

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE
RELAÇÕES EM D'OBRAS

NAIR IRACEMA SILVEIRA DOS SANTOS

Porto Alegre, Fevereiro de 2002

NAIR IRACEMA SILVEIRA DOS SANTOS

ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE
RELAÇÕES EM D'OBRAS

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da UFRGS para obtenção do título
de Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Margarete Axt

Porto Alegre, Fevereiro de 2002

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

S337e Santos, Nair Iracema Silveira dos
Escola pública e comunidade: relações em d'obras / Nair
Iracema Silveira dos Santos. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.
146 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Relação escola-comunidade. 2. Escola pública - Análise
Institucional - Subjetividade. I. Título.

CDU - 37.062

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

A MEUS TRÊS AMORES: VILSON, DIOGO E HUGO

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, pela possibilidade da qualificação.

Ao Departamento de Psicologia da UFSM, pela licença concedida, especialmente aos colegas solidários nos momentos difíceis.

A CAPES, pela bolsa PICD, auxílio importante, pelo investimento financeiro necessário em um processo de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rgsul, pela qualidade da formação oferecida, pelas diversas possibilidades de escolha, pelos encontros propiciados, pela estrutura com que contamos ao longo do curso.

À Comissão Coordenadora do Curso pela compreensão e deferimento ao pedido de prorrogação de prazo para defesa da Tese.

Aos funcionários da Secretaria, sempre prontos a colaborar conosco, de forma disponível e competente.

À professora Margarete Axt, orientadora e amiga, pela acolhida, pela confiança estabelecida, por me permitir grandes *viagens*, pelas proficuas discussões teóricas, pelos momentos de aprendizagem, de trocas, de parceria, de amizade, sobretudo pela vivência do que é respeitar o processo do outro no exercício da orientação potencializadora.

À professora Regina Mutti pelas trocas instigantes nos seminários de Análise de Discurso.

À professora Margarete Schäffer, pela colaboração nos primeiros momentos do projeto durante a Prática de Pesquisa.

Aos professores da Banca de Defesa do Projeto, Tânia Galli, Regina Mutti, Nilton Fischer, pela acolhida carinhosa ao meu trabalho, leitura criteriosa e sugestões para desenvolvimento da Tese.

Aos colegas, do grupo de orientandos da professora Margarete, pela experiência do trabalho coletivo, por todos os momentos alegres que partilhamos, pelas muitas trocas, intelectuais, poéticas e criativas. À Carime pelas perguntas desafiadoras, as quais me punham a pensar nas horas solitárias de estudo. Ao Evandro, pelas viagens musicais e literárias, em um devir poeta. Ao Leandro, pelos contos e histórias, enriquecendo nossas discussões, através do encontro da filosofia com a literatura. A Eny, pelo exercício do pensar a filosofia em um devir artístico. Ao Márcio pelas orientações na informática e algumas viagens nos conceitos da física.

Ao Vilson, companheiro de todas as horas, pelo amor, pela cumplicidade, pelas muitas conversas sobre a realidade brasileira, sobre o cotidiano da escola pública, momentos em que foi meu interlocutor, fazendo também uma escuta de minhas incertezas, auxiliando-me a pensar e sobretudo dando o apoio afetivo, sendo pai e mãe para Hugo e Diogo nas minhas ausências.

Aos meus filhos, grandes parceiros, os quais não só suportaram bravamente as dores da mãe doutoranda, como participaram na construção da tese. Com Diogo, de 15 anos, trocava idéias sobre a escola e seus rituais, sobre sua luta para ser como é, defendendo suas crenças, em um grupo de amigos que o forçava a ser igual, sobre seus sonhos de poder estudar mais aquilo que gosta em uma escola, na qual alguns professores teimam em seguir “cartilhas”. Com Hugo de 10 anos, me surpreendia com suas perguntas: *O que é uma Tese? Precisa estudar tanto? O bom disso mãe, é que tu podes ficar em casa, eu tenho de ir à escola, mesmo querendo ficar em casa.* Eu fazendo uma tese sobre a escola pública e meus filhos me dizendo que a escola particular também vai mal, não consegue dar conta dos desejos juvenis.

A meus sogros, os quais têm sido os avós que qualquer criança deseja, contribuindo para que eu pudesse estudar em casa, enquanto meus filhos curtiam a casa e a companhia deles.

À minha mãe, amiga, também super avó, sempre pronta a me dar força, estímulo e a viajar alguns quilômetros para ficar com os netos quando lhe pedi socorro.

Em especial, aos professores, pais, alunos e funcionários da escola pesquisada, sem os quais não teria realizado este trabalho.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO | 10 |
| ABSTRACT | 11 |
| UM ESPAÇO COLOQUIAL | 12 |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 – UMA POSTURA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUÍDA NOS BASTIDORES DA PESQUISA | 24 |
| Pós-Graduação – Pesquisador - Comunidade Científica..... | 26 |
| Escola – Pesquisador – Comunidade..... | 30 |
| Universidade – Pesquisador – Escola | 34 |
| Resumo da Proposta de Tese..... | 38 |
| 2 – PRIMEIRAS PAISAGENS: ANÁLISE INSTITUCIONAL E ANÁLISE DE DISCURSO | 41 |
| Movimento Institucionalista e Análise Institucional no Brasil..... | 41 |
| Breve Apresentação da Análise de Discurso..... | 52 |
| 3 – NOVAS PAISAGENS – DELEUZE E GUATTARI | 61 |
| Deleuze e Guattari – Pensamento Rizomático..... | 61 |
| Representação e Subjetividade..... | 63 |
| Subjetividade e Acontecimento..... | 67 |
| Linguagem e Acontecimento..... | 74 |
| 4 – MODOS DE RELAÇÃO – MODOS DE EXISTIR – MUITAS LINHAS ...81 | |
| 5 – UMA ESCOLA MÁQUINA | 87 |
| 6 – OS PARADOXOS DA COMUNIDADE | 101 |
| 7 – ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE - RELAÇÕES EM D`OBRAS | 113 |

| | |
|--|------------|
| Dobra Burocrática..... | 113 |
| Dobra da Cidade..... | 122 |
| Dobra Guerreira..... | 126 |
| Dobra Tramas e Dramas..... | 128 |
| Dobra Barroca..... | 130 |
| Dobra da Carência..... | 132 |
| 8 – PENSAR NAS DOBRAS..... | 137 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 140 |

RESUMO

Apresentamos neste trabalho um estudo sobre a processualidade das relações da escola pública com a comunidade, enfocando os agenciamentos que operam na constituição de diferentes modos de relação em uma instituição situada na região metropolitana de Porto Alegre. Sob os referenciais de Gilles Deleuze e Félix Guattari, procuramos pensar as relações como acontecimentos, efeitos de sentidos, agenciados coletivamente por instâncias heterogêneas que compõem o real social. Nosso problema se inscreve no âmbito do discurso e da subjetividade, partindo da hipótese de que é possível pensar as relações nas instituições, para além das representações individuais, para além das relações interpessoais, para além do pressuposto da reprodução social. Procuramos articular conhecimentos da Análise de Discurso na vertente Francesa com as discussões empreendidas por Deleuze e Guattari sobre uma Filosofia da Linguagem e uma Teoria da Subjetividade. Utilizamos o recurso cartográfico proposto por estes autores, trabalhando com os discursos produzidos no encontro da escola com a comunidade. Para tal acompanhamos as atividades de uma escola durante um ano, realizando entrevistas, observações, leitura de documentos, participando de reuniões e encontros festivos.

Encontramos em nosso estudo algumas dobras das relações da escola com a comunidade, dobras que nos falam da sua complexidade, a qual temos deixado escapar, ao entendermos as relações, marcados pelo modo-indivíduo de subjetivação, que ganhou força desde a modernidade. Nossa cartografia registrou várias dobras, algumas um pouco mais intensas, como a dobra burocrática, a qual impede que outras forças possam ser potencializadas na escola. Procuramos aqui construir um modo de pensar as relações nas instituições, um pensar *nas dobras*, para regar um pouco o campo da Análise Institucional no âmbito da Psicologia e da Educação.

ABSTRACT

This research presents a study on the manner of proceeding of the relations between public school and community, focusing on the agencement that works in the constitution of the different ways of relations in an educational institution of the metropolitan region of Porto Alegre. Based on Gilles Deleuze and Félix Guattari, we try to think of the relations as events, effects of meaning collectively agenced by heterogeneous instances that compose the real social. Our problem concerns the field of action of discourse and subjectivity, assuming the hypothesis that it is possible to conceive the relations in the institutions beyond the individual representation, the interpersonal relations and the postulation of the social reproduction. We intend to join the knowledge of the Discourse Analysis of the French trend to the discussion proposed by Deleuze and Guattari on a Philosophy of the Language and a Theory of Subjectivity. We use the cartographic resource proposed by these authors, working with the discourses produced by the interaction between school and community. To accomplish such proposal we attended school activities during a year, having interviews, observations, documents reading as well as participating in meetings and festive gatherings. In our study we found some foldings concerning the relations between school and community. These foldings show us the complexity of this relations which we have ignored when trying to understand it based on the individual mode of subjectivity which has become stronger since modern times. Our cartography recorded many foldings, some more intense like the bureaucratic folding which prevents other forces from being more powerful at school. We intend to develop a way of thinking of the relations in the institutions, a thought of the foldings, to feed the field of the Institutional Analysis of Psychology and Education.

ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE

RELAÇÕES EM D'OBRAS

UM ESPAÇO COLOQUIAL

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam

Guimarães Rosa em Grande Sertão Veredas

Neste primeiro momento, sou instigada a falar do que me atravessa, das minhas paixões, sofrimentos e alegrias ao desenvolver um trabalho, cujo processo colocou-me em alguns embates, tanto teóricos, quanto institucionais. Perguntei-me muitas vezes se poderia estar fazendo desta forma, mas preferi correr os riscos, os quais penso que se fazem necessários na aventura de construir conhecimento. É um trabalho tecido vagarosamente, repleto de dúvidas, ensaios, paradas, avanços, mas o qual me propiciou grandes descobertas, de saberes e afetos, constituindo-se num verdadeiro acontecimento para uma *nova* pesquisadora.

Uma Tese acontece! A Tese é muito maior que aquilo que escrevo, que falo, que conto e que defendo. Esta foi tecida a muitas mãos, no entremeio de estudos, de trocas, de aulas, de encontros nos bares da educação, da arquitetura, muitas perguntas de colegas, as quais ficavam sem respostas, me acompanharam em casa, nas minhas

leituras silenciosas, no computador, na dor de não compreender tudo como desejava, até entender que era impossível fechar o círculo da compreensão.

Este tempo de doutorado, tempo de elaboração de uma tese, não se reduz a quatro anos de pesquisa. O pensar, que aqui apresento, tem muitas outras marcas, de outros tempos, de estudante de graduação, de profissional recém formada em 1982, de busca de uma especialização em psicologia escolar em 1985, de professora iniciante em 1987, de um longo mestrado de 1988 a 1991, de um reencontro com a Psicologia Escolar orientando estágios na Ufrgs em 1995 e 1996. Os autores neste momento enfatizados, constituem-se em novas forças para uma pesquisadora, inconformada com a educação que temos, especialmente no âmbito da escola pública, a qual vem perdendo, cada vez mais, sua dignidade, apesar das estatísticas otimistas de nossos governantes. A elaboração desta tese, tem me propiciado momentos de alegria, de descobertas, mas de muita depressão, raiva e indignação, por sentir ao lado dos professores, dos pais, dos alunos, a impotência para mudar essa educação *quebra-galho*, a qual se sustenta nas confrarias iluminadas que administram o setor público em nosso país hoje. A liquidação da escola, como colocava Deleuze (1992), parece se concretizar neste novo século que iniciamos, nos brindando com professores renomados confundindo políticas de educação com assistência social. O estado provedor renasce a cada dia em países subdesenvolvidos, mantendo a ignorância e a exclusão social, em uma lógica capitalista muito mais perversa, com estratégias muito mais sutis, sofisticadas, as quais fazem com que o aluno da escola pública acredite que ali não pode exigir mais.

Este desabafo inicial é para dizer de onde venho e já enunciar que os meus interlocutores neste trabalho não fazem parte desta corte. Estou muito mais próxima daqueles que defendem uma escola pública de qualidade, capaz de suscitar a invenção, a descoberta e sobretudo relações de trabalho onde a diferença não vire indiferença.

Entrar num curso de doutorado não teria sentido para mim, se não fosse para estudar algumas coisas que venho perseguindo há algum tempo. Em minha trajetória profissional e acadêmica sempre dei maior importância a autores críticos da realidade social e que apontavam para outros possíveis no âmbito das instituições e das relações, do conhecimento e da arte de viver.

Trabalhando em escolas como Psicóloga e depois como Professora de Psicologia Escolar na Universidade, procurava escapar das análises centradas no indivíduo, nas suas instâncias psíquicas, na relação familiar, um tipo de análise a qual sempre se reporta a uma identidade, localizando-se os problemas no aluno, ou no professor, ou na direção, na família. Procurava entender o indivíduo, não só contextualizado, mas pensado enquanto multiplicidade de instituições, de discursos que o atravessam, bem como inserido em uma determinada grupalidade, constituída por várias faces do tecido social.

A Tese que aqui apresento é apenas uma nova elaboração de um modo de pensar as relações na escola pública, o qual vem se compondo nos vários tempos, nos quais tenho me dobrado e desdobrado em profissional, professora, pesquisadora, filha, mãe e mulher, em épocas tão caóticas para todos nós, humanos, quase não humanos.

Tudo épocas!

Em que quatro estações poetizaram, dançaram e ainda giram

Idéias, romances, loucos encontros poéticos e científicos...

Épooocas!

Carmem Sílvia Presotto em Dobras do Tempo

INTRODUÇÃO

O curso de doutorado tem um duplo significado para mim. Pretendia aprofundar leituras de alguns autores, especialmente Gilles Deleuze, um filósofo francês, chamado de filósofo da sensibilidade, filósofo da diferença; e também desejava estudar mais acerca do desenvolvimento da pesquisa com o referencial da Análise de Discurso. No curso de Mestrado já havia um desejo incipiente de trabalhar com discursos através de Foucault, mas na época tinha ainda leituras muito superficiais, prevalecendo a abordagem fenomenológica, o que me conduziu mais para uma análise de conteúdo.

Em meu projeto inicial visualizava a possibilidade de uma interlocução da Análise Institucional com a Análise de Discurso, ambas na sua vertente Francesa, mas ao mesmo tempo colocando algumas questões para ambas a partir da filosofia de Deleuze. Tenho priorizado a Análise Institucional como referência para pensar as instituições e suas práticas há algum tempo e no meu entendimento enquanto campo teórico esta se aproxima da Análise de Discurso, especialmente pelo lugar de origem, o solo Francês das décadas de 50 e 60, momento fértil de muitos movimentos, os quais colocavam em análise as instituições e as ciências sociais. Assim como a AD Francesa vai pensar a constituição do sujeito e do sentido a partir do conceito de ideologia, no universo estruturalista, a Análise Institucional também parte dessa concepção de sujeito histórico-social para problematizar o lugar das instituições na reprodução da ordem social. Além disso, a Análise Institucional mesmo tendo como dispositivo a intervenção, enquanto processo de análise trabalha com discursos, na

medida em que toma o *dito e o não dito* para leitura dos processos de subjetivação nas instituições.

Procuramos aqui uma aproximação destas correntes, atualizando-as através de outras leituras, as quais em meu entendimento abrem para novas construções nos dois campos teóricos citados. São concepções datadas historicamente e hoje novas leituras se fazem nestas áreas. A Análise de Discurso Francesa vem sendo atualizada por vários autores. No Brasil, os trabalhos de Eny Orlandi são referência, tendo nos auxiliado na compreensão desta corrente. Preferimos partir das últimas produções de Michel Pêcheux (1997), quando este formula a noção de discurso como estrutura e acontecimento, dando menos ênfase à produção ideológica, presente em suas primeiras teses. Priorizamos os momentos em que este vai se inspirar mais em Foucault, entendendo que a noção de discurso como acontecimento esboçada por Pêcheux, pouco explorada por seus seguidores, seria uma fresta possível para interlocução com Deleuze e Guattari, especialmente através do conceito de agenciamentos coletivos de enunciação. Os Analistas Institucionais brasileiros que começaram com Lapassade, operando com práticas sócio-analíticas, encontraram Foucault, Guattari, Deleuze, os quais contribuíram para o surgimento de outros modos de intervenção no âmbito dos grupos e das instituições.

Tenho acompanhado e vivido esse processo há algum tempo, desde minhas primeiras experiências de trabalho em escolas, quando Bleger, Psicólogo argentino, que propunha a Psicologia Institucional nos servia de referência. Mais tarde tive contato com as produções de autores brasileiros que já articulavam Bleger, Pichon Rivière com o movimento institucionalista francês, predominantemente Lapassade, Lourau e Guattari. Meu primeiro contato com a Análise Institucional se deu quando foi publicado o livro *Análise Institucional no Brasil* em 1987, organizado por Osvaldo Saidon e Raquel Khankagi. O relato de experiências que os autores traziam, tomaram minha atenção. Estamos sempre em busca do como fazer, quando o que precisamos aprender é como inventar novas formas de pensar. Naquele momento o que me afetava era *o que fazer*, portanto as primeiras apropriações deste referencial se deram de forma mais intuitiva, para somente mais tarde, durante o mestrado, estudá-lo mais conceitualmente. No mestrado concluído em 1991 conheci Foucault e li os primeiros textos de Guattari. Desde então procurei aproximar-me mais destes

autores, estudando também a partir de 1995 textos de Deleuze. Venho de uma formação, na qual a História da Psicologia, por exemplo, era restrita a fatos, nomes, datas e os conceitos trabalhados muito superficialmente. Então, estudar Filosofia para mim colocou-se como algo fundamental, uma necessidade, para compreender as teorias das quais tenho me aproximado. A Filosofia cria conceitos. Poderíamos pensá-la como a nossa “casa das palavras”, tal qual a história contada por Galleano em *O Livro dos Abraços* (1995, p.19):

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido.

Busquei na Filosofia, assim como os poetas de Galleano, conceitos que desconhecia e outros que desejava recuperar, para compor uma Tese consistente, mas quase poética, porque ainda acredito que conhecer é viver. Não há possibilidade de pensarmos, excluindo toda a gama de afetos que nos invadem. A Tese que apresentamos tenta dar continuidade à linha de trabalho que venho construindo a partir destas duas áreas de conhecimento, Análise Institucional e Análise de Discurso, mas buscando ao mesmo tempo uma discussão mais aprofundada através da interlocução de ambas e de suas dispersões, para então construir um modo particular de fazer pesquisa.

Procuramos aqui pensar sobre a processualidade da relação escola pública e comunidade ou **como se produzem os modos de relação da escola com sua comunidade.**

A questão está assim colocada, partindo-se de algo estabelecido, mas não tão reconhecido de que a escola é representada por professores, funcionários, diretores, especialistas, todos aqueles que prestam serviço educacional a uma determinada clientela. A comunidade seria então os alunos, pais, moradores do bairro, os quais podem usar tal serviço. Embora esta separação possa ser entendida como uma aberração, uma vez que a escola *se faz escola* com alunos, pensamos em partir desse

paradoxo, uma vez que vários estudos têm mostrado que a comunidade não consegue se apropriar da escola, salvo raras exceções em algumas propostas ainda restritas a *projetos especiais*. Pensamos em trabalhar sobre esta lógica que orienta ações e que permeia a construção de determinados modos de relação na escola.

O tema das relações entre a escola e a comunidade tem sido abordado de diferentes formas, quase sempre indiretamente, porque qualquer tema, principalmente na educação sempre comporta relações. A relação é o que move o cotidiano nas instituições, nos grupos, no mundo. Trabalhos que abordam a questão do currículo na educação têm problematizado a relação com a comunidade na escola; outros sobre a construção do conhecimento, sobre o método, sobre a gestão escolar, ou ainda aqueles mais específicos sobre relação professor-aluno.

Os níveis de análise priorizam em alguns a representação da escola pelas comunidades, em outros os desafios das propostas pedagógicas, ou ainda o ordenamento institucional no âmbito das relações nos diversos setores da comunidade escolar. Falarmos em escola pública e comunidade, portanto, nos remete às várias possibilidades de abordar o tema.

Durante algum tempo, por toda a influência do movimento da Escola Nova e da presença da Psicologia nas idéias pedagógicas, muitas pesquisas centravam-se nas relações interpessoais na escola, especialmente a relação professor-aluno. Estudos sobre a relação com a família têm centrado a discussão nos níveis de participação dos pais na resolução dos problemas da escola, mas principalmente sobre o envolvimento destes na vida escolar dos filhos. Mais recentemente têm se intensificado as discussões sobre a participação dos pais na gestão escolar, influenciados pelas tentativas de democratização social.

Conforme Nogueira (1991) há uma *unanimidade entre os pesquisadores: a relação entre as classes populares e a escola é uma relação marcada por uma tensão*. Esta autora aponta o caráter contraditório dessa relação para esse segmento social:

Os resultados a que têm chegado as pesquisas sobre o tema - quer no âmbito dos discursos, quer no âmbito das práticas dos atores sociais - tendem a mostrar que essa categoria social experimenta uma verdadeira ambigüidade face à instituição escolar. Ao mesmo tempo em que expressa sentimentos e

atitudes de rejeição e de distanciamento em relação a ela, como que reconhecendo e reagindo ao processo de identificação negativa a que nela fica exposta (...), não abdica de seu direito à instrução, aceita-a como fonte legítima da aquisição do conhecimento, e nela deposita suas expectativas de promoção social. (Nogueira, 1991, p. 90).

Gustsack (1996) pensando a escola a partir da própria experiência, enquanto aluno e professor, analisa o papel da escola na manutenção de um modelo de relação, que tem na base o aprisionamento às regras estabelecidas, não permitindo a esta um *necessário tensionamento*, capaz de abrir espaço à criatividade e necessidades de seus interlocutores. Segundo o autor a escola estaria presa a um ritual maquiavélico de uma linha de montagem própria, na qual *as coisas parecem dadas a priori*.

Outros estudos, como o de Trindade (1996) sobre o currículo, apontam para a necessidade da escola conhecer melhor a realidade, as condições de vida na periferia, defendendo a importância do trabalho de investigação para a construção coletiva de propostas pedagógicas, dando voz aos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Para esta autora, esta seria uma forma da escola se repensar e *(re)construir* um projeto coletivo que vá ao encontro das necessidades das classes populares.

Paro (1996) em *Por Dentro da Escola Pública*, realiza um trabalho denso de descrição do cotidiano escolar. Procura investigar as potencialidades e obstáculos à participação da comunidade na gestão da escola pública. Salienta de imediato que os avanços no sentido da democratização das relações no interior da escola *serão função das lutas que se fizerem em toda sociedade civil*. Portanto no âmbito da escola é preciso verificar em que medida a própria comunidade luta por espaços de participação.

Eizirik e Comerlato (1995) irão trabalhar sobre as relações de poder que se engendram no cotidiano escolar através de práticas discursivas, mostrando a face invisível da escola. Expondo os múltiplos sons da escola, vozes, barulhos, afetos, discutem os atravessamentos das redes de poder ali existentes, as quais configuram práticas disciplinares, produzem uma determinada subjetividade marcada pela impossibilidade de mudanças, mas sobretudo permeada pelas forças de resistência possível. Procuraram estudar como se articulam a disciplina (no sentido Foucaultiano) e a realidade do ensino do primeiro grau.

Maria Helena Patto (1990) examina o lugar da escola como produtora do fracasso escolar, explicitando os diversos mecanismos de exclusão aos quais os alunos da periferia são submetidos, e as diversas formas com que estes incorporam discursos da escola, do professor, da educação sobre si, compondo uma lógica na qual a escola e alunos se rejeitam, estabelecendo relações para as quais convergem fatores como o sistema educacional perverso, a burocratização do cotidiano, o discurso científico individualizante, as relações sociais, mas todos estes mediatizados pelas contradições, o que não permite que tais relações estejam tão cristalizadas.

Dos trabalhos que encontrei na linha de análise de discurso, sob o referencial de Pêcheux, destacarei especialmente a publicação *Educação Popular e Linguagem*, de Maria Onice Payer (1995), uma pesquisa realizada em sua Dissertação de Mestrado, sob orientação de Eni Orlandi. Payer analisa o funcionamento do discurso na relação entre as lideranças da educação popular e a população no meio rural. A autora trabalha sobre a constituição de um *sujeito rural* e de um *sujeito liderança*, discutindo os efeitos de sentidos que se formam na relação destes sujeitos. A emergência do sujeito se dá em uma tensão entre as forças *homogeneizantes* (sentidos dados) e as forças *desagregadoras* (multiplicidade de sentidos, que deslocam os sujeitos dos lugares já feitos. Instantes *trágicos*, de vazios, imediatamente dão lugar à novas ordens, nas quais o sujeito possa se identificar como dono do discurso.

Procuramos aqui dar um outro enfoque para a questão das relações, nos atendo mais à composição das forças, as quais irão se dobrar em modos de relação da escola com a comunidade. Seguimos o referencial de Deleuze, especialmente a noção de acontecimento, a qual nos dá a dimensão de processualidade na produção de subjetividade.

Pensar a relação como acontecimento nos aponta para a sua face incorpórea, para o deslocamento de sentidos, que transbordam e desmancham com as representações individuais. A relação não é um estado de coisas, ela é processual por natureza, feita de intensidades, efeito de composições múltiplas.

Ao perguntar-nos sobre modos de relação na escola, estamos considerando uma determinada noção de subjetividade que não se reduz ao indivíduo ou ao intragrupal. A subjetividade, segundo Guattari (1992) *está em circulação nos*

conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, assumida e vivida em suas existências particulares. Portanto, não estaremos preocupadas com relações interpessoais, mas com os diversos atravessamentos sociais, que operam na constituição de práticas, de modos de se relacionar na escola. Estaremos pensando nos modos de existência da escola, na trama discursiva que compõe o cotidiano escolar.

Nossa hipótese é de que a relação escola-comunidade não se reduz ao intrapessoal, não se fecha nas relações interpessoais. As relações na escola se constituem em uma outra lógica que não a do indivíduo, mas uma lógica do acontecimento. Esta hipótese comporta alguns pressupostos, os quais enunciaremos a seguir, com o objetivo de uma explicitação inicial:

- Cada vez mais se fala que apesar de todo um posicionamento crítico no âmbito da escola, as mudanças efetivas pouco ocorrem. No meu entendimento um dos obstáculos é exatamente a forma de pensar as questões que se colocam no cotidiano da escola é que provoca uma maior resistência. A predominância do modo-indivíduo¹, as relações individualizadas, é que aumentam a resistência, porque todas as questões acabam caindo no âmbito pessoal: é a direção que é incompetente, ou o professor, ou o aluno. Penso que é preciso sair desse plano, pensando as relações como algo que transversaliza a instituição, como expressão da multiplicidade, como composição de corpos, mas incorpórea.

- Pensar as relações na escola sobre esta lógica do indivíduo tem deixado à margem seu caráter processual, o qual também não pode ser pensado apenas do ponto de vista das relações sociais, ou da força da ideologia. Uma relação é feita de intensidades, de devires, os quais não se reduzem à identidades. Não se trata de ser esta ou aquela relação, mas sim relações mutantes.

- A compreensão de que as relações são de outra natureza, joga com outras formas de pensar o cotidiano da escola. Pensar a relação como acontecimento poderá nos contemplar com a multiplicidade, com o jogo de intensidades, entendimento que abriria para a construção de novas práticas na escola.

¹ A expressão modo-indivíduo é de Regina Benevides (1993) referindo-se à individualização como modo de subjetivação dominante nos séculos XVII/XVIII.

- É possível pensar a relação escola-comunidade como acontecimento , indo além ou desviando das análises predominantes, as quais têm priorizado as definições binárias - é autoritária, é democrática, é excludente, é participativa -.

- Entender as relações na escola enquanto estado de coisas, o que são, de que tipo, pode ser importante, mas também entendê-las enquanto extra-ser, enquanto acontecimento, poderá nos ensinar um pouco da virtualidade, do seu campo energético. Uma relação *acontece*.

- As relações na escola comportam uma heterogeneidade de formas de expressão e de conteúdo. São vários modos de relação inscritos em diferentes planos discursivos.

Construímos uma linha de pensamento e uma proposta de cartografia, articulando conceitos e tentando desconstruir alguns, ao mesmo tempo em que tomávamos para análise a experiência de uma escola pública de primeiro grau, situada na região metropolitana de Porto Alegre, com a qual tivemos contato durante um ano, no período de 1997 e 1998, para fins de realização da tese.

No primeiro capítulo *Uma Postura Epistemológica Construída nos Bastidores da Pesquisa*, apresentamos uma cartografia do percurso de pesquisa, falando de nossa *implicação*, do lugar de pesquisadora e dos embates teóricos que precisamos enfrentar para construir a proposta de tese.

No segundo capítulo *Primeiras Paisagens: Análise Institucional e Análise de Discurso* apresentamos essas duas áreas de conhecimento, pretendendo situá-las como ponto de partida da tese. A Análise Institucional é uma marca em nossa trajetória profissional e acadêmica e nos apoia especialmente na problematização das instituições e das práticas sociais. A Análise de Discurso um novo encontro, o qual procuramos potencializar. O percurso por seus conceitos e propostas nos propiciou um maior entendimento do plano discursivo, a ponto de aventurar-nos na inscrição de nosso trabalho nessa área, esperando que os legítimos representantes não se sintam ofendidos. Visualizamos uma possível articulação com a Análise Institucional, considerando que as práticas nas instituições são práticas discursivas. Propomos que a Análise de Discurso apoie-se na noção de subjetividade desenvolvida por Deleuze e Guattari.

No terceiro capítulo *Novas Paisagens: Deleuze e Guattari* empreendemos uma leitura desses autores, explorando nesse momento especialmente as noções de acontecimento, de subjetividade, agenciamentos coletivos de enunciação, máquina abstrata e dobra. Foi um pensar intenso para nós, uma vez que Deleuze e Guattari nos desterritorializam, o pensamento voa, nos sentimos *crescendo e diminuindo*, tal como Alice de Lewis Carroll, invadidos por um devir filósofo. Tratando-se de um pensamento rizomático, optamos por entradas que nos auxiliassem a pensarmos as relações inscritas em processos de subjetivação, em acontecimentos discursivos. Exploramos um pouco as incursões de Deleuze e Guattari aos pressupostos da Linguística para escaparmos da Linguagem e trabalharmos com os discursos.

No quarto capítulo *Modos de Relação – Modos de Existir – Muitas Linhas* procuramos pensar com Deleuze e Guattari as relações como acontecimentos e o princípio metodológico da cartografia. É o momento de nos apropriarmos mais dos conceitos, fazendo as articulações necessárias aos nossos propósitos, recolocando as questões iniciais.

No quinto capítulo *A Escola Máquina* fazemos um passeio pela nossa escola, pretendendo apresentar alguns traços de seu cotidiano e ao mesmo tempo discutirmos o lugar da escola como produtora de subjetividade, visando pontuar o modo como estaremos pensando a escola na relação com a comunidade.

No sexto capítulo *A Comunidade e seus Paradoxos* discutimos o conceito de comunidade, entendendo-a como multiplicidade, distante de uma comum-idade. Apresentamos a história e alguns devires da nossa comunidade, a qual opera em tempos diversos do espaço escolar.

No sétimo capítulo *Escola Pública e Comunidade - Relações Em D'Obras* empreendemos a cartografia das forças que se dobram em modos de relação na escola. Apresentamos algumas direções destas forças no encontro da escola com a comunidade, os agenciamentos em que se inscrevem e os modos de relação intensificados nas dobras.

No último capítulo *Pensar nas Dobras* não há nada a concluir, apenas retomar o nosso percurso e pontuar que buscamos construir uma proposta de análise das relações nas instituições, tendo aqui utilizado como intercessora uma determinada escola. O exercício cartográfico é um *pensar nas dobras*.

1 - UMA POSTURA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUÍDA NOS BASTIDORES DA PESQUISA

Este trabalho se inscreve no campo de estudos sobre a subjetividade e a discursividade. Mas eu diria que ele se propõe transdisciplinar, estando atravessado por conhecimentos diversos: da educação popular, do cotidiano da escola pública, da análise do discurso, da análise institucional, da literatura e da filosofia contemporânea. Talvez pudéssemos dizer que ele é multirreferencial, considerando a definição de Ardoino (1998). Não se trata de ecletismo, mas de uma *postura epistemológica*, que trabalha com a idéia da complexidade do objeto na área da educação e da necessidade de se trabalhar com outros modos de pensar.

Falaremos de uma postura epistemológica construída especialmente nos bastidores da pesquisa através da análise de nossa implicação, um exercício de reflexão sobre como nos constituíamos uma pesquisadora, acompanhando o cotidiano de uma escola pública. Muitas questões foram se colocando no processo de entrada no campo de pesquisa, na busca de dados iniciais para elaboração da proposta de tese .

A experiência a ser considerada ocorreu em uma escola pública de primeiro grau, com a qual tivemos contato durante um ano (no período de 1997 a 1998) realizando entrevistas, observações, participando do cotidiano da escola. Tentamos pensar a nossa implicação, a partir de dois principais referenciais: Gaston Bachelard (1996) com a noção de obstáculo epistemológico, e René Lourau (1998) com a noção de implicação.

