

Grupo de professores: a (des)construção da queixa sobre violência e indisciplina escolar

Resumo: Este artigo apresenta a descrição e a análise da experiência de um coordenador de grupo cuja proposta de intervenção foi conduzir reflexões acerca da violência e da indisciplina no cotidiano escolar, a partir da fundamentação psicanalítica da Psicologia institucional de Bleger e Pichon-Rivière. Esta experiência foi realizada em cidade de médio porte do sudoeste da Bahia, ao longo de um ano, em condições de acompanhamento dos períodos letivos do biênio 2013-2014, por meio de encontros semanais e/ou quinzenais, em que estiveram presentes de sete a 10 professores, em turno alternado ao período de trabalho em sala de aula. O texto traz, como resultados, a problematização de sentidos evidentes atribuídos pelos membros do grupo a algumas suposições causais acerca de violência e indisciplina e que também derivaram para a questão dos “problemas de aprendizagem”, ratificando grande parte da literatura científica brasileira sobre o tema, bem como sustentando um debate sobre o lugar do psicólogo coordenador de grupo em contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Psicanálise. Violência escolar. Grupos socioculturais.

Anderson de Carvalho Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia

Introdução

Este texto apresenta reflexões baseadas em uma intervenção institucional no campo da Psicologia Escolar realizada no biênio 2013-2014, em uma escola municipal do Ensino Fundamental, situada em cidade de médio porte localizada no sudoeste da Bahia, no âmbito de serviço de extensão devidamente aprovado por comissão interna da Universidade.

O trabalho teve por objetivo operar reflexões junto aos professores acerca de uma demanda inicial que nos foi dirigida na forma do pedido de uma palestra sobre violência e indisciplina. Este pedido de “esclarecimento” por meio de uma palestra nos provocou um estranhamento do sentido utilitário de “palestra” atrelado ao campo semântico de “saber como”. Para romper com este sentido, propusemos a coordenação de um grupo cujo objetivo foi problematizar questões gerais do cotidiano e da rotina escolar. Os encontros eram realizados em um turno oposto ao da presença em sala de aula e contavam com a participação de sete a 10 professores.

De modo geral, procuramos articular uma proposta de intervenção que em sua relação com o contexto sócioinstitucional do cotidiano escolar versou inicialmente sobre “indisciplina e

violência” e, posteriormente, sobre “dificuldades de aprendizagem”. Procuramos apontar possíveis caminhos em função de um modo de “ler” a realidade institucional e o cotidiano escolar que não reforça a culpabilidade individual, mas movimenta a dinâmica dos discursos que compõem um mosaico da “queixa” escolar.

Fundamentação teórica e prática

A proposta de intervenção institucional é cara à Psicologia Escolar, pois traz em seu âmago toda a problemática social referente ao acesso à Educação escolar. Foi desta maneira que a proposta de escuta da queixa construída pelos professores manteve o foco na queixa mais ampla sobre a precarização das condições de trabalho, no cotidiano escolar e que inclui desde a falta de material básico, baixos salários, até a inconstância de serviços terceirizados e a ausência de atividades fundamentais como de natureza artística e de educação física somada à denúncia da sobrecarga de trabalho devido ao excesso de programas governamentais implantados à revelia da aceitação da comunidade escolar.

No Brasil, historicamente a abordagem da queixa escolar marca o conflito entre uma postura reducionista de que a Psicologia participou por longo período, ao reforçar aspectos da culpabilidade individual; e, de outro lado, a consideração da complexidade do cotidiano escolar remetida ao campo sócioinstitucional e à trajetória deste aparelho ideológico marcado pela exclusão social. (Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010)

Inclui-se neste tecido ideológico construído e fortalecido nas últimas décadas do século XX, a maquinaria da tecno-burocracia a partir da qual o aparelho escolar brasileiro fortaleceu seu papel de lugar produtor de exclusão social. Esta leitura reducionista da Psicologia trouxe um alerta para a área, a partir do qual urgiram novas e alternativas perspectivas de atuação na busca pela intervenção do Psicólogo Escolar. (Rebello de Souza, 2010)

Deste modo, este relato de experiência se insere em uma perspectiva em que a queixa é tomada como “sintoma” (Bossa, 2002), sintoma no sentido mais amplo de face ao “mal-estar contemporâneo na educação” (Lerner et al., 2014, p. 201) a partir do qual a busca por intervenção do Psicólogo Escolar se pauta na expressão de “uma variedade de queixas [...] como versões do mal-

estar que comportam em si uma demanda, um pedido de ajuda endereçado ao outro que encarnamos para esses sujeitos” (p.201).

