

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

**FOTO-*GRAFANDO*: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ESTÉTICA PARA O
AMBIENTE ESCOLAR AGRESSIVO**

JULIO CESAR WALZ

Orientador: Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa

Porto Alegre, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

**FOTO-*GRAFANDO*: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ESTÉTICA PARA O
AMBIENTE ESCOLAR AGRESSIVO**

JULIO CESAR WALZ

Orientador: Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 2003.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Carmen Oliveira – UNISINOS

Dr. Jorge de Campos Valadares – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Dr. José Vicente Tavares - UFRGS

AGRADECIMENTOS

A todos aqui mencionados digo de antemão

SINTAM-SE OLHADOS

ABRAÇADOS DE CORAÇÃO

POIS TODA A CONTINÊNCIA,

OFERECIDA ATÉ ENTÃO,

NÃO SERIA NADA SEM ESTA RETRIBUIÇÃO...

Dr. Edson Sousa, orientador paciente e um interlocutor esperançoso de sempre nova irrupção.

Magda, Thomas e Franco, companheiros de vida, companheiros do amor, que sempre permitiram que a alegria surgisse em qualquer situação. Um beijão pra vocês.

Fábio Ulrich, mais que um colega de trabalho, um amigo, um irmão.

Cynthia Antunes, que com a sua vontade de mudar na escola, favoreceu a construção desta dissertação.

Aos alunos e professores do Colégio Rio Branco. Vivemos momentos surpreendentes e espero que eles possam continuar.

Ao Dr. José Outeiral, dinâmico e instigante em todas as suas sugestões.

Aos colegas de estudo da obra de Bion, Carmen Muratore, Julio Conte, Susana Beck, Cristiane Decker. Lorival Rodrigues, Magda Barbieri Walz e, em especial, ao Dr. Arnaldo Chuster (coordenador), companheiros de investimento e crescimento no estudo de Bion.

Aos meus pais, Viro e Hildegard, que lá de longe conseguiram ter mais um filho na pós-graduação.

Ao meu irmão Roger, que com sua alegria ajudou-me a ter mais liberdade para esta construção.

A todos os professores com quem tive contato nestes dois anos de pós-graduação, um reconhecimento fraterno por todas as idéias que elaboraram e transmitiram.

SUMÁRIO

RESUMO	p. 6
ABSTRACT	p. 7
INTRODUÇÃO	p. 8
I – AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA	p.11
1.1 – Introdução	p.11
1.2 - Pesquisa Atual	p.13
1.2.1 – O Tema da Violência	p.16
1.2.2 – Agressividade e Violência	p.19
1.3 – Ilustrando o Tema	p.22
1.4 - Considerações	p.29
II – CONTEMPORÂNEO	p.30
2.1 – O Projeto Moderno	p.30
2.2 – Perda da Experiência	p.36
2.3 – Espaço e Tempo no Contemporâneo	p.42
2.4 – Wilfred Bion	p.47
2.5 – Considerações	p.62
III – INTERVENÇÃO ESTÉTICA –	p.66
3.1 – Dimensionando o Tema	p.66
3.2 – Fotografia – Alguns Recortes	p.66
3.3 – Considerações	p.69
3.4 – Utopia e Cesura	p.71
3.5 – Função Utópica da Fotografia	p.74
IV – FOTO- <i>GRAFANDO</i> – INTERVENÇÃO ESTÉTICA	p.76
4.1 – Situando o Pesquisador	p.76
4.2 – Dos Inícios	p.78
4.3 – Detalhamento	p.80
4.4 – Apresentação das Fotos aos Alunos Fotógrafos	p.81
4.5 – Montagem da Exposição	p.92
4.6 – As Palavras Recolhidas	p.96
4.7 – Continuidade	p.101
4.8 – Palavras Acolhidas?	p.103
4.9 – Considerações	p.107
PERSPECTIVAS	p.111
BIBLIOGRAFIA	p.115

RESUMO

A presente dissertação propõe uma perspectiva de intervenção institucional. Tal proposta tem como pano de fundo uma leitura do contemporâneo e suas conseqüências para a vida do sujeito moderno, incluindo-se aí a escola, naquilo que sofre e reproduz. Esta leitura é feita a partir de Walter Benjamin e Zygmunt Bauman, além de um diálogo com a psicanálise, especialmente Wilfred Bion. O resultado é a proposição e as conseqüências de uma intervenção estética em âmbito escolar.

O material obtido tem origem numa escola pública estadual de Porto Alegre, RS, durante o período de um ano (2002). Não apresenta dados estatísticos, mas um ensaio de intervenção, com as respectivas dificuldades e possibilidades da escola diante do fenômeno da agressividade e da violência.

ABSTRACT

The following dissertation proposes the perspective of an institutional intervention. Such a proposal has a contemporary view from behind e its consequences to the modern man (where we include the school) in what he suffers and reproduces. This reading is made from Walter Benjamin and Zygmunt Bauman, and also a dialogue with psychoanalysis; especially Wilfred Bion. The result is the proposal and the consequences of an aesthetic intervention in school environment.

The researched material came from a State School in Porto Alegre, RS, during the year of 2002. It doesn't show statistic data, but a model of intervention, with school's difficulties and possibilities facing the aggressiveness and violence phenomena.

INTRODUÇÃO

A relevância da pesquisa acerca da agressividade e da violência em ambiente escolar é evidente. O fenômeno, com características de disseminação em toda a sociedade e com traços difusos no mundo globalizado (Tavares, 1999) merece cada vez mais um assento nas reflexões acadêmicas, na medida em que o mundo contemporâneo faz novas, e nem sempre explícitas, exigências para o sujeito.

Afora a extensão e a complexidade da problemática, chama a atenção que ela estende-se consideravelmente na adolescência. Marcelli&Barconnier (1992) referem que para o conjunto dos países Ocidentais a criminalidade representa de 10 a 15% dos adolescentes entre 13 e 18 anos. Além deste quadro de inserção dos adolescentes na criminalidade, o fenômeno das gangues tem aumentado seu grau de agressividade e violência, como também é crescente o índice de mortalidade para esta faixa etária. O aumento do consumo de substâncias psicoativas também é uma realidade. E conforme Blos (1996), as estatísticas nos mostram o alto índice de condutas anti-sociais. Não se trata, portanto, de um fenômeno isolado, mas de uma tendência.

No que se refere ao campo específico da investigação, ela decorre de dois aspectos vinculados a minha prática profissional. O primeiro é oriundo da minha experiência de dez anos no atendimento psicoterápico e institucional de adolescentes, especialmente aqueles com uso de substância psicoativa e que tenham alguma conduta agressiva e/ou violenta. E um dos aspectos que mais chama a atenção nesta especificidade clínica são os temas relacionados as dificuldades que estes pacientes tem em lidarem com seus aspectos criativos ou com sua capacidade estética. Ou seja, compreendida toda a problemática dos pontos relacionadas aos aspectos dos limites, da necessidade de colocar em atos os pensamentos, a figura ou ausência do pai ou da Lei, enquanto ordenadora da função simbólica, resta o ponto referente as saídas clínicas deste quadro, e no caso específico da dissertação, para uma intervenção institucional. Neste sentido, nota-se uma dificuldade acentuada naquilo que Wilfred Bion (1963) denominou da “*falta de capacidade do aprendizado com a experiência emocional*”. Ou seja, o tema da experiência e seu correlato

no campo da estética, recuperado e redimensionado por Bion para a clínica psicanalítica é um ponto bastante fecundo para a reflexão. Isto tudo para que se possibilite uma prática social que não caia no lugar comum ou, ao menos, que se questione os modelos dualistas e deterministas de compreensão e intervenção e que não levam em conta os modelos de instabilidade da mente e da sociedade.

Como decorrência desta prática tenho sido convidado para fazer palestras e participar, como consultor, em algumas escolas públicas e privadas, especialmente em intervenções junto ao corpo docente. Consta-se que o fenômeno é crescente. Vão desde atitudes de confronto com professores, pequenas ou grandes depredações, ameaças tipo jogar cadeiras, esvaziar pneus dos carros, bilhetes não assinados, até o porte de armas. Há também um aumento no clima de conflito no pátio. Em algumas escolas inclusive, ocorrem brigas de grupos rivais intra e extra-muros escolares.

A própria atitude dos professores em relação a como proceder não é unívoca. Alguns querem a expulsão sumária do aluno ou alunos, outros estão desanimados com o exercício profissional, outros preferem relegar e dizer que faz parte da adolescência e da própria sociedade moderna e que a escola deve tolerar, ou apenas chamar os pais e repassar-lhes as responsabilidades. A preocupação de alguns diretores está no fato de que hoje em dia os adolescentes tem um acesso facilitado a instrumentos violentos (gás paralisante, revólveres, drogas, etc.), dando a sensação de um permanente risco em potencial. Outro fenômeno mencionado, especialmente nas escolas particulares, é o aumento no número de casos de crianças com dificuldades, ao nível de déficits de atenção e descontrole. Um diretor menciona, inclusive, que em sua prática docente de mais de quarenta anos ele percebe que *“os adolescentes de hoje parecem que tem uma dificuldade maior em distinguir fato de ficção, ou virtualidade da realidade”*.

Outro ponto é a relação com as famílias. Seja qual for a escola (pública ou privada), este é um ponto situado num limiar. Quando elas são convocadas e informadas acerca da conduta dos filhos, a tendência é de irem contra a escola, ameaçando tirar o filho como forma de pressão, já que pagam e a escola deve se virar na resolução. Em escolas públicas a

pressão não se dá pela via financeira, mas pelo argumento de que ela é pública e deve dar conta por obrigação constitucional. Ou seja, criam-se muitas situações de impasse ou de falta de engajamento das famílias para auxiliarem na resolução dos problemas. Neste sentido, alguns professores mencionam que parece terem perdido a autoridade de educadores e que a formação, o aprendizado, o saber, estão socialmente relegados ao segundo plano, até mesmo pela escola, pois estando ela, num certo sentido, prisioneira e reprodutora deste confronto, tende a perder sua autonomia. Ao que estas situações apontam? Quais os desafios que trazem à escola? Como se pode realizar um trabalho de intervenção institucional que não repita esta lógica de poder?

Diante destas considerações e pelas leituras empreendidas, fica-nos a questão: no que a psicologia social, especialmente com um enfoque na psicanálise, pode contribuir com indagações e uma intervenção institucional? Que tipo de intervenção e com que olhos? É possível se pensar em uma intervenção na escola que privilegie o tempo, como continente e experiência da transitoriedade? Uma intervenção que recupere a palavra mediadora para o centro da experiência escolar? Estas serão as indagações que trabalharei nesta dissertação.

I – AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

1.1 - INTRODUÇÃO

O tema da agressividade e da violência na escola não é novo¹. Peter Gay (2001), no livro *O Cultivo do Ódio* (p.17-42), recupera uma passagem importante das escolas alemãs e francesas do século XIX. Trata-se do *Mensur*, uma espécie de instituição escolar paralela, onde o duelo ou as lutas com hora marcada constituíam-se com uma força social impressionante. Tratava-se de um ritual e, conforme Gay (p.19):

“A maneira com que os estudantes suportam os curativos de seus ferimentos é tão importante quanto a maneira com que as recebem. Toda operação deve ser realizada o mais brutalmente possível, e seus companheiros observam-no durante o processo para ver se ele a suporta com uma aparência de paz e prazer. Uma fenda aberta é o ferimento mais desejado por todas as partes”

O que chama a atenção na descrição de Peter Gay é que este fenômeno tinha um caráter social e prioritariamente masculino. Mas não somente isto. Ele tinha uma sustentação social e científica muito forte na época (Gay, 2001, p.46).

O trabalho de Charles Darwin, *A Origem das Espécies* (1859), por exemplo, foi amplamente usado para argumentos a favor de que a vida era para os mais fortes e rápidos. Em todo este período de meados do século XIX havia uma efervescência em relação ao tema da agressividade e com a compreensão de que a vida era um campo de batalha. Dentre eles podemos ver Thomas Hobbes, que fez um retrato cruel sobre a vida como sendo solitária, pobre e cruel. Marx e Engels publicaram o *Manifesto Comunista*, onde destacaram o tema do conflito ou da luta de classes presente na história humana. Sem falarmos de Spencer, Malthus, James Stephen, Émile Zola, e assim por diante. Ou seja, havia uma

conjuntura muito forte e que trazia este tema para o centro das reflexões e da visão de mundo. Com diferenças e contrapontos, obviamente. Mas mesmo assim, os críticos não conseguiram contrabalançar alternativas para a força da tese de que a agressividade era, por assim dizer, benéfica na eliminação dos inferiores e para a evolução da sociedade.

Voltando ao contexto escolar, o *Mensur* caracterizava-se como um rito de passagem, e orientado por teses quase litúrgicas. Apesar de muitos movimentos sociais contrários, a sociedade burguesa entendia que esta postura agressiva dos estudantes acalentava os ideais de honra e masculinidade de um futuro homem. A nobreza do *Mensur*, embora acarretá-se dor, sangue e mutilações, era visto como uma boa preparação para o mundo mais amplo. E como codificação da adolescência da época, foi concebido para conter e enfrentar as devastações da puberdade e, paradoxalmente, estimulava tal espírito bélico. Este rito, marcado pelo ideal aristocrático da época, tinha nome, identidade, hora marcada e uma organização social, por assim dizer. Os grupos estavam configurados. O pertencimento era delimitado. Os lados colocados em oposição e a razão da luta claramente definida.

Se pensarmos na literatura brasileira, o primeiro relato acerca da agressividade na escola vem de Raul de Pompéia, em seu livro, *O Ateneu*. Nele encontramos a descrição do ambiente de um colégio interno, a autoridade do professor Aristarco e as tramas da adolescência. Publicado no final do século XIX, contém muitas similaridades com a descrição de Gay. Mas o romance de Pompéia revela outra faceta interessante. O tema derradeiro não é a dos conflitos entre os alunos, também revelados, mas a da atitude de Sérgio em relação à escola. Cansado do que vê e padece, ateou fogo na escola. Esta atitude revela uma faceta interessante: um gesto solitário de confronto/autodefesa, onde o patrimônio, no caso a escola ou sua casa (internato), é parcialmente destruído. Em relação ao *Mensur*, aqui observamos dois pontos distintos. O primeiro é que se trata de um gesto solitário. O segundo é que é contra a escola como instituição e patrimônio cultural. Elemento também presente em nossas observações.

¹ Confira também: DEBARBIEUX, Éric. 2001.

Nos dois exemplos rapidamente citados observamos que o tema da agressividade e/ou violência possuíam recortes bem definidos. Isto é, as razões e os gestos estavam relativamente definidos ou explicitados. No caso do *Mensur*, os conflitos entre grupos ou pessoas eram delimitados em local e hora. No caso do *Ateneu*, o gesto de Sérgio, solitariamente concebido, revela dois aspectos: O primeiro é de que as soluções mediadas não foram encontradas por nenhum dos atores e, o segundo, nem procurada, especialmente pela escola que, pela condição de adulto e cuidador, deveria de ser, necessariamente, a peça chave para a busca de interpretações e de favorecimento de alternativas. Ou talvez possamos nos perguntar ainda se o problema era percebido pela escola, que, conforme o livro, nos revela ser onipotente e ausente. No fundo, a escola de Sérgio acreditava que o padecimento ou sofrimento fazem parte da formação de um aluno. Neste ponto fica evidente a disjunção: o tempo da escola é o tempo épico, o das conquistas. O tempo de Sérgio é o tempo trágico ou da perda, da infância, da casa e a construção da identidade.

Para efeitos de contextualização da pesquisa levantamos a pergunta: o fenômeno contemporâneo da agressividade e da violência em ambiente escolar possui os mesmos contornos dos mencionados? Ou seja, se a agressividade e a violência em ambiente escolar estão demarcados por um rito social de passagem, tipo o *Mensur*, ou no caso do *Ateneu*, se reflete atitudes individuais dos alunos e ausência de reflexão por parte da escola? E mais, se o tema atualmente vivido revela outras denúncias?

1.2 – PESQUISA ATUAL

Marília Pontes Sposito (2001, p. 87-103) faz um interessante balanço das pesquisas realizadas no Brasil a partir dos anos 80, especialmente as produzidas nas faculdades de Educação. A autora observa que na década de 80 a produção de estudos nesta área ainda era muito incipiente. As dificuldades eram inúmeras, desde a ausência de registros contínuos, resistência das escolas em favorecer informações, como o pouco valor acadêmico em ter neste tema um foco próprio de pesquisa.

Nesta década, havia uma tendência em abordar o tema como sendo decorrência do próprio sistema escolar, ou seja, era visto como resposta às atitudes autoritárias dos professores. E o diagnóstico dava conta de que os problemas estavam circunscritos a depredações, furtos e invasões da escola em períodos ociosos.

Já na década de 90 há um incremento destas pesquisas, especialmente realizadas por organizações não-governamentais, cujo foco ampliou-se para a vida dos jovens também fora da escola, favorecendo o contexto social no qual ele estava inscrito. O único trabalho de fôlego, a nível nacional, e publicado em 1998 (Sposito, 2001, p.94), revelava um retrato bem sugestivo, dando conta de que as questões giravam em torno das depredações, furtos ou roubos que atingiam o patrimônio e um incremento das agressões físicas entre os alunos ou de alunos contra professores. Do ponto de vista teórico, as abordagens ganharam maiores enfoques. Começaram a surgir reflexões etnográficas, qualitativas e uma visão acerca da banalização da violência e da existência de um clima tenso entre adultos e adolescentes ou dos adolescentes entre si, cujo fenômeno tendia a refletir negativamente para o conjunto da atividade escolar (Sposito, 2001, p.96). Além disto, começou-se a fazer uma correlação entre as gangues, tráfico de drogas, especialmente no Rio de Janeiro, e o aumento da violência na escola.

Outro importante pesquisador, José Vicente Tavares, apresenta em seu artigo *Violência na Escola: Conflitualidade Social e Ações Civilizatórias* (2001), uma reflexão bastante fecunda ao levantar a hipótese de que a violência no espaço escolar é uma questão interpretativa do novo fenômeno social global, cuja centralidade, define Tavares, é a do “*enclausuramento do gesto e da palavra*” (2001, p.107). Neste artigo, Tavares recolhe informações sobre as pesquisas em diversos países e mostra que a violência e a agressividade na escola é um fenômeno mundial.

Na França, as pesquisas se originam fortemente a partir de 1981 com Eric Debarbieux. Ele identifica três tipos de violência: “*a violência penal, que envolve os crimes e delitos; as incivilidades, tendo assim denominado os conflitos de civilidades; e o*

sentimento de insegurança” (Tavares, 2001, p. 109). E como constatações oriundas da França, Tavares traz a reflexão de Peralva (apud. p. 110), que diz:

“A primeira é de que a violência deriva em parte da incapacidade atual da escola em fundar um modelo de ordem (...) A segunda constatação é de que a violência, pelo menos em parte, origina-se da configuração (...) de um conflito, cujo centro é o julgamento escolar. A terceira constatação (...) (o) desenvolvimento de uma cultura da violência encravada no universo juvenil”.

No Canadá, o destaque da compreensão fica pelas idéias de Herbert (Tavares, 2001, p.110) que aponta os aspectos individuais dos adolescentes, especialmente os relacionados a auto-estima, os fatores ligados a família e a escola. Este enfoque deve ser olhado pelas peculiaridades das grandes cidades canadenses, marcadas pela variedade étnico-cultural e que também se caracterizam pela violência. E as alternativas neste país são concebidas pelo modelo ecológico, ou seja, uma intervenção que privilegie uma *“análise e intervenção sobre os fatores sócioambientais”* (Apud, p. 110).

Nos Estados Unidos encontramos uma tradição mais longa, de quase 30 anos de pesquisa. O Instituto Nacional de Educação, em 1978, já definia que a problemática da violência e da agressividade na escola era, de fato, um problema nacional. Hyman, citado por Tavares (2001, p.110), aponta fatores que considera pertinentes para a contribuição da violência na escola: *“mudança de padrões da família e da vida comunitária; falta de espaços para tecer laços sociais; ausência de associações, configurando uma associação de multidões”*. Nos Estados Unidos há um componente cultural importante dentro desta problemática. Trata-se de uma forma de aceitação da violência como normal e que se pode observar pela legislação que permite um acesso fácil a armas de fogo a todo e qualquer cidadão.

1.2.1 – O TEMA DA VIOLÊNCIA

No artigo *Um Debate Disperso: Violência e Crime no Brasil da Redemocratização* (1999), Alba Zaluar procura trazer um breve histórico das pesquisas no Brasil e constata que somente a partir dos anos 80 elas saíram do universo dicotômico e moralista entre os pesquisadores considerados reciprocamente de direita ou de esquerda e incorporar a complexidade do fenômeno na realidade brasileira.

Zaluar (1999, p. 8) apresenta a origem etimológica da palavra violência. Sua origem latina, *violentia*, “... remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital)”. Neste sentido, diz a autora,

“... esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a perturbação do limite (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente”.

Com esta definição a autora entende que a violência não pode, *a priori*, ser definida substantivamente como positiva ou negativa. Dentro desta perspectiva, Zaluar traz importantes informações sobre as teorias estruturais que enxergam na violência apenas seu aspecto positivo e necessário, e mais, como fundamento da vida social e o grande passo para uma mudança que está por vir. O risco desta interpretação, diz Zaluar (p.11), está em que

“... não haveria como reconhecer na violência um mal a combater, nem como não estender a conceito de ética particularista a todos as formas de violência existentes no país: a dos policiais militarizados ou corruptos, a dos grupos de extermínio, a dos crimes encomendados por fazendeiros, comerciantes e empresários, a que mata homossexuais, índios, mulheres e crianças”.

Zaluar (1999, p.13) cita um exemplo dado pelo presidente de uma associação de moradores do Rio de Janeiro ao revelar como as armas de fogo chegavam ao morro. São trazidas por desconhecidos e dadas nas mãos de adolescentes pobres que, em plena fase do fortalecimento da identidade, rapidamente aprendiam a empunhar a arma e usá-la como fonte de identidade e auto-afirmação. Zaluar revela que a partir deste exemplo pôde incorporar a noção de violência em seu excesso e acrescentar a idéia da complexidade em seu referencial. E aí observou-se que os jovens e pobres que atuavam na criminalidade eram, ao mesmo tempo, os autores e as vítimas da violência (2001, p.13)².

Pode-se perceber que os objetivos da violência ficavam mais claros.

“Trata-se de desarticular seja as redes de solidariedade e cooperação no trabalho, atingindo e desorganizando as unidades familiares”.

E para esclarecer ainda mais sua posição, Zaluar reflete as idéias de Hanna Arendt, na diferença entre poder e violência. A violência ou os seus instrumentos são mudos e abdicam da linguagem que é o instrumento próprio das relações de poder. Ou seja, na violência há um não reconhecimento do outro ou da alteridade. Há uma diminuição do sujeito da argumentação, da negociação e da demanda. Tal constituição enclausura o sujeito violento na força física e esmaga arbitrariamente o outro (p.14).

Em termos de reflexão teórica, no sentido de re colocação do problema, encontramos as pesquisas de José Vicente Tavares. Na organização do livro *“Violência em Tempo de Globalização”* (1999) Tavares propõe uma agenda importante para as pesquisas acerca a violência. Dentre os vários pontos em que Tavares situa sua proposição, defende a tese de que a violência possui uma racionalidade. E é nesta racionalidade que reside seu perigo.

² Este tema da adolescência na contemporaneidade é muito significativo e mereceria uma pesquisa a parte. Mas como o foco do meu trabalho não caminha nesta direção, mas pode ser consequência dele, encaminho sugestão de leituras que se encontram completas na bibliografia, entre outras: CAMACHO, Luiza (2001); ARAÚJO, Carla (2001); CAHN, Raymon (1999).

Dentre os aspectos que procuro destacar para a dissertação, parto da premissa com Robert Castel (apud. p.24) de que os efeitos da globalização geram a

“... desfiliação indicando não necessariamente ausência de laços sociais, mas ausência de inserção dos sujeitos em estruturas que tenham significado social”.