Bachelard (1996) propõe a noção de obstáculo epistemológico como algo inerente ao ato de conhecer: *é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem,*

por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. Refere-se à necessidade de uma Psicanálise da razão, que trabalhe com as *condições psicológicas de uma nova pesquisa.* Chega a sugerir uma catarse intelectual e afetiva. Na passagem do conhecimento empírico ao conhecimento científico vários entraves podem surgir, por conta das contradições, das idéias fixas, das opiniões e naturalizações do pesquisador.

As considerações que se apresentam aqui são como um pensar alto, falando do lugar de pesquisadora, dos meus atos falhos, das minhas intuições e dos embates teórico-práticos com os quais me deparei na primeira etapa da pesquisa. A *aprendizagem do indeterminado* que configura toda situação de pesquisa, segundo Lourau (1998), começa com a análise da implicação. Segundo este, *a análise das implicações é a única a dar conta de um conteúdo real, cognitivo, à exigência muitas vezes encantatória de distanciamento* do nosso sistema de referência, da nossa *familiaridade* com o campo de pesquisa. Uma familiaridade que combina fenômenos psíquicos, afetivos, preconceitos, pré-noções, cujo distanciamento só pode se dar por uma operação eminentemente cognitiva.

O conceito de implicação foi apresentado inicialmente por Renné Lourau em 1970 na França, quando abordou o método de trabalho da Análise Institucional. A análise da implicação do analista é uma questão central nesta corrente, mesmo no âmbito da pesquisa. Não se trata de analisar a forma de intervenção e a maneira como aquele que intervém se vincula aos indivíduos, grupos e instituições com os quais trabalha. Na análise da implicação *trata-se, isto sim, da análise dos vínculos (afetivos, profissionais e políticos) com todo o sistema institucional* (Rodrigues e Souza, 1987). Em nossa experiência como pesquisadora, aqui problematizada, teríamos de pensar sobre nossos vínculos com a escola, com a universidade, com o pós-graduação, com o ensino público, com o Estado, com as classes populares, com a comunidade científica.

Tentaremos esboçar uma análise de nossa implicação enquanto pesquisadora, para então avançarmos em nossos obstáculos epistemológicos, não por um *ritual de desimplicação* (Lourau, 1998), mas sim por um processo reflexivo sobre os lugares de onde falo e me faço pesquisadora, um esforço sobretudo ético.

Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. (Bachelard, 1996, p. 18)

É apenas a partir do momento em que sua posição é elucidada e autorizada que o pesquisador pode situar as linhas de forças teóricas em sua diversidade e tirar delas significações e hipóteses para ele e seu objeto. (Giust-Desprairies, 1998, p. 166).

As questões sobre as quais irei pensar a minha implicação transitam do espaço teórico ao espaço da prática de pesquisa, centrando-se talvez mais no âmbito do mito da originalidade de uma tese e de como o pesquisador depara-se com a tradicional separação entre fazer e saber: o que seria um tema original no cenário educacional? Que lugar deve ocupar o pesquisador em uma instituição que se abre à investigação, quais os limites de intervenção de uma pesquisa?

PÓS-GRADUAÇÃO - PESQUISADOR - COMUNIDADE CIENTÍFICA

Colocar-se no lugar de pesquisador nos joga para muitos acontecimentos, somos afetados por uma multiplicidade discursiva. Realizar então uma pesquisa que dê conta do caráter de uma tese de Doutorado impõem-nos um outro cenário discursivo e prático. Primeiro deparamos-nos com a exigência de uma “originalidade”, o que pode ser significada de muitas formas. O que é ser original? É ser diferente? Inovador? Em relação a quê? Seria trabalhar com algo até então inexplorado? Ou trabalhar um tema com maior profundidade e rigor conceptual? Provar algo novo? O Dicionário Aurélio (1986) relaciona principalmente o termo *original* com a idéia de *não seguir modelos*, de *innovar*, de *apresentar algo novo, que não ocorreu, nem existiu antes*. Tarefa difícil, especialmente na área da educação, na qual parece que tudo já foi explorado e ao mesmo tempo ainda há um mundo a ser explorado, tamanha diversidade temática passível de investigação. A primeira reflexão que me ocorre é de que não se pode pesquisar qualquer coisa, mas de que é preciso perguntar-nos sobre a importância da questão que colocamos. Como se define a importância de uma pesquisa na comunidade científica? A exigência acadêmica nos impõe a necessidade de argumentos logo na introdução: “pesquisar

para quê?”. Nem tudo que é inovador tem importância. Originalidade e importância então caminham juntas. Com que parâmetros podemos pensar essa relação?

No que se refere à originalidade, pensamos que, por mais que tentemos escapar do já dito, das formulações prontas, elas compõem nosso discurso, portanto coloca-se quase como um impossível dar conta de algo totalmente novo. Como diria Bachelard (1996), o novo carrega sempre o velho, a construção de conhecimento não se dá por um passe de mágica. Podemos, no entanto, distorcer o já dito e fazer outras composições, olhando e pensando o objeto de uma outra forma, não original, mas diferente.

O problema que colocamos para proposta de tese não nos parece novo, *a relação escola pública - comunidade* já foi bastante investigado por pesquisadores da área de educação popular, principalmente com temas sobre a participação dos pais na escola, sobre gestão democrática, sobre fracasso escolar. Em que pretendemos diferenciar-nos, portanto?

Demarcamos a **originalidade** do projeto que propomos, no modo de olhar, pensar e analisar o cotidiano investigado. Um de nossos principais desafios será desviarmos do *já dito*, principalmente das análises de cunho psicológico, marcadas pelo *modo-indivíduo* de pensar a subjetividade, os grupos, as relações nas instituições. Não pretendemos estudar relações interpessoais, mas sim a processualidade da relação escola-comunidade, perguntando-nos sobre como se produzem os modos de relação da escola pública com as comunidades. Há uma intenção de cartografar o processo, o movimento, a trama discursiva que compõe esta relação no cotidiano escolar. Um cotidiano in(cena), dramático, efeito de composições múltiplas, de acontecimentos, encontros, interações, discursos que se sobrepõem, sentidos criados e recriados. Discurso aqui pensado como expressão e não apenas como representação, não apenas efeitos simbólicos, mas práticas discursivas no dizer de Foucault (1996).

A noção de processualidade pressupõe uma noção de *todo* que não resulta da soma das partes, mas um todo que se compõe constantemente, através do jogo de cenas, diálogos, afetos, um todo complexo. Estas concepções problematizam, no meu ponto de vista, a exigência acadêmica de vários recortes para a definição clara do campo e do problema a investigar, ou pelo menos apontam que nossa escuta

pode estar equivocada. Ao trabalharmos com um problema complexo, as tentativas de defini-lo por sucessivos recortes, resultam em reduções, pelas quais nos deparamos com uma ou novas questões, que escapam à nossa proposta principal, impondo-se outra pesquisa.

Morin (1999) nos aponta que o surgimento da desordem e da incerteza no início do século vai colocar em cheque o paradigma científico dominante que se constituiu desde a modernidade, o qual caracteriza-se pela disjunção e separação. Problematicando este modo de pensar, que separa as disciplinas, a literatura, o homem, etc..., o autor defende uma reforma do pensamento, trabalhando com a idéia de complexidade.

O problema-chave é o de um pensamento que una, por isso a palavra complexidade, a meu ver, é tão importante, já que complexus significa “o que é tecido junto”, o que dá uma feição à tapeçaria. O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”. (Morin, 1999 ,p.33).

A *necessidade de recorte* sempre nos suscitou uma idéia de simplificação, de redução, contra a qual também buscamos ajuda em Ardoino (1998) para pensarmos a complexidade. Complexo não significa complicado, mas heterogêneo, diverso, impossível de decomposição. Como trabalhar com uma questão complexa? Não há como organizar, simplificar, decompor e analisar um todo que não se encerra numa totalidade, mas que se abre constantemente, que muda , mesmo naquilo que nos parece igual. Para nós pesquisadores, a escola ainda é do século passado, arcaica. No entanto, no âmbito da mesma, as pessoas vivem mudanças constantes. Lembro a fala da diretora quando retornei a conversar com ela após um período de três meses afastada da escola: *olha eu vejo hoje outra escola , muita coisa mudou, é outro grupo, eu diria que não é a mesma escola.* Então como estudar algo em constante movimento? É possível captar esse movimento, como pegar o movimento? Parece uma missão impossível, se olharmos sempre na mesma direção, com os mesmos instrumentos.

Encontramos na noção de acontecimento proposta por Deleuze (1974) uma possibilidade para estudarmos esse algo que muda: não como algo que acontece a alguém, mas entre corpos, *que envolve vários corpos, é um conjunto de*

singularidades, é a trama, é o meio, portanto não é um fato. Pensar a relação escola - comunidade como acontecimento, implica em pensarmos muito além das representações individuais de professores, alunos e pais, dos afetos entre um e outro segmento. Nós diríamos que esta relação se expressa no cotidiano escolar, compondo-se de uma multiplicidade de corpos:² são pessoas que transitam na escola, que falam, que brigam, que gritam, que riem, que cantam, que choram, é a poeira nos pés, é a comida no recreio, é a sujeira dos banheiros, as pedras no pátio, as salas de aula, a quadra de esportes, são as portas abertas e fechadas, papéis jogados, mesas ordenadas e desordenadas, um telefone que toca, são as cenas dramáticas, as festas, os abraços, os murros e muros, vidros quebrados, aparelhos de som, vídeo, filmes, livros, cadernos, arquivos, bolas e cordas, brinquedos na praça. A melhor definição que me ocorre é de que são cenas, mas cenas em movimento, uma variedade de cenas envolvendo vários corpos e ao mesmo tempo compondo outras cenas, que juntas expressam um determinado real da escola pública em um bairro popular.

Colocamo-nos, portanto, o desafio de combinar Arte e Ciência, pensando o conhecimento como invenção, olhando a realidade de um outro lugar, de um outro modo, como uma bricolagem, no sentido utilizado por Ardoino (1998, p.30): *ir aqui e lá, eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta, improvisar, construir algo novo a partir daquilo que se conhece, fazendo novas composições.*

É preciso servir simultaneamente ao diabo da objetividade e das teorias científicas e ao deus da arte e da sensibilidade interpretativas (Zaluar,1995, p.86).

A originalidade precisa ser construída, a partir do desvio, da problematização das certezas, do próprio pesquisador, que só poderá escapar do já dito, estabelecendo rupturas com *aquilo que conhece*.

Dizíamos inicialmente que originalidade e importância de uma questão caminham juntas. Como é definida a importância de uma pesquisa? Como justificar, argumentar que uma questão tem valor. Ocorre-me que, mais do que pensar,

² Deleuze (1974) retoma dos estóicos a noção de corpo, a qual estes utilizaram para contrapor à idéia de essência em Aristóteles. Corpo é tudo aquilo que pode se *misturar, coexistir* com outros corpos,

pesquisar por quê? Faz-se necessário pensarmos pesquisar para quê? E para quem? Não é possível trabalharmos com a lógica de que qualquer construção de conhecimento é importante. Temos uma infinidade de produções teóricas na área da educação, talvez esta seja a área mais pesquisada no Brasil hoje, no entanto não avançamos na mesma dimensão no que se refere às práticas. Fico remoendo a idéia de Michel de Certeau (1996) sobre o compromisso com as realidades locais, com a vida quotidiana, e pergunto-me: pesquisar a relação da escola pública com a comunidade para quê?

Tentando responder, eu diria que primeiro para colocá-la como questão central, diferente das abordagens mais freqüentes que a tomam como coadjuvante. O mundo é relação, as pessoas, os grupos são movidos e constituídos por relações das mais diversas ordens. Segundo, é preciso construir outros modos de análise das relações na escola, que possam contemplar essa multiplicidade que as compõem. Terceiro, é preciso aprender a pensar além das representações, individuais ou sociais, mesmo que estejam sempre presentes. No plano das relações há muito mais que representações. Como refere Naffah (1993), *nosso hábito é tecido às malhas da linguagem representativa*. Utilizando a idéia de Nietzsche sobre o *terceiro ouvido*, o autor propõe uma outra escuta na psicoterapia, algo que faz eco com nossas intenções de propor uma outra análise das relações na escola.

Quem ousaria decifrar um discurso como se decifra uma partitura musical? E aguçar o terceiro ouvido - que é o que apreende o incorporal do texto - para os sons harmônicos, os ritmos que dançam?...E quem ousaria, sutil e pacientemente, deixar-se afetar por essa multiplicidade metamorfoseante, suspendendo a interpretação precipitada, esperando que o corpo ecoe e responda e que os afetos emergentes dêem forma ao sentido que brota e ilumina? (Naffah, 1993, p.155)

ESCOLA - PESQUISADOR - COMUNIDADE

As pesquisas sobre o cotidiano da escola têm mostrado, muitas vezes, um certo tom de culpabilidade, problematizando-se ora o professor, a direção, ou o

agir sobre outros corpos. Existem vários corpos: objetos, coisas, indivíduos, a moral, a religião, etc.

próprio aluno, ora o Estado. No nosso entendimento, esta ênfase na busca de culpados, resulta em grande parte, das múltiplas identificações possíveis do pesquisador. Como escapar disso? Fazer uma escuta que não seja tendenciosa, não selecionar por identificação? Em nosso contato com a escola, a indignação ao ouvir professores falando de seus alunos com ironia, desprezo, cedia lugar a uma certa confusão posterior. Seriam esses professores mal intencionados? Pessoas ruins? Pareciam odiar seus alunos? Estas idéias se misturavam com outras, ao presenciar cenas de amizade, de admiração, de afeto: uma professora que se emociona com o trabalho de seu grupo de canto durante um ensaio, uma outra que brinca em sala de aula com os alunos, uma declaração de amor de uma aluna à orientadora educacional, um professor idolatrado pelos alunos.

Num primeiro momento, pensávamos mais por identificação com os alunos. Víamos e ouvíamos queixas sobre a *sujeira dos banheiros* utilizados por estes, sobre *aulas ruins*, as quais se somavam a algumas idéias já presentes em nós ao entrarmos na escola. Como diria Bachelard (1996), tínhamos diversas opiniões, idéias fixas, algumas vagas sobre as pessoas, sobre o bairro sobre a escola. Como sair de minha experiência primeira, olhar essa realidade de uma outra forma, esquecendo a minha vivência de vila e a experiência como professora na Universidade com escolas de vila.

Quando pensei no tema, havia uma hipótese não explicitada no projeto, mas que influenciou a escolha do mesmo. A de que a relação escola-comunidade se constrói sobretudo permeada de preconceitos da parte dos profissionais da escola, imagens pré-construídas sobre a clientela atendida, como por exemplo, a impossibilidade de aprender e conquistar um lugar melhor na sociedade. Pré-conceitos que, no meu entendimento, levam à práticas que reforçam a baixa auto-estima de uma população de baixa renda. Portanto, duas hipóteses de base: os profissionais da escola são preconceituosos e a clientela da vila possui auto-estima baixa.

Iniciamos o contato com a escola, com a expectativa de que encontraríamos muitos marginais, pobres de idéias, agressivos, desvalorizados, rejeitados. Surpreendia-me ao conversar com alguns alunos, com mães bastante críticas da realidade brasileira, no entanto, no meu entendimento inicial um tanto conformadas,

passivas em relação à escola que tinham e à qualidade do ensino que recebiam seus filhos. Conseguimos mudar um pouco a escuta que fazíamos, ao surpreendermo-nos com as mães, ao mesmo tempo em que encontramos um texto de Vincent Valla (1996), no qual este pontua que *a crise de interpretação é nossa*, ainda temos dificuldades em aceitar que moradores de periferia são capazes de conhecer e avaliar a sociedade. Grande contradição nossa, ao mesmo tempo em que criticávamos os professores, considerando-os preconceituosos, estávamos lá também operando com pensamentos comprometidos e tendenciosos. Estes já se expressavam no título de nosso projeto: *Escola Pública e Comunidades Periféricas - Cartografia de uma relação crítica*.

Deparamo-nos com a necessidade de explicitar a escolha de expressões carregadas de sentidos, as quais podem abrir para vários enunciados. A separação na forma Escola e Comunidade, coloca de início a escola como uma instituição que não se compõe com a comunidade, mas que se *relaciona* com a comunidade. O que em determinado momento nos pareceu um equívoco, tornou-se um ponto de partida importante a ser mantido, uma vez que há uma separação estabelecida entre escola e comunidade.

Por que *periféricas*? Um termo que tem servido para traduzir um lugar marginal, lugar de pobreza, de classes menos favorecidas economicamente, lugares situados geograficamente à margem das cidades, como se estes não compusessem as cidades. É uma expressão que já coloca a comunidade num determinado lugar, o da marginalidade, embora não fosse a nossa intenção. Como posso chamar de periférica uma comunidade composta por 50.000 habitantes, que já tem características de uma micro-cidade, constituída por grupos heterogêneos do ponto de vista econômico e social?

A partir da defesa do projeto, concordamos com a professora Tânia Galli de que o título não dava conta do que propunhamos. Naquele momento, já havíamos banido as hipóteses de base aqui citadas, sobre professores preconceituosos e alunos com baixa auto-estima, as quais revelavam um determinado modelo de pensamento, centrado na relação causa-efeito. Aos poucos foi se desenhando a nossa hipótese: é possível propormos um outro modo de pensar a relação escola-comunidade, apoiada em referenciais que ponham em cheque o *modo-indivíduo* de

pensar a subjetividade e o modelo de ciência que o produziu. Um modelo que fragmenta o saber, que separa sujeito-objeto, ciência-filosofia e que propaga a neutralidade científica.

Se desejamos experimentar uma outra escuta do real, faz-se necessário em primeiro lugar problematizar o nosso modo de pensar, que nunca será neutro, uma vez que estaremos sempre falando de algum lugar enquanto pesquisadora. No entanto é preciso que aceitemos o desafio de novas construções, que superem o que conhecemos, bem como nossas opiniões baseadas na experiência imediata.

A intenção de trabalharmos com uma Cartografia, que segundo Rolnik (1995) *é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem*, não combina com pressupostos dados, com opiniões.

Bachelard (1996, p.18) já alertava-nos: *A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos...Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado.*

As primeiras entrevistas que realizamos foram contempladas por crenças tais como: a de que a escola precisaria participar mais da vida do bairro e não apenas ceder espaço físico para festas, e a de que a comunidade teria de exigir mais da escola, ambas suscitando sugestões aos entrevistados sobre modos de trabalhar e de se relacionar.

Conforme Caldeira (1984) as regras do jogo são colocadas na entrevista pelo pesquisador, configurando-se uma relação pesquisador-pesquisado, a partir da qual se produz a verdade. O depoimento é construído, não há neutralidade de ambos os lados.

A neutralidade propagada pelos positivistas cede lugar à implicação. O tema e a questão são definidos pelo pesquisador a partir de um determinado lugar, que deve ser levado em conta, lugar de implicação. A opção que fazemos, vem de uma crença na importância do compromisso social do pesquisador no Brasil, mas identificada com as classes populares, por ter estudado em escolas públicas, convivido com pessoas carentes, vivido as mesmas dificuldades de sobrevivência e de acesso à educação. Isto nos coloca num lugar que nos exige constantemente analisar até onde somos passíveis de identificações múltiplas, do ponto de vista pessoal e teórico. Não há posição neutra. Se na escola somos vulneráveis à identificações, por outro lado,

representamos para esta uma outra realidade, a da universidade com tudo o que esta carrega, enquanto lugar do conhecimento, colocando-nos, portanto, outros desafios. Estar representando um lugar de saber, favorece a criação de determinadas demandas de participação enquanto técnico, surgindo um problema imediato que é dar conta dessa dicotomia pesquisador-assessor. Como manter o olhar de um pesquisador, intervir em alguns momentos, sem se misturar com a realidade dramática da escola, um cotidiano repleto de acontecimentos, demandas múltiplas, especialmente para um psicólogo pesquisador. Como diria Deleuze (1974) entramos em vários acontecimentos.

UNIVERSIDADE - PESQUISADOR – ESCOLA

O pesquisador se encontra num entremeio, entre as expectativas das escolas e de sua comunidade e as exigências da academia e da comunidade científica. Estamos na linha de separação dos práticos e teóricos. Há uma distância imensa entre o que é uma pesquisa para a escola e o que é uma pesquisa para a universidade. A escola trabalha com o imediato, com o aqui-agora, com a arte de fazer, enquanto a universidade opera com as grandes construções, com as reflexões, com as produções teóricas, a *arte de pensar*.

Na relação universidade-escola, predomina a histórica separação entre teóricos e práticos, saber e fazer, dicotomia expressa nos discursos que se repetem na escola sobre a universidade: *lá vocês falam de coisas que não acontecem aqui, a nossa realidade é outra, venham para cá ver o que acontece todo dia, não dá para pensar, temos de resolver o imediato, trata-se de uma prática, de resolver pela experiência, que nos indica o que é melhor, mais adequado, ou o que é possível fazer*. A idéia de pesquisa na escola se assenta nesse pressuposto do aqui-agora, expresso por uma professora da escola.

Estamos trazendo aqui esse distanciamento produzido, segundo Santos (1995), no século XIX, período do capitalismo liberal, o qual definiu lugares de produção de conhecimento, atribuindo à Universidade esse espaço de poder. Essa concepção de universidade como centro de produção de conhecimento historicamente se assentava em pressupostos dicotômicos: *alta cultura-cultura*

popular; educação-trabalho; teoria – prática. São estes pressupostos, os quais têm sido questionados desde a década de sessenta. No entanto, a universidade ainda se depara com questões não resolvidas na relação com a comunidade, com outras instituições, especialmente nos países sub-desenvolvidos ou *em desenvolvimento* como querem alguns.

Sabemos hoje que a universidade continua a ser questionada quanto a seu lugar hegemônico na construção do conhecimento. Mas o que estamos pontuando aqui é que apesar de toda essa discussão, a nossa realidade da escola pública, nos níveis de ensino fundamental e médio, ainda a coloca num universo da prática. Estas são as queixas dos professores, as quais comprovam o que dizemos: o professor não tem tempo para pensar, ele apenas faz, a reflexão ocupa pouco ou nenhum espaço no cotidiano das escolas públicas, salvo raras exceções. Em se tratando das universidades públicas, apesar de todas as dificuldades, estas ainda ocupam esse lugar de centros de pesquisa, mesmo que hoje divida esse espaço com outros centros não universitários. Nestas, os professores ainda tem tempo para reflexão e investigação. Os professores ainda são considerados docentes investigadores. Se for uma aberração separarmos teoria e prática ou mesmo falarmos de prática pressupondo uma ausência de teoria, o que referimos é que a escola ainda se dedica predominantemente ao ensino considerado como universo prático e a universidade ainda ocupa o lugar de produção de conhecimento.

...a verdade é que o universo simbólico da vida universitária continua povoado pela prioridade da investigação e a definição de prestígio, tanto institucional, como pessoal, continua vinculada à realidade ou à ficção verossímil da performance científica. (Santos, 1995, p.202)

Ainda que a universidade a partir da década de 60 tenha assumido em parte a sua responsabilidade social, as formas como o vem fazendo também suscitam questionamentos. Os projetos de extensão, em muitas experiências se configuram em relações de dominação. Cria-se uma demanda e ao mesmo tempo a ilusão de que podemos resolver os problemas alencados. Apesar da existência de muitas atividades de cooperação com outros níveis de ensino, há que observarmos o fato da universidade ainda se colocar como dona da verdade. Os projetos de pesquisa,

experiências de extensão em comunidades, por exemplo, na área da Psicologia ou da Educação ainda se dão como uma via de mão única, isto é, raramente aparecem os profissionais locais das comunidades, ou instituições como participantes autores dos trabalhos produzidos, publicados. Trabalhamos ainda com pseudoparcerias. A escola, paradoxalmente, não se reconhece como um lugar de produção de conhecimento, buscando sempre fora de si o pretense saber, o qual se sente incapaz de produzir e defender.

Qual seria a postura de um pesquisador na escola - é um olhar externo que precisa ser explicitado? Como responder a perguntas tais como: “o que pensas de nós?” Era a questão que a equipe técnica da escola nos colocava em vários momentos. Uma pergunta aparentemente aberta, mas que para nós nunca significou que deveríamos dizer tudo o que pensávamos, ou qualquer coisa. Para falar de um lugar de pesquisadora era preciso fundamentar e argumentar qualquer colocação, bem como examinar até onde desejavam ouvir e o que esperavam ouvir de um pesquisador com formação em Psicologia, com tudo que cerca esta profissão, estereótipos como de quem tudo vê e interpreta, um “analisador de comportamentos”. As demandas de intervenção eram colocadas tanto ao técnico quanto ao pesquisador, mas percebemos que estas vinham muito mais da equipe técnica, à qual era atribuída a tarefa de pensar a escola e com a qual realizamos o *contrato de pesquisa*, outra caixa de surpresas, da qual podem surgir obstáculos ao conhecimento. Nossa proposição inicial de contribuir em algumas atividades na escola, precisou ser discutida em vários momentos, para que não perdêssemos de vista o lugar de pesquisador. Não há como se colocar num e noutro lugar, de pesquisador e assessor, sem os riscos da captura indiferenciada, pela qual somos instados à alianças diversas, misturando-nos de tal forma com o cotidiano dramático da escola, a ponto de perdermos nosso foco de pesquisa. Assim, nos vimos em permanente desafio: como auxiliar a escola no seu pensar, mantendo um distanciamento mínimo, exercício que empreendemos através da análise constante dos nossos sistemas de referência, das nossas implicações.

As entrevistas e conversas com professores, pais e alunos constituíram-se em um convite a pensar através de algumas questões disparadoras, tais como: *como é esta escola? Como vês os alunos? E o bairro? O que achas que precisa mudar na*

escola? E a medida que se estabelecia um diálogo, propunha questões para análise conjunta de temas transversais à relação com a comunidade. Na realidade, a análise a ser apresentada é em parte realizada pelas mães, alunos, professores, funcionários da escola, os quais através do seu pensar apresentavam elementos para a pesquisadora organizar os dados dentro do referencial escolhido. Não há omissão de minha parte, uma vez que ao dialogar, colocava minhas opiniões, quando, por exemplo, problematizo com uma professora a idéia de família desestruturada; quando digo que as brigas na infância também se configuram em jogos ou *frescurinhas entre colegas*, como dizem os alunos; também quando digo a uma mãe que é preciso batalhar por espaço de fala na escola; quando questiono uma supervisora porque é tão difícil pensar o pedagógico na escola, assim como também a relação com a Secretaria de Educação.

Nossos obstáculos epistemológicos são de muitas ordens e talvez uma Psicanálise da Razão como propunha Bachelard não seja suficiente para avançarmos. Diríamos que num primeiro momento, quando iniciamos esta reflexão estávamos no nível da *pura sensação*, no qual apenas nos deixávamos afetar. Além dos fatores teóricos e racionais, Claudia Neves (1996, p.179) nos lembra que os políticos não podem ser desprezados. Para além de Bachelard, estes autores referem que a construção do conhecimento *não pode ser limitada por constrangimentos puramente racionais, já que fatores de ordens diferentes entram necessariamente no jogo da criação dos enunciados científicos.*

Sujeito e objeto não se opõem como pólos independentes da relação cognoscente, mas se definem como efeitos emergentes de um mesmo mecanismo de criação. Por isso falar do caráter construtivo do objeto desses saberes implica aceitar a efetividade das formas de subjetivação a eles correspondentes. Este construtivismo se dá pela reinvenção permanente de linhas que se atravessam, em uma espécie de transversalidade entre ciência, política, arte, ética, tecnologia, trabalho, subjetividade, etc. (Neves et al, 1996, p.179).

É o que tentamos exercitar nesse primeiro momento de reflexão mais intensa, cartografando aqui o nosso percurso de pesquisadora em campo. As questões sobre nossa implicação foram surgindo ao mesmo tempo em que questionávamos nossos

sujeitos e registrávamos cenas do cotidiano da escola. E assim, fomos aos poucos tecendo nossa proposta de tese.

RESUMO DA PROPOSTA

Nossa intenção é estudar a processualidade da relação da escola pública com a comunidade perguntando-nos sobre como se produzem modos de relação nesta realidade.

HIPÓTESE GERAL

É possível estudar as relações da escola com a comunidade para além das relações interpessoais professor-aluno ou pais-direção, entendendo-as não como representações, mas enquanto acontecimentos, que *insistem* como efeitos de sentidos criados em um plano de composição, no qual operam elementos heterogêneos de diversas ordens.

OBJETIVOS DO ESTUDO

- Buscar uma outra leitura da complexidade do cotidiano escolar nas comunidades chamadas periféricas, problematizando os modos como se produzem as relações da escola com sua comunidade;
- Analisar as diferentes composições na constituição de modos de relação na escola;
- Estabelecer uma interlocução entre duas correntes de pensamento, Análise de Discurso e Análise Institucional, mediatizando-as com a Filosofia Deleuziana.
- Oferecer subsídios para escola e educadores pensarem nas potencialidades de mudanças em suas práticas.

QUESTÕES DE PESQUISA

- Quais os discursos que operam na constituição da relação escola-comunidade?

- Quais os modos de relação que se compõem na trama discursiva? Como estão sendo agenciados tais modos? Quais as linhas de composição que os constituem?

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

O estudo foi realizado em uma escola pública, situada em um bairro periférico da região metropolitana de Porto Alegre, utilizando-se os seguintes procedimentos:

- Participação em atividades coletivas - reuniões de professores, de pais, conselhos escolares com alunos, reuniões da equipe diretiva;

- Entrevistas semi-estruturadas com pais, alunos, professores, profissionais da SMEC, integrantes de associações de moradores;

- Produção de textos por alunos sobre a vida na escola;

- Observação de atividades coletivas interativas tais como: recreio, jogos, comemorações, educação física..;

- Leitura de documentos da escola, bem como propostas de políticas educacionais do município.

*De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?*

Fernando Pessoa

2 -PRIMEIRAS PAISAGENS

ANÁLISE INSTITUCIONAL E ANÁLISE DE DISCURSO

MOVIMENTO INSTITUCIONALISTA E ANÁLISE INSTITUCIONAL NO BRASIL

*De repente, não estamos mais em uma instituição,
não tratamos mais a instituição, mas somos,
por exemplo, atravessados pela instituição³*

As práticas institucionais e a Análise Institucional têm história no movimento institucionalista que surgiu na França, nas décadas de 50, 60, reunindo vários profissionais e pesquisadores, de diferentes áreas de conhecimento. Tinham como principal dispositivo a militância. Eram profissionais que começaram a questionar a própria prática, enquanto prática social, problematizando a ordem social. Sendo assim o movimento institucionalista não é uma teoria, mas muitas, na medida que incorpora diferentes discursos, os quais emergiam e se transformavam na crise interna das diferentes instituições e dispositivos da sociedade capitalista pós-industrial. As duas primeiras vertentes do movimento são a Psicoterapia Institucional e a Pedagogia Institucional, sendo que estas irão dar origem à Análise Institucional.

³ Heliana de Barros Conde Rodrigues e Vera Lúcia Batista de Souza em Análise Institucional no Brasil (1987).

Psicoterapia Institucional

Barros (1994) refere duas linhas desta corrente, uma ligada a Tosquelles e a outra a Guattari, as quais articulam práticas diferenciadas quanto á problematização das instituições de cuidado da saúde mental.

Linha Tosquelles - Francois Tosquelles, Psiquiatra espanhol – que coordenara os serviços de higiene mental nos diversos *setores* do front da guerra civil espanhola, durante a segunda guerra vai para o hospital Saint Alban, região de Lozère na França, no qual havia se constituído um foco da resistência e abrigara pensadores, artistas, psiquiatras de tendências anti-asilares. Várias atividades foram organizadas: cooperativas de trabalho, jornal, grupos de pacientes e técnicos, estímulo à participação no cotidiano do hospital, colocando em questão as relações estabelecidas no hospital psiquiátrico.

A experiência de Tosquelles é referida como o embrião da Psiquiatria de Setor que propunha a humanização dos hospitais. Em 1952 Daumézon irá caracterizar tais práticas como “Psicoterapia Institucional”, mostrando a tendência de desalienação do doente mental.

Linha Guattari e Jean Oury – Oury, Psiquiatra francês, havia estado com Tosquelles e procurava instalar em La Borde, 1953, práticas institucionalizadas semelhantes às experimentadas em Lozère. Convidou Guattari para a equipe em 1955. Guattari, o qual militava desde os 16 anos em vários tipos de organização política, em alguns meses havia criado múltiplas instâncias coletivas (assembléias gerais, secretariado, comissões paritárias, ateliers...) na clínica.

Segundo Barros (1994), Guattari propõe o termo Análise Institucional (em uma reunião com integrantes do GTPSI (Grupo de Trabalho de Psicologia e de Sociologia Institucionais) para demarcar a diferença em relação às práticas operadas com Tosquelles. Inclui-se aqui a dimensão analítica, problematizando os especialismos, em torno dos quais se organizavam as intervenções institucionais. A análise passa a ser vista como dimensão de toda experimentação social, podendo ser realizada em qualquer âmbito, por qualquer pessoa, integrante dos grupos sociais,

terapêuticos, de ensino e de trabalho. Nesse momento, Guattari⁴ formula alguns conceitos: transversalidade, transferência institucional, analisador, grupo sujeito/grupo sujeitado, alguns dos quais serão utilizados por outros institucionalistas, como Lapassade e Lourau. A intervenção se pautava pela análise do funcionamento do grupo, das práticas naturalizadas, das instituições potencializadas no grupo, de forma que este pudesse ao por em análise tais produções, inventar novas formas de operar como grupo. Guattari procurou com tais formulações opor a análise institucional à psicoterapia institucional, uma vez que para ele, *a dimensão analítica nesta última, restringia-se a ser uma força exterior que coexistia pacificamente neste campo com o marxismo, a psicossociologia, a dinâmica de grupo, a terapia social* (Barros, 1994, p.338), visando apenas as “boas” relações no grupo.