Especificamente sobre a questão da violência e da indisciplina escolar defendemos uma postura que junto à escuta propiciada pelo grupo manteve-se atenta às colocações destes autores com destaque também para as contribuições de Aquino (1997, 1998).

Filiado ao paradigma psicanalítico, este autor explica que atualmente presenciamos um “embotamento institucional” (expressão do autor) da escola. Este lugar é onde o valor da queixa e os encaminhamentos institucionais expressam abstrações, formas instituídas de se relacionar que na “geopolítica das instituições” demarcam uma “jurisdição imaginária em torno de um objeto específico”. (AQUINO, 1997, p. 95)

O próprio enquadramento do “aluno-problema” é a materialização máxima desta jurisdição de modo que a equação escola e disciplina retroalimenta o discurso da norma e da patologia. Isto ocorre por meio de ações cotidianas que vislumbram a face de um mal-estar que, por sua vez, em uma leitura freudiana indica que a ação repetitiva dos agentes não admite o imprevisto das ações humanas e imputa violência à própria ação pedagógica. (AQUINO, 1998)

Em meio a esta variedade e na linha do que vem sendo denunciado (Patto, 1990) em termos de um valor compensatório consolidado por programas e implantação de atividades extracurriculares e alternativas à rotina escolar, os programas governamentais apareceram cada vez mais como um dos pilares da queixa.

Neste caminho, tornaram-se em parte foco de discussões acaloradas acerca da percepção de não integração do grupo na sua execução. Em uma dessas ocasiões, uma professora comenta acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): “não faço parte deste pacto”. Notamos, portanto, a crescente queixa sobre a presença excessiva destes Programas na rotina, o que foi notado inclusive como quase interdição à participação no grupo proposto. Caminhamos a nosso modo, da interdição ao luto de um Pai simbólico já desgastado cuja autorização para participar do grupo parecia inevitavelmente precária.

No início da intervenção aqui relatada, foram realizados encontros em que se verificou a existência de uma demanda significativa pela qual se instalou a transferência institucional (Baremblytt, 1983) a partir da qual foi realizada uma intervenção pontual, principalmente focada na proposta de realização

(1) A transferência é parte do constructo teórico e prático dos mais caros à obra freudiana. Ela parte da estratégia psicanalítica de enfrentar a resistência do paciente sem enquadrá-lo em categorias nosológicas. (GAY, 1989) Ironicamente, a colaboração do paciente pode mascarar suas defesas e resistências em relação a pontos de conflito psíquico. Estes pontos podem ser marcados por repressão, resistência e formação reativa. No dicionário de Laplanche e Pontalis (1986, p. 594), a repressão "num sentido lato: operação psíquica tendente a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno"; a resistência é definida como "tudo o que nos atos e palavras do analisando, se opõe no acesso deste ao seu inconsciente" (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 596) e formação reativa como "um contra-investimento de um elemento consciente, de força igual e de direção oposta ao investimento inconsciente". (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 258) Ao discutir estes conceitos, Barends (1980) aponta que há a reprodução destes mecanismos na dinâmica grupal, o que inclui resistências às mudanças de posição, de modos de pensar sobre uma dada questão, a que ele denominou de transferência institucional e a que o coordenador de grupo deve estar atento no plano da contratransferência, que sinaliza "um conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e mais particularmente à transferência deste." (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 146); contratransferência esta manejada para lidar com envolvimento sem cair na indiferença. (FREUD, 1967)

de grupos com professores e pela qual trabalhamos com as noções de repressão, resistência, transferência institucional e contratransferência¹.

Deste modo, ao pedido inicial de uma palestra sobre indisciplina e violência se seguiram dois encontros em que realizamos a proposta de um grupo voltado às discussões sobre o cotidiano escolar. Após um planejamento os encontros foram iniciados e seguiram o ritmo de dez encontros, distribuídos quinzenalmente, a contar de seu início em maio de 2013. Em seguida a este primeiro contrato, em dois momentos houve renovação da proposta de dez encontros, de modo que a experiência profissional em questão se estendeu até o período de um ano, terminando em meados de abril de 2014.

