilância dessa desordem. E isso é claro pra mim. Eles não querem se comprometer e ficam enrolando a gente! E não querem dar um jeito que é necessário e ficam tentando nos fazer de bobos. [...] Estamos soltos, mesmo! [...]"

A violência de que falam os professores permite compreender as relações que se estabelecem entre a linguagem, as coisas e os processos de ver, de fazer, de dizer e de ser. Na reunião, quando falavam sobre as cenas de violência, disseram:

– [...] São só umas meninas e vivem umas coisas e, se somem e conversam sobre pegar as coisas dos outros, por exemplo, e pegam mesmo. Elas não só pegaram o que era meu, mas também abriram o armário da sala, remexeram tudo da outra professora. É impressionante a rapidez, a articulação daquele movimento que elas fazem! Eu vi que elas invadem mesmo e não têm nenhuma orientação para não fazer esse tipo de coisa. A gente se espanta como fazem e não sei mesmo se é parando de vir na escola, por exemplo, como uma punição, que as coisas vão se resolver.[...]

Esta perspectiva do olhar e a exposição pela fala mostram o jogo associativo que os professores podem fazer ao relacionar índices da fome, desempregabilidade, miséria e mortalidade, com o enorme volume de tragédias que se abatem sobre as pessoas que conhecem, tal como acontece neste lugar da escola – nesta vila.

Os professores identificam as pessoas implicadas nesses dados estatísticos e falam, então, sobre as crianças e os adolescentes com os quais trabalham, reconhecendo de cada um o nome, o rosto, as cicatrizes que estão nos seus corpos e nas suas almas pelas vivências traumáticas (abuso sexual, trabalho infantil, abandono, negligência, alcoolismo, drogadição, agressão física, envolvimento em brigas, carência material, doenças). Foi dito assim:

– ‘Tá aí ó, o nosso número de matrícula é pequeno. São poucos os casos porque a gente dá os nomes, identifica as pessoas. Mas isso não quer dizer que sejam poucos os nossos casos de problema. Noutras escolas, eles têm um grupo maior. Numa proporção, nós temos tanto quanto elas. E a gente conhece individualmente, sabe bem quem são, as histórias e tal. Mas tem aqui, sim, um número que preocupa e com crianças menores, ainda fica mais grave.’

Conforme Seligman-Silva (2000, p. 73) temos “no cotidiano a materialização da catástrofe”, e deste modo temos uma perspectiva da micro-história. Segundo este autor, a catástrofe deixou de ser tão somente um episódio capaz de trazer à tona o inusitado, o raro e, assim sendo, passa a delimitar períodos da história da humanidade; o autor esclarece que a catástrofe aparece nas situações mais prosaicas de nossas vidas.

Parece que nesta realidade da escola, os dados estatísticos adquirem feições de gente. Entretanto, não se pode ignorar que na organização social se estruturam progressivamente novos espaços que codificam e decodificam esses elementos.

O corpo social não é numerado sem que o número forme um “corpo especial”, segundo Deleuze e Guattari (1997, p.68-69).

Criam-se novas ferramentas e tecnologias por meio das quais se articulam os nexos entre determinações e decisões. Na máquina social se fazem assim os agenciamentos (que se configuram como “as seleções, as estratificações, as invenções”) entre o coletivo e o individual, entre o que é mais concreto e o que é mais abstrato, determinando em diferentes momentos, diferentes compreensões e até mesmo diferentes usos desses conjuntos.

A burocracia é um desses corpos especiais que impregna no social, um cálculo e, conforme Deleuze e Guattari (1997, p. 74), poder-se-ia pensar que “a burocracia tem um cálculo social”; o corpo social fica quantificado, numerado, classificado e dessa aritmética surge um corpo de códigos que organiza numericamente, que regula as composições e os funcionamentos, que define os privilégios e as representações prefigurando as tensões. Aí, o poder se exerce e fica presente e oculto, ao mesmo tempo. Esta forma de organização e de funcionamento contribui para a instauração de uma “economia da violência”.

Da perspectiva da “micro-história” para a “macro-história”, tem-se que estas ocorrências da violência representam uma catástrofe social, porque dizimam a humanização.

São “macrodecisões” que se efetivam em espaços de “microdeterminações”.

É dessa contingência que se chega a problematizar e produzir modos de organização, de trabalho, de relacionamento, de expressão, de pensamento, enfim, de postura e de ação na vida como os que foram referidos pelos professores:

– [...] a gente luta, acredita e custa a acreditar em tudo o que é imposto. [...] E se não for correta a forma de mudar isso, pelo menos que se tente uma medida, uma alternativa mais coerente, que tenha fundamento nas coisas que se faz, mas não por questões assim como estão postas, que tem a ver com uma conformação com o sistema, com essa regra suja [...]

– [...] É. Eles nem nos receberam ainda. Vão marcar outra audiência. Agora vamos ter que ter todo o cuidado para não ficar sempre perdendo, mas tem que se dizer uma realidade pra eles, porque numa negociação, um pedido assim, de um guarda em tempo de política, de desculpas de políticos não é fácil. Mas mesmo numa negociação, a gente tem que ser claro, dizer umas coisas dessa realidade pra eles, sem pena. Vamos ver...”

3ª Proposição: há uma dissimetria atuante na medida em que os elementos todos – pessoas, idéias, ações, documentos – podem se conjugar, se acumular, se modificar, e então se conectar em diferentes arranjos mediante uma determinação que se conjuga no próprio arranjo

Há um embate de valores na relação que se estabelece entre os sujeitos e especialmente entre os professores e os alunos. Nas relações entre os professores e os alunos há um abalo que se revela por meio das seguintes falas docentes:

– [...] A gente se assusta e as outras crianças também se agitam com esse tipo de coisa.[...]

– [...] Eu comecei agora em março e me apavoro com o que vejo a cada dia, e cada dia é mais. É uma mortandade tão grande! Lá, pelo menos, é todo final de semana, um jovem morrendo, morto, morto; isso é o caos! Não têm respeito pela vida, eu acho. Não têm respeito por nada, por ninguém. Ah! Eu que não fico!

Esta situação explicita um choque entre valores que professores e alunos validam em suas ações. Sabe-se que dentre os alunos desta escola, muitas crianças e adolescentes estão inseridos num universo em que predominam “ante-valores”. Escrever isto não é, de modo

algum, emissão de juízo de valor, mas é preciso considerar a realidade, desde as posições dos sujeitos nos variados agenciamentos. Alguns alunos são filhos de pessoas que se envolveram e estão envolvidas em situações de criminalidade. Esta divergência de valores pode estar relacionada à diferenciação que Deleuze e Guattari (1997) estabelecem entre os valores da mundanidade e os da sociabilidade²³.

Observa-se que nesta realidade é concreta a participação compulsória das crianças e dos adolescentes nesse campo da marginalidade que forma a “mundanidade”, à medida que ouvem conversas e usam uma gíria restrita a este tipo de vivência, sabem de fugas da polícia, do presídio, recebem e usufruem coisas roubadas, em suas casas; sabem o que é e como é feita a guarda de conteúdo de tráfico e, em alguns casos há inclusive uma atuação efetiva das crianças e dos adolescentes em roubo.

Entendo que a mundanidade e a sociabilidade sejam como domínios característicos do tecido social que forma a(s) cidade(s) e que também se fazem presentes na escola pelo acolhimento formal de todos os membros da comunidade. Deste choque, tem-se como ilustração as seguintes falas, que também evidenciam as contradições internas no discurso docente:

– Vamos continuar dando comida aos porcos? Eu já disse isso outras vezes aqui na escola e sei que é pesadíssimo. Mas nós vamos fazer, literalmente isso, assim? Eu não gosto de dizer isso; mas eu penso na realidade e nos valores, sabe?!

²³ Do mesmo modo seria possível opor entre os homens mais evoluídos a forma de “mundanidade” de “sociabilidade”: os grupos mundanos estão próximos dos bandos e procedem por difusão de prestígio mais do que por referência a centros de poder, como sucede nos grupos sociais. (Proust mostrou bem essa falta de correspondência entre os valores mundanos e os valores sociais). [...] As maltas, os bandos são grupos do tipo rizomático por oposição ao tipo arborescente que se concentra em órgãos de poder. É por isso que os bandos em geral, mesmo de bandidagem, ou de mundanidade são metamorfoseados de uma máquina de guerra, que difere formalmente de qualquer aparelho de estado, ou equivalente, o qual, ao contrário, estrutura as sociedades centralizadas.(DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.20-21)

– [...] Mas vamos lembrar uma coisa que a gente tem aqui: paira na escola uma coisa de “coitadinho”, em função dessa forma de vida miserável que eles têm.[...]