Pedagogia Institucional - Fernando Oury , Aída Vasquez, Michael Lobrot, René Lourau e G. Lapassade.

Foram influenciados pela Psicoterapia Institucional, também por uma aproximação familiar. Fernando Oury era irmão de Jean Oury.

Fernando Oury professor primário integrava o movimento Freinet, o qual existia desde 1924 na França, consistindo principalmente na invenção de novos meios educativos como: o texto livre, o diário, a correspondência. Freinet levou o jornalismo e a imprensa para a escola e tais técnicas, segundo Lapassade, prepararam a autogestão pedagógica.

O *Grupo Técnicas Educativas de Pedagogia Institucional* surgiu desse movimento Freinet, em 1962. Dele faziam parte Oury, Aida Vasquez e Lapassade. Em 1962 desligaram-se de Freinet por sentirem-se impossibilitados de aplicar as propostas deste, as quais estavam cada vez mais voltadas ao meio rural. Em 1964 ocorre nova divisão no grupo com duas orientações:

⁴ Estes conceitos podem ser encontrados na obra *Revolução Molecular – pulsações políticas do desejo*, de Félix Guattari, São Paulo, Brasiliense, 1987.

- A *Pedagogia Terapêutica*, de orientação Psicanalítica – representada por Fernand Oury e Aida Vasquez – esta linha dava importância à atividade criadora nas instituições e aos processos inconscientes das relações nos grupos. Com ela surgiram os conselhos de classe nas escolas, visando estimular a auto-gestão na sala de aula. No entanto, para Lapassade (cf. Coimbra, 1995), nesta linha, não *se interrogavam sobre a escola enquanto dispositivo social*.

- A *Pedagogia Autogestionária e Socioanalítica* – representada por Lobrot, Lorau e Lapassade. Tomam como base os grupos de formação (T.Group) e passam depois a *auto-regulação de grupo*, o que segundo Coimbra (1995) implicava *um grupo capaz de tomar em suas mãos não somente sua análise, mas muitas outras atividades*.

Lapassade faz a crítica com relação às duas propostas: Assim como a Psicoterapia Institucional não questiona a Psiquiatria enquanto instituição, a Pedagogia Institucional não indaga a escola como tal. As transformações são pensadas apenas no âmbito dos grupos. Mas estes são movimentos embrionários de outros que irão se compor, mais políticos, os quais colocarão as instituições em análise, remetendo-as à ordem social. O próprio Lapassade esteve inicialmente seduzido pela psicologia dos pequenos grupos, sendo o principal representante da **Psicossociologia Institucional**, corrente que se formou a partir dessas experiências citadas acima. Mais tarde ele e outros institucionalistas farão críticas a esta, sob o argumento de que trabalhavam a organização como um grupo, enfocando as relações humanas, sem problematizar as produções sociais. Lapassade diz que propôs chamar de Análise Institucional⁵ em 1963, o método que visa a revelar nos grupos esse nível

⁵ Sobre a autoria do termo *Análise Institucional*, parece que Guattari também dizia ter proposto o mesmo para demarcar a diferença da psicoterapia institucional de Tosquelles e para enfatizar a dimensão analítica, a qual não se fazia presente nas primeiras experiências. Ele faz essa referência no artigo *Devir criança, malandro, bicha* in: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987, p.67. Neste artigo problematiza a transformação da análise institucional e dos analisadores em técnicas psicossociológicas. O artigo original em francês é de 1977 e Guattari dizia neste que havia proposto esse nome *há uns quinze anos atrás*, o que leva-nos a pensar que a autoria seria mesmo de Guattari, considerando que os principais conceitos, como analisadores, utilizados por Lapassade foram desenvolvidos pelo primeiro. Porém, Lapassade e Lourau são reconhecidos como autores responsáveis pelo desenvolvimento da proposta de análise institucional. Lourau (1975) escreveu um livro intitulado *A Análise Institucional*. As primeiras experiências no Brasil estavam referenciadas mais em Lapassade do que em Guattari, embora alguns grupos tenham articulado conhecimentos das duas correntes. De qualquer forma esta nota é apenas para pontuar tal

oculto de sua vida e de seu funcionamento - a dimensão institucional entendida como *toda política reprimida pela ideologia das boas relações sociais*. (Coimbra, 1995).

A Análise institucional se constituiu de diferentes movimentos e tendências teóricas, as quais foram compondo o movimento institucionalista francês desde o início da década de 60. Coimbra (1995) situa a institucionalização da Análise Institucional Francesa em uma terceira fase do movimento institucionalista. A primeira fase seria a da Psicossociologia Institucional, a qual se desenvolveu na primeira metade da década de 60, a partir das experiências da Psicoterapia Institucional, da Pedagogia Institucional e da crítica interna nas ciências sociais. Nesta fase também foram importantes os enfoques antiinstitucionais⁶, como a antipsiquiatria e a antipedagogia, os quais tiveram seu apogeu no maio de 68 francês. Logo no início da década de 70, Ivan Illich prega a desescolarização, mostrando a escola como um grande reproduzidor da sociedade de consumo.

Os enfoques antiinstitucionais irão possibilitar novas formulações, permitindo a Lapassade romper com a leitura mais psicológica e dar ênfase à leitura sociológica, o que demarcaria segundo Coimbra (1995) a segunda fase da Análise Institucional com as Intervenções Socioanalíticas, quando a autogestão é empregada como *um questionamento ao sistema atual das instituições e dispositivos sociais*, como uma *contra-instituição, revelando os elementos ocultos do sistema*. É o período da criação de diversos dispositivos de trabalho em instituições, a partir de experiências grupais, as quais colocavam em análise os atravessamentos sociais nos grupos. A terceira fase, segundo Coimbra (1995) seria a institucionalização da Análise Institucional, na década de 70, quando os movimentos perdem força, havendo *um desinteresse generalizado pelas diferentes formas de participação e questionamentos sociais*. Haverá então uma redução de espaços a solicitarem a intervenção de analistas

confusão e para demarcar as fontes da Análise Institucional Brasileira, a qual irá servir-se das duas propostas. Lapassade e Lourau tiveram uma importância pela discussão sociológica, elaborando conceitualmente a proposta de intervenção institucional. Guattari, juntamente com Deleuze irão problematizar a Psicanálise, ampliando a discussão e formulando nova proposta, não mais de intervenção, mas sim uma proposta para pensar a análise como uma esquizoanálise. Dessa forma, é a análise que é posta em análise não mais as instituições.

⁶ Para Lapassade (1977), são esses movimentos os quais poderiam reivindicar a prática conceitual e concreta de uma Análise Institucional, porque revelam em suas práticas que a instituição não é uma natureza, apontando seu caráter produtivo de realidade, através da naturalização de práticas que irão instrumentar as separações que se processam na sociedade em alguns momentos históricos, como por exemplo a dos *loucos e normais*. Com o enclausuramento da loucura se institui a doença mental.

institucionais. Foi preciso a revisão de conceitos e é neste período que surgem os escritos sobre a história do movimento institucionalista. Lapassade (1983) questiona sobre a possibilidade de mudanças nos níveis do grupo e da organização, sem que se analise as instituições que se produzem e operam nestes âmbitos. Parece que esse momento desestabilizou também algumas certezas no próprio Lapassade. Na tentativa de abrir mais espaços ele propõe com Lourau (1977), o *Encontro Institucional*, uma intervenção de curta duração, através de uma *crisanálise*, propondo-se a instalar *crises* na organização para que alguns setores pudessem se apropriar da análise e começar a praticá-la. Lapassade também se aproximou do Movimento de Potencial Humano, fazendo uso de algumas técnicas de intervenção, o que não impediu que fizesse críticas a esta corrente em outro momento. Das leituras que fiz, parece-me que Lapassade nesta fase se perdeu um pouco, retornando a intervenções mais funcionalistas, pelas exigências da demanda das instituições.

Esta é uma leitura dos momentos do movimento institucionalista francês, realizada por Coimbra (1995), em sua tese de doutorado. Nestes três momentos a autora vai analisando como se estruturam propostas de intervenção institucional, culminando com a institucionalização da Análise Institucional. Lapassade faz um outro tipo de divisão, acentuando o desenvolvimento do conceito de instituição. Rodrigues e Souza (1987) retomam essa discussão citando Lapassade. Em um primeiro momento instituição é entendida como estabelecimento de cuidados, mobilizando ações terapêuticas. Encontramos essa noção nas práticas da psicoterapia institucional, quando esta buscava a cura pela institucionalização dos enfermos. *Instituições são, assim, todos os Estabelecimentos ou Organizações, com existência material e/ou jurídica: escolas, hospitais, empresas, associações, etc...*(Rodrigues e Souza, 1987).

Em um segundo momento, trabalha-se com a idéia de que as *instituições* seriam dispositivos (grupos operativos, assembléias, conselhos de classe, grupos de discussão...) instalados nos estabelecimentos (escolas, hospitais, empresas...). Acentua-se aqui ainda o papel atribuído aos *especialistas*, como *peritos* em instituições. É o que predominou no enfoque psicossociológico, quando se enfatizava as relações humanas através do trabalho com grupos nas instituições,

permanecendo a referência aos estabelecimentos. Também na Segunda linha da Psicoterapia Institucional e na Pedagogia Institucional.

O terceiro momento para Lapassade (1977), são os movimentos antiinstitucionais, quando a noção de instituição contempla a idéia de produção, problematizando as diversas naturalizações nas práticas sociais. Podemos situar aqui as experiências de socioanálise empreendidas por Lapassade e a fase da Análise Institucional propriamente dita.

Baremlitt (1994), quando apresenta as principais tendências do movimento institucionalista, refere: a Sociopsicanálise, de Gérard Mendel, a Análise Institucional de Lourau e Lapassade e a Esquizoanálise de Deleuze e Guattari. No entanto, no Brasil essas correntes se articulam, se misturam, de forma que hoje poderíamos falar em uma área de conhecimento chamada Análise Institucional, a qual tem sido apropriada e ampliada por profissionais, pesquisadores, predominantemente da área da Psicologia, em uma interface com a Psicologia Social e Psicanálise.

Chamamos Análise Institucional no sentido estrito àquela corrente do movimento institucionalista vinculada mais de perto às posições de R. Lourau, G. Lapassade e seu grupos de colaboradores (R.Hess, P.Ville), etc..) Ao menos no contexto brasileiro podemos falar de uma articulação estreita desta prática-pensamento com as posições de F.Guattari em direção a uma micropolítica (Rodrigues, 1987, p.45)

No Brasil a Análise Institucional encontrou espaço na Psicologia Social Crítica, a qual se nutria dos movimentos sociais. Osvaldo Saidon referia em 1987, que deveríamos buscar as fontes de *uma corrente brasileira de Análise Institucional* em Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido, nos movimentos de resistência de 64 e 68, nas propostas das comunidades de base e na influência do exílio latino-americano, com sua proposição de práticas sociais no campo da Psicologia e da Psicanálise.

Coimbra (1995) refere que as práticas institucionais nos chegam através de duas gerações de autores argentinos. Uma primeira, representada por integrantes da Associação Psicanalítica Argentina, como Rodolfo Bohoslavsky, Leon Grinberg e Marie Langer. Estes divulgam os trabalhos de José Bleger e Pichon Rivère, com a

proposta de uma Psicologia Institucional, a qual difere da Análise Institucional Francesa. Conforme Rodrigues e Souza (1987, p. 17), a primeira *resultou da necessidade dos psicanalistas argentinos de influírem com sua prática no momento político de seu país. Constitui movimento que parte da Psicanálise para a política e que tem no trabalho com grupos, nas organizações, sua forma de intervenção por excelência*. Bleger foi aluno de Pichon Rivière, tomando como base a experiência de grupos operativos deste. Defende uma abordagem do inconsciente institucional, analisando as relações nos grupos, sob pressupostos da prevenção e psico-higiene (promoção de saúde) formulados por G. Caplan na Psiquiatria Preventiva. O Psicólogo para Bleger seria uma agente de saúde, um técnico das relações, trabalhando com a noção de instituição-estabelecimento, sendo esta então considerada paciente do especialista. São os grupos operativos uma forma de intervenção que virou moda na década de 70 no Brasil. No entanto, segundo Coimbra (1995), enquanto na Argentina já haviam questionamentos do tipo: *que formação social, que práticas e subjetividades estamos produzindo e fortalecendo?* Entre nós somente na década de 80 tais questões puderam ser pensadas.

A Segunda geração de argentinos, representada por Osvaldo Saidon, Gregório Baremlitt, Antônio Lancetti e Vida Raquel Kamkhagi, *desembarca exilada, após 1976 no eixo Rio-São Paulo, acolhendo as influências de Bleger e Pichon e uma série de implicações políticas*, (Coimbra, 1995) divulgando os princípios da Análise Institucional Francesa. Num primeiro momento os trabalhos de Lapassade tiveram maior evidência e na década de 80 a estes se somaram as produções de Foucault, Deleuze e Guattari.

Lapassade (1977) encontra no termo instituição um sentido ativo, de manter de pé a máquina social e até de produzi-la (vertente do instituinte) e também a vertente do instituído, o qual remete às formas universais de relações sociais, as quais nasceram originariamente em uma sociedade instituinte.⁷ Segundo Rodrigues e

⁷Encontramos os conceitos de Instituinte e Instituído em Baremlitt (1994, p.32). O Instituinte é entendido como *momentos de transformação institucional, forças que tendem a transformar as instituições ou também aquelas que tendem a fundá-las quando ainda não existem...São as forças produtivas de códigos institucionais*. O Instituinte é processo de produção. O Instituído é o *produto, o efeito da atividade instituinte*. São as leis, as normas estabelecidas que regulam as atividades sociais. É o estado de coisas.

Souza (1987), o objetivo da *Análise Institucional* seria trazer à luz essa dialética *instituinte-instituído*, visando a apreender a instituição em seu sentido ativo. Algumas definições de instituição, mesmo em autores os quais já articulam *Análise Institucional* e *Esquizoanálise*, enfatizam mais a dimensão do instituído. É o que se expressa no conceito apresentado por Baremlitt (1994, p.27):

As instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamentos.

No conceito de Lapassade (1977, 203) também o sentido etimológico⁸ é acentuado:

FORMA que produz e reproduz as relações sociais ou FORMA GERAL das relações sociais, que se instrumenta em estabelecimentos e/ou dispositivos...E isto é a instituição, este produto da sociedade instituinte em tal momento de sua história.

Outros autores, inspirados em Deleuze e Guattari, apresentam conceitos mais fluídos de instituição. Para Rodrigues e Souza (1987, p.24) *instituição é produção, é atividade...algo não localizável empiricamente, ...uma espécie de inconsciente político que institui novas realidades, sempre dividindo, sempre separando.*

As instituições são como estátuas de areia: mostram-se fixas e desistorizadas, mas os grãos que as compõem estão, ainda que imperceptivelmente, se movimentando, os fluxos não param de se agitar; o mar está ali adiante podendo, a qualquer momento, levar os grãos de areia que compõem estas estátuas fazendo com que elas desapareçam. (Barros, 1994, p.109)

Se tomarmos as instituições como processos, nos quais *os fluxos não param de se agitar* como refere Barros, talvez ainda pudessemos falar de uma análise

⁸Eizirik (2001, p.96), buscando o sentido etimológico do termo, refere: *encontramos pela primeira vez, no século XIII, o termo instituir, no sentido de estabelecer, decidir (do latim instituere); com o nome de instituto aparece novamente no século XV, significando coisa estabelecida; no século XVII,*

institucional resgatando a proposta original de Guattari, na década de 60 e atualizando-a com as formulações da esquizoanálise.

A esquizoanálise foi inventada por Deleuze e Guattari e exposta pela primeira vez no livro *O Anti-Édipo*. A idéia era problematizar a Psicanálise e o modo instituído de análise, a qual se sustentava na interpretação e na leitura do oculto, remetendo todo conflito a uma matriz das relações familiares. Questão da esquizoanálise ou da pragmática, a própria micro-política, não consiste jamais em interpretar, mas apenas em perguntar: quais suas linhas, indivíduo ou grupo, e quais os perigos sobre cada uma delas. No entanto, Guattari (1988) refere que ele e Deleuze não consideravam a esquizo-análise *como uma técnica, uma ciência, baseada sobre leis e axiomas e ainda menos como um corpo de profissão que requer uma formação iniciadora! Ela só conseguirá existir nos agenciamentos particulares*. É um novo modo de pensar a vida e as práticas sociais, podendo ser exercida por qualquer pessoa. Sendo assim, um líder comunitário que potencializa formas diversas de participação e organização em sua comunidade pode ser considerado um esquizoanalista.

A expressão esquizo esteve sujeita a confusões com o processo do esquizofrênico. Guattari (1987) pontua que nunca ele e Deleuze falaram de identificação entre o analista e o esquizofrênico:

Nós dissemos que o analista, tanto quanto o militante, o escritor ou quem quer que seja, está mais ou menos engajado num processo esquizo...Nós não dissemos que os revolucionários devessem identificar-se com os loucos que estão girando em falso, mas sim que deviam fazer seus empreendimentos funcionarem à maneira do processo esquizo. (Guattari, 1987, p.83)

Guattari refere-se à idéia de ruptura presente no processo esquizo, de poder potencializar modos de existência, romper com a ordem dada, com as representações, deixando-se derivar no processo. E é nesse sentido que segundo ele, o trabalho do analista, do revolucionário, do artista podem se encontrar.

A Análise Institucional no Brasil constituiu-se sob esse fundo múltiplo dessas diferentes correntes, mesmo que uma ou outra se ache mais enfatizada. No Rio

como regra de uma ordem religiosa; em 1749, instituto de sabedoria, do latim institutum, aquilo que está estabelecido.

Grande do Sul recebemos a produção Argentina e as composições do eixo Rio-São Paulo. Durante alguns anos tal como no centro do país, Bleger e Pichon Rivière foram referências fortes, predominando as práticas da psicologia institucional. Lapassade nos foi apresentado pela obra *Análise institucional no Brasil* publicado em 1987, reunindo trabalhos de profissionais, os quais já articulavam leituras deste com Deleuze e Guattari, sendo que os últimos se fizeram mais presentes entre os gaúchos na década de 90, especialmente no período de 94 a 97 quando muitos encontros se realizaram com Suely Rolnik, Rogério Costa, Peter Pelbart, Regina Benevides de Barros nas universidades, em espaços clínicos e de formação⁹, os quais têm divulgado a filosofia de Deleuze, Guattari, Nietzsche e Foucault.

Ainda prefiro falar em *Análise Institucional*, apesar de todos os perigos advindos da institucionalização desta, como afirma Coimbra (1995). Guattari queixava-se das palavras gastas, do fato dos especialistas provocarem rapidamente a tecnicização da proposta. Porém a realidade francesa não é a mesma nossa. Para nós o que vingou foi a *Análise Institucional*, mesmo com todo o ranso dos especialismos. Foi com a *Análise Institucional* que podemos problematizar as nossas implicações, os nossos lugares de especialistas. Como propõe Coimbra (1995) não precisamos sair do lugar de especialistas, mas sim ao ocupar esse território, fazermos em primeiro lugar a análise do que produzimos, do que instituímos, uma análise das instituições em nós e fora de nós. As instituições continuam a operar fortemente na subjetivação. Ainda somos atravessados por instituições, mesmo que ampliemos nossos conceitos para territórios ou territorializações. Sempre existirão as instituições enquanto estabelecimentos e ainda hoje estamos muito grudados a estas, precisamos estar institucionalizados, ainda buscamos territórios referenciais. A escola vai mal, é questionada, mas ainda não se aceita que as crianças não passem por esta. Se a escola acabar, outras instituições tomarão seu lugar. São as nossas linhas segmentárias. O que precisamos é inventar micro-análises, procurando fazer a escuta não só das formas, mas também dos fluxos, análise do movimento, das relações de forças que

⁹ Espaços, os quais têm se constituído nos últimos anos, reunindo profissionais, psicólogos, educadores seduzidos por estes autores. Poderíamos dizer que esses grupos são hoje as diversas dobras do Instituto Pichon Rivière de Porto Alegre, instituição que há muitos anos vem formando psicólogos grupálistas e institucionalistas. Entre os grupos mais recentes temos: Oficina Psi, Intersecção. Tivemos o Espaço de Vida, o qual organizou seminários sobre Deleuze e Guattari entre 95 e 96 com Rogério Costa, Peter Pelbart.

compõem as instituições, sejam elas estabelecimentos, instituídos, ou forças produtoras de subjetividade.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso, na vertente Francesa, desenvolveu-se na década de 60, tendo Michel Pêcheux, como seu principal expoente. Há que situar historicamente o surgimento dessa corrente na França. Um período em que os movimentos sociais ganham força, provocando a interlocução de várias áreas de conhecimento e diferentes práticas sociais. Apresentava-se a necessidade de reinvenção e ressignificação das relações, das práticas e dos saberes. Como afirma Orlandi (1996), a leitura ganha expressão. Era preciso dar novos sentidos à história, aos saberes, reinventar o mundo. Palavra chave: reconstrução, emergência dos efeitos do período pós-guerra. As Ciências Sociais ganham força, fazendo uso do dispositivo de militância, com uma produção intensa de discursos, que contradizem as noções de sujeito subjetivo, sujeito psíquico e de linguagem transparente, constituinte destas disciplinas. A Lingüística é questionada na sua visão estrutural de língua e fala, a qual exclui sujeito e contexto. Havia uma emergência de leitura dos discursos que se produziam no âmago dos movimentos sociais, as falas precisavam ser localizadas historicamente.

Segundo Orlandi (1996) a AD pode ser considerada um novo campo de conhecimento, uma disciplina de entremeio, porque vai se constituir no espaço que põe em relação a Lingüística e as Ciências Sociais, colocando questões para ambas no âmbito de sua constituição, especialmente sobre a relação língua-história, ignorada nas duas áreas de conhecimento.

Pêcheux (1993) busca uma articulação entre a concepção de discurso em Foucault e a concepção de ideologia em Althusser, trabalhando com três regiões do conhecimento:

- O Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações;

- A Lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;

- A teoria do Discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

- Estas três regiões atravessadas por uma teoria da subjetividade, de natureza Psicanalítica, especialmente no que diz respeito ao sujeito Lacaniano, marcado pelo inconsciente, efeito de significantes.

Embora o próprio Pêcheux (em *Análise Automática*) situe o desenvolvimento de seu trabalho e da AD como campo de conhecimento em três fases (AD, Três Épocas), eu prefiro situá-lo em duas fases, demarcando a sua relação com o estruturalismo. Ele mesmo reconhece que na segunda fase ainda impera o estruturalismo quando enfatiza a produção do sujeito a partir da ideologia.

Poderíamos, portanto, trabalhar com duas fases do trabalho de Pêcheux: uma primeira, de 69 a 75, mais estruturalista, na qual ele formula toda sua proposta em *Análise de Discurso*, e a qual apresenta detalhadamente em “Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio”; e uma segunda fase, de 75 a 83, pouco elaborada, parte da qual pode ser visualizada na auto-crítica apresentada no anexo III da mesma obra, texto introduzido na edição inglesa de 1982, a pedido do autor. Ali Pêcheux apresenta questionamentos, os quais vinham sendo elaborados anteriormente. Guilhaumou e Maldidier (1989) referem a participação de Pêcheux em um simpósio sobre *Discurso Político*, em 1977, organizado pela Universidade Autônoma do México, no qual o autor surpreende a todos com novas formulações, expressando uma certa volta a Foucault, ao trazer noções deste como *sistemas de dispersão*. Em 1983, com “Discurso - Estrutura ou Acontecimento” novamente parece tentar romper com Althusser e no nosso entendimento, embora Pêcheux não refira, a noção de acontecimento pode ter sido tomada de empréstimo a Foucault, tal como esta é colocada pelo mesmo em “A Ordem do Discurso” em 1970.

Resumidamente, podemos dizer que Pêcheux formula as bases de sua teoria em um contexto estruturalista, o qual vai marcar a *primeira fase* que localizamos como o período em que organiza uma proposta de *Análise de Discurso*, definindo seu campo conceptual. Toda essa produção pode ser encontrada em duas obras:

Análise Automática e Semântica do Discurso. A teoria que desenvolve de 69 a 75, enfoca o discurso ancorado em uma Base Lingüística e um Processo Discursivo Ideológico. O Discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade, já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique (Orlandi, 1994). Sendo assim, Discurso é definido como “efeito de sentidos entre locutores”, cujo processo constitui ao mesmo tempo sujeito e sentido, um processo de natureza ideológica. Sujeito definido como “posição”, que não é origem de si, constituído historicamente, um sujeito determinado pela ideologia e pelo inconsciente.

É em Althusser que Pêcheux irá buscar as noções de sujeito e ideologia. Para este, a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência. Pêcheux (1995) chama atenção para o fato de que as ideologias são feitas de práticas, as quais têm lugar nos Aparelhos Ideológicos do Estado, existindo em sua materialidade concreta sob a forma de *formações ideológicas*, que ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe. Cita como exemplo algumas destas formações, as quais configuram o “Todo Complexo com dominante”: Deus, a Moral, a Justiça, a Lei, a Família, o Saber.

Althusser (apud Pêcheux, 1995), refere que o tecido de evidências subjetivas, como a de que somos sujeitos livres, morais, é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Pêcheux (op.cit) aproxima da evidência do sujeito a evidência do sentido, lembrando que os lingüistas freqüentemente desconheciam o “jogo dos efeitos ideológicos em todos os discursos”. Assim a “constituição do sentido” junta-se à “constituição do sujeito” no interior da própria “tese central”, na figura da “interpelação”. O indivíduo é interpelado pela ideologia. O sujeito é falado antes que possa dizer “eu falo”.

Perguntando-se como os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem, enquanto sujeitos-falantes, Pêcheux (1995, p.159) resume o que ele chama de “forma-sujeito do discurso”:

Sob a evidência de que eu sou realmente eu (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas idéias, minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado

vazio: *aquele que..., isto é, X...; e isso sob diversas formas, impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas.*

O sujeito ideológico é constituído sob a evidência da constatação que veicula e mascara a *norma* identificadora: *um soldado francês não recua*, significa, portanto, *se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar.*

Segundo Pêcheux (1986) os indivíduos são *interpelados* em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam *na linguagem* as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (Pêcheux, 1986, p.160)

Nesta primeira fase aqui colocada, os conceitos de formações ideológicas e formações discursivas são centrais, acentuando-se que apesar de referências a Lacan e Foucault, é principalmente com Althusser que Pêcheux formula suas propostas. A própria formação discursiva é entendida como um componente da formação ideológica, funcionando como a matriz do sentido, uma memória antecipadora, enfatizando o viés estruturalista desta primeira fase.

A *segunda fase* de Pêcheux aparece em “Discurso: Estrutura ou Acontecimento”, onde o autor esboça uma ruptura conceitual com Althusser, criticando a idéia de reprodução, a forma sujeito, e resgatando o *equivoco da língua*, o qual havia sido negado pelos estruturalistas, que, segundo Pêcheux, fecharam-se *no inferno da ideologia dominante e do empirismo prático, considerados como ponto-cego, lugar de pura reprodução do sentido.* Chama atenção para o risco de analisarmos os discursos sob o pressuposto de uma *memória antecipadora* que engendraria repetição de sentidos. Problematisa aqui o uso pela AD da noção de *formação discursiva*, tomada de empréstimo a Foucault, afirmando que muitas vezes esta *derivou para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição* (Pêcheux,

1997, p.56). No entanto, parece que não abandona esse mesmo conceito, embora não explicita se continua vinculando-o às formações ideológicas. Acentua que não se trata de negar a memória discursiva, mas considerar que *todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação*. Ao mesmo tempo que todo discurso se inscreve a uma memória discursiva, enquanto acontecimento marcará a possibilidade de desestruturação-reestruturação. O acontecimento discursivo *trabalha*, deslocando sentidos.

Pêcheux não explicita de onde tira a noção de acontecimento discursivo, a qual introduz algo novo, modificando sua concepção de discurso. Minhas leituras de Foucault acenavam para sua referência, mas Pêcheux de certa forma dá a entender que mantém a crítica a Foucault, o qual na sua leitura, trabalharia com “transcendentais históricos”. Relendo Estrutura ou Acontecimento, tive a nítida impressão que é com Lacan que Pêcheux deseja casar, quando apresenta a exigência de um real específico sobre o qual a descrição deve se instalar, que é o real da língua: *a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan*. Para Pêcheux (1997), o fato lingüístico do equívoco deve ser abordado como fato estrutural implicado pela ordem simbólica.. Com tais afirmações do autor, ficamos nos perguntando se realmente houve um retorno de Pêcheux a Foucault, conforme referiam Guilhaumou e Maldidier (1989).

É possível pensarmos em uma reconciliação de Pêcheux com Foucault?

Foucault (1996) problematiza a noção de discurso presa ao significante. Ele lembra que não se trata de buscar significados, mas sim as condições de possibilidade de um discurso, as condições de existência. Propõe analisar o discurso em suas condições, seu jogo e seus efeitos, evocando três grupos de funções: *questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante*.

Quatro noções devem servir, portanto, de princípio regulador para análise: a noção de acontecimento, a da série, a de regularidade, a de condição de possibilidade.

Foucault pergunta-se então: *se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento?* (1996, p.57).

(...) o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (Foucault, 1996, p. 57-58).

(...) se os acontecimentos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo? Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em pluralidade de posições e de funções possíveis (Foucault, op.cit, p. 58).

Minha intuição de que havia um pouco de Foucault em Estrutura e Acontecimento, encontrou eco ao ler o texto *Da Enunciação ao Acontecimento Discursivo em Análise de Discurso*, de Guilhaumou e Maldidier (1989). Retirei alguns fragmentos deste texto, os quais cito a seguir:

Em novembro de 1977, a Universidade Autônoma do México organiza um simpósio sobre o “discurso político: teorias e análises”. Pêcheux em debate surpreende o público latino-americano. Sua linguagem de teórico marxista se matizava de formulações novas das quais citamos algumas, desordenadamente: “identidade e divisão do sentido”, uma ideologia não é um “bloco homogêneo”, ela é “não idêntica a si mesma”. Assim Michel Pêcheux, que, há tempos havia transplantado para sua teoria do discurso as formações discursivas de Michel Foucault, tomava-lhe emprestado agora as noções de “formas de repartição” e “sistemas de dispersão”. p.63

A enunciação reaparecia sob a categoria da contradição que seria designada, de forma mais descritiva, de heterogeneidade e, sob uma outra categoria, a do acontecimento, centro atual de nossas preocupações. p. 64

No México, Michel Pêcheux, através de sua comunicação “Retornemos de Foucault a Espinosa”, iniciou a volta a Foucault. ..O principal deslocamento referia-se à noção de formação discursiva. Integrada, num primeiro momento, a uma teoria do discurso, no interior da qual seu correlato era o conceito de ideologia, ela reencontrava o terreno dos saberes discursivos

onde Foucault a havia colocado. O retorno a Foucault significava enfatizar o singular, o único... p. 64.

O que terá acontecido entre 1977, desde este simpósio no México e o ano de 1983, quando da Conferência “Discurso: Estrutura ou Acontecimento”? Pêcheux arrependeu-se de voltar a Foucault? Ao preferir Lacan cai novamente no sujeito da representação, principalmente porque trabalha com Lacan estruturalista, quando da formulação deste sobre o registro do simbólico que restitui o inconsciente à linguagem e configura a ordem simbólica como constituinte do sujeito. Marlene Teixeira (1994) faz uma discussão interessante e clara sobre a apropriação do sujeito Lacaniano em Pêcheux.

Num primeiro momento Pêcheux utiliza um Lacan lido por Althusser, o qual havia trabalhado com uma fase de Lacan, a da formulação do registro do imaginário, na qual o eu se estruturava como imagem. Ao problematizar Althusser e reler Lacan, se atém a uma segunda formulação deste que referia o eu à linguagem, não chegando à formulação de Lacan sobre o registro do real.

Assim, tanto Althusser como Pêcheux, *realizam uma interpretação unilateral do texto lacaniano, pois, ainda que Lacan enfatize apenas o imaginário e o simbólico nos textos até os anos 50, ele nunca reduz o sujeito ao ego nem à submissão irrestrita ao simbólico. Desde sempre, a vocação do pensamento lacaniano é chegar a um sujeito advindo do real, logo submetido à pulsão, numa dimensão que ultrapassa as afetações languageiras* (Marlene Teixeira, 1994, p.81). Onde havia uma estrutura pronta, porque sustentada por um significante (o Sujeito/o Outro) que lhe dava um lugar, aparece um sujeito sempre em produção (p.86).

Eis um impasse para a AD: como dar conta da heterogeneidade discursiva que constitui o sujeito para além do simbólico?

