

Parte VI - A mobilidade social ao alcance de todos

A escola como espaço de invenção

Ana Lúcia C. Heckert
Cíntia Renata Corona
Juliene Macedo Manzini
Roger Elias B. Machado
Vinicius Luciano Fardin

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

HECKERT, ALC. A escola como espaço de invenção. In JACÓ-VILELA, AM., CEREZZO, AC., and RODRIGUES, HBC., orgs. *Clio-psyché: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. p. 275-289. ISBN: 978-85-7982-061-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INVENÇÃO

Ana Lúcia C. Heckert *

Cíntia Renata Corona **

Juliene Macedo Manzini **

Roger Elias B. Machado **

Vinicius Luciano Fardin **

A perspectiva de análise presente neste trabalho volta-se para o cotidiano escolar como um campo de forças em luta permanente. Esse não se constitui apenas como espaço de repetição de naturalizadas *verdades*: as instituições¹ que o atravessam traçam configurações variadas e produzem diferentes movimentos. Partimos do pressuposto que os processos instituídos e naturalizados que buscam aprisionar os movimentos afirmadores de possibilidades outras de viver, aprender, trabalhar *etc.* encontram-se em luta permanente com as forças de invenção da alteridade, engendradoras de processos instituintes afirmadores de uma ética da existência².

Neste sentido, nos contrapomos às análises que situam a educação, a escola, o aluno-problema, o professor-desmotivado *etc.* como objetos naturais. As práticas sociais e os objetos do conhecimento constroem-se historicamente, num campo de forças político-econômico-social. Consequentemente, não há uma *natureza* a ser encontrada no aluno-problema, ou na indisciplina. Tais “objetos” são *constituídos por e*

* Professora do Departamento de Psicologia da UFES.

** Graduandos do Curso de Psicologia da UFES, participantes do Projeto de Extensão “Potencializando vias de Coletivização”.

¹ Instituição aqui é usada no sentido dado pela Análise Institucional. A este respeito, ver Rodrigues, 1991.

² Ética da Existência refere-se à formulação de Michel Foucault quanto aos modos de subjetivação. A dimensão ético-estética abre a possibilidade de invenção de novos paradigmas, que recusam os processos de normalização e criam outros modos de existência, singulares e sempre provisórios.

constituidores de conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, que se estabelecem enquanto domínios científicos. Interessa-nos, então, problematizar as condições de emergência dessas práticas sociais e lançar luz ao *como* instituíram/instituem seus objetos.

Nossa perspectiva analítica apoia-se tanto na Análise Institucional quanto em Michel Foucault, privilegiando as formulações deste autor com relação à história. Foucault, a partir de Nietzsche, reinventa o projeto de uma história genealógica; dispensando o apego às origens, às memórias e linearidades, esta ferramenta histórica nos permite desnaturalizar a essência dos objetos.

Desta forma, a genealogia foucaultiana possibilita também desnaturalizar o presente, fazendo-o perder a *qualidade* de fardo a ser carregado, ou de passado a ser inexoravelmente repetido. Privilegiando *como* determinados processos são engendrados, a genealogia concebe o tempo presente não na continuidade com o tempo passado, e sim como um espaço aberto ao velho e ao novo, no qual jogos, bastante atuais, de verdades organizam apostas, com lances que se tornarão vencedores, ou não, sempre no hoje.

(...) esta ontologia histórica o é de ‘nós mesmos’, remetendo à profunda ligação das pesquisas foucaultianas com o presente; com um pensar a história (do ser, e de nosso ser-sujeito) não como narrativa do superado, e sim na qualidade de arma nos combates do presente (RODRIGUES, 1994: 28).

