

# Conflitos na Escola: ensaios para uma política de cuidado

Conflicts at School: an essay for a care politic

Conflictos en la Escuela: ensayos para una política de cuidado

Conflits à l'École : essais pour une politique de soins

Tatiana C. S. M. de Oliveira\*  
tati\_moliveira@hotmail.com  
Vanessa Monteiro Silva\*\*  
vanessams\_psi@yahoo.com.br

## Resumo

*Este artigo tematiza as práticas de violência que se atualizam nos territórios escolares sob diferentes formas sem, porém, se encerrar neles, já que estão estratificados em todo o corpo social. Afirma-se, então, o exercício cotidiano de uma Psicologia Política, posto que as experimentações entre Psicologia e Educação convocam a uma interpelação que implica, nas entrelinhas, discursos e práticas entre conhecimento e sociedade, violência e co-responsabilidade social. Em meio às interpelações, esse arranjo comporta o exercício de colocar em análise nossas próprias implicações e afirmar um lugar de onde tencionamos pensar uma política de cuidado possível, ao invés de reproduzir as lógicas punitivas, culpabilizantes e medicalizantes. Inspiradas nas ferramentas da Análise Institucional e na filosofia Spinozista, trazemos uma experiência de “Oficina de Elaboração Ética de Conflitos” como processo de experimentação de outras temporalidades e sentidos para as experiências conflituosas, favorecendo a criação de estratégias autônomas de enfrentamento.*

## Palavras-chave

*Conflitos, Ética, Escola, Corpo, Afetos.*

## Abstract

*This article thematizes practices of violence that appear in schools in different ways, without, however, be restricted to*

\* Psicóloga graduada pela Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

\*\* Psicóloga e Mestre pela Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Oliveira, Tatiana C. S. M. de., & Silva, Vanessa Monteiro. (2014). Conflitos na Escola: ensaios para uma política de cuidado. *Psicologia Política*, 14(29), 123-135.

*them, since it is stratified throughout the social body. Conflicts have violent responses yet, being hegemonically addressed through a punitive and blaming logic, setting people down certain stigmas. Inspired by the tools of the French Institutional Analysis and Spinoza's philosophy, this paper shows an experience of "Ethic Labouring of Conflicts", resisting to the usual treatments, as a reflexive practice of other senses and temporalities lived by the people involved on their conflicts. In this exercise, is produced a way of learning and building oneself from the encounter with others, supporting the creation of strategies for living, considering what's potent to the body and its affection, as a way to construct a Political Psychology everyday.*

### **Keywords**

*Conflicts, Ethics, School, Body, Affection.*

### **Resumen**

*En este artículo se tematizan las prácticas de violencia que se actualizan en los territorios educativos de diferentes maneras, sin estaren restrictas a ellos, ya que están estratificados por todo el cuerpo social. Hegemónicamente, los conflictos son abordados segundo una lógica punitiva, que tantas veces culpa y medicaliza las personas, fijándolas a ciertas categorías. Inspiradas por las herramientas de Análisis Institucional Francesa y la filosofía de Spinoza, traemos una experiencia de "Elaboración Ética de los Conflictos", resistiendo a las comunes prácticas de encaminamiento, como un proceso de experimentación de otras temporalidades y sentidos en la situación de conflicto. En este ejercicio, se crea un espacio para el aprendizaje y la construcción de sí mismo con los otros, sustentando la creación de estrategias de enfrentamiento que sean potentes para el cuerpo, a partir de sus afectos, construyendo una Psicología Política del cotidiano.*

### **Palabras clave**

*Conflictos, Ética, Escuela, Cuerpo, Afectos.*

### **Résumé**

*Cet article thématise les pratiques de violences qui s'actualisent dans les territoires scolaires sous différentes formes sans, pourtant, se terminer en elles, puisqu'elles sont stratifiées dans tout le corps social. Héghémiquement les conflits sont abordés à partir d'une logique punitivie, culpabilisante et médicalisante, fixant les sujets concernés dans certaines catégories. Inspirées dans les outils d'Analyse Institutionnelle et la philosophie de Spinoza, et s'opposant aux conseils prodigués dans les espaces éducatifs, nous amenons une expérience d'« Atelier d'Élaboration Éthiques de Conflits » comme processus d'expérimentation d'autres temporalités et signifiés pour les expériences conflictueuses. Dans cet exercice, nous construisons un mode d'intervention qui soit une politique de soins, favorisant la création de stratégies de lutte qui soient puissantes pour le corps à partir de ses affectes, dans la construction d'une Psychologie Politique du quotidien.*

### **Mots clés**

*Conflits, Éthique, École, Corps, Affectes.*

## As Histórias de Conflito na Escola

Conflitos. Histórias sobre alunos que se batem e sangram no horário do recreio. Histórias do encanto de crianças no encontro com um carro de polícia vigilante no pátio. Denúncias sobre jovens assaltando pessoas nos entornos da escola. Narrativas de alunos que trocam os estudos pelo tráfico. Casos de estudantes assassinados na guerra da favela. Pais que batem em seus filhos. Filhos que levam armas e mostram aos colegas. Mistérios sobre os manuseios no corpo das crianças. Mais tiros. Outros mistérios. Novas facções. Ameaças. Impedimentos de contato entre moradores de diferentes comunidades. Tudo isso misturado em um só lugar.