Inserem-se neste período principalmente intercorrências como: greves; participação dos professores em programas da rede municipal de ensino; interrupção da rotina escolar por conta de arranjos operacionais internos à revelia de um planejamento prévio e por conta de intercorrências, sobretudo, externas ligadas à precarização acentuada do equipamento escolar.

Vale ressaltar que os encontros foram planejados conforme a disponibilidade do grupo; no caso, a cada quinzena ainda que houvesse imprevistos de modo a se impor o adiamento para a semana seguinte muitas vezes também mantínhamos o agendamento quando possível.

Quanto às reflexões sobre a própria existência do grupo, chamou-nos a atenção o longo período em que os professores permaneceram no lugar de "não entender" ao certo os propósitos do grupo. Notamos que em meio aos medos e inseguranças por conta da vigilância que imaginavam haver em torno da rotina do grupo, alimentavam um receio em expressar acontecimentos do cotidiano. Esta resistência deu lugar a uma sobreposição de histórias confusas e relatadas concomitantemente, em várias ocasiões, que indicavam aparentemente mal-entendidos, boicotes, dúvidas, receios, inseguranças.

A resistência também pode ser notada nos vários comentários acerca da importância do grupo; ao sabor da noção de freudiana de formação reativa, assim a resistência dos participantes aparecia, em algumas dessas ocasiões, travestida de exagerado interesse.

No decorrer dos encontros eram comuns as queixas sobre "aqueles que davam mais problema". Muitas vezes, a "criança ou

adolescente problema” e os discursos dos profissionais da escola sobre estes conforme Rebello de Souza (2010) veiculam o sintoma das relações na instituição escolar. (Bossa, 2002)

De modo que acreditamos tornar possíveis ações de “(des) construção” destes dizeres “prontos” em um movimento dialético de questionamento relativo à construção da “queixa”.

Desta maneira, tivemos por objetivo problematizar junto aos professores sua interpretação institucional sobre violência e indisciplina escolar. A proposta das reuniões semanais teve como estratégia interpretar aspectos ideológicos da imposição sócio-institucional de uma leitura deste sintoma contemporâneo (Lerner, Fonseca, Sayão, Machado, 2014; Bossa, 2002) para assim apontar hipóteses de natureza vária de modo a problematizar a complexidade sócio-institucional da construção desta queixa. Esta postura permitiu considerar as precariedades de infraestrutura do equipamento escolar (baixos salários, falta de material, precariedade dos prédios, ausência de atividades que podem ter valor sublimatório como esporte, atividade artística).

De modo geral, analisamos os discursos dos porta-vozes desta queixa institucional ao emergirem no contexto escolar. Para isto, foram propostos encontros semanais e/ou quinzenais conforme a disponibilidade e demanda do grupo sem deixar de levar em conta o caráter de imprevisibilidade da rotina.

De acordo com a Psicologia institucional, há mecanismos institucionais que impedem a interação e que fazem com que cada um ocupe o lugar que lhe é “de destino”. Com o intuito de questionar esta naturalização da posição ocupada por meio do *status quo*, as contribuições de Pichon-Rivière (2005) e de Bleger (1978) não se desgastam no que se refere a este campo. Para estes autores, o grupo situa em sua rede a atribuição de posições, por vezes abalada quando um sujeito portador das ansiedades do grupo é transformado em bode expiatório.

A partir da abordagem psicanalítica destes autores, sabemos que a tarefa de problematizar papéis estereotipados desperta ansiedade no grupo; em suma, o instituído (naturalizado) serve como barreira contra ansiedades diversas. (Bleger, 1978; Pichon-Rivière, 2005) Ou seja, a questão operacional dos grupos versa sobre a maneira pela qual as relações são entorpecidas por padrões mecânicos e prescritos do cumprimento de uma tarefa e em que o coordenador ora é desvalorizado (por tentar apontar mudanças

nesses padrões) ora é supervalorizado (por se depositar nele uma expectativa messiânica).

A presença do coordenador do grupo, portanto, causa impacto e está incluída na participação em que uma investigação sobre as posições esbarram em cotidianos problemas de execução das tarefas atropeladas por hierarquias rígidas. (Bleger, 1978; Pichon-Rivière, 2005) Sendo assim, um ponto importante para a atuação na instituição Escolar é considerar a dimensão inconsciente dos mecanismos ideológicos da concepção de unidade e encaixe, o que naturaliza as posições ocupadas.