– [...] A gente tem que fazer uma diferença na vida dessas pessoas, não só porque a gente é professor, mas porque a gente tem que ter coerência com os princípios de vida que a gente tem. [...]

Os professores percebem o comportamento dos alunos, mas desconhecem a lógica que orienta seus procedimentos e que se constitui em fator determinante para a vivência em comunidades como esta, da vila. Isso se expressa na fala:

_ Mas é bem assim como falávamos na outra reunião: de dizerem uma coisa e fazerem outra. É complicado né?! É isso. Eles até falam que não devem fazer assim, que tem perigo, falam de deveres com os outros, claro dos direitos, né, como já falaram, mas daí até fazerem a coisa funcionar...

De acordo com Zaluar e Leal (2001, p.150), “onde os laços segmentais (familiares, étnicos ou locais) são mais fortes, o que não acontece somente em bairros populares e vizinhanças pobres, mas também na própria organização espacial das cidades que confundem etnia e bairro, o orgulho e o sentimento de adesão ao grupo diminuem a pressão social para o controle das emoções e da violência física, resultando em baixos sentimentos de culpa no uso aberto da violência em conflitos”.

Esta noção da realidade remete à idéia da guerra primitiva, cujo princípio residia na limitação das trocas e no impedimento da fusão entre grupos. Em uma versão atualizada Deleuze e Guattari (1997, p. 23-24) esclarecem que o mundo “nos oferece hoje imagens particularmente desenvolvidas dessas duas direções, a das máquinas mundiais ecumênicas, mas também a de um neoprimitivismo, uma nova sociedade tribal como a descreve McLuhan. Essas direções não estão menos presentes em todo campo social. Acontece até de se confundirem parcialmente; por exemplo, uma organização comercial é também um bando de pilhagem ou de pirataria numa parte de seu percurso e de suas atividades; ou então é por bandos que uma formação religiosa começa a operar. O que é evidente é que os bandos, não

menos as organizações mundiais, implicam uma forma irreduzível ao estado, e que essa forma de exterioridade se apresenta necessariamente como a de uma máquina de guerra, polimorfa e difusa”.

Esta “máquina social” metamorfoseada em “máquina de guerra”²⁴ efetiva uma violência duradoura e sem parâmetros. Segundo Deleuze e Guattari (1997), a tendência capitalista é promover e desenvolver a guerra inteira, que vai para além dos aniquilamentos tal como se conhece de uns estados contra outros, mas põe as relações todas em estado de contradição, uma vez que o aniquilamento se dá desde o “centro” envolvendo a população inteira e sua economia e um desrespeito generalizado percebido indistintamente, tal como se ouviu:

– Pois é, eu falo assim ó: a maçã podre ali no meio a estragar as outras! Porque os pequenos aprendem e as crianças vão se modificando com esses comportamentos, já que é o tempo todo com essa lei do “não dá nada”. [...]Claro, gente, ela ‘tá vendo o “não dá nada” rolando solto e, todos sem precisar se preocupar. E é assim fora daqui também, ‘tá aí, ‘tá na vida! Quem faz o que quer, independente dos outros, se dá bem de um jeito que a gente não entende, mas “não dá nada” mesmo! [...]

Nessa direção e sob essa condição de violência(s), considero que se tem na escola algo semelhante à noção que é trazida pelos teóricos da filosofia da diferença, pois o que ocorre é contínuo, é sempre. Percebe-se que há na realidade contemporânea da escola e da sociedade algo progressivo que desestabiliza o modelo histórico da instituição escolar, da profissão de professor, do papel do aluno, da função educativa da comunidade, alterando-os. Tal como Deleuze e Guattari (1997,p.74) indicam, acontece que “ao invés de operar por uma violência a cada golpe, ou então de constituir uma violência “de uma vez por todas”, a máquina de

²⁴ “Se a guerra decorre necessariamente da máquina de guerra, é porque esta se choca contra os Estados e as cidades, bem como contra as forças (de estriagem) que se opõem ao objeto positivo: por conseguinte, a máquina de guerra tem por inimigo o estado, a cidade, o fenômeno estatal e urbano e, assume como objetivo aniquilá-los”. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 34)

guerra com a pecuária e o adestramento, instaura toda uma economia da violência, isto é, um meio de torná-la duradoura e até ilimitada”.

A percepção de que a vivência se dá “*num território sem lei, onde é também difícil se desvencilhar dessas teias podres do capital*” assinala a extensividade de uma articulação para o disfuncionamento da escola e da sociedade, que fica desvelado nos processos de trabalho e de relacionamento. Sendo assim, por um lado, “*o fracasso existe*”, por outro “*é para ser negado*” e a regra passa então a ser a da “*conformação*”.

Este *quantum* excessivo do que vem de fora como contrariedades, contradições e ameaças, instala no interior da escola, nas relações interpessoais e na interioridade de cada um, uma insegurança, uma apreensão constante e é tanto que as forças do sujeito se esvaem até parecer, então, que não há alternativa viável para reverter a situação, para sair daquela circunstância, tal como foi dito:

– *Eu me pergunto sempre: o que faço agora? E agora? Por que as coisas acontecem dessa forma? Ai, meu Deus! Meu Deus, me ajuda! Eu preciso ter esperança! As crianças são tão pequenas, né?! Se não for diferente disso tudo de agora, o que vai ser? Para continuar eu preciso estar acreditando [...].*

Esta situação que não pode ser negada, pois “*não dá para fazer de conta que não aconteceu nada, porque aconteceu, afinal. Isso é complicado, não é uma coisinha de brincadeira, de quando acontece...’tá ficando seguido demais*” pode condensar-se em algo que vou denominar de facticidade, isto é, o que entendo como sendo a prevalência do fato sobre o sujeito. A facticidade é diferente do fatalismo.

De acordo com Pelbart (apud LINS, 2000), Nietzsche chama de fatalismo “essa mania de aceitar o que é, pois assim deve ser, porque a história assim o manda, o que implica curvar-se diante dela e enterrar-se junto com seu rolo compressor”.

Nesta escola, em particular, os professores atestam um desgaste porque é muito difícil diferenciar, na experiência cotidiana, o caráter da factualidade, da fatalidade que a violência nos impõe. O convívio com as crianças e os adolescentes, sob essa força da violência (violência esta que se desdobra e se faz presente nas maneiras, nas falas, nas reações tanto dos professores quanto dos alunos diante do trabalho escolar) e também pelo conhecimento das histórias particulares dos alunos, pela forma como se relacionam, afeta os professores. Eles também se ressentem ao perceberem a dificuldade de serem entendidos pelos alunos quando apresentam o saber formal, e fazem exigências que eles demoram a corresponder pelo que se pode verificar quando é dito assim:

– Os pequenos já dizem “não dá nada”. Isso é grave, gente! Não tem uma parada e nem começo tem pra tudo isso, pois já chegam com essa noção de falta de limites.[..] tudo eles bagunçam, atrapalham. [..]Tudo passa pelo corpo e eu sinto que mesmo lá, tem toda essa dificuldade de fazer, de aceitar uma ordem, de se integrar numa brincadeira, num jogo. E afinal, tem que ter uma ordem, tem etapas e, é tudo assim, aos borbotões, aí não dá mesmo! [..]’Tá certo que muitas dessas crianças têm dificuldades e a gente pode ficar querendo justificar com os problemas todos deles, mas e os outros gente? Entende?! [..]E a gente sem poder controlar. Daí, fica que quem não dá certo é a gente , mesmo! Todo trabalho posto fora,... aquilo né?!”

Por tudo, então, pode-se pensar que o modelo social e o modelo epistemológico identificam a existência e a continuidade da “máquina de guerra”.

É quase inevitável nas escolas, de modo geral, o confronto diário com o risco e o perigo e, sobretudo, nas escolas situadas nas periferias das cidades.

– É sobre isso eu queria falar... o risco. Eu recebi uma ameaça de morte de um guri noutra escola. Ele é aluno da noite lá. E eu já vi esse guri, aqui, no gramado, falando com outros, com esses rapazes que estão vindo muito para cá. Eu simplesmente parei.[...]

Mediante a violência que vem do exterior ocorre uma violência interior (no interior da escola e na interioridade do sujeito), trazida na reunião através dos ditos das sensações que atravessam os corpos e dos sentimentos, bem como as impressões do “outro”, as crenças e os desejos que habitam as singularidades dos professores, como afecções, o que se verifica através das enunciações:

– [...]E a gente quer bem os alunos da gente, né?! Eu não quero dizer com isso que a gente não quer bem a eles! Eu me preocupo com eles, com todos. Mas é que é um pânico assim, essa coisa...