A escola de todo dia é a escola de gente “nenhuma”, pois comporta heterogeneidades. É a mistura de tudo na ilusão de uma unidade, em alguns silenciamentos marcando corpos e estigmas, na lida com as diferenças. É a escola de muita gente, pois convoca especialistas a auxiliá-la em seus impasses, na tentativa de uma rede de trabalho. É a mesma escola que, paradoxalmente, costuma desviar a atenção de estratégias autônomas (Guattari & Rolnik, 1998) que poderia continuar compondo em seu cotidiano, porque avalia que os especialistas são suficientes, enquanto precisa dar conta de outros desafios que acontecem ao mesmo tempo. Nesses desafios e na urgência de solucioná-los, se vê em meio a uma política de funcionamento escolar que, frequentemente, cria uma distância entre ensinar e viver, restringindo-se ao conteúdo pedagógico. Além disso, tende a constranger as diferenças para que tudo fique sob controle. Orienta-se muitas vezes por uma bússola cuja direção aponta para os caminhos mais curtos, mais acelerados: o tempo é considerado bem aproveitado quando comporta soluções mais práticas e localizadas. Assim, entre os planejamentos de aula, as concepções pedagógicas, assistencialistas e psicologizantes, fermentam outras violências.

Essa é uma imagem de escola forjada, primordialmente, sob discursos despotencializadores, estigmatizada em certa desqualificação das políticas públicas de educação. Ficam marcados nesses discursos: professores incompetentes, professores insatisfeitos, professores mal pagos. Coordenadores que não se falam, coordenadores que não escutam seus alunos, coordenadores que aceitam a inserção de qualquer projeto. Inspetores que ganham no grito, inspetores que assumem uma função protetora por piedade. Projetos que adentram a escola com olhares assistencialistas, projetos que querem aplicar conhecimentos prévios para atestar suas hipóteses, projetos que não restituem suas análises à escola. Comumente, relações de cima para baixo, relações de cunho assistencialista, protetoras ou normatizadoras. Ou, mesmo, tudo isso.

Apresenta-se, aqui, uma escola pública presente em grande parte das narrativas que circulam na sociedade e das narrativas que chegam aos psicólogos que adentram o seu território – uma escola de conflitos. Conflitos que ampliam a concepção de violência, ingredientes da própria dinâmica escolar e que costuram um campo fértil de intervenção para a Psicologia (Aguiar & Rocha, 2008).

Quando passamos pela porta de entrada<sup>1</sup>, no entanto, assumindo um exercício crítico de nosso próprio fazer *psi*, encontramos outra escola que não aquela narrada em constrangimentos. Tal encontro nos move a pisar em seu chão, a subir suas escadas, a reparar nos grupos que conversam no pátio, a reparar no bom ou mau humor dos que lá circulam.

<sup>1</sup> Agradecemos à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Aguiar, responsável pelo grupo de estágio de Psicologia em Instituições Escolares da Universidade Federal Fluminense, por ser intercessora nessa entrada, ativando em nós os encontros e debates com a Educação.

Pisando na escola com o corpo aberto, no exercício de construção de uma psicologia articulada à política, nos movemos e trememos com suas guerras e nos deparamos com a potência das lutas cotidianas. Entendendo a Psicologia Política como eixo transversal para a avaliação ética de diagnósticos, intervenções e criação de políticas públicas (González Suárez, 2009), cria-se em nós um outro tempo no olhar à escola. Assim, outras condições de possibilidade são narradas: condições não determinadas a priori naqueles discursos banalizados sobre o ensino público e sobre as relações psicopedagógicas.

O corpo que se encontra com a guerra e treme é um corpo que se afeta (Spinoza, 2008) e pode se mover na direção de uma luta. É um corpo que se incomoda e, mesmo que não consiga fazer nada de imediato, guarda um incômodo. Um corpo que se incomoda com a guerra se abre, então, a romper com ela e reinventar estratégias possíveis.

Romper com a guerra em pleno curso é uma maneira de encará-la. Uma guerra na escola, ou melhor, as guerras na escola narram mais do que o caos irreparável, entendido como uma suposta desordem. Os discursos que afirmam a escola pública como puro caos, no sentido de fracasso, não contemplam a riqueza da variabilidade de seus processos, desconsiderando a dimensão de potência que ela comporta quando olhamos para suas invenções e estratégias frente aos acontecimentos cotidianos. Pois as guerras na escola narram uma provocação. Provocação no corpo, no pensamento, na intenção. Provocação de sensações, de ações, de entendimentos. Disparam impasses, disparam vontades, disparam dúvidas e, até, soluções provisórias.

Pouco se conhece dos efeitos de uma provocação. Podem ser reativos ou ativos. Podem ser expansivos ou paralisantes. Podem mover multidões, podem se atualizar em um corpo, em um pequeno ato, em um curto movimento. Pouco se conhece dos efeitos de uma provocação.