No meu entendimento, Pêcheux em *Estrutura ou Acontecimento* ainda transitava de um sujeito da representação para um sujeito em produção, no sentido Lacaniano. Talvez a noção de acontecimento em Pêcheux não possa ser atribuída a Foucault, uma vez que Pêcheux parte da linguagem, enquanto Foucault (1979) recusava *as análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes.*

O que interessa a nós é que Pêcheux (1997) enunciava uma outra noção de discurso que interpretamos como uma ruptura com suas teses anteriores. Leite (1994) pontua o caráter de ruptura no acontecimento, o rompimento com uma continuidade. Essa descontinuidade, marcando uma interrogação do real, um deslizamento, não seria para Pêcheux (1997) um defeito do real, ou um furo no real, mas sim algo próprio de um real, o qual pode ser entendido *em vários sentidos*. Lembrei da noção de Bakhtin referida por Brait (1997) sobre a *mobilidade da forma* linguística, a qual adquire a dimensão de signo na enunciação. Guimarães (1989) esclarece-nos mais, referindo que os signos são constituídos pelos enunciados, sendo esta constituição de signos, o modo do enunciado se destacar de uma situação específica. Não se trata de uma situação enunciativa, mas de um acontecimento enunciativo, no qual emerge uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos. É esse caráter de acontecimento no discurso, que nos permite forçar um desvio de Pêcheux por Deleuze e Guattari, fazendo uso da noção de agenciamentos coletivos de enunciação.

A Análise de Discurso na qual se inscreve Pêcheux, trabalha com estudos da linguagem. O discurso é pensado no encontro da linguagem com a história, com o apoio de uma teoria da subjetividade no universo da Psicanálise Lacaniana. Partiremos de Pêcheux para pensar o discurso como *efeito de sentidos*, mas fazendo um outro percurso ao tomarmos como referência os estudos da subjetividade em Deleuze e Guattari. Não pretendemos nesse momento formularmos uma proposta de análise de discurso, mas sim nos inspirarmos nessa área de conhecimento, aproximando-a da análise institucional, para construirmos um modo de pensar as relações na escola.

***Os conceitos são exatamente como sons,
cores ou imagens, são intensidades,
que lhes convêm ou não,
que passam ou não passam.***

Deleuze em Diálogos

3 - NOVAS PAISAGENS – DELEUZE E GUATTARI

DELEUZE E GUATTARI - PENSAMENTO RIZOMÁTICO

As coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra. (Deleuze, 1992-a p. 200).

Deleuze e Guattari (1995, v.1) referindo como construíram Mil Platôs, um conjunto de textos, os quais falam, segundo os próprios autores, de uma *teoria das multiplicidades*, propõem a idéia de *rizoma*. Este seria o próprio sistema das multiplicidades. Ao explicar como seguiram o modelo do rizoma na produção de Mil Platôs, deixam antever a filosofia que propunham, o modo de pensar o mundo. Uma escrita rizomática expondo um pensamento rizoma, caracterizado por alguns princípios:

- 1º e 2º - *Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem (...).*
- 3º. *Princípio de multiplicidade: (...) Inexistência de unidade(...). Uma multiplicidade não tem nem sujeito, nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza(...). Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz(...)*
- 4º. *Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura.*

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas(...) Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc., mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.(...)

- 5º. e 6º. *Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda(...). Do eixo genético ou da estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípios de decalque reprodutíveis ao infinito(...). Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque.(...) O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.* (Deleuze e Guattari, 1995, v.1 pp. 15-22)

Segundo Rajchman (1996), a imagem do pensamento fornecida pela lógica de Deleuze é a de um “todo aberto”. Eu diria que o próprio pensamento de Deleuze se inscreve nesta lógica. Os conceitos, com os quais opera compõem o próprio plano que ele chama de plano de imanência, plano de composição, que é esse todo aberto.

Em conversações, falando sobre a imagem-movimento no cinema, Deleuze lembra que a noção de todo aberto é recuperada de Bergson. O Todo não se encerra em uma totalidade. Há uma distinção entre os conjuntos e o todo.

(...) o todo é de uma outra natureza, é da ordem do tempo: ele atravessa todos os conjuntos, e é ele precisamente que os impede de realizarem até o fim sua própria tendência, isto é, de se fecharem completamente. Bergson não cessará de dizer: o Tempo é o Aberto, é o que muda e não pára de mudar de natureza a cada instante. É o todo, que não é um conjunto, mas a passagem perpétua de um conjunto a outro, a transformação de um conjunto num outro (Deleuze, 1992-a, p.73)

Em toda a Filosofia de Deleuze aparece uma noção de Tempo ou imagens do tempo, como refere Pelbart (1998), um tempo como multiplicidade, um rizoma temporal, diferente do tempo circular, ordenado. Deleuze estrutura seu pensamento espreitando esta relação Tempo-Todo-Aberto, a qual ele mesmo reconhece ser difícil de explicar.

Segundo Rogério da Costa (1995), o plano de imanência se opõe ao plano de organização ou plano transcendente. Quando Deleuze (1992-a) fala em plano de

imanência está pressupondo não uma organização, mas uma composição, que é o próprio plano onde tudo se compõe. Neste plano de imanência o que existem são processos que operam em multiplicidades, impessoal e pré-individual.

O Abstrato nada explica, devendo ser ele próprio explicado: não há universais, nada de transcendentais, de Uno, de sujeito (nem de objeto), de Razão, há somente processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização, mas nada mais. Esses processos operam em “multiplicidades” concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro elemento onde algo se passa. São as multiplicidades que povoam o campo de imanência, um pouco como as tribos povoando o deserto sem que este deixe de ser um deserto. E o plano de imanência deve ser construído; a imanência é um construtivismo e cada multiplicidade assinalável é como uma região do plano.....Os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os fundaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua continuação: é o caso dos devires-animal, ou das individuações não subjetivas...Não existem universais, mas apenas singularidades. (Deleuze, 1992-a, pp. 182-183)..

Segundo Pelbart (1996), o pensamento de Deleuze é pluralista: *desliza sempre numa multiplicidade substantiva e nos processos que nela operam*. É uma nova imagem do pensamento construída por Deleuze e Guattari, priorizando a intensidade em detrimento das representações.

Passei a entender melhor as idéias de Deleuze e Guattari depois que Rogério da Costa (1996) pontuou esta questão em uma aula sobre ambos. Parece que em tudo que escreveram, procuraram, de formas diferentes, dizer que não estavam no universo da representação, mas sim no universo da expressão.

REPRESENTAÇÃO E SUBJETIVIDADE

A representação é uma coisa construída pedacinho por pedacinho desde o Platão e do Aristóteles há 2000 anos (Rogério da Costa, 1996).

A representação ocupa um espaço especial nas ciências humanas, desde a sua constituição. Foucault (1999) faz um estudo arqueológico interessante desta relação em *As Palavras e as Coisas*. Para Foucault, o homem é uma invenção do pensamento moderno, emergindo como sujeito especialmente a partir de Kant. Na Época

Clássica, não havia lugar para o homem, o qual aparecia como sujeito e objeto da ordenação do mundo que já estava dado.

Segundo Rogério da Costa (1996), tudo começa no modo como a Filosofia Clássica se relaciona com a percepção, um modo que vai determinar a forma como a subjetividade vai ser construída. *Um dado imediato da percepção é que o mundo muda.* Esse caráter dinâmico da percepção é recusado pela Filosofia Clássica.

Selecionei algumas idéias apresentadas por Rogério da Costa (1996) em uma aula sobre o Pensamento de Deleuze e Guattari, na qual ele reconstituiu a história da subjetividade como representação, para mostrar-nos também as filiações de Deleuze quando ele tenta romper com a Filosofia Clássica. Tentei resumir, o que considerei importante, por isso nem sempre estou citando literalmente o autor, já que o texto transcrito da aula é bastante longo e além disso estarei intercalando o que ouvi de Rogério da Costa com outras leituras, como os textos de Figueiredo, Regina Benevides e Gaarder.

Em Platão só podemos conhecer o mundo como mundo das Idéias. Nele estão as imagens padrão, eternas, imutáveis, que encontramos na natureza. As idéias são inatas. Tudo o que existe no mundo são reflexos destas idéias, cópias do modelo. Tudo se forma a partir de uma forma eterna. A cópia é fundada pela semelhança interna com a identidade superior da idéia. O mundo está dado portanto. Na interpretação de Deleuze, a exclusão dos simulacros (cópias imperfeitas para Platão) é a intenção primeira que está na base da representação. Em Platão só podemos conhecer o que reconhecemos com a razão, a qual é eterna.

Para Deleuze (1974), os simulacros constituem a diferença. O simulacro é uma maquinaria, potência subversiva. *A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança.*

O Catecismo, tão inspirado no platonismo, familiarizou-nos com esta noção: Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, mas, pelo pecado, o homem perdeu a semelhança embora conservasse a imagem. Tornamo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética. (Deleuze, 1974, p.263)

Aristóteles partindo do pressuposto de Platão de que o mundo está dado, começa dizendo que percebemos este mundo através da representação sensível, uma

imagem sensível que se forma em nós através dos órgãos dos sentidos, da nossa sensibilidade. Mas o mesmo Aristóteles abandona a sensibilidade, por considerá-la fonte de enganos. Formula então a idéia de representação racional, um outro gênero de imagem (o conceito) construída a partir da imagem sensível. Aristóteles estava dissociando o plano da sensação, daquilo que seria a razão, *uma faculdade que gera representações*. Assim a subjetividade é reduzida a *uma subjetividade que simplesmente constrói representações*.

Descartes consegue marcar um avanço porque começa negando o mundo dado, mas acaba ligando a razão ao ego. Começa dizendo que o mundo poderia ser uma ficção. Pensa que se há dúvida, alguém duvida. Essa dúvida provém de uma atividade pensante. É um momento importante porque ele consegue ligar a potência de representação (a razão) a um eu, ao ego, enquanto em Aristóteles esta era um *mistério*. Esse ego não é um conteúdo, é uma forma, que gera representações.

Kant é o primeiro a problematizar a representação ligada ao ego, propondo a idéia de uma estrutura transcendental que gera representações. Parece ser consenso entre os autores de que Kant estabelece uma ruptura importante ao mostrar os limites da representação e demarcar a potencialidade criativa da consciência. O transcendental se explica pela existência *apriori* das formas de sensibilidade (tempo e espaço) como pertencentes à condição humana. O sujeito Kantiano é um sujeito transcendental, que se constitui pela razão autônoma, principal tese do iluminismo. No entanto, Kant será considerado uma influência importante para os filósofos românticos, por defender a existência de limites para o que podemos saber, mas principalmente por já ter colocado a liberdade como condição para a constituição do sujeito. Gaarder (1995) lembra que Kant, com sua estética, investigou o que acontece quando somos arrebatados por algo de belo, mostrando que podemos ultrapassar as fronteiras de nossa razão, do que os românticos irão se servir.

Para Figueiredo (1994), a constituição da subjetividade moderna, *através das lutas e acomodações entre as esferas públicas e privadas*, encontra formas de expressão tanto no iluminismo, quanto no romantismo. É a individualidade que passa a ser valorizada. No iluminismo, com a busca da autonomia da razão na construção do conhecimento sobre o mundo. No romantismo, com a valorização da expressão dos sentimentos e pensamentos como garantia de liberdade.

Barros (1996) irá chamar de modo-indivíduo o modo de subjetivação ou os processos de constituição da subjetividade, que ganham forma no século XVIII. É dela que estamos tomando emprestado esta expressão referida desde a introdução desta proposta.

É contra esse modo-indivíduo de pensar a subjetividade e contra o plano da representação para construção de conhecimento que Deleuze e Guattari irão propor uma outra forma de pensar a subjetividade, correndo os riscos de pensar o mundo, o sujeito que se constitui no próprio caos.

Enquanto a modernidade delineia a subjetividade no percurso de um programa filosófico de busca da verdade (certeza), o pensamento contemporâneo, por sua vez, refocaliza a problemática da verdade para se perguntar acerca do sujeito e da subjetividade, os quais passam a ser objetos da crítica filosófica.

Voltando às informações de Rogério da Costa. Deleuze tenta estabelecer *um novo patamar para a sensibilidade*, especialmente em *O que é Filosofia*, o qual escreve junto com Guattari. Uma de suas referências é Plotino, um filósofo do século III, do qual pouco falou em toda a sua obra.

Para Plotino a grande potência que há no mundo chama-se contemplação. Diferentemente da contemplação em Platão, que a situava no plano das idéias. Para Plotino tudo o que está na natureza é contemplação. Contemplar é ser alguma coisa. Ex: *a luz que eu contemplo está em mim, ela me ilumina. Se eu contemplo a luz é porque a luz me toca e eu retenho essa luz, reter a luminosidade é contrair. Então tudo é retenção, tudo é contração. Contemplar é contrair, é reter* (Costa, 1996).

Deleuze diz: estou em casa, porque eu tenho aqui a chave para uma filosofia, a chave para uma nova tese sobre a sensibilidade. A sensibilidade não é observação, descrição, representação, ela é contração, retenção. (...) sentir não é reapresentar alguma coisa, é reter aquilo que você contempla, é contrair aquilo que você contempla, é tornar-se aquilo que você sente (Costa, 1996,p.12)

A essa idéia Deleuze vai acrescentar a noção de hábito em Hume. Ao contrairmos um hábito ocorre uma modificação do espírito. Ao retermos nos modificamos, geramos um ato.

A sensação está, pois, sobre um outro plano diferente daquele dos mecanismos, dos dinamismos e das finalidades: é um plano de composição, em que a sensação se forma contraindo o que a compõe, e compondo-se com outras sensações que ela contrai por sua vez...Contemplar é criar, mistério da criação passiva, sensação. (Deleuze e Guattari, 1992-b, p. 272).

O trabalho de Deleuze é pura composição, articulando conceitos dos Estóicos, de Hume, Espinosa, Leibniz, Nietzsche, Foucault, Kafka, todos que a seu modo desviaram do universo da representação. O sujeito de Deleuze é um devir, um tornar-se outro pela contração, contemplação, vibração. Estar no universo da expressão o colocaria ao lado dos românticos? Impossível nomear Deleuze, mas eu diria que ele é um artista do pensamento.

SUBJETIVIDADE E ACONTECIMENTO

Em todos os meus livros busquei a natureza do acontecimento; este é um conceito filosófico, o único capaz de destituir o verbo ser e o atributo....(Deleuze, 1992-a, p.177).

Entendermos o universo da expressão, no qual se situam Deleuze e Guattari, remete-nos à noção de acontecimento, que parece ser central na Filosofia de Deleuze. É nos estóicos que este irá buscar tal formulação, falando destes especialmente em *A Lógica do Sentido*, através de uma série de paradoxos que compõem uma teoria do sentido.

Os Estóicos, segundo Deleuze (1974), foram os primeiros a descobrir a linguagem dos acontecimentos e uma nova dualidade entre os corpos e os efeitos. Em Platão e Aristóteles *definir é dar limites a alguma coisa*, portanto o que define um homem é a sua essência, o ser. *O que escapa a isto é acidental* (Costa, 1996). Para Aristóteles, o acontecimento é um acidente, o qual é sempre reportado a um sujeito, uma substância, uma definição que lhe serve de referente; para os estóicos, o acontecimento é pura mistura de corpos, é um efeito, mas incorpóreo. Diferentemente de Aristóteles, corpo para os Estóicos não é o indivíduo. Um corpo é

tudo aquilo que pode agir sobre outro corpo. Já referimos anteriormente sobre a existência de vários corpos: objetos, coisas, pessoas, a moral, a religião, etc.

Nesta nova dualidade proposta pelos Estóicos, duas espécies de coisas se distinguem:

1. *Os corpos, com suas tensões, suas qualidades físicas, suas relações, suas ações e paixões e os estados de coisas correspondentes.*

2. *Os efeitos incorporais ou acontecimentos - todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas são causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente, por isso Deleuze (1974, p.5) fala em efeitos incorporais. São efeitos de superfície. Não se pode dizer que existam, mas, antes, que subsistem ou insistem, tendo este mínimo de ser que convém ao que não é uma coisa, entidade não existente, ou *extra-ser*.*

Há em Deleuze (1974) uma concepção de profundidade e superfície, retomada dos Estóicos, a qual escapa aquilo que normalmente tomamos como superficial e profundo. A profundidade não se refere a uma interioridade, mas ao ser, aos corpos e suas relações. Só os corpos tem existência; A superfície se constitui dos acontecimentos puros ou incorporais, os quais são realidades virtuais, efeitos das relações que os corpos criam entre si; Os acontecimentos subsistem como atributos dos corpos e insistem como sentido na linguagem, efeitos de sentido.

A primeira dualidade das causas e dos efeitos, das coisas corporais e dos acontecimentos incorporais irá se prolongar na das coisas e das proposições que os exprimem, dos corpos e da linguagem. Segundo Deleuze (op.cit) *é próprio aos acontecimentos o fato de serem expressos ou exprimíveis, enunciados ou enunciáveis por meio de proposições.* Os Estóicos propõem uma nova teoria para a linguagem ao enunciarem o sentido como a relação na proposição que poderia dar conta do acontecimento. Enquanto o significado será significado de um referente, de um corpo, o sentido é sempre sentido de um acontecimento.

Deleuze (1974) refere as três dimensões da proposição, tradicionalmente reconhecidas por outros autores: a designação, a manifestação e a significação. Acrescenta a estas uma quarta dimensão que seria o sentido, o *expresso da proposição*, o qual é apresentado como *irreduzível* aos estados de coisas individuais

(designação), às imagens particulares, às crenças pessoais (manifestação de um sujeito) e aos conceitos universais e gerais (significação).

Os Estóicos souberam muito bem como dizê-lo: nem palavra, nem corpo, nem representação sensível, nem representação racional(...)Ele seria de outra natureza. (Deleuze, 1974, p. 20).

O acontecimento demarca o movimento dos corpos, é *puro devir*, por isso não podemos reportá-lo a um *ser*. O acontecimento pertence a uma outra lógica do sentido, que não é o *vivido* (no sentido fenomenológico), nem o *representado*. É o próprio sentido.

Para Deleuze (1974) *não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera*. É um conjunto de singularidades, é a trama, é o meio, portanto não é um fato, mas sim uma virtualidade.

O acontecimento é o envelope dos corpos. Ele envolve os corpos, é uma película. Ele envolve os corpos de tal maneira que nenhum corpo pode estar fora de um acontecimento. Mas é aí que começa o segredo. É que o acontecimento não envolve um corpo, porque se envolvesse apenas um corpo ele seria um acidente desse corpo. Todo acontecimento envolve uma série de corpos. Então, quando eu digo acontece alguma coisa a mim, na verdade, eu deveria dizer, eu entrei num acontecimento. Um acontecimento me envolveu. A mim e a vários outros corpos. É claro que a chuva é água que cai, mas quando eu digo, chovendo lá fora, abarca uma série de coisas: a pedra molhada, a parede úmida, etc.. É mais do que chuva (Costa, 1996, p.5).

Foucault (2000, p.89) assim resume a noção de acontecimento apresentada por Deleuze em *A Lógica do Sentido*:

No limite dos corpos profundos, o acontecimento é incorporal (superfície metafísica), na superfície das coisas e das palavras, o incorporal acontecimento é o sentido da proposição (dimensão lógica); no fio do discurso, o incorporal sentido-acontecimento está preso pelo verbo (ponto infinitivo do presente).

Por uma Nova Subjetividade

A partir da tese do acontecimento, Deleuze e Guattari formulam outra noção de subjetividade, da qual Guattari é porta-voz especialmente em *Micropolítica-Cartografias do Desejo* (1986).

A subjetividade, segundo Guattari (1992) *está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, assumida e vivida em suas existências particulares*. Há aí uma dissociação dos conceitos de indivíduo e subjetividade. O primeiro é uma unidade, a segunda é uma multiplicidade, não se reportando a uma consciência tal como propunha Descartes.

Se com o acontecimento não é o Ser, mas um Vir-a-ser, um devir que nos desloca do tempo, a subjetividade passa a ser pensada como *modos¹⁰ de ser, modos de existência*, produzidos por *agenciamentos coletivos de enunciação*. Encontramos em Deleuze e Guattari a

consideração original de um campo de produção da subjetividade, que não é, ele próprio, subjetivo, mas que também não é objetivo, pois não se confunde com um mundo prévio ou com o ambiente de que fala a Psicologia. Trata-se, antes, de um campo que não é composto de objetos, mas de forças, fluxos, pura matéria fluida em agitação e movimento. Ele reúne forças heterogêneas que entram em agenciamento, formam máquinas e se entrelaçam produzindo formas, mas que também desfazem os nós amarrados e promovem o desmanchamento das formas existentes. Tudo aquilo que é dotado de existência – sejam sujeitos ou objetos – é entendido como procedendo desse fundo de forças, dessa matéria fluida e heterogênea. (Kastrup, 2000, p.20)

Deleuze (1992-a) diz que há no trabalho de Foucault *uma certa relação entre formas e forças* que o influenciou. A escola, a prisão, o hospital, são matérias formadas. Educar, punir, cuidar, são funções formalizadas. Dessas formas derivam

¹⁰A idéia de modo em Deleuze e Guattari é retirada de Espinosa, filósofo do século XVII, sobre o qual encontrei algumas referências introdutórias em Gaarder (1995, p.270): Para Espinosa *tudo o que existe na natureza ou é pensamento, ou então extensão. Cada um dos fenômenos com os quais nos deparamos em nossa vida cotidiana, como uma flor, por exemplo, ou um poema de Henrik Wergeland, são diferentes modi dos atributos pensamento e extensão. Por modus, plural modi, entendemos determinada forma de manifestação da substância, ou de Deus, ou ainda da natureza. Uma flor é um modus do atributo extensão e um poema é um modus do atributo pensamento.*

forças¹¹, relações de forças, as quais são virtuais, instáveis, potenciais, agindo transversalmente. Saber e poder se constituindo ao mesmo tempo.

Segundo Deleuze (1992-a), o pensamento de Foucault é feito de dimensões traçadas e exploradas sucessivamente. A subjetividade é descoberta como terceira dimensão, quando Foucault tenta resolver o impasse em que se viu, preso à dimensão do poder. O saber é feito de formas, o visível, o enunciável, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de forças, o diagrama. A subjetividade deriva do poder e do saber, mas não depende destes.

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo, e “Si”, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma “dobra” da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida....a vida como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber... (Deleuze, 1992-a, p. 116)

Deleuze (1988) refere a noção de *dobra* como o ponto de inflexão através do qual se constitui um determinado tipo de relação consigo; o modo pelo qual se produz um *Dentro do Fora*. O Fora não é um exterior. É um plano de superfície, um plano de composição de linhas de forças. É a zona de subjetivação.

O movimento de forças é o fora de todo e qualquer dentro, pois ele faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra....o fora é uma nascente de linhas de tempo que se fazem ao sabor do acaso. Cada linha de tempo que se lança é uma dobra que se concretiza e se espacializa num território de existência, seu dentro. (Rolnik, 1997, p.27)

O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora. (Deleuze, 1988, p.104)

¹¹ A noção de força em Foucault (in Rabinow e Dreyfus,1995, p.243) aparece como *ação. Relação de forças – ação sobre ação – um conjunto de ações sobre outras ações*. Não se trata de uma violência, na medida em que o poder só é exercido sobre sujeitos livres e atuantes. Uma relação de forças é uma

Há, portanto, uma relação de coextensão entre dentro e fora. Rolnik utiliza o exemplo da pele como expressão de nossas dobras.

A pele é um tecido vivo e móvel, feito das forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade: meio profissional, familiar, sexual, econômico, político, cultural, informático, turístico, etc...Esses meios variam ao longo do tempo, fazem entre si diferentes combinações, outras forças entram em jogo, misturando-se às já existentes, numa dinâmica incessante de atração e repulsão. Aos poucos outros diagramas de relações de força emergem. A cada vez que um diagrama se forma, a pele se curva novamente. Nessa dinâmica onde havia uma dobra, ela se desfaz; a pele volta a se estender, ao mesmo tempo em que se curva em outro lugar e de outro jeito; um perfil se dilui, ao passo que outro se esboça. (Rolnik, 1997, p 26)

Em Leibniz e o Barroco (1991) Deleuze nos fala do aparecimento do conceito de prega na cena filosófica. Segundo Deleuze a idéia barroca de dobra é imanente ao conceito Leibniziano de mônada. Para Leibniz a mônada¹² exprime que o mundo inteiro encontra-se dobrado dentro de cada alma, mas que cada alma só ilumina uma determinada região do mundo.

Para Deleuze (1991), *tudo no mundo existe dobrado*. Cada indivíduo expressa o mesmo mundo em seu conjunto, embora só expresse uma parte desse mundo.

Segundo Silva (2001) a noção de dobra não é portanto independente do campo social. A produção de um certo tipo de relação consigo, de um certo tipo de subjetividade, é coextensiva às forças que constituem um determinado arranjo do tecido social. *São os múltiplos plissamentos do tecido social que vão produzir diferentes modos de expressão da subjetividade*. No dizer de Deleuze diferentes modos de existência se constituiriam em dobras do social.

Silva (2001) propõe que o social seja pensado como uma multiplicidade construída a partir de relações de forças, num campo historicamente dado – um campo forjado a partir de uma configuração específica de práticas.

função do tipo *incitar, suscitar, combinar*..Nas sociedades disciplinares (cfe.Foucault, 1987): repartir, colocar em série, compor, normalizar, separar....

¹² Em Leibniz e o Barroco, Deleuze (1991) diz que mônada é uma noção tomada dos neo-platônicos, os quais se serviam desta para designar um estado do Uno: a unidade, uma vez que envolve uma multiplicidade, que por sua vez, desenvolve o Uno à maneira de uma “série”.

Baremlitt (1994) refere que para os institucionalistas (inclui-se aqui Guattari e Deleuze) não existe uma separação radical entre vida econômica, vida política, vida do desejo inconsciente, vida biológica e natural. *O que existe são imanências – isto é coextensão, a condição intrínseca de cada um destes campos em relação aos outros.*

A vida social é entendida como uma rede, em que os processos são imanentes uns aos outros. Essa processualidade se faz em dois planos:

- O plano *molar*, o nível macro, plano das formas, das visibilidades, dos grandes corpos. Segundo Barros (1994) o macro é o lugar da ordem, é o lugar das entidades claras, dos limites precisos, é o lugar da estabilidade, da regularidade, da conservação.

- O plano *molecular*, plano das forças, dos fluxos, das intensidades, do invisível. Baremlitt (1994) compara ao que *na física se costuma chamar de micro, por oposição ao macro, isto é, o mundo atômico e subatômico, o mundo das partículas.*

O campo social estaria para as instituições como um fora, não um exterior, mas sim uma superfície informe, um campo de forças, as quais se compõem, se formalizam, se atualizam em processos de subjetivação através de agenciamentos coletivos de enunciação.

Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária(...) Noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc...(Guattari, 1986, p.317)

Guattari (1992) chama de *dimensões maquínicas de subjetivação* à heterogeneidade dos componentes que concorrem para a produção de subjetividade:

1. *componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte;*
2. *elementos fabricados pela indústria da mídia, do cinema, etc;*
3. *dimensões semiológicas a-significantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações e denotações que escapam então às axiomáticas propriamente lingüísticas. (Guattari, 1992, p.14)*

O caráter social da enunciação é explicado por essa heterogeneidade. Quando se refere a agenciamento coletivo de enunciação Guattari (1986, p.319) pontua que não é no sentido de agrupamento social:

(...)ele implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.).

A noção de agenciamento coletivo de enunciação é formulada a partir de alguns pressupostos da Lingüística, aos quais Guattari e Deleuze (1995, v.2) darão importância, mas o uso que farão destes aponta para a dimensão do acontecimento na linguagem.

LINGUAGEM E ACONTECIMENTO

Deleuze (1992-a), em uma entrevista de 1980, declara que para ele a Lingüística não tinha nada de essencial, mas lembra que Guattari pensava diferente, porque via perspectivas de mudanças na Lingüística a partir da importância que a Pragmática vinha ganhando. Em relação a isto Deleuze concorda com Guattari, citando alguns autores da Lingüística, cujos trabalhos se deslocavam para uma Pragmática, tais como Barthes e Ducrot. Parece que Deleuze e Guattari têm um interesse especial pela Pragmática, embora valorizem outras concepções, como por exemplo a de *polifonia* em Bakhtin. Para Deleuze, no entanto, o que interessa mesmo é uma *Filosofia da Linguagem*.

Deleuze e Guattari (1995, v.2) transitam no universo da Linguagem, dando importância especialmente a autores os quais problematizaram as clássicas teorias da Lingüística. Em relação a esta, Deleuze refere alguns temas com os quais ele e Guattari trabalharam:

1) o estatuto das palavras de ordem na linguagem; 2) a importância do discurso indireto (e a denúncia da metáfora como procedimento deplorável, sem importância real); 3) a crítica das constantes e mesmo das variáveis lingüísticas, em favor das zonas de variação. (Deleuze, 1992-a, p.41)

O discurso indireto ocupa um lugar central . Para Deleuze e Guattari (1995- v.2) a *primeira linguagem*, não é o tropo ou a metáfora, é o *discurso indireto*.

Metáfora e metonímias são apenas efeitos que só pertencem à linguagem quando já supõem o discurso indireto. Existem muitas paixões em uma paixão, e todos os tipos de voz em uma voz, todo um rumor, glossolalia: isto porque todo discurso é indireto, e a translação própria à linguagem é a do discurso indireto. (Deleuze e Guattari, v.2, 1995, p.13).

Sendo assim, o agenciamento coletivo de enunciação não tem outros enunciados a não ser aqueles de um discurso sempre indireto, o qual sempre implica a presença da *palavra de ordem* na palavra.

Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social”. Não existe enunciado que não apresente este vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento (Deleuze e Guattari, 1995, v.2, p.16).

A noção de atos de fala, como pressupostos implícitos de qualquer enunciado é apropriada de Ducrot, o qual vai relacionar esta característica do enunciado ao ilocutório. Deleuze e Guattari (1995, op.cit) irão dar ao ilocutório de Ducrot um caráter de acontecimento, explicando-o por agenciamentos coletivos de enunciação.

As palavras de ordem ou os agenciamentos de enunciação em uma sociedade dada - em suma, o ilocutório - designam essa relação instantânea dos enunciados com as transformações incorpóreas ou atributos não-corpóreos que eles expressam. (Deleuze e Guattari, op.cit.p.19)

*A relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade. A relação é antes de redundância... Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é **necessário** pensar, reter, esperar, etc. (Deleuze e Guattari, op.cit, p.16).*

As palavras de ordem são datadas, havendo simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz. O enunciado visto como unidade elementar da linguagem é considerado palavra de ordem, na medida em que impõe coordenadas semióticas, produzindo sentidos. A Linguagem para Deleuze e Guattari (1995-v.2) não é informativa, nem comunicativa, mas sim transmissão de palavras de ordem.

Passamos dos comandos explícitos às palavras de ordem como pressupostos implícitos; das palavras de ordem aos atos imanentes ou transformações incorpóreas que eles expressam; depois aos agenciamentos de enunciação dos quais eles são as variáveis. Quando essas variáveis se relacionam de determinado modo em um dado momento, os agenciamentos se reúnem em um regime de signos ou máquina semiótica. Mas é evidente que uma sociedade é perpassada por diversas semióticas, e possui de fato regimes mistos. (Deleuze e Guattari, 1995, v.2, p.23)

Os agenciamentos são portanto verdadeiros acontecimentos, máquinas de expressão, que comportam duas faces: ao mesmo tempo que se configuram em *agenciamentos maquínicos de corpos*, como mistura de corpos agindo uns sobre os outros, *estados de corpos* são também *agenciamentos coletivos de enunciação*, *regimes de enunciados* enquanto transformações incorpóreas atribuídas aos corpos. Abaixo cito um dos exemplos utilizados por Deleuze e Guattari (1995-v2, p.19):

Os corpos têm uma idade, uma maturação, um envelhecimento; mas a maioridade, a aposentadoria, determinada categoria de idade, são transformações incorpóreas que se atribuem imediatamente aos corpos, nessa ou naquela sociedade.

Segundo Deleuze e Guattari (1995-v.2) o agenciamento pode ser pensado ainda sob um eixo vertical, no qual teria de uma parte, *lados territoriais* ou *reterritorializados* que o estabilizam e, de outra parte, picos de *desterritorialização* que o arrebatam.

É assim que na feudalidade houve uma reterritorialização através de uma nova distribuição da terra, por exemplo, ao mesmo tempo uma desterritorialização do império, da igreja e depois com as cruzadas nova reterritorialização de ambos (a terra espiritual, o túmulo de cristo, o comércio).

A máquina feudal é abstrata, uma matéria informe, que faz funcionar, vários elementos, compondo um agenciamento coletivo, comportando tanto estruturas quanto acontecimentos.

Em Deleuze e Guattari (1995- v.2) o agenciamento não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regime de signos¹³, à máquinas de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua. Propõem pensar a linguagem como uma semiótica, fora do universo interpretante, fora do universo significante. Todas as significações, todos os modos de semiotização, devem ser reportados a seus agenciamentos de enunciação.

É Hjelmslev o grande inspirador de Deleuze e Guattari quando pensam os regimes de signos se constituindo como agenciamentos coletivos de enunciação.