– Nós estamos fragilizados com essa atitude desse “marginal”, desse “delinqüente” que tem nos atingido nesses últimos meses. E essas entradas da patrulha aqui, e essas esperas, e as respostas desaforadas de tudo que é lado.

O risco e o medo como condição e efeito da violência constituem um problema que é afectivo e indissociável daquilo que gera em termos de modificações na organização do trabalho e na constituição subjetiva dos sujeitos. Devém daí, um “acontecimento”.

Posso dizer então que o(s) acontecimento (s) advém dos efeitos de superfície, estes que a violência em meio escolar opera nos processos de subjetivação dos professores.

Em vários textos, Deleuze (2002) trabalhou sobre o acontecimento, desde Espinosa. Esta noção do acontecimento implica a multiplicidade de relações, dos efeitos de tudo e de um Todo que faz misturas e se manifesta na linguagem. O acontecimento não é exatamente como um acidente, um episódio, uma ocorrência, mas como um efeito do que se passa com os corpos em si, com os corpos em uma relação de reciprocidade e com o *corpus* (o coletivo, o social e todas as suas manifestações).

Os acontecimentos-efeitos²⁵ são expressos através de proposições (considero que as enunciações orais também ganham o caráter de proposição!). Estes acontecimentos põem as subjetividades numa zona de “passagens ao limite”.²⁶

Neste ponto se poderia supor que um impulso incide no(s) sujeito(s) para um salto, há um discernimento que faz retomar ações em zonas onde se inscrevem os códigos. É possível comprovar esse trânsito ao se retomar o que professores disseram:

– [...]Eu acho que nos falta uma coisa, um limite. Eu acho que não há entre nós um parâmetro do que é certo e do que é errado. Nós não temos uma linha de ação construída com eles. [...]

– [...] Acho que, às vezes, a regra tem que ser bem clara e bem firme sim. Eles têm que experimentar uma perda.

É sobretudo o medo que impulsiona uma retomada de medidas mais rígidas, pois estas podem vir a tranquilizar um pouco os indivíduos e o grupo todo. O medo aparece como uma afecção determinante de um certo movimento como explicam-nos Deleuze e Guattari:

Fugimos diante da fuga, endurecemos nossos segmentos, entregamo-nos à lógica binária, seremos tantos mais duros em tal segmento quanto terão sido duros conosco em tal outro segmento; reterritorializamo-nos em qualquer coisa, não conhecemos segmentaridade senão molar, tanto no nível dos grandes conjuntos aos quais pertencemos, quanto ao nível dos pequenos grupos onde nos colocamos e daquilo que se passa conosco no mais íntimo ou privado. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 109)

A propósito da alusão feita pelos professores à necessidade de uma definição de limites, tem-se de Lajonquière (1999) um esclarecimento sobre os (des)caminhos da reflexão pedagógica, em busca de um ajuste entre o que é necessário e o que é possível nas práticas

²⁵ A expressão “acontecimento-efeito”, nos é apresentada por Deleuze na série intitulada “Da Proposição”, em sua obra *Lógica dos Sentidos*, 4ª edição, p. 13.

pedagógicas, mais especificamente com relação às intervenções que se fazem junto às crianças e aos adolescentes. Segundo o autor (1999, p.72), a pedagogia “pretende transformar o real infantil num ideal adulto” e assim incorre no risco de “*terrorismo pedagógico*”, enquanto a psicopedagogia propõe o “ajuste a um real”. Dessa forma, o espírito hegemônico inviabiliza qualquer realização educativa porque se retira da pauta do trabalho escolar, a noção do *desejo de...*, que é o elemento impulsionador do empreendimento educativo. As dúvidas dos professores se reafirmam nas falas:

– [...] *Eu também acho que a gente tem que construir sim uma linha de ação. Não dá pra continuar assim, o tempo todo. Concordo com isso. Mas não é só isso, eu acho. Isso de fazer a linha de ação é importante, mas não é só, entendem?!*

– [...] *Quais seriam as ações, então?! Essa construção de uma linha de ação tem que ser feita de forma que a gente olhe esse tipo de coisa, eu acho. Eles não têm muito a perder, quase nada, e uns não têm nada a perder, mesmo!*

De certo modo, esse embate entre “*a dúvida em corrigir e a queda por adequar*” é o que predomina no tempo presente, assim como refere Lajonquière (1999, p. 72) e isto fica pontuado pelos professores quando discorrem sobre a vivência em aula, quando comparam o quadro de violência entre várias escolas e discutem uma providência necessária a ser incluída na ordenação do trabalho pedagógico, assim:

– [...] *porque que é sempre a mesma coisa: parece que eles têm uma força e abortam o que é bom. [...].*

– *Mas tem uma coisa importante, com relação a essa combinação de uma linha de ação e de medidas que a gente tem que tomar. [...] Então, não sei quando a gente fala disso de afastar, se vai funcionar para melhor, tipo suspensão funcionando p’ro cara ver que perdeu, que foi ruim ficar fora, entende?! Se fica fora, aprende piores coisas; não sei se ficar fora é bom.[...]*

²⁶ Expressão que se lê em Deleuze e Guattari (1997, p.26).

– [...] *Sobre o que vocês falaram de disciplina construída junto com eles, assino embaixo. O Regimento Escolar diz que a disciplina é uma co-responsabilidade e a gente tem ainda que voltar para aquele assunto dos direitos e deveres dos alunos, como se falou semana passada e ir até o regimento: daí, vamos ver que eles são co-responsáveis por essa construção. [...]*

Todos estes dizeres podem ser compreendidos como um exercício de “sobre-codificação da lei”, mas também como uma espécie de recorrência mítica, inspirada na tradição escolar, uma maneira de superar a experiência imediata que é declarada, assim:

– [...] *Só que não tem coisa pior do que a gente falar e não ser ouvida pelos alunos, né?! E ficar o tempo todo trabalhando para isso, que um dia alguém falou aqui numa reunião de como é que é ... ? Ah, de ficar fazendo uma contenção! É isso mesmo! Parece que tu'tá segurando a tampa, pra que a panela não fique cheia de pressão, porque é bem assim né, pessoal?! Mas não adianta segurar a tampa, porque a pressão é mais forte e tem uma hora que vai explodir. Isso dá uma sensação horrível, entende?!*

Segundo Lajonquière (1999) este tipo de procedimento que caracteriza uma regulação pela definição de um regramento precisa ser feito com muito cuidado. É fundamental aprofundar estudos para um esclarecimento que nos leve a distinguir “a lei de uma regra moralizante”²⁷.

O risco imediato diante da formulação de regramentos provavelmente fomentaria na escola condições ainda mais favoráveis para a disseminação da violência que se experimenta também no regime da urbanidade.

²⁷ “Enquanto a lei educa, a moral compra consciência. [...] Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe –, a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz “não faça isso, porém, faça outra coisa”, enquanto que a regra formula o imperativo da fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada. Em suma, a lei inscreve uma diferença com relação ao proibido, entretanto, a regra obriga a fazer igual ao pedido. [...] Ou seja, o fundamento da lei não está dado pelo fato de supostamente visar a fabricação de um indivíduo virtuoso, uma sociedade ideal ou um grupo escolar moralmente homogêneo.” (Lajonquière, 1999, p. 73-76)

A propósito, Lajonquière (1999, p.84-85) deixa claro que a escola fica cada vez mais vulnerável à violência porque atua segundo a lógica que predomina noutros espaços, como o das ruas e acrescenta que “responder dessa forma não só equaciona a violência como também infertiliza a própria educação escolar”. O autor elucida que as práticas que reinscrevem a escola no imaginário social e abrem possibilidades para crianças e jovens conquistarem uma condição existencial são exatamente as práticas cotidianas que salientam o trabalho e a cultura. Na reunião, surge uma fala – das mais fortes – que aponta para isso:

- [...] E ainda tem uma coisa sobre tudo isso que é o fato de que nosso espaço, a imagem da escola pela comunidade é frágil também. Parece que nem 'tá tão formalizado assim, pelo que eles falam, pelas trocas, pelas escolhas que fazem, ficam comparando o nosso trabalho, com outras escolas e tem também uma insatisfação, né! Sempre tem! Esse negócio de dizer que vão trocar para uma escola mais forte. Forte em quê? Querem uma escola forte mas não cuidam da que têm. Eu fico com tantas dúvidas que saliento algumas perguntas nesse papel: até quando e até onde vamos suportar?

Essa dinâmica que vai da denúncia a uma certa paralisação na queixa, e depois faz o(s) sujeito(s) retomar a ação pela inquietação proveniente das discontinuidades, é própria da escola e aparece na reunião. Também ressoa na pesquisa. O tempo todo uma pergunta pulsava:

- Qual é o sentido?