Circulando pela escola abertos às misturas em suas histórias, as queixas que ouvimos dos funcionários e alunos se transformam em demandas de cuidado, inspirando uma vontade em nós de criar um espaço-tempo de elaboração dos conflitos que se tecem e que também constituem o lugar a partir do qual queremos intervir; um espaço-tempo que se abra a outros possíveis nas práticas de formação. É nesse sentido que se afirma a Psicologia Política como exercício cotidiano, uma vez que as experimentações vividas no território escolar convocam a uma interpelação que implica, nas entrelinhas, discursos e práticas entre psicologia e educação, conhecimento e sociedade, violência e corresponsabilidade social. Em meio às interpelações, esse arranjo comporta o exercício de colocar em análise nossas próprias implicações e afirmar um lugar de onde tencionamos pensar uma política de cuidado possível, que acolha as dimensões de cuidar de si e do outro (Foucault, 2004). Tal atitude micropolítica, portanto, não indica uma menor importância, mas um modo de intervir nos processos cotidianos em que estamos implicados, apostando nas brechas para invenções potentes. Esse movimento ultrapassa o caráter individual das interferências para operar, de fato, em meio aos encontros (Spinoza, 2008), entre-sujeitos, em um movimento coletivo, no exercício cotidiano de uma psicologia política.

## **Violências (Con)Sentidas ou Inquietações**

É assustadoramente crescente como as problemáticas do cotidiano se tornam facilmente uma questão de ordem médica ou jurídica, refêm de um discurso tido como universal (Guarido, 2007). Diagnosticar, encaminhar, culpar, tratar, reprimir, padronizar, criminalizar: a

busca por culpados, a necessidade por diagnósticos, encaminhamentos, resoluções práticas, parâmetros exatos e resultados rápidos, reproduzem uma urgência em identificar a(s) causa(s) de desfuncionamento(s).

Em uma espécie de “caça às bruxas”, o corpo se atualiza como território investigativo, onde é preciso localizar o problema para o seu devido tratamento ou punição (Foucault, 1987). Toda uma maquinaria que incide, historicamente, através de discursos e práticas em instituições diversas – no campo da saúde, da educação, do judiciário – e cria a idealização de uma única e eficaz forma de solução e controle. Um dos seus efeitos é na produção de subjetividades tipificadas (Guattari & Rolnik, 1998) – tais como o aluno desatento, incapaz de aprender, o hiperativo, o agressivo e o rebelde – que passam a ter um lugar “especial” (podendo carregar discriminações, sob uma intenção de cuidado) ou “deficiente” (dotado de incapacidade, dificuldade ou mesmo patologia). Expressões de violências (con)sentidas, podendo provocar humilhação, vergonha, despotencializações.

Em meio a isso, se processa um controle e certa homogeneização dos corpos, em que qualquer diferença é justificada por um determinismo social ou biológico e prontamente encarcerada como doença, trauma, síndrome e vários outros rótulos que traçam o destino de uma vida. A questão dos determinismos atualizados nas práticas escolares é tratada por Maria Helena Souza Patto (1993). A ideia de uma classe social considerada inferior, por conta das condições econômicas e mesmo culturais (determinismo social), ou a ideia de alguma deficiência/desconexão fisiológica, por motivo genético ou desenvolvido ao longo da vida (determinismo biológico), é usada como justificativa às ditas dificuldades de aprendizagem, comportamentos agressivos e indisciplinas.

Em uma análise crua, esse controle ganha palco e estréia uma peça cujo final fora previamente traçado: os atores, como fantoches, são ensinados, orientados e guiados por *scripts* que, como normas a serem seguidas, descrevem e prescrevem “o que será melhor para eles”. Sob esta perspectiva, haveria certas forças preponderantes de ordenamento e direcionamento de destinos, em um polo, enquanto, em outro, estaria a suposição de uma passividade dos indivíduos diante das políticas que produzem, dentre outras, subjetividades estigmatizadas. Porém, ainda que alguns “imprevisíveis” sejam calculados e muitas soluções premeditadas, existem infindas possibilidades e diferentes linhas que se cruzam no arranjo de uma cena: as relações estabelecidas com os figurinos, os bastidores, os tempos entre-atos, os cenários, entre os atores e com a própria platéia são múltiplas.

No contemporâneo, assim como na imagem ilustrada, se encontram a postos soluções que retiram as esferas políticas, sociais, afetivas e culturais de cena ou isolam suas análises. Ora, como separá-las e tratá-las apenas através de encaminhamentos e procedimentos medicalizantes e judicializantes se as habitamos concomitantemente?

Dimensionando mais visibilidades para esse exercício de repensar as políticas já consolidadas, percebemos o co-engendramento macro e micropolítico dos discursos e práticas que compõem o cotidiano. Sendo assim, o cotidiano é conceituado para além da seqüência de procedimentos diários, mas também no que tange às suas forças de produção, nas brechas entre aquilo que se automatiza – instituindo um panorama macropolítico – e aquilo que cria desvios e resistências. Aqui, não se binariza a relação homem-mundo, pelo contrário, aposta-se em uma relação de coexistência e produção mútua entre sujeitos e histórias, pois são os movimentos micropolíticos tecidos entre narrativas singulares e práticas inventivas que problematizam o hegemônico e recriam o contemporâneo (Guattari & Rolnik, 1998).