A violência na sociedade globalizada é difusa, conforme Tavares, e *“configura-se enquanto um processo de dilaceramento da cidadania”* (1999, p. 21). E mais, toda a complexidade do processo social que se construiu desde o final do século XIX revela que as questões ligadas à integração social estão cada vez mais ameaçadas pela fragmentação onde os núcleos de relações de sociabilidade são substituídos por uma conflitividade altamente predatória. Veja-se, por exemplo, o tema da violência doméstica ou os próprios conflitos na escola, cuja função de socialização esta não consegue ocupar e nem desenvolver, inclusive estando em conflito com os pais em vários níveis, seja de autoridade que não é mais delegada, descrédito da própria função do conhecer.

Fleig (1999, p. 129) nos mostra que a modernidade possui uma característica de deslocamento em relação à violência. Ela passou a deslocar o poder sobre as pessoas para um poder sobre os objetos que, na sua essência, acaba no *“exercício da força sobre o corpo do outro”*. E aqui a força da banalização ganha ainda mais consistência em sua ação sobre a cultura, pois na medida em que as relações ou as ações humanas se dão cada vez mais sobre a égide das relações destituídas de mediação ou pela exigência maior da ação, a própria alteridade é constituída como coisa e, portanto, perversa, sem uma experiência mais simbólica ou intermediada. Por isto, a banalização da violência, que decorre da vivência de perceber os fatos como meramente naturais e inevitáveis,

“... provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro”. (Camacho, 2001, p. 133)

E tal afirmação tanto vale para a escola como instituição, aos professores enquanto educadores e dos pais e alunos em relação à escola e professores.

1.2.2 – AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA

A busca por uma definição mais clara destes dois conceitos nem sempre é muito fácil e a precisão *a priori* pode dificultar a observação. Mas irei postular uma diferença muito mais baseada na intensidade, pois em geral, na escola, as condutas agressivas e/ou violentas são de caráter muito mais de conduta/relacional³ do que por aquilo que poderíamos caracterizar como delituosas, no sentido criminal. Apesar de que estes episódios estão ocorrendo com maior frequência.

Num primeiro momento vou me valer das considerações de OSÓRIO (1999), quando ele aborda que a agressividade seria “*um movimento para frente*”, caracterizado mais pela ação do que pelos seus propósitos. Sua força estaria mais a serviço da vida, como por exemplo, na preservação. Já a expressão agressão, ele prefere utilizar para designar a ação destrutiva e que englobaria a própria violência, que seria um grau mais extremo da agressão e revelaria o aspecto mais patológico da agressividade humana.

Para efeitos de uma compreensão mais clara da agressividade, poderíamos dizer que na psicanálise, o tema da agressividade não é unívoco. Freud trabalhava com a hipótese de que ela fruto do complexo de Édipo. Lacan (1994, p. 96) pensava que ela ocorre pela entrada do sujeito no simbólico ou pela desestruturação imaginária (corporal), processo que se dá na entrada ao Édipo. Bion não trabalha especificamente este tema, mas poderíamos pensar que para ele, no instante da agressividade predomina a ausência de um vínculo social-ista, onde a alteridade é incorporada incondicionalmente pela arrogância com o domínio da parte psicótica da personalidade. E o que fica claro para Bion, é que neste instante há uma sobrecarga que necessariamente necessita de um contraponto interpretativo, para que o sujeito não fique no vazio e aumente sua onipotência.

³ Confira, por exemplo, Peralva, in: BEBARBIEUX, Eric (2001), p. 179.

Para Winnicott, o tema da agressividade é muito destacado. Ele faz uma distinção entre a agressividade e a destrutividade. Ambas têm a mesma origem, que está na vitalidade e na atividade muscular primária do bebê, mas o que as diferencia é o *uso* do objeto (Winnicott, 1975, p. 121-131), processo que se constitui ao longo do desenvolvimento da vida mental. Uma das hipóteses de Winnicott é a de que a agressividade instaura a percepção da realidade no sujeito. Ou seja, quando o objeto sobrevive ao conjunto das atividades formadas pela fantasia e impulsos de destruição, adquire qualidade externa e, simultaneamente, a qualidade de permanência.

Este processo é central e depende concomitantemente do ambiente. Ou seja, os pais oferecem a capacidade de reparação ao bebê, permanecendo vivos e mostrando que a onipotência dele não é capaz de destruir. Este processo, diz Winnicott, acaba produzindo, na mente do sujeito, a capacidade de *usar* o objeto, que não se trata de simplesmente relacionar-se com ele.

Aliás, Winnicott defende a idéia de que o sujeito passa por três concepções de objeto. O primeiro refere-se ao “*objeto transicional*” e o “*espaço de ilusão*” (postulado em 1951). Sua tarefa está em cumprir a específica função de ponte entre o sujeito infantil (com sua precária subjetividade) e o mundo dos objetos naturais. O segundo é o “*objeto subjetivamente concebido*” Ele é o produto de uma experiência de onipotência que permite ao bebê criar exatamente o que já estava criado e colocado ali para ser encontrado por ele, situação que envolve um domínio onipotente e mágico dos objetos. Este processo é a base da criatividade primária do bebê. Criatividade destaca Winnicott, que está indissoluvelmente ligada à condição de sentir-se vivo. O terceiro é o “*objeto objetivamente percebido*” que é o estágio da passagem da pura subjetividade para a exterioridade. Em síntese, trata-se da colocação do objeto fora da zona do controle onipotente. O processo, conforme Winnicott (1975), se dá quando o objeto, que não se adapta totalmente à necessidade do bebê, produz nele um repúdio com um intenso desejo de destruí-lo, e, à medida que o objeto sobrevive e não sofre represálias, adquire valor para o sujeito. Ou seja, o tema da agressividade é recuperado positivamente por Winnicott, como sendo uma forma

de vínculo que cria a realidade externa, isto quando o objeto sobrevive à onipotência do bebê. Diz Winnicott (1985, p. 257)

“Ora, que sucede se o lar não corresponder ao que a criança precisa, antes dela elaborar a idéia de uma estrutura como parte de sua própria personalidade? A idéia popular é que, encontrando-se livre, ela trata de obter seu próprio prazer. Isso está longe da verdade. Verificando que a estrutura de sua vida foi quebrado, ela deixa de sentir-se livre. Torna-se inquieta, angustiada, e se tiver esperança tratará de procurar em estrutura em alguns lugares, fora de casa. A criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatro paredes que lhe faltaram; tem ainda esperança e busca nos avós, tios, amigos da família e na escola o que lhe falta. Procura uma estabilidade externa, sem a qual enlouquecerá ... Freqüentemente, uma criança auffer nas suas relações e na escola que lhe faltou no verdadeiro lar”.

A agressividade, em sua origem, é uma forma de vínculo que busca encontrar algo externo a si como contraponto. E a criatividade também se origina daí: trata-se de uma relação que se opõe ao submetimento na qual o mundo é reconhecido só como algo ao qual é preciso encaixar-se, que exige adaptação ou que envolve um sentimento de futilidade. Aqui o indivíduo perde a capacidade de amar, aumenta a sua culpa e, conseqüentemente, o sentimento de onipotência tende a se acentuar. E a isto poderíamos chamar de destrutividade, cuja essência é a perda da esperança ou da utopia (de encontrar e *usar* o objeto).

Ao pensarmos no fenômeno das tatuagens extremas ou dos flagelos autocorporais, que são de caráter irreversível, podemos entendê-los como uma forma narcísica de buscar no corpo este objeto, que é um enigma. Mas como este sujeito está desprovido da esperança e incapaz do *uso* do objeto, pela cisão, acaba por tornar-se insensível a sua realidade, mas o

busca permanentemente, como uma forma de não enlouquecer. A marca fica visualizada, mantendo a unidade corporal, e apenas isto.

Do ponto de vista conceitual, não temos dúvida de que o fenômeno agressivo tem a sua positividade. E esta deveria fazer parte da ação de qualquer escola e professores. Pois este fenômeno é de crítica e de revelação da crise pela qual a escola também passa. Mas a dificuldade está, pelo que vi, não tanto neste aspecto, mas em que este fenômeno vem carregado pela própria força da contemporaneidade (como veremos no capítulo seguinte) onde a falta de laços sociais que possam sustentar ações de cuidado e de recepção interpretativa deixam a escola também muito fragilizada, desinteressada e melancólica quanto ao seu papel. O círculo acaba se tornando vicioso e isto que era frágil na escola, também passa a ser onipotente. A escola procura defender-se e atuando a própria agressão e/ou violência tanto concretamente como simbolicamente, pois age exclusivamente. Tavares (2001, p.116) entende este ponto ao dizer que

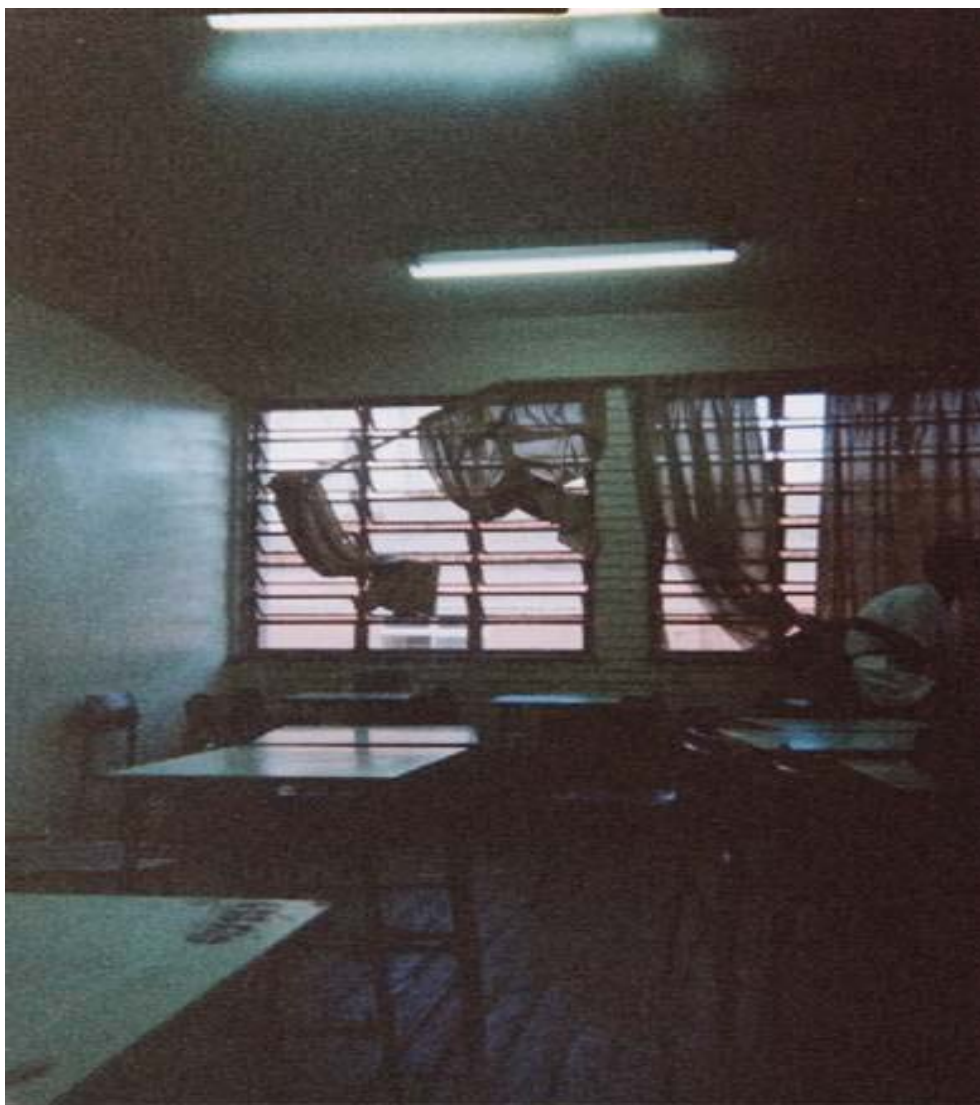
“... a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local no qual ela se localiza é, muitas vezes, marcada por uma violência simbólica do saber escolar, exercida por hábitos sociais, pelos professores e funcionários da instituição, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida”.

1.3 – ILUSTRANDO O TEMA

Do que pudemos empreender até aqui, o tema da agressividade e da violência escolar não é novo. Mas na história recente as pesquisas apontam para um fenômeno crescente, tanto quantitativa como qualitativamente. E mais, trata-se de um tema de alta complexidade, com diversos agentes sociais envolvidos. Concordo com Tavares e parto da hipótese de que este tema é um elemento interpretativo acerca das mudanças sociais globais, nos termos de apontar a crise da modernidade, seus impasses e a tarefa de nos

situarmos neste contexto de alta complexidade. Contexto tal que exige um esforço cada vez maior para o pensar, tarefa cuja essência encontra-se em contrariedade com a própria modernidade, que exige ação imediata sem pensamento crítico.

E para ilustrar e problematizar o que dissemos até aqui, vou me valer de fotos tiradas pelos alunos do Colégio Estadual Rio Branco de Porto Alegre, dentro do processo de trabalho proposto pela pesquisa. Como mostra o capítulo 4, elas foram obtidas a partir da seguinte pergunta: “*O QUE VOCE VÊ E GOSTARIA DE FOTOGRAFAR PARA MOSTRAR A AGRESSIVIDADE NA SUA ESCOLA?*” Estas fotos são, por um lado, ilustrativas e ao mesmo tempo levantam algumas questões para o desenvolvimento do trabalho.





Estas fotos constataam a violência contra o patrimônio. No caso, pertencem ao conjunto de fotos que mostram o ambiente interno de uma sala de aula. Além do aspecto da depredação, pode-se observar a deterioração e a falta de manutenção já há muito tempo. Ao perguntar sobre a questão da conservação o que me surpreendeu foi a resposta de uma professora. “*Não adianta arrumar, eles estragam de novo*”. Me surpreendi, pois imaginava que a resposta óbvia seria a falta de repasse de verba por parte do Estado. Aliás, a afirmação “não adianta” foi muito freqüente no contexto da pesquisa, como veremos adiante.



Esta foto nos mostra uma briga entre os adolescentes no pátio da escola, durante o intervalo. Diferente do *Mensur*, aqui um grupo de alunos resolveu agredir um colega. A razão não é do meu conhecimento, mas o que esta foto e os comentários me dizem é o seguinte: trata-se de um grupo contra um. Há uma platéia, de meninas, que na sua maioria estão rindo. Não aparece nenhum adulto na foto e, por relato posterior, as brigas em sua maioria são resolvidas pelos alunos de alguma forma. Dificilmente aparece algum professor para apartar as brigas.

Como decorrência, durante este ano três pais entraram na escola durante o recreio para agredirem crianças que haviam batido em seus filhos. E os fatos se consumaram sem que ninguém fizesse alguma coisa. Ou seja, tais situações são exemplos de que na escola não há intermediador (nem na portaria) e os alunos e suas famílias são lançados a sua sorte. E também por relato e observação, a briga entre alunos é rotineira nesta escola, inclusive terminando com ferimentos importantes nas crianças. Inclusive em uma das situações ocorrias fui chamado a atender o rapaz com ferimento no supercílio. Mas cabe destacar que a “*escola tem uma caixa de curativos*”, como revelou a diretora.





No meu entender, estas duas fotos são as mais enigmáticas. Nelas vemos cadeiras estragadas, colocadas num cercado de grade trancada por uma corrente e que diminui o espaço do pátio em um terço. “*Estão ali*”, diz a diretora da escola, “*para que os alunos possam ver como estragam a escola. A idéia é que possam criar consciência dos danos que causam a escola*”.

Esta apresentação para os alunos é bastante forte e revela, ao menos em dois aspectos, a estratégia da escola no encaminhamento deste problema. O primeiro e claramente intencional, é infligir culpa e acreditar que através dela consciências se alterarão positivamente, no sentido de os alunos não fazerem mais isto. Sobre este aspecto faço duas rápidas considerações. A primeira é que a exposição foi feita sem a apresentação de nenhuma fala ou recuperação de palavra, ou mediação institucional. Ou seja, uma mensagem lançada ao infinito e, como segundo ponto, em contato com a ausência da

palavra provoca um aumento da onipotência destes alunos. Onipotência também produzida pela culpa, tema tão caro a Freud e que, evidentemente, não muda em nada qualquer tipo de relação e, se for para produzir alguma mudança de cultura, o fará no sentido contrário da intenção.

O segundo aspecto é que esta exposição tem um claro elemento punitivo, e apenas isto. Punitivo por que retira um espaço importante do pátio dos alunos e os aglomera mais ainda, o que tende a potencializar o conflito entre os alunos pela restrição do espaço físico. Esta restrição é apenas punitiva e sob nenhum aspecto pode ser considerada como protetora.

Agora, sob o ponto de vista dos alunos, fico com a questão: eles tiraram estas fotos (4 num universo de 27) com que propósito? Para mostrar como estragam as coisas ou para denunciar a forma que a escola encaminha o assunto? Meu objetivo não está num mero deciframento, mas em recuperar para o discurso aquilo que se passa e se faz na escola para ver se acontece algum movimento institucional. Mas a pergunta precisa ser feita. E acho que a intenção dos alunos carrega estes dois componentes. Um auto-punitivo, mas sem efetiva mudança, seja individual como cultural, e o outro de denuncia e de pedido de ajuda, vamos dizer. Denúncia de que a escola não sabe ou não quer pensar em como diminuir ou encaminhar determinados problemas. De ajuda, para ver se alguém percebe que algo precisa ser feito na escola e que as medidas de distanciamento não possuem efeito resolutivo e de recuperação da palavra para um contexto dialógico.

A apresentação destas fotos visa ilustrarmos as pesquisas referidas antes como para encaminhar nossas questões. Nelas observamos a agressão ao patrimônio, as agressões entre os alunos e também para mostrar de que forma a escola intervém neste conflito tão intenso e que perpassa o cotidiano do contexto escolar.

1.4 – CONSIDERAÇÕES

Vimos até aqui que o tema da agressividade e da violência na escola não é novo. Mas é evidente que os contornos do tema possuem particularidades em nossos dias. Mas chama a atenção que as pesquisas recém estão tomando corpo nas Universidades e, possivelmente, por duas razões. Uma é que esta realidade aumentou significativamente, tanto quantitativamente como em relação a complexidade da sociedade e dos agentes sociais envolvidos. E a segunda, como decorrente da primeira, é que este fenômeno tem exigido uma reflexão específica, pois a escola, como um elo importante de socialização na vida do cidadão está sendo convocada a pensar este tema não apenas a partir de si mesma, mas pelo evidente questionamento de seu papel simbólico e de produtora de símbolos. Ou seja, não há como não levantarmos o tema da contemporaneidade, do qual ela padece e que reproduz.

II - CONTEMPORÂNEO

Para justificar o tema deste capítulo vou me valer da afirmação de Tavares (2001, p. 113), que diz:

“A escola é um locus de explosão das conflitualidades da sociedade contemporânea, neste jovem século XXI”.

Neste capítulo, trabalharemos alguns aspectos acerca da especificidade do contemporâneo. A tarefa se alicerça, num primeiro momento, pela leitura de Bauman sobre o projeto da modernidade. A seguir, buscarei as primeiras pistas em alguns tópicos que considero característicos do contemporâneo ou pós-moderno. Iniciarei pela virada do século XIX para o século XX, através da leitura de Walter Benjamin. A seguir abordarei o contemporâneo através de Zygmunt Bauman. Da reunião destes, levantarei duas categorias para uma leitura acerca dos pontos que são característicos na especificidade do contemporâneo quais sejam: *perda da experiência e alteração das relações de espaço-tempo*, e as implicações para as relações sociais. Após o desenvolvimento destas categorias, abrirei um diálogo com a psicanálise, especialmente a partir de Wilfred Bion.

2.1 – O PROJETO MODERNO

Em seu livro *“Modernidade e Ambivalência”* (1997) Bauman procura mostrar que o senso comum acerca da crise da modernidade não é unívoco. Sob este aspecto, ele entende inclusive que o que está acontecendo são movimentos de se deixar relativamente suspensas as reflexões acerca da Pós-Modernidade numa tentativa de recolocar qual foi ou ainda é o projeto da modernidade. O objetivo é o de averiguar se aquele projeto realmente findou ou se ele ainda possui tentáculos em nosso cotidiano.

O foco central pelo qual transcorre este texto de Bauman está em afirmar que o projeto moderno era o de buscar a *ordem*, cuja conseqüência foi a de gerar uma tensão entre *caos* e *ordem*. Este projeto de ordenar e classificar pretendeu tornar o mundo legível e sem ambigüidade.

Do ponto de vista conceitual, a ambivalência, como desordem própria da linguagem, pode ser entendida como uma possibilidade de dar ao objeto ou evento mais de uma categoria. Ou seja, a função nomeadora da linguagem, a partir da ambivalência, produz um resto cujo principal sintoma é o “*desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas*” (Bauman, 1997, p.9).

Esta premissa de classificar ou de dar uma estrutura ao mundo visa tornar alguns eventos mais prováveis e mesmo limitar ou eliminar sua casualidade.⁴ Neste sentido, seu esforço está em produzir e manter a ordem ou mesmo eliminar o acaso e a contingência. Esta ordenação ou organização é um mundo no qual podemos nos situar e ir adiante, inclusive sob a premissa de cálculos de probabilidades para que um evento aconteça ou não. Esta função ordenadora da linguagem também está associada a memória/aprendizagem, o que nos confere a capacidade de olhar ações exitosas do passado como guias para futuras.

Um outro aspecto pertinente nesta reflexão é que a linguagem tem como tarefa a prevenção da ambivalência. O desempenho positivo da linguagem se mede pela clareza de divisões de classes ou pela precisa definição de fronteiras, onde os objetos e eventos podem, com perfeita exatidão ser divididos em classes ou categorias.

O processo aparentemente contraditório refere-se a que esta progressão na atividade classificatória deve monitorar as fontes últimas da ambivalência, mas, simultaneamente, produz a própria ambivalência. A justificativa de Bauman é que a função nomeadora/classificadora deseja alcançar arquivos espaçosos que contenham pastas de todos os itens do mundo. Estes arquivos confinados possuem lugares próprios e separados, cuja insistência nas construções destes arquivos criam um suprimento constantemente

⁴ Esta mesma tese acerca da linguagem podemos encontrar em Nietzsche que, no texto da *Genealogia da Moral* é tratada em sua consequência a partir da noção de pathos da distância, pois cria a ilusão do controle gerando o que mais tarde ele chamará de megalomania. Em Bion, podemos encontrar esta reflexão no texto da *Grade* (1967), quando ele reflete acerca da Hipótese Definitória, ou mesmo no texto *Arrogância*, onde ele mostra as consequências do uso da linguagem pela parte psicótica da personalidade. Confira também Clement Rosset, *O Real e seu Duplo* (ilusão)

atualizado de ambivalência. Além disto, o ato de classificação e nomeação pressupõe a inclusão e a exclusão, na medida em que o ato nomeador divide o mundo em dois: aquele que responde ao nome (estrutura ordenadora e identificadora) e o resto, que não responde. E a ambivalência?

Como subproduto de todo este trabalho da linguagem de ordenar, seu aparecimento exige um esforço cada vez maior de classificação. Ou seja, o desconforto da ambivalência precisa ser combatido com uma nomeação mais clara e precisa, cujas demandas tornar-se-ão cada vez mais exigentes. O que levará a uma descontinuidade cada vez maior entre os mundos: o *nominado* e o *resto*. Desta divisão e classificação ocorre uma operação de violência contra o mundo. O resto não classificável precisa ser: ou 1) eliminado; ou 2) reclassificado dentro dos parâmetros classificatórios já dados; ou 3) negado, no sentido de não ser percebido inclusive sensivelmente (sensorialmente).