Hjelmslev (1975) problematiza a tese de Saussure, a qual distingue no signo o par significante-significado. Essa dupla de significante e significado, para Hjelmslev, não daria conta do que se passa com o signo; por isto ele vai propor que se trata de uma função semiótica e que toda função semiótica teria como componente o que ele chama de sentido, a quarta dimensão da linguagem para os Estóicos.

Para escapar da imediata relação expressão/significante e conteúdo/significado, Hjelmslev (1975) vai distinguir expressão e conteúdo, dizendo que cada um tem sua forma e substância, não havendo preponderância de um sobre o outro, no entanto um não aparece sem o outro. Os dois são recíprocos e há uma duplicação. Forma e substância são dois estratos que podemos encontrar na expressão e no conteúdo. Hjelmslev está pensando a função semiótica além da palavra. Guattari (1988) fala de uma energética da semiótica, lembrando o exemplo do ruído das máquinas em uma fábrica, os quais nos dizem onde estamos. Na escola também, os gritos das crianças no recreio, ou o silêncio nas salas de aula, cortado pela fala pausada de um professor, a sirene nos intervalos e as corridas nos corredores são signos próprios do espaço escolar. Segundo Guattari (1988), em Hjelmslev ainda isso tudo é linguagem.

¹³ *Regime de signos é uma semiótica. A semiologia é considerada uma semiótica significante, um regime de signos dentre outros, sem ser o mais importante.*

Os regimes de signos se definem, assim, por variáveis interiores à própria enunciação, mas que permanecem exteriores às constantes da língua e irreduzíveis às categorias lingüísticas. (Deleuze e Guattari, 1995-v.2, p.98)

Para Deleuze e Guattari (1995), as semióticas dependem de agenciamentos, que fazem com que em determinado momento, predomine um ou outro regime de signos.

Deleuze e Guattari (1995), partem de Hjelmslev, mas vão dizer que expressão e conteúdo são as duas faces do agenciamento: agenciamento de enunciação e agenciamento maquínico. O primeiro se constituindo em regime de signos - sistemas semióticos e o segundo em regime de corpos – sistemas físicos. Considerando que são faces de um mesmo agenciamento e que só se pode abstrair uma delas *muito relativamente*, os autores propõem chegar no próprio agenciamento *a algo mais profundo que estas faces*, algo que poderá dar conta ao mesmo tempo das duas formas: é o que irão chamar de *máquina abstrata*¹⁴. Esta é definida por seu caráter diagramático, não tendo nem substância, nem forma, nem conteúdo, nem expressão, é apenas matéria e função.

Uma máquina abstrata em si não é mais física ou corpórea do que semiótica, ela é diagramática (ignora ainda mais a distinção do artificial e do natural). Opera por matéria e não por substância; por função, e não por forma. As substâncias, as formas, são de expressão “ou” de conteúdo. Mas as funções não estão já formadas “semioticamente”, e as matérias não estão ainda “fisicamente” formadas. A máquina abstrata é a pura Função-Matéria – o diagrama, independentemente das formas e das substâncias, das expressões e dos conteúdos que irá repartir. (Deleuze e Guattari, 1995-v.2, p.99)

Guattari (1992) propõe pensar as máquinas abstratas como *montagens suscetíveis de pôr em relação* diferentes componentes heterogêneos (materiais e energéticos, semióticos, sociais, representações mentais individuais e coletivas...). Uma máquina abstrata opera transversalizando tais componentes, em uma espécie de dinamismo qualificado de *agenciamento maquínico*. A máquina abstrata não existe mais independentemente do agenciamento, assim como o agenciamento não funciona

¹⁴ A noção de máquina abstrata é tomada de Chomsky, porém diferentemente deste, Deleuze e Guattari (1995, p.99) irão dizer que ela é *muito mais* do que a linguagem. A objeção que fazem à idéia

independentemente da máquina. Poderíamos dizer que a máquina *funciona* e o agenciamento faz funcionar. A máquina é abstrata, o agenciamento é concreto.

O dinamismo da máquina abstrata é inconsciente, um inconsciente maquínico, do qual nos fala Guattari (1988, p. 9-10):

Vejo o inconsciente antes como algo que se derramaria um pouco em toda a parte ao nosso redor, bem como nos gestos, nos objetos quotidianos, na tevê, no clima do tempo e mesmo, e talvez principalmente, nos grandes problemas do momento...Logo, um inconsciente trabalhando tanto no interior dos indivíduos, na sua maneira de perceber o mundo, de viver seus corpos, seu território, seu sexo, quanto no interior do casal, da família, da escola, do bairro, das usinas, dos estádios, das universidades...um inconsciente maquínico....que está povoado não somente de imagens e de palavras, mas também de todas as espécies de maquinismos que o conduzem a produzir e reproduzir estas imagens e estas palavras.

Esse dinamismo da máquina pode ser pensado do ponto de vista diagramático. Deleuze (1988) retoma a noção de diagrama em Foucault. Um diagrama expõe a relação de forças. Para Foucault (1988) o sistema panóptico, uma máquina a qual funciona como uma *espécie de laboratório de poder*, é o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal, um funcionamento que se abstrai de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, uma máquina de fabricar indivíduos dóceis, sem violência física, por estratégias diversas. Um diagrama é composto de forças. O que Foucault chamava de diagrama, Deleuze (1992-a) irá chamar de cartografia, *um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo*, como as linhas da mão.

É sob esse princípio cartográfico que faremos a leitura dos discursos da escola e da comunidade para pensarmos os modos de relação configurados na escola. No próximo tópico exporemos mais sobre a cartografia em Deleuze e Guattari e como articularemos uma proposta de análise das relações de uma escola pública com sua comunidade.

de Chomsky é de que a máquina por ele proposta não é suficientemente abstrata, uma vez que *permanece limitada à forma de expressão e a pretensas universais que a linguagem supõe.*

**Diagrama - mapa - dobra - tempo - sentido -
acontecimento - subjetividade - agenciamentos coletivos
de enunciação - linhas de : enunciação, de visibilidade,
de forças, de subjetivação - linhas segmentárias,
flexíveis, de fuga - cartografia - traçar as composições
discursivas dos acontecimentos - discurso efeito de
sentidos - discurso como acontecimento - incorporal -
sentidos agenciados coletivamente - máquina abstrata -
matérias de expressão - atual - virtual - inconsciente
maquínico.....**

4 - MODOS DE RELAÇÃO - MODOS DE EXISTIR - MUITAS LINHAS

*Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: -
As coisas não têm significação: têm existência.
As coisas são o único sentido oculto das coisas
(Fernando Pessoa –Alberto Caeiro)*

Neste trabalho estamos partindo de uma outra noção de relação, descolando-a do caráter interpessoal ou social, para entendê-la como acontecimento. Buscamos em Deleuze uma filosofia, para tentarmos dar conta da necessária ruptura com nosso modo de pensar, um modo impregnado de representações e identificações. Deleuze nos instiga a inventar, procurar outros caminhos. No entanto, isso não ocorre sem verdadeiros embates, porque como ele mesmo diz: *o próprio pensamento torna-se um acontecimento*. Parece que um devir-filósofo tomou conta de nós, colocando-nos um novo desafio: experimentar os conceitos de Deleuze e Guattari sem colocá-los em uma camisa de força, organizando-os conforme a lógica estruturalista. O que construímos é resultante de uma determinada leitura da obra desses autores. Procuramos pensar com eles, ao olharmos o real da escola pública e a processualidade das relações como uma multiplicidade, feita de encontros, afecções, sensações, repetições e devires.

Uma multiplicidade, segundo Deleuze (1998), nunca está nos termos, seja de que número eles forem, nem em seus conjuntos ou totalidade. *Uma multiplicidade está somente no E, que não tem a mesma natureza que os elementos, os conjuntos e*

sequer suas relações. Pensar com E, pensar nas composições, conexões, ao invés de pensarmos por definições, identidades. É dos empiristas que Deleuze retira a idéia de que as relações são exteriores a seus termos. Trata-se, portanto, de uma geografia das relações.

As relações se engendram em processos de subjetivação, sendo imanentes aos modos de existência constituídos no tecido social. Se entendermos as relações como o Tempo, tal como Deleuze (1992-a) o define apoiando-se em Bergson: um *Todo Aberto, o que muda e não pára de mudar de natureza a cada instante*, poderemos compreender que não há como descrevê-las em um conjunto. Não é nossa intenção tomá-las como referentes para explicar o funcionamento institucional na escola, mas apenas demarcar alguns traços, rasgos, alguns elementos que puxam as relações em diversas direções na escola, tal qual um labirinto, com várias entradas. *Diz-se que um labirinto é múltiplo, etimologicamente, porque tem muitas dobras. O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras.* (Deleuze, 1991,p.14). Somos todos barrocos.

Esse social que se dobra, configurando-se de uma determinada forma, ele é tão plural em termos de forças, que no campo das relações institucionais, o encontro destas forças faz com que as relações se dupliquem, se tornem maiores do que são, se dobrem e desdobrem em outras, não implicando em reproduções, mas sim dobras das dobras, por isso d'obras.

..a constituição de modos de existência ou estilos de vida não é apenas estética, é o que Foucault chama a ética, por oposição à moral. A diferença é esta: a moral apresenta-se como um conjunto de regras que a coagem, regras de um tipo especial que consistem em julgar as ações e as intenções a partir de valores transcendentos (está bem, está mal...); a ética é um conjunto de regras facultativas que fixam o valor do que fazemos, do que dizemos, segundo o modo de existência que isso implica. Diz-se isto, faz-se aquilo: que modo de existência isso implica?....São os estilos de vida, que estão sempre implicados nos gestos e nas palavras, que nos constituem como este ou aquele. (Deleuze, 1992-a, pp.79-80).

As relações se constituem na superfície, como acontecimentos, uma mistura de corpos e incorporais. É nesse sentido que se configuram em virtualidades, forças,

ou semiótica energética, uma composição de forças, puro efeito de sentidos. São forças que se dobram, atualizando-se em modos de relação. Só poderemos entendê-las pelas bordas, cartografando as linhas dessas forças.

Pensar a relação como acontecimento implica em pensá-la como efeitos de sentidos, agenciados coletivamente. Entendê-la como modo nos permite ir além das representações individuais, para resgatar o que há de processual ali onde só víamos definições. As relações da escola com a comunidade constituem-se em uma rede discursiva, na qual se fazem presentes muitas vozes, uma multiplicidade de enunciados, os quais sempre remetem a discursos outros, não por filiações, mas sim por conexões.

Com Deleuze e Guattari pensaríamos que não se trata de marcar os momentos de produção de sentidos, mas sim cartografar, traçar as linhas que compõem os enunciados e seus agenciamentos. A questão é como um enunciado se conecta com outro produzindo sentidos e a que tipo de agenciamento podemos remetê-los. Não há intenção de descrever o acontecimento, porque estaríamos reduzindo-o a um estado de coisas. Também não se trata de decompor, porque a relação é esse todo que une os corpos, é o entre, é o meio, que está fora do tempo, que se desloca incessantemente. As relações se constituem na trama discursiva, a partir de acontecimentos discursivos, os quais produzem modos de ser, de se relacionar.

Em Deleuze e Guattari encontramos uma Filosofia da Linguagem, para pensarmos uma outra lógica do sentido. Buscamos também uma teoria do discurso que nos auxiliasse a sairmos das análises psicológicas. Pêcheux foi escolhido como ponto de partida, uma vez que é considerado o grande expoente da Análise de Discurso Francesa. Não é toda sua teoria que nos interessa. Entendemos ser possível partirmos de Pêcheux na sua fase menos estruturalista, com a noção de discurso como *estrutura e acontecimento*, forçando-o a reencontrar Foucault.

Interessa-nos a noção de discurso em Pêcheux como *efeitos de sentido*, entendendo que tais efeitos resultam de uma heterogeneidade de enunciados, o que faz com que concordemos com Deleuze e Guattari (1995,v.2) de que não há um sujeito da enunciação, mas sim *agenciamentos coletivos de enunciação*. Pêcheux (1997) em *Estrutura ou Acontecimento* parece dar à enunciação este caráter de acontecimento, falando de um *apagamento do agente do enunciado*, para dar lugar a

um sujeito disperso em diversas posições. A noção de acontecimento em Pêcheux aponta para a emergência do novo, a ruptura com a continuidade, *deslizamento de sentidos*, ao mesmo tempo que *convoca uma memória*.

Sob o referencial de Deleuze e Guattari, procuraremos dar uma ênfase maior a esse caráter de acontecimento, a essa face incorpórea do discurso, que faz com ele seja mais que linguagem, nem proposição, nem coisa, mas o que está entre ambas, expresso da proposição e o que se atribui às coisas, efeitos de sentidos.

Pensar a relação para além da representação de sujeitos, mesmo que histórico-sociais, implica em pensar que ela escapa ao sujeito na sua interioridade, bem como escapa ao lugar de sujeito narrador. Além das representações do sujeito que narra, existe uma multiplicidade de vozes, pela sua inscrição em um agenciamento coletivo.

Um agenciamento comporta um emaranhado de linhas, portanto uma cartografia como propomos não poderá remeter os discursos a estruturas pré-estabelecidas, mas sim buscar um exercício cartográfico desde o plano molecular, o qual segundo Guattari (1986), é o plano dos fluxos, dos devires, das intensidades, é o plano de imanência, o qual já referimos ao falarmos do pensamento de Deleuze.

Lembramos que estamos tomando de Rolnik (1989, p.15) a noção de cartografia, a qual difere de um mapa, não se fechando em uma figura representativa. *(...)é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.*

... nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos. Era preciso, não remontar aos pontos, mas seguir e desmaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, micropolítica do desejo). É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. (Deleuze, 1992-a, p.109)

Deleuze e Guattari (1995,v.3) acreditam que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. Há linhas que formam contornos, configurando objetos, pessoas, situações, assim como há linhas totalmente abstratas. As primeiras são linhas duras, segmentárias, como a família, a profissão, a aposentadoria. Estas

operam no plano molar, o qual delimita nossos sistemas de referência. Temos linhas de segmentaridade mais flexíveis que trazem pequenas modificações, desvios. São linhas moleculares, as quais de alguma forma rompem com os contornos estabelecidos. Temos também linhas de fuga, são as abstratas, mas não há nada de imaginário, nem simbólico nestas. Segundo Deleuze e Guattari, *as linhas de fuga não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir*. São estas que operam nos processos de desterritorialização, desfazendo os estados de subjetivação fechados.

A Cartografia, segundo Kastrup (2000) surge como uma espécie de princípio metodológico, mas não um método no sentido tradicional. Uma cartografia nos permite detectar forças tendenciais, direções e movimentos, que escapam ao plano das formas, embora coexistam com estas. Toda transformação das formas passa, necessariamente, pela sua inscrição no plano do rizoma, o qual é composto de linhas e não de pontos.

O rizoma é um campo coletivo de forças dispersas, múltiplas e heterogêneas.....A linguagem é um dos vetores que compõem este campo, mas não há rebatimento ou redução a ela dos demais vetores – materiais, sociais, econômicos, tecnológicos, etc.²¹ Todas as formas existentes e visíveis resultam de um agenciamento desses fluxos heterogêneos.(Kastrup, 2000, p.21).

Tentaremos pensar os discursos na escola, cartografando a composição dos enunciados, suas conexões, os agenciamentos coletivos que os produzem e os modos de relação que se constituem em dobras, como diversas linhas do tempo.

Faremos a seguir uma breve parada na escola e na comunidade, para posteriormente falarmos das relações em d'obras, das possíveis direções das forças agenciadas no encontro da escola com a comunidade.

O nosso colégio sempre tem briga, bagunça, fofocas...tem muita coisa legal, boa, divertida, e as vezes dentro da sala tem paz, respeito e felicidade...E algumas coisas que eu acho positiva na nossa comunidade é que eles são críticos sabe, eles são bastante críticos e até pela história deles, eles invadiram o bairro para conseguirem um lugar... A escola não é aquela que eu sempre sonhei, não tem cursos, não tem todas as matérias necessárias para um bom ensino...Eles são bem fraquinhos, eu acho que a turma mais fraca que tem é essa, desses alunos que vieram da quinta, falta de interesse, eu acho que passaram da idade... As professoras também não são as melhores, mas dão para quebrar o galho... Temos que tirar nota boa para o nosso futuro e alegria de nossos parentes e vizinhos. Os banheiros são sujos....De repente falta interesse né, eu sou acomodada né, porque todo mundo reclama e ninguém se mexe... Já veio polícia aqui, é horrível....quando a merenda é boa prá nós elas comem, quando é ruim elas fazem especiais prá elas... Minha escola, olhando de fora, tem uma aparência razoável, mas conforme você vai entrando, vai piorando...Alguns não sabem o que estão fazendo aqui, eu tenho essa impressão, não sei, meio complicado... Gosto do recreio, quando ligam o som e toca o Rep do Solitário, eu fico num canto pensando, pensando...aqui eu acho que os alunos não tem muito respeito pelo professor....É um saco essa escola, as professoras enchem o saco...O que a gente realmente queria para as escolas, para uma escola pública fica difícil né?...A escola é muito importante para a vida de uma criança, aprender e estudar, fazer novas amizades...Ah, que Decepção!...Quando eu entrei para essa escola, pensei que entraria num lugar que eu garantiria o meu futuro....Quando eu entrei nesta escola na 5ª. série tudo era organizado, mas hoje que eu estou na 7ª., está tudo diferente...O que eu acho mais tri aqui na escola, é a cumplicidade entre os alunos... Imagina se eles não têm verba pra saúde, eles vão ter verba pra colocar computador dentro da escola?...Essa escola é minha segunda casa...essa escola na minha opinião é a melhor do bairro... Os professores fazem o possível e o impossível para ensinar melhor a matéria, para não ficar muito monótona as aulas e no entanto os alunos não dão valor para eles....a nossa escola pública, quer dizer, pública, pública, ai que coisa de pobre... Eles fazem tudo para ver se a gente aprende. Algumas vezes eles conseguem....temos que ir à escola para termos ótimos trabalhos...

5 - UMA ESCOLA MÁQUINA

A escola tomada aqui como nossa intercessora¹⁵ é da rede pública de ensino. Está situada em um bairro periférico da região metropolitana de Porto Alegre. Atende aproximadamente 1200 alunos de 1ª a 8ª série, tendo em torno de 70 professores. Foi uma das primeiras a iniciar suas atividades em 1987, por pressão da comunidade que se organizara em defesa de escolas para o novo bairro que surgira por ocupação de um grande loteamento urbano. O bairro tem aproximadamente 50.000 habitantes, possuindo seis escolas públicas (quatro municipais e duas estaduais). É um grande núcleo habitacional, o qual foi se ampliando por ocupações sucessivas de áreas verdes do núcleo original.

A escolha desta escola se deu após negociação com a Secretaria de Educação local, a qual exigiu que se realizasse uma solicitação formal para a viabilização de nossa pesquisa. A opção do bairro foi minha, pela sua história de formação, pela localização em uma zona periférica da cidade, com várias escolas públicas e uma população na sua grande maioria bastante pobre economicamente. Entre as escolas existentes a Secretaria sugeriu-me duas, as quais apresentavam problemas diversos, como alto índice de repetência, violência, estando a comunidade referida como *difícil*. Escolhi uma destas, cuja direção conhecia, por experiência conjunta em outra escola há alguns anos atrás. Mesmo sabendo que corria algum risco de que este aspecto atrapalhasse o processo de pesquisa, de outro lado sabia que teria liberdade para entrar na escola, participar das atividades e levantar os dados que necessitasse.

¹⁵ Essa idéia de *intercessores* Deleuze (1992) expõe em *Conversações*, para dizer que *sempre se trabalha em vários*. Podem ser pessoas ou também coisas, reais ou imaginárias, relações que abram caminhos para o pensar. Falamos com alguém, para alguém e por alguém. É nesse sentido que a escola de minha experiência foi intercessora para que pudesse elaborar essa tese.

Sendo assim, o trabalho de campo foi realizado durante um ano, de setembro de 1997 a setembro de 1998, com visitas semanais à escola, às vezes mais frequentes, outras intercaladas com pausas de uma semana. Houve apenas um período maior de afastamento, de três meses, correspondente às férias escolares. Ainda em 1999, tivemos contato com integrantes da Secretaria de Educação, os quais assessoram esta escola.

Os contatos com a escola foram bastante informais, possibilitando-me a participação em diferentes atividades, bem como circular livremente pelo espaço escolar. Os dados que obtive foram fruto de entrevistas, de observações, de conversas e registro de reuniões e atividades coletivas, as quais participei e ainda vários textos produzidos por alunos de quarta e sétima séries sobre a *vida na escola*. Em alguns momentos contribuí mais diretamente junto à equipe técnica, composta da direção, vice-direção, supervisão pedagógica e orientação educacional, bem como em reuniões com pais e conselhos de classe.

Um olhar descuidado sobre a escola, diria que esta se apresenta como qualquer escola pública de médio porte: salas de aula, biblioteca, um refeitório, sala ampla para os professores, um pavilhão com palco, duas pequenas quadras mal conservadas, uma sala de vídeo, uma pracinha infantil. Alguns equipamentos contrastam, a ponto de imaginarmos a escola em vários tempos em diferentes espaços: na sala de vídeo, o professor tem a programação da tv-escola; na secretaria uma máquina de xerox comprada pelo CPM, um computador adquirido no final de 97, mas as máquinas de escrever continuavam operando em 98; na sala de professores um mimeógrafo é bastante utilizado, a ponto dos professores solicitarem mais um na lista de compras para o próximo ano. O aspecto físico da escola é diferente. A parte da frente parece mais conservada, enquanto as salas situadas na área de declive do terreno, junto à área esportiva, apresentam um aspecto de abandono. Até mesmo a sala destinada ao laboratório e oficina de artes.

Como refere uma aluna: *Minha escola, olhando de fora tem uma aparência razoável, mas conforme você vai entrando, vai piorando.*

A escola tem em seus registros um alto índice de reprovação (entre 20 e 25% nos anos de 96 e 97, e 98 a expectativa era de um índice maior ainda, principalmente nas quintas séries). Trabalha com organização de turmas por rendimento, o que faz

com que em algumas séries, surjam várias turmas de repetentes, com idades avançadas. Essa é uma questão discutida pelos professores e mesmo que alguns se queixem desse sistema, o grupo continua optando por esta divisão por entender que ainda é mais fácil abordar conteúdos em turmas mais homogêneas. O que chama atenção é uma certa naturalização da repetência, uma vez que as discussões ocorrem apenas no final do ano, para fins de organização das turmas.

A escola que naturaliza a repetência não é a mesma do discurso¹⁶ de nosso Ministro da Educação. Em 97 o MEC lançou o *Programa de Aceleração de Aprendizagem*, o qual visa *nivelar o aluno à série correspondente à sua idade*. No mesmo período outra campanha do MEC propunha *Toda Criança na Escola*. Sobre esta os professores comentam: *agora a escola não pode recusar ninguém, tem que aceitar até esses homens entre as crianças pequenas, eles nem querem estudar, mas nós não podemos recusar matrícula*.

As dificuldades para melhorar suas condições físicas, como construção de quadras esportivas, uma reivindicação de alunos e professores, são também inúmeras, *não há verbas*. Um texto de um aluno expressa melhor essa queixa:

A escola desde sua fundação vive de migalhas da Prefeitura que pensa que aqui vivem porcos, que merecem apenas sobras. Poucas coisas na escola mudaram desde o início há dez anos atrás: o muro, o palco, os bebedouros, as escadas. No colégio existem apenas duas quadras esportivas para mais de quatrocentos alunos por turno, isso não pode continuar. Nos períodos livres são mais de vinte e cinco alunos por quadra e setenta que vão para a quadra. Em conclusão disto a nossa escola só dá pro gasto, não tem nada de mordomia. (aluno da sétima série)

Em 1997, foi o primeiro ano que iniciaram o ano letivo com o quadro de professores completo. Segundo a diretora houve períodos que só conseguiam completar o quadro no segundo semestre das aulas. Em uma notícia de jornal de 96, a escola reclamava por iniciar o ano letivo sem 16 docentes. A explicação dada por

¹⁶ No caderno Opinião do jornal O Estado de São Paulo, de 04/08/1999, o Ministro Paulo Renato refere que o Programa de Aceleração vem obtendo sucesso no combate à repetência e à evasão escolar. O MEC distribuiu aos sistemas de ensino um *Kit em CD-ROM* com as propostas de aceleração, mas segundo o Ministro *as redes são livres para adequar as propostas*. Na escola que acompanhamos essas propostas não chegaram.

um representante da SMEC é de que tiveram problemas para nomear professores concursados naquela época, porque os primeiros chamados tinham direito a escolher a escola, recusando-se a trabalharem nas escolas mais periféricas.

Alguns alunos e pais, apesar de também reconhecerem muitas necessidades da escola ainda a consideram a *melhor do bairro* (*quadro de professores agora está completo, algumas atividades especiais como o grupo de canto, portões fechados, dando mais segurança*).

Outros dizem que *é a pior*, que *ocorrem muitas brigas, falta de controle por parte da direção, banheiros sujos, professores que gritam, passeios que não ocorrem, falta de outras atividades, como curso de computação, faltam matérias importantes para o ensino, faltam áreas de esporte*.

As referências às brigas entre alunos *tanto dentro como fora da escola* e as queixas quanto à sujeira dos banheiros foram os temas mais enfatizados por alunos, sendo que as brigas também aparecem nas falas dos professores. Os motivos citados com relação às brigas são vários: nas séries iniciais, os alunos dizem que são *frescurinhas, brigam por qualquer coisa, basta um olhar para o outro*; Entre os alunos da área, as meninas *disputam namorado e os meninos brigam por qualquer coisa, alguns porque entram em brigas de gangues fora da escola, ou prá mostrar que é mais forte que o outro...*

Outros temas que ocupavam o espaço escolar nesse período era o calendário escolar, por conta da adequação aos 200 dias letivos propostos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Alguns professores reclamavam pelas férias perdidas no ano anterior e recusavam-se a fazer reuniões, uma vez que estas não seriam consideradas dias letivos. Junto com essa questão vinha a inconformidade com os sucessivos atrasos no pagamento de salários por parte da Prefeitura.

Na análise dos pais as escolas municipais *parecem melhores que as estaduais por pagarem melhores salários e porque os professores não fazem greves*.

O que para nós ficava mais marcante era o pouco investimento da escola na discussão do pedagógico, havendo muita energia concentrada no controle dos desvios, estando instituído o espaço da *bronca* na sala da direção. Ao mesmo tempo em que a equipe diretiva tentava romper com essa prática dos encaminhamentos de alunos para a *bronca*, os professores a pressionava para que assumisse mais o

controle, uma vez que sentiam-se impotentes para resolver situações de *badernas na sala de aula e fugas para o pátio*.

O fio de contato da escola com os pais também ocorre por uma prática bastante conhecida por todos: o bilhete, o qual sinaliza que alguma coisa não vai bem com o filho na escola, por isso está sendo chamado. Algumas experiências pretendem romper com esse distanciamento. Em 1997 havia uma oficina de artes para pais coordenada pela professora de artes; a Orientadora educacional fazia encontros com mães das séries iniciais. Segundo a diretora, a relação com os pais era bem mais complicada. Nos últimos anos têm conseguido uma aproximação maior. Cita como exemplo, o fato de agora os pais comparecerem na sua grande maioria na entrega dos boletins, o que antes não ocorria. Encontrei um recorte de jornal nos arquivos da escola, do ano de 1993, o qual trazia como manchete o espancamento de uma professora por uma mãe. O motivo referido foi a recusa da professora em escrever no caderno do aluno a matéria do dia anterior quando este havia faltado com justificativa. A diretora diz que agressões desse tipo não ocorrem mais, no entanto, entende que é preciso colocar *limites para a comunidade*:

Eu acho que os alunos da escola têm uma certa disciplina...mas eu acho que posso te caracterizar 35% deles muito desinteressados e com os pais...eu já tenho uma relação bem íntima com a comunidade, eu já sei que...muitas coisas têm que ser pré-estabelecidas, por exemplo: não, o seu direito vai até aqui, daqui pra frente é nós que decidimos...algumas coisas eu jamais vou permitir, como um pai querendo conversar com um aluno porque este brigou com o filho, isso eu jamais permito dentro da escola, um enfrentamento de pais com um aluno cujo pai não está aqui...eles pedem esse tipo de coisa, mas eles sabem que não vão levar...muitas vezes já tive enfrentamentos feios com pais aqui, tem que ser firme, no momento que eu titubear eles...já têm uma característica assim, a vila aqui foi invadida, a escola foi aberta também através de uma certa invasão, foi tudo muito assim, eu vou, eu consigo, então tem que ter pulso forte, bem firme, pra dizer: não, aqui o senhor não vai fazer isso...

Se pensarmos nos mecanismos de poder referidos por Foucault (1988), diríamos que esses limites apresentam aspectos bem visíveis até na arquitetura da escola. Na entrada da escola encontramos uma porta aberta que nos coloca em um corredor, o qual dá acesso à Secretaria. Porém, nesta nos deparamos com uma porta fechada e ao lado um balcão com uma janela de vidro, através da qual se dá o

primeiro contato. Segundo a diretora esse balcão foi colocado antes da sua gestão, posteriormente a alguns episódios de *agressões* por parte de mães às funcionárias que atendiam na secretaria e *invasões à escola para tirar satisfação de professores*.

Pude experimentar esse estranhamento no primeiro dia em que fui à escola. Precisei inicialmente me comunicar através do vidro com as secretárias. Nossa comunicação estava difícil até ser socorrida pela Orientadora que então apresentou-me, autorizando minha entrada nas próximas vezes sem ser anunciada.

Durante o período em que estive na escola, pude presenciar algumas cenas de pais que chegavam para reclamar algo com a direção. As questões na sua grande maioria eram semelhantes a que determinou a agressão da mãe em 1993: a aluna reclama em casa que a professora não recebeu seu trabalho, a professora diz que a aluna nem entrou em aula; uma outra diz que o professor insiste em que faça exercícios os quais está impedida de fazer. Em algumas situações, observei reações fortes das mães, com agressões verbais, falando alto, cobrando posições da direção.

A participação dos pais no Conselho de Pais e Mestres não parece muito efetiva. O que se observa é que este funciona, como em muitas escolas, apenas para dar visibilidade a uma exigência do MEC para liberação de recursos, garantindo a participação dos pais no controle financeiro. É o que afirmam professores e pais:

O CPM se envolve com a questão de melhorar a escola no aspecto financeiro, né, também, mais né, assim, adquirir mais coisas para a escola.. (professora).

A Prefeitura não dá verba suficiente, para a merenda faltam temperos, para a sala de aula falta material, folhas de ofício, os pais auxiliam...agora andamos discutindo o problema do recreio, muitas crianças machucadas, professores que dão regalias para alguns alunos, e pegam no pé de outros... (mãe)

....a gente não participa da organização porque, no caso, a gente dá a idéia, mas na hora, tipo assim, ó, de contá o dinheiro, de vê o que, qual o lucro, qual a despesa...a gente só fica sabendo o total, foi arrecadado tanto, foi feito isso...(mãe)

A necessidade de mais espaços para a fala dos pais na escola é referida tanto por estes, quanto por professores. No entanto as poucas tentativas não são intensificadas. Parece que esta escola se configura para todos em *um campo de*

promessas não cumpridas, como já referimos em outro trabalho no qual examinamos os discursos dos alunos.¹⁷

Os alunos clamam por aulas mais interessantes, por respeito, por recursos de aprendizagem, por uma escola diferente, pelo inusitado da vida que a escola não consegue potencializar.

A Minha Escola

*A escola que eu gostaria de estudar deveria de ter alunos que respeitassem seus colegas e professores, como professores deveriam respeitar os alunos.
A sala deveria ser bem limpinha e as classes sem risco algum.
Na minha escola a professora ensina brincando, trazendo materiais didáticos e não usaria material de uso comum como o quadro e giz.
As crianças que estudassem na minha escola, viriam felizes estudar pois todo dia seria uma atividade diferente, todo dia uma surpresa.
A merenda na escola seria ótima e muito gostosa e cada aluno teria um uniforme que a escola ofereceria sem comprar nada.
Na minha escola professores e alunos seriam felizes e muito amigos com paz, harmonia, respeito, carinho, responsabilidade e amor ao próximo.* (aluna de 7^a série)

Os professores, considerados na sua maioria pela SMEC, *muito críticos, exigentes*, nos falam da sua inconformidade com a escola que vivem, com as condições de trabalho, com a falta de verbas, com a falta de autonomia, com o fracasso do ensino, o qual os faz *fracassados*. Fazem análises desse processo na escola, apontam saídas, mas não conseguem efetuar ações coletivas para romper com essa lógica que opera pelo tédio conforme nos aponta Rocha (1996, p.12):

O tédio entendido como a sensação de impotência de criar e de conviver com o inesperado, com as dúvidas, encontra-se vinculado a um certo modo de produção de vida em busca do equilíbrio, a um tipo de visão de mundo que tende à harmonia, ao conjunto de valores humanos vinculados aos princípios orgânicos da homeostase que estão presentes nas sociedades modernas.

¹⁷ *Historiar sobre a vida na escola faz sentido – análise discursiva de textos escritos por alunos de uma escola pública*, publicado em Silveira Andréa F. (et al.) – Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1999, pp.129-146.