Com essa aposta, avaliamos a nós mesmos, implicados nessa coprodução de mundo, emprestando nossos corpos para uma atenção ao que afirmamos como política de formação e cuidado. Apostamos, assim, que estamos tecendo uma história do cotidiano a partir de nossas implicações. Tal posicionamento cria aberturas para vislumbrar outras perspectivas possíveis: aquelas em que se sustentam os movimentos de autonomia sendo produzidos concomitantemente e apesar das forças de constrangimento, afirmando a posição ativa dos indivíduos em seus processos de existência (Guattari & Rolnik, 1998). Assim deslocados, tornamo-nos críticos aos modelos universalizantes que se detém em certo regime de imutabilidade das categorias e destinos, mas buscamos exercitar o cuidado de não esvaziar nossos fazeres com a resignação de quem reproduz nem, tampouco, com a recusa e distanciamento de quem critica por criticar. Por isso, trata-se de criar, em nós mesmos, um modo de afirmar um exercício de saber-fazer onde se possam operar outras práticas de formação e cuidado possíveis, criando novas soluções provisórias e intervindo diretamente no exercício das políticas públicas educativas (Aguiar & Rocha, 2008). Um exercício nada óbvio, que requer de nós certa disposição para olhar, também, para as armadilhas em que podemos cair e que, tantas vezes, também corremos o risco de criar.

Habitando a escola e considerando o co-engendramento de subjetividades e políticas (Guattari & Rolnik, 1998), problematizamos, por exemplo, as situações de conflito nomeadas como “*bullying*”. Encontramos que, com essa nova categoria, fica evidenciado um suposto comportamento frequente e intencional de agressão e hostilidade, identificando vítima e agressor. Assim, brigas, disputas e divergências, que poderiam ser solucionadas em interferências coletivas articuladas ao processo de formação, passam a ser julgadas individualmente e enquadradas punitivamente, extraíndo dali um lugar judicializado.

Experimentando um olhar que amplia esse campo de análise, é que nos aproximamos dos conflitos nomeados como “*bullying*” enquanto analisadores do modo como as relações sociais e afetivas se estabelecem no contemporâneo e das práticas que a própria escola atualiza em sua gestão. O conceito de analisador, emprestado da Análise Institucional, implica nas fissuras produzidas no campo, colocando em análise o funcionamento coletivo (Lourau, 1993). Tais rupturas provocam deslocamentos no modo de perceber como se engendram os processos, neste caso, educativos, além de seus efeitos. A partir desta aposta metodológica, para não tropeçar em armadilhas e respostas apressadas, nos perguntamos:

Por que esta categoria “*bullying*” ganha foco enquanto outras tantas violências são consentidas, então? O que silenciemos quando analisamos e intervimos dissociando as diferentes esferas que compõem um conflito? E as crianças medicadas cada vez mais cedo? E a violência exercida nos infinitos estigmas que carregamos? Como lidar com essas práticas, se elas se produzem macro e micropoliticamente nas relações entre professores e alunos, pais e filhos, Estado e cidadãos? Como acessar e dar visibilidade às demais forças implicadas nas situações de conflito – por exemplo, na briga que evolui no pátio da escola? Que política de cuidado coletivo pode ser inventada cotidianamente nas intervenções micropolíticas de cada um no mundo?

Deslocadas por essas indagações, do lugar da Psicologia, percebemos que o imediatismo das soluções não dá conta da complexidade do problema e também não previne outras ocorrências, embora impedi-las seja uma justificativa central e legitimada para que soluções imperativas e imediatas persistam. No entanto, nos deparamos com certo não-saber o que

dizer ou fazer e com certa disposição de sustentar em nosso corpo, embora as dificuldades, certa micropolítica do cuidado.

Provocadas por tais ebulições e por outros encontros no campo da Psicologia, tomamos como desafio pensar a produção de enfrentamentos possíveis aos conflitos cotidianos que fazem tremer os corpos na escola, inclusive os nossos, mas que não se encerram nela, uma vez que são mais uma expressão das violências estratificadas no tecido social.

## **Ensaio um Cuidado e uma Política em Nós**

Apostamos na ideia de que trabalhar com o conflito difere de trabalhar sobre ele. Não se trata de procurar suas causas em tom de determinismos ou indicar soluções padronizadas. Trabalhar com o conflito, e não sobre, implica em um processo de elaboração ética.

Segundo Foucault (2004), ética e moral não se opõem, pois apesar da existência de regras e valores, é na elaboração ética do sujeito consigo mesmo que ele estabelecerá sua relação com os códigos de conduta, abrigando, assim, diferentes modos de sujeição, sempre singulares. Esta perspectiva embasa aquilo que Foucault (2004) chama de cuidado de si. Trata-se, portanto, de um modo de cuidar de nós mesmos e de nossas práticas, na reinvenção de novas formas de ser e se vincular. Novas formas que possam constituir resistências aos modelos padronizados e vigentes, sempre que avaliarmos necessário, afinal “os modelos não nos fazem pensar, e, sim, aderir” (Domingues, 2010). Nesse sentido, uma micropolítica do cuidado operaria um exercício de indagar a nós mesmos e aos processos onde estamos, afirmando uma prática autônoma e que fortaleça nossos corpos, o que marca um posicionamento ético.