4ª Proposição: os processos de subjetivação dos professores que acontecem na realidade da escola configuram-se ali como uma “matéria-movimento²⁸”, que pode engendrar outras realidades

²⁸ Esta expressão encontra-se em Deleuze e Guattari, 1997, p. 89.

A partir dessas enunciações todas que estão sendo examinadas sobre os modos de estar e de atuar neste ambiente escolar, penso sobre as formas de “ser professor(a)”. Para tanto, parece-me imprescindível retomar o que é atinente à subjetividade e que diz respeito ao conjunto que estrutura o conceito de subjetividade, ou seja, a “individualidade” e a “singularidade”, a “alteridade” e o “outramento”, a “consciência” e o “inconsciente”, como linhas diferenciadas que se agenciam, fazendo funcionar juntos vários elementos: os territórios, as populações, os afetos, os acontecimentos e os devires, enfim as multiplicidades.

Não se trata, portanto, de uma noção de subjetividade como algo que pudesse ser associado às expressões do Uno, do Todo, embora encerre tudo:

- as passionalidades (os desejos, as vontades);

- as formas de interatividade (as ações, as relações consigo, com os outros, com o mundo, as forças, os poderes);

- os entendimentos (os saberes, suas produções e seus usos, as reflexões)

e toda esta coleção numa flutuação, que tanto pode se misturar e assim se dissolver, quanto se desintegrar e, desse jeito, se homogeneizar. Paradoxo!

Os dizeres dos professores apontam que conflitos, tumultos, invasões, ameaças e insultos como vivências constantes provoca-lhes uma desestabilização pela sensação de menosprezo que os professores experimentam e, sobre a qual foi dito o seguinte:

- Pra trabalhar a gente tem que se sentir mais feliz! O que te brocha é tu ser tratado como lixo.[...]O aluno não pode ter o direito de esculachar uma aula e com a gente. Eu acho que isso não pode acontecer em escola nenhuma!

Da docência realizada em meio escolar violento, decorre, sem dúvida uma alteração da imagem do professor, especialmente como uma autoridade que sabe e que ensina aos outros; há uma fragilização desta imagem de autoridade que é reconhecida por todos os membros da comunidade escolar.

Conforme Arendt (1994, p.36), a autoridade é um atributo pessoal que se destaca nas relações interpessoais, por exemplo, entre os filhos e os pais, entre os estudantes e os professores, ou um predicativo do cargo que o indivíduo exerce: “conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-lo é a risada”. A autoridade tem, etimologicamente, a significação de aumento e desenvolvimento por estar vinculada aos aspectos de preservação e de aumento de valores.

A queda da autoridade se dá num vazio de valores, isto é, nos períodos de transição entre o abandono de velhos valores e a emergência de novos valores. Nessas fases, há um risco de perda ou uma possibilidade de efetivação da autoridade. A tradição e a competência são os alicerces para a autoridade e diante da ruptura com a tradição, a autoridade passa a ser exercida tão somente com a tônica da tecnocracia. É dessa lacuna da tradição (seja de uma tradição amalgamada, forte ou uma tradição dinâmica) que se deflagra uma fragilidade da própria autoridade e daí o poder passa a ser exercido unicamente por meio de estratégias de controle dando prevalência aos mecanismos de comando.

Além disso, a insegurança e o medo pela ameaça à integridade que decorre do encontro violento com o outro gera sempre um novo arranjo existencial para todos os sujeitos:

- [...]Eu fico às vezes com muito medo pela minha integridade. A gente se arrisca muito! [...]. Eu não bato de frente mesmo e nem fico na sala, ou perto quando essas coisas começam e enfim se desenrolam, porque é muito risco e eles não pensam no que estão fazendo... Se a gente sofrer alguma coisa, não vai alterar nada na vida

deles, mas é a vida da gente. Não vai, mesmo porque é “o não dá nada”. É uma só vida. Eu tenho essa só.[...]

Surgem também outras ordenações para a instituição escolar, que deixam à mostra as diferenças nos modos de sentir, de pensar, de agir, de se expressar. Isso se pode considerar a partir da fala:

- [...] Eu não vivo a sala de aula como vocês. Minhas entradas são mais eventuais, pela minha função, mas não sinto isso aqui que vocês estão falando de tanta coisa grave. Eu acho que nos falta uma coisa, um limite. Eu acho que não há entre nós um parâmetro do que é certo e do que é errado.[...]. A gente funciona muito na intuição e pelo momento. Daí acontece esse negócio que deixa tudo instável: hoje tu podes fazer tal coisa, amanhã não pode mais.[...]

Mas as ocorrências de violência que causam uma dissolução na consistência da singularidade de cada um provocam, por replicação, uma perspectiva um tanto mais integradora das singularidades e da coletividade, tal como se ouviu:

- É, eu nessa linha que a colega falou, tenho uma experiência que tem a ver com os materiais necessários p'ras aulas, as atividades de aula. Muitas vezes, eu mesma banquei o material que precisávamos para as aulas.. Eu também não tenho pra esbanjar... e eles não tem nada para o trabalho. Eu trazia, comprava com meu salário, deixava de adquirir o que era pra mim e p'ros meus filhos e contribuía muito, trazendo pra eles, porque são importantes, também! Fazia com carinho e observava que eles desperdiçavam, usavam os pedaços de papel, por exemplo, e logo descartavam materiais bons como folhas, por exemplo. Se iam recortar, começavam pelo meio da folha e as sobras colocavam fora, pisoteavam, guardavam socando no armário, amassando, jogando umas coisas em cima das outras. Eu tive que trancar esse movimento e daí falar sério sobre isso e esse modo de proceder. Eles começaram a mudar. Mas, junto com uma atuação, eu tive uma explicação e as coisas estão diferentes. Precisei de paciência para insistir nesse tipo de coisas... perguntar, lembrar sempre a mesma coisa de modos diferentes, devolver para o grupo as perguntas. Foi demorado até que eles assumissem isso também, e mudasse o comportamento. Mas sabem que já tem uma mudança?

O estatuto identitário é sempre provisório, independentemente das condições sob as quais o sujeito esteja, segundo um esclarecimento feito por Rolnik (1992), pois a dimensão da

identidade se engendra na relação com os outros e na processualidade do mundo, onde o caos e a ordem são indissociáveis.

Em um movimento contínuo de decomposição das categorias coexistentes (entre a ordem e o caos), surgem sempre novas combinações, tal como elucidada:

No entanto, a realidade não se restringe ao visível e a subjetividade não se restringe ao eu: num outro plano invisível. O que há é uma textura ontológica que vai se fazendo de fluxos e partículas que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com os quais estão coexistindo, somando-se, esboçando outras composições. Tais composições a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação aquilo que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim irreversivelmente o equilíbrio desta nossa figura; tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo – em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar e, de agir, etc. – que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. Esta diferença fica reverberando à espera de um corpo que a traga para o visível. E a cada vez que respondemos a exigência imposta por um deste estados – ou seja a cada vez que encarnamos uma diferença – nos tornamos outros. (ROLNIK,1992 texto mimeo p.3-4)

O deslocamento do “conjunto identitário” com o que este compreende em termos de “idealização, atribuição e consciência ou pensamento totalizante” provoca uma espécie de dissolução e a emergência de uma nova figura de professor(a) .

Tentei capturar essa operação na transcrição das seguintes falas:

- idealização

-[...] A gente fica nessa condição de vulnerabilidade, tudo pode acontecer ali. E é injusto mesmo, porque eu falava isso; quando a gente pensa em ser professora, a gente idealiza e imagina tudo o que pode fazer pelas pessoas, com isso que se aprende, com o que sabe e parece que a gente esquece também o que foi essa experiência de ser aluno; claro tem coisas que não são tão boas, mas a aula é importante e o que a gente traz é necessário, e o pior é que o melhor da gente é rejeitado por eles (...)

- atribuição

- [...] Sabe, tu te prepara, tu traz, tenta uma proposta e tudo desanda, entende?!

- [...] Não tem assim “planejar”, porque isso bem certinho, bem fechado pode cair a qualquer hora. Na verdade, tu tem que planejar p’ro imprevisto da coisa. [...]

- pensamento totalizante como uma representação do que é ser professor:

- [...] A gente sabe que o trabalho da gente é importante, que a gente escolheu este trabalho, não tinha que querer se livrar dele, mas não dá!(...)