Na fala dos professores, a lógica do tédio se revela no desencanto com o próprio fazer:

A escola, como um todo, como instituição é um lugar muito chato, ela não consegue prender, não consegue motivar porque a gente tá indo, assim...se fala da informática, se fala da tecnologia, mas ainda está se entregando os boletins da mesma forma, ainda continua tudo igual, ainda se fala dos conteúdos, conteúdos, conteúdos e não se consegue ultrapassar isso aí....se larga os PCNs e se fala de temas transversais. Mas não se discute o currículo!, então não adianta os temas transversais. (supervisora da SMEC)

... eu ainda não deixei de gostar dessa minha profissão, mas de alguns anos pra cá ao invés dela me dar alegrias, olha a gente tá tendo tantos dissabores, ultimamente eu tenho tido só dissabores, porque tudo engloba né, quando tu vê tu está num emaranhado de coisas que tu não tem mais, tu não pode fazer mais reuniões, tu não pode explicar aquilo que tu acha para melhorar as coisas.. (professora)

Os pais já não clamam apenas por escola, mas por um ensino de qualidade, que possa garantir um *futuro melhor* para os filhos, que lhes prepare para o mercado de trabalho e para a vida, que lhes ofereça mais que o *abcdário*.

Eu penso assim: por que para escola pública é diferente, aqui é assim, lá na outra escola é bem outra. Por que, por exemplo, a senhora e outra professora fazem a mesma faculdade, uma vai para a escola particular, a outra vai para a pública e o trabalho de vocês é bem diferente? Por quê? Por que aqui não ensinam como lá? (mãe)

...a nossa escola pública, quer dizer, pública, pública, ai que coisa de pobre (risos), sabe...é coisa de pobre, mas aquele pobre assim, que não...aquela coisa que não tem, parece aquela obrigação, dizer assim, filho tem que ir pro colégio, mas não é questão : filho tem que ir pro colégio, ler, escrever, se eu sei em casa, o meu filho não precisa vim aqui...eu acredito, eu, na minha opinião, filho vai pro colégio é prá, prá aprender muito mais do que eu sei dá, e que...sabe, eu tenho que atualizá ele, fazer ver as coisas que tão vindo né, eu sei ler e escrever, né, eu pego e ensino em casa o abcdário.. (mãe).

A partir dessa fala de uma mãe entrevistada nos perguntamos: quando a escola pública se tornou escola pobre, para pobre? Apenas para introduzir, traremos um pouco da história.

Segundo Ariès (1978), no século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, constituindo os primeiros modelos dos grandes colégios, os quais mais tarde também serviriam às crianças burguesas.

O movimento de apostolado educacional do fim do século XVII, que resultou no aparecimento dos Irmãos das Escolas Cristãs, não se limitava apenas aos pobres. As escolas populares eram invadidas por pequenos-burgueses, assim como as classes inferiores dos colégios estavam cheias de pequenos artesãos ou camponeses (Ariès, 1978, p.192).

O Antigo Regime, até o século XVIII, praticamente só conheceu a escola única. A partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário).

Para Ariès (1978), esta separação se inscreve na mesma lógica da divisão das crianças por idades, ou seja, havia uma *tendência geral ao enclausuramento, que levava a distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido.*

Segundo Varela e Uria (1992), Ariès relegou a um segundo plano as táticas empregadas no recolhimento e moralização dos meninos pobres. Isto o impediu de perceber que a constituição da infância de qualidade formava parte de um programa político de dominação, que assegurava o poder de mando a uma classe. Enquanto a constituição da infância de qualidade aparece estreitamente vinculada à família, a da infância necessitada foi em seus princípios o resultado de um programa de intervenção direta do governo; No primeiro caso, *os filhos de família*, eram aqueles pertencentes à burguesia; *No segundo, o poder político arroga-se todo direito, insertando a infância pobre no terreno do público.*

A educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na

segunda metade do século XIX e em princípios do século XX, das medidas gerais do bom governo: ...o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo; o operário tem instintos avessos, e não há outro recurso senão moralizá-lo se queremos que as sociedades e os estados tenham paz e harmonia, saúde e prosperidade. Eis aqui, em resumo, o programa político destinado a resolver a questão social, a luta de classes, no interior da qual a educação ocupa um papel primordial (Varela e Uria, 1992, p.88).

Este mesmo programa político referido por Varela e Uria, acompanhará as propostas de educação para o povo no Brasil. Na primeira metade do século o que temos é a crença da escola como valor geral relacionando Educação e Desenvolvimento. Segundo Arroyo (1991), mal se tinha iniciado a crítica desta crença, no final dos anos 70 e início dos anos 80 - surge esta de novo atrelada a outro valor Educação-Democracia, uma nova *fórmula mágica*.

A invasão da escola, pelo povo, sua expulsão precoce, seu péssimo aproveitamento alarmou alguns, incomodou a muitos. Ensaíram-se experiências e propostas diversas de escola para o povo durante essas décadas. A pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes...Foi e é uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado (Arroyo, 1991, p.16).

A idéia de adaptação à realidade dos carentes parece espreitar a escola pública. Arroyo chama atenção para o fato das novas experiências de educação baseadas no valor Educação-Democracia, as quais trazem propostas de escola integrada, via participação comunitária, ainda lembrarem sob uma nova roupagem, a clássica dicotomia que historicamente caracterizou o sistema educacional: uma escola para os filhos das camadas médias e das elites e outra para os filhos das camadas populares. *Para os primeiros, as artes, as letras, o saber superior, enquanto para as segundas um sistema de moralização que socialize para a integração social, o trabalho e a produção.*

Concordo com Arroyo de que a crítica à escola ainda se faz necessária, por mais que pareça que tudo já foi dito. Basta entrarmos nas escolas das vilas populares para depararmo-nos com um ensino *quebra-galho*, como referem os alunos com quem conversamos.

A escola, considerada por Foucault (1988) uma das instituições disciplinares fortemente comprometida com a operação de mecanismos de poder nos séculos XVIII e XIX parece ainda responder a que veio: individualizar conforme a lógica disciplinar, fabricando, serializando, separando, produzindo ao mesmo tempo *corpos dóceis e úteis*. No entanto, os procedimentos estão mais invisíveis ainda em nossa atualidade, em uma configuração do social que já não opera só por mecanismos disciplinares. Deleuze (1992-a) refere que após a Segunda Guerra, as instituições de confinamento, como a escola, prisão, hospital, a família, entram em crise, surgindo outras forças, as quais operam por *modulação* e não por *moldes*, como as disciplinas. São os mecanismos de controle permanente.

Nas sociedades de controle, segundo Hardt (2000) as instituições ganham fluidez, estendendo-se a lógica anterior a todo o campo social. É assim que podemos pensar como a pedagogização das crianças se dá além dos muros da escola, mas também na família, na mídia, nos pequenos grupos de convivência, nas brincadeiras com os amigos. No regime das escolas, temos a avaliação contínua, introduzindo-se *a empresa* em todos os níveis de escolaridade. As instituições sociais, com seus mecanismos disciplinares, como a escola, continuam cada vez mais produzindo subjetividade. Não há uma oposição entre as formas disciplinares e de controle. Segundo Hardt (2000) o que há no controle é uma intensificação da disciplina. Trata-se para o autor de uma *sociedade mundial de controle*, a qual se instala nessa nova ordem mundial denominada *Império*.

O Império é ilimitado em seu sentido espacial, não há fronteiras para seu domínio; não há nada externo ao seu poder...também é ilimitado no seu sentido temporal, já que seu domínio é posto como necessário e eterno, em vez de temporário e transicional. Finalmente, o Império é ilimitado em seu sentido social, pois busca controlar toda experiência social; o objeto do Império é a própria forma de vida. Nossa hipótese é de que, enquanto muitos impérios foram declarados ao longo dos últimos 2.000 anos, atualmente pela primeira vez o conceito foi realizado de modo integral. É a primeira vez que vemos uma forma verdadeiramente ilimitada de poder.(Hardt, 2000, p.7)

Essa imanência entre vida econômica e vida social, característica do Império, Guattari (1986) denominava de Capitalismo Mundial Integrado. Há tanto controle e

produção de bens e relações sociais, quanto produção de uma subjetividade industrializada.

Os processos de subjetivação característicos do capitalismo *constituem uma linha de montagem subjetiva*, disseminada por todo o corpo social, configurando-se como uma indústria de base desse sistema. O desejo é tão produzido quanto os produtos que consumimos. A produção do desejo é coextensiva à produção econômica. Os gênios da propaganda têm afirmado que é preciso antes de tudo trabalhar a marca, criar a necessidade, a demanda de um determinado produto, inscrevê-lo em um processo de subjetivação para então colocá-lo no mercado.

Os equipamentos coletivos, segundo Guattari (1986), tais como centros de saúde, escolas, universidades e também a mídia *constituem o Estado em sua função ampliada. São operários de uma máquina de formação da subjetividade capitalística.*

Estamos tomando a escola como máquina abstrata, tal como já definimos anteriormente: uma superfície informe, cujo dinamismo põe em relação diversas forças: sociais, econômicas, políticas, midiáticas, individuais.

A Escola Máquina constitui-se em vários regimes de signos, semióticas mistas, as quais atualizam diversos modos de relação. Na face dos corpos encontramos pessoas, professores, alunos, mulheres, homens, crianças, salas, bibliotecas, cadeiras classes, quadros, banheiros, livros, cadernos, planos, documentos, propostas, leis, sons, ruídos, afetos, falas, palavras, música, quadras, poeira, concreto, madeira, regras, valores..., uma multiplicidade, uma mistura de corpos com suas ações e paixões, corpos que se afetam e são afetados. Na face dos incorporais, dos acontecimentos, dos efeitos incorporais, encontramos discursos, sentidos, efeitos de superfície – efeitos informes. São intangíveis, não *existem*, mas *insistem*.

A apropriação do cotidiano institucional não se dá somente na perspectiva da ação sobre as estruturas, mas no desbloqueio do tempo e, portanto, em algo da ordem do incorporal. A instituição é máquina abstrata, é movimento, dimensão produtiva da existência, enquanto a organização se constitui como dimensão funcional desta existência, base de estabilização, de espacialização. (Rocha, 1996 p.136).

A história nos conta como a escola pública se tornou uma escola para pobre, mas nas suas práticas cotidianas ela se faz escola para pobre, uma escola *quebragalha* como afirmam mães e alunos, colocando em ação uma diversidade de forças, algumas das quais às vezes se dobram em devires não históricos. A história não nos conta sobre aquilo em que a escola está se tornando, sobre a virtualidade, a potência da escola pública em nossos dias. Se até bem pouco tempo ela vinha cumprindo o seu papel, fabricar corpos dóceis, hoje ela parece ter caído em uma zona de turbulência, não consegue dar conta das suas origens e já não sabe a que veio. A nossa escola máquina põem em relação a história e o devir¹⁸.

Na nossa escola intercessora, sentimos esse mal estar, uma inquietação constante, um ar de inconformidade, representado nas falas, nas cenas, nos ruídos, nos discursos, nos encontros, os quais tomaremos como análise para compor a cartografia dos modos de relação com a comunidade.

No próximo tópico falaremos um pouco da história dessa comunidade e como estaremos pensando esta falsa *comum-unidade*.

¹⁸ Em Deleuze o devir é um desvio da história, um entre-tempo....*Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.*(Deleuze, 1997, p.64, v.4)

6 - A COMUNIDADE E SEUS PARADOXOS

Viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal

Boa Ventura Souza Santos

Segundo Willian Pereira (2001) as idéias em torno da comunidade transformaram-se em legítimos paradigmas do Estado, da Igreja, dos movimentos sociais revolucionários, dos sindicatos, das associações profissionais e cooperativas. Portanto a expressão comunidade vai além do sentido de espaço geográfico, configurando-se em uma rede simbólica, abarcando pessoas, grupos, modos de vida, desejos e níveis diversos de pertencimento.

De um modo geral o termo comunidade é definido como:

...um agrupamento de pessoas que vivem em uma determinada área geográfica ou território (rural ou urbano) cujos membros têm alguma atividade, interesse, objetivo ou função em comum, com ou sem consciência de pertencimento, e de forma plural, com múltiplas concepções ideológicas, culturais, religiosas, étnicas e econômicas. (Pereira, 2001, p.145)

No entanto, se tomarmos como afirma Pereira (2001) pelo viés da *participação, da política e das relações de poder*, teremos diversas perspectivas. O autor nos apresenta três abordagens.

Em uma perspectiva **tradicional**, a noção de comunidade é tomada *como um grupo coeso, forte e unificador, sem conflitos e com uma história de comum-uniidade*. Os conflitos internos em uma comunidade não teriam relação com o todo da sociedade (aspectos econômicos, sociais, culturais, simbólicos, institucionais).

Segundo Pereira (2001), compartilham desta perspectiva um certo imaginário cultural rural, alguns partidos totalitários de direita e de esquerda, o meio religioso de

orientação pentecostal e carismática e algumas teorias de grupo, como a Teoria de Campo de Kurt Lewin.

Uma **segunda** leitura apontada por Pereira tem origem em fontes sociológicas e antropológicas de base teórica positivista. Para estas, a comunidade se *caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos: um sub-grupo dentro da sociedade, percebido ou se percebendo como diferente, em alguns aspectos, da sociedade mais ampla*. Tais pressupostos apoiam-se no conceito de estratificação social em camadas ou agrupamentos, os quais podem ser geográficos, étnicos ou culturais.

O gerenciamento social desses grupos segundo Pereira caberia ao Estado. Um Estado provedor, encarregado de atender *as necessidades básicas da comunidade carente*.

Nesse sentido são famosos os planos da casa própria, da cesta básica, o tudo pelo social, a escola para todos, etc. Essas campanhas, propagadas através de poderosos meios de comunicação de massa, visam difundir o cuidado e a proteção para os “menos favorecidos”, de “menos recursos”, de “menos sorte” e abandonados. É a disseminação do discurso da falta e do carenciado”. (Pereira, 2001, p.149)

Hoje temos novas campanhas, vinculadas à escola: Toda Criança na Escola, Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Renda Mínima, Programa de Aceleração da Aprendizagem. A produção do estado de carência e da falta se dá ao mesmo tempo em que se constitui o estado provedor, dono do saber e do poder para atender as necessidades dos pobres. Na clientela instala-se a suposição de um estado de desconhecimento, de impotência e de desapropriação.

O discurso do estado provedor, preocupado com o social, capaz de assegurar a satisfação das necessidades básicas do povo, aparece na mídia em propagandas às vezes não tão subliminares. Temos nesse período as propagandas do MEC sobre a bolsa-escola e as do Ministério da Saúde (bolsa-alimentação).

Pereira (2001) aponta uma **terceira** perspectiva, a qual toma a comunidade como um *dispositivo aberto, heterogêneo, processualidade permanente, produção e decomposição de novas ordens*. O autor está tomando aqui como referência a noção de grupo-dispositivo de Regina Benevides de Barros (1996). Para a autora, o grupo

não é uma unidade, mas sim multiplicidade, *um dispositivo que dá suporte à enunciação coletiva.*

Pensaremos a comunidade nesta perspectiva, como uma multiplicidade, onde não há totalidades, mas sim diferentes composições de forças.

No projeto apresentado em 1999, usávamos a expressão classes populares e após a defesa, ficamos com a pergunta do professor Nilton Fischer: *é possível falar em classes populares no plural, sem problematizar o uso desse conceito?*

Não, não é possível falarmos de grupos, de determinadas comunidades, incluindo-as em um conjunto de classes populares, mesmo porque esse conceito tem sido empregado em vários trabalhos sobre educação popular, sem que encontremos referências claras, as quais delimitassem do que estamos falando quando nos referimos a diferentes grupos sociais como *classes populares*. A expressão tem sido utilizada em trabalhos envolvendo populações de regiões muito pobres das grandes cidades, as quais vivem em regime de miséria, no que diz respeito à moradia, ao salário que recebem os trabalhadores, às condições de trabalho, de saneamento básico, às condições de acesso ao sistema de saúde que os desassiste, enfim populações que possuem um baixo poder aquisitivo e que fazem uso da escola pública.

É impossível deixarmos de considerar que falarmos de classes populares abarca uma multiplicidade de coisas. Quais são as classes populares no Brasil hoje? Aquelas nomeadas por partidos de esquerda, de direita? Aquelas classificadas pelos segmentos intelectuais, pela academia? Por governantes? Será que os diferentes grupos sociais, os quais integramos nesse conceito de classe popular se constituem como classe(s)? Os movimentos sociais no Brasil tomaram para si essa categoria de classe?

Não pretendemos fazer aqui essa discussão, mas pontuar que entendemos a pertinência da colocação do professor Fischer, a qual nos alertou para heterogeneidade das populações colocadas em lugar de “periferia” em nossa sociedade.

Do reconhecimento desses contatos e das “misturas” resultantes começam a se explicitar variações do que se convencionou chamar identidade de cada um desses grupos. E assim se percebem, ao invés de formas acabadas,

constituídas e identitárias para cada grupo, multiplicidades que se expressam de formas diferentes nos diferentes tempos e contextos. (Fischer, Ferla e Fonseca, 1996, p.6)

Esse lugar de *periferia* relacionado às *classes populares* pode ser pensado como uma *fronteira*, uma *subjetividade de fronteira*, expressão utilizada por Boa Ventura Santos (2000) ao pensar as características da transição paradigmática que vivemos hoje. O surgimento de novos caminhos emancipatórios está imbricado à construção de novas subjetividades: *...Há que inventar uma subjetividade constituída pelo topos de um conhecimento prudente para uma vida decente* O autor nos fala do caráter híbrido do *estar na fronteira*, onde os contactos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco susceptíveis de globalização.

De entre as principais características da vida na fronteira que são pertinentes para a tese que aqui defendo, distingo as seguintes: uso muito seletivo e instrumental das tradições trazidas para a fronteira por pioneiros e emigrantes; invenção de novas formas de sociabilidade ; hierarquias fracas; pluralidade de poderes e de ordens jurídicas; fluidez das relações sociais; promiscuidade entre estranhos e íntimos; misturas de heranças e invenções. (Santos, 2000, p.347)

A comunidade a que me refiro neste trabalho e sobre a qual irei pensar nas relações com a escola está situada geograficamente em um bairro periférico da região metropolitana de Porto Alegre, delimitada por um grupo de pessoas usuários dos serviços de uma determinada escola, extremamente heterogênea quanto aos elementos que compõem as subjetividades, os modos de se fazer comunidade, de agir, de constituir relações. São grupos diferentes quanto à classes sociais, profissões, escolaridade, etnia, relações de gênero, filiações partidárias, constituições familiares, organização comunitária, relação com os meios de comunicação, com a mídia. Portanto não há uma unidade que os identifique, a qual possamos tomar como referência, exceto o fato de residirem em um mesmo bairro, usarem os serviços de uma escola ali situada e ter a maioria de seus integrantes participado do grande movimento urbano que os fez comunidade.

Poderia descrever o bairro, do ponto de vista físico, formato das ruas, prédios, estabelecimentos comerciais, os materiais das casas, apartamentos, tipo de transporte. Mas é preciso falar um pouco mais. Como diz Ítalo Calvino (1990) em as Cidades

Invisíveis, *a cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado*. É preciso trazer o que faz o bairro acontecer para que possamos nos aproximar da *arte de fazer* desta comunidade.

Tudo começou em 17 de abril de 1987 quando diversos grupos iniciaram a ocupação de casas construídas pela antiga COHAB, algumas concluídas, outras com obras paralizadas, seguindo um movimento que, segundo iniciara em outras áreas da região metropolitana de Porto Alegre. Muitos dos primeiros ocupantes eram metalúrgicos, tendo a participação ativa do sindicato desta categoria.

Desde então vários outros momentos de ocupações ocorreram em áreas verdes do bairro, o qual possui hoje infra-estrutura de uma pequena cidade, casas do primeiro loteamento, blocos de apartamentos, casas simples construídas pelos moradores. As ruas principais são asfaltadas, comércio simples, diversificado, padaria, farmácia, lojinhas populares, minimercados, transporte coletivo, escolas, creches e igrejas.

Os moradores são na maioria trabalhadores, operários, prestadores de serviço, pedreiro, pintor, motorista, serviços gerais, alguns professores, funcionários públicos e pequenos comerciantes. Há um percentual de desempregados e um pequeno grupo considerado pela maioria como *marginália* itinerante, porque não ficam muito tempo no bairro.

Nos arquivos da escola observa-se que em torno de 50% das mães têm alguma atividade remunerada: atendente de creche, costureira, auxiliar de enfermagem, faixineira, vendedora de cosméticos, cuidar de crianças em casa.

A área onde está situado hoje o bairro era uma enorme área de terras, uma fazenda, cuja desapropriação começara em 1963, visando a construção de um núcleo habitacional. O projeto inicial previa a construção de trinta mil unidades, o que poderia dar ao município mais 120.000 moradores, fazendo com que os vereadores não aceitassem tal proposta e negociassem um projeto de seis mil unidades, aprovado em 1979. A partir daí começa um longo período de obras inacabadas. As empresas contratadas pela COHAB não terminaram as obras e as famílias inscritas amargaram um tempo de espera até 1987, quando as insatisfações com as negociações culminaram na ocupação das casas, algumas já em deterioração. Penna (1998, p.16) registra um depoimento que expressa a situação na época:

A partir do momento que muda a conjuntura política e econômica, os planos de congelamento e descongelamento...e a gente faz parte deste povo e sofre na carne essa política e tem conhecimento da realidade, porque participa de movimentos, se resolveu então, através do Sindicato dos Metalúrgicos...e as comunidades de base, planejar e discutir a ocupação....Nós pensamos, organizamos, planejamos e realizamos esta situação. Foi de forma organizada, na luta pelo direito sagrado da moradia...Prefiro falar de ocupação, porque isso já era nosso. Se fez um levantamento de centenas de famílias sem moradia. Essa era uma característica: ser uma família. (uma das ocupantes)

Uma professora da escola, a qual também participou do movimento refere:

Isso aqui estava há quase cinco anos de casas fechadas, as casas prontinhas, inclusive com a forração no chão, carpete, lindas, pintadas, bem acabadas, eu pelo menos fiquei numa ala de casas, que por dentro é com tijolo a vista, mas o melhor tijolo que você puder imaginar. A construção, o alicerce, as casas são bem estruturadas, uma construção bem feita, olha não tem umidade, não há nada que entre nessas casas, é fora de série. A gente precisou trocar porta, janela, então prá quebrar aquela parede chega a doer, é lindo, é um concreto, é um material de primeira, as aberturas das casas que eu peguei elas são de madeira, eram de madeira. Quando a gente chegou, com quase quatro anos as casas fechadas, chegava a ter assim maricá, capim, esses matos de banhado, natural, bem nativo, entrando pelas venezianas, era só abrir a janela e caía tudo, ai como doía ver aquelas venezianas, ripinhas tudo pintadinhas, torneiras instaladas, toda a instalação, tudo feitinho, banheiro bem instalado tudo direitinho com o básico....e tu sabe foi uma das coisas que indignou o povo né.... no momento, com as invasões de periferia, tem 50.000 pessoas morando aqui, isso aqui dá um município, só que claro é só habitacional, todo mundo empilhadinho, mas a indignação do povo foi isso aí, a gente pagava aluguel, vivíamos com dificuldades e aí você vê aquela casa apodrecendo, caindo, despencando...

Grande parte dos ocupantes eram pessoas inscritas no projeto, já pagando mensalidades. O poder público entendeu como invasão, tentando coibir, mas foi vencido pela pressão de várias partes: sindicatos, representantes políticos, trabalhadores que na calada da noite tomaram posse. Foi um verdadeiro acontecimento no dizer de Deleuze. Eram muitas forças eclodindo, se encontrando, tomando forma, como um vento que leva tudo por onde passa, ou um arrastão, envolvendo mesmo aqueles que ali estavam por acaso.

Desde a ocupação, o bairro se desenvolveu, crescendo o número de habitantes além do previsto. Além das seis mil unidades (casas e apartamentos) do projeto,

outras foram construídas em áreas destinadas a parques e preservação de áreas verdes. Várias sub-invasões ocorreram, formando-se outros núcleos, além dos seis setores criados inicialmente. Estas sub-invasões apresentam vários problemas de infra-estrutura, como luz, saneamento básico. Muitos dos primeiros moradores já não residem mais no bairro, o qual hoje conta com quase 60.000 habitantes, o dobro do projeto inicial. Desde 1987 uma longa luta para realização de melhorias no bairro e regularização das habitações vem se desenvolvendo. Nos dez anos posteriores à ocupação, arrastou-se uma negociação entre município e estado para que o primeiro assumisse a administração da área. Durante os primeiros anos houve um movimento intenso da comunidade, que se organizava em associações, através das comunidades de base da igreja, surgindo várias lideranças, muitas das quais ainda atuam hoje no bairro, em diferentes espaços, como rádio comunitária, clubes, escolas de samba. Existe até uma associação comercial, com aproximadamente 60 estabelecimentos registrados. Sabe-se no entanto que o comércio é muito maior, efeito do grande número de pessoas, as quais atuam hoje na economia informal, por situações de desemprego.

O bairro ainda apresenta problemas de abastecimento de água, em alguns setores recebem água apenas em um turno. Os moradores reclamam do precário transporte, do lixo depositado em áreas verdes, dos ônibus cheios, poucas paradas, das novas ocupações em áreas destinadas ao lazer.

A organização comunitária começou com as reuniões por setores¹⁹ para discutirem as negociações com o poder público. Inicialmente foi criada a Associação de Moradores do Conjunto Habitacional, a qual tomou para si a tarefa de tentar negociar, mas segundo os moradores por incompatibilidade política de seus representantes com a administração municipal não eram recebidos por esta. Então criaram comissões por setores, gerando diversas associações. A igreja participou ativamente neste período, formando em cada setor Comunidades Eclesiais de Base (CEBS). As reuniões ocorriam nas escolas, as quais nessa época *se abriram totalmente*, conforme relata um Padre, participante da comunidade. *A gente começou*

¹⁹ O bairro foi dividido em seis setores, permanecendo até hoje essa divisão. Os moradores consideram os vários núcleos surgidos posteriormente nas áreas verdes como *invasores*. Estes também têm suas formas de organização, lutando por espaço e infraestrutura.

a se reunir diariamente. As reuniões começavam pelas oito da noite e terminavam pelas duas ou três horas da madrugada, durante um ano e oito meses.

Nessas reuniões surgiram as lideranças de quadra, as quais eram escolhidas entre aqueles que mais se destacavam nas discussões, passando a representarem os grupos junto à COHAB. Desde o início do movimento algumas entidades tiveram participação forte na mobilização da comunidade: o Sindicato dos Metalúrgicos, a Igreja, Partidos Políticos e a CUT.

Segundo moradores, a mobilização hoje é bem menor, a comunidade é bastante dividida tendo cerca de quarenta entidades representativas no bairro. Cada setor tem até três associações, às vezes contando com apenas dois membros. Entre as mães que entrevistamos, apenas uma está vinculada a uma associação, algumas já participaram e se afastaram, outras nem sabem da existência de associações. Os motivos para a não participação são vários, mas muitas não concordam com o *uso político, exploração partidária* das associações. Uma mãe diz que a proliferação de associações se deve a *interesse pessoal*, situações em que um determinado grupo luta por algo, como, por exemplo, uma escola em um setor. Também ocorrem divisões em situações de divergências entre membros de uma associação. A maioria das organizações existente no bairro não é filiadas à União das Associações de Moradores do Município, a qual parece não ter força no bairro, segundo uma liderança, também por *questões partidárias*.

Em 25 de maio de 1997, onze dessas entidades participaram de uma reunião que criou o Fórum das Entidades, uma tentativa de unir os diversos grupos existentes no bairro. Formou-se uma comissão provisória, composta por sete representantes de entidades, os quais iniciaram a discussão dos problemas considerados mais graves, como a destruição do meio ambiente, a utilização das creches por pessoas não carentes e a venda de imóveis comerciais a ser feita pela COHAB (Jornal local, Geral, 26.05.97). Nesse período ainda lutavam pela regularização das moradias, a qual só começou a se concretizar em 2001.

O Fórum parece intensificar o que Melucci (2001) denomina *invenção do presente*, uma característica dos movimentos nas sociedades complexas, as quais impõem outras formas de organização que diferem *profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado*. Por outro lado, a natureza dispersa e

fragmentária desses movimentos faz com que necessitem de alguma forma de representação política. A fragmentação das organizações na comunidade não significa impossibilidade para que possam integrar-se em momentos pontuais, em defesa de questões coletivas.

O bairro hoje tem poucos espaços de lazer, mas vários núcleos artísticos, como CTG, Escola de Samba, núcleos esportivos em algumas associações de moradores, duas rádios comunitárias e seis escolas. A luta pela posse está registrada no lema do CTG: *Na luta pelo chão, acende o fogo da tradição*, uma expressão do quanto o movimento marcou a comunidade. Os moradores reclamam da falta de parques e praças para as crianças e alguns fazem críticas ao fato de algumas escolas possuírem quadras de esportes, mantendo-as fechadas nos finais de semana.

Parece haver algumas tentativas das organizações comunitárias para integrarem as escolas nas suas discussões. A diretora comenta-nos algumas experiências de participação em reuniões das entidades e promoções de eventos conjuntos, mas sua análise é bastante crítica desses momentos:

..é jogo pelo poder próprio, entende, é bem estranho isso, então, aí eles começaram, aí foi, foi, eles fazendo reuniões de noite aqui e a gente participava, as escolas davam opiniões, a gente fez uma... várias atividades, a gente fez um passeio ciclístico, tudo montado com eles, montamos tudo direitinho, aí chegava na hora, um queria aparecer mais do que o outro, daí dava confusão... nós não temos uniforme, né, então nós fomos com os professores ao passeio ciclístico, representando a escola tínhamos em torno de dez alunos, só que os nossos alunos todos estavam lá com camisetas de entidades, entende, tu veste a minha camiseta, tu faz propaganda prá mim, como os alunos não têm uniforme eles vestiam mesmo porque era festa, eles estavam passeando de bicicleta, entende? Aí, aos poucos, eu comecei a me dar conta que estava sendo usada prá muita coisa.

Agora eles se reúnem em outra escola. Participei de outro encontro no começo do ano (1998) foi a questão do lixo mesmo, né, dos espaços verdes, das áreas verdes que estão sendo depósitos de lixo e... e foi no mesmo nível, as mesmas questões, as pessoas voltam naquele assunto e daí, a pessoa que tá tomando... que tá liderando a reunião não consegue ir adiante, sabe, e eles voltam no assunto, aí aparece um vereador lá no meio da reunião, aí discursa...na verdade é muito chato, ...eu não tenho paciência prá isso... porque tu não consegue chegar a lugar nenhum... é o posicionamento deles, eles combinam uma coisa saem dali e esquecem, parece, sabe... não, porque

eu vou no Prefeito, porque eu falo com fulano, daí chega o vereador....acaba sendo perda de tempo.

A luta por escolas iniciou logo após a invasão. A escola pesquisada foi uma das primeiras a ser inaugurada, no mesmo ano da invasão. No início as escolas apresentavam problemas comuns, falta de água, falta de professores, de funcionários, escassa merenda, pátios que alagavam com as chuvas, roubos. A doação do Centro Comunitário para a construção de uma outra escola expressa a importância do ensino para a comunidade, conforme o relato de um dos líderes:

Daí, através dos membros da direção, nós resolvemos doar a área para fazer a escola. Alguns disseram: mas Formiga, doar a área que nós preservamos tanto! Que a gente cuidou! Mas é uma honra que saia uma escola, é para nossos filhos e netos. Daí alguns ficaram meio assim, mas disseram: então vamos. Uma escola é sempre interessante, as crianças vão aprender. Teve pessoas que não concordaram. Daí marcamos outra reunião. Teve quatro ao todo. Na quarta reunião a gente decidiu. (in: Penna, 1998, p. 55)

Na cidade existe um estereótipo do bairro, associando-o à violência urbana, como se lá morassem muitos marginais. Nos jornais da cidade aparecem seguidamente assaltos a ônibus e estabelecimentos comerciais. Eu mesma inicialmente tive um certo receio de entrar no bairro, apesar de já conhecer parte deste através de uma pessoa que trabalhou em minha casa. Através dela tinha referências dos problemas que enfrentavam com as sub-invasões, as quais os antigos moradores viam com desconfiança, porque com estas chegavam pessoas *honestas* e alguns *marginais*. Mas também tinha uma referência do quanto a comunidade sabia ser solidária quando um vizinho enfrentava dificuldades. Quando minha empregada perdeu sua casa e tudo que tinha em um incêndio, houve uma mobilização dos vizinhos, os quais não só a acolheram com a família, como fizeram uma verdadeira corrente para arrecadação de móveis e utensílios para que montasse novamente sua casa. Rago (1985) problematiza essa relação pobreza-violência.

Tanto na perspectiva da higiene pública quanto na dos industriais, a classe operária juntamente com toda a população pobre é, portanto representada como animalidade pura, dotada de instintos incontrolláveis, assimilada a

cheiros fortes, a uma sexualidade instintiva, incapaz de elaborar idéias sofisticadas e de exprimir sentimentos delicados. Esta representação imaginária do pobre justifica a aplicação de uma pedagogia totalitária, que pretende ensinar-lhe hábitos “racionais” de comer, de vestir-se, de morar ou de divertir-se. (Rago, 1985, p.175)

Os moradores referem que nos primeiros anos aconteciam algumas invasões do bairro por marginais, os quais fugiam da polícia e lá se escondiam porque as ruas tinham difícil acesso a carros. Com a melhoria da infraestrutura, a abertura de um posto da Brigada, estes episódios diminuíram. Sabem que alguns estabelecimentos comerciais têm sofrido assaltos, os quais são realizados por *marginais de fora do bairro*, mas nada além do que ocorre em outros locais. Alguns moradores queixam-se das notícias veiculadas em jornais da cidade, os quais às vezes atribuem ao bairro homicídios ocorridos em locais próximos.