No campo dos conflitos, queremos justamente pensar como nos servir da moral que nos atravessa para elaborar a vida que nos fortalece. Nos sinônimos do dicionário (Pólito, 1994), elaborar poderia ser executar (uma tarefa prescrita?); desempenhar (uma função dada?); estabelecer ou ordenar (fixando sentidos prévios?); decifrar (uma verdade oculta?); desenvolver (em um desejo de superação?); representar (uma realidade extrínseca?). O verbo pode, porém, comportar outros sentidos: arranjar, compor, constituir, construir, criar, fabricar, manufaturar, percorrer, produzir, suscitar, formular, labutar, lidar, trabalhar. Sentidos que implicam em certo artesanato, em um movimento por fazer, cujo efeito não é previsto, nem prescrito, nem extrínseco.

Nos encontros que tivemos com instituições de formação de caráter público em experiências de pesquisa e intervenção, deparamo-nos frequentemente com queixas dos funcionários da escola quanto às situações de violência vivenciadas – muitas delas atravessadas pelas disparidades entre facções que dominam as comunidades onde residem os alunos, pela problemática do tráfico de drogas e porte de armas. Além disso, ouvimos dos jovens uma vontade de encontrar, no espaço escolar, um lugar onde pudessem expressar, compartilhar e esclarecer questões relacionadas a alguns temas, tais como a própria violência e a sexualidade, segundo eles abordados com certa distância e didatismo que nem sempre dão conta de suas intensidades no corpo.

Diante dessas demandas, percebemos em nós uma dificuldade em abordar certas questões por serem temas delicados, normalmente polemizados e tratados com certo moralismo que, por vezes, constroem a vida em sua potência de resistir: por exemplo, é comum ouvir que a escola não é lugar de brigas e, quando acontecem, há pouco espaço para sua elaboração.

Encaminhamentos freqüentes partem de uma investigação que distingue culpado e vítima, em meio à lógica punitiva, na tentativa de encerrar o assunto. No entanto, para nós, encerrar o assunto deste modo tem efeitos de silenciamento das diferenças que estão na base de todo conflito. Não nos sentimos à vontade de reproduzir esse modelo de intervenção, ainda que estejamos também imersos nessa lógica e algumas vezes compondo com ela, mas, então, como cuidar e elaborar em nós tal sentimento? Que estratégias criar?

Para cuidar dessas questões com mais proximidade, recorremos ao dispositivo Oficina como proposta de intervenção, tematizando a *Elaboração Ética dos Conflitos* (Baketik, 2007), e ressaltando que estamos interessados para além do entendimento que se tem hegemonicamente sobre o tema da violência, a saber, como agressão física.

Partimos da compreensão de uma indissociabilidade entre corpo e mente (Maturana & Gerda-Zoller, 2004; Miller, 2007; Spinoza, 2008). A dimensão do corpo, lugar também marcado pelos conflitos, é trazida no trabalho de oficinas como aposta de abertura à experimentação. Assim, sucatas, exercícios de negociação em parceria, jogos corporais e dramatizações nos servem como ferramentas, por provocarem o encontro com a diferença e a criação.

Nesse processo, a criação ganha a consistência da invenção de si e da interpelação das atitudes apressadas e automatizadas, efeito daquelas temporalidades que parecem se esvaír. Invenção, portanto, no sentido de enfrentamento do que poderia ser adverso, mas que pode ser disparador de novas possibilidades de lidar com os acontecimentos, novas possibilidades de experimentar o corpo no tempo e no espaço (Miller, 2007), de perceber o modo como ele se contrai ou retrai ou é impelido a agir. Entendendo o corpo em sua dimensão cinética e dinâmica, Spinoza (2008) o concebe em sua capacidade de afetar e ser afetado, podendo ter um aumento ou diminuição de sua potência de agir e pensar, conforme seus encontros. Assim, as oficinas operam como exercício de conhecimento e elaboração dos afetos, abrindo possibilidade à criação e vivência de um tempo mais atento aos sentidos e sinais do corpo.

O dispositivo de oficina favorece a constituição de um espaço coletivo de compartilhamento, discussão e elaboração dos modos possíveis de lidar com experiências conflituosas que emergem do encontro com os estudantes, sem que sejam apontadas respostas fechadas ou ideais. Em um exercício de habitar o tempo, com respostas sempre provisórias, deslocamo-nos da lógica punitiva predominante, acolhendo também em nós as ressonâncias desse processo de elaboração de conflitos aos quais somos chamados a intervir.