A tese de Bauman então é a de que

“... a luta contra a ambivalência é, portanto, tanto autodestrutiva quanto autopropulsora. Ela prossegue com força incessante porque cria seus próprios problemas enquanto os resolve”. (Bauman, 1997, p.11)

Quanto à lógica deste mecanismo da ambivalência, Bauman destaca que no que se refere a intensidade do controle da ambivalência ou da percepção pela consciência de sua presença ou ausência, há uma variação de força dependendo da disponibilidade de se descobrir e aplicar a *tecnologia* adequada. Ou seja, do que ele denomina de *administrativa*. Estes dois fatores (intensidade do controle e percepção), nos tempos modernos geraram uma combinação que fizeram da modernidade uma época de guerra profundamente dolorosa e insaciável contra a ambivalência.

Mas como poderíamos definir a modernidade? Bauman destaca que uma das questões da modernidade é a *multiplicidade de tarefas impossíveis* que ela se coloca (Bauman,p.12). E a que se sobressai é a *da ordem*. A ordem como tarefa é uma espécie de

arquétipo de todas as outras, cuja execução é a menos provável de todas. Seu contrário é o *caos*. E ambas (ordem e caos) são gêmeas, conforme expressão do autor. Sua origem advém do colapso da idade média, centrada no ordenamento divino, e que não pressupunha necessidade e acaso, cuja temática é tão cara desde Descartes e passando pela biologia darwiniana.

Bauman diz que

“Podemos pensar a modernidade como um tempo em que se reflete a ordem – a ordem do mundo, do habitat humano, do eu e da conexão entre os três: um objeto de pensamento, de preocupação, de uma prática ciente de si mesma, cônica de se uma prática consciente e preocupada com o vazio que deixaria se parasse ou meramente relaxasse”. (p.12)

O mundo anterior ao moderno não pensava a ordem. Ao menos não da forma como concebemos o *pensar em*. Descobrir que a ordem não era natural foi a descoberta da ordem. O seu aparecimento na consciência é simultânea ao problema da ordem, cuja questão se transforma em projeto e ação e, por que não dizer, uma obsessão. Neste sentido,

“Podemos dizer que a existência é moderna na medida em que se bifurca em ordem e caos. A existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos”. (p.14)

E Bauman acrescenta que a luta pela classificação não é a luta de uma definição por outra, nos termos da articulação da realidade ou do pressuposto contra seu concorrente. Trata-se isto sim de articular a determinação contra a ambigüidade, ou da certeza conceitual contra a ambivalência. Neste aspecto, pode-se dizer que a ordem está visceralmente engajada na guerra pela sobrevivência, cuja única alternativa a si (ordem) e necessariamente excludente é o caos. Ou seja, a ambivalência é vivida como caos, e o esforço da modernidade está em exterminar esta ambivalência.

“Os tropos do outro da ordem são: a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambigüidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência”. (p.14)

A conseqüência destas observações revelam que a modernidade é intolerante, e esta é a sua essência prática. O sujeito moderno vai negar o que não pode ser esclarecido pelo racional ou, contraditoriamente, esclarecer a ordem através da divindade, tornando-a um elemento natural. Mas o que predomina na modernidade é a intolerância à diferença. E quanto mais se fortalece o centro mais se rejeite o estranho e mais resíduos de ambigüidades estarão constituídos. Por isto, ir atrás de terras estrangeiras não se deve ao mero ato ou triunfo da conquista, mas sim, ao *preenchimento do vazio* do mapa. Tudo o que resiste a ordem é caótico e, portanto, necessário que seja negado/eliminado.

O princípio da ordem, no campo político, é o princípio do binarismo, cujo efeito prático pode ser observado, por exemplo, na não percepção do resíduo terrorista que se assolou por longos anos em nossa história recente. Como todo resíduo, ele aparece como estranho cuja forma de ação ou reação exige o *artifício*. O artifício é uma estrutura constituinte que se usa para lidar tanto com a natureza, como com a política e com o sujeito consigo mesmo. E com ele, o artifício, temos a frágil noção de que lidamos com a *coisa-em-si*. Neste aspecto, os horizontes que tanto abrem como bloqueiam, cercam e distendem o espaço da modernidade, invocam e colocam o fantasma no itinerário do espaço, que por si mesmo é desprovido de direção ou continência.⁵

⁵ É interessante pensar em Bion aqui. Quando ele passa a refletir sobre o tema das Transformações, especialmente nas relações continente/conteúdo, ele parte de uma metáfora de Melanie Klein que diz: “a distância em que um objeto é projetado pela intensidade da identificação projetiva”. O que está metáfora sugere? Refere que de acordo com a intensidade da identificação projetiva (conteúdo) teremos graus distintos e crescentes na distorção perceptiva do objeto, especialmente quando ela não encontra um continente que não a permita que caia no infinito. O que na seqüência encontraremos a *transformação em K*, *transformações em moção rígida*, *transformações projetivas*, *transformações em alucinação*. Em tese, esta rede de transformações situa-se no campo absolutamente espacial, sem nenhuma contraposição da temporalidade. E por temporalidade entendamos a noção de transiência, similar a noção de Freud descrita no texto *Sobre a Transitoriedade*. Esta questão da temporalidade é o ponto em que Bion realiza um caminho próprio ao propor o que poderíamos chamar de *Metapsicologia de O*.

Bauman reflete muito bem estas questões e revela o conflito moderno em relação a questão do tempo, especialmente no aspecto do tema da relação com o presente.

“Estabelecer uma tarefa impossível não significa amar o futuro, mas desvalorizar o presente. Não ser o que deveria ser é o pecado original e irremediável do presente. O presente está sempre querendo, o que o torna feio, abominável e insuportável. O presente é obsoleto. É obsoleto antes de existir. No momento em que aterriza no presente, o ansiado futuro é envenenado pelos eflúvios tóxicos do passado perdido”. (1997, p.19)

Dentro desta dinâmica, poderia-se dizer que o passado se equipara a agitação. Uma luta contra a inquietude do presente, cujo processo contra o caos fragmenta-se em infinitas batalhas locais e os pequenos problemas passam a ser aparentemente solucionáveis. Esta *fragmentação* é a força primária da modernidade, pois se tem a idéia de que os problemas sejam perfeitamente manejáveis e governáveis. Tem-se a idéia ou ilusão, pois o que se passa é que depois que se descobre que os trabalhos fragmentários se encontram, eles se chocam e se emaranham. (1997, p.21) Ou seja, os administradores locais das ordens trabalham para a resolução de problemas oriundos da resolução de problemas. Esta circularidade foi evidente na escola. A orientadora escolar recebe uma média de 15 a 20 bilhetes de professores por dia, cujo teor era de queixa e pedido de solução em relação a alunos considerados problemas. Na prática, o serviço de orientação acabava sendo de conversa com alunos individualmente, com pouca ou nenhuma resolutividade.

“A geometria é o arquétipo da mente moderna” (Bauman, 1997, p.23), cuja maestria está no esforço por dividir, classificar e localizar. Por isso, e paradoxalmente, a ambivalência é a principal aflição moderna e o maior dos seus resultados cuja presença é necessariamente percebida como *refugio* e que cresce na medida em que o sucesso dos poderes modernos se acentuam.

Bauman situa este período histórico, denominado de modernidade, como a tentativa de construção de alicerces sólidos para a vida social, política e jurídica. Mas como nos diz Bauman, este projeto nunca se consolidou na prática. Mas a consequência destes ideais inatingíveis foi a geração da ambivalência que coloca a vivência do tempo para o núcleo social sob a égide da fragmentação. Para visualizar este processo na virada do século XIX para o século XX, irei recuperar a leitura de Benjamin

2.2 – PERDA DA EXPERIÊNCIA

“Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós?” (Benjamin, 1933, p.196).

“... os deuses não morreram: o que morreu foi a nossa visão deles. Não se foram: deixamos de os ver”. (Fernando Pessoa, *Fragmentos em Prosa. In: Pessoa Inédito, Lisboa: Livros Horizonte, 1993*).

O ponto de partida para pensarmos este tópico encontra-se nas reflexões de Benjamin acerca da passagem do século XIX para o século XX. O que Benjamin observa de mudanças em sua época para teorizar acerca da modernidade?

Suas inquietações o levaram a constatar que a modernidade passa por uma transição substancial na forma de produzir e de inserir o sujeito na cultura. O tempo e a experiência do tempo está se acelerando e o passado deixou de ser uma referência. A referência começou a ser definida mais ainda na autofundamentação, ou seja, na individualidade/subjetividade. Esta auto-referência já pode ser encontrada a partir de Descartes, mas como campo de construção da cultura se desenhou mais fortemente no final do século dezenove. O que isto quer dizer?

Benjamin começou a desconfiar de que neste período histórico há um aprofundamento no núcleo de inquietude da relação sujeito - objeto. Ele constata que a vivência do sujeito contemporâneo (da época) é uma vivência tensa, na medida em que ele passa perdendo objetos. Esta perda é causada tanto pela aceleração da experiência do tempo como da perda do passado enquanto experiência simbólica de inserção do sujeito aos

vínculos comunitários. E o núcleo desta perda, diz Benjamin, está carregado daquilo que preconiza como a gênese do sujeito do século XX, quais sejam: a *Barbárie* e a *Melancolia* (Benjamin, 1933). A razão deste núcleo é que a experiência moderna está centrada no choque e no trauma (Benjamin, 1935/36, p.194), fazendo aqui uma ponte com Freud, a partir do texto “*Além do Princípio do Prazer*”.

Ao redor desta problemática, situou suas reflexões acerca do tema da experiência, de onde destaca duas questões. A primeira foi a de que há uma aceleração do tempo da experiência. E em segundo lugar, revela que o mundo moderno não se situa mais no campo do necessário, da tradição, do passado. O que entra em cena no cotidiano das pessoas, agora e decisivamente, é o evanescente ou a instabilidade. Os efeitos desta alteração social se apresentam na perda, por assim dizer, da memória social ou coletiva.

Para uma explicitação do tema da Experiência, Benjamin (1933, 1936) faz uma distinção entre *Erlebnis* e *Erfahrung*. A *erlebnis* se caracteriza pelo nível psicológico da vivência, onde o sujeito passa a viver a vida como uma aventura ou acúmulo. Trata-se do campo da passagem imediata de uma vivência para outra e que não deixa rastros de significação. Neste sentido, a vivência por ela mesma é um acúmulo permanente de informações sem nenhum encontro efetivo com a transitoriedade, que poderíamos chamar de experiência psíquica do tempo, o que em linguagem psicanalítica poderia ser denominada de castração, ou ainda, eu não sou tudo. A vivência ou a *erlebnis* é uma tentativa, mas infrutífera, contra o anonimato, já que lhe falta a dimensão de um enlace simbólico. Ou seja, já que a vida perdeu seu horizonte com a história simbólica da comunidade, a perspectiva de continuidade deixou de ser horizonte. Por isto, a *erlebnis* é o resto e a insistência que o sujeito encontrou para tentar individualmente preservar a vida. São tentativas de memórias para se preencher um vazio.

Mas o que seria este vazio? Ele estaria ligado ao que o autor (Benjamin, 1955) fala da *Entzauberung*, oriunda do declínio da *Erfahrung*. *Entzauberung* pode ser traduzido por desencantamento do mundo e implica na necessidade de uma racionalização cada vez maior. É interessante observarmos que *Zauber*, no alemão, tem uma simultânea conotação:

encanto/feitiço. Ou seja, tirou-se a bruxaria, o feitiço, mas também o encanto. Neste sentido, o conhecer da modernidade estaria ligado a necessidade de se livrar do medo, pois foi o que restou, na medida em que o encanto foi soterrado.

Sob este aspecto, Benjamin estabelece uma discussão com Max Weber, especialmente no artigo “*A Doutrina das Semelhanças*” (1933). Weber faz uma teorização sobre a modernidade e a concebe como um processo de racionalização, inclusive da cultura. O mítico-religioso fica em oposição à técnica e a economia. Weber sustenta que onde há o predomínio dos processos mítico-religiosos não há progresso social e vice-versa. E defende que o processo técnico é agente de desenvolvimento por excelência.

Benjamin faz uma refutação da tese weberiana ao destacar que o desenvolvimento do capitalismo não é o desencantamento do mundo, nos termos de Weber, mas sim, o da vitória do mito. Ele, o capitalismo, nos faz sonhar com o mito, pois nos mergulhou no tempo do sempre igual, que é o tempo da mercadoria mítica. Acontece sempre o mesmo pela circularidade da coisa e ausente de uma contrapartida. A tese de Benjamin é a de que o tempo mítico da mercadoria não permite a passagem do fluxo de tempo (novo – obsolescência – novo – obsolescência), justamente pela ausência da face humana (limiar) neste circuito. Não há história, no sentido da apresentação da face humana ou marca da passagem humana, denominada de *limiar*. Por isto, a técnica não nos livra do mito. Pelo contrário, ela é capaz de criá-lo(s). Esta deve ser a porta de entrada para algum núcleo de instabilidade na experiência da modernidade que nos leva a barbárie, pois o desenvolvimento do capitalismo é a radicalização do mítico, diz Benjamin (1933). E mais, trata-se de uma vivência da perda cuja essência não é percebida pelo sujeito, que procura cada vez mais o objeto que não pode sofrer uma representação.

Mas onde se quebra o tempo mítico? Nesta questão, ele retoma Freud (*Interpretação dos Sonhos*, 1900) a partir de duas perspectivas. A primeira é a do elemento Utópico contida no sonhar, instância que revela/produz desejo tanto de realização como de resolução. Ou seja, aquela instância que faz resistência a realidade e que procura o novo. A segunda é a instância Mítica, que se revela na censura/deslocamento e que procura as

dissimulações, cuja conseqüência está em não querer o novo, não faz resistência à realidade, e se sustenta no tempo do sempre igual. Benjamin destaca que não adianta recusar o sonho em função da realidade. Mas adianta, isto sim, recusar o mítico em função do utópico. O problema não está na razão, na ciência ou na liberdade. Está sim num certo uso deles. Por isto, a questão da problemática da técnica para Benjamin é quando ela vira mito, em contraposição ao utópico, por assim dizer.

Este é o ponto de Benjamin em sua análise acerca do declínio da *Erfahrung*. Ela seria a experiência do sujeito que estaria imerso ou pertencente, a nível simbólico, num contexto social, na tradição, na linha do tempo e da cultura. Esta tradição, obviamente, não se refere à memória-lembrança de fatos, mas de um atravessamento pela transitoriedade, onde a história deixaria de ser imediata ou apenas a natural para ser História, como cultura.⁶ O sentido da *Erfahrung* é viajar, ligado a um certo atravessar no espaço (geográfico) ou tempo. O significado desta palavra no grego (*perein*) é provações. Ou seja, no limiar, após um atravessamento ou viagem. Ulisses, depois de narrar sua própria história, pode voltar para casa. Esta *Erfahrung* pressupõe tempo (para contar: longo e lento) e uma tradição compartilhada na comunidade.

Conforme Benjamin, estes elementos estão alterados na modernidade. E, neste sentido, a fonte da narração, que é a experiência compartilhada, está alterada. Esta é a questão que ele constata e levanta para as reflexões do início do século XX. Como o sujeito passa a ser um sujeito muito mais vivenciador, Benjamin procura refletir sobre as possibilidades do sujeito, nesta nova condição histórica, para não ser um melancólico, expressão retomada por Elizabeth Roudinesco (1999).

No texto “*O Narrador*” (1936), ele situa a problemática traçando uma diferença entre comunidade e sociedade. As sociedades pré-capitalistas têm uma experiência de

⁶ Este dilema da história natural e da História como Cultura também pode ser observado nas reflexões freudianas. O dilema poderia ser exemplificado na conflitiva entre *pulsão de morte* e *pulsão de vida*. A *pulsão de morte* seria equivalente a história natural ou biológica do sujeito. E a *pulsão de vida* seria a História enquanto produção de cultura ou de sentido. A questão é a da saída, os caminhos terapêuticos para que o sujeito não sucumba a viver apenas como história natural. Aliás, na natureza (história natural) há uma lógica

sentido. Ela é parecida com o artesão que pensa e controla a produção de seu objeto. A vida destas comunidades é regulada pela repetição e a memória. A memória da comunidade é a transmissão dos hábitos e costumes. São totalidades, pois o que se rememora não é a memória do sujeito, mas a da comunidade que incorporou a dos sujeitos e dá sentido a elas. E é nesta comunidade que existe o narrador. Aquele que recolhe os cacos do mundo de forma que ele não desmoroze. E recolhe sem saber se são importantes ou não. Ficam armazenados. A narração vive deste contraste entre o privado (*erlebnis*) e a Experiência (*Erfahrung*). Já no mundo moderno, o que temos é o romance, que não trata mais de revelar a memória da comunidade, que sustenta e proporciona uma relativa passagem pela experiência do limiar, mas a do indivíduo isolado em seus conflitos (*O Narrador*, p.201). E Benjamin é categórico ao afirmar que “*É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção*” (p.197), que está em jogo.

Uma outra forma de olharmos para a diferença entre *erlebnis* e *Erfahrung* está na diferença que Benjamin faz entre informação e narrativa. Diz ele:

“A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. (1936, p. 204)

Como forma de exemplificar o resultado daquilo que vem dizendo sobre o novo modo de produção da modernidade, Benjamin sentencia (1935/36, p.196), dizendo:

“Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como prazer estético de primeira ordem”.

na qual o sujeito não está incluído. E a isto Adauto Novaes chama de banalização. Cf. NOVAES, Adauto, 1999, p.12.

Dentre as especificidades abordadas até aqui destaco dois aspectos pertinentes para a presente reflexão. O primeiro refere-se ao tema da perda. E aqui ressalto os entrelaçamentos das perdas da narração, enquanto instrumento social/simbólico que articula a vivência do sujeito para dentro da história social na qual estaria inserido. Ou seja, esta mudança na forma de inserir o sujeito na cultura ou na história humana revelaram faces até então pouco percebidas pela cultura e que desenvolveram, por exemplo, formas de totalitarismos cegamente aceitos, tais como a vertente nazista e stalinista, ou mesmo em nossos dias nas guerras religiosas entre o Ocidente e o Oriente. Refiro-me aqui ao emblemático onze de setembro, culminação de anos de conflitos pouco percebidos/revelados. Ou seja, parece que a apatia e a ausência de uma visibilidade crítica para os conflitos desta ordem são uma tônica em nosso contexto social. E isto vale também para sistemas de violência em suas vertentes micro-sociais.

Hanna Arendt destaca em seu livro *Sobre a Violência* (1994), dois pontos que são concordantes com Benjamin. O primeiro refere-se ao tema da ruptura ou da brecha entre o passado e o futuro, cujo processo acentuou-se a partir do século XX. E o segundo refere-se a que a violência moderna (contemporânea) incrementa-se pela frustração da capacidade de agir. E mais, do agir em conjunto. Ou seja, a perda de laços sociais, perda da proximidade, tanto a nível concreto como simbólico são elementos muito consistentes, onde os efeitos do desenraizamento ainda estamos vivenciando e produzindo sintomaticamente, para usar um termo psicanalítico. Estas características da modernidade do século XX Arendt denomina de totalitarismo, acrescentando que o fenômeno é uma novidade radical na história. E Arendt (1998, p. 527) caracteriza que:

“... da experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter”.

Diria que um dos efeitos do totalitarismo revela-se no declínio da função da cultura na construção de pontes simbólicas, que se apresenta como declínio da função da palavra enquanto possibilitadora de construção e de encontros de alteridades. Tal declínio remete o

sujeito e a própria cultura a uma clivagem disto que Benjamin denominou de experiência do limiar ou da *Erfahrung*.

Em síntese e pelo que estamos interessados no momento, as reflexões de Benjamin acerca da passagem do século XIX para o século XX, nos revelam os seguintes pontos:

- 1) A especificidade da passagem do século dezenove para o século vinte está na alteração da estrutura da experiência.
- 2) Esta alteração da experiência passa por dois caminhos. O primeiro é o da aceleração do tempo da experiência e a da perda dos vínculos com o passado, enquanto relação do sujeito com o *limiar*, que é a da transmissão da experiência compartilhada pela instauração da experiência da passagem do tempo.
- 3) *Choque* e *Trauma* se exacerbaram enquanto constituintes da experiência para o sujeito moderno.
- 4) Os tópicos *Barbárie* e *Melancolia*, conseqüência do ponto descrito acima, revelam um núcleo maior na inquietude da relação sujeito-objeto a partir do início do século XX.
- 5) A experiência de não se sentir pertencente revela uma alteração na construção de pontes simbólicas, que acarretam o declínio da função mediadora da palavra e pela clivagem da experiência do limiar.

2.3 – ESPAÇO E TEMPO NO CONTEMPORÂNEO

Dentro da proposição de Bauman, em propor uma diferenciação entre a modernidade sólida (inicial) e modernidade líquida (contemporânea), as relações espaço-temporais se caracterizam como elemento central de análise.

“A modernidade”, diz Bauman (2001, 15), “começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados”.

E ao propor a diferenciação entre sólido e líquido, diz ele:

“... os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm a sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos tem dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; ... Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa... Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas.”

O que isto quer dizer? Recuperando o que vimos acima acerca do projeto da modernidade, que é a busca pelo ordenamento, Bauman salienta (2001, p 9) que o processo moderno já possui em sua raiz a própria “liquefação”, originada na própria tarefa de ordenamento causadora da ambivalência. Mas ao derretimento dos sólidos não se impõe a tarefa de construir uma nova ordem. Este derretimento adquiriu um novo sentido. Diz Bauman:

“... foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas.” (Bauman, 2001, p, 12)

Especificamente para as relações espaço e tempo, Bauman destaca (p. 16) que na modernidade sólida o espaço era o lado sólido, pesado, inerte. Já o tempo era o lado dinâmico, ativo. Inclusive o domínio do tempo era o segredo dos administradores. E nesta lógica, a premissa era a de conter os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento. Hoje, a nova estratégia de poder está no fato de que a conquista não é a de um

novo território, mas a destruição das muralhas que impedem o fluxo dos novos fluídos. No estágio da modernidade sólida, os hábitos nômades eram mal vistos. A cidadania era festejada pelo assentamento ou endereço fixo. Já na modernidade fluída, a maioria assentada é dominada pela elite nômade e extraterritorial. Em termos de espaço e tempo, a nova lei do lucro pressupõe,

“... a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e confiabilidade do produto. Numa notável reversão da tradição milenar, são os grandes e poderosos que evitam o durável e desejam o transitório, enquanto a base da pirâmide – contra todas as chances transitórias posses durarem mais tempo. Os dois se encontram hoje em dia principalmente nos lados opostos dos balcões das mega-liquidações ou de vendas de carros usados”.

E sentenciando sua análise, Bauman (2001, 21/22) revela que:

“A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como “efeito colateral” não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que seja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado”.

Dentre as conseqüências sinteticamente apresentadas sobre a modernidade líquida, dois pontos estão inter-relacionados e estreitamente ligados a questão do espaço/tempo. O

primeiro refere-se a civilidade/incivilidade. O segundo refere-se ao tema do lugar/não lugar.

O tema da civilidade é tomado de Richard Sennett (Bauman, 2001, p.111), e está estreitamente relacionado a vida da cidade. Sennett enfatiza que a vida na cidade exige uma sofisticação ou um conjunto de habilidades, denominadas de civilidade e que podem ser caracterizadas como,

“... a atividade que protege as pessoas umas das outras, permitindo, contudo, que possam estar juntas. Usar uma máscara é a essência da civilidade. As máscaras permitem a sociabilidade pura, distante das circunstâncias do poder, do mal-estar e dos sentimentos privados das pessoas que as usam. A civilidade tem como objetivo proteger os outros de serem sobrecarregados com nosso peso”. (Apud, 2001, p.112)

A civilidade não é privada e o entorno urbano deve favorecer espaços públicos civis onde a civilidade possa ser exercitada. Mas do que trata este exercício? Espaços públicos de civilidade são espaços que deveriam favorecer a interação e não a ação. A interação, que podemos usar como categoria aberta, em sua definição prática, é a proposição onde o elemento da troca, percepção da alteridade e a palavra ganhem consistência de intercâmbio. E o exemplo da foto das cadeiras quebradas e guardadas trás das grades no pátio da escola revelam o que poderíamos chamar de incivilidade, na medida em que estes elementos não foram favorecidos. E Bauman, para exemplificar o contrário desta proposição (civilidade) mostra que o espaço público não civil se destina a tornar o morador da cidade como um consumidor. O shopping é um espaço público nada interacional, mas que se constitui por uma certa identidade no consumo, produzindo uma ilusão de lugar e de pertencimento. Trata-se de um *“lugar sem lugar”*, espaço purificado aonde os consumidores encontram o que procuram no cotidiano: *“o sentimento reconfortante de pertencer”* (2001, p.116).