Esta “história-arma” será utilizada, por nós, como ferramenta de desnaturalização das práticas *psi* e pedagógicas dentro de uma escola, objetivando construir estratégias que rompam com os modos hegemônicos de existir, aprender, trabalhar, fazer educação *etc.*

Em conformidade com análise foucaultiana, compreendemos que a instituição escola, além da função de transmitir certos saberes, constituiu-se, nos séculos XIX e XX, como um espaço privilegiado de disciplinarização dos corpos mediante a articulação de estratégias de heterogestão dos pensamentos e atos: obsessão pela ordem, pontualidade, compostura.

distribuição dos fazeres e dizeres dentro de uma regulada espaço-temporalidade, hierarquização entre saber formal e informal *etc.*

Esta nova prática de controle, inaugurada pela sociedade disciplinar, não se sustenta em ameaças de morte, nem necessariamente pelo uso da força física. Ela gestiona novas formas de separação entre os corpos, forjando normatizações que *docilizam*. Trata-se de uma ordenação e de um esquadramento que buscam separar, dividir, hierarquizar, fora do domínio estrito do sangue (registro nobiliário das ordens feudais); combinando forças de panoptização, fixam os sujeitos em lugares determinados pela produção de capital.

Sob a égide de discursos que materializam “capacidades”, “esforços” e “competências”, produzem tanto os espaços específicos para tais fixações quanto o indivíduo moderno. Desta forma, na sociedade disciplinar, os mecanismos de controle dos corpos pulverizaram-se pelo cotidiano de forma sutil, objetivando aumentar a força econômica e produtiva do corpo e diminuir sua força política de resistência.

No espaço escolar, as estratégias de normalização se individualizaram como processos educacionais, culpabilizando alunos, professores e pais pelos *rendimentos escolares*. Por sua vez, as práticas *psi* ocuparam/ocupam um lugar fundamental nesses processos de individualização–culpabilização, *gerenciando* concepções estereotipadas e perpetuando rituais de julgamento. Ou seja, sem problematizar os elementos que historicamente engendram o campo educacional–escolar, o psicólogo corre o risco de apenas sedimentar preconceitos, sob a forma de discursos psicologizantes.

Ressaltamos que a atuação do psicólogo no espaço escolar vem sendo transformada na atualidade, já que muitos trabalhos têm-se pautado na problematização dos referenciais teórico–políticos que demarcam tanto o domínio da psicologia quanto o da pedagogia. Entretanto, ainda um número considerável de psicólogos embasam, sem questionamento, seus trabalhos em escolas nos modelos de atendimento clínico ou de acompanhamento pedagógico, apresentando, por justificativa, as demandas dos profissionais

de educação. Ou seja, seriam os professores, solicitando espaços terapêuticos para solucionar problemas relacionados à aprendizagem, que delimitariam a prática do psicólogo nas escolas.

Atender acriticamente a tais demandas atualiza o boletim escolar como instrumento de identificação de *casos clínicos* e o sustenta como índice suficiente de dificuldades, ou mesmo incapacidades, individuais, levando a desconsiderar, como objeto de análise, o plano político-social onde se configuram as práticas educacionais.

Perscrutar os instituídos e, por meio da análise das produções institucionais, procurar dar visibilidade aos instituintes apreendendo, nas fraturas, as tensões e os conflitos que atravessam o cotidiano educacional, eis um projeto interessante para o hoje. Neste sentido, acreditamos que o psicólogo pode promover certa discussão sobre as práticas educacionais que visibilize seus atravessamentos institucionais e permita criar dispositivos de análise outros, pondo em questão as *naturezas* que conformam alunos, professores, pais, direção *etc.* em lugares opostos e inconciliáveis. Atentando para os processos de ruptura, insistimos na possibilidade de inventar, sempre, lugares e práticas sociais que escapem das formas hegemônicas.

Descreveremos, brevemente, uma experiência que corrobora a nossa aposta no presente. O projeto que desenvolvemos numa escola pública do município de Vila Velha, Espírito Santo, caracteriza-se como uma intervenção institucional. O trabalho foi solicitado pela Supervisora Educacional da escola, tendo início em outubro de 1998, com previsão de um ano para a sua conclusão. Optamos por intervir no turno vespertino, o qual compreende da 5ª a 8ª séries, pela possibilidade de compatibilizar a solicitação da escola com nossas atividades na UFES.

A escola em questão localiza-se em um bairro de classe média do referido município, e recebe alunos das camadas populares que residem nas ruas próximas a ela. Até o ano de 1998, o aspecto físico da escola era bastante precário: paredes sujas e descascadas; chão esburacado; telhado de telhas eternit, esquentando ao sol, tornando as salas em forno; ausência de

ventiladores; inúmeras cadeiras quebradas — não raro os alunos sentavam-se em duplas, dividindo uma mesma cadeira. A escola também não possuía bebedouro e os alunos bebiam água, colhida de filtro de barro, reutilizando o mesmo copo. Faltava espaço para recreação. Faltava lugar para a merenda: os poucos alunos que merendavam ficavam em pé, ou sentavam-se no chão, com o prato na mão.