Assim, constituímos grupos de trabalho com alunos interessados na proposta, ressaltando a importância da presença nos encontros, devido à complementaridade de uma oficina à outra. Essa configuração implicava em um processo de improvisação: as questões de um encontro sendo disparadoras de outras questões que perduravam nas oficinas seguintes, ganhando outras formas, ao mesmo tempo em que também acolhíamos as novidades que escapavam dos planejamentos. O tempo percorrido não era refém dos ponteiros de um relógio, mas alinhado às nossas experiências ali compartilhadas. Elaborar em nós outro tempo de convívio, de presença. Nessa improvisação, não apenas as oficinas iam sendo inventadas, como também os participantes iam aprendendo a improvisar a si mesmos, afirmando um posicionamento ativo em suas vidas: no modo como produziam, neles mesmos, vontades singulares e ao mesmo tempo compartilhadas. Como efeito, experimentavam outros modos de lidar com os conflitos e acontecimentos do cotidiano, buscando estratégias autônomas em que se sentissem



confortáveis e potencializados, ao mesmo tempo em que encontravam jeitos de compor com o outro em suas diferenças.

## **Entre o Tempo e o Corpo**

Diante de um contemporâneo cada vez mais regido por leis de produtividade que entremeiam as políticas, inclusive, educativas, em que o importante é atingir níveis de rendimento eficazes para a lógica do capital, se torna natural e necessário responder a certas urgências da vida: produzir mais, conhecer de tudo, saber do maior número de assuntos, e, principalmente, não cessar nunca (Domingues, 2010). Parar? Apreciar? Questionar nossas implicações naquilo que nos engajamos? Concepções que perdem seu espaço dia após dia, afinal, “não há tempo para essas bobagens!”. A voracidade vivenciada nesta lógica produz diversos sentidos, dentre eles, os de aceleração e acúmulo.

Nossa aposta resiste a sucumbir a essa temporalidade, embora seja um difícil exercício talhado cotidianamente. Apoiamo-nos no conceito-ferramenta “Análise de implicações”, emprestado da Análise Institucional (Lourau, 1993), como exercício de avaliação dos lugares a que somos chamados a responder e o modo como ocupamos essa posição, atentando aos sentidos e efeitos de nossas práticas.

Com as intervenções, propomos, também, um recorte neste tempo sufocante: é preciso abrigar um momento para experimentar o agora. Tal aposta implica no rompimento com os imediatismos e na construção de uma rede de trabalho com os alunos e os educadores, em que a elaboração das questões depende do encadeamento das discussões coletivas e das atividades experimentadas em cada encontro. Assim, em meio ao vínculo que criamos coletivamente, podemos elaborar ferramentas para sustentar e lidar com os conflitos comuns e também pessoais.

Nas oficinas, um dos artifícios possíveis foi brincar com o jogo corporal, cujos efeitos nos interessam por implicar os corpos com suas experiências e afetos (Spinoza, 2008). Citamos aqui uma brincadeira em que cada um dos alunos representava um novelo de lã que, ao cair da caixa de costura e rolar em diferentes velocidades, misturava suas linhas a outros novelos. No entrelaçamento de seus corpos, linhas de novelo, eles deveriam desenrolar, em silêncio, os nós que criavam. Essa brincadeira disparou uma conversa sobre experimentar outras formas de comunicação diferentes da fala e sobre a criação de estratégias de resolução dos próprios nós sem que machucassem um ao outro, afinal seus movimentos eram interligados e se afetavam mutuamente. Na exploração de movimentos e nas tentativas de resolução, chegou-se à conclusão de que seria impossível retomar exatamente a posição inicial, de modo que se tornou necessário investir no arranjo que comportava um ajuste coletivo. Mesmo que os deslocamentos operados não fossem os previstos, importava encontrar um conforto possível para todos. Dessa imagem, emerge uma questão relevante ao processo de tessitura cotidiana em meio aos conflitos: como lidar com o desafio que se coloca entre a liberdade individual e a dimensão coletiva?

Em nossos encontros, problematizamos argumentos, levantamos outros pontos de vista, provocamos reflexões individuais acerca dos conflitos pessoais, fortalecemos as discussões coletivas de questões trazidas por alguns participantes e inventamos situações para experimentação. Construímos, juntos, sentidos para “conflito”: como desafio, encontro de diferenças e até possibilidades de transformação. No exercício de pensar como percebemos,

sentimos e reagimos às situações, se/como negociamos com o outro e costumamos arranjos, instauraram-se em nós outras viabilidades para diferentes temporalidades da experiência.

Deslocar-se no encontro com outras práticas que nos fazem indagar nossas posições, dançar com outros conhecimentos e ousar novas conexões possíveis em meio a uma apropriação do tempo como aliado nos faz resistir às exigências de estar “sempre um passo à frente”, de necessariamente aniquilar os problemas. Discutimos, assim, não o aniquilamento enquanto possibilidade, mas as formas com as quais comumente isto é praticado. Entendemos que cuidar do tempo que constituímos e no qual somos constituídos é também um cuidado de nós mesmos. Prática reflexiva de liberdade, não na perspectiva do egoísmo, mas da superação dos desejos e paixões que possam nos dominar, elaborar outras temporalidades em nós implica em não ser escravo nem de si, nem do outro e nem mesmo do que opera em nós como força (Foucault, 2004).

Os efeitos que colhemos e acolhemos entre os estudantes com quem nos encontramos em movimentos-oficinas nos forçam a pensar. Para falar deles, podemos reinventar algumas cenas, como um teatro de improviso, evocando personagens e scripts com os quais nos entremeamos nos encontros tecidos entre escola e psicologia, entre impasses e múltiplas saídas...