Este *“lugar sem lugar”* ou *“não lugar”* é o resultado dos espaços públicos aonde a civilidade perde sua força. Ali não é necessário negociar-se a diferença. Não se encontra o

impacto do diferente, ou quando é percebido, deve ser destruído, tanto perceptivamente (pela clivagem) como concretamente.

Espaço/tempo/lugar/civilidade. A modernidade líquida altera a história do tempo.

“A mudança em questão é a nova irrelevância do espaço, disfarçada de aniquilação do tempo. No universo de software da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em tempo nenhum; cancela-se a diferença entre longe e aqui. O espaço não impõe limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta. Perdeu seu valor estratégico, diriam os especialistas militares”. (2001, p.136)⁷

O tempo deixa de conferir valor ao espaço, ponto central da instantaneidade. Os lugares deixam de adquirir valor e o fascínio da leveza do ser nos revela que

“A instantaneidade (anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objetos) faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento – por mais breve e fugaz que seja”. (2001, p.145).

A questão do espaço e tempo no contemporâneo, vistas sob o olhar de Bauman, revelam pontos que merecem destaque.

- 1) O que está se alterando são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas.
- 2) Ao contrário da modernidade sólida, na modernidade líquida tempo e espaço ganham novos contornos para as estratégias de poder. Hoje, conquistar espaços refere-se apenas a derrubar muralhas que travam (impedem) os “novos fluídos”.

⁷ Podemos acrescentar aqui também o efeito do desenvolvimento da técnica, que exige cada vez mais resposta imediata do sujeito. O tempo se encurta e o espaço se anula.

Por isto, há uma inversão profunda na história: grandes e poderosos evitam o durável.

- 3) As estratégias de poder prevêem que “qualquer rede densa de laços sociais e, em particular, uma que seja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado”.
- 4) Duas conseqüências práticas são: a) declínio da civilidade, que visa “proteger os outros de serem sobrecarregados com nosso peso”. b) Aumento dos “Não-lugares”, que são os espaços públicos que favoreçam a sobrecarga.

Dentre as várias facetas da civilidade através da psicanálise podemos entender a idéia de sobrecarga pelo viés que abordarei a partir de Wilfred Bion.

2.4 – WILFRED BION

Wilfred R. Bion foi e ainda é uma das importantes figuras do conhecimento psicanalítico. Sua obra ainda é um campo aberto e criativo. Para efeitos de minha pesquisa ou da apresentação da proposta da mesma, vou me deter nos escritos denominados epistemológicos, que envolvem os textos: *Teoria do Pensar* (1960), *Aprender com a Experiência* (1962), *Elementos da Psicanálise* (1963), *Transformações* (1965) e *Cesura* (1977), que pertence ao período estético.

Se há algo em Bion que podemos tomar como ponto de partida é o convite que nos faz para encontrarmos e vivenciarmos uma estranheza de pensamento. Pois, o pensamento para Bion é um enigma que radicaliza a questão do inconsciente. Ele acrescentou significativas contribuições ao desvelamento do problema investigado por Freud. No final dos anos 40, quando desenvolvia sua inovação conceitual sobre os grupos humanos, ele propôs o espectro *narcisismo* ↔ *social-ismo*. O termo *social-ismo* diz respeito ao indivíduo social, assim como ao processo de social-ização, elemento chave na construção da percepção da alteridade, em todos os seus sentidos. Por outro lado, a expressão *narcisimo*

pode ser pensado como pólo oposto ao *social-ismo*, onde o sujeito fechado em si mesmo, e obstruído para a alteridade.

Na década de cinquenta, quando estudava os fenômenos psicóticos, ele caracterizou uma série de observações clínicas que não eram contidos pela teoria clássica. Estas observações o levaram a modificar a concepção acerca da *identificação projetiva*, destacando que ela é um processo originário (primitivo) de comunicação e não apenas uma identificação de si no outro e a partir do outro. Com isto, ele pôde perceber em seus pacientes dificuldades para sofrer e comunicar mais explicitamente os próprios sentimentos, o que os conduzia a uma insensibilidade para o prazer e a dor, gerando dificuldades extremas para usufruírem a vida em geral como também do processo analítico. Estas dificuldades foram definidas por Bion como aqueles “*pacientes que sofrem, mas que não sentem seu sofrimento*”. Descreveu também, nesta época, uma *parte psicótica da personalidade* presente em menor ou maior grau em todos os seres humanos e cujo núcleo se sustenta na intolerância à frustração, predominância de impulsos destrutivos e ódio à realidade interna e externa. Bion mostrou também a interação desta *parte psicótica da personalidade* com a parte *não-psicótica*, e visualizou nos processos alucinatórios o que denominou de *objetos bizarros*. Ele culminou suas observações numa releitura do mito do Édipo, destacando que o problema de Édipo foi a da *arrogância*, manifestado ao querer descobrir a verdade a qualquer custo. Tal processo está sustentado no narcisismo e não no social-ismo.

As reflexões de Bion inscreveram a psicanálise inevitavelmente dentro do âmbito de uma ética trágica. Não se trata mais do problema da sexualidade, mas da verdade que se expressa através dela e que não pode jamais ser conhecida. Se a verdade nunca pode ser conhecida, a única saída encontra-se no campo da *imaginação produtora*. Criar é preciso. E o que no ser humano cria infinitamente é o pensamento. Ao propor esta questão, ele funda a sua *Teoria do Pensar* (1962). A um só tempo reúne os problemas inerentes ao funcionamento da *parte psicótica da personalidade* e a ética que é necessária para confrontar estes problemas. Tal tentativa de coincidir a ética do pensamento com a ética da

psicanálise, o faz produzir modificações na Teoria do Inconsciente de Freud, as quais começam a ser descritas em *Aprender com a Experiência* (1962).

Este texto exigiu uma continuidade pelo complexo caminho em que refaz o trajeto da teoria do Inconsciente. Bion, para isto, necessitou nomear o sujeito desta teoria e a quem se dirige. Este desenvolvimento está apresentado no texto *Os Elementos da Psicanálise* (1963). Nesta obra Bion sugere que os mais heterogêneos componentes podem concorrer para a evolução (positiva ou negativa) de um analisando. A subjetividade não é criada apenas na *psicogênese*, mas também no *uso*, isto é, na dimensão social-lingüística. E as articulações deste processo encontramos na *Grade* (1965). Por sua vez, os elementos, que circunscrevem um campo específico de observação necessitaram ser enfocados pelo vértice das *Transformações* (1965) que sofrem. É aqui que o modelo espectral *narcisismo* \Leftrightarrow *socialismo* se constitui definitivamente e de onde podemos compreender melhor as suas reflexões sobre a questão espaço-tempo para o psiquismo.

Se partirmos do período chamado de *psicótico*, percebemos que Bion não se perde na discussão corrente sobre as relações entre estrutura *versus* conteúdo. Ele não tinha uma teoria da linguagem, como Lacan. Por isto a sua pergunta era: “*como o esquizofrênico usa a linguagem?*” Tal formulação ou inquietação o faz encaminhar-se pelo viés de que aquilo que o analista particularmente sente diante de um funcionamento psicótico (ação da parte psicótica da personalidade) é um *estado de perturbação*, que não é obrigatoriamente classificável como contra-transferência, mas naquilo que Grinberg (1973) denominou de *contraidentificação projetiva*. Um dos elementos centrais desta reflexão resulta no que Bion classificou como aqueles pacientes que sentem dor, mas não a sofrem. Ao recolocar a questão da natureza dos vínculos, Bion entende que o material mental que o analista recebe por identificação projetiva é aquele que o paciente não consegue sofrer, transformando-o em projeção. O ponto central, então, passará a situar-se no vínculo, e deslocando a visão corrente de atribuir exclusivamente ao paciente a fragilidade mental ou de incutir nele a interpretação da defesa como ataque e projeção de partes más no analista (modelo kleiniano). Ele inclusive refere que quando o analista se defronta com estas situações clínicas e reage com teorias clássicas, ele estaria muito mais próximo da chamada

fragilidade psicótica do que imagina⁸, recorrendo, como o paciente, para as teorias conhecidas para reprimir ou fugir da situação de perturbação. A isto poderíamos chamar de interpretação moralista e circular, na medida em que está sustentada num conhecimento prévio e originado pela perturbação e não no vínculo (aqui e agora) que se processa ou está em andamento. E o contrário, diz Bion, na perturbação, que é um estado de vazio, pois não é nominável, a saída passa pela paciência e uso da imaginação produtora, ingredientes necessários para a interpretação ou manutenção de um vínculo não excludente e de saturação.

Tal problemática propiciou a Bion criar uma teoria da comunicação. Esta teoria e foco de observação clínica mostrou-lhe a coerência dos pacientes psicóticos e da parte psicótica como uma forma de transmissão de dados e a preferência destes pacientes em privilegiarem a *ação* e não o *pensamento*. Destaco ainda que neste período, onde ele procurou criar a hipótese do vínculo como um veículo de comunicação ele se preocupa com as questões da *reverie* e depois amplia-o através do conceito de *função-alfa*.

Todos estes desenvolvimentos referem-se a *Teoria do Pensar*, que exigiram de Bion uma teoria própria do Inconsciente. Em Freud, por exemplo, o modelo do Inconsciente possui quatro tempos:

“existe algo que avança (a pulsão), o que detém este algo que avança (o recalque), aquilo que reflui e realimenta o que avança (retorno do recalado) e, aquilo que passa (as formações do inconsciente)”
(CHUSTER, 1999)

E em Bion encontramos três tempos: a *pré-concepção* busca uma *realização* que a transforma em *concepção*, que no estado de social-ismo mantém o vigor da pré-concepção e mantém-se aberta para novas realizações. E é na *realização* (segundo tempo) que encontramos o inconsciente, a barreira de contato, a tela-beta, etc. É no vínculo (realização) que se forma o inconsciente. Alguns críticos de Bion reclamam que ele não teria uma teoria

⁸ Cf. *Elementos de Psicanálise*, p.30.

da pulsão. Mas se o lermos atentamente e entendermos que seu modelo é espectral, a pulsão está na pré-concepção e na publicação. Devemos notar que Bion também não fala em recalque, mas em barreira de contato. Esta noção é muito importante, pois complexifica a hipótese da mente, colocando-a num modelo de instabilidade e do indeterminismo, pois não sabemos se algo vai ser criado ou não. Tais concepções visam colocar o analista em contato com a realidade não-sensorial para que possa favorecer o espaço da imaginação, pois no sensorio há a armadilha da circularidade no vínculo. Esta armadilha podemos entender melhor na tão discutida formulação de Bion, como estado mental que o analista deve ao máximo procurar: “*Sem memória, sem desejo, sem necessidade de compreensão*”. O passado (memória) e o futuro (desejo) se encontram para gerar um filho (concepção), formando um nível de circularidade mental necessário que não enxerga nada além do visível ou concreto. Já a realidade não-sensorial foge ao senso-comum do necessário e revela que a experiência não pode ser transmitida enquanto modelo sensorial. Já que no sensorio estamos colocados apenas diante do conhecido, do visível, do palpável, da circularidade. Nela se perde ou não se forma a imaginação, justamente pelo tipo de relação de força que o elo entre o passado e o futuro exercem na atividade mental.

Com estas bases tão sinteticamente expostas, encaminhamo para um ponto que gostaria de destacar. Após a sua teoria do Inconsciente e a sua do sujeito deste Inconsciente, surge o texto denominado *Transformações* (1965), uma decorrência fundamental dos textos *Aprender com a Experiência* e *Elementos da Psicanálise*. No texto das *Transformações* Bion realiza um salto em relação a Freud e Klein, especialmente nos tópicos relativos as questões do *tratamento* e da *transferência*. E sua formulação acerca do que considera como fenômeno central de todo processo analítico torna-se radical. Nas palavras do poeta John Milton, ele sustenta ou estabelece o conceito de *O*, que conforme Milton é: “*o vazio infinito e sem forma*”.

Este texto marca uma mudança no seu pensamento, optando definitivamente pelo processo espectral de observação e a tentativa de criar um modelo que não privilegie o sensorio (triangulação de memória, desejo e necessidade de compreensão), elementos tão requisitados pela parte psicótica da personalidade. Tal perspectiva rompe com qualquer

vestígio enclausurante de dicotomia ou de estruturação. Esta mudança permite redefinir a noção de transferência a partir dos conceitos de *mudança catastrófica*, *transformações em K*, *transformações em moção rígida*, *transformações projetivas*, *transformações em alucinose e, em especial, transformações em O*.

A descrição acerca das transformações parte de uma metáfora de Melanie Klein que diz: “*a distância em que um objeto é projetado pela intensidade da identificação projetiva*”. O que está metáfora sugere? Que de acordo com a intensidade da *identificação projetiva* teremos graus distintos e crescentes na distorção perceptiva do objeto, o que numa seqüência para o pólo narcisista encontraremos a *transformação em K*, *transformações em moção rígida*, *transformações projetivas*, *transformações em alucinose*. A seqüência desta rede de transformações situa-se num campo crescente de espacialidade, com uma contraposição cada vez menor da temporalidade. E por temporalidade entendamos a noção de transiência, similar a noção de Freud (1915) descrita no texto *Sobre a Transitoriedade*. Esta questão da temporalidade é o ponto em que Bion realiza um caminho próprio ao propor o que poderíamos chamar de *Metapsicologia de O*. Do que se trata?

O *O*, conforme Arnaldo Chuster (1998),

“é um ideograma concebido para atender a exigência epistemológica conseqüente ao uso de um conceito vazio, insaturado de significados, aberto à experiência, com o qual indica o limite constitutivo do desafio próprio da psicanálise: o inconsciente tomado como conceito quântico através da infinitude indicada pelos termos verdade, verdade absoluta, realidade última, que são objetivos de busca científica. Representa em termos kantianos, o campo numênico, posteriormente, também referenciado como pensamento sem pensador. A letra pode referir-se à noção de origem, desde que o princípio ético-estético de observação seja o da indecidibilidade da origem.”

No que se refere às relações de espaço-tempo nas *transformações*, poderíamos dizer que a *transformação de O* difere das demais porque sua ação não está mais no campo do conhecimento intelectual, mas naquilo que classicamente se diz do campo do *tornar-se*. É a *transformação* aonde o sujeito torna-se significado ao invés de conhecer acerca de si mesmo. Neste tipo de *transformação* a temporalidade é muito próxima da que existe no inconsciente: o sujeito aproxima-se de ser aquilo que sempre deveria ter sido. Aqui estamos no campo de reflexão de Bion que é a de um “pensamento sem pensador”, onde o significado do mundo é criado, mas a imaginação é que cuida dos fatos. E o tempo é o não-linear, que se situa na fenda da *cesura* e para além do sensório, revelando a descontinuidade entre o vivido e a experiência emocional da existência do inconsciente. Neste sentido, Bion ressalta que o ser humano não tem uma relação natural com o desejo de saber: *vínculo K*. São necessárias certas condições para que tal desejo seja favorecido. A complexidade deste processo nos remete de imediato para a idéia de que o pensamento científico não é linear. Senão vejamos: os egípcios, que precisavam medir os campos do vale do Nilo, não inventaram a geometria. Foram os gregos, que nada tinham para medir. Não foram os babilônicos, que acreditavam em astrologia, que criaram cálculos astronômicos, e sim os gregos. Esta não linearidade entre empirismo e pensamento pode explicar por que a ciência não nasceu na Pérsia ou China. Conforme Koyré, citado por Bion (1963), “*e se, a rigor, podemos explicar porque ela pôde nascer e desenvolver-se na Grécia, não podemos explicar porque isso efetivamente ocorreu*”. Ou seja, entre o desejo de saber e os interesses de uma sociedade há um hiato, um vão: uma *cesura*. Este conceito nos remete à discussão entre o observador e suas potencialidades. Ela (*cesura*) visa questionar os modos tradicionais/sociais de pensar, direcionando o pensamento às possibilidades. E isto interessa à psicanálise e à nossa pesquisa. Sua

“lógica é desantropomórfica, que expõe uma realidade que não segue parâmetros biológicos de começo, meio e fim, nem os conceitos de espacialidade” (Chuster, 1999).

Ou seja, a *transformação em O* revela o instante de um sujeito que tolera o hiato/vazio e, por consequência, não obstrui sua imaginação produtora.

A *transformação em K* diz respeito a uma temporalidade referencial, pois trata-se da tarefa de pensar os pensamentos, ou do processo do conhecimento em geral. Todo saber produz uma cisão temporal, criando um antes e um depois do saber. Este tempo do saber se desdobra para o futuro e para o passado. Neste sentido, este saber procura conferir algum grau de certeza ou de negação da incompletude do conhecimento e da experiência psíquica, situando o sujeito no campo da certeza. O tempo aqui é sinônimo de saber.

Já a *transformação em moção rígida* revela-se quando o material psíquico apresenta um sentimento de nostalgia, decorrente de uma perda (real ou imaginária) de um objeto. O passado torna-se uma presença constante e tende a substituir o presente. Trata-se de uma temporalidade circular. Esta *transformação em moção rígida* está próxima da descrição de Freud sobre a transferência, onde emoções e sentimentos são transferidos à pessoa do analista e porque não dizer, próximas da experiência da melancolia.

A *transformação projetiva* refere-se a questão de Melanie Klein relacionada a fantasia inconsciente. Este conceito revisitado e ampliado por Bion desde a *Experiência com Grupos* mostra uma mente dominada por forças tirânicas e incontroláveis, resultando num sujeito hermenêutico. E o resultado de um uso inadequada da linguagem aparece no meio corporal, especialmente nas chamadas doenças psicossomáticas. A forma do tempo nesta transformação poderíamos caracterizar como um *tempo oscilatório*, onde cada ação tem uma ação e uma reação igual e contrária, mas com a característica de não ser perceptível pelo sujeito. Um exemplo é o da infiltração de água numa parede, a qual não sabemos onde começou, mas sabemos com certeza que ela não devia estar correndo pelo caminho que escolheu.

E a *transformação em alucinação* manifesta-se como um sentimento de *atemporalidade*, não no sentido de uma inexistência do tempo, mas do estado confusional, onde passado, presente e futuro são misturados e acompanhados do sentimento de verdade. Neste tipo de *transformação* predomina o princípio do prazer e o excesso de sensorialidade, provocando no analista a estimulação de memória e desejo constantemente. Tal provocação ocorre pelo predomínio de valores que favorecem a atuação e desconsidera as

conseqüências. Para os pacientes que fazem a *transformação em alucinose*, a experiência estética não é tolerada. Deste movimento à experiência resulta numa fragmentação que desfaz a integração dos vínculos da experiência emocional ou do pensamento, nos termos de Bion.

Um esquema que esclareça didaticamente o que procurarei trazer até aqui em como ele concebe, nesta fase epistemológica, os caminhos do sujeito nas relações espaço-temporais, diria graficamente o seguinte:

ESPAÇO/TEMPO

ESPAÇO/TEMPO

NARCISISMO.....SOCIAL-ISMO

Ou seja, quanto mais espacialidade predominar, que é a comunicação sem encontrar o continente ou a experiência de não-lugar, mais perto do narcisismo e da transformação em alucinose estaremos, com todas as conseqüências na forma de comunicação e de vínculo descritos por Bion. E do lado oposto, quanto maior for a experiência da continência, e posso dizer da civilidade, mais estaremos no pólo social-ista e as *transformações* seriam em *K* e *O*.

Bion, além de confirmar a tradição psicanalítica acerca da importância da mãe, destacou através do conceito de *reverie* como essa importância se estabelece e se reproduz. A *reverie* se define como a capacidade da mãe de receber e conter as identificações projetivas do bebê (comunicações originárias) e devolvê-las de forma que possam ser utilizadas (sem a sobrecarga) por ele, sem que necessite aumentar a onipotência como defesa. Neste sentido, a mãe está alimentando a faculdade e o vigor *para pensar* e das *pré-concepções* de seu bebê. Esta capacidade materna pode ser considerada como a primeira etapa da *social-ização*, ao gerar o que Bion chamou mais tarde de *capacidade do inconsciente* (capacidade negativa), ou a capacidade de tolerar o hiato/vazio ou a *cesura*.

O conceito de *reverie* desdobra-se no conceito de *função-alfa* e nos elementos que são conseqüência desta função: os *elementos-alfa* e os *elementos-beta*. A função-alfa transforma sensações brutas e emoções provenientes da realidade em *elementos-alfa*,

formando o que Bion chamou de *barreira de contato*. Eles são o arcabouço dos pensamentos. São os elementos que fazem ligações, armazenam-se como memórias e podem ficar a espera de uso. Destaco aqui que Bion prefere não usar o termo representação, pois quer evitar conceitos saturados e que remetam a conhecimentos já desenvolvidos.

No texto *Aprender com a Experiência* (1962) Bion se refere a capacidade ou a experiência de aprender com a existência do inconsciente – que em momento algum se trata de um processo pedagógico ou racional de aprendizado, embora tenha de formar uma lógica: a lógica que atende ao aprender a pensar, que começa pela experiência de tolerar a ausência de pensamentos – isto é, o “O”, tal como define em *Transformações* (1965). E neste ponto ele fala sobre a capacidade psicanalítica de todo ser humano, que é a capacidade para o inconsciente.

Então, a capacidade de *reverie* da mãe é um continente (tempo) que acolhe um conteúdo (identificação projetiva) e favorece a *função-alfa* do bebê, ou a *mente originária*. A *função-alfa* é um conceito não saturado que visa abarcar esta instância psíquica que mantém o vigor da *pré-concepção*, ou seja, da capacidade e do desejo de conhecer. E esta, a *pré-concepção*, é o inconsciente para Bion. Elas movem o ser humano na busca de um significado, um conceito, através da realização de uma *pré-concepção* (a *pré-concepção* inata do seio, p. ex.). Ou seja, a busca do seio é a mesma busca por uma mente ou um pensamento que quer ser pensado. Ela é uma força cega com um desejo de existir e indiferente aos seres humanos. E na *social-ização* a mente encontra um continente para se efetivar (espaço *contido* pelo tempo).

Aprender a pensar, conforme Bion, seria então a capacidade de tolerar o hiato entre o psiquismo e a realidade histórica, única maneira de sobrevivência sustentável para que a mente não venha a sucumbir diante da história natural. É o lugar da criatividade. Este hiato Bion denominou por *cesura*, que é uma noção ou apropriação para um tema que Freud levantou em 1923 (*Inibição, Sintoma e Angústia*). Do que se trata?

Primeiro refere-se ao tema das intuições básicas de espaço-tempo para o psiquismo, questionando os sistemas duais em ciência para as reflexões a partir de sistemas transientes.

Questiona também o tema do determinismo psíquico até então, na medida em que todos os sistemas científicos estão baseados na linearidade temporal com princípios idealistas. Tipo: descobrir a origem ou causas dos fenômenos mentais. Tal posição não remete as questões relacionadas ao mistério das diversidades. Com isto, as posições baseavam-se em premissas estáticas ou duais, no sentido de possuírem uma lógica excludente.