Em relação a esta naturalização das posições cabe lembrar os estranhamentos sobre perguntas simples por parte dos alunos em relação aos temas mais diversos, tal como ocorria em cada encontro.

No campo da tecno-burocracia e da operatividade do cotidiano apareciam contradições entre uma rotina inflexível e rígida acompanhada de uma inconstância de cumprimento e execução das tarefas (o que incluiu também os encontros aqui analisados) devido à precariedade de recursos e de planejamento para uso destes, tal como transporte, merenda e material. Somam-se as constantes queixas sobre o atendimento burocratizado à secretaria municipal e refêns da implantação e da manutenção de programas educacionais de natureza vária.

Como se nota, para chegar até a escola e cumprir tarefas ali impostas, o sujeito passa pela operação de diversas outras tarefas que permeiam sua vida cotidiana pregressa. Para problematizar esta complexidade operativa, o coordenador é peça-chave do vínculo entre grupo e o campo da tarefa. (Pichon-Rivière, 2005) Isto porque o coordenador tenta interpretar as ansiedades grupais relacionadas às resistências e mudanças de posição acerca de uma temática ou de uma ação, de modo que a todo tempo o grupo lhe põe à prova a maneira pela qual tenta manejar a contratransferência.

Por conta disso, o coordenador é peça-chave; sua posição define momentos estratégicos de problematização acerca do instituído, do “já dito” e do “já sabido” (no sentido de imposto pelo *status quo*). Ele faz isso pontuando crenças dicotômicas e estereotipadas acerca de si e do outro e que cristalizam posições.

Em uma perspectiva lacaniana (LACAN, 1985, 1998), trata-se de um modo de se posicionar diante do jogo de espelhamento oferecido pelo registro do imaginário. De modo que a posição que o outro coloca o sujeito, depende de uma leitura razoavelmente

antecipada e materializada em posições com as quais se deve lidar à maneira de um jogo de cartas e de dados, em que não se sabe de antemão que posição se poderá vir a ocupar.

Nesta linha Bleger (1978) contribui porque aponta para a subversão da aplicação pronta de conhecimentos científicos. Assim o grupo deriva suas “resoluções” do inesperado do encontro, do calor das discussões polêmicas em que as evidências são confrontadas com os objetivos e finalidades centradas no “beneficiário”. Esta reflexão vinda do contexto institucional não deposita neste último uma expectativa de espectador a ser embebido com informação. Por conta disso, a demanda de palestra deu lugar à proposição de um grupo cujo objetivo é a desconstrução da evidência do que seriam indisciplina e violência naquele espaço específico.

Conforme Bleger (1978), a Psicanálise ajuda a entender o aspecto inconsciente deste encontro em termos da conduta, da transferência e da contratransferência, da resistência e da repressão. Acrescentamos que o aspecto transferencial é fundamental para deslocar uma demanda institucional. (Baremlitt, 1983)

Desta maneira, o conceito tradicional de transferência como atualização de sentimentos, atitudes e condutas deixam de corresponder aos parâmetros familiares para dar lugar ao estranho na esteira da alteridade indicando aspectos imaginários do instituído. (Bleger, 1978; Baremlitt, 1983)

Dentro deste aspecto há que se considerar, portanto, a ansiedade no contato com o outro imaginário como um dos fatores mais difíceis de manejo do coordenador do grupo; ela tanto pode fazê-lo impor informações como em uma palestra ou mesmo criar esta expectativa, como lidar com o “semelhante” pelo despertar das mais estranhas angústias. Deste modo, penetrar na plasticidade do esquema aparentemente já elaborado e pronto da queixa é o grande desafio ao enquadrar a transferência na rotina do grupo (Bleger, 1978; Pichon-Rivière, 2005), o que toca as resistências acima apontadas.

Em foco temos este retrato: situações banais de dificuldade de relacionamento no seio institucional, somadas à precariedade das condições de trabalho dos professores; atribuições aparentemente naturalizadas sobre o valor da culpa nos pais, na família, na própria escola, no governo e no Estado. Além disso, cenas corriqueiras de supostas brigas e agressões entre alunos veiculadas por contradições e pela fragilidade de regras muitas vezes criadas de

(2) No original: "un conjunto de individuos que interaccionam entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea" (BLEGER, 1978, p. 89; tradução livre do autor).

maneira arbitrária e desconhecidas de todas as partes: alunos, professores, funcionários, coordenadores e direção.