Luna nos conta do modo como as questões trabalhadas nas oficinas reverberam em sua vida. Conta-nos de um dia em que chegou à escola ainda tomada pelo calor da raiva, quando, ao misturar elementos plásticos e lúdicos ao conflito que estava vivendo, pode aliviar as pressões e as reações apressadas. “Quando eu crio, eu esqueço. A vontade de fazer o melhor vai tirando o que me tem de pior”, diz ela.

Segundo Luna, sai das oficinas de um jeito diferente de como entra, o que nos faz pensar nas diversas temperaturas que experimentamos em nosso corpo quando nos encontramos com algo que nos fortalece ou nos despotencializa. As oficinas oferecem uma abertura a outros modos de experimentar as situações, o que permite um demorar-se em meio aos conflitos e elaborar eticamente a natureza dos afetos (Spinoza, 2008). Nessa elaboração, é possível criar estratégias para melhor enfrentá-los e, assim, perceber outras ações a serem feitas, dentre elas, se servir da arte para transformar o que se sente.

A arte, como possibilidade de reinvenção, traz uma abertura à diferença e a dimensão de uma aprendizagem *com* o outro, convocando-nos a habitar o “entre” das relações, os encontros, os coletivos. Referindo-se à relação com um parente, Paulinho nos ensina: “Às vezes eu acho que eu sou uma escola ou uma profissão. As pessoas tem que aprender a me exercer, tem que me estudar, passar as séries... E eu também preciso aprender a exercer para estar com elas”.

Comoicineiras, nos servimos, também, da arte como intercessora para a Psicologia, por operar uma plasticidade em nós que traz como aposta *exercer o outro*. Assim, operar tal plasticidade implica no processo de multiplicar os sentidos de uma intervenção.

Percorrendo a escola que treme com suas guerras, na formação de um corpo-psicólogo preocupado com as armadilhas de captura daquilo que cria, inventa e resiste, afirmamos uma Psicologia que se dê na multiplicidade dos processos. No processo de elaboração, emergem enfrentamentos, compreensões, percepções, criações de novos sentidos, apropriações do tempo, do espaço, do próprio corpo e do que se faz com ele. De algum modo, a vida é sim uma escola: é preciso aprender a exercê-la, exercendo o outro e a si mesmo, como uma política de cuidado (Foucault, 2004) para nós mesmos. É preciso tempo.

Essa discussão ganha palco em meio a uma situação de conflito em que intervimos diretamente, sem saber. Paula, Débora e Fernanda não se falavam: haveria uma cisão declarada entre elas ou apenas uma timidez?

Em meados dos encontros, com a produção de cenas através do Teatro-Fórum (Boal, 1980), as meninas começavam a conversar ou discutir, apresentando-nos suas histórias comuns e dissidentes. Esclarecendo para nós aqueles silenciamentos que nos causavam algum estranhamento, propiciaram, elas mesmas, um diálogo que há muito tempo não acontecia: sem que falassem diretamente umas com as outras, falavam entre si sobre o rompimento de sua amizade, usando o espaço-tempo do psicodrama. Sem se dar conta, iam traçando novos sentidos para suas relações esgarçadas: sentidos que, agora, aproximavam as participantes constituindo interesses comuns. Nessa intervenção, outros caminhos, outros contatos e outras conversas se tornaram possíveis. Seus impulsos, (in)compreensões, dúvidas, agressões, saudades e preocupações mútuas foram expressados, elaborados e ganharam outro lugar onde pudessem coexistir com alguma leveza.

Ali, encenaram juntas e conversavam também. Conversavam sobre si mesmas, dirigindo-se, agora, uma à outra. Voltavam, então, a falar de seus próprios descompassos. Era a cena, enfim, como possibilidade de diálogo e reaproximação provisória. É quando Paula traz um cuidado para a vida em sua potência de montagem, desmontagem e remontagem: “Às vezes é preciso tempo, não adianta insistir. A gente até pode perdoar alguém um dia, mas não está na hora, precisa de tempo para isso. É preciso ficar longe”.

Não poderíamos nos furtar das relações dissidentes que encontramos entre elas. Por conta dos atravessamentos dessa situação de conflito, tomamos como matéria de trabalho coletivo a elaboração das diferenças vividas dentro do grupo e percebemos novos movimentos de contato daí desencadeados: em certo momento, as participantes em litígio já se olhavam nos olhos; em outros, negociavam e compartilhavam seus pertences, interesses e desejos; e ainda, algumas vezes surpreendiam a si mesmas – e riam desconcertadas – quando concordavam opiniões e se viam juntas lutando por uma mesma causa. Envergonhadas, selaram acordos simbólicos, apertando as mãos e disfarçando o ato em meio a outros gestos consentidos. Criando um rasgo na temporalidade avessa do silêncio ressentido, se falavam como se esquecessem. Por entre deixar-se levar e tentativas de racionalização, se davam conta: “mas eu não falo com ela!”, ouvíamos...