A *cesura* é o tema do rompimento e da volta às origens, da criatividade e da originalidade do pensamento, e insere o conceito kantiano de *imaginação produtora* para dentro da psicanálise. E aqui o modelo do sonho é fundamental: os sonhos revelam a qualidade arcaica da linguagem, o primário do pensamento, e que nutrem as expressões humanas. Este é o ponto que Bion (1977) exemplificou sobremaneira com o místico: “*o indivíduo encarna uma parte de si mesmo, até então existente/inexistente em outro “meio”, tal como um meio intra-uterino. Algo penetra na cesura e emerge. Como disse Martin Buber, citado por Bion (1977):*

“Cada criança descansa, como todos os seres em desenvolvimento, no seio da grande mãe - o mundo primitivo ainda não formado e indiferenciado. A partir daí, ela se desliga para iniciar uma vida pessoal e é sempre em horas sombrias, quando fugimos novamente dessa situação (como acontece todas as noites, mesmo com os sadios) que ficamos próximos dela novamente. Mas este afastamento não é súbito ... como o afastamento físico do corpo da mãe”.

Em síntese, *aprender com a experiência*, nos termos de Bion, é manter, através da capacidade inicial de *reverie*, o vigor originário das *pré-concepções* em busca de *realização*. Este vigor sustenta-se num vínculo a onde a realidade bruta não impere sobremaneira, ou seja, o pêndulo recai sobre o pólo *social-ista*.

Quando isto não acontece, ou quando se sobressai o pavor do vazio e do infinito sem forma, que são os pensamentos originários que não encontram uma mente que os tolere ou acolha, produz-se o que Bion denominou de *elementos-beta*. São partes da mente em que predominam os objetos bizarros e onde a barreira de contato não se constituiu satisfatoriamente, ou seja, há um predomínio da *parte psicótica da personalidade*. Disto resulta a *Arrogância* ou a *Onipotência do Pensamento*, onde a necessidade de conhecer a verdade se torna demasiadamente imperiosa e com conseqüências desastrosas para o sujeito, como podemos ver muito bem no Édipo. A este estado mental Freud (*Totem e Tabu*, 1913) caracterizou como idéia fixa, ou falta de liberdade de pensamento e que na *Grade* (1963) de Bion estaria caracterizada pela *Hipótese Definitória* ou por aquilo que denominamos de *Distúrbios Oraculares*, que pode ser traduzido na expressão de E.A. Poe. (*Duplo Assassino na Rua Morgue*):

“Quero falar de sua mania de negar o que é, e de explicar o que não é”.

Do ponto de vista da clínica, os distúrbios oraculares podem ser observados quando se define que a atividade em curso é a escuta do sofrimento mental. Isto implica na afirmativa simultânea de que não é, por exemplo, jardinagem, culinária, assessoria econômica, política ou matrimonial. Todavia, certos pacientes não aceitam esta afirmativa. Vivem-na como frustração, derivada da restrição de campo, que não se trata apenas da normatização de um encontro, no caso terapêutico, mas refere-se a colocação do presente em cena. Ou seja, o passado e/ou o futuro são convidados a se retirarem, pois ambos exigem e carregam simultaneamente, como disse Bion, uma interpretação conhecida. E, neste modelo, a interpretação é construída com memória e desejo, situando o vínculo apenas no nível sensorial. O convite do oráculo “*conheça-te a ti mesmo*” é substituído pelo paciente com o convite “*conheça só o que eu quiser*”, com conseqüências tais como ações que estimulam memória e desejo no analista.

Uma característica ao mesmo tempo geral e paradoxal dos oráculos resume-se na sua realização que surpreende pela própria realização. O oráculo tem o dom de anunciar o

acontecimento por antecipação, de modo que aquele ao qual esse acontecimento é destinado tem tempo de preparar-se para ele, e de, eventualmente, tentar impedi-lo. O acontecimento se efetua da forma como fora vaticinado (ou anunciado por um sonho ou alguma manifestação premonitória); mas esta realização tem a curiosa sina de não corresponder à expectativa no próprio momento em que esta deveria julgar-se satisfeita. A tragédia é anunciada, e ela se produz. Mas o que importa é que existe uma diferença entre o anunciado e o efetivado, uma diferença sutil que basta para desconcertar aquele que esperava, precisamente, aquilo de que é testemunha. Ele reconhece e logo não reconhece mais. Trata-se da marca do inconsciente, em que um outro aparece, e que simboliza o destino, as tramas da existência.

Na tradição literária, o tema do oráculo apresenta muitas questões relacionadas a este ponto de diferença entre o enunciado e o efetivado. Esta disjunção nos remete a pergunta que Bion se colocava bem no início de sua obra, cuja repercussão certamente tem a ver com o conjunto do que ele produziu: “*por que temos tanto ódio a realidade?*”. Tal questão é central neste tipo de distúrbio e se apresenta não como uma negação da realidade, como possa sugerir, por exemplo, a tradição freudiana dos *Dois Princípios de Funcionamento Mental*. O que está em jogo aqui se refere a uma aceitação e uma expulsão do percebido, na medida em que aceita o que está percebido, mas não as consequências do mesmo, isto em termos do oráculo ou do destino anunciado. Neste sentido, não se trata de preencher o real (percepção) com uma fantasia. Mas sim de desdobrá-lo num duplo, onde o segundo da percepção passa a ser uma interpretação do primeiro⁹. Do imediato desconfiamos, e por isto, temos de interpretá-lo. Esta perda ou intolerância com o primeiro, pela falha da função-alfa, nos faz perder o presente e o expulsamos/denegamos para o passado ou para o futuro, os quais passam a ser desmedidamente buscados interpretativamente.

Bion nos alerta inúmeras vezes para a questão de que as crenças se originam das percepções não transformadas, do ato primeiro sem a suficiente atuação da *reverie*. Tal constatação revela que estamos diante de um grave problema de vínculo. Este tipo de situação clínica é vivida pelo paciente como uma tentativa de viver de tudo o que não

⁹ Sobre este assunto, cf. também ROSSET, Clement, (1998).

existe, ou melhor, do duplo, que é a interpretação do primeiro. Tal recusa é a da vida e não a da morte. São aquelas situações oriundas do que Bion descreveu como dos “*pacientes que sofrem, mas não sentem que sofrem*”, cuja organização acaba precipitando o acontecimento indicado pelo oráculo que, no caso de Édipo, aparece em seu esforço em tentar escapar do anúncio de seu destino. E a tentativa de escape utilizada por Édipo é a busca desenfreada através do conhecimento, cuja manifestação sustentada pela *arrogância* lhe rende uma inautenticidade completa. Neste ponto fica a questão de que o pecado de Édipo situa-se no querer conhecer desmesuradamente, não o oráculo em si, mas a interpretação que lhe convém da qual padece.

Em termos de uma síntese os elementos significativos para a dissertação, a partir de Bion, são os seguintes:

- 1) Em relação ao tema do *aprender com a experiência*, ele estaria conceituado a partir da noção de aprender com a *experiência emocional do inconsciente*. Que seria a capacidade estética do sujeito para tolerar o hiato/cesura e permitir que desta fenda se crie algo.
- 2) Pensamento, em Bion, é a capacidade de fazer vínculos tanto intra-psíquicos como com a realidade externa. Seria a capacidade de uso da *função-alfa*, sustentada inicialmente pela continência da função materna.
- 3) A *identificação projetiva*, que é uma forma de comunicação primordial tem um componente de sobrecarga que necessita de um intérprete para que não retorne muito pesada. Se assim ocorrer, a experiência da fragmentação tende a aumentar.
- 4) A decorrência do ponto anterior, para as relações espaço-tempo no psiquismo, seria a de que o tempo e espaço são configurações que se inter-relacionam (continente-conteúdo) e se produzem no vínculo. Ou seja, a forma desta configuração determina o *uso* e o *desenvolvimento* do sujeito nas suas relações com o mundo.
- 5) No que se refere à parte psicótica da personalidade ou do analista diante de um estado psicótico, o que este sente é um estado de perturbação, pelo excesso de sensorialidade ou de literalidade na comunicação do paciente, o que exige memória e interpretação e eliminando da mente o encontro com a originalidade e com as possibilidades que saiam da circularidade.

- 6) Neste aspecto, a saída do binarismo, ordem e caos, passa por Bion pela capacidade para o onírico, sustentado pela *função-alfa*.
- 7) Quando Bion fala da sensorialidade ou dos elementos beta, ele procura articular as relações espaço-temporais para o psiquismo, especialmente em como se apresentam as experiências psíquicas do passado, presente e futuro. “*No leito sensorial*” as relações entre o passado e o futuro se fazem numa perspectiva de exigência ou da necessidade de compreensão, que é o filho do casal. O leito sensorial seriam as exigências/estímulos não transformados em *elementos-alfa*, ou melhor, quando a vida mental funciona apenas ao nível da história natural e linear. No instante agressivo, por exemplo, como lidamos com o corpo ou sensorialidade sem a intermediação da palavra, estamos situados no leito sensorial. Tal vínculo é de exclusão da palavra, exclusão do outro como alteridade e diminuição da capacidade de mediação ou de visualização de alternativas. Por outro lado, do receptor da agressividade também é exigida uma resposta sensorial, pelo tipo de vínculo presente, cujas conseqüências estão no mesmo nível da agressividade recebida. Ou seja, no instante da agressividade a *cesura* ou *hiato* desaparece e a capacidade onírica/estética/utópica fica comprometida. E quando o excesso de sensorialidade ou a continuidade do excesso se perpetuam, a tendência é que a resposta linear ao instante agressivo se cristalice, redundando na Lei do Talião: “*olho por olho, dente por dente*”.

Ao recuperar as reflexões sobre o contemporâneo, os temas da “*perda da experiência*”, “*incivilidade*”, “*não lugar*”, “*fragmentação*” e “*diminuição dos laços sociais*” ganham uma leitura importante a partir do que Bion nos apresenta. Entendo que estes temas mencionados revelam uma diminuição da capacidade *contínente* no contemporâneo, cujas conseqüências se apresentam no aumento da *Onipotência* ou da *Arrogância*, características situadas mais ao pólo narcisista. Estas conseqüências revelam simultaneamente o declínio da palavra e da função utópica da palavra, pois esta é vivida como a própria coisa nestes momentos de predomínio da sensorialidade, aonde ocorre uma simetria entre pensamento e ação.

2.5- CONSIDERAÇÕES

Dentro das perspectivas do presente projeto a proposta é procurar índices de observação que possam vir a nortear uma certa leitura da realidade como parâmetro inicial de inserção e intervenção dentro do contexto escolar, especialmente direcionado para o fenômeno da agressividade. Com esta ótica, os autores apresentados sinteticamente foram consultados com a finalidade de busca por alguns elementos que auxiliem um olhar que privilegie elementos de observação e intervenção.

Como primeiro ponto destaco que na problemática da relação entre o agressor e o agredido o que temos é uma relação sensorial e circular que carrega a marca da ausência da palavra como mediação política (dimensão utópica). O que joga os dois pólos (agressor/agredido) numa relação obstruída para o pensar, inclusive nos termos de Bion, que é o pensar a experiência emocional do inconsciente ou da capacidade estética/utópica. Bion nos chama a atenção para isto quando refere a questão da sensorialidade e o tipo de pensamento que ele produz para o vínculo, tanto do sujeito para consigo como para com o mundo. A excessiva sensorialidade exige uma permanente relação interpretativa e burocrática, que joga o sujeito e mesmo a instituição para o passado ou futuro (definido como sem saída) e, conseqüentemente, de exclusão do presente e da esperança (Winnicott) E, por decorrência, gera uma vivência de sentimento de sem-saída, nos termos de uma fatalidade. Ou seja, o próprio fenômeno da agressividade é lido como natural, o que nos termos de Arendt, seria a banalização do mal.

O segundo, e que é uma leitura ou chave interpretativa para a primeira, é que neste momento de sensorialidade o que está operando é a *parte psicótica da personalidade*, cujos principais traços descritos por Bion seriam: a intolerância à frustração, a predominância de impulsos destrutivos e ódio à realidade interna e externa. Sem cair num psicopatologismo, tomo esta referencia como central para chamar a atenção acerca da complexidade do fenômeno da agressividade/destrutividade e dos desafios, nos termos da busca de uma

intervenção institucional, pois justamente aí está refletida a fragmentação, e o excesso (da comunicação e da ação).

O terceiro ponto que pude obter dos autores descritos é que a modernidade apresenta-se num esforço de buscar a ordem a partir da lógica de princípios últimos, que são intolerantes e excludentes a variabilidade. Ela interdita o pensamento porque exige apenas uma dimensão imediata e unívoca e com a conseqüente intolerância a instabilidade, o que ocasiona a ambivalência (Bauman). E sem dúvida, a ambivalência é um componente importante da agressividade (Bion, 1977).

Quanto a imediaticidade, estou me referindo aquilo que Benjamin denominou de vivência (*erlebnis*), como uma espécie de ilusão na relação/vínculo com o presente. Esta relação de ilusão com o presente pode ser observada tanto para a experiência psíquica de existência como para o vínculo com a realidade como ela é. Esta intolerância ao *evanescente* ou *limiar* (pela perda da narração comunitária) nos termos de Benjamin, produz uma cultura e um sujeito marcados por uma vivência do imediatismo, no sentido freudiano da descarga ou ação. Tal intolerância remete o sujeito a viver da segunda interpretação que faz do estímulo. Nos termos de Clement Rosset (1998), seria a estrutura de *ilusão* e nos termos de Bion, a *Hipótese Definitória* (Grade) ou *Distúrbios Oraculares*. Como se trata de uma relação de interpretação do imediato, ele aproxima-se daquilo que Freud definiu em *Totem e Tabu* (1913): “o que conta é a realidade pensada e não a realidade vivida” (exclusão do presente).

Além disto, Benjamin nos aponta dois elementos importantes para a passagem do Século XIX para o Século XX, o que situo como a quarta conclusão. Trata-se do tema da *Experiência*. Primeiro é o da aceleração da experiência do tempo e a conseqüente perda da tradição compartilhada. Nestes termos, há uma sobrecarga ou diminuição da qualidade simbólica, que atira o sujeito num mundo vazio, cuja saída são a *Barbárie* e a *Melancolia*. Esta alteração da relação sujeito-objeto gera um núcleo de inquietude, acabando por colocá-lo muito próximo do seu corpo. A este respeito basta verificarmos o aumento das patologias psíquicas de caráter narcísicas tipo: bulimia, anorexia, drogadicção e mesmo as estruturas borderlines e perversas. Ou mesmo o índice de suicídios entre adolescentes, que no Brasil

já caracteriza a terceira causa de morte entre os jovens. Isto se não considerarmos os homicídios e os acidentes de trânsito, que podem ser também lidos como suicídios. Esta junção colocaria esta *causa mortis* (suicídio ativo e passivo) em primeiro lugar. E não há como não recordar a menção de Benjamin sobre a auto destruição da humanidade: “... *a crise da experiência cognitiva causada pela alienação dos sentidos, que torna possível a humanidade visionar a sua própria destruição prazerosamente*”. Ou como disse Bion acerca dos pacientes que “... *sofrem, mas não sentem que sofrem*”.

Do que vimos até aqui, podemos dizer que do ponto de vista da mobilização da comunidade escolar em tentar soluções para a diminuição do problema, devemos destacar que ela encontra-se diretamente envolvida, quando falamos do fenômeno da agressividade destrutiva (desde a incivilidade) e de suas graduações até a violência (destruição permanente do outro), num vínculo sensorial e com algumas conseqüências acima descritas. E aqui nos colocamos a seguinte questão: é possível realizar algum tipo de intervenção institucional que possa quebrar ou reverter este vínculo que não permite a mediação da palavra, enquanto instrumento político de encaminhamento na busca de soluções ao menos minimizatórias? É possível devolver a escola ou produzir nela o desejo de permanecer viva, que no fundo trata-se do tema da utopia ou da esperança (Winnicott), em relação a estes adolescentes que estão buscando uma certa organização existencial? É possível quebrar/suspender a lógica circular da agressividade destrutiva e considerá-la como um tipo de vínculo a procura de intérprete, e cuja função se exerça sob o princípio da criatividade, nos termos de Bion e Winnicott?

Seguindo a sugestão de Benjamin, e apoiado em Bion, o *limiar* (Benjamin), enquanto *continente* (Bion) ou experiência psíquica do tempo¹⁰, que não deixa o sujeito remetido ao infinito do espaço projetivo, é um bom índice ou critério para a busca de uma intervenção? Esta questão me remete a dizer que estou a procura de uma intervenção estética, em contrapartida aquelas que denomino de *burocráticas e operacionais/tarefeiras*.

¹⁰ Bion inclusive se perguntava se a experiência do tempo seria um bom critério de acesso ao inconsciente. Cf. CHUSTER, 1999.

A *intervenção burocrática* seria aquela orientada exclusivamente ao estabelecimento de regras/controle, cujo sistema legal apenas responde ao imperativo exigido pelo vínculo sensorial, que é a da lei do talião. E a foto das carteiras ,que apresentamos no capítulo 1, ilustra bem este tema na escola pesquisada. Ou seja, seria uma resposta construída apenas com a raiva do cuidador e que não abarcaria nenhum momento continente suficientemente sustentável. E mais, estaria carregada inconscientemente da falta de vontade de cuidar e proteger, ou seja, de se colocar a disposição para manter-se vivo e de interpretar. E interpretar é ouvir e recolocar em palavras o que o gesto está pedindo. Os adultos cuidadores não estariam suficientemente motivados a protegerem os adolescentes e a si mesmos da agressividade destrutiva.

As *intervenções operacionais/tarefeiras* seriam aquelas construídas com o intuito de desenvolverem atividades para todos dentro da escola, com a premissa de que a atividade pela atividade ocuparia a todos e, com isto, não haveria tempo para se fazer o que não se deve. Esta proposta de intervenção segue o fascínio da ação pela ação, sem perceber que a ação por si só é um mecanismo de prazer que também não recupera a palavra no seu processo. Com isto, tende a ter uma efetividade temporária, causando nos agentes um cansaço e um desânimo logo a seguir, pelo próprio idealismo que não conseguiu se concretizar em uma mudança efetiva, ou mesmo pelo imediatismo embutido neste procedimento.

Procurando escapar destas duas intervenções, a pergunta que me coloco é: o que seria uma intervenção estética/tópica? E qual o instrumento usar e como utilizá-lo em uma intervenção institucional que privilegie esta forma de olhar e agir? É o que tentarei responder no capítulo seguinte.

III – INTERVENÇÃO ESTÉTICA: FOTO-GRAFANDO

3.1 – DIMENSIONANDO O TEMA

A suposição, sob a forma de pergunta, colocada no final do capítulo anterior, de que o *limiar* (Benjamin), enquanto *continente* (Bion) ou experiência psíquica do tempo, que não deixa o sujeito remetido ao infinito do espaço projetivo¹¹, é um índice ou critério consistente para a busca de uma intervenção, me fez procurar um instrumento que articule tempo, imagem e o sujeito. E ao mesmo tempo, um instrumento que possa escapar, ou criar um hiato sensorial, pois este elemento é tão presente e exigido pelo fenômeno ou estado de agressividade destrutiva. Como este estado sensorial pressupõe a ausência da palavra mediadora ou a exclui e remete o tempo para o passado ou futuro, não poderia utilizar instrumentos que exigissem ou partissem da premissa demasiadamente simbólica, tipo: desenho, teatro, contos, poesias, etc. Pois estes elementos já pressupõem um grau de simbolização e mesmo de elaboração, no sentido psicanalítico. Esta busca resultou na escolha da fotografia como instrumento de intervenção estética.

3.2 – FOTOGRAFIA – ALGUNS RECORTES

Conforme Jacques Aumont (1995), até hoje ainda não se chegou a uma teoria consistente sobre o que seria o próprio da imagem. Tal constatação do autor se deve ao fato de a imagem ser, simultaneamente, um meio de comunicação e representação do mundo como também um artefato, um objeto produzido pela mão do homem em determinado contexto histórico. Aumont ainda sustenta que não há imagem pura, ou puramente icônica. Isto porque uma imagem necessita de um domínio da linguagem verbal, pois, se a imagem contém sentido, este precisa ser lido pelo espectador. Ou seja, estamos diante do problema da relação entre imagem e palavra. E esta problemática já nos justifica a escolha do instrumento, pois o resultado fotográfico, as fotos, não podem ser usadas como elementos de interpretação de sentido consciente ou inconsciente, pois se trata de uma relação entre imagem e espectador e, por isto, a relação de sentido não é unívoca ou unificada. Necessita

¹¹ Nos termos já mencionados de M. Klein e Bion.

de uma interpretação por todos e, por isto, o resultado poderá ser de uma colocação de palavra para o fato acontecido ou narrado na imagem.

Existe uma dupla determinação para a imagem. Uma está vinculada ao referente, a coisa fotografada, sem a qual não pode haver fotografia. A outra são os códigos que a cercam Roland Barthes (1984) é um representante que privilegia o referente. Miriam Moreira Leite (1983) e Pierre Bourdieu (1965) privilegiam os códigos.

Com relação aos códigos, Miriam Leite entende a imagem fotográfica como um testemunho ou como representação. Por isto, são necessárias, para a análise, tanto as condições internas de produção quanto as externas. Para a fotografia ser passível de comunicação, ela precisa ser traduzida ou expressa em códigos verbais. E, além disto, a imagem fotográfica tem três tipos de significados: os evidentes, os aparentes e os latentes. A leitura da fotografia também mobiliza o leitor em vários níveis: o instintivo, que aguça o nível perceptivo; o descritivo, que abarca uma análise visual; e o nível simbólico, que é a abstração que o leitor dá a cada imagem. Miriam Leite destaca ainda que quando olhamos uma fotografia, outras imagens se desencadeiam na nossa memória. Por isto, nunca olhamos somente para a fotografia, mas para a relação entre ela e nós. Neste sentido, olhar para uma fotografia é, sem dúvida, uma interação entre as características do objeto e o observador. Ou seja, o que se vê depende da posição do sujeito no tempo e no espaço (1993, p. 145).

Bourdieu (1965), em sua análise sobre a fotografia de amadores, especialmente dos álbuns de família, revela um elemento importante:

“... se a imagem fotográfica, esta invenção insólita que poderia desconcertar ou inquietar, se introduziu tão cedo e se impôs tão rapidamente (entre 1905 e 1914), é porque ela veio cumprir funções que preexistiam ao seu aparecimento, a saber, a solenização e a eternização de um tempo forte da vida coletiva”. (p. 40)

A fotografia destas grandes cerimônias de família, tipo casamentos, nascimentos, etc., só reforçam a integração do grupo. Por isto, a fotografia destas grandes cerimônias reforça ou fixa as condutas socialmente aceitas e aprovadas no grupo. Assim, somente será fotografado o que deve e pode ser fotografado e servem como índice de integração.

Neste contexto, Bourdieu entende que esta prática fotográfica socialmente definida retira da fotografia o seu poder desconcertante, de desorientação, pois elimina o acidente, o novo, para retratar a solenidade ou as regras sociais de conduta já determinada.

Roland Barthes (1984) tem uma outra perspectiva para a fotografia. Barthes parte da premissa de que existem dois constituintes na fotografia. Um é o que ele denomina de *studium* e o outro é o *punctum*. O *studium* é entendido por Barthes como a vastidão ou a extensão do campo fotografado. Ele está situado no campo do gostar e é percebido pelo espectador com familiaridade.

Já o *punctum*, central na fotografia, revela a relação entre o que existe e o que não existe mais, e pode ser de dois tipos: um detalhe ou a atestação do tempo (morte). O detalhe é um elemento oferecido imediatamente pela foto e que não foi colocado intencionalmente pelo fotógrafo. Mas ao mesmo tempo em que é um detalhe, ele preenche toda a foto, como um suplemento, um extracampo que lança o desejo para além do que dá a ver na imagem. Isto dá a foto a característica de deixar de ser uma foto qualquer para provocar no espectador um pequeno abalo (p.77). Este pequeno abalo do *punctum* não é situável, como mostra Barthes, pois sua percepção não é codificada (p.80).

O segundo elemento ou tipo de *punctum* refere-se a essência, que é a justaposição ou a confusão entre o passado e a realidade: o “isso foi”, mas que permaneceu para sempre. A esta permanência Barthes chama de o poder de ressurreição da foto, como uma espécie de poder de interromper o fluxo do tempo. Diz Barthes (p.132):

“O importante é que a fotografia possui uma força constativa, e que o constativo da fotografia incide, não sobre o sujeito, mas sobre o tempo”.

