

7

O mal-estar na escola como despotencialização do viver criativo

Ao referir-se ao espaço potencial como o lugar onde ocorrem o brincar criativo e a experiência cultural, Winnicott o define como “área hipotética que existe (mas não pode existir) entre o bebê e o objeto (mãe ou parte desta) durante a fase do repúdio do objeto como não-eu, isto é, ao final da fase de estar fundido ao objeto” (Winnicott, 1975 d, p.149).⁴⁷

O modo de ser do espaço potencial como o que existe e não pode existir, é um modo paradoxal que aponta para certa precariedade na sua constituição e na sua permanência. No entanto, esta precariedade é, a nosso ver, sua força e riqueza.

O espaço potencial se constitui, assim, como o lugar que emerge de uma experiência de transição no bebê entre, por um lado, o sentir-se fundido com a mãe-ambiente, e, por outro, com o seu movimento de repudiar este objeto com o qual está fundido. A experiência da mãe-ambiente acompanha, por sua vez, este movimento, à medida que esta vai se desidentificando e diminuindo sua adaptabilidade às necessidades do bebê, de modo que ela possa ser percebida como parte da realidade externa.

Winnicott aponta também para a equivalência entre, por um lado, esta transição que o bebê experimenta desde a fase da dependência absoluta até a da dependência relativa, e, por outro, o que ele qualifica como “área de perigo”, expressão que define certa fase “a que se chega, mais cedo ou mais tarde, em todos os tratamentos psiquiátricos” (Winnicott, 1975 d, p. 149). Esta fase corresponderia a uma mudança que o analisando experimenta em virtude de poder sentir-se seguro e capaz de subsistir, em consequência da confiabilidade que o analista lhe proporcionou ao adaptar-se às suas necessidades. Em decorrência desse *holding*, o analisando começa a desenvolver sentimentos de separar-se, em direção à sua autonomia. Neste caso, para que esta autonomia seja alcançada, e para que o bebê possa continuar seu desenvolvimento emocional – conforme esta

⁴⁷ No texto original de *The place where we live*, Winnicott refere-se ao espaço potencial como uma área hipotética “that exists (but cannot exist) between the baby and the object...” (Winnicott, *Playing and reality*. London /New York: Routledge, 2005, p.144). Entretanto, na edição brasileira, os tradutores verteram “but cannot exist” por “mas pode não existir”, o que faz supor que o espaço potencial poderia alternar sua existência. Entendemos que, seria melhor traduzir “but cannot exist” por “não pode existir”, mantendo o paradoxo desta terceira área da vida. Em virtude desta nossa compreensão, modificamos a tradução citada. .

comparação destes movimentos no analisando e no bebê – analista e mãe-ambiente devem, respectivamente, permitir que o analisando parta e que o bebê prossiga sua tendência para a experiência da transicionalidade.

A experiência com a cultura tem suas origens no espaço potencial. A emergência desta terceira área, como separação entre realidade interna e externa, fundidas na experiência ilusória da onipotência do bebê se constitui como uma nova experiência com os objetos do mundo externo, agora percebido objetivamente. Entretanto, perceber o mundo externo objetivamente é recriá-lo no modo da apercepção criativa, modo em que aquele que percebe, acrescenta algo de si ao que é percebido. Neste caso, o contato com a realidade externa não se dá pela submissão e, portanto, a criança não se adapta passivamente, no sentido de ajustar-se a um ambiente que lhe cobra um alto grau de amoldamento, de modelagem de si mesma.

Como já apontamos no capítulo anterior, a experiência do desenvolvimento emocional primitivo é uma espécie de matriz experiencial na constituição subjetiva, cujos desdobramentos configuram a história singular e social de cada sujeito sem, contudo, determiná-las.

Ao longo das obras de Winnicott, encontramos elucidações sobre conceitos que ele utiliza para nomear as fases do desenvolvimento emocional precoce. É o caso, por exemplo, dos conceitos de **dependência** e **independência**. A fase da dependência absoluta é também denominada de “quase absoluta” (Winnicott. 1994 a, p. 197) e a da independência é compreendida como experiência progressiva, não havendo, conforme este psicanalista inglês, independência absoluta a não ser na patologia (Idem. 2005 f, p. 61), embora mesmo nestes casos, haja a dependência de alguém ou de alguma instância instituída socialmente, pois “se essa pessoa está viva, sem dúvida, há dependência!” (Idem. 2005 i, p. 3). Enfim, formular conceitos para experiências desta natureza é buscar compreender certos paradoxos da constituição subjetiva precoce e do desenvolvimento humano nas tensões que irrompem nas relações entre as singularidades e os coletivos sociais, das mais simples às mais complexas.

As tensões entre o singular e o coletivo vão se complexificando à medida que o espaço potencial ganha amplitude, e, inversamente, o espaço potencial ganha consistência à medida que aquelas tensões se expandem e se diferenciam, conforme a realidade externa vai se desdobrando, ao longo da vida humana. Neste

caso, a escola, como instituição social, representa um dos meios pelos quais, como mostramos, ocorrem experiências de produção subjetiva em que a tensão entre o singular e o coletivo desempenha um papel bastante significativo na vida de crianças e de jovens. Ora, o espaço potencial é o espaço de ocorrência das tensões entre o singular e o coletivo, desde sua constituição precoce. O bebê abriga em si mesmo uma tendência para o desenvolvimento, para o contato cada vez mais amplo com a realidade externa, à qual tingirá com sua singularidade. A mãe-ambiente, por sua vez, deverá transitar de uma adaptação ativa para uma desadaptação progressiva às necessidades iniciais do bebê, proporcionando a experiência da ilusão-desilusão, rumo à dependência relativa. Realizadas suficientemente bem, a estas duas fases sucede a independência quase absoluta. As tensões entre o singular e o coletivo vão, a partir do rumo à independência, se complexificando, sendo constituídas e, ao mesmo tempo constituindo o espaço potencial.