Em nossas análises sobre as relações de conflito, Spinoza (2008) aparece e nos faz pensar como é cautelosa a escolha de se manter, em certo ponto, afastado. “É preciso tempo”, disse Paula. De algum modo, é preciso se aproximar o suficiente para conviver e se manter afastado o suficiente para não se fazer mal. O afeto ativo (relacionado ao aumento de potência) ou passivo (relacionado à diminuição de potência), como uma afecção do corpo e também sua ideia, indica a maneira como os corpos se relacionam, as intensidades que experimentam, as modulações intensivas que sentem. Em um encontro, até que ponto uma relação faz padecer ou expandir um corpo em sua potência de existir? No processo de elaboração de conflitos, cabe indagar o paradoxo: até que ponto um corpo se fortalece quando se aproxima de um corpo que, ao mesmo tempo, o faz retrair? Há uma composição possível entre esses corpos dissonantes?

O fato de nos afetarmos ativamente [...] [quer dizer] que estamos sendo capazes de transformar o que nos chega à nossa maneira. Um afeto ativo é, portanto, aquele cujas causas conhecemos e compreendemos. Assim, um afeto passivo pode ser transmutado em

ativo quando compreendemos suas causas, de modo que esta compreensão constitui na verdade uma reapropriação do afeto. (Martins, 2008:89)

Como na parábola de Schopenhauer (1851), em que o grupo de porcos-espinhos precisava descobrir uma distância intermediária na qual pudessem, por conta do frio, estar próximos o suficiente para se aquecerem e, por conta dos espinhos, distantes o suficiente para não se machucarem, elaborar eticamente os conflitos significa exercitar a criação de formas de coexistir com as diferenças. Coexistir para dar outras consistências às relações desintegradas, criando um corpo disposto a encontrar um plano de contato com outro não-igual a si. Às vezes é preciso tempo, manter certa distância, pois nem sempre é potente insistir em um “mau encontro”, no qual o corpo se despotencializa. É preciso tempo para que se possa elaborar tal distância e seus afetos e, a partir disso, criar aberturas a um bom encontro de novo. É preciso, como aprendemos no exercício coletivo de tornar guerras ao avesso, aprender a exercer o outro também.

Na luta cotidiana, é preciso reinventar o corpo, o tempo, o espaço, os meios... É na experimentação dos deslocamentos de nossos lugares – seja como estudante ou educador ou profissional de saúde – que podemos tecer uma micropolítica do cuidado, enfim, como um dos modos possíveis de intervir, dentre os tantos que se pode criar. Uma micropolítica que enlace, entre discursos e ações para uma práxis, processos de transformação social e individual (Lima, Ciampa & Almeida, 2009), abrangendo tanto os projetos pessoais quanto os coletivos, operando subjetiva e politicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Katia Faria de., & Rocha, Mariza Lopes da. (2008). A inclusão do conflito como estratégia de intervenção na escola. Em Irme Bonamigo., Celso Tondin., & Karin Bruxel. (Orgs.), *As práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação* (v. 01, pp. 35-45). Porto Alegre: Editora Abrapso – Sul / McLee Ltda.
- Baketik, Arantzazu. (2007). *Curso de elaboración ética de conflictos. Guía del formador para multiplicadores*. Proyecto Bider Mila. 5-BAK-BID. Bilbao.
- Boal, Augusto. (1980). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Foucault, Michel. (2004). *A hermenêutica do sujeito* (Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannys Muchail, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (Raquel Ramallete, trad.). Petrópolis: Vozes.
- Guarido, Renata. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educ. Pesqui.*, 33(1), 151-161.
- Guattari, Felix., & Rolnik, Suely. (1998). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lourau, René. (1993). Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Em H. B. C. Rodrigues (Org.), *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Domingues, Leila. (2010). *À Flor da Pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Editora Sulina e UFRGS Editora.
- Lima, Aluísio Ferreira de., Ciampa, Antonio da Costa., & Almeida, Juracy Armando Mariano de. (2009). Psicologia social como psicologia política? A proposta de psicologia social crítica de Sílvia Lane. *Psicologia Política*, 9(18), 223-236.
- Martins, André. (2008). Religiões e tecnologias médicas: soluções mágicas contemporâneas – uma análise a partir de Spinoza, Nietzsche e Winnicott. Em José Augusto Cabral e Barros. e col. (Orgs.). *Os fármacos na atualidade: antigos e novos desafios*. Brasília: Anvisa.
- Maturana, Humberto., & Verden-zöller, Gerda. (2004). *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena.
- Miller, Jussara. (2007). *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Summus.
- Patto, Maria Helena Souza. (1993). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz.
- Pólito, André Guilherme. (1994). *Melhoramentos: minidicionário de sinônimos e antônimos*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- Schopenhauer, Arthur. (1851). Gleichnisse, Parabeln und Fabeln. Em *Parerga und Paralipomena II*.
- Spinoza, Baruch. *Ética*. (2008). Belo Horizonte: Autêntica.
- González Suárez, Mirta. (2009). Psicología Política para la Democracia, los Derechos Humanos y el Desarrollo Académico: compartiendo las experiencias desde Costa Rica. *Psicologia Política*, 9(18), 237-257.

• Recebido em 03/05/2013.

• Revisado em 08/11/2013.

• Aceito em 04/02/2014.