Sob este aspecto, a fotografia não é a cópia do real. Ela é a emanção do real passado. E este é tão seguro quanto o presente. Não é mais um mito e por isso também, ela é um objeto antropológicamente novo. E como ela não fala daquilo que não é mais e sim daquilo que foi, o acesso à foto não se dá pela via da lembrança, mas pela certeza de existência.

Simultaneamente a certeza de existência, o tempo é esmagado por ela, a fotografia, diz ao mesmo tempo que *“isso está morto”* mas também diz *“isso vai morrer”*. E o paradigma da vida e da morte (*limiar*) estão aí, situados num simples disparo. Conforme Barthes (p.138):

“...contemporânea do recuo dos ritos, a fotografia corresponde talvez à intrusão, em nossa sociedade moderna, de uma Morte assimbólica, fora da religião, fora do ritual, espécie de brusco mergulho na Morte literal”.

Por conter um elemento de evidência, a foto não pode ser aprofundada. Por isto, ela opera na ordem da existência e não na ordem do sentido. O espectador, quando se apaixona por uma fotografia, diz Barthes, ele está constatando ao mesmo tempo em que ele se relaciona com o que está morto ou com o que vai morrer. Neste momento, sofre de amor.

3.3 – CONSIDERAÇÕES

Nestas breves considerações, pudemos constatar que a fotografia preenche os três requisitos que procuramos num instrumento, quais sejam: 1) estabelece um vínculo com o *limiar* (vida e morte); 2) remete o espectador a uma relação com a passagem do tempo (isso foi e a foto atual); e, por fim, 3) atua ao nível da imagem e senso-percepção, muito mais

direcionada para a percepção da existência do que a busca por um sentido (interpretação). Aqui podemos associar com a idéia de Winnicott sobre o uso do objeto. A foto, como objeto, é colocado à disposição para que a esperança possa ser exercida.

O livro de Bourdieu (1965) apresenta uma conclusão de Robert Castel, a quem recorremos para aprofundar os pontos dos requisitos acima mencionados. Segundo Castel, a fotografia revela uma certa ambivalência do homem a respeito da imagem. Isto porque, de um lado, a imagem fotográfica é considerada cópia e duplo e, de outro, ela recebe a representação de ser um rapto ou violação ao reproduzir o objeto (p.292).

Por esta característica, a de dupla representação, a fotografia fornece um modo de expressão privilegiado às práticas situadas entre as condutas socialmente conhecidas e os fantasmas da vida interior do homem. Neste aspecto, ela é um símbolo e uma imagem. Esta dialética sutil, um vai e vem da ausência e da presença, da realidade e da irrealidade e de deflagrar a passagem do tempo, remete os homens – seres mortais – aos seus fantasmas de aniquilamento, de desaparecimento, da morte e à angústia do “nunca mais” que, por sua vez, também se encontram a meio caminho entre fantasmagoria do inconsciente e simbolismo objetivo da vida social.

Castel faz referencia ainda sobre os lutos na sociedade moderna. Hoje, o ritualismo coletivo da morte, ou o trabalho de luto, perdeu seu poder. Ele não mobiliza mais o corpo social por inteiro. O social é hoje fragmentado e as condutas mais individualizadas se confrontam com as coletivas. A fotografia como ritualismo intermediário entre o individual e o social também cumpre esta função de exorcizar o horror do desaparecimento e realizar um trabalho de elaboração da melancolia, por exemplo.

Barthes também relaciona a fotografia com a morte (1984. p. 138), ao destacar que a morte, em uma sociedade, precisa estar em algum lugar. Como ela não está mais na religião, talvez possa ser procurada “*nesta imagem que produz a morte ao querer conservar a vida*”.

3.4 - UTOPIA E CESURA

Este tópico visa conceituar um pouco melhor o que estamos procurando com um instrumento de intervenção estética. Tanto como contraposição ao cotidiano do contemporâneo na escola e, mais especificamente, a esta relação linear que a agressividade destrutiva impõe à escola e a qual reproduz/sustenta como instituição.

Quando falo em utopia quero enfatizar a face que faz resistência à realidade, ou seja, que a relação sujeito-objeto não se constitua exclusivamente pela linearidade massacrante da realidade da coisa que, conforme Fleig (1999, p. 130), é uma “*forma de violência contra cada um de nós*”.

Obviamente que o que dissemos já carrega três conceitos de alta complexidade filosófica. Quais sejam: utopia, resistência e realidade. Mas a questão de fundo situa-se num plano mais objetivo ou consensual entre os autores já citados, que é a do declínio da função utópica na sociedade contemporânea. Do que se trata?

Para refletir acerca deste declínio recorro ao artista plástico Paul Klee, que certa vez referiu ao dizer: “*o nosso problema não está em representar o mundo. Mas em como torná-lo visível*”.

Tomarei como pano de fundo para pensar esta disjunção entre percepção, representação e visibilidade do representado a partir da psicanálise. Para tal articulação retomo o conceito de *cesura* e a conseqüente *função alfa* ou no que Winnicott chamou de transicionalidade Bion nos oferece esta reflexão com a pergunta “*por que temos tanto ódio a realidade?*”. Tal questão é central para a problemática que estamos levantando, cuja conseqüência não se apresenta, como dissemos, como uma negação da realidade. O que está em jogo aqui se refere a uma aceitação e uma expulsão do percebido, na medida em que aceita o que está percebido, mas não as conseqüências do mesmo. Neste sentido, não se trata de preencher o real (percepção) com uma fantasia. Mas sim de desdobrá-lo num duplo, onde o segundo da percepção passa a ser uma interpretação do primeiro¹².

¹² Sobre este assunto, cf. também ROSSET, Clement, (1998).

Neste aspecto, a psicanálise tem uma contribuição interessante a fazer ao tema da utopia. Se a mente fosse apenas preenchida com a representação da realidade, ela nada poderia criar. Mas como a tendência à intolerância e ao vazio corre em paralelo, a mente tem um percurso ambíguo e permanente entre construir e destruir. Quando a intolerância ao vazio se instaura, pela ausência da *função-alfa* ou do *objeto transicional*, o sujeito não constrói ou não cria. Ele apenas interpreta. E toda interpretação construída a partir da intolerância acaba por não criar, mas apenas se defender e estabelecer esta relação unívoca com a realidade. Este ponto merece a pergunta: o que sustenta ou favorece para que no percurso ambíguo entre o construir e destruir psíquico não ocorra a prevalência contínua do destruir?¹³ Onde se sustenta a tolerância “*ao vazio e infinito sem forma*”, expressão do poeta John Milton? Tal questão não tem um caráter moral, mas um sentido de que o destruir seja aquele momento mental de ausência de simbolismo, ou de uma relação unívoca com a realidade, destituída da utopia ou da função estética, ou mais precisamente, a capacidade do sujeito de não fazer vínculos mínimos entre seus pensamentos, desejos e percepções.

Para pensarmos esta questão vou me valer novamente de Bion. Relembro a metáfora de Melanie Klein que fala das relações entre a identificação projetiva do bebê e a recepção da mãe. Diz ela: “*a distância em que um objeto é projetado pela intensidade da identificação projetiva*”. Ou seja, de acordo com a distância da projeção aumenta a intensidade da *identificação projetiva*, onde teremos graus distintos e crescentes na distorção perceptiva do objeto, tanto pela distância que separa o sujeito do objeto, como pela intensidade crescente da identificação. Aqui podemos pensar em Bauman quando cita o tema do “*não lugar*” e dos “*espaços vazios*” que aumenta a experiência de fragmentação na sociedade contemporaneidade. Ou seja, metaforicamente falando, a distancia que o pólo receptor (*continente* para um *conteúdo*) se coloca, aumenta o universo/vazio em que a mensagem caminha, o que numa seqüência progressiva sugere que no retorno a mensagem seja muita “*crua*”, com a mesma intensidade ou até maior do que a enviada. Isto exige do receptor o

¹³ Tomo a expressão destruir a partir de Bion em seu texto “Ataques ao Vínculo”, 1957 ou de Winnicott em “O Brincar e a Realidade” (1975).

desenvolvimento de mecanismos defensivos muito intensos e restritivos da percepção da alteridade. A consequência disto é a constituição de uma mente mais circunscrita no pólo narcisista. Este circuito podemos denominar ausência da experiência da temporalidade, perda da função utópica e da esperança, nos termos de Winnicott.

A criatividade, por outra parte, surge apenas na fenda e pela constituição de mecanismos de tolerância ao vazio e infinito sem forma, que são mecanismos estéticos. O resultado é a experiência de uma dúvida primeira quanto a não necessidade do cumprimento da profecia oracular/destino vivido e sustentado pela função utópica. E oráculo é a interpretação primeira que não tolera uma reinterpretação. Interpretação é a necessidade de dar sentido imediato ao sensorio como se fosse um contínuo espaço infinito. Não há como não lembrar aqui a figura da melancolia que vive infinitamente cavando como bem mostra a expressão alemã Grübler (Lages, 1997, p. 14).

Então, utopia e fantasma, o que cria continuamente e o que paralisa respectivamente, lidos sob esta ótica da *cesura* e da *transicionalidade*, podem nos fazer construir que, o que cria continuamente é o elo de sustentação da fenda/cesura. E a utopia é o estado de paciência/continência conquistado pelo sujeito ou pela cultura que sobrevive a tensão de um já agora e um ainda não. E da conquista desta experiência de tensão se vive utopicamente.

Por isto, a vida fantasmática em detrimento da utópica é uma recusa da própria vida enquanto experiência da temporalidade e não a da morte. O exemplo já citado são daquelas situações que Bion descreveu como dos “*pacientes que sofrem, mas não sentem que sofrem*”.

3.5 - FUNÇÃO UTÓPICA DA FOTOGRAFIA

Este tópico visa mostrar um exemplo concreto daquilo que definimos como utopia, ou seja, a quebra da linearidade ou mesmo circularidade da percepção para um movimento

de inquietação do sujeito em seu contexto vivencial. A isto definimos como intervenção estética.

Logo após a observação das fotos, a orientadora, que trabalhou comigo neste período junto a escola, comentou: *“estou na escola a três anos. Quando cheguei, fiquei com dor de barriga e muito incomodada em relação ao estado geral da escola. Depreciação do patrimônio, sujeira, brigas nos corredores, e sei lá mais o que. Mas com o tempo, me acostumei com tudo isto e meu mal estar passou. Olhando as fotos agora, tive a impressão de ter retornado aquela época, ou o tempo não passou, sei lá, mas a dor de barriga voltou e o desconforto também”*.

Este comentário possui alguns aspectos que poderia destacar. O primeiro refere-se a noção adquirida por ela de que sua percepção em relação ao contexto da escola estava obstruída e, conseqüentemente, a capacidade de mobilização, reflexão e ação estavam encapsulados.

O segundo aspecto revela que o recorte feito pelas fotos produziram uma intensidade de contato com o ambiente vivido e os efeitos que este ambiente provocam nela sem que ela perceba. Lembro-me aqui de Bion quando falou daqueles que sofrem, mas não sentem que sofrem. Ou seja, o recorte que a foto ocasionou na extensão linear do ambiente gerou uma intensidade visual para aquilo que não era mais visto.

O terceiro aspecto refere-se a noção de tempo. Ela disse que estes três anos passaram cronologicamente, mas que enquanto experiência ou rastros de memória eles não aconteceram.

Obviamente que as fotos não produzem efeitos em todas as pessoas e da mesma forma, como veremos adiante. Mas o ponto a destacar é que elas tiveram um efeito importante no contexto da comunidade. Veja-se, por exemplo, as manifestações da urna, cujo material trabalharemos mais detidamente no contexto da dissertação. Além do mais,

aquelas cadeiras colocadas no pátio foram retiradas e as paredes externas dentro da escola foram grafitadas.

No caso específico da orientadora os efeitos de mudança em suas ações foram nítidos. A começar por dedicar-se mais efetivamente a ouvir os adolescentes. Um exemplo desta escuta aconteceu quando uma professora encontrou um desenho atrás da porta da sala, onde havia a figura de um ato sexual. Escandalizada, chamou a orientadora para tomar providencias com “estes alunos sem pudor e provocativos”. No diálogo com a turma, a orientadora conseguiu conversar com eles e propôs para o grupo encontros de discussão sobre sexualidade. O atendimento do grupo foi imediato e passaram a se encontrar semanalmente. A orientadora comentou comigo que este trabalho só foi possível de acontecer da parte dela porque pode perceber o quanto estes adolescentes estão abandonados e sem interlocutores. Resultado, diz ela, os desenhos acabaram. *“Os adolescentes não queriam acabar nunca o grupo, sempre fazendo perguntas e curiosos. E o que mais me impressionou da parte deles era o respeito em escutar cada pergunta do colega. Eles têm esta capacidade, é só a gente como adulto dar uma mãozinha”*.

Diria tecnicamente, servir de continente (experiência da temporalidade) para estes conteúdos até então lançados ao infinito. Ou seja, a instituição, representada pela orientadora, mostrou-se próxima e não permitiu que estas palavras reveladas em desenho ficassem emparedadas. E a função utópica estava marcada e recuperada neste contexto, tanto para a orientadora como para os alunos. Eles descobriram que suas comunicações podem efetivamente encontrar eco.

IV – FOTO-*GRAFANDO* – INTERVENÇÃO ESTÉTICA

4.1 – SITUANDO O PESQUISADOR

Minha inquietação pelo tema da agressividade e da violência não é novo. Em 1986, enquanto estudante de psicologia, comecei a trabalhar como voluntário numa clínica de atendimento ambulatorial para dependentes químicos como também de psicoterapia para outras dificuldades psíquicas, tanto para crianças, como adolescentes e adultos. A população alvo era pessoas de baixa renda, encaminhadas por hospitais, creches, escolas públicas, antiga FEBEM, postos de saúde, etc. Simultaneamente trabalhava também como voluntário com meninos e meninas de rua (denominação da época), na Senhor dos Passos, junto a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Afora todo o trabalho assistencial de alimentação, a Igreja oferecia material escolar e uma professora alfabetizadora¹⁴ (três horas semanais). Minha atividade estava destinada ao acompanhamento psicológico. Neste trabalho, optei pelo lúdico (brincar), desenhar, etc. Não preciso destacar que todo o trabalho com esta população me dava a visibilidade diária da violência que estas crianças e adolescentes sofriam tanto em casa como na rua, como também de todo o processo de fragmentação social a que estavam submetidas. E o pior era o sentimento de impotência ou da sensação de que muito mais não poderia fazer para protegê-las.

Em 1989 consegui, através da Igreja Luterana, uma verba, junto a um órgão de fomento da Alemanha, para um trabalho de pesquisa e intervenção simultaneamente. Na época o projeto estava construído sob a égide da Pesquisa Participante e sob a orientação do Dr. Oneide Bobsin (sociólogo). Formamos uma equipe multiprofissional: três psicólogos, uma enfermeira, uma assistente social, uma pedagoga. O local era uma das creches da Igreja Luterana na Vila Santa Rosa, em Porto Alegre. Nossa pergunta era muito simples, mas ao mesmo tempo audaciosa: “Como a pobreza e a violência se reproduzem dentro da instituição creche?” Quando chegamos na creche, que atendia 180 crianças, uma média

semanal de oito crianças necessitavam ir ao Hospital para atendimento, em razão de alguma lesão (fraturas, cortes, precária higiene). Parecia um campo de guerra.

O que mais chamava nossa atenção era a indiferença das tias crecheiras (assim se autodenominavam no início). Indiferença no sentido de que isto era assim e não havia muito o que fazer. “*Elas (as crianças) fazem aqui o que os pais fazem em casa com elas*”, diziam as tias. Mas quando começamos a viver mais dentro da creche, pudemos ver que elas também atendiam mal as crianças. Então fomos à luta e cada um dos membros da equipe começou a atuar em algum setor que delimitamos em reunião conjunta com nosso supervisor. Ao final de seis meses o número de crianças que iam ao hospital baixou para três na semana. E ao cabo de um ano apenas uma a cada duas semanas necessitava de algum atendimento hospitalar. E ao final dos dezoito meses já fazia três meses que ninguém necessitava ir ao hospital.

Sempre surpresos com estes dados, ficamos ainda mais quando notamos que a creche ainda não havia percebido o fato e nem nós falávamos com eles sobre o assunto. Trouxemos para uma das reuniões com o pessoal da creche a constatação, ao que uma das tias disse: “*é verdade. E até digo mais: parece que a gente está mais alegre, não tá tão pesado cuidar destas crianças*”. Guardo a frase e os olhos que brilhavam até hoje, na medida em que todo o trabalho junto a comunidade foi construído com palavras que favorecemos (como continentes) e a partir dos ecos construímos ações que puderem ser aplicadas pela creche como um todo e por cada tia em sua sala.

Após o início da atividade profissional como psicólogo formado (1992) pude ao longo destes anos acompanhar algumas escolas (públicas e privadas) que desejavam alguma assessoria na área da drogadicção e da agressividade. E neste período fiz palestras e cursos tanto para alunos, como para pais e professores. Com o tempo desisti de fazer palestra para alunos e quis focar apenas em professores, pois o resultado do trabalho somente com alunos era nulo. Este posicionamento me causou uma diminuição de convites

¹⁴ O tempo de trabalho da Alfabetizadora era de três horas semanais, pois mais tempo as crianças não ficavam, na medida em que tinham que sair para arrumar dinheiro para irem para casa.

e quando recebia algum, os professores tinham muita dificuldade de aceitar que a eles também cabia a tarefa de melhorar a escola, torná-la mais alegre, criativa e acolhedora, termos utilizados com o referencial dado anteriormente. Mas lá no fundo e muitas vezes expresso verbalmente eu escutava que “é muito difícil cuidar dos filhos dos outros”. “Não somos pais e mães”. “O mundo tá virado”. “Não há esperança”. “Não dá pra fazer muita coisa”.

Diante deste ceticismo ou melancolia insistente, das dificuldades de abordagem do assunto e pelo crescimento dos conflitos nas escolas, percebi que precisava pensar melhor este tema. E mais, precisava entender o contexto social e buscar reflexões que pudessem favorecer ações mais concretas, com o objetivo de recuperar um certo grau de ousadia para dentro da escola, no sentido de que ela possa pensar seu papel, suas dificuldades e possibilidades. E tudo isto somente é possível se a velha máxima puder fazer questão: é necessário recolocar a palavra para o falante. Que o falante encontre um interlocutor para que se possa recolocar a esperança (Winnicott) e a alegria para dentro da escola.

Sei da ousadia. Na época não sabia aonde isto me levaria. Mas agora já é possível mostrar algum indício e sugestões, como também as dificuldades que se apresentam de todos os lados. Mas elas ficarão cada vez maiores se a premissa anterior, a da recolocação da palavra, não puder encarnar-se de alguma forma em nosso contexto.

4.2 – DOS INÍCIOS

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco situa-se na Avenida Protásio Alves, em Porto Alegre. O bairro é o Santa Cecília. O prédio, de esquina, tem a aparência de um relativo abandono, até pela cor de pintura mais escura. Na entrada, cercas e portão enferrujados. Pátio de chão batido com alguma grama esparsa, mas o predomínio é de plantas sem flores e inço. A frente, já na calçada, o famoso pipoqueiro. A porta de entrada da escola fica fechada. Quem se coloca a frente do prédio, verá do lado direito, na outra esquina, o Colégio Israelita. Diferente em sua concepção, seus altos muros praticamente

escondem a escola. Seu portão, pintado de azul é todo de ferro, não permitindo que se veja o interior da escola. Tem guarda próprio com rádio escuta. E pelo que pude perceber das vezes que me dediquei a observar, os alunos das duas escolas não se conversam em nenhum momento.

Ao bater na porta de entrada da escola Rio Branco, aguardo uns dez minutos até ser atendido. Um rapaz alto e um pouco obeso, aparentando uns quinze anos me atende pela janela. “O Senhor?”

A cena me pareceu um pouco cômica. Do outro lado da rua um guarda uniformizado, rádio, gravata. Aqui, um menino, calça jeans desbotada, cabelo com gel. “Seria ele o guarda?”, me perguntei. “Gostaria de falar com a professora Cynthia. Ela está?”. Rapidamente ele abre a porta e aponta com o braço: “deve estar para aquele lado”.

Após alguns minutos, localizei a sala do SOE, pela placa na porta. Estavam lá apenas a professora Cynthia e duas outras orientadoras chegaram dez minutos após. Gostaria de destacar que minha chegada nesta escola se deu meio por acaso. Numa conversa com a Cynthia sobre minha pesquisa, ela comentou que este problema é muito grave na escola dela e que eles estavam precisando de ajuda. E assim cheguei para a reunião com o SOE, que não foi por convite oficial da direção ou pedido dos professores.

Este primeiro encontro foi para as apresentações e explicitação do meu projeto. Foi um encontro de trinta minutos e ali já percebera algumas dificuldades do grupo, quais sejam: não têm nenhum projeto pedagógico, não fazem reuniões (e o ano se passou sem que se reunissem uma só vez), cada orientadora faz o que bem entender. Na prática acabam funcionando como curingas, entrando nas salas de professores ausentes para que os alunos não fiquem sem atividade.

Depois tive dois encontros a tarde com as orientadoras da tarde. As reuniões eram rápidas e com muitas interrupções por parte de outros professores e alunos. Em geral as interrupções eram para solucionarem ou encaminharem conflitos entre alunos ou entre

alunos e professores. A mesa do SOE recebe diariamente uns quinze bilhetes de professores sobre alunos, pedindo para tomarem alguma providencia em relação a disciplina.. Professores inclusive ameaçavam não darem aula se determinado aluno permanecesse na sala de aula.

As reuniões acabaram acontecendo apenas entre eu e a orientadora que me convidou para fazer o experimento na escola. Com a direção tive uma conversa rápida, onde ele (diretor da época) me perguntou se o trabalho seria apenas de coleta de dados ou se a escola teria algum retorno com o trabalho. Disse que teriam o retorno, pois se tratava de uma proposta de intervenção.

Em meados de março participei de uma reunião com os professores da tarde onde expus meu trabalho de mestrado e expliquei a metodologia de escolha dos alunos e houve algumas perguntas dos professores e no fim me desejaram boa sorte, que acho que foi num tom de: “ih, mais um otimista”.

4.3 - DETALHAMENTO

Este detalhamento do processo aconteceu em comum acordo com a orientadora da tarde. E o planejamento se deu da seguinte forma:

- Trabalharemos apenas com o turno da tarde, que é o ensino fundamental.
- Destes, convidamos as quatro turmas de sétima série, pelo fator idade (mais velhos e, portanto, com algum grau de liderança entre os alunos).
- Fui na sala de aula falar com os alunos sobre o projeto, com objetivos, cuidados, etc. (9/04)
- Após pedi voluntários: estes foram selecionados por sorteio apenas dois de cada turma. E um dos sorteados foi um aluno que é intragável pelos professores. Inclusive houve um certo protesto de professores, pois “o que aquele rapaz poderia mostrar?”
- Fiz uma reunião com os selecionados, explicando melhor as propostas.

- A pergunta que receberam sob a forma de bilhete, com a qual trabalharam como premissa para fotografarem foi:

O QUE VOCE VÊ E GOSTARIA DE FOTOGRAFAR PARA MOSTRAR A AGRESSIVIDADE NA SUA ESCOLA?

- Eles tiveram cinco dias úteis para fotografarem e devolverem as máquinas descartáveis.
- As fotos foram tiradas de dentro da escola e mais duas na rua, ao atravessarem a rua para a parada de ônibus.
- As máquinas descartáveis possuíam 12 poses.
- Cada máquina teve o nome dos fotógrafos.
- Após a revelação, marquei uma reunião com eles e o pessoal da orientação para darmos destino e continuidade as fotos, avaliando o impacto das fotos sobre os fotógrafos.
- Um dos destinos iniciais foi uma exposição apenas para o turno da tarde, na parede que fica em frente a sala do professores, SOE, e de circulação geral para todos. Trata-se de um ambiente sem grandes contingentes ou aglomerados.
- Desta exposição veremos como a escola se mobiliza para dar conta das repercussões tanto entre professores como entre eles.