Mas é preciso considerar que mesmo neste território existencial povoado de violência(s) ainda se mantém os desejos e as crenças do(s) sujeito(s):

- [...] quero gostar do que faço. [...] Não acho que as coisas vão melhorar do jeito que vão... Tendem a piorar eu acho... e acho que não tem solução pra isso tudo, eu acho! [...]

Além disso, é necessário levar-se em conta que a “destruição” se configura como um risco, diante do qual é muito difícil alcançar equilíbrio:

-[...] Eu recebi uma ameaça de morte de um guri noutra escola, ele é aluno da noite lá e eu já vi esse guri aqui, no gramado, falando com os outros, com esses rapazes que estão vindo muito para cá. Eu simplesmente parei. Eu ia indo para o refeitório com a minha turma e quando vi o guri, fiquei sem ação, ele me olhou e eu para ele, mas foi num lance rápido que me deu aquele bloqueio. Logo me afastei da zona do olhar dele. Essa amplidão, essa entrada de todos, essa falta de uma proteção deixa a gente com medo, sim. O que aquele guri ’tava fazendo aqui? – eu me perguntei. Fica uma coisa no ar, na cabeça da gente. Será que ele é daqui? Será que ele veio fazer o quê aqui? [...]

Pode-se dizer que a violência opera um esfacelamento das subjetividades docentes, à medida que provoca uma mudança - em tudo e em todos - que se realiza num itinerário sem rota, dito assim:

- [...] é uma caminhada louca; meio sem mapa, mas tem um destino, a gente acha que tem, a gente quer chegar num lá, que sai da frente o tempo todo [...]

A par de tudo isso, entendo que os processos de subjetivação docente, em meio escolar violento, seriam como parte de uma dinâmica de “movência²⁹” do corpo coletivo. É no corpo coletivo – da escola, da comunidade e da sociedade – e, não apenas nos corpos dos professores (seus corpos e suas almas), nem só no corpo docente como grupo (cuja função social é relativa à propagação e difusão da cultura) – senão em tudo o mais que este mesmo corpo docente traz do *corpus* (que é o social), que os processos de subjetivação se efetivam e podem ser visibilizados como “matéria-movimento”.

Conforme Deleuze e Guattari (1996, p. 99), tudo se passa em “um campo social que não pára de ser animado por toda espécie de movimento de descodificação e de desterritorialização que afeta “massas”, segundo velocidades e andamentos diferentes”.

Num plano de suscetibilidades, o próprio fluxo das afecções, da identidade docente que se modifica neste meio escolar, diante da violência, é que faz a consistência. Daí o *devenir*,

Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. [...] Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. [...] Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 10-11)

²⁹ A palavra *movência* está *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia* Vol. 5, 1997 p. 32; na sequência do mesmo texto pode-se ler: “Há aí algo que não se reduz nem ao monopólio de um poder orgânico nem a uma representação local, mas que remete à potência de um corpo turbilhonar num espaço nômade”.

5ª Proposição: o conjunto dos pares *fundamento X procedimento, conteúdo X forma, fez relacionar as falas dos professores - como dados empíricos - aos conceitos em série e alcançar o novo, que é o sentido*

Os planos metodológicos de pesquisa supõem, de modo geral, uma previsibilidade de distribuir e classificar para identificar e reconhecer elementos de conhecimento.

No plano metodológico elaborado para este estudo, propus-me a refazer o caminho da *doxa* para, então, ultrapassá-la. Procurei na circunlocação dos professores os dados que se manifestavam e os encadeamentos dos elementos que designavam e dos que significam a violência e seus efeitos nos processos de subjetivação dos professores, numa mobilização de puxar o pensamento entre duas extremidades: a da fala e a da língua.

Das enunciações orais às enunciações escritas, desvelaram-se as cenas de violência em meio escolar e tudo o mais que decorre daí em termos conceituais: a simpatia, os sentimentos, as marcas corporais, as concepções e os procedimentos docentes, gerando as afecções; além disso uma compreensão sobre o choque entre os valores da mundanidade e da sociabilidade, a organização segmentária onde se agenciam o(s) sujeito(s), a apreensão do que é hegemônico da prática pedagógica na instituição escolar, e o que advém do *socius*, promovendo o trânsito de fluxos e forças, as territorializações e as desterritorializações, o regime das identidades, e desta multiplicidade, os processos de subjetivação dos professores como *devires*.

As formas de abordar o tema deste estudo que, inicialmente, pareciam inorganizáveis, indicavam o predomínio do senso comum, numa primeira fase do trabalho. Depois, quando ficaram em suspenso as categorias que mantêm os dualismos: do certo e do errado, do bem e do mal, do homogêneo e do heterogêneo, o pensamento separou-se do bom senso.

Neste processo de amalgamar teoria-prática e prática-teoria, o **pensamento** – este que nasceu do contato com os intercessores teóricos escolhidos – levou-me a configurar outra concepção do ser como unidade ontológica e antropológica, além de identificar fundamentos filosóficos, sociais e políticos da atividade de investigação científica.

Na linha limítrofe entre o próximo e o distante, o simples e o complexo, o dentro e o fora surgiu uma nova possibilidade de realizar a pesquisa.

Pela análise do material da circunlocução, a faculdade de pensar ampliou-se; estando às voltas com a remontagem da discursividade orientada para a elaboração da proposição, o pensamento passou a mover-se num espaço sem fundo.

Um novo traço no pensamento se inscreveu a partir de uma nova forma de linguagem e um movimento de reciprocidade entre os regimes de dizer e de pensar. Isto que gerou e, ao mesmo tempo, foi movido por uma energia ativa e propulsora de um outro entendimento sobre a violência e seus efeitos em termos de subjetivação, instigou-me a pensar sobre o que já é conhecido e sobre as tantas coisas que ainda se desconhece a respeito da relação natureza-cultura, da escola, da sociedade, da educação e, enfim, de tudo isso que está em nossas vidas.

Ao perguntar-me sobre o sentido e procurar respostas no compartilhamento com os professores encontrei uma intensidade que está nos vãos deste exercício de pesquisar, nos espaços todos da escola e abruptamente, – assim como é a violência! – nos toma por inteiro, e assinala algo como um movimento simultaneamente bloqueador e propulsor de novos processos conceituais, identitários e organizacionais que por fim remetem à questão do poder, tão bem referida por Foucault (2000) quando de um diálogo com Deleuze:

Se a leitura de teus livros (desde o *Nietzsche* até o presente *Capitalismo e Esquizofrenia*) é para mim tão essencial, se deve ao que me parece à posição deste problema: sob o velho tema do sentido, significado, significante, etc., por último, a

questão do poder, da desigualdade dos poderes, de suas lutas. (FOULCAUT, 2000, p. 15)

Compreendo que esta escrita, como uma reelaboração crítica sobre tais questões, pode (isto é, tem a possibilidade e o poder de...) vir a constituir-se em parte do processo de pesquisar conforme o método “empírico especulativo”.

A maneira de alongar a experiência pela recuperação dos dados, pela implicação das impressões e das expressões do(s) sujeito(s), pelo estabelecimento rigoroso de relações, pela afirmação da escrita, pela inspeção radical da própria atividade forçando a irreducibilidade aos dados primeiros, forja uma “maquinaria” de pensar.

Esta maquinaria, como um recurso necessário para a ação de “especular”, tem dupla entrada, por onde passam os elementos concretos e os abstratos, os fatos, os fluxos e as forças. Ali onde tudo fica agenciado, produz-se o sentido e, então, o pensamento é um acontecimento. O sentido se produz mediante a intensidade dos esforços para ligar as idéias ao aleatório e para ultrapassar as lógicas do senso comum e do bom senso.

Assim sucedeu-se neste estudo.

5 DA REDE QUE SE ENTRETECE

Como imagino acontecer com os que se dedicam às obras de passamanaria, que entretecem minuciosamente em fitas e cordões, fios de seda, ouro e prata, também precisei de tempo e de concentração para tecer outra linha nessa rede que trama a vida entre o individual e o social. Uma linha de ver, dizer, fazer e pensar a violência que habita a escola e, estando imersa no espaço pedagógico que é onde ela aparece, sentir o momento exato e puro para coletar o material da pesquisa e analisá-lo, da forma mais completa e cuidadosa que pudesse fazer, pois é disto que se faz a pesquisa.

Ao mesmo tempo, outras coisas se concretizavam na realidade da escola, como se também outros “passamaneiros” estivessem a tramar a rede de relações que se formam na escola e que formam a escola. Não poderia renunciar aqui à possibilidade de contar sobre o que se produziu na escola, em meio ao turbilhão cotidiano.

Depois da reunião apresentada neste trabalho, muitas outras coisas aconteceram.