Durante os primeiros contatos, o coordenador da escola queixou-se com relação ao comportamento dos alunos, dizendo que não possuíam limites, nem tratavam os profissionais levando em conta a hierarquia professor–aluno. Segundo o coordenador, alguns estudantes moravam na Colônia de Pescadores³, mas a maioria era proveniente da “Rua do Lixo”⁴. Assim, a culpa pela indisciplina era sempre remetida à família, que não impunha limites; e/ou à situação de pobreza; estes fatores impossibilitavam, no discurso institucional, o acesso das crianças à uma educação de qualidade.

Em fevereiro de 1999 teve início o processo de reforma da escola, e cada turno dividiu-se em dois. Desta forma, o horário do turno vespertino fragmentou-se em: aulas para a 5ª e 6ª séries (das 13:00 às 15:40) e aulas para a 7ª e 8ª séries (das 15:40 às 18:20). Com tal tática, suspendeu-se ainda o recreio e a merenda.

O critério *ausência de salas disponíveis* instituiu uma significativa redução no tempo para o aprendizado e possíveis modificações na economia doméstica das famílias, que viam seus filhos retornarem antecipadamente para casa, ou dela saírem com mais de duas horas de atraso — em ambos os casos, sem terem recebido alimento na escola.

O mesmo critério agiu sobre os professores, retirando-lhes as salas de reuniões ou planejamento. Assim, enquanto metade das salas estava sendo usada para aula, a outra metade encontrava-se em reforma.

³ Antiga colônia do bairro, na qual o modo de subsistência das famílias baseia-se na pesca. Os moradores da colônia são discriminados por outros moradores, estes de classe média, do mesmo bairro, sob as alegações de que a prática da pesca produz um odor desagradável na orla marítima e de que os pescadores são, predominantemente, malandros e/ou alcoólatras.

⁴ Rua “famosa” em Vila Velha pelo alto índice de violência e pobreza.

Todo o movimento de fragmentação e isolamento que percebemos no ano de 1998 cresceu com a reforma. Nem alunos nem professores encontravam espaço e tempo para conversar. O trabalho dos profissionais, conforme seus relatos, tornou-se ainda mais maçante e burocrático.

À revelia das condições da escola, uma parte dos profissionais restringia suas preocupações a, meramente, hierarquizar o espaço: organizar os alunos em filas, salas, cadeiras; cobrar-lhes *bons comportamentos*; avaliar-lhes o *rendimento* em meio a uma suposta normalidade escolar; diagnosticar os “maus elementos” e, sobretudo, suprimir-lhes as resistências e críticas por meio de medidas punitivas.

A sequência de acontecimentos ocorrida nesta escola esboça um *retrato* dos efeitos das reformas educacionais que emergiram *prometendo* resolver os problemas do ensino público brasileiro, especialmente a partir da década de 80 no Brasil.

Em fins dos anos 70, um novo conceito de produção se delineia no rastro do neoliberalismo ascendente. Consequentemente, capitalismo flexível, qualidade total, poli valência, empregabilidade, formação flexível — todos termos derivados de um especulativo mercado — passam a ditar os contornos dos novos padrões de controle e gerenciamento dos sistemas de ensino tanto no Brasil quanto em alguns outros países da América Latina.

As novas diretrizes para o ensino são justificadas como medidas que objetivam retirar a escola pública de sua condição anacrônica.

Paralelamente, a promessa neoliberal de recomposição econômico-política do país tem produzido, como efeito da política econômica efetivamente implantada, a intensificação de desigualdades que se espalham tiranicamente pelos espaços sociais.

Lançadas dentro do sistema de ensino — a fim de reduzir custos, otimizar a produtividade e instituir uma relação direta entre ensino e demandas do *mercado*, via formas de avaliação do “produto escolar” —, as prioridades neoliberais têm acelerado o sucateamento da escola pública,

intensificado processos de segregação, fragilizado os espaços coletivos de discussão, precarizado as condições de trabalho na escola, desqualificado e culpabilizado professores, alunos e família por resultados escolares *indesejáveis*, ou *inadequados*.