Ativemo-nos a não reforçar essa culpabilidade individual, pois as reflexões tentavam enxergar a cena de jogos de papéis e da tomada de posição em cada situação. Estas eram parte de um enredo mais amplo, de modo que poderiam evocar narrativas institucionais, mas também entrecruzadas à história interacional dos envolvidos. No caso que analisamos, dentro da rotina escolar, coube questionar: quem ocupa a posição de porta-voz de conflitos implícitos do grupo? De que maneira esta construção atende à prescrição de rótulos, nomenclaturas, explicações causais?

Método

Este estudo foi realizado a partir de encontros com um grupo de professores de uma escola municipal situada em cidade de médio porte do sudoeste da Bahia, durante o período de um ano, com periodicidade semanal e/ou quinzenal. Em paralelo à realização dos grupos, foram anotados trechos de diálogos, descrições de situações em um "diário de campo". A cada encontro era feita uma síntese das discussões realizadas junto de um prognóstico de continuidade dos encontros baseado nos apontamentos realizados pelo próprio grupo.

Partimos da definição de grupo encontrada em Bleger: "conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando determinadas normas em uma tarefa".² (BLEGER, 1978, p. 89)

Além desta definição propriamente dita, consideramos que a estrutura do grupo no cotidiano decorre dos modos de interação possíveis, que incluem movimentações, formas de dizer. Esses modos confluem para um tipo de sincretismo ou simbiose; e que, em termos psicanalíticos, muito tem a dizer a respeito de conceitos já aqui apresentados, a saber: transferência e contratransferência; transferência institucional, formação reativa; resistência e repressão.

Este tipo de simbiose confere ao grupo um caráter de peça institucional em que um conjunto de regras e normas atravessa marcas nas histórias dos sujeitos e compele a suas ações, valores e funções sociais e institucionais. Essas marcas definem a organização e a hierarquia do grupo em certa medida atropelando suas marcas particulares e singulares.

Isto porque o grupo também expressa

[...] um conjunto de pessoas que entram em interação entre si, mas, além disso, e fundamentalmente o grupo é uma sociabilidade estabelecida sobre o prisma de uma indiferença ou de sincretismo, no qual os indivíduos não tem existência como tais e entre os que operam uma transição permanente”.³
(BLEGER, 1978, p. 91, tradução nossa)

(3) “un grupo es un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero además y fundamentalmente el grupo es una sociabilidad establecida sobre un transfondo de indiferenciación o de sincretismo, en el qual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transiivismo permanente”.

Em suma, no grupo para que se efetive a perpetuação do *status quo* falam posições, regras anônimas, e em certa medida, não mais pessoas com história própria. (BLEGER, 1978)

Resultados e discussão

Como foi dito, parte da dinâmica do grupo com professores de que resulta este relato de experiência é decorrente da análise deste registro em um diário de campo. Neste encontram-se momentos considerados indiciadores de momentos de reflexão do grupo acerca dos boicotes às tarefas institucionais, bem como a problematização de aspectos anteriormente considerados na rotina como portadores de evidências sobre as posições ocupadas pelos sujeitos.

Ressaltamos que, de início, esperávamos que a leitura sobre os problemas inicialmente apontados trouxesse questões que extrapolassem a leitura do “problema” a partir de uma dicotomia de localização da “causa externa” ou “dentro do indivíduo” e passasse a redefinir uma rede de discursos mais ampla e complexa da instituição escolar.

Deste modo, no primeiro encontro apresentamos o objetivo principal de problematizar em conjunto a rotina dos alunos do ensino fundamental. Contando com a presença de oito professores, à ocasião uma das professoras comenta que trabalha com o Programa “de adequação série e idade” fala que recebeu o coordenador do grupo como um SOS. Comenta que tem 23 alunos em sala especial, por ela considerados “rebeldes” e que com a presença de um ou dois alunos em específico a rotina da sala de aula é transformada radicalmente.