Fez-se a continuidade do seminário com a apresentação das idéias dos professores, a partir da leitura do texto-referência dentre as quais destaco:

- “somos uma totalidade despedaçada e de algum modo precisamos reconstituir o que se quebrou”;

- “algumas condições para a transformação da escola precisam ser organizadas por todos. Isto requer um comprometimento de cada pessoa, pois a mudança da escola e na escola alcança vários âmbitos que vão da direção aos serviços gerais, e isso muito provavelmente se inicia por uma nova visão do que seja o espaço pedagógico”;

- “o modo como nos instalamos no lugar, as formas de trabalho que propomos podem alterar os objetivos, as formas e os elementos do ensino e das relações que temos estabelecido entre nós, professores e do nosso grupo com a comunidade toda: os alunos, seus pais, a Mantenedora, a Associação empresarial”;

- “é preciso investir na educação para a sensibilidade, para a curiosidade de saber”;

Algumas mudanças ocorreram no modo de trabalho deste grupo:

- a disposição do mobiliário escolar nas salas de aula foi modificada, de modo que os alunos passaram a sentar em grupo ou em grande círculo, durante as aulas;

- num determinado período da tarde, ouvia-se música ambiental e para isto se providenciou a instalação de aparelho de som que permitisse a ressonância de uma sonoridade suave pelos corredores, entre as salas de aula;

- as produções dos alunos começaram a povoar os espaços da escola em painéis e murais, expostos nos corredores e nas salas de aula. As notícias e agendas de atividades eram apresentadas para os alunos, em um quadro verde instalado no corredor de acesso às salas de aula. Os alunos desenhavam ali e deixavam seus recados também.

Mas na escola também tivemos problemas, decorrentes do confronto entre perspectivas – umas mais claras, outras mais obscuras – sobre o que seja uma proposta educativo- pedagógica no desenho da estrutura escolar, sobre a realidade desta comunidade, sobre o papel e as funções pedagógicas que cada um tem na organização escolar, bem como sobre os entendimentos acerca do papel e da imagem da escola para a comunidade incluindo-se a vila, a Mantenedora, os professores todos que fazem parte da rede de ensino.

Experimentamos na abertura da diferença, as rupturas e o aumento das distâncias nas relações interpessoais, e paradoxalmente tivemos algumas aproximações de interlocução a partir de algumas posições assumidas pelos sujeitos - sejam os alunos, os professores, os pais dos alunos, outros parceiros da escola.

No grupo da tarde todos os profissionais tiveram, durante o ano, em intervalos variáveis (inclusive depois de agosto), transtornos de saúde: problemas de voz, de pele, ginecológicos, respiratórios, circulatórios, musculares e psico-emocionais (estresse, depressão), o que denota um sintoma de que a experiência em meio hostil, provoca algumas cicatrizes.

Mas como em tudo há verso e reverso, e o que prevalece é a dinâmica, essas dificuldades alavancaram ainda outras produções.

Promovemos atividades extras e também participamos de eventos organizados pela Mantenedora. Para tais realizações, elaboramos um planejamento procurando integrar as temáticas aos estudos e às atividades, como ocorreu, por exemplo:

- visitação à Feira do Livro em Porto Alegre, em horário vespertino, da qual participaram pais, alunos e professores que tinham interesse e disponibilidade de

tempo, pois não houve custo nenhum com transporte o que facilitou a adesão das famílias ao convite feito;

- Mostra Científica de Trabalhos Escolares, organizada pela Mantenedora onde apresentamos o trabalho denominado “*Diversos Olhares sobre a Terra*”, em que todos os alunos foram envolvidos na feitura de instalações, maquetes, quadros, coreografias, poemas.

Tivemos duas assembléias comunitárias cujos dados levantados contribuíram para a elaboração de uma versão preliminar do projeto político- pedagógico da escola, encaminhada à Mantenedora. Nessas oportunidades, os pais disseram-nos das dificuldades que enfrentam para acompanhar os estudos de seus filhos, dos problemas da comunidade e reafirmaram suas necessidades e expectativas com relação ao trabalho que se desenvolve na escola. Numa dessas oportunidades de encontro comunitário um senhor disse ao grupo:

- As crianças precisam aprender a cooperar aqui na escola; só assim as coisas vão mudar, porque é da vida que na vida tudo vai junto.

No primeiro semestre aconteceu uma gincana com muitas propostas que incentivaram a leitura, a busca de informações, a atividade em equipe, a produção de materiais pelos alunos. Uma das tarefas dessa gincana era a composição de uma música inédita que depois poderia ser inscrita para participar como concorrente do Musicando – um concurso de músicas promovido e organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa, com apoio da Secretaria Municipal da Cultura- ; três composições de autoria dos alunos foram premiadas.

Em CD, pode-se ouvir as composições em forma de *rap*, que revelam o que os alunos da escola pensam sobre *a paz*. Estas letras, cuja transcrição apresento a seguir, acentuam o paradoxo: a potência de criar mesmo quando tudo parece impossível.

A criança e o jovem

A criança e o jovem
esperam tudo do futuro.
Mas como acreditar,
num mundo sem paz e sem justiça,
onde a guerra impera e vigora,
a estupidez massifica e ignora?
O que de bom se tem para dar?
Vamos acabar com isso.
Vamos nos dar o direito de ter respeito
e verdade.
E acabar com a infelicidade.
E viver com mais dignidade.
Temos que acreditar,
que um dia o mundo vai mudar.
Vem com a gente,
vamos nos unir para progredir cada dia,
cada mês.
Vamos, pule!
Vamos cultivar o Brasil!

(Bruna Vargas Lima, Fernanda de Oliveira Vilnekee - 4ª série, manhã)

Rap da Paz

Veja a esperança
naquela criança.
Que quer seu direito.
Que quer seu respeito.
Paz na vida,
Paz no coração.
Paz é amor, amizade e emoção.
Paz no futuro,
Paz no presente.
Essa é a alegria
da vida da gente.

(Bruna Carvalho Mendes, Tâmara Santos Rodrigues, Lilian S. Américo, Laís F. Ribeiro Marian, Felipe Ferreira Couto - 6ª série, tarde)

Viver em paz

Não sei como é possível viver em paz
 com um mundo repleto de guerra.
 Como posso viver em paz
 com tantas crianças nas ruas, passando fome?
 Eu vou lutar para que esse mundo
 seja feito só de paz.
 Só assim poderemos descansar.
 Como é possível, à noite, fechar os olhos
 sem lembrar das pessoas inocentes
 que morreram em todo planeta,
 pela ignorância das pessoas que estão no poder?
 Esses governantes que calaram a voz do povo
 que podiam melhorar o país...
 Eles só querem acabar com nossa esperança.
 Só nós podemos mudar esse mundo.
 E construir a nossa felicidade,
 com muita garra, com muito amor.
 Só no fim desse túnel estará nosso futuro.

(Priscila Lima de Oliveira, Kellen Talita Soares Santos – 7ª série, tarde)

Os alunos da escola também apresentaram, em promoções da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, canções e coreografias que aprenderam nas aulas e nas oficinas das quais participaram.

Fez-se um contato com a Promotoria da Infância e da Juventude para agendamento de um encontro com o senhor promotor, a fim de tratarmos sobre a realidade dos alunos que ficam à mercê das adversidades todas – já referidas neste trabalho – e que tem encaminhamentos feitos ao Conselho Tutelar. Entretanto, não tivemos retorno positivo, em função da indisponibilidade de tempo em sua agenda para esse atendimento.

Do movimento funcional do corpo docente, pode-se dizer que no período final do ano, foram encaminhados ao departamento de recursos humanos da entidade mantenedora oito pedidos de remanejamento de matrícula docente, isto é, os professores solicitaram transferência de escola, sendo três deles integrantes do grupo da tarde e outros cinco do grupo da manhã.

Das atas de resultados finais no ano de 2004, contabilizou-se trinta e três casos de retenção na mesma série, de um total de cento e noventa e seis matrículas, sendo que quatro destes, ainda ficaram com indicação para nova avaliação, a realizar-se em março de 2005.

Para o período de férias, foram mantidas as parcerias com a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, em vista da continuidade das oficinas de dança, futebol e teatro com a possibilidade de oferecimento de um lanche para as crianças e adolescentes participantes; sem dúvida, este foi um modo de “abrir a escola”, através da promoção de atividades de lazer e de cultura por todo o ano.

Providenciou-se a mudança interna de salas e setores para melhor acomodação e cumprimento de indicações feitas por uma inspeção do prédio escolar, segundo a qual a documentação escolar deveria ficar em local mais reservado. Assim, a secretaria e a direção foram deslocadas da sala maior, que passou a ter divisórias para separar os setores do núcleo pedagógico: sala dos professores, sala dos serviços de supervisão e de orientação educacional e sala para o laboratório de aprendizagem.