O delegado de Polícia Civil responsável pela área (in: Penna, 1998) refere que não considera o bairro violento: *tem-se caracterizado como um bairro, pode-se dizer tranquilo. Seus problemas relacionados com segurança não diferem dos demais. As ocorrências mais freqüentes segundo ele, são situações de brigas entre vizinhos, as quais ele atribui à densidade demográfica do bairro.*

A comunidade aparece nas falas da escola como *crítica, briguenta e acomodada*. Três faces de um grupo que é muito mais que suas visibilidades, mais que as formas atualizadas na encontro com a escola.

As associações de moradores são pouco ativas sabe, acho que o pessoal...eu já participei, mas sei lá eu, aquilo esmorece, na hora do desinteresse da comunidade, o pessoal ah deixa como tá, é um povo acomodado, e um povo que o que tem hoje está bem, amanhã Deus que sabe, não é um pessoal que tenha ambições, a gente vê até pela criançada. (Professora da escola moradora do bairro).

E algumas coisas que acho positiva na nossa comunidade é que eles são críticos sabe, eles são bastante críticos e até pela história deles... eles invadiram o bairro né, pra eles conseguirem um teto, exigiram o espaço deles. Isso aí é uma característica muito marcante do bairro. Eles vão à luta. Não é um pessoal acomodado assim, e conseqüentemente seus filhos também aprenderam a batalhar pelas coisas né...eles questionam, não dizem apenas amém. Nesse sentido assim, a nossa comunidade faz a gente pensar muito, faz a gente parar prá pensar e repensarmos a nossa prática.(Orientadora Educacional).

...muitas pessoas já saíram daqui, mas tem moradores antigos, o bairro cresceu, tem tudo, quase uma cidadezinha, se tu passar e dar volta tu vai ver, tem supermercado, está em evolução né, mas o tipo assim, o tipo relacionamento das pessoas assim, mudou foi para pior, eles têm uma ideologia muito engraçada aqui, eles resolvem tudo na briga, então...esses tempos chegou uma mãe que queria falar com a Diretora e a Diretora estava atendendo, estava em uma reunião, e a mãe gritou assim alto ou ela vem de uma vez ou eu vou entrar lá e dar uns tapas nela...até acho que porque a origem disso tudo também foi por invasões, então tudo tem a ver, a gente vê as crianças brigando tu associa a isso, entende, por isso que eu te disse, vem de casa, muitas das ações.. (professora)

As entrevistas com as mães e com os alunos, bem como os textos escritos por estes nos revelam posicionamentos bem críticos em relação à escola, como aquela mãe que questiona a diferença de ensino nas escolas públicas e particulares, ou o aluno que nos diz que sua escola *só dá pro gasto*. Uma professora de português, ao ler os textos produzidos pelos alunos sobre a vida na escola disse-me estar surpresa por expressarem planos para o futuro, uma vez que para ela *eles sempre pareceram não ter perspectiva na vida*.

A escola e a comunidade parecem ocupar dois mundos impossíveis²⁰, divergentes, tempos diferentes. A comunidade se agita, tem movimento, engendra experiências, encontros, cria espaços produtivos, formas de trabalhar, de se relacionar, completamente diferentes daquelas propostas pela escola. Como se dá essa composição de forças no encontro da escola com a comunidade, como as forças se dobram em modos de relação no espaço escolar? Tentaremos cartografar a seguir no fio do discurso algumas relações em d'obras.

²⁰ Idéia de Leibniz (in:Deleuze, 1991) sobre a relação de mundos possíveis. Mundos impossíveis se constituem de séries divergentes, pertencendo a dois mundos possíveis, diferentes um do outro.

7 - ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE

RELAÇÕES EM D`OBRAS

Estamos utilizando a expressão D`Obras, entendendo que só podemos falar das relações como *modos de relação* constituídos como dobras desse campo de forças que faz acontecer a escola pública. São obras do mundo, do fora, se intensificando nas dobras. A cartografia que iremos apresentar foi construída pondo em relação enunciados garimpados nas falas e cenas, as quais registramos em nossos encontros com a escola. É uma leitura, na qual estamos totalmente *implicadas*, pelas escolhas realizadas no campo teórico e pelas formas de olhar e experimentar o real aqui considerado.

O pensar nas dobras nos aponta várias direções, os discursos vão se constituindo em rede, em agenciamentos coletivos maquínicos e de enunciação. As forças se dobram conforme os agenciamentos que as potencializam. Registraremos aqui algumas dobras das relações da escola pública com a comunidade, pontuando que se tratam de algumas entradas, as quais para nós se apresentavam mais vibrantes.

DOBRA BUROCRÁTICA

Esta dobra se compõe predominantemente de linhas duras no dizer de Deleuze (1998). É a dobra mais fiel à subjetivação capitalística, fazendo com que a vida se curve às forças do agenciamento Estatal. As palavras de ordem são: cumpra a lei, organize-se, burocratize-se, controle a fala e os corpos, siga o calendário, escolarize-se ao máximo. A própria escola se configura em um agenciamento

concreto como referia Deleuze (1995-v.2). São diferentes visibilidades e uma multiplicidade de enunciados que ao se encontrarem fazem-na funcionar como máquina abstrata, efetuando um modo de relação *a frio*, onde nada é possível e ao mesmo tempo tudo é possível porque assim *está escrito*. Como nos dizia um aluno: *eu apenas venho*. É uma relação que também revela o profissional *a frio* como expressa a professora em sua fala:

Aqui é uma relação mais profissional mesmo, bem diferente da outra, vou comparar as duas (risos), mas é que lá a relação é mais assim, não sei se porque a escola é menor, a gente tem mais contato com os alunos, a gente é mais chegado, é mais carinhoso, eles são menores né, aqui já são maiores né, a gente tem uma relação mais distante né...com a direção tudo bem, com os colegas tudo bem, mas eu acho assim até essa relação com direção e professores, é mais distante que lá na outra...com os alunos aqui, a minha relação é mais profissional, eu venho aqui dou minhas aulas e vou embora sabe..

O Estado se atualiza na escola, através de uma série de prescrições, atividades de controle, relatórios, cadernos, calendário, 200 dias letivos, projetos, preocupação com os desvios, um governo contínuo e permanente na vida escolar, controle do professor, do aluno, dos pais, do próprio Estado, o qual se subverte às leis tal qual são escritas. É o Estado da ordem que se dobra na escola.

Foucault (1995) coloca o Estado como a matriz moderna da individualização *ou uma nova forma de poder pastoral*, a qual ser originara nas instituições cristãs da Idade Média. Vivemos a era da *governamentalidade*, *governamentalização* do Estado. Uma *arte de governar* que passou da gestão da família à gestão da população, teve a sua concretização a partir da metade do século XVIII. A família passa a se constituir um segmento da população e não mais como modelo de governo, mas como instrumento do Estado na gestão da população. O objetivo do governo não será governar, mas *melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.*

No entanto vale lembrar que o Estado não é visto por Foucault (1979) como um centro de poder. O Estado supõe as relações de poder, longe de ser sua fonte. Há uma primazia do *governo*, entendendo-o segundo Deleuze (1988) como o *poder de*

afetar sob todos os aspectos (governar as crianças, as almas, os doentes, uma família...).

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (Foucault, 1995, p.239)

A arte de governar aparece na escola na sua face burocrática, através de práticas coladas às prescrições das leis, dos planejamentos, dos órgãos burocráticos e dos saberes constituídos no próprio campo da educação. Há uma forte pedagogização e escolarização das relações. O pedagógico naquilo que tem de mais regulador, que é o esvaziamento das práticas pelo viés do tudo planejar, até o que a atividade vai provocar no aluno, no professor ou nos pais.

Os 200 dias letivos intensificaram essa linha segmentária, tendo repercussões em vários níveis das relações. Com os alunos, a exigência de que qualquer atividade extraclasse fosse prevista em forma de projeto para contar como dia letivo, fez com que os professores centrassem mais as atividades em sala de aula, alguns por inconformidade com a proposta da SMEC, outros por dificuldade de fazer projeto. As reuniões de professores também deixaram de ocorrer porque deveriam se realizar nos sábados, fora do período de aula, gerando também resistência uma vez que os professores sentiam-se prejudicados por terem diminuído o período de férias.

Dentro do horário de aula, prá ser considerado dia letivo tem que ter uma proposta, tem que ter um objetivo, porque estava acontecendo o seguinte...vamos para o zoológico, aí largavam os alunos, voltavam para a escola, pronto, ninguém falava, foi apenas um passeio....(Representante da SMEC)

...eles querem agora, nos últimos anos é quantidade, não é mais qualidade, eles querem é número de aulas maiores, eu não sei até onde isso aí é válido, porque esses dias eu tava pensando há um tempo atrás o número de horas era menor e os alunos parece que aprendiam mais, e o que que está havendo, o que que houve aí? É o método que está errado? Ou a gente não está mais

preparada para passar isso aí para os alunos, ou não está havendo a troca que eu preciso ter com meu aluno? (Professora)

...é na hora do recreio que são dados os recados...tu tem que ficar só dentro da sala de aula, se tu quer conhecer alguma coisa, ou um passeio, tudo tu tem que fazeres agora um projeto para contar dia letivo, porque senão nada mais é considerado, daí eu me sinto assim péssima, porque a gente não tem como...às vezes eu tenho vontade de pegar os alunos, sair fazer um passeio, mostrar um museu, mas nada mais, mas aí as gurias dizem assim tem que fazer o tal de projeto, tem que mandar, aí eu já fico ah não espera aí um pouquinho, tem que tá... presa, não é pelo fato de fazer, mas aquilo ali passa a ser uma obrigação, eu acho que não é por aí, eu não sei...eu acho que quando tu vai num lugar assim, eu sempre depois que eu fazia meus passeios eu chegava na aula, no retorno, um dia depois, e eu comentava com meus alunos, eles escreviam uma frase, alguma coisa bonita, o que que eles achavam, agora quando tu tem que fazer alguma coisa (em tom forte na voz), escrever, tem que ser escrito, no caderno do aluno e cobrado do aluno, eu digo não...eu acho que isso aí é uma coisa pra enriquecer, eu acho que tem que fazer um passeio para enriquecer aquilo que a gente trabalha em aula, agora quando é uma coisa cobrada, aí já eu, não, aí tu já não tá fazendo por prazer, tá fazendo aquilo ali pra contar dia letivo, então eu não faço, nunca mais eu fiz, nunca mais eu saí, não vou, a gente tem que se ater somente à sala de aula, tem dias que a gente não agüenta, esses dias eu tava comentando eu já não estou mais agüentando ficar dentro da sala de aula..(Professora).

No ano passado as oitavas faziam festas, vendiam merenda, disseram que esse ano não podíamos vender nada, nem rifa, os professores não querem se responsabilizar, não vai ter festa, nem janta de formatura, nem passeio...só uma professora queria, disseram que pra fazer o passeio uma professora deveria assumir como trabalho de aula e ir na Prefeitura com papel para autorizarem, acho que é um projeto. (aluna de 8ª série).

O aluno não agüenta a sala de aula, o professor não agüenta a sala de aula, a supervisora critica a ênfase ao conteúdo, mas ao mesmo tempo exige que atividades fora da sala de aula estejam relacionadas com o conteúdo. Aprisionamento total, o aluno fica sem o passeio, sem festa de formatura, sem a atividade diferente, sem aprendizagem, sem o cumprimento da promessa. Também não se discute o processo de trabalho. O que faz com que o professor se posicione dessa forma, contra tudo e todos? O que efetivamente acontece na relação por conta dessas práticas? Em tempos

de qualidade total²¹ o professor não consegue autonomia para trabalhar, tem seus salários atrasados, não consegue se inscrever em um Encontro de Educação porque tem *vagas limitadas* ou porque *não obtém liberação das aulas*.

Por exemplo agora eu estou fazendo esse seminário internacional, mas é de noite, porque de dia não dá, de dia a gente não pode ir, porque tem de ir a protocolo, pedir autorização, geralmente dá indeferido...então o jeito é fazer a noite né, porque claro tem gente que não faz, porque geralmente pensa assim a gente tá cansada, trabalha o dia inteiro, mas de vez em quando a gente tem que fazer algo para se aprimorar, como ficar assim sem atualização? (Professora)

Uma frase no mural da sala de professores expressa os efeitos dessa dobra-dura: *faltam 45 dias para as férias*.

O que fez com que a LDB, a qual enquanto lei é redutora, porque jamais daria conta da face real da escola, se revelasse na escola fazendo *pegar, grudar os 200 dias letivos*. O que isto passou a operar ali naquela escola e para quê? Para a paralisia, queixa, camisa de força, jogo de incompreensões entre segmentos, afirmação do lugar de controle do governo, mas também controle de si, porque o grupo poderia mudar isso, no entanto o *corre corre* diário não permite que se constitua um grupo a reivindicar junto. O que se encontra preso nessa dobra é o desejo diria Deleuze, ou o próprio pensamento, que é forçado a não pensar, inscrito em um tempo circular, o tempo que nos codifica, nos põe na linha reta.

Nós até nos reuníamos no ano passado, esse ano com a história dos 200 dias letivos, que tu não pode fazer mais uma reunião, tu não tem mais um encontro, tu não tem mais nada, a gente não teve mais oportunidade de fazer isso, nós aqui a gente sempre...todos, o grupo sempre foi muito crítico..temos colegas assim excelentes, mas esse ano, eu não sei..olha nós não tivemos mais oportunidade nenhuma de nos reunir, de sentar, debater...(professora)

²¹ Havia um programa de qualidade total sendo implantado na Prefeitura, no qual estavam incluídos os educadores. Alguns professores participaram de palestras e todos na escola responderam a um questionário com fins avaliativos do processo de trabalho, mas nada estava sendo discutido na escola em conjunto.

O controle do tempo como forma mais visível do achatamento do pensar se estende no controle da própria fala:

...tu tem que te cuidar até no que tu fala...tu tem que te cuidar...se tu falar alguma coisa que for mal interpretada...é isso aí... vai uma escola pede, ou um grupo de professores quer, mas aí tu não sente apoio naquilo, aí o pessoal vai deixando, ah eu vou cumprir meu horário, vou cumprir minhas tarefas e daí eu vou embora e tá acabado, e daí fica, tá ficando assim, com o passar do tempo as pessoas vão se...calando..(professora).

...tanto é que no ano passado tocaram aquele ano assim né, assim, sem férias sem nada né, ...tudo com medo...tudo com medo, aí uma palavra mal feita , uma palavra mal dita...parece que...tem que cumprir aquilo ali, tem que cumprir, parece que tão sempre me vigiando, tem que cumprir aquilo ali, e é só no papel e deu.(professora).

Essa desconfiança expressa pelo professor aparece também na prática da *denúncia*, uma prática instituída no encontro da escola com a comunidade. Os pais denunciam, através do *levar a diante*, ir na Secretaria de Educação, registrar queixa da escola, da diretora, dos professores. Esta por sua vez faz esse papel de escuta e mediação. A supervisora da SMEC avalia que *também a escola só chama os pais para denúncia*, reclamando do comportamento do aluno, do baixo rendimento, exigindo que os pais *tomem uma atitude*. O que fica escondido, ou não falado, é das condições de trabalho do professor. Um professor, o qual tem três turnos de trabalho em escolas diferentes, sempre em sala de aula, dificilmente encontrará tempo para pensar a sua prática, ou a relação com o aluno, ou engajar-se em cada escola, trabalhando no grupo para elaboração de uma proposta coletiva. O sistema público está organizado desta forma em que o professor fica fora do processo. As propostas muitas vezes vêm de fora da escola. Temos os inúmeros Programas do Ministério da Educação, muitos dos quais os professores não conseguem nem se apropriar por *falta de tempo*. É o caso do Programa de Aceleração de Aprendizagem, o qual nessa escola os professores desconheciam. Não haviam lido os parâmetros curriculares, mas já começavam a receber cobranças para trabalharem temas transversais ali propostos. O aprisionamento ao conteúdo, ao currículo é tão forte que *atividades especiais, projetos especiais*, são trabalhados como extraclasse.

É o caso da proposta de Oficinas de Aprendizagem da SMEC. São oficinas de português, oficina de matemática, oficina de educação artística, oficina de inglês. Essas oficinas podem ser assumidas por um professor de fora da escola, ou por professores da própria escola em sistema de desdobramento de horas. A supervisora da SMEC problematizava-se na época quanto aos resultados dessas atividades para aprendizagem, uma vez que *os projetos não faziam parte do conjunto*, servindo muitas vezes apenas para *acomodar professores*.

A SMEC tem a proposta da oficina de aprendizagem, que seria trabalhar com toda a escola de uma forma diferente, não é trabalhar conteúdo...se ele tá com problema de subtração, eu não vou trabalhar a subtração como conteúdo, vou trabalhar de forma que vai desenvolver o raciocínio, eu vou dar jogos, fazer vários tipos de atividades que não sejam aquelas de sala de aula..aprendizagem de uma forma diferente, por exemplo a questão dos problemas do bairro, a violência, do não-respeito na escola, poderia se trabalhar toda a história do bairro, mas isto não vem acontecendo.

A gente acaba só fazendo ações...elas são isoladas, elas não vão emendando, elas não vão juntando..

Se o pedagógico não consegue ser pensado no coletivo como processo ensino-aprendizagem, enquanto função de infantilização, o pedagogizar *funciona*. Da mesma forma que o professor se vê totalmente preso, tendo de seguir o calendário, os pais são infantilizados pela escolarização, quando colocados em posições de alunos que precisam ser ensinados a educarem seus filhos, ou quando são cobrados para que cooperem no cumprimento das normas, as quais recebem no início do período letivo. São ações, as quais não se pode atribuir culpados, uma vez que todos estão imersos nessa captura do desejo²² em uma dobra-dura.

A infantilização – por exemplo, das mulheres, dos loucos, de certos setores sociais ou de qualquer comportamento dissidente – consiste em que tudo o que se faz, se pensa ou se possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo

²²Em Deleuze e Guattari o desejo não é da ordem de uma interioridade, uma pulsão, é sempre produção de algo no campo social. Guattari (1986, 215) assim o define: *todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção de mundo, outros sistemas de valores*. Nos processos de subjetivação capitalística o desejo é capturado, modelado, preso na impotência e na repressão.

Estado. Qualquer tipo de troca econômica, qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. Essa relação de dependência do Estado é um dos elementos essenciais da subjetividade capitalística. (Guattari e Rolnik, 1986, p.42)

Relato a seguir uma reunião de pais, na qual se percebe esse processo de escolarização dos mesmos:

Os pais de uma turma de quinta série foram convocados para uma reunião porque no dia anterior a turma saíra mais tarde devido a uma agitação em aula, a qual culminou com a professora saindo da sala para pedir ajuda por não saber o que fazer para acalmar os alunos. No pátio, antes do início da reunião, um grupo de alunos dessa turma procuravam saber o que iria acontecer, queriam participar da reunião, mas não foram autorizados pela orientadora. A mim disseram que um grupo começou uma bagunça enquanto a professora saiu para falar com alguém, o restante da turma acompanhou. Quando a professora retornou e começou a explicar a matéria, alguns continuaram a bagunça enquanto outros ficaram *quietos*, mas a professora *chamou a todos de idiotas*, então começaram *a bagunçar todos, batendo nas classes, fazendo barulho*.

A Diretora abre a reunião, dizendo que todos os pais ali sabem que os alunos no dia anterior saíram mais tarde porque passaram dos limites. Fizeram algazarra e a professora da turma não agüentou. *Esta professora é bastante habilidosa, sabe lidar com a turma, portanto para sair da sala assim, é porque não foi pouca coisa*. Lembra o esforço dessa mesma professora para levar a turma a um passeio. Fala das características dessa faixa etária, *rebeldes, inquietos, barulhentos*, mas que o episódio exagerado no dia anterior foi uma falta de respeito. Pede a colaboração dos pais. Uma mãe, mais falante, diz que a escola deve colocar limites. A orientadora também fala sobre as características da idade, problemas da relação com os pais, a importância do diálogo com os filhos, a necessidade de educarem, ensinarem os filhos a respeitarem os outros. As mães escutam atentas, balançam a cabeça afirmativamente. No final a Diretora reafirma que a escola está aberta, que os pais podem procurar a escola quando precisarem e que se necessário poderão chamar especialistas para conversarem com eles. Uma das mães sorri, falando baixinho: *É, as mães precisam ser ensinadas*.

O pedagógico toma conta da relação, pela infantilização e culpabilização das mães. Não que essa fosse intenção dos profissionais ali presentes, mas o que acontece é que os desvios acabam ganhando uma dimensão maior, ocupando um espaço maior. Os profissionais da escola também se constituem reféns desse campo de forças que transformam relações em palavras de ordem: pedagogizar, educar, dar ordens, como referem Deleuze e Guattari (1995, v.2). As mães ali presentes possivelmente estavam tão preocupadas quanto à direção e tinham desejo de colaborar, mas o diálogo acabou não acontecendo. É uma massa de especialistas a dizer o que devem os pais fazer, para educar, ensinar valores aos filhos.

Ao mesmo tempo os pais são envolvidos através do CPM (Conselho de Pais e Mestres) em uma *ilusão participacionista*, expressão de Barros (1997), referindo-se a uma das pontas da sobre-implicação.

A sobre-implicação é a exigência não mais apenas de um corpo docilizado, mas de uma subjetividade serializada ansiando por mais identificação com as organizações e as instituições que lhe exigem um suplemento de valor. A sobre-implicação é o regime no qual a “Qualidade Total” conforma o dispositivo-grupo como aliado em seu projeto de instalar um “nós” que vem carregado de uma pasteurização que homologa o modo-indivíduo. (Barros, 1997, p. 190-91)

Uma mãe que entrevistamos expressa bem como as relações com os pais seguem o calendário, não acontecendo diálogo, não se concretizando o encontro, uma lógica em que todos estão imersos nessa linha dura. A professora não pergunta porque também está nesse lugar em que nada pode escapar ao programa:

Mas a professora, ela não, ela não entra nessa questão, ela só...pergunta pra gente outro tipo de coisa que é...quer dizer...quase rotineira, parece assim...que tá escrito ali, todo ano, tudo a mesma coisa, sabe...

Essa dobra-dura parece atualizar o *homem da moral* na escola. Rolnik (1995) utiliza a noção de *homem da moral* para designar um certo vetor hegemônico do modo de subjetivação que predominou na modernidade:

O homem da moral que nos habita é o vetor de nossa subjetividade que transita no visível: é ele quem conhece os códigos, isto é, o conjunto de

valores e regras de ação vigentes na sociedade em que estamos vivendo; ele guia nossas escolhas tomando como referência tais códigos - daí porque chamá-lo de moral. (Rolnik, 1995, p.155)

Poderíamos também pensar no que Oliveira (1994) chamou de *vetor jegue*, na subjetivação brasileira, o qual define como: *as marcas de violência que catalisam fluxos de obediência, de autocontrole e de passividade*. Na nossa escola o apego às prescrições parece colocar a todos em uma camisa de força. Mas será que esta dobra só potencializa a dureza da vida? Se tomarmos a dobra como um *forro*, como propunha Deleuze (1988), é preciso pensar que todo forro muito esticado, não resiste por muito tempo, em algum momento acaba fazendo um rasgo, às vezes um rasgão. Então qual seria a potência dessa dobra, dessa linha?

Nessa escola a dobra burocrática não nos parecia tão lisa. Ao mesmo tempo em que aprisionava a todos, gerava um estado de inconformidade, um mal estar, pedindo passagem, provocando agitações. Os alunos que reclamavam das aulas monótonas, de não participar da reunião, os professores que não *agüentavam* mais a sala de aula, que não aceitavam os *200 dias letivos*, o controle de suas atividades, o não ter tempo para pensar, os pais que buscavam espaços de escuta, a equipe diretiva que dizia estar *remando remando sem chegar a lugar algum*. O primeiro rasgo se deu com o pedido de exoneração por parte da equipe diretiva, a qual justificou a solicitação dizendo ter chegado a seu limite, pelo tempo nos cargos, pelas dificuldades para encaminharem propostas de trabalho. Diríamos que, talvez, pelo desencanto que tomava a todos. Não acompanhamos os desdobramentos desse momento, mas o que gostaríamos de pontuar é que a escola poderia potencializar esse estado de inconformidade, dando asas ao pensamento, ao desejo de outros encontros.

DOBRA DA CIDADE

O viajante anda de um lado para o outro e enche-se de dúvidas: incapaz de distinguir os pontos da cidade, os pontos que ele conserva distintos na mente se confundem. Chega-se à seguinte conclusão: se a existência em todos os momentos é uma única, a cidade de Zoé é o lugar da existência indivisível.

Mas então qual é o motivo da cidade? Qual é a linha que separa a parte de dentro da de fora, o estampido das rodas do uivo dos lobos? Ítalo Calvino (1990,pp.34-35)

A existência indivisível na cidade de Zoé, nada a separar o dentro do fora, é uma boa imagem da relação da cidade com o bairro e com a escola. É a cidade que se dobra na relação da comunidade com a escola. É um agenciamento urbano, pondo em relação forças econômicas, estatais, de mídia, dos movimentos sociais, da própria comunidade.

A configuração das cidades, definindo lugares, distribuindo populações, nos fala de uma subjetividade das cidades. Como referia Guattari (1992, p.172):

As cidades são imensas máquinas – megamáquinas, para retomar uma expressão de Lewis Mumford – produtoras de subjetividade individual e coletiva. O que conta, com as cidades de hoje, é menos os seus aspectos de infraestrutura, de comunicação e de serviço do que o fato de engendram, por meio de equipamentos materiais e imateriais, a existência humana sob todos os aspectos em que se queira considerá-las.

No início do século XX a reorganização do espaço urbano no Brasil, especialmente nas grandes cidades segue o modelo europeu, o qual se justificava nas propostas médicas de higienização e saneamento das cidades. O crescimento de zonas industriais, a evasão do campo, fazem surgir grandes loteamentos urbanos nas regiões periféricas das grandes cidades.

A cidade, o espaço urbano – traçados segundo a máxima higienista de um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar – procurou evitar os aglomerados, separando física e moralmente os elementos que, juntos, aproximariam tradições sociais e políticas explosivas e perigosas, e que precisavam ser controlados. (Josephson, 1997,p.147)

As cidades se ampliam com grandes loteamentos em sua periferia, durante muito tempo separados explicitamente, por marcas as mais diversas, grandes avenidas, áreas industriais. O que temos observado nas últimas décadas é que grandes cidades, especialmente aquelas mais industriais têm sofrido mudanças nas configurações urbanas. Com o aumento da pobreza, os limites mais estreitos entre espaços diferenciados, impõem novas estratégias, entre as quais podemos observar

nos projetos de condomínios fechados. Na cidade aqui considerada, observa-se que as áreas chamadas periféricas, hoje são ocupadas por grupos de diferentes níveis sociais, mesmo que em espaços distintos. O bairro da nossa escola está localizado bem à margem do centro da cidade, aos fundos de uma área vazia pertencente a uma Universidade, a qual se estende até um condomínio residencial onde moram grupos considerados de melhor poder aquisitivo.

Andrade e Axt (2000) aproximando a Arquitetura da Linguística nos mostram como a cidade, o bairro, se constituem como texto e hipertexto nas relações de sentidos que se estabelecem entre sujeitos e destes com o espaço em uma rede que põe em relação uma multiplicidade de máquinas (técnicas, cognitivas, sociais).

Cidade e linguagem, no acoplamento profundo de seus elementos, produzem assim um “espaço” multidimensional, dentro do qual nos movemos e cooperamos mutuamente, construindo o real a partir da interação através da linguagem, mas também, tal como sugere Certeau (1985), dos atos de fala de cada lugar. (Andrade e Axt, 2000, p.98).

Os estereótipos, os quais vão se criando em relação a esses bairros, considerados à margem dos centros urbanos, colocam seus moradores em lugares de marginais, violentos, carentes. É assim que o bairro desta escola ocupa um determinado lugar no imaginário da cidade, um lugar que se constitui acima de tudo em um componente de subjetivação dos alunos, operando na configuração das relações da escola com a comunidade.

Penna (1998) refere um depoimento de um morador do bairro, cuja filha foi estudar em um colégio no centro da cidade e ao se apresentar, os colegas ficaram espantados, fazendo comentários sobre a violência no bairro, gerando constrangimento na menina. Conforme referimos anteriormente, a comunidade se ressentida das frequentes notícias nos jornais locais, nem sempre verdadeiras. Na escola várias referências de que alunos e pais são agressivos pela história do bairro, os coloca em muitos momentos como *invasores* também na escola, ao mesmo tempo em que os identifica como violentos, precisando ser *contidos, lembrados de seus limites*, nas barreiras explícitas, como os portões fechados, os vidros na secretaria, o que só reforça a prática da denúncia.

Para o Prefeito esse bairro não existe, é isso que ele disse para nós, prá ele nós somos invasores, ele não suporta esse bairro, fizemos um abaixo assinado prá ele construir uma quadra de esportes ele só diz que não tem verba. (mãe)

A escola desde a sua fundação vive de migalhas da Prefeitura que pensa que aqui vivem porcos, que merecem apenas sobras.(aluno)

A nossa escola tem um problema aqui muito ruim, só dá brigas, até polícia já veio aqui, é horrível, eu queria sair daqui. (aluna)

No ano passado uns bandidos invadiram a escola e teve até tiroteio, estavam fugindo da polícia, pularam o muro, a professora mandou todo mundo se abaixar. (aluno)

...eles têm uma ideologia muito engraçada aqui, eles resolvem tudo na briga, então....esses tempos chegou uma mãe que queria falar com a Diretora e a Diretora estava atendendo, estava em uma reunião, e a mãe gritou assim alto ou ela vem de uma vez ou eu vou entrar lá e dar uns tapas nela...até acho que porque a origem disso tudo também foi por invasões, então tudo tem a ver, a gente vê as crianças brigando tu associa a isso, entende, por isso que eu te disse, vem de casa, muitas das ações.. (professora)

...tu só não inventa de buscar alunos que já saíram da escola, pelo amor de Deus, nós vamos te atacar a tesourada²³, aqui quem falar em trazer esses marginais , porque é essa a palavra, não tem outra de voltar, nós atacamos mesmo Nair. A gente não agüenta mais, graças a Deus vários saíram, mas tem uns que saem e voltam e a gente tem que agüentar uns homens estudando de dia, com outros menores, não querem nada com nada, às vezes vêm obrigados, às vezes só para incomodar e nós temos que agüenta-los. Aqui já é uma FEBEM, daqui um pouco vai ser presídio central, até medo a gente tem. (professora)

...hoje os alunos já ameaçam, um tempo atrás era aquela coisa assim, riscar parede, riscar banheiro, mas agora não, agora tão agredindo fisicamente, estão fazendo pressão com o professor, do tipo assim, ah tu tem carro? Eu sei a cor do teu carro...(supervisora)

Essas forças do imaginário da cidade se encontram com a história dessa comunidade, com as dificuldades da escola para lidar com um cotidiano tão diverso, com as forças individuais de alunos e professores, uma composição de forças, as quais fazem com que a cidade se dobre na escola com um modo urbano violento. Um

²³ O ataque à tesourada prometido por esta professora fazia alusão a um episódio do dia anterior em que uma aluna agrediu uma colega com uma tesoura.

modo, o qual também nos fala de uma dobra da comunidade pelo modo guerreiro que não se reduz à violência.

DOBRA GUERREIRA

Esta é mais uma dobra da comunidade que se instala na escola, os rasgos do movimento que os constituiu como comunidade *invasora* para alguns, *ocupantes* para outros. O movimento de ocupação foi algo muito intenso, um verdadeiro acontecimento, que ainda se desdobra em uma gama de ações na comunidade, a qual tem criado várias estratégias de luta por melhorias no bairro, estratégias de vida, produzindo novas formas de trabalho, de lazer, de comunicação, de organização comunitária. Esse lado guerreiro da comunidade, o qual nos primeiros anos fez a escola acontecer, em uma semiótica revolucionária, como diria Deleuze e Guattari, agora se dobra de certa forma, em um modo *briguento*, o qual às vezes tem um efeito da pura sensação. As brigas cotidianas dos alunos podem ser pensadas como um signo, inscrito em um regime semiótico que às vezes ainda se faz revolucionário. As brigas conseguem romper com a monotonia da escola, provocando agito em todos os segmentos: os professores correm, falam, interrompem as aulas; os alunos gritam, correm, torcem, batem., *matam* aula para continuar falando da briga.

A Paula tá dando risada, acertou a Cristina. Foi atrás dela no banheiro, tinha que ver (fala gesticulando, rindo)

As meninas brigaram na disputa de namorado. Uma delas com unhas grandes arranhou o pescoço da outra, fazendo um corte com sangramento. Foi a sensação do recreio naquele dia.