Deste modo, as “novas” (?) formas de gerenciamento e controle da educação pública têm contribuído para reforçar práticas pedagógicas nada transformadoras; muitas vezes, seduzindo os profissionais da educação para a adesão a certo tecnicismo que dilui e esvazia tanto a discussão política de cunho mais geral quanto a análise crítica das mesmas *reformas*.

Em tempos neoliberais, preconiza-se a responsabilidade individual na aquisição de *habilidades* que possam garantir *empregabilidade*. O aluno nesses *novos tempos* tem sido considerado mera mercadoria. Esta perspectiva encerra professores e alunos na necessidade de se adaptarem a contínuas transformações de um mercado⁵ muitas vezes inexistente.

Os alunos das camadas populares, prováveis inempregáveis–descartáveis, são os mais atingidos pela compreensão neoliberal acerca da função da escola na sociedade; pois, sem quaisquer condições materiais, devem enfrentar a Quimera estatal com evasões e fugas, ou se adequar à estranha *economia de* um sempre presente, porém nem por isto visível, *mercado* —e correndo, para não virar sucata.

Os processos de segregação e desqualificação atuais têm, desta forma, intensificado, no cotidiano escolar, impossibilidades, descasos, desmandos, troca de favores *etc.* O desalento quanto ao presente manifesta-se como impotente indiferença, entre alunos e professores, quanto ao futuro; não questionar o instituído transforma-se, assim, em proteção frente às mazelas e dificuldades do cotidiano.

⁵ Em face dessa lógica educacional, propusemo-nos a criar estratégias que permitissem a alunos e professores negar ativamente a ideia de aluno–mercadoria, afirmando a possibilidade de construções coletivas e inventivas para o espaço escolar.

Compreendendo “indisciplina” e “péssimas notas” como uma espécie de deficiência dos alunos daquela escola, a mesma solicita nosso trabalho⁶. Deveríamos, então, tentar “dar conta” da falta de interesse, desmotivação e desestímulo dos alunos por tudo o que acontecia na escola; fazer, através de alguma “técnica psicológica”, despertar o interesse dos alunos pelo que a escola tinha para lhes transmitir.

Como pensar este pedido? Deveríamos (e isto seria possível?) separar o desinteresse dos alunos do processo político-econômico que vivemos? Quais *interesses* a escola queria *despertar*? E os alunos, o que teriam a dizer a todos nós, interventores e educadores?

Consideramos que a demanda formulada pela escola precisava ser analisada/problematizada. Caso contrário, correríamos o risco de começar —e acabar— a intervenção sustentando o “fracasso”, o desinteresse, a desmotivação, a indisciplina *etc.* como objetos naturais; ou seja, meros elementos que, desviantes em relação ao “curso normal” das práticas pedagógicas, precisavam ser reordenados.

A demanda institucional trazia à cena certas concepções presentes no campo educacional, calcadas nas teorias da carência cultural, que remetem à situação de pobreza a causa da indisciplina, dos problemas de aprendizagem e do desinteresse. E anunciava um pedido: transformar os *bárbaros em civilizados*?

Analisando a demanda, percebemos que o preconceito quanto ao aluno —a condição de vida do aluno determinar-lhe totalmente o rendimento— servia para que os professores e a direção da escola deixassem de analisar as condições de trabalho existentes em suas próprias vidas (o que, lançando sobre eles seu próprio raciocínio, também lhes deveria determinar o rendimento); pois, durante as entrevistas para o contrato, apelava-se à

⁶ O convite para a intervenção foi apresentado pela supervisora da escola a uma aluna do curso de Psicologia. Esta reuniu um grupo de colegas do curso e convidou uma professora do Departamento de Psicologia para elaborar, conjuntamente, o trabalho como um projeto de extensão.

pobreza da clientela para justificar o espaço físico da escola e o seu abandono pelo poder público, naturalizando concepções como: “para pobre qualquer coisa serve”. Uma análise breve do discurso institucional identificou, como dispositivo fundamental para o atual funcionamento da escola, o entrecruzamento de práticas de individualização do cotidiano escolar —os alunos são o problema— e práticas de desqualificação apriorística do aluno e de sua família —eles moram lá e por isso...