Ela também relata o caso de um aluno que mudou “por si só” e subitamente com uma picada de escorpião. Este evento narrado pela professora é considerado revelador de uma expectativa de mudança “mágica” que se espera de um coordenador de grupo,

que tal como comentam Pichon-Rivière (2005) e Bleger (1978) é colocado, muitas vezes, na posição de um messias. Isto demonstra também que alguns chegam a utilizar o grupo como lugar de dependência e que usam a estabilidade da identidade do grupo para uma estabilidade própria. (Bleger, 1978).

Outros relatos como o de um aluno “especial” e que “passava de sala em sala” chamam a atenção também porque ganham eco nas diversas pesquisas em Psicologia Escolar que vem denunciando a construção de estigmas, rótulos e leituras baseadas em um imaginário consistente, porém falacioso e em discursos amordaçados pela patologização do cotidiano escolar. (MACHADO, 2011, 2014; Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010;)

É o caso de uma professora que comenta que na sala de “reforço” em que trabalha com um grupo de seis alunos aparecem alunos que “não admitem que não sabem” e fala de possíveis transtornos (dislexia, transtorno de *déficit* de atenção, etc), porque nas palavras dela “inclusive, há um aluno que escreve de trás pra frente”. A questão do casual e da arbitrariedade na patologização do uso da linguagem foi problematizada, neste momento, sinalizando o uso da língua feito pelo aluno como um rico recurso para alfabetização e leitura em que se apresentam inclusive traços poéticos.

Em outro encontro, lançamos aos professores a tarefa de alinhar o seu nome próprio com os relatos da semana anterior. O objetivo era problematizar junto às professoras o alcance da fórmula “X porque Y”; ou seja, estranhar a repetição de dizeres feita por elas mesmas do tipo “o aluno X é violento ou indisciplinado porque Y”. Em meio a esta proposta, houve a repetição da frase de uma professora sempre assoberbada e que dizia: “eu tenho um aluno que morde”.

Esta repetição permitiu que outros membros compartilhassem atitudes consideradas violentas em meio a outros alunos, até que a fala de uma das professoras ajudou a desconstruir a leitura pela qual um aluno seria “violento”. Esta leitura foi feita quando se percebeu na atitude dele uma tentativa de defender a professora. Em seguida, foram ouvidas as várias versões de uma situação em que ele teria posto o pé para uma aluna cair. Neste momento o coordenador do grupo tenta mostrar que não se trata de uma atitude de “violência” desmedida e isolada. Lembramos inclusive o respeito deste aluno às regras instituídas, já que em outra ocasião cumprira uma suspensão e retornara à rotina escolar.

No calor dessa problematização foram questionados os estigmas, as estereotípias acerca desse determinado sujeito. Neste momento, também foi discutida a gravidade da ausência de atividades de recreação, cultura e esporte como estratégias primordiais para lidar com o outro, para sublimar a agressividade e lidar com impulsos corporais, o que propiciou outro olhar acerca do ocorrido.

Em outro encontro, uma das professoras comenta que queria ter uma “lâmpada de Aladim” pra fazer três pedidos; ela é interrompida várias vezes, mas fala: primeiro, ter as “famílias estruturadas”; segundo, ter “menos pobreza”; terceiro, ter “mesinhas organizadas iguais as da sala de uma colega”.

Neste momento, ela discorre sobre um pai que foi preso e solto várias vezes, acerca de um padrasto que não liga para a criança; de crianças que estão colaborando e participando e de repente ficam uma a duas semanas sem ir à escola porque traficantes não permitem o trânsito no bairro onde moram.

É sabido que certamente fatores externos influenciam a escola, mas que devemos estar atentos à complexidade do cotidiano, na contramão da imposição de um padrão avaliativo normativo refém do modelo de *ethos* das classes dominantes (MACHADO, 2011, 2014; Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010) Esta problematização foi apresentada ao grupo, o que contribuiu para a desconstrução das noções de família “estruturada”, de interferência da “pobreza” e da “ordem” na sala de aula a que almejava esta professora. As soluções mágicas começam a ser questionadas pelo grupo.

Neste momento vale destacar a reprodução dos discursos dominantes sobre culpabilidade individual e o padrão normativo de atribuição de qualidade e controle na instituição escolar brasileira que criminaliza as camadas populares em função de uma postura excludente produtora de fracasso e evasão, também se sustentando nos discursos da eugenia, do *déficit*, da pobreza e da desestruturação familiar. (Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010) Chama muito a atenção a culpabilização da “família”, sendo que a repetição de “mas ele é de família desestruturada” nos permitiu questionar a busca de um “padrão estruturado”.