Não recebemos nenhum guarda escolar como demandava a comunidade; sobre a delimitação do espaço foi discutida a instalação de tela, cerca, grade, e nenhuma foi feita. Sugeri o plantio de uma cerca viva no canteiro do avarandado do prédio, considerando que isso daria uma proteção e não impediria um contato com a natureza. Mas tudo é muito caro e a escola não dispõe de recursos financeiros, por isso a proposta ficou como uma solicitação de patrocínio para a Associação empresarial.

Para o ano de 2005 projetou-se, em consonância com os encaminhamentos feitos pela Mantenedora, o fechamento da classe de sétima série. Ainda no final do ano letivo de 2004, providenciou-se a comunicação para a comunidade sobre esta decisão e o encaminhamento dos alunos para a escola mais próxima, onde teriam asseguradas vagas e matrícula. Esta

medida que favorece uma reacomodação dos espaços – das salas disponíveis – permite a abertura de mais uma classe de Educação Infantil, tendo em vista o contingente de crianças da comunidade, formada pelos conglomerados do Jardim Bom Sucesso, do Jardim Prosperidade e da Vila da Harmonia.

CONCLUSÃO

DESTE TESTEMUNHAR

[...] para que isso seria necessário, se tudo é testemunha de nosso ser, nossas amizades e inimizades, nosso olhar e nosso aperto de mão, nossa memória e o que esquecemos, nossos livros e traços de nossa pena?

Nietzsche

O tema da violência ganha importância nos processos de investigação em várias áreas de conhecimento, uma vez que arrasta em seu bojo uma série de problemáticas que incitam a conjecturar sobre a natureza humana, as condições gerais de organização social, a história e os erros da humanidade na perpetração de conflitos e rancores.

Além disso, para compreender as configurações do objeto desta pesquisa no tempo, no social, e para formular um corpo conceitual sobre o mesmo, parecia-me imprescindível verificar as contingências históricas de produção de determinadas práticas e de determinados discursos acerca de questões relativas ao assunto em foco. Por isso, empenhei-me em fazê-lo.

A escola e a teoria pedagógica estão situadas, a meu ver, literalmente entre o mar da libertação e o rochedo da conformação, num tempo em que a produtividade e o consumo são os balizadores da organização educacional, social e política.

Compreendo que a educação escolar na contemporaneidade mantém uma oferta incipiente para o nível de exigências do mundo do consumo, isto é, a escola tornou-se incapaz de preparar para a vida produtiva e ainda que o fizesse, haveríamos de contar com o inchaço dos sistemas de produção que parecem não comportar vagas para massas de novas gerações e de tantos outros sujeitos, ávidos pela apropriação de seu direito ao consumo, pela via da produção. A nossa condição humana está solapada pelo paradigma da produtividade que orienta a vida na sociedade capitalista. Os professores com os quais trabalhei sabem disso.

Parece-me que um estado confuso e desordenado que constatei na organização dinâmica da escola fica difundido pelos desentendimentos que repousam em elementos fundamentais para a ocorrência da violência, bem como para o entendimento da mesma, dentre os quais destaco: o poder, a segmentaridade que nos conforma como singularidades e como multiplicidades, a palavra e a ação.

Como compreender no interior do “fato social” (das relações entre os indivíduos e das relações interinstitucionais) essa operatividade que advém da violência e quais são seus efeitos em termos de produção da subjetividade? Esta foi a pergunta que me orientou para a realização da pesquisa.

A violência é caótica, por sua natureza. Em meio escolar, diante de qualquer episódio de violência – seja a violência *na escola*, a violência feita *pela escola* ou a violência dirigida *à escola* – percebe-se uma total afecção. A violência surge como um impacto, um choque que atinge o princípio de alteridade, abala os sujeitos e as suas relações (consigo, com os outros, com o mundo e com o conhecimento) já que não se pode desconsiderar que a singularidade e a multiplicidade coexistem e se interpenetram. Em educação tem-se, que o “Eu” se constitui no espaço de relação com “Outro” e isto é quase uma consensualidade.

Para a questão sobre quais seriam as alternativas para minimizar a violência em meio escolar, chego a considerar que talvez se deva fazer um esforço coletivo para o restabelecimento teórico-prático que promova a produção de um sentido para a aprendizagem escolar. Isto requer uma prática de “*educação elucidativa*”, como diz La Taille (2000, p. 101) que desenvolva “liberdade e responsabilidade tendo em vista o respeito, a autonomia e a tolerância”.

Ao finalizar este trabalho é possível dizer que desta contingência – a violência em meio escolar – resulta uma forma de relações que posso adjetivar de disforme, atravessada por “ante- valores”, adoecida por experiências traumáticas. Este compartilhamento de insegurança altera a vivência da infância, da adolescência e da adultescência.

As atividades de estudo sobre os efeitos da violência em meio escolar, o exame da relação entre os sujeitos causavam-me receios pelo risco de um envolvimento predominantemente emocional e interpretações pouco reflexivas. Mas, na tentativa de fugir disso, uma indicação deleuziana guiou-me nesta pesquisa:

Experimentem, nunca interpretem. (DELEUZE e PARNET, 1998, p.61)

Aprendi que uma certa provocação ao que está na possibilidade infinita do sujeito entre sujeitos e com outros sujeitos, indubitavelmente leva à transformação da realidade individual e coletiva. É no intercâmbio, no espaço *entre* que se inscreve no verbo, o plural e uma nova noção de impessoalidade para adentrar nas singularidades,

É entretanto, nesse espaço quebrado e à deriva, que estranhas relações se tecem, intrusões se produzem, bruscas invasões destrutoras, quedas de imagens em meio às palavras, fulgores verbais que atravessam os desenhos e nos fazem voar em pedaços. (FOUCAULT, 1988.p.48)

O trabalho de ultrapassamento da experiência é muito maior e, imagino que sempre estará incompleto, inacabado, demandando continuamente um outro *que-fazer, que-dizer, que-pensar, que-ser*, suscitando um devir. Difícil!

Nem identificação, nem distância, nem proximidade, nem afastamento, pois em todos esses casos se é levado falar por, ou no lugar de... Ao contrário é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção do mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 66)

Entendo que em razão de um certo condicionamento que a violência opera, as pessoas ficam ameaçadas em sua integridade, pois sua existência está essencialmente abalada, na medida em que ficam submetidas à violência, como produto de ações (des)- humanas. No fundo e no centro desse problema da vida humana, reside o menosprezo pelo ser e a prevalência de um poder que se institui na retenção, no abuso econômico, num sentido hedonista e autoritário das forças econômicas e políticas.

A partir daí penso que diante desta violência que se reproduz e se produz em meio escolar, a saída possível para cada um e para todos seja talvez o caminho da reconversão da integralidade, que podemos conquistar mediante uma proposição coletiva de uma nova concepção de escola, compreendendo-se que a totalidade jamais estará atualizada e presentificada.

Essa inviabilidade, que a provisoriedade da própria vida nos impinge – já que tudo é movimento – pode nos instigar ao agravamento de um desejo e, na instauração deste, pode-se constituir uma atuação “micropolítica”. Ou seja, no grande espaço social que é a escola e para fora dela, também se pode comunicar as diferenças, as intensidades e as vontades de plenitude humanas, o que provavelmente vai afetar a sociedade. Foi um “novo” aporte teórico que me permitiu denunciar a realidade, sair de uma zona de julgamentos, me desviar das dicotomias e

me deixou vislumbrar o quanto é concebível resistir e adotar a resistência como um dispositivo de criação.

Resistir e criar!

Resistir do ponto de vista da micropolítica é como escapar de uma forma hegemônica de capturar os sujeitos e suas imagens; é romper com o esperado e se lançar para um espaço além do visível, adentrar no campo do sensível sem a preocupação de quantificar e regular, mas também cuidando para que essas formas moleculares de estar e atuar não sejam transmutadas em relações de reprodução que nos tornam cada vez mais endurecidos fazendo a experiência molar, sem nos darmos conta.

Acredito que a subjetividade pode, sim, resistir à sordidez e à frieza da violência, que torna a vida seca, estéril, e compreendendo o que sejam processos de subjetivação, pode-se, sim, alterar a forma sob a qual se trata a violência, na contemporaneidade contribuindo para sua dizimação, resistindo (no sentido de impedir) a sua disseminação.