Presentificava-se, também no pedido, o lugar que a psicologia hegemonicamente construiu na escola; ou seja, a possibilidade de, por meio de técnicas psicológicas, motivar os alunos e, com isto, aumentar a eficiência escolar.

Nossa questão: como produzir *outras* demandas que viabilizassem a produção de *outros* territórios de trabalho e aprendizagem naquela escola?

A maneira como pretendíamos direcionar o trabalho pressupunha construir estratégias a partir do que experimentássemos do cotidiano da Escola: suas dificuldades, seus percalços, seus impedimentos, sua vitalidade. Para isso, precisávamos estar dentro da escola, falar com as pessoas, conhecer seus cantos, portas, salas. Assim, sorrimos com as pessoas, brincamos, discutimos; sofremos um pouco o dia-a-dia, o calor, o cansaço...

No decorrer do trabalho, percebemos como fundamental criar espaços de discussão/análise que incluíssem profissionais —professores, merendeiras, secretárias, corpo técnico— e usuários (pais e alunos), com a perspectiva de socializar os processos que se davam na escola e na vida e escapar das redes de isolamento e individualização.

Neste texto, escolhemos discutir o analisador–reforma⁷ por entender que tal acontecimento foi fundamental para as mudanças operadas na escola.

⁷ Analisadores são acontecimentos que condensam jogos de forças até então dispersos. Para a análise institucional o que produz a análise são os analisadores e não os peritos. A esse respeito, ver Rodrigues, Barros & Leitão, 1992.

O analisador-reforma

Desde o início de nosso trabalho, sabíamos que seria imprescindível juntar as pessoas para discutirmos sobre o cotidiano da instituição. Parece simples... mas fomos apanhados de surpresa com o estado da escola em 1999. Conforme afirmamos anteriormente, não encontramos salas disponíveis para reunir os professores; tampouco horário de recreio, dificultando o acesso também aos alunos.

Os horários de planejamento das aulas eram usados, pela maioria dos professores, para atividades desvinculadas da escola; os conselhos de classe, quase sempre esvaziados, constituíam-se em momentos para “diagnóstico dos alunos-problema” —parecia um pequeno *tribunal da Inquisição*.

Precisávamos problematizar a impossibilidade de encontros atribuída à reforma, e buscar produzir a coletivização dos processos vividos num espaço em franca decomposição.

Nas falas dos professores, vislumbrávamos a necessidade de um trabalho conjunto naquela escola, ao mesmo tempo que pareciam acomodados ao trabalho mecânico e burocrático que desempenhavam ali — o que não os fazia acreditar na possibilidade de criar qualquer estratégia para mudar a situação que viviam.

No cotidiano do estabelecimento nos deparamos com o descaso quanto à educação dos alunos, em geral, acompanhado de certa queixa improdutiva acerca das condições de trabalho dos professores. Em última análise, o discurso institucional hegemonicamente repetia o mote: *a culpa é deles*. A culpa é deles por termos de trabalhar em um estabelecimento sem recursos mínimos para funcionar como espaço educativo (“pra pobre qualquer coisa basta”); a culpa é deles se não nos sentimos motivados a ensinar-lhes algo, visto carecerem de educação (“são indisciplinados; não reconhecem a hierarquia professor-aluno”); a culpa por não aprenderem é deles, pois carecem de exemplos familiares edificantes (“são filhos de pescadores —

malandros, preguiçosos, sujos e bêbados— ou de moradores da sugestiva Rua do Lixo”)... Estava claro que os alunos não tinham direito a voz.

Por outro lado, sendo decidido o destino da escola por burocratas que apenas informavam à direção as diretrizes educacionais, ou o momento da reforma ou a nomeação de cargos comissionados para atuarem nesta escola *etc.*, os profissionais também se encontravam privados de voz quanto aos rumos de seus cotidianos. A burocracia estatal, privatizando as informações e as decisões acerca do cotidiano escolar, equiparava professores e alunos: ambos ficavam “de fora”, impotentes frente a face *neutra* das hierarquias *naturais*. Estariam tais fatores contribuindo para a produção do “desinteresse” de alunos e professores pelas questões da escola e da aprendizagem?