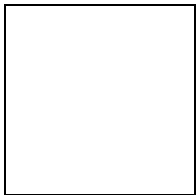
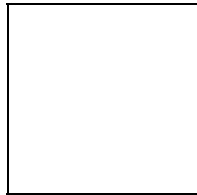
4.4 - APRESENTAÇÃO DAS FOTOS AOS ALUNOS FOTÓGRAFOS





















- Os alunos estavam aguardando minha chegada e quando entrei na sala perguntaram se havia trazido as fotos.
- Foram batidas 40 fotos. Destas apenas 27 possuem uma suficiente clareza de imagem. As demais ficaram por demais escuras e, por isto, anuladas por consenso do grupo.
- Olharam uma por uma e conseguiam identificar quais eram as que haviam batido.
- Iniciamos um diálogo espontâneo sobre o que estava ali sobre a mesa. A tônica da conversa ficou um pouco pela surpresa do material, mas a pergunta que insistia da parte dos alunos: *o que vamos fazer com elas?* Comentavam sobre o pátio fechado pelas grades e as carteiras estragadas que tiravam espaço para o brincar. Começaram a reivindicar bola para jogarem e uma separação, no recreio, entre os menores e maiores.
- A orientadora presente manifestou verbalmente ao grupo sua surpresa com a qualidade e o conteúdo das fotos. Lembrou que quando entrou, a três anos, na escola achou-a muito abandonada, depredada. Mas depois de um tempo se acostumou e agora, vendo as fotos, sentiu aquele mal estar inicial. “Esta escola não tem prazer”.
- A decisão do grupo sobre o que fazer com as fotos ficou:
 - o mostrar aos professores e ter uma reunião com eles. O objetivo da reunião, proposto pelos alunos, seria a de ver como os professores enxergam a escola.
 - o Propuseram também que em todas as turmas houvesse sorteio para tirar fotos, para que todos participassem e eu (Julio) trabalhasse com as outras turmas também.
 - o Um aluno comentou: *“temos que fazer algo, pois senão eu vou trazer meu filho aqui um dia e vai estar tudo igual”*.
 - o Começaram a traçar uma diferença entre professores: Uma (de geografia) *“é uma pessoa forte. Conversa e fala na cara da gente. Não tem vergonha e nem medo da gente. Sabe brincar, resolve o que tem que resolver. A outra (de matemática) deixa os alunos entrarem e saírem*

quando quiserem. Não tem paciência. E quando alguém chama ela de velha bruxa, ela fica quietinha”.

- Tentei por quatro vezes marcar reunião com os professores, mas sempre era desmarcada por alguma alegação qualquer por parte da direção.
- Tentei falar com a diretora, mas sempre havia evasivas.
- Depois de um mês de insistência, descobri que numa das reuniões desmarcadas, ela foi remarçada pela direção, com o convite feito a Brigada Militar para ensinar aos professores defesa pessoal e manejo com adolescentes.
- Os alunos começaram a ficar indignados pela falta de oportunidade de mostrar a produção e me propuseram expor as fotos, independente da reunião com os professores. E assim fizemos.
- Em meio a decisão um aluno falou: *“A gente pode pintar a escola. Podemos Julio?”* *“Quem vai pichar em cima dos desenhos de grafite que a gente vai fazer?”*. *“O colégio tá morto”*.
- Quando comentei que me chamava a atenção que havia um lugar na escola que estava conservado, que era a sala do grêmio estudantil, eles disseram que era porque os do grêmio cuidavam. Mas se queixaram que o grêmio era dos grandes. *“Podemos ter o nosso?”* Deram a sugestão de falarmos com o pessoal do grêmio para ajudarem no projeto.

4.5 – MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO

- Montamos os painéis, com as fotos e frases que eles haviam escrito na repercussão das fotos, além das seguintes explicações: *“estas fotos foram tiradas por oito alunos das sétimas séries, com a seguinte pergunta: o que você vê e gostaria de fotografar para mostrar a agressividade na sua escola?”* Numa folha seguinte, colocamos uma pergunta: *“o que estas imagens te provocam?”*. Colocamos o período da exposição, duas semanas, com a data de término. Além disto, colocamos um bloco de papel, caneta, e uma urna para quem tivesse

interesse de comentar o que vê. Não era necessário assinar, mas poderia colocar: aluno, professor ou pai/mãe.

- Na hora de montar os painéis na parede, os alunos manifestaram medo de que o material fosse depredado. Comentei que isto já seria material de trabalho da gente. Falaram que não ficaria a caneta, nem o bloco e muito menos a urna.

- Perguntei porque, daí comentaram que: *“era assim, sempre é assim. Quando alguém faz algo vem outros e estragam o que foi feito”*. Trouxeram o exemplo dos trabalhos de aula, que quando eles expõem no mural, sempre tiram ou estragam. Por isto ninguém mais expõe nada na escola. *“Faz-se as coisas e se guarda. Não adianta mostrar que roubam”*.

- Mesmo assim, diante desta angústia, sugeri que fizéssemos e lhes disse que não deveríamos desanimar, pois quem sabe faltasse alguma coisa que unisse o pessoal para que ninguém precisasse atacar o que outros fazem.

- No final dos primeiros sete dias, tudo estava lá, da forma como montamos, menos o bloco de papel, que havia sido todo usado para escrever e colocar na urna os comentários.

- Quando cheguei na escola, uma semana depois (sete dias) a diretora veio correndo me dizer as pressas que *“havia retirado duas fotos do painel, que eram as da capoeira, porque aparecia o nome da escola de capoeira, e como elas estavam junto com a pergunta pela agressividade, isto poderia gerar um processo contra a escola. Mas só por causa disto”*. Disse-lhe que achava precipitada a atitude dela, como também unilateral, pois não se tratava de um juízo de valor mas um trabalho de grupo. Que lamentava que ela fizesse isto sem dialogar com ninguém, pois agora poderia parecer que havia depredação. *“Não, não. Foi só para proteger a escola”*. E saiu às pressas.

- Deixei assim, pois vi que ali não era hora e lugar de falar e era assim que ela agia. Falava na corrida sem olhar para a gente e saía. Minha idéia é comentar com o grupo e com eles falarmos com ela.

- Na sala do SOE a orientadora veio me falar das fotos que sumiram e eu disse o que aconteceu. Ela disse: *“se os alunos souberem que foi ela, o fogo vai arder. Eles tão achando que foi alguém da escola (aluno) e estão putos da cara”*.





- Retiramos as fotos no dia 16, como previsto. Antes da retirada a diretora me procurou e perguntou se eu não gostaria de fotografar um nariz sangrando. Disse-lhe que não e ela se retirou para atender o rapaz. Como não conseguiu, pediu para eu ajuda-la. E improvisei uma sutura com esparadrapo.
- Antes da retirada, a orientadora comentou sobre o clima de competição e de agressividade entre os professores, pois alguns denunciaram outros na SEC com relação ao cumprimento do horário. E nesta reunião a diretora deu o nome dos denunciantes. E a discussão ficou muito exasperada.
- A retirada foi tranqüila. Tudo estava no lugar. Não faltou a caneta, o bloco de notas acabou, e o painel não foi rasgado.
- Neste meio tempo, a orientadora que vem me acompanhando comentou sobre sua motivação e de como este material mexeu com a escola. Muita gente vinha ver: pais, professores, e alunos. As fotos não passaram em branco. E ela estava admirada como as fotos chamaram a atenção da comunidade escolar.

Tinha a preocupação com a expectativa que se criou em todos e o que iríamos fazer agora.

- Comentei que era hora de abrir a caixa, ler os recados, digerir com tempo e pensar nos próximos passos com calma, junto com o grupo de alunos.
- Abrimos a caixa.

4.6 – AS PALAVRAS RECOLHIDAS¹⁵

- 1) “Cuide mais da nossa escola Rio Branco e deixe de extraviar a escola cuide com carinho e amor do nosso espaço este espaço e nossa escola ficaria melhor com cuidados da gente” Aluna.
- 2) “O que me enrrita é sobir nas classes. Atravessar a rua sem ser nas faixas. Ficar dançando para as gorias e ficar se exibindo”. Aluno.
- 3) “Medo”. Aluno.
- 4) “Criticar é muito fácil. Difícil é fazer melhor. Vamos unir o pessoal para melhorar esta situação”. 209.
- 5) “Rumo a uma vida e um país mais digno”. Esta frase é acompanhada de um desenho de coração com braços e pernas e sorrindo.
- 6) “A brutalidade escolar surge a partir da má direção escolar”.
- 7) “Gostaria de saber o que o colégio/escola está fazendo a respeito das minorias na escola? E como e de que forma isto irá nos afetar?” Aluno/Noite.
- 8) “Reforça-se a conduta negativa”
- 9) “Eu acho chinelagem e uma falta de respeito o que fazem mas acredito que podemos mudar”.
- 10) “Provocam indignação pois um lugar preparado para ensinar, educar, esta se transformando em um lugar de destruição não só material mas espiritual. Aonde vamos parar?”.
- 11) “Se ouvesse uma diretoria organizada não teríamos destruição”. Aluno

¹⁵ O material da urna foi transcrito literalmente como se apresentava, sem nenhuma correção de estilo ou português.

12) “Gostaria que mostrasse os meninos fumando maconha no banheiro dos guris. Obs: pois a marofa está tomando conta”. Aluna/noite

13) “Respeitem também nós: Nós que somos alunos, nos sentiríamos muito mais próximos da escola se essa nossa direção nos respeitasse, nos apoiassem e acima de tudo nos ouvissem, ã haveria tantos problemas como andam surgindo (representados nesse cartaz). Se qualquer um parar para pensar, vai notar que os alunos só fazem tudo isso para atingir a direção, para tentar afetar ela. Com esse desentendimento de direção com alunos ã tem como uma escola andar p/ frente... Tem que haver respeito da parte de vocês, que são exemplos p/ os alunos.

- Oh, direção vê se melhora né?
- Assim só haverá destruição!!!
- É verdade, e verdade tem que ser dita. (outra letra e caneta de cor diferente)

14) “Gostaria de saber o que os prof. e diretores da escola estão fazendo para mudar todos estes tipos de maus tratos do colégio, pois até hoje não notei nada de diferente, e isso é q. já é meu 2º ano aqui!?” Aluno/noite

15) “As pessoas dezarrumando a escola! Pratriancam a violência! É as pessoas jogam lixo na escola. É picham a escola!”

16) “O unico meio de combatermos esta coisa, e acabando com os passeios fora da hora e a entrada de outras pessoas. Que acabam estragando a imagem de nossa escola”.

17) “Saia” Aluno(a) “Não te interessa. Fodam-se”

18) “Putá”.

19) “A sujeira do colégio”.

20) “Achei uma merda as fotos da Camila Pámela. Risos, Rá! Rá! Rá! Rá!”

21) “Raiva”.

22) “São tudo troxa que estragam a escola”.

23) “Eu achei bacana as fotos:” Assina o nome aluna

24) “Quando vejo sinto vergonha, isso não precisaria acontecer se os alunos se concientizassem e mudasse isso tudo. Vergonha” Aluna

25) “Quando vão por os computadores?” Aluna

- 26) “As pessoas brigam e fazem bagunça. Isso me provoca é que as pessoas não obedecem a diretora. Esse comportamento é ruim. O que mais me provoca é a violência. Os guardas ficam conversando e vez de dar um chingam que as pessoas estão fora da faixa de pedestre. Isso me provoca. As pessoas não cuida do pátio. Os bebedores destruíram agora não tem mais”. Assina o nome. Aluna.
- 27) “Alegria Vontade de fazer mais e mais Eu acho legal quebrar as portas e os professores chatos.”
- 28) “Cabe a direção e aos alunos que compõe o grêmio e COM sentarem e conversarem para tentar mudar esta realidade.
- 29) Que falta de organização irresponsáveis”.
- 30) “ São ridiculos não tem o que fazer estão juntando gente pra mostrar bobagem vão trabalhar. Sim, vão trabalhar”.
- 31) “Esse colégio ta cada dia pior!” Aluno.
- 32) “Este colégio é uma merda”.
- 33) “Não ficar mechendo com os grandes e brigar discotir com os professores e falar bobagens fazer bobagens feias com as gorias e com os meninos.não quebrar os vidro e os bebedores não escreva nas paredes não atravessar sem o sinal fechado e fora da faixa de segurança não sujar os banheiros não ficar pulando nas mesas não estragar as claces não sujar o colégios não queimar as cortinas não tirar as plantas do colégio não pinchar as paredes não pinchar as claces.”
- 34) “Gostaria muito que houvesse aula de música e computadores na escola os computadores já nos prometeram mas até agora nada”.
- 35) “O jeito como os meninos tratam as meninas. E como os alunos não sabem cuidar do seu material de sala de aula.”
- 36) “Eu achei errado as janelas quebradas, os bebedores destruidos e paredes riscadas”.
- 37) “O _____ (nome do colega) da turma ____ nos encomoda aperta os nossos pescossos e nos empurra”.
- 38) “Cadê a verba que foi dada ao colégio?!?”
- 39) “Eu achei muito legal o desenvolvimento e interesse dos alunos”. (Aluna)

- 40) “Eu acho que os professores e principalmente os diretores do colégio deveriam dar mais atenção quando os alunos reclamam ao invés de classificar os bons e os ruins. “Respeito é uma coisa que não se ganha se conquista”.
- 41) “Queremos conhecer os professores de capoeira. Preferência o aluno de física preta que a foto joga capoeira. Obrigado!” (Alunas)
- 42) “Na sala 110 precisa-se trocar as lâmpadas queimadas, pois os alunos estão se prejudicando por falta de claridade. São duas lâmpadas a serem trocadas. Urgente. Há! Outra coisa queria pedir para que acabe o cigarro nos corredores da escola, não posso com o cheiro. Atenciosamente 110.”
- 43) “Provoca que tem muita sujeira na escola, que tem que melhora a escola. E ter mais limpeza”. Aluna.
- 44) “São linda.”
- 45) “Eu acho que... vcs tem que tomar no c...!”
- 46) “Acho que o colégio tem outras coisas mais bonitas para ser fotografadas. Mostraram nestas fotos somente o lixo”. Aluna.
- 47) “porque eu acho que o colégio devia mudificar essas coisas. E esta um oror.” Aluna.
- 48) “Eu quero que as professora faltem mais.”
- 49) “Tenque melhorar mais a escolla.” Aluna
- 50) “Eu acho uma violência muito grande.”
- 51) “Estas imagens provocam uma grande decepção, pois com o tempo percebemos que o mundo começa ter cada vez menos pessoas evoluídas que possam cuidar e preservar a educação em 1 todo.”
- 52) “Punir os que faz esses coisas terríveis?”
- 53) “Eu achei afu... d+++++, d+++++”.
- 54) “O bebedor quebrado. As paredes pinchadas. A pia suja. Os lugares sujos. As crianças atravessando a rua fora da faixa branca”.
- 55) “A escola, os alunos e o Grêmio tem que se unir para algo ser resolvido”.
- 56) “Eu sô + eu”.
- 57) “Me provoca doenças. Quebram os bebedores, sobem em sima das classes.”

- 58) “Os bebedouros não saem água, as janelas estão todas quebradas, as classes quebradas e não tem cadeiras suficientes.”
- 59) “Arrancaram as fotos da capoeira”. Aluna
- 60) “Quando olho esta imagem, fico comovido e triste por ver esta escola que eu tanto amo. Sabem que ela está desse jeito porque os alunos abriram espaço para a violência e as drogas”.
- 61) “O que mais me provoca aquelas pessoas que ficam fumando! As pessoas que brigam no recreio por causa de celular. Isso mais me provoca na violência”.
- 62) “Eu penso que os alunos deveriam protestar pelas aulas mal dadas e a freqüente falta de professores nesta escola, ao invés de ficarem fotografando isso”.
Aluno do 3º ano.
- 63) “Prof. (cita o nome) charope”.
- 64) “O bebedor quebrado. As sugeiras nos lugares, pinchar as paredes”.
- 65) “E que mostrando o que há de errado no colégio, as pessoas pensam duas coisas antes de fazer isso: 1. O que fazem as pessoas fazem está bagunça. 2. Se o nosso colégio fosse bem diferente do que na foto, não seria o melhor lugar de estudar?” Assinado pelo aluno com telefone. E acrescenta: “Também quero transformar a escola, em uma das melhores para estudar
- 66) “Pinchção”.
- 67) “Olá! Hoje é 4/07/02 (quinta) era para ter o 1º período de matemática e ele não veio. Eu particularmente fiquei com 3,5 em matemática com o M. e para ajudar ele não vem dar aula e daí na hora da prova ele da e deu e não tem mais volta”.
Aluno 304.

Em termos de comentários gostaria de dizer que fiquei impressionado com a quantidade de manifestações. Não há como não chamar a atenção sobre isto. E as razões podem ser várias: desde a curiosidade pela novidade até a simples manifestação ao convite. Mas entendo que esta grande quantidade de manifestações, e em sua grande maioria, feita por alunos, revela um desejo de falar, de denunciar, de ser ouvido, de que algo aconteça. E as manifestações contrárias ou de gozações são pequenas dentro deste universo. Confesso que fiquei com muita expectativa para ver como estas manifestações iriam repercutir na

escola, pois entendi que meu primeiro grande objetivo foi atingido: mobilização em relação ao tema e favorecimento da fala em busca de continente.

4.7 – CONTINUIDADE

Logo após a esta exposição, que já era segunda metade do ano, a orientadora iniciou um processo de escolha de líderes das salas. A escolha dos líderes das turmas foi feita pelos alunos. E nas sétimas séries, o interessante foi que os líderes eleitos foram os que participaram do projeto. E isto chamou a atenção dos professores, pelo que soube pela orientadora, pois se perguntaram sobre o que estava acontecendo. Inclusive aquele aluno mal visto pelos professores, foi eleito líder.

Além deste fato, quando voltei a escola após as férias, vi que no pátio as paredes estavam pintadas com desenhos. A coordenação do projeto veio da professora de educação artística. Os desenhos grandes e coloridos, deram outro tom e vitalidade interna à escola, e, por coincidência ou não, aquele pedido de um aluno nas primeiras reuniões comigo se realizou. Aliás, até o fim do ano os desenhos não foram pichadas.

No dia 10/08/2002 fiz uma reunião com os alunos para mostrar o material das urnas e retomei a questão a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Vocês lembram o porque das fotografias?
- 2) Os colegas de vocês comentaram alguma coisa? O que falaram sobre as fotos?
- 3) O vamos que fazer com este material? Os comentários da exposição?

E as respostas a estes questionamentos foram:

- Pra mostrar como anda a violência no colégio e com os próprios alunos.
- Curiosidade sobre o que fazemos nas reuniões. Sobre as fotos pouco falaram.

E as sugestões que vieram dos alunos foi:

- 1) Fazer fotos em contrário: das coisas boas e alegres que a escola tem.

- 2) Colocar este painel com o material da urna somente na sala de professores e ver se eles escrevem alguma coisa também.

A primeira sugestão dos alunos chegou a ser planejada Mas as dificuldades de conciliação de horários inviabilizou a processo. Pois em outro turno eles não poderiam vir, pelos gastos com a passagem de ônibus ou porque os pais não deixavam, ou porque houve um certo impedimento em liberar os alunos para a tarefa durante o período letivo.

A segunda sugestão dos alunos foi executada. As fotos com as frases ficaram expostas por 12 dias somente na sala dos professores e as manifestações, a partir da seguinte pergunta, foram as seguintes:

**O QUE ESTAS IMAGENS E MANIFESTAÇÕES TE PROVOCAM?
VOCE ESTÁ CONVIDADO(A) A COLOCAR NA URNA A SUA OPINIÃO. O
MATERIAL DEIXADO NA URNA SERÁ UTILIZADO PARA CONVERSARMOS
EM REUNIÃO COM OS PROFESSORES AQUI NA ESCOLA. NÃO PRECISAS
COLOCAR O NOME.**

- 1) “Estas imagens são um desabafo, um pedido de “socorro”, pois somos a última chance dessas pessoas. Quando deixamos de cumprir com os nossos reais objetivos e deveres permitimos que não sobre para eles absolutamente nada, nem mesmo os sonhos”.

- 2) “Estas imagens me provocam muita tristeza pois mostram a falta de educação de uma juventude e também falta de criatividade, em vez de criar, destroem.

A solução deve vir da escola com o ensino sistemático de trabalhos manuais, música, teatro, não dentro do ensino de Artes delegado a um ou dois professores, mas a vários professores e professoras especializadas”.

- 3) “As imagens destas fotos são deprimentes. Me deixam muito triste e deprimida. Na verdade, as fotos demonstram que os alunos não quiseram se expor muito, ao

contrário, eles expuseram muito pouco a destruição que causam à escola e a eles mesmos. Aliás, os alunos não têm consciência de que a escola é deles, por isto, destroem tudo o que vêem.

Quanto às manifestações dos alunos sobre as fotos creio que a insatisfação deles é muito pouco convincente, porque se eles estão insatisfeitos com a direção dizendo que ela não faz nada é um reflexo deles mesmos. Os alunos não fazem nada, tanto em sala de aula, não interferem na destruição quanto com a direção.

Na minha opinião, os alunos só reclamam, mas não fazem nada para cooperar com a escola, com os professores e com eles mesmos. Claro que existem os bons alunos, que estudam e são interessados, mas infelizmente são uma minoria que se deixam levar pelos outros. Os bons alunos não têm personalidade e a capacidade de influenciar os alunos “maus”.

Como professor (a) me sinto angustiada com toda esta situação e faço o possível para continuar lecionando, pois como ser humano é triste trabalhar num ambiente assim.”

4.8 – PALAVRAS ACOLHIDAS?

Apenas no dia 18 de setembro fui recebido para a primeira reunião com os professores, cujo objetivo era o de mostrar e discutir o material das urnas. Esta reunião foi marcada para um tempo de 30 minutos. No início os professores referem que estão a muito tempo sem reunião pedagógica e que este horário de reunião deveria ser empregado para combinações pedagógicas referentes a avaliação na escola. Discutida esta proposta, tomo a palavra e peço que cada um comente verbalmente o que viram nas imagens fotografadas e o que foi escrito.

Durante o período de silêncio (num intervalo de três minutos), a porta da sala dos professores foi aberta por alunos, funcionários e pais no mínimo umas seis vezes. Comentei sobre a invasão de privacidade e que as pessoas abrem a porta sem baterem. E falam que é corriqueiro isto.

Após este intervalo, um professor comenta que os três bilhetes falam algo de verdade, mas que se espantava sobre a pouca manifestação. “Será isto sinal de desânimo?” “Ou será falta de perspectiva de solução?” “Acho que existe uma situação de impotência. Vai-se levando com a barriga e tentar não olhar para os problemas que se tem”.

- “O mundo está banalizando a violência. E o professor se surpreende com o grau de violência que tem ficado banal”.

Uma outra professora pergunta: “nós estamos vendo o que está acontecendo como violência? Violência no refeitório = alunos passando na frente e comendo a merenda mais de uma vez. Para esta manifestação coloco uma questão: “e tem alguém/adulto que organiza a fila?” Um professor responde que não sabe se teria autoridade para organizar os alunos no refeitório.

“E no corredor na hora do recreio?”, pergunto.

Uma professora retruca dizendo que eles fazem a parte deles: limpam as paredes, cuidam das portas. Este comentário é contestado por outro professor que diz que a depreciação acontece porque os alunos não se sentem parte/pertencentes à escola.

A sugestão de outro professor é de que se deveria fazer um mutirão de conscientização, ou seja, conscientizar os alunos de que a escola é deles e que se estragam não terão uma escola melhor. Outro acha que se deveria fazer um mutirão de limpeza e de organização da escola.

Após comento que estas idéias carregam uma certa ingenuidade. Por que não se dão conta de que a simples tarefa de conscientizar não produz um resultado satisfatório. É necessário ações institucionais, instâncias institucionais que possam: a) dar encaminhamento aos problemas; b) integrar ao alunos à escola; c) tarefas de organização; d) local de escuta para os alunos.... Ou seja, temos de achar um modo de comunicação para

poder continuarmos cuidando e ensinando a estas crianças que pedem espaço. Devemos achar uma paciência interna e construir gradativamente, através de pequenas soluções.