O terceiro pedido desta professora aparece ao final do encontro. Na ocasião em que uma professora comenta que a colega ao seu lado vive quietinha e não fala no grupo porque a sala dela não dá trabalho nenhum é que ela repete o terceiro desejo, a saber:

ter mesinhas (tão organizadas) e/ou iguais as da sala da colega “quietinha”, o que indica uma fantasia de “ordem” absoluta. Diante desta impossibilidade, por conta da própria natureza da interação e da realidade humana, este ponto também é questionado pelo grupo.

Em um dos encontros ao conversarmos sobre as brincadeiras das crianças é citada a brincadeira de “polícia e ladrão”. Neste momento, uma participante ressalta que nessa brincadeira haveria uma “maioria de ladrão” em relação à parcela de crianças no papel de polícia, o que ratifica a culpabilidade e mesmo a criminalização das camadas populares já vista em outros contextos por outros pesquisadores. (PATTO, 1990; REBELLO DE SOUZA, 2010)

Em meio a essas problematizações sobre o exercício de papéis e da fantasia, foram feitas sugestões como a de trabalhar com teatro. Comentamos que a encenação permitiria redefinir papéis, bem como refletir sobre a dimensão trágica e cômica do cotidiano.

Por meio desta proposta, foram ressignificadas outras “soluções mágicas” como construir uma escola no bairro de onde vinha a maioria das crianças, o que para algumas professoras seria a solução para os problemas da escola. Esta reflexão permitiu também problematizar a assunção de estigmas acerca do bairro de origem. Ressaltamos também que se trata de questões distintas, quais sejam: primeiro, a melhoria do acesso aos aparelhos escolares com infraestrutura viável de funcionamento em bairros cuja presença melhoraria o acesso à escola e, segundo, tal como o grupo apresentava a questão, notava-se que o pertencimento ao bairro “X” trazia a marca da expectativa de um “modo de ser” indisciplinado, violento ou criminoso.

Após estes seguidos encontros, há um período de mal-entendidos em que o grupo é interrompido por não “entender” as datas marcadas, bem como pela excessiva quantidade de programas dos governos municipal, estadual e federal que as professoras devem participar o que se torna queixa comum entre elas e de que resulta a constatação em um dos encontros de que “menos é mais”; ou seja, mais qualidade em detrimento do excessivo número de programas “emergenciais” na área de educação escolar. Mesmo que em parte a interrupção temporária também tenha sido entendida como sinal de boicote, esta constatação não deixou de permitir visualizar a melhoria na escuta das diversas vozes que compõem o grupo e em que também notamos como a transferência permitiu falar de maneira deslocada sobre questões antes caladas.

Após um período de consideráveis problematizações de questões aparentemente evidentes, como as relacionadas “à pobreza” e à “desestrutura familiar” em que inclusive foram citadas as pesquisas das autoras acima mencionadas, elaboramos em conjunto um cartaz a partir de perguntas aleatoriamente feitas pelas próprias professoras acerca do cotidiano escolar. A elaboração destas questões permitiu estranhar e ressignificar muito do que parecia evidente.

Após algumas interrupções, fizemos uma retomada dos encontros. As professoras perceberam que os atos de violência e indisciplina estão mais ligados às condutas instituídas que, por serem falhas, boicotam o trabalho escolar coletivo do que a algo imanente aos alunos ou ao meio em que vivem. Disso, partiram para falar de precariedades como as do transporte, por exemplo; por se tratar de um serviço precário, a demora e/ou antecipação do ônibus afetava a ansiedade dos alunos. Deste modo, o recurso de conversar com o motorista e o inspetor de ônibus apareceu como uma alternativa viável para se problematizar padrões de relações internas, antes consideradas violentas por culpa dos alunos.

A partir disso, foi possível falar de que maneira a falta de clareza de regras para a escola como um todo interfere na rotina de cada sala de aula; após elas falarem dos “maus exemplos” (traduzido na fórmula “se meu colega pode, por que eu não?”), tocamos na arbitrariedade de algumas normas regimentais e na opacidade da divulgação delas.

Os últimos encontros foram marcados por constantes manifestações de ansiedade em relação à chegada de alunos transferidos de outra escola, bem como interrupções por paralisações devidas às precariedades de funcionamento do sistema escolar e em função da constante obrigatoriedade de participação em programas governamentais em andamento.