Quando a reforma nos leva a retirar os objetos do lugar...

O analisador–reforma possibilitou a análise das práticas, até então naturalizadas, que produziam como efeito a paralisia dos professores e alunos e a burocratização da escola. Desta forma, em meio aos escombros da reforma, num dia de calor e barulho insuportáveis, alguns professores “lembram” de uma árvore, nos fundos da escola, e passam a se encontrar, sob sua sombra, para discutir alternativas de ocupação do espaço físico.

Assim, o analisador–reforma produziu outras demandas: criar outros espaços de encontro para os professores, fora do Conselho de Classe, e criar alguns novos canais para a circulação de informações.

Ampliando as novas demandas, propusemos um trabalho que envolveria os professores —se possível, todo o corpo docente— e os alunos do turno vespertino da escola. Primeiro, após muita conversa com a direção e a supervisão, conseguimos estabelecer encontros mensais com professores, grupo técnico–pedagógico e funcionários.

Apesar do curto espaço de tempo das reuniões, tais encontros eram os únicos momentos em que as pessoas se juntavam para discutir seus trabalhos. As discussões atraíam cada vez mais professores, e conquistaram novos aliados para a construção de espaços coletivos de análise–criação.

A partir desses encontros, o acesso aos alunos tornou-se possível. Foi-nos permitido ir, de sala em sala, ouvir os alunos. Perguntamo-lhes: o que gostariam de estar criando dentro da escola; que atividades poderiam estar desenvolvendo; quais pesquisas poderiam ser feitas? Depois, organizamos suas sugestões em modalidades: atividades esportivas, atividades extracurriculares, infraestrutura da escola, artes e eventos e jornal.

Voltando às salas com as modalidades agrupadas, organizamos grupos de discussão com os alunos para projetar formas de dar concretude aos temas; tudo de acordo com a disponibilidade de cada um. Cada grupo tinha um tema central de discussão; porém, as questões podiam variar de acordo com o que era trazido por nós e pelos próprios alunos. Não queríamos um grupo-tarefa, mas criar um espaço respirável; quem sabe, “novos espaços de liberdade”.

Conforme assinalam Guattari e Negri: “Tal é a nova política: a exigência de uma requalificação das lutas de base com vistas à conquista contínua de espaços de liberdade, de democracia e de criatividade” (1987: 21).

Os dispositivos jornal e grupos de discussão

Pensamos, junto com alguns professores e alunos, a criação de um jornal como estratégia para produzir a circulação de informações, fatos, acontecimentos, pensamentos, ideias, vontades, aspirações, e incluir aluno e professor no processo de construção do cotidiano da escola.

Nossa preocupação não era saber como o jornal efetivamente circularia; tampouco com que material seria feito. Intentávamos, ao envolver as pessoas na criação do jornal, mobilizá-las para a invenção de novos modos de fazer educação.

Consequentemente, as discussões preliminares giraram em torno de quais notícias seriam priorizadas no jornal; sobre o quê falaríamos; como obter as matérias para o jornal; quais assuntos despertariam o interesse de tantas pessoas diferentes; como envolvê-las no trabalho de criação do jornal, ou mesmo de outro algo, novo e diferente, naquela escola... Em

suma, quem somos, o que pensamos, o que queremos saber e/ou partilhar; o que temos para dividir?

Ao irmos às salas de aula instigar os alunos a darem sua opinião com respeito à escola, ficamos sabendo que alguns acalentavam o desejo de criar um grêmio na escola; outros questionavam porque as regras nunca eram discutidas —como, por exemplo, a proibição do uso de boné na sala de aula.

O jornal foi construído pelos grupos de discussão dos alunos. As equipes que se responsabilizavam pelo jornal tiveram, basicamente, a função de organizar e articular tudo que estava sendo produzido nos outros grupos de discussão. Os textos eram agrupados, discutidos e preparados para a publicação. A primeira edição foi ansiosamente esperada por todos nós⁸.

Mas qual seria o nome do jornal? Para determinar-lhe, os grupos escolheram realizar uma votação —tudo elaborado pelos alunos: cédulas, artigos, escolha da formatação, desenho. As equipes do jornal percorreram as salas de aula, recolhendo sugestões de nomes. Após uma prévia, oito nomes se classificaram para o *segundo turno*. Novas cédulas, torcidas, apuração, e ganhou... “A VOZ DO ADOLESCENTE”.