Como os trinta minutos se passaram e uma professora me comunicou o fato, terminamos o encontro com a seguinte sugestão de minha parte: para a próxima reunião reuniremos três casos/situações para pensarmos soluções e/ou dificuldades de resolve-los. Tal sugestão foi dada pela razão de que eles disseram que não queriam discutir coisas muito amplas, mas pontos bem concretas.

A reunião seguinte aconteceu somente no dia 4/10, numa sexta de tarde. Nesta reunião 70% dos professores presentes não estavam na reunião anterior. O grupo era praticamente novo e, inclusive, os que apresentariam os casos não compareceram. Esta constatação foi feita por mim em voz alta. Iniciei a reunião retomando um assunto que apareceu entre os professores e que me foi comunicado por um deles no corredor: de que eles gostariam de fazer fotos também, não só os alunos. Ao final, me disseram que não, que era apenas um deboche comigo. Falamos sobre o tema, mas nada se avançou.

Sugeri então que trouxéssemos situações problemas. Eles levantaram que tem havido um grande crescimento no número de roubos dentro das salas de aula. Isto é mais sério do que quebrar os vidros. Aumento dos roubos e de pessoas envolvidas.

“O que fazer com esta situação? Como encaminhar?” “Nós fomos a todas as classes e falamos com todas as turmas sobre a situação”. O que existe mesmo é falta de educação. “A única salvação é conseguir educar esta gente desde pequena”.

E aí, pela primeira vez, trouxeram uma queixa da organização da escola. Fizeram várias reuniões para preparar os espelhos de classe e nada foi aplicado ate agora. Sentem-se roubados em seu esforço pela direção. Foi um momento tenso da reunião. “aquilo que a gente faz em reunião não é colocado em prática depois”. E esta frase revela como a escola funciona com os alunos. Muito se diz, pouco se faz ou se resolve.

“A gente faz vista grossa, e quando há o fato, não se vai atrás para tentar resolver. Empurramos tudo com a barriga. Não temos nem um sistema de avaliação estabelecido e ninguém sabe qual é o padrão da escola, para quase nada, nem os alunos”, diz uma professora. E de fato é assim. E esta é a gravidade da situação.

Outra professora ficou indignada com o assunto e disse que muitos deles estão fazendo coisas, mas o boicote e o silêncio não deixam aparecer. Comentei que achava que sim, mas que o esforço pessoal não tem apresentado resultados. Parece que falta um pacto institucional mínimo a onde as pessoas que trabalham na escola possam se situar. O exemplo mais gritante agora é que faltando dois meses para acabar as aulas, a diretora resolveu mudar todos os horários de aula da escola, para poder conciliar interesses pessoais dos professores. “Imaginem como ficará a relação da escola com os pais?”, pergunto.

E para dar dois exemplos das mensagens que a escola dá, cito: a) “Quem cuida da portaria: um menino voluntário de quinze anos, que estes dias foi pego beijando uma aluna da escola. Todos ficaram indignados, mas ele continua lá sem nenhuma orientação. Aliás, cabe a um menino ser exposto a tarefa de guarda de uma escola?” b) O segundo exemplo é o dos pais que entram na escola para agredirem crianças que agrediram seus filhos. Ninguém faz nada.

Outra professora acha que se deve resgatar a base dos jovens que são as famílias.

Outro professor acha que a tarefa de falar com os alunos problemas deve ser minha (Julio). Afinal tenho experiência e eles não se sentem em condições de tratar com aqueles alunos, que são em torno de 50.

Outro professor comenta sobre a “Violência: professores sentindo-se violentados pela agressividade dos alunos, que não param para escutar os alunos. O roubo significa uma forma de nos roubar o direito de sermos felizes. De convivermos bem. A violência quebra a gente. Os alunos têm poucas referências na vida. Os que atrapalham devem ser excluídos. O problema é a lei que protege estes alunos.

“A tarefa do professor é de dar aula. Não ser babá dos filhos dos outros”, diz outra professora.

4.9 – CONSIDERAÇÕES

Ao sair destas duas reuniões com quase todo o corpo docente do turno da tarde, sempre estava com um sentimento de frustração e com uma sobrecarga emocional na qual se misturavam raiva, impaciência, desânimo e sentimento de que ali não era possível de se fazer nada. O clima da instituição e do corpo docente era por demais conflituado. E mais, eles mesmos têm a idéia de que não se entendem, mas a dificuldade de falarem, criticarem e se autocriticarem é flagrante. Com isto, os fantasmas tendem a se acentuarem, pois falta a contrapartida do uso do objeto.

Ao observarmos as descrições acima, vemos que na maior parte do tempo cada professor traz a sua versão, suas idéias, seus pré-conceitos, mas nenhuma das falas consegue ter continuidade. Não se recupera o que o outro fala, a não ser para contrapor a sua própria concepção. Se fosse observar as individualidades, diria que ali encontramos pessoas que na solidão do seu trabalho conseguem fazer alguma coisa. Mas que acaba se perdendo nas próprias contradições de mensagens que a escola constrói e desenvolvem, assim, um cansaço e apatia. Confesso que durante as reuniões em muitos momentos ficava sobrecarregado e pensava: “coitada destas crianças. Aqui não tem tesão. Aqui não tem reflexão. Aqui só tem mágoa, queixa, desprazer. Apatia com a profissão e perda da esperança”.

Este sentimento provavelmente é o que os alunos sentem e atuam. Não que ele por si só seja determinante para tantos conflitos na escola, mas que dele emana ainda mais um sentimento de sem saída e o bloqueio para o pensamento, isto sim, e sem dúvida.

As três frases obtidas dos professores são representativas do próprio conflito interno. Opiniões distintas e, possivelmente, encaminhamentos distintos. E fica evidente

que a escola não entende e não quer entender e acolher a fala dos alunos. E mais, não sabem o que é isto e nem acreditam nesta possibilidade. Pois o material obtido da exposição na escola não foi devidamente olhado e acabou ficando, dentro do corpo docente, sem nenhuma continuidade. Ou seja, a dimensão utópica está amordaçada no corpo institucional.

Um aspecto que gostaria de destacar é que nesta escola, em termos de agressividade e violência, não encontramos situações delituosas graves. Não há, ao menos explicitamente, tráfico, ameaças a integridade do professor ou depredação aos carros dos mesmos. Nesta escola há um predomínio daquilo que chamamos de incivilidade e depredações contra o patrimônio. Mas o que dá a sensação de caos são os próprios conflitos internos da escola e o jogo político, muito mais construído para a busca de favorecimento pessoal do que de um projeto pedagógico, por exemplo. Aliás, o predomínio do interesse pessoal é flagrante. Com isto, a escola não consegue ser, ao menos, parcialmente, um contraponto a fragmentação social que sobre ela recai.

E mais, não temo em dizer que há um despreparo dos professores para lidarem com adolescentes e em entenderem o que é uma mensagem institucional. E acho que mais grave é que o papel do professor fica situado com uma proteção (evitamento) para o encontro com a alteridade dos alunos, onde cada um se fecha em sua sala de aula e o resto não lhe diz respeito. Outro deve vir e resolver. Diria que nesta escola os professores não se apropriaram, no sentido de se sentirem parte e responsáveis pela produção de um ambiente melhor de trabalho e de atendimento pedagógico a estas crianças e adolescentes. O que acarreta a circularidade sensorial que acaba na intransigência e falta de pensamento utópico. “Sofrem, mas não sentem que sofrem”.

Em termos de acontecer, não há dúvida de que movimentos importantes e paralelos ao corpo institucional se processaram a partir da intervenção. E a eles gostaria de chamar a atenção.

Em primeiro lugar, porque mobilizou um grupo de alunos na execução de uma tarefa que até então lhes era inesperada. E desta mobilização o grau de mensagens obtidas, seja pelo número de manifestações, como pela qualidade do material, percebo nitidamente um desejo dos alunos de participação mais efetiva na escola. Diria em nossa linguagem de que um núcleo utópico foi revelado. E isto pode ser exemplificado concretamente pelo seguinte: os alunos me disseram: “Julio, não vai dar certo. Eles vão arrancar. Não vai sobrar bloco e caneta, muito menos o painel”. E passadas duas semanas tudo estava lá, inclusive com muitas manifestações. Ou seja, houve uma sobrevivência e, por consequência, um não aumento da onipotência.

A partir do segundo semestre, após a exposição das fotos para a escola a iniciativa da professora de artes fez e executou em conjunto com os alunos o projeto de grafiteagem na escola. Aliás, ficou muito interessante e de bom gosto e que acabou saindo uma matéria na Zero Hora. Interessante foi observar as críticas de outros professores: “mas que barbaridade. Pintar a escola com desenhos. E pior, desenhos de esportes que eles nem fazem aqui. Que falta de sensibilidade e de contextualização”.

Um outro movimento foi o dos professores de Educação Física, que criaram um trabalho de monitoria nas aulas. Os maiores orientam os mais novos no ensino de esportes. Processo que foi muito bem recebido pelos alunos.

Lembro ainda o trabalho da orientadora na criação do grupo de discussão sobre sexualidade, a partir dos desenhos colocados a trás da porta da sala de aula. E ela relata que esta perspectiva só foi possível pela intervenção realizada na escola. Não que ela não soubesse da importância deste tipo de grupo. Mas lhe faltava ânimo para a realização destas iniciativas, conforme ela mesma declarou.

E mais, alguns professores, por iniciativa da orientadora e da vice-direção da tarde, pensaram na criação de um grupo de reflexão voluntário sobre os problemas relacionados a agressividade na escola e a busca de encaminhamentos dos problemas e que envolvam a

premissa de ouvirem os alunos e também de os comprometerem na tarefa de melhoria da vida escolar.

E em relação a um aluno específico, aquele que é mal visto pelos professores e que foi selecionado para tirar fotos, acabou sendo aprovado de ano. Após algumas reprovações, seu esforço redundou na conquista de um posto que, sem dúvida, surpreendeu aos professores. Mesmo que no conselho de classe houvesse docentes que não queriam sua aprovação, predominou a opinião dos que queriam a sua aprovação. O interessante que o caso específico revela que a escola não tem um sistema de avaliação suficientemente claro, pois a aprovação do rapaz precisou cair na discussão apenas subjetiva dos professores.

Ou seja, aconteceram movimentos importantes de trabalhos que são continentes e cuidadores na escola. Eu considero que eles se situam na potencialidade de “ligar” e de recuperar para o seio da escola um movimento utópico e de capacidade da escola de se colocar como intérprete paciente e construtivo neste ambiente disrupto e fragmentado.

PERSPECTIVAS

*“Há emoções escondidas
que nos fazem muita falta
lá dentro, na nossa alma;
estão longe, não nos vêm,
nos fazem perder a calma
aguardam serem ouvidas”*

Paulo S.R.Guedes

O tema da agressividade e da violência em ambiente escolar não é novo na história. Mas pelo que pudemos ver pelas pesquisas e pela compreensão acerca do contemporâneo, algumas especificidades marcam a situação atual em relação ao tema. E o que mais salta aos olhos nesta especificidade refere-se a perda da função utópica da palavra, enquanto instrumento continente e cuja função está em tirar o sujeito da linearidade da relação sujeito-objeto. Tal fenômeno expressa-se pela fragmentação social, diminuição dos laços de pertencimento simbólico no social e alteração das relações espaço-temporais. Deste jogo de poder a escola faz parte, reproduz, e é questionada em seu papel social como agente de socialização.

E dentro destas considerações, penso que a escola está convocada e necessita pensar seu papel como agente de socialização simbólica inclusive. Desta tarefa não pode fugir, justamente para que possa encontrar seu lugar na sociedade atual. E uma das tarefas específicas está em descobrir e desenvolver uma capacidade continente, não apenas a nível pedagógico-intelectiva, para estas crianças e jovens que buscam encontrar um lugar e um valor enquanto sujeitos. Claro que a escola não pode tudo, mas a ela cabe contribuir no sentido de resgatar a palavra mediadora que, por sinal, na escola específica, está por demais obstruída.

Do ponto de vista do uso do instrumento, não resta dúvida de que a fotografia foi um elemento de intervenção na escola. E a especificidade desta abordagem está em revelar concretamente, para o conjunto da escola, a sua própria realidade (a visão aproxima da realidade vivida), que estava obstruída na percepção de si mesma. Como já foi amplamente justificado neste trabalho, a especificidade deste instrumento contribui para o surgimento de uma instabilidade na instituição, justamente por que abre uma alteridade nas concepções e no diálogo interno. Além disto, a fotografia recupera e simultaneamente perde o objeto e impõe a tarefa de que agentes sociais na escola ocupem o lugar de interlocutores para que a alteridade apareça de forma mais consistente. Fato que observamos nas considerações do capítulo quatro.

Do ponto de vista das constatações, a pesquisa revelou que a escola não tem o tema da agressividade e da violência em sua agenda de reflexão, nos termos de uma compreensão que possa abrir perspectivas e desejo de algum tipo de ação de recuperação da palavra mediadora. O assunto era posto em circularidade, e em torno do qual circula uma melancolia muito significativa. Ou seja, ela experimenta, visualiza e convive com um elevado grau de agressividade entre os alunos, dos alunos contra escola e por conseqüência, contra os professores, como também entre os professores e dos professores em relação aos alunos, e dos professores em relação a escola. Mas a tentativa de resolução, por parte dos professores, simplesmente passava pelo encaminhamento a outro departamento ou rechaço e a conseqüente exclusão do aluno e da palavra. Ou seja, acabam não desenvolvendo uma atitude continente e de interpretação do fenômeno. Penso que uma das raízes para este fenômeno está na circularidade que o processo agressivo provoca, e que sustenta uma cisão entre ser professor e ser continente, que no caso, entendem simploriamente como babás.

Quando retomo o assunto do material que foi exposto e de que ele lá permaneceu intacto e com interações, trago a idéia do sinal de esperança, no sentido de que há um núcleo de pessoas interessadas em pensar a questão. E isto pode ser um sinal no qual devemos nos agarrar. E a contrapartida foi: “é, mas os trincos estão estragados e algumas paredes sujas”. Ou seja, há um núcleo de resistência para o pensar e o agir resolutivo.

Resistência a que? Como clínico, diria que é uma resistência em abrir mão da melancolia ou da onipotência e das facilidades que esta passividade impõe, aonde tudo acaba por girar em torno da obtenção de benefícios pessoais.

Um outro aspecto revelado refere-se ao despreparo da escola e dos professores. Ela não entende a noção de instituição, as duplas mensagens que envia e a falta de estrutura organizacional. Nem guarda ou porteiro a escola tem. Quando saliento o tema do guarda é para destacar apenas o cuidado com quem entra e sai.

A escola não tem um projeto de integração da escola com os alunos e pais. Inclusive, penso que há uma relação conflituosa e hostil da escola com os pais, cuja recíproca também se observa. E este ponto pode ser observado pelo fato de a escola não ter ou não manter uma agenda prévia de reuniões e os pais não saberem quando seus filhos sairão mais cedo em virtude de alguma reunião. Ou seja, os alunos ficam a toa e tal atitude revela uma cisão umbilical. A escola só pensa nela.

Além disto, a escola não brinca e pensa que as simples atitudes individuais podem dar conta deste fenômeno tão complexo. Pais entram na escola e batem em alunos e isto é tratado como falta de educação e que eles deveriam tomar consciência de que não deveriam fazer, ou até que deveriam fazer mesmo.

No caso específico, estamos falando de uma escola pública e de âmbito estadual. É fato corrente a precariedade destas escolas em praticamente todos os níveis, desde o preenchimento das vagas docentes até a obtenção de material de expediente ou de limpeza. Sem mencionar a defasagem tecnológica, que impõe aos alunos e professores ainda usarem mimeógrafo em seu cotidiano. Neste aspecto, a tarefa de cuidador ou de continente também necessita de apoio e de cuidados, para que seu esforço não venha a ser sobrecarregado pelo abandono superior, e isto em várias instâncias, tanto internas na escola como por parte da Secretaria de Educação. E este apoio não se restringe, obviamente, apenas a obtenção de bens materiais. Eles fazem parte. Mas de um apoio de cuidador e de treinamento aos docentes para que possam gradualmente exercer esta tarefa essencial, que é a do

favorecimento ou da recuperação da palavra mediadora e utópica. Penso que esta experiência ainda está por ser construída, mas ela é essencial para o futuro da escola.

Ou seja, mais do que simplesmente tentar minimizar as questões relacionadas a agressividade e a violência, a escola precisa achar e exercer o papel político e mediador da palavra. E cada ação concreta precisa ser compartilhada, para que se veja que necessitamos mais do que nunca deste frágil instrumento que é a palavra na contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré, 1994.

_____. *Origens do Totalitarismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré, 1998.

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. 2.Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: Notas Sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro; Zahar Editores, 1997.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2000.

BENJAMIN, Walter. História Cultural do Brinquedo (1924). In, *Obras Escolhidas*, vol.I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência e Pobreza (1933). In, *Obras Completas*, vol.I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O Narrador (1936). In, *Obras Completas*, vol.I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Sobre o conceito de história (1940). In, *Obras Completas*, vol.I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- _____. A Doutrina das Semelhanças (1933). In, *Obras Completas*, vol.I. São Paulo:Brasiliense, 1994.
- BION, Wilfred. Uma teoria sobre o processo de pensar. In, *Estudos Psicanalíticos Revisados*. Rio de Janeiro:Imago, 1988.
- _____. *O Aprender com a Experiência*. Rio de Janeiro:Imago, 1966.
- _____. *Os Elementos da Psicanálise*. Rio de Janeiro:Imago, 1970.
- _____. *Transformações*. Rio de Janeiro:Imago, 1983.
- _____. Cesura. In, *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, nº 2, 15:123, 1981.
- BIRMAN, Joel. *Estilo e Modernidade em Psicanálise*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- BLOS, Peter. *Transição adolescente: Questões Desenvolvimentais*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.
- BOURDIEU, P. *Photography: A middle-brow Art*. California:Stanford University Press 1965.
- CAHN, Raymond. *O Adolescente na Psicanálise*. Rio de Janeiro:Companhia de Freud, 1999.
- CAMACHO, Luiza M.Y. As Sutilezas das Faces da Violência nas Práticas Escolares de Adolescentes. In: *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, vol.27, 2001, nº 1, p. 123-140.

CHUSTER, Arnaldo. *Diálogos Psicanalíticos sobre W.R.Bion*. Rio de Janeiro:TipoGrafia,1996.

CHUSTER, Arnaldo & Colaboradores. *W.R.Bion. Novas Leituras: A Psicanálise dos Modelos Científicos aos Princípios Éticos-Estéticos*. Rio de Janeiro:Companhia de Freud, 1999.

COLOMBIER, Claire, et,allii. *Violência na Escola*. São Paulo, Summus Editorial, 1989.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro:Graal, 1986.

FLEIG, Mário. Os Efeitos da Modernidade: A Violência e as Figurações da Lei na Cultura. In: *Psicanálise e Colonização*. Porto Alegre:Artesd e Ofícios, 1999.

FREUD, Sigmund. Interpretação dos Sonhos. In, *Obras Completas*, vol I. Rio de Janeiro:Imago,1977.

_____. Totem e tabu. In, *Obras Completas*, vol.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. Além do Princípio do Prazer. In, *Obras Completas*, vol. XVIII. Rio de Janeiro:Imago, 1977.

GAY, Peter. *O Cultivo do Ódio*. São Paulo:Companhia das Letras, 1995.

GRINBERG, Leon. *Introdução as Idéias de Bion*. Rio de Janeiro:Imago, 1973.

GUEDES, Paulo Sérgio Rosa. *Palavras Guardadas*. Pelotas:Universidade de Pelotas, 1998.

LACAN, Jacques. El estádio Del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiência psicanalítica. In, *Escritos 1*. Madrid:Siglo veintiuno editores, 1994.

_____. La agressividad en psicoanálisis. In, *Escritos 1*. Madrid:Siglo veitiuno editores, 1994.

LAMBOTTE, Marie-Claude. *O Discurso Melancólico*. Rio deJaneiro:Companhia de Freud, 1997.

LATOUR, Bruno. *Nunca Fomos Modernos*. São Paulo:Editora 34, 1998.

LAGES, Susana Kampf. *Walter Benjamin: Tradução e Melancolia*. São Paulo: EDUSP, 2002.

LEITE, Mirian M. *Retratos de Família – Leitura da Fotografia Histórica*. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MANNONI, Octave (org.). *A Crise da Adolescência*. Rio de Janeiro:Companhia de Freud,1999.

MARCELLI, Daniel & BRACONNIER, Alain. *Pycopathologie del'adolescent*. Paris:Masson, 1983/1992.

MELLMAN, Charles. Haceria uma questão particular do pai na adolescência? In, *Adolescência*, Revista da Appoa, ano 5, n. 11, 1995.

MORAES, Eduardo Jardim e BIGNOTTO, Newton. *Hannah Arendt: Diálogos, Reflexões, Memórias*. Belo Horizonte:UFMG,2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo:Companhia das Letras, 1999.

NOVAES, Aduino. Constelações. In: *Artepensamento*. São Paulo:Companhia das Letras, 1994. p.9-18.

OSÓRIO, Luis Carlos. Agressividade e Violência: O Normal e o Patológico. In: SANTOS, Tavares (org.). *Violência em Tempo de Globalização*. São Paulo:Hucitec, 1999, p. 522-543.

OUTEIRAL, José O. *Adolescer*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.

PESSOA, Fernando. Fragmentos em Prosa. In: *Pessoa Inédito*, Lisboa:Livros Horizonte, 1993.

PELBART, Peter. *O Tempo Não-Renconciliado*. São Paulo:Perspectiva, 1998.

POMPEIA, Raul. *O Atheneu*. São Paulo:Editora Moderna, 1994.

ROSSET, Clément. *O Real e Seu Duplo*. Porto Alegre:LPM, 1998.

ROUDINESCO,Elizabeth. *O que é a Psicanálise*. Rio de Janeiro:Zahar Editores 1999.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. *Violência em tempo de globalização*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____ (org.). *A Palavra e o Gesto Emparedados: A Violência na Escola*. Porto Alegre:PMPA:SMED, 1999.

_____. Novos Processos Sociais Globais e Violência. In: *Perspectiva*. São Paulo:SEADE, 1999. p. 18-23.

_____. A Violência na Escola: Conflitualidade Social e Ações Civilizatórias. In: *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, vol.27, 2001, nº 1, p. 106-121.

SILVA, Rosane de Abreu e. *Delinquência juvenil e imagos parentais: Uma interlocução na contemporaneidade*. Dissertação de mestrado Curso de pós-graduação em psicologia social e institucional, Ufrgs, 2000.

SOARES, Luis Eduardo. *Violência e Política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro:Relume-Dumare.

_____. *Pluralismo Cultural, Identidade, Globalização*. Rio de Janeiro:Record.

SOUSA, Edson L. André (org). *Psicanálise e Colonização*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência escolar no Brasil. In: *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103.

VAZ, José Carlos. A violência na escola: como enfrenta-la. In, *Dicas n.10*, 1994. Secretaria de Educação de São Paulo.

WALZ, Julio. *Problemáticas da Vorstellung na metapsicologia freudiana*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Teoria Psicanalítica. Unisinos, 1998.

WALZ, Julio e CHUSTER, Arnaldo. Os Elementos da Psicanálise. In: *W.R.Bion: Novas Leituras. A Psicanálise dos modelos Científicos aos Princípios Ético-Estéticos*. Rio de Janeiro:Companhia de Freud, 1999.

WINNICOTT, Donald. *A Criança e seu Mundo*. 6^a Ed. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1985.

_____. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. 3^a Ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1990.

_____. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro:Imago, 1975.

ZALUAR, Alba. Um Debate Disperso: Violência e Crime no Brasil da Redemocratização. In: *Perspectiva*. São Paulo:SEADE, 1999. p. 3-17.