As cenas de enfrentamento com professores em sala de aula também se inscrevem nesse devir-luta. O motivo daquela reunião com pais de quinta série é um exemplo do que se intensifica em alguns momentos na escola. As batidas nas classes, de forma compassada, som intenso, terminam por expulsar a professora da sala.

As estratégias de guerra se organizam em torno da disputa da fala, intimidação, cobrança, agressão verbal, denúncias na SMEC, gritos, fugas da aula, da escrita questionadora, do *deboche* na aula.

Presenciamos uma cena na direção em que uma mãe saiu da sala gritando:

- Tu é diretora prá quê se não toma uma atitude? Caminha rápido, dizendo: isso não vai ficar assim, vou levar adiante. A diretora diz que a mãe estava muito alterada, reclamando que a professora da filha não aceitara a entrega de um trabalho e mandara a menina para casa. A professora mais tarde refere não ter falado com a menina, nem a ter visto na escola. Parece que uma colega comentou com a menina que a professora não receberia o trabalho.

Durante a copa, em um dia que o Brasil jogaria, a escola havia recebido orientação para não cancelar as aulas. A direção teve de abrir os portões mais cedo e permitir que os alunos saíssem, uma vez que houve forte agitação em todas as turmas, batidas nas classes e ameaça de bombas.

O texto de um aluno em uma aula de Português também se faz guerreiro, pela ironia com que questiona a escola:

Ah, que decepção!

Quando eu entrei para essa escola, pensei que entraria num lugar que eu garantiria o meu futuro. Pensei que havia quadra para basquete, quadra para futebol, quadra de handebol, quadra de vôlei e mais, uma piscina para natação. Tudo coberto, as salas limpas todos os dias, o pátio limpo, e que houvesse uma diretora que fizesse alguma coisa nesse colégio. As brigas são todos os dias tanto dentro da escola como também fora (na frente).

A merenda não é uma das melhores, mas dá para quebrar o galho. Quase todo dia é a mesma coisa. As professoras também não são as melhores mas dão para quebrar o galho. As professoras que eu gosto e que são legais são.....Quero que tomem uma decisão rapidamente sobre isso.

O aluno que se vê refém de uma escola quebra-galho, exige que esta cumpra a sua promessa de escola ideal, de *educar para o futuro melhor*, deixando de ser apenas slogan na mídia, nas vozes de educadores e políticos. A luta é também do aluno consigo mesmo: como não se constituir um aluno *quebra-galho*.

A questão que poderíamos colocar aqui é como tomar essa linha de força guerreira, potencializando-a na sua face mais criativa, a qual nos parece estar na própria comunidade, na sua capacidade de inventar espaços de vida. A escola parece

estar de costas às experiências de aprendizagem que se instauram na comunidade, como referia Jaqueline Moll (2000) ao propor uma pedagogia da cidade, discutindo os diferentes processos educativos resultantes do encontro de uma escola com a organização popular.

A história da comunidade é resgatada apenas para colocá-la como causa daquilo que a escola parece não dar conta: um modo *briguento* de expressão. A supervisora da SMEC refere insistir para que a escola aproveite a experiência da comunidade, a história do bairro, mas outras forças tomam conta do cotidiano escolar.

DOBRA TRAMAS E DRAMAS

Chamamos tramas e dramas a outra força da comunidade dobrada na escola, agenciada especialmente pela face dramática da vila, revelada num determinado modo de vizinhar, o qual se estende à escola, dando um sentido familiar às relações.

Observa-se em algumas comunidades e nesta em especial, um certo modo de vizinhar, que se mistura com solidariedade, enfrentamentos, fofocas e dramaticidade. Lembremos que os registros policiais apresentam predominantemente brigas entre vizinhos no bairro.

Muitos alunos da escola são vizinhos, brincam juntos e muitas vezes passam o dia juntos. As brigas entre as crianças em algumas situações envolvem as mães, as quais passam a brigar também, em defesa dos filhos. Os conflitos se estendem à escola entre as crianças e às vezes entre as mães, as quais resolvem *cuidar* os filhos na escola ou *tirar satisfações* dos colegas rivais. Uma situação extrema aconteceu em 98, quando uma mãe entrou na escola armada, ameaçando as crianças vizinhas, as quais estavam envolvidas em uma briga com os filhos. A diretora refere ter passado um momento difícil, porque no pátio estavam muitas crianças. A polícia foi chamada, a mãe saiu antes e depois se apresentou à delegacia, dizendo que era uma arma de brinquedo.

A relação entre professor e aluno em alguns momentos toma essa forma familiar da vizinhança: *bate boca*, provocações, reclamações a outras instâncias. Os

alunos reclamam de alguns professores, os quais se dirigem a eles com expressões do tipo: *vagal, desqualificado, galinha*. Assim como os professores dizem ouvir palavrões por parte dos alunos. E ainda a mãe que fala e briga com a professora da mesma forma que com a vizinha, sendo que algumas professoras moram no bairro, estando imersas nos mesmos processos de subjetivação da comunidade.

Este modo de relação, o qual estamos chamando *familiar*, se inscreve em um agenciamento, o qual põem em ação não só a força da comunidade aqui dobrada, mas outras forças, as quais nos falam desse privado no público. Em textos escritos por alunos da escola, encontramos com frequência a idéia de escola-lar (*a escola é meu segundo lar, as professoras são como mães para nós, ou a professora briga e xinga como se fosse nossa mãe*), uma relação que está na origem da constituição da escola na modernidade.

Segundo Varela e Uria (1992) a escola obrigatória é um dos instrumentos constitutivos do sentimento de infância e de família, inexistente até a metade do século XIX. A partir daí, a educação integra o programa político destinado a resolver a questão social, fazendo parte das medidas gerais do bom governo.

A idéia de *lar* nas chamadas classes populares surge com a constituição do sentimento de família conjugal. Várias medidas de controle das classes populares começam a ser aplicadas, entre estas, a construção de casas baratas para operários.

A criança pobre deve ser cuidada, protegida e educada para transformar-se em cidadão produtivo - quanto maior a docilidade, maior a utilidade, no dizer de Foucault (1988). A escola-lar carrega esta noção de cuidado, de proteção, mas também de submissão. A família autoriza e delega poderes aos educadores para ensinarem os preceitos morais da ordem e obediência, ficando o saber num lugar secundário.

Pela noção de escola-lar estreitam-se os laços familiares, o professor é aquele que também dá *conselhos* ao aluno, podendo ao mesmo tempo *levantar a voz para impor respeito*. Teríamos aqui ainda as questões de gênero no universo da educação. A escola ainda é um campo de trabalhadoras mulheres, as quais na história da educação ainda se deparam com esse lugar maternal que lhe foi conferido e o qual ainda ocupam especialmente nas séries iniciais.

Essa dobra tramas e dramas é um agenciamento familiar, o qual opera com todas essas forças e que portanto escapa a um simples *bate-boca pessoal*.

DOBRA BARROCA

Deleuze (1991) apresenta-nos a dobra como o *conceito operatório do Barroco, dobra sobre dobra*, uma virtualidade que não pára de diferenciar-se, de atualizar-se²⁴. A dobra barroca nos fala de uma possibilidade da escola experimentar outras formas de existência, um devir-artista que se desprende das formas constituídas, em uma linha mais flexível.

Algumas atividades na escola atualizam modos de relação mais criativos, os quais se agenciam por forças individuais e coletivas da escola e da comunidade, mas também pela música, pelos meios de comunicação, pela plasticidade dos jovens. Como dizia Guattari (1986): *Por essência, a criação é sempre dissidente, transindividual, transcultural*.

Uma das atividades é o grupo de canto, do qual participam alunos de 5^a a 8^a série. Este grupo se tornou mais especial porque a professora que o coordena é da área de artes, não tem formação em música, tendo de trabalhar com a *intuição* dela e dos alunos. Diríamos que isto permitiu que o grupo não tomasse uma forma escolarizada. Os alunos inventam coreografias, ritmos, sons, e a professora se vê tomada também por um devir-artista. O envolvimento de todos é imenso, participam de atividades culturais na cidade, fazem apresentações na escola, ensaiam em vários horários. As chamadas da professora para um ou outro movimento, um novo gesto realizado por um elemento do grupo, uma disposição diferente no palco, um sorriso, uma expressão, uma entonação, uma nota em outro tom, vão compondo uma apresentação que é única, que se intensifica de tal forma a ponto de nos emocionar a todos que ali estávamos a acompanhar um instante de criação daquele grupo, que

²⁴ Deleuze (1991, p.145) define o atual, diferenciando-o do presente: *o atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o Outro, nosso devir-outro*.

naquele momento se expressava outro, não mais alunos *briguentos*, *bagunceiros*, *vileiros*, como são chamados pejorativamente, mas um grupo artístico.

Outra atividade que nos fala de um devir-artista é uma oficina de artes com pais, realizada pela professora de artes. Desta participavam várias mães e um pai. Esta oficina também potencializava um outro modo de relação com os pais, configurando-se em um espaço de expressão, de encontro, *terapêutico* como afirmava uma mãe.

As mães que pensavam em apenas pintar guardanapos, se vêm pintando telas e expondo trabalhos em um local público. A mãe deixa de ser apenas aquela que cuida da casa, que está *desempegada*, *deprimida* para revelar-se também artista.

Uma experiência de outra natureza na escola também a faz diferenciar-se dando passagem à vida, mesmo que por instantes de um encontro. Relato a seguir essa experiência:

Uma moça portadora do vírus HIV, a qual vive essa condição de uma forma bem interessante: faz palestras em escolas, grupos de jovens, reuniões em comunidades para falar da sua experiência, da sua história e de como está subvertendo este estado de portadora. Chego à escola para assistir a palestra. Sou tomada por um verdadeiro agito na escola: preparação do palco, do som, cadeiras sendo carregadas para um espaço aberto, crianças correndo, jovens em vários grupos confabulando, professores circulando nos corredores, tensão de alguns. Aos poucos as turmas vão sendo liberadas para acomodarem-se no ginásio aberto, gritos, correrias...Eis que sobe ao palco uma jovem de cabelos negros, olhos verdes, bonita, sensual, vestindo uma minisaia. Foi ahhhh geral. A moça que em princípio lembrava a *tiazinha*, como referia um aluno, em seguida mostrou que além de ter um corpo bonito, pensava e articulava muito bem as palavras. Ela começa a falar contando como era quando mais jovem, como contraiu o vírus usando droga, o sofrimento da família, o apoio, os momentos de conflito, as recaídas que teve, momentos de internação, de maior fragilidade física, momentos em que ficava feia, as tentativas de construir outras relações, a sua vida sexual com o vírus..Silêncio, falas paralelas, olhares atentos, ansiosos, cochichos, saídas discretas, retornos....muitas perguntas das mais diversas ordens: como parar de se drogar? Como dizer para os pais que se é um

drogrado? Como namorar sendo portador de HIV? O que ela não podia mais fazer? Ao sair, vários alunos corriam atrás dela para entregar bilhetes, telefones, novas perguntas.

Esta descrição transforma o acontecimento em fato. O que foi potencializado neste encontro não pode ser descrito. Não poderia resumí-lo em palavras, foi um vento que passou pela escola, momento que deu vazão à várias intensidades....algo inusitado para os alunos acostumados e inconformados com as aulas monótonas. Para Deleuze e Guattari esta moça com seu trabalho com certeza faz esquizo-análise. Fiquei me perguntando naquele dia porquê a escola não inventa mais acontecimentos?

Como refere Rocha (1996, p.160), *este é o lugar da escola enquanto singularidade, afirmando outras maneiras de ser, processos de diferenciação, através da construção de seus próprios tipos de referência ante os fatores em jogo em cada situação.*

DOBRA DA CARÊNCIA

A dobra da carência é mais uma dobra da subjetividade capitalística e especialmente de uma subjetividade brasileira no mesmo *vetor jogue* pensado por Oliveira (1994) o qual já referimos na dobra burocrática. Intensifica-se na escola um modo de relação *carenciado*, no qual todos se sentem roubados e castrados na sua capacidade desejante. É a marca da impotência e da falta.

A escola configura-se, num campo de *promessas não cumpridas*, uma escola *quebra-galho* para o aluno, *ou escola pobre para pobre*, como referia a mãe. Atualiza-se aí a impossibilidade de ensinar e a impossibilidade de aprender.

Os professores fazem o possível e o impossível para ensinar melhor a matéria, para não ficar muito monótona a aula e no entanto os alunos não dão valor prá eles...quando chega o dia da prova ninguém sabe..(texto escrito por aluna).

...é um sistema difícil, porque daí tá a carência, a pobreza, a falta dos pais, a escola que não..que ela é..é pobre, não tem assim, grandes novidades para passar ao aluno né, então se junta tudo, aí se forma um emaranhado de coisas que enfim a gente não..não sei até onde isso aí é..Porque às vezes eu fico pensando assim, como é que na zona rural as crianças aprendem, mesmo trabalhando horas na roça, ele vão prá escola, eles aprendem, eles têm uma educação diferente né, eu não sei se é a ociosidade, não ter o que fazer, os pais, bom eu não sei, a gente não consegue, eu não sei se...se são os meios de comunicação que desvirtuam..(professora)

O sujeito incapaz, individualizado pela Psicologia, principalmente quando esta se aproxima da Educação, vai ganhar especificidade nas classes populares, criando-se noções como *aluno carente, defasagens culturais, fracasso escolar*, inscritas na problemática de classe. São discursos que se instituem no âmbito da escola, produzindo o *aluno incapaz*.

Eles fazem tudo para ver se a gente aprende. Algumas vezes eles conseguem...
(aluno em texto)

Eles são bem fraquinhos, eu acho que a turma mais fraca que tem é essa, desses alunos que vieram da quinta... falta de interesse, eu acho que passaram da idade,...pouco participativos,... parecem um estranho no ninho..(professora).

Não só o aluno aparece como incapaz, mas também a comunidade é vista em alguns momentos, conforme nos diz uma professora, *como um povo de pouca cultura, sem ambições, conformado com o desemprego*.

A idéia de *família desestruturada*, que acompanha as formulações sobre o estado de carência do aluno na escola pública, é uma referência frequente dos professores ao falarem das dificuldades de aprendizagem.

Fonseca (1999) problematiza o uso que fazemos dessa noção, a qual se baseia em um ideal de família, o que não faz mais sentido, considerando as várias formas de família em nossa sociedade hoje, engendradas pelas próprias diferenças sociais. A autora inscreve a manutenção desse modelo de família em um processo de vitimização da criança, intensificado nos últimos anos, podendo ser visualizado nas inúmeras ONGS voltadas para a infância pobre, *enquanto outras causas parecem incapazes de motivar mais de meia dúzia de associações*.

Na escola aqui considerada, os alunos são vitimizados pelo professor quando este os considera *abandonados* por não terem a quem mostrar cadernos ou quem lhes apoie nos temas de casa. Quando chamam os pais, a orientação é para que estes acompanhem e ajudem na realização das tarefas. Porém muitas mães referem não conseguir isso nem tendo tempo, uma vez que estudaram menos que os filhos, não tendo condições de dar o suporte que a escola pede.

Na fala dos alunos e professores tudo falta: quadras de esporte, banheiros e salas limpas, professores especiais, vontade de aprender e de ensinar, aulas de computação, respeito entre todos, laboratórios equipados, aulas interessantes, surpresas, autonomia para trabalhar, falta tempo para reuniões, tempo para pensar, salários dignos, oportunidades para qualificação, continuidade nos projetos...

Os pais por sua vez, falam em uma escola ideal, que *ofereça um ensino de primeiro mundo*, mas pensam que na escola pública não podem pedir mais.

A escola precisaria muito mais, mas os políticos dizem que não tem verba...escola pública né não temos como reclamar...também os pais têm pouca consciência sobre necessidades da escola..

A escola particular é muito diferente, as crianças têm inglês desde cedo, computação, tudo dentro do colégio, mas uma escola pública a gente não pode exigir esse tipo de coisa, fica mais difícil...

A dobra da carência se expressa no lamento do aluno, o qual sente enfraquecer a sua *esperança por um futuro melhor*; no lamento do professor, impotente para criar e ensinar; no lamento da família que deseja mais e *não pode reclamar da escola pública*. Todos de certa forma estão segregados nesse lugar de carência. Guattari (1986) refere a *segregação* como uma função da economia subjetiva capitalística diretamente vinculada à culpabilização. Ambas servem à criação de sistemas de referência imaginários, os quais situam, dividem e separam os indivíduos nos espaços sociais.

Deleuze (1991) refere que em muitas formações sociais não são os mestres, mas antes os excluídos da sociedade que constituem os lugares de subjetivação:

O lamento tem uma grande importância não só poética, mas histórica e social, porque ele exprime um movimento de subjetivação (“pobre de

mim...”): há toda uma subjetivação elegíaca. O sujeito nasce nas lamentações tanto quanto na exaltação. (Deleuze, 1991, p.26)

Essa subjetividade da falta na escola torna a própria escola carente, não mais só o aluno, ou a família. Esta é a diferença, ao se dobrar na escola a carência toma outras dimensões. O agenciamento aqui é estatal, mas as forças envolvidas não pertencem só ao Estado, nem se reduzem ao universo da escola. É um agenciamento, reunindo saberes, que nos dizem do aluno carente, a ser cuidado, protegido, mas também forças políticas que reafirmam a carência nos programas assistenciais; as forças da mídia que conclama a todos a tornarem-se *amigos da escola*; do estado provedor que se desdobra em campanhas diversas, mas que não cumpre a promessa de uma educação de qualidade; as forças da comunidade que se vê segregada em sua história de luta pelo morar e as próprias forças da escola nas cenas cotidianas, nos encontros estabelecidos.

As dobras aqui desenhadas são apenas dobras, relações em d'obras, constituídas nesse campo de forças, imanentes aos processos de subjetivação na nossa configuração social. As relações desta escola com a comunidade se fazem nesta multiplicidade de afecções, vários corpos se encontrando, efeitos de sentidos sendo produzidos em agenciamentos coletivos. A dobra burocrática e a da carência nos falam de linhas mais duras, as quais intensificam o estado de impotência da escola. A dobra barroca nos fala da capacidade de singularização no cotidiano escolar. A dobra guerreira, a tramas e dramas e a da cidade expressam mais a potência da comunidade. Mas todas elas apresentam possibilidades de se desdobrarem. Não há como falarmos de um modo de relação, mas dos modos de relação constituídos nessa trama discursiva. A face incorpórea das relações está nesse entremeio das forças se afetando e se dobrando, em um dinamismo inconsciente. Pensar nas suas dobras, nas marcas das relações construídas é um exercício que se impõe à escola como possibilidade de invenção de novos encontros com a comunidade.

Procuramos neste capítulo apenas apresentar alguns traços do exercício cartográfico, sem pretender esgotar a análise, mesmo porque nenhuma análise se esgota. É tudo o que não podemos fazer, secar a análise. A experiência dessa escola,

como já referimos anteriormente foi tomada aqui para dar passagem ao nosso pensar. No próximo tópico, com o qual interrompemos esse percurso, faremos uma reflexão sobre essa pequena-grande experiência de Tese.

8 - PENSAR NAS DOBRAS

Entrar em um acontecimento Tese nos coloca de imediato a relação com o pensar, uma tarefa nada fácil. Mais complicado ainda se torna quando nosso problema traz o desafio de operar sobre o próprio pensar. Pensarmos sobre a processualidade das relações em uma outra lógica que não a do modo-indivíduo nos força a experimentarmos outro modo de pensar. Um pensar que se volte para a incorporeidade dos modos de relações, tomando-as como acontecimento, um pensar nas dobras. Não temos certeza de ter dado conta disso em todos os momentos de nosso percurso. Nossa ênfase esteve em torno da elaboração de uma proposta de análise das relações da escola com a comunidade, trabalhando-as como *modos ou relações em d`obras*. Foi preciso dobrar o próprio pensamento, o que não se faz sem marcas. Deleuze nos deixa completamente tontos, apresentando conceitos que se dobram ao infinito. O pensamento dele é labiríntico, permitindo-nos várias entradas. Escolhemos algumas, as quais deram-nos um certo pouso para transitar do teórico ao empírico.

A intenção de articularmos conhecimentos da Análise Institucional e Análise de Discurso, aproximando-as da Filosofia, fez com que priorizássemos em Deleuze e Guattari os conceitos de agenciamento coletivo, máquina abstrata, acontecimento e dobra. Se tomarmos cada um desses separadamente, nossa surpresa é que todos vêm juntos. É assim que a máquina abstrata é acontecimento na sua incorporeidade e que o agenciamento não pode ser pensado sem a máquina e...dobra ao infinito. Para entendermos esse plano informe das forças voltamos com Deleuze a Foucault, o que nos possibilitou uma certa clareza da proposta cartográfica. Só é possível

pensarmos os efeitos de sentidos através da exposição das relações das forças, cujo movimento é um fora, uma matéria informe, *uma nascente de linhas do tempo* como referia Rolnik (1997). Cada linha do tempo que se lança é uma dobra que se espacializa num território de existência, num dentro. O discurso nos aparece em uma dimensão incorpórea, entre as coisas e as palavras, nem uma, nem outra, mais que a linguagem. É sempre acontecimento, efeito de sentidos. Só podemos pensá-lo traçando as linhas de composição dos enunciados, o que nos remete aos agenciamentos coletivos de enunciação.

É preciso fazer o pensamento operar como máquina abstrata, forçá-lo como dizia Deleuze (1988) até dobrar-se. Nem a expressão, nem o conteúdo, mas o agenciamento na sua face abstrata, incorpórea, que é o efeito de sentido aí produzido. Como pensava Deleuze em a *Lógica do Sentido* (1974), é o verbo no infinitivo que devemos nos ater, às funções que encontramos nas dobras: pedagogizar, escolarizar, calar, infantilizar, carenciar, criar. As forças sempre derivam das formas, dobrando-se conforme os agenciamentos em que são tomadas. Foi o que tentamos mostrar expondo a relação de forças na constituição dos modos de relação da escola com a comunidade. Como registramos, são vários modos de relação, os quais nos dizem da complexidade da escola, dos seus trajetos e devires, da sua potência para se fazer outra.

A tarefa da Análise Institucional se coloca então como uma micropolítica, uma micro-análise, no dizer de Guattari (1986), a operar no plano nas forças, dos fluxos, do invisível, onde poderemos encontrar brechas para uma singularização daquilo que se encontra impedindo a vida. Em nossa cartografia trata-se de buscar nas brechas uma possível mudança desse estado de carência instalado na escola pública, esse estado burocrático que nos paraliza em práticas estereis. As dobras operam aqui como analisadores dos modos de relação da escola com a comunidade, os quais nos falam de alguns embates da escola pública em nossa atualidade.

Talvez fosse prudente perguntar-nos sobre o papel da escola em um diagrama de controle, nesta nova ordem mundial, especialmente da escola pública. A ordem pede a formação permanente, o homem polivalente, de mercado, informatizado, especializado. A escola deixa de ser garantia de ascensão social para ser o quê em tempos de globalização? A crise da escola se intensifica nas promessas não

cumpridas, no tédio que impede o novo, nos sonhos que não se realizam, na impossibilidade de aprender e de ensinar. Se pensarmos com Negri (2000), que o Império reserva aos pobres um lugar de pobreza, o que sobrar para a escola pública? Estaria aí apenas para manter a pobreza em um estado de ilusão, onde tudo deixa de acontecer, reafirmando o estado de carência? Estará apenas *quebrando galho*, como afirmam os alunos? Ou será apenas slogans dos Programas de Governo? O que mais acontecerá à escola pública nos desdobramentos da globalização?

Precisaríamos acreditar mais na potência da escola pública, a qual parece estar mais nas forças locais do que em um grande projeto político. Conforme Guattari (1986), a função de autonomização num grupo corresponde à capacidade de operar seu próprio trabalho de semiotização, de cartografia, de se inserir em níveis de relações de força local, de fazer e desfazer alianças. Tal como Melucci (2001) propõe, precisaremos *inventar o presente* na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDRADE, Leandro Marino, V. e AXT, Margarete. *Tudo que é dito é dito por alguém: noção de cidade como espaço cognitivo*. In: Informática na Educação: Teoria e Prática/Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. – v.3, n.1. Porto Alegre: UFRGS. PPGIE, 2000, pp.85-100.
2. ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das Situações Educativas e Formativas in: BARBOSA, Joaquim G. (coord.) *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, pp. 24-41
3. ARIÈS, PHILIPPE. *História Social da Criança e da Família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
4. ARROYO, Miguel (org.) *Da Escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.
5. BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico: uma contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. - Rio de janeiro: Contraponto, 1996.
6. BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. 2ª ed. Rio de janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
7. BARROS, Regina Duarte Benevides. *Dispositivos em ação: o grupo*. In: Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. - v.1, n.1, São Paulo, 1993. pp. 97-106.
8. BARROS, Regina Duarte Benevides. *Grupo: A Afirmação de um Simulacro*. São Paulo: PUC/SP, 1994. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica.
9. CALDEIRA, Teresa Pires. *A Política dos Outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
10. CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
11. CARVALHO, Marília Pinto de. *Para Além dos Muros: escola, pais, mães e alunos*. Trabalho apresentado na ANPED : Caxambu, 1992.

12. CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano - Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
13. _____ *Teoria e Método no estudo das práticas Cotidianas*. In: SMRECSANY, M. (org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo, FAU-USP
14. COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Guardiães da Ordem*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
15. COSTA, Rogério da. *Seminário de Filosofia-Caosmose*. Seminário, Espaço de Vida, setembro de 1995. Aula Transcrita.
16. COSTA, Rogério da. *Introdução ao Pensamento de Deleuze e Guattari*. Seminário, Espaço de Vida, maio e agosto de 1996. Aulas transcritas.
17. DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
18. DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
19. DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas/SP: Papirus, 1991.
20. DELEUZE, Gilles. *O Mistério de Ariana*. Lisboa: Passagens, 1996.
21. DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992-a.
22. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, v.1, 1995.
23. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, v.2, 1995.
24. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - capitalismo esquizofrenia*. vol.3 – Rio de Janeiro, Ed. 34, 1996.
25. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - capitalismo esquizofrenia*. vol.4 - Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.
26. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992-b.
27. DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
28. DIAS, Luiz Francisco. Significação e Forma Linguística na Visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, pp. 105-114, 1997.
29. EIZIRIK, Marisa F. e COMERLATO, Denise. *A escola (In)visível: jogos de poder/saber/verdade*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1995.
30. EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.

31. FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1986.
32. FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *A invenção do Psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: EDUC: Escuta, 1994.
33. FISCHER, Nilton B., FERLA, Alcindo A. e FONSECA, Laura Souza.(orgs.) *Educação e classes populares*. Porto Alegre: Ed.Mediação, 1996.
34. FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp.231-249, 1995.
35. FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
36. FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas. - 8ª ed. -* São Paulo: Martins Fontes, 1999.
37. FOUCAULT, Michel. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo – Nietzsche, Freud e Marx*. São Paulo: Landy Ed., 2000.
38. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1988.
39. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
40. GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
41. GALLEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
42. GIUST-DESPRAIRIES, Florence. *Reflexão Epistemológica sobre a multirreferencialidade*. In: Barbosa, Joaquim G. (coord.) *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, pp. 159-167.
43. GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica - Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
44. GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
45. GUATTARI, Félix. *O Inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Campinas-SP: Papirus, 1988.
46. GUATTARI, Félix . *Caosmose - um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed.34,1992.
47. GUILHAUMOU, Jacques & MALDIDIER, Denise. Da Enunciação ao Acontecimento Discursivo em Análise de Discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989 p. 61-70.
48. GUSTSACK, Felipe. Escola Espaço de Escuta. In: FISCHER, Nilton B., FERLA, Alcindo & FONSECA, Laura (orgs.) *Educação e Classes Populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.79-89.

49. GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e História. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas/SP: Pontes, pp. 71-82, 1989
50. HARDT Michael e NEGRI, Antonio. Folha de São Paulo, Caderno Mais, pg.7 em 24 de setembro de 2000.
51. HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
52. JOSEPHSON, Sílvia Carvalho. Espaços urbanos e Estratégias de Hierarquização. In: SILVA, André do Eirado et al (orgs.) *Subjetividade – questões contemporâneas*. São Paulo: HUCITEC, pp. 143-154, 1997
53. KASTRUP, Virgínia. A Psicologia na rede e os novos intercessores. In: FONSECA, Tânia Galli e FRANCISCO, Deise Juliana (orgs.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, pp. 13-26, 2000
54. LAPASSADE, G. El Encuentro Institucional. In: LOURAU, R. et al. *Análisis Institucional y Socioanálisis*. México: Nueva Imagem, 1977.
55. _____. *Grupos, Organizações e Instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
56. LEITE, Nina. *Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.
57. LOURAU, R. et al. *Análisis Institucional y Socioanálisis*. México: Nueva Imagem, 1977.
58. LOURAU, René. Multirreferencialidade e Implicação. In: Barbosa, Joaquim G. (coord.) *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, pp. 106-118.
59. MELUCCI, Alberto. *A Invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
60. MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
61. MORIN, Edgar. Por uma Reforma do Pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 1999.
62. NETO, Alfredo Naffah. *O Terceiro Ouvido - Nietzsche e o enigma da linguagem*. In: Cadernos de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. - v.1, n.2, pp.151-156, São Paulo, 1993.
63. NEVES, Claudia A .B. et al. *Teorias e Práticas Psicológicas em instituições Públicas*. In: Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. - n.4, pp. 176-186, São Paulo, 1996.

64. NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.3, p. 89-112, 1991.
65. OLIVEIRA, Carmem Silveira de. *Brasil e o desejo em tempos de recessão*. Projeto de Tese de Doutorado. PUC/SP 1994.
66. ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
67. ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p. 53-59, jan/mar. 1994.
68. ORLANDI, Eni. A Análise do Discurso: algumas observações. *D.E.L.T.A*, v.2 n.1, p.105-126, 1986.
69. PARO, Vítor Henrique. *Por Dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1996.
70. PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.^a Queiroz, 1990.
71. PAYER, Maria Onice. *Educação Popular e Linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1995.
72. PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F. & HAK Tony (orgs.) *Por Uma Análise Automática do Discurso - Uma introdução à obra de Michel Pécheux*. Campinas: Unicamp, 1993, p.61-161.
73. PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.
74. PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
75. PELBART, Peter Pál. *O Tempo não-reconciliado*. São paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.
76. PELBART, Peter Pál. *Um mundo no qual acreditar*. In: Cadernos de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. - v.1, n.1, pp. 59-63, São Paulo, 1993.
77. PENNA, Rejane (coord.), CORBELLINI, Darnis e GAYESKI, Miguel, *Canoas – Para Lembrar quem somos: Guajuviras*. Impressão: SMEC-DPESA – Serviço de Reprografia, 1998.
78. PEREIRA, William César Castilho. *Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática*. Belo Horizonte: Vozes: PUC Minas, 2001.
79. PESSOA, Fernando. *Poesias*. Organização de Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM, 1996.
80. PRESOTTO, Carmem Sílvia. *Dobras do tempo*. Porto Alegre: Alcance, 2001.

81. RAGO, Luzia Margareth. *Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
82. RAJCHMAN, John. *Lógica do sentido, ética do acontecimento*. In: Cadernos de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. - v.1, n.1, pp. 189-193, São Paulo, 1993.
83. ROCHA, Marisa Lopes. *Do Tédio à Cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar*. São Paulo: PUC/SP, 1996. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica.
84. RODRIGUES, Heliana B.C. & SOUZA, Vera L.B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: Saidon, O . & Kamkhagi, Vida R. *Análise Institucional no Brasil* - Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, pp. 17-35.
85. ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
86. ROLNIK, Suely. Uma Insólita viagem à subjetividade. In:LINS, Daniel S.(org.) *Cultura e Subjetividade: Saberes nômades*. Campinas/SP: Papyrus, pp.25-34, 1997.
87. ROLNIK, Suely. À Sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, Maria Cristina Rios (org.). *Na Sombra da Cidade*. São Paulo: Escuta, 1995. (Col. Ensaios: Subjetividade e urbanização).
88. SAIDON, Osvaldo e KAMKHAGI, Vida Rachel (orgs.) *Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola, FUNABEM*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987.
89. SANTOS, Boa Ventura de Souza. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
90. _____ *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.
91. SANTOS, Nair Iracema Silveira. Historiar sobre a vida na escola faz sentido: análise discursiva de textos escritos por alunos de uma escola pública. In: SILVEIRA, Andréa F.et al (orgs.) *Cidadania e participação social*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, pp.129-146, 1999.
92. SILVA, Rosane Azevedo Neves. *Cartografias do social: estratégias de produção do conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese de Doutorado
93. TEIXEIRA, Marlene. *O Sujeito é o outro?* In: LETRAS DE HOJE. Porto Alegre. V.32, nº 1, p. 61-88, março 1997.
94. TRINDADE, Iole Maria F. *(Re)Organização Curricular: A (re)construção possível e necessária..* In: FISCHER op.cit.
95. VALLA, Victor V. *A Crise de Interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas*. In: Educação & Realidade - v.21, n.2 (1996). Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, pp. 177-190.

96. VARELA, Julia & URIA, Fernando A. A Maquinaria Escolar. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992.
97. ZALUAR, Alba. *A Aventura Etnográfica: Atravessando barreiras, driblando mentiras*. In: *Cadernos de Sociologia/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia*. Número Especial (1995). Porto Alegre: PPGS/UFRGS, pp.85-91.