O universo de votantes constituía-se por alunos, professores, coordenação, secretários, serventes e merendeiras.

O jornal funcionou como dispositivo de análise e construção de outras práticas na escola, disparando movimentos de interrogação das práticas instituídas. Os alunos, procurando conhecer melhor o funcionamento da escola, problematizavam os modos de organização do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, afirmavam outras possibilidades de ocupá-lo.

Concomitantemente, nos corredores e em algumas salas de aula, os fatalismos decretados pelos tempos neoliberais e a decantada falência da escola pública como espaço de invenção permanente eram arguidos com vivacidade.

⁸ O primeiro número circulou pela escola em novembro de 1999, tendo demorado sete meses a sua confecção.

Desta forma, ousamos afirmar que os efeitos do jornal circularam na escola desde o início do processo de sua ideal elaboração; ou seja, muito antes que sua “circulação” tivesse sido *materialmente* efetivada.

A partir dos grupos de discussão também outros acontecimentos tomaram vulto: os alunos formaram times de futebol, que se encontravam para jogar numa quadra conseguida por empréstimo; entrevistaram a diretora, os pedreiros, a coordenadora buscando informações sobre a reforma e os equipamentos a que a escola tinha direito; visitaram a Secretaria Municipal de Educação e inquiriram os funcionários a respeito das verbas das escolas públicas. Estas entrevistas desembocaram na elaboração de matérias para o jornal, nas quais os alunos reivindicavam direitos quanto à informação dos usos e destinos das verbas públicas.

Além disso, alunos e professores montaram e encenaram uma peça teatral; juntos organizaram, pela primeira vez, a festa de encerramento do ano letivo; criaram oficinas de poesia, pintura...

Durante este tempo já estavam em circulação três números do jornal da escola.

Algumas considerações finais

Os efeitos desta intervenção, em nós e na escola, ainda estão se processando. Sabemos apenas que o princípio que pautou nosso trabalho foi desejar, para todos, uma vida que não nos torne indiferentes, mas que tenha cheiros, cores, carnes, ritmos e vibrações. Uma vida que prescindia de vozes apenas consonantes e que incorpore também a dissonância e a polifonia, afirmando sempre possibilidades de encontros ainda não experimentados com a alegria e o prazer. Essa escola nos ensinou muitas coisas; dentre elas, a não desistir diante dos endurecimentos que traduzem impossibilidades e impotência por realidade e cotidiano.

Referências bibliográficas

- BARROS, R.D.B. “Dispositivos em ação: o grupo” IN SILVA, A. *et al.* (org.) *Subjetividade — questões contemporâneas*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CARVALHO, A.L. “Ensaando cartografias sobre alguns saberes que constituem o Corpo-Hospital”. *Revista do Departamento de Psicologia*, vol. 5. Niterói, 1993.
- COIMBRA, C.M.B. *Guardiães da ordem*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1998.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JACÓ-VILELA, A., RODRIGUES, H.B.C., JABUR, F (orgs.) *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999.
- MANCIBO, D., JACÓ-VILELA, A (orgs.) *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. RJ: EDUERJ, 1999.
- NEGRI, A., GUATTARI, F. *Os novos espaços de liberdade*. Coimbra: Centelha, 1987.
- NEVES, C.A.B. “Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações” in SAIDON, O., KAMKHAGI, U.R (org.) *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- ROCHA, M.L. “Da crítica das estruturas às dimensões de tempo: subjetividade e formação escolarizada”. *Revista do Departamento de Psicologia*, vol. 8. Niterói, jan./set. 1996.
- RODRIGUES, H.B.C. “A análise institucional e a profissionalização do Psicólogo” in SAIDON, O., KAMKHAGI, U.R (org.) *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- _____. “Do ‘psi’ ao genealogista — algumas contribuições foucaultianas para uma transformação” in *Cadernos de Psicologia*. Série Social Institucional, vol. 2. Rio de Janeiro, 1994.
- _____, BARROS, R.D.B., LEITÃO, M.B.S. *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.