Testemunhei que é possível, sim, criar formas de examinar a história que fazemos a cada dia e afirmar insistentemente a possibilidade da fundação de outros votos de escola e de educação, mesmo quando o que se vê é apenas a expansão da negação da possibilidade. É viável criar formas para pensar um pouco mais adiante da crítica quando se trabalha pela supressão das fronteiras que rompem com a idéia da destrutividade das identidades. A partir daí, pode-se criar novos agenciamentos.

Penso que o mais importante de nosso papel, enquanto sujeitos de pesquisa e de educação, é problematizar o modo de existir através do questionamento com outros, sobre como se dá a organização social e como produzimos toda essa “maquinaria” no cotidiano de nossas vidas.

Penso também que é essencial fazer valer a resistência e a criação, e para isso é necessário manter o movimento dos fluxos de imagem e de linguagem em coesão, pois é assim que se forma um comentário de oposição à realidade, quando se introduz a diversidade, o tal “compasso binário” que elenca *e... ou... ou... e*. Assim, pode-se contribuir para o desmonte das estruturas de mercado que tem corrompido e adoecido as comunidades e os indivíduos pela dissociação dos homens, pela exploração do trabalho e pelo esmagamento dos desejos.

Concebo que resistir e criar são, portanto, pólos complementares de ação do homem – de cada um e de todos – que não estão diametralmente opostos, mas que nos movem num fluxo vital onde se pode vir a “representar o irrepresentável, a abstrair o real”.

E por fim, preciso ainda registrar uma impressão de que circula uma diferença. Há uma diferença por dentro, numa conexão com o que está fora de mim, deste estudo e que certamente está relacionada com essa experiência vivida.

Acredito que no prolongamento dessa dimensão que nos contém, a do tempo – espaço que hodiernamente se experimenta pela produção, pelo consumo, pela comunicação – de tudo, inclusive dos saberes que se transmitem e se compõem na escola – pode-se promover a reciprocidade, o encontro particular com a nossa própria humanidade, desbancar uma ordem moral totalitária e modificar a história.

Quando pontuo finalmente este texto de dissertação tenho a nítida noção de que é necessário e possível dizer que o ofício de professor(a) não é dissonante da idéia de um *devoir*. Quando se assume o ofício de professor e também o de pesquisar é necessário e possível fazer a experiência diferenciada da reflexão sobre a própria experiência e a subjetivação de forma a ensejar uma outra maneira de encarar o mundo e de construir expectativas até onde nossa(s)

idéia(s) pode(m) nos levar. Compreendo que as nossas idéias podem nos aproximar da inovação, quando são propagadas e difundidas considerando-se que:

A propagação, a difusão fazem plenamente parte da linha da inovação; elas marcam uma virada.” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 87)

Este é o meu desejo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIEZ, É.; GILLES, D. *Uma Vida Filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

ARENDDT, H. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994

BOURDIEU, P. *Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *O Poder simbólico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAZIL, H.V. “O reconhecimento simbólico, a interpelação e o confronto com o real”. *In: Tempo Psicanalítico*. vol. 35, (2003) p. 57 a 74. Rio de Janeiro: Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle, 1978.

CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Os Jovens e o Saber Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. “Deux illusions: la toute puissance de l’éducation et son impuissance”. In: *L’éducation pour demain: questions pour la société, questions pour les pratiques* (on line). Disponível na World Wide Web: [www.< http:// ufmt.br/revista/arquivo/ver. 11/ leducation pour demain. Html](http://ufmt.br/revista/arquivo/ver.11/leducationpourdemain.html) (acessado em 31 jul. 2004).

_____. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias* (on line). jul./dez.2002. p.433-443. Disponível na World Wide Web: [www.< http:// scielo.br/scielo.php?script=sci arttext&pid= S1517-452220020000200016&Ing=pt&nrm=ISO](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1517-452220020000200016&Ing=pt&nrm=ISO) >, (acessado em 25 abr. 2004).

COSTA, J. F. *Violência e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

CHRISTLIEB, P. “Psicología social, intersubjetividad y psicologia colectiva”. In: *Construcción y Crítica de la Psicología Social*. Montero Maritza (Coord.). Antropos. Editorial del Hombre. Barcelona, 1994.

CURY, A. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. São Paulo: Sextante, 2003.

DELEUZE, G. “A imagem do pensamento”. In: *Diferença e Repetição* São Paulo: Edições Graal, 1988.

_____. “A Intuição como Método”. In: *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34,1999.

_____. *Diálogos*. São Paulo: Escuta,1998.

_____. *Empirismo e Subjetividade Ensaio sobre a Natureza Humana segundo Hume*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. *Foucault*. 1. ed. São Paulo: Braziliense,1988.

_____. “Instintos e Instituições”. In: *Dossier Deleuze*. Carlos Henrique Escobar (org.). Belo Horizonte: Ádon Editorial, 1991.

_____. “Pensamento Nômade”. In: *Nietzsche hoje?* Colóquio da Cerisy. S. Marton (org.). São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. “Post Scriptum Sobre as Sociedades de Controle”. In: *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *O Anti-Édipo Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1996

DIAS, R. M. *Nietzsche Educador*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

FOUCAULT, M. Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

GUATTARI, F. C. *Um Novo Paradigma Estético*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. “Subjetividade e História”. In: *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HERÁCLITO. *In: Fragmentos, dexografia e comentários*. José Cavalcante de Souza (org.)s ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes,1999.

LA TAILLE, Y. de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2000.

LOBO, L. F. “Pragmática e Subjetivação por uma ética Impiedosa do Acontecimento”. *In: Psicologia em estudo* (on line), maio/ ago.2004, vol.9, nº 2. p.195-205. Disponível na World Wide Web: < [http // www.scielo.br/scielo.php?script =sci- arttext &pid=S1413-73 72 20 04000200006 &Ing=pt & nrm=ISO](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1413-7372-2004000200006&Ing=pt&nrm=ISO) >, (acessado em 27 nov.2004).

MORAIS, R. de. *Violência e Educação*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 1995.

MONTERO, M. *Conocimiento, Realidad e Ideologia*. Caracas: AVEPSO,1994.

OLIVEIRA, C. S. de. *Sobrevivendo no Inferno*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PELBART, P. P. “Deleuze, um Pensador Intempestivo”. *In: Nietzsche e Deleuze Intensidade e paixão*. Daniel Lins, Sylvio de Souza Gadelha Couto e Alexandre Veras (coord.). Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

ROLNIK, S. “Novas Figuras do Caos – Mutações da Subjetividade Contemporânea”. *In: Formas de Ser e habitar a Contemporaneidade*. Tânia Mara Galli Fonseca e Deise Juliana Francisco (orgs.) Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p 63-69.

SANTOS, B. de S. “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”. *In: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p.42-117.

SANTOS, J. V. T. dos. “A Cidadania Dilacerada”. *In: Revista Crítica das Ciências Sociais*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, nº 37, junho de 1993, p.131-148.

SELIGMANN-SILVA, M. “A História como Trauma”. *In: Catástrofe e representação*. Arthur Nestrovsky e Márcio Seligmann-Silva (orgs.) São Paulo: Escuta, 2000.

SPOSITO, M. P. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 27, nº 1, p.87-103; jan./jul./2001

STORT, Eliana V. R. *Cultura, Imaginação e Conhecimento A educação e a formalização da experiência.*/ eliana V. R. Stort.- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993

SCHWEIDSON, E. “Inscrito como testemunha: Primo Levi e a escrita do trauma”. *In: Tempo Psicanalítico*.- vol. 35 (2003), p. 23 a 36. Rio de Janeiro: Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle,1978.

WESTPHAL, M. F. *Violência e Criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

ZALUAR, A.(org.) *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR. A.; LEAL, M. C. “Violência Extra e Intramuros”. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.16(2001) nº 45, fevereiro 2001, São Paulo, p. 145-166.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Informado dos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,professor(a) da rede pública municipal de ensino, declaro estar ciente de minha participação no processo de pesquisa sobre a temática *violência na escola e seus efeitos no processo de subjetivação docente*, realizada pela mestranda Roselaine Azambuja Machado , do Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social e Institucional – Instituto de Psicologia – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período correspondente ao ano civil 2004.

Tenho ciência de que os dados informados por mim serão tomados para fins de estudo pela pesquisadora. Licencio tal procedimento, bem como todos os demais que constituem o processo de pesquisa, quais sejam o registro, a análise, a divulgação, a edição para avaliação pela comunidade científica.

Porto Alegre,2004

.....

Assinatura do(a) Professor(a)

*Foram anexados dez documentos – termos de consentimento informado desde a página 166 até a página 175

ANEXO B – Cópia do texto estudado *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (CURY, 2003, p. 120-153)

* Foram anexadas cópias reduzidas das páginas do livro supracitado, no intervalo que vai da página 176 até a página 184