Podemos afirmar, de certo modo, que a junção destes episódios ocasionou a inviabilidade dos encontros, o que marcou os últimos com pausas e silêncios tal como um luto antecipado. Além de um esvaziamento, momento em que o grupo contava com apenas dois ou três participantes em cada encontro; mesmo assim, foram despertadas situações para se falar do término. A discussão sobre o encerramento fez aparecer insatisfação com o aumento da sobrecarga de trabalho que em parte tornou inviável a continuidade dos encontros, com a falta de material e reconhecimento e com

a arbitrariedade de aspectos da rotina, esta sim considerada, por fim, pelas professoras como um tipo de “violência”.

Vemos por meio da análise dos relatos feitos pelas professoras em situação de grupo, bem como por meio da discussão teórica mobilizada que a queixa se (des)constrói em função de apontamentos feitos pelo coordenador e também em função da sustentação de uma reflexão sobre problemas em comum. Por este caminho partimos em busca de possibilidades de escuta e reflexão conjunta e que extrapolam o aparente desabafo para se somar ao espectro de um modo deslocado de atribuir sentidos às ações rotineiras.

Considerações finais

Fazemos notar que a experiência acima relatada indicou que a expectativa imaginária em torno de um lugar supostamente esclarecedor acerca da violência e da indisciplina escolar pôde dar lugar ao desenvolvimento de um grupo operativo cujo propósito maior foi conduzir a tarefa de refletir e debater a (des)construção de crenças, padrões e posturas aparentemente evidentes acerca da temática delimitada.

Acreditamos se tratar de um giro discursivo, em que a modificação de uma espécie de economia psíquica e discursiva da dinâmica grupal foi possível por conta do manejo da transferência institucional que possibilitou através da construção de um lugar alternativo ao cotidiano institucional escolar, uma escuta atenta de si e do Outro.

Esse espaço de escuta não é neutro, nem tampouco isento e alheio ao cotidiano e permite o estranhamento das ações repetitivas ao espelhar ao coordenador um lugar, a partir do qual foi possível veicular ao grupo reflexões sobre as ações cotidianas do próprio grupo; na linha de um lugar alternativo ao “mal-estar” atual.

Teacher’s group: the reclaims about violence and indiscipline and its remarks

Abstract: This paper aims at analyzing the experience in group that included discussions about violence and indiscipline in a school, based on Bleger and Pichon-Rivière contributions and the Psychoanalysis approach. This experience was realized in a city localized in southwest Bahia State area, during one year period between 2013-2014, organized by one meeting one time each week or each fifteen days with seven or ten teachers. Some evidences were

object used in discussions about violence, indiscipline and learning problems. This paper shows how teachers constructed a new way and another point of view about their day-to-day problems; we also argued about the psychologist role in school context.

Keywords: Educational Psychology. Psychoanalyses. School violence. Social groups.

Referências

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-111.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cad. CEDES*, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- Baremblytt, G. *El inconsciente institucional*. México: Ed. Nuevomar.1983
- Bleger, J. *Temas de psicología*. Argentina: Nueva Visión. 1978.
- Bossa, N. A. Fracasso escolar: um sintoma social da contemporaneidade. In; BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 17-27.
- FREUD, S. Observaciones sobre el "amor de transferencia". In.: FREUD, S. *Técnica Psicoanalítica 11 – Amor de Transferencia*. Traducción por Luis Lopez-ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1967. p. 442-448. (Obras completas. v. II)
- GAY, P. Um manual para técnicos. In: GAY, P. *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 274-285.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.
- LACAN, J. *O Seminário - livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. RJ: Jorge Zahar ed., 1999.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J-B. *Vocabulário da Psicanálise*. 9a ed. São Paulo/SP: Martins Fontes. 1986.
- Lerner, A. B. C. tinstitucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 199-208, 2014.
- Machado, A. M. A luta pela educação escolar: esperança e desencanto. Trabalho apresentado no 7º Congresso Norte e Nordeste de Psicologia, Salvador, Brasil. 2011.
- Machado, A. M. Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 111-123, 2014.
- Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo,1990.

Pichon-Rivière, E. *O processo grupal*. Tradução de M. A. F. Velloso, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 73-138.

Rebello de Souza, M. H. P. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In.: MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. H. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010. p. 17-33.