A consistência do espaço potencial é, contudo, precária. Sua natureza precária é necessariamente sua riqueza, sua potência. Ele é potencial porque ele não pode existir, porém, ele precisa existir para que possa ser o lugar do que transita e do que proporciona a transicionalidade. Ele permite a cada membro, das diversas sociedades, realizar-se, como tendência para a singularidade que busca um ambiente para experimentar o amadurecimento e a continuidade do ser no contato criativo com a cultura.

Entretanto, o espaço potencial pode, mesmo já constituído numa certa extensão, minguar, reduzir-se. Se a tendência para o brincar não encontra a contrapartida ambiental, portanto, se o ambiente não contribui para a emergência do espaço potencial, este brincar não transita para seus modos mais complexos, como os da experiência da inserção na cultura, que permitirá a apropriação da herança cultural, sua recriação e, em alguns casos, a criação como expressão de uma singularidade que atinja maiores desdobramentos. Neste caso, o da criação, Winnicott afirma que o “impulso criativo” não é apanágio somente dos artistas, quando produzem uma obra de arte, mas uma experiência que:

“se faz presente quando *qualquer* pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto, ou homem ou mulher idosos – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto

ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso seja testemunha dele” (Winnicott, 1975 e, p. 100).

Em *Vivendo de modo criativo*, ao relacionar a experiência criativa de artistas com as experiências criativas possíveis na existência comum, Winnicott afirma que:

“(...) se alguém está engajado numa criação artística, espera-se que tenha algum talento especial. Mas, para uma existência criativa não precisamos de nenhum talento especial. Trata-se de uma necessidade universal, de uma experiência universal, e mesmo os esquizofrênicos retraídos e aprisionados ao leito podem estar vivenciando criativamente uma atividade mental secreta, e, portanto, em certo sentido, feliz.” (Winnicott, 2005 j, p. 28).

Assim, a emergência do espaço potencial é a possibilidade da experiência da criação. Como um bem universal humano e como tendência presente em cada pessoa. A realização desta tendência necessita do espaço potencial, porém, como já afirmamos, esta área intermediária entre o eu e o não-eu, que os separa e os reúne em relações que vão se diversificando à medida em que se dá a inserção na cultura, só pode existir como lugar vazio, que o sujeito preenche ao brincar. Eis, então, sua precariedade e sua riqueza. O espaço potencial é o que permite, por sua flexibilidade e variabilidade, que cada singularidade o preencha na sua interação com o ambiente.

Ora, parece-nos que a disciplina e o controle, tal como os definimos anteriormente, encontra ali seu ponto de aplicação, pelo menos no contexto escolar. A disciplina é uma técnica de intervenção sobre o corpo, cujo objetivo é fabricar corpos submissos e dóceis. Ela dissocia o poder do corpo, ao aumentar certa aptidão, certa capacidade, diminuindo, em decorrência, a potência deste corpo, fazendo desta potência diminuída a matriz das relações de fragilidade. Esta disciplina opera sob a forma da coerção e “estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 1984, p. 127).

Ora, esta definição de disciplina permite que se estabeleça uma distinção qualitativa entre esta modalidade, que atua sobre os corpos, na modalidade coercitiva, e outra que encontramos, por exemplo, nos procedimentos artísticos, no fazer artístico. Nesta última, o corpo não se submete a uma coerção que o assujeita para docilizá-lo em proveito de sua utilidade econômica máxima, por

meio das tecnologias disciplinares. Contrariamente, na arte o corpo busca, numa outra modalidade de disciplina, aumentar sua potência com vistas à expressão de sua singularidade em novas formas expressivas. Isto ocorre na dança, nas artes visuais, na música, na poesia, já que estamos aqui considerando o corpo como o espaço da sensorialidade e da ilusão, tal como nos ensinou Winnicott, quando formulou sua teoria do desenvolvimento emocional precoce, ligando-a com a criação na cultura.

Isto nos leva a concluir que a disciplina que a escola tem enfatizado é cada vez mais a modalidade coercitiva e cada vez menos a modalidade que conduz ao aumento da potência para a criação/recriação da cultura. Esta última poderia conduzir à experiência estética, compartilhada com outros seres humanos.⁴⁸

Como apresentamos nesta tese, a modalidade coercitiva da disciplina tem na criança-aluno um de seus alvos. Desde os primeiros tratados modernos elaborados pelos humanistas, na Renascença, passando pelo modelo escolar dos jesuítas, até a emergência da escola moderna com Comenius, como mostramos no primeiro capítulo, há um desenvolvimento das tecnologias disciplinares, cujo objetivo é transformar todas as crianças em alunos e submetê-las à disciplina, que vai se desenvolvendo como uma maquinaria escolar, cujo funcionamento se constitui como um fim em si mesmo. Esta maquinaria opera, na utopia comeniana de ensinar tudo a todos, um mecanismo de ordenação dos tempos e dos espaços escolares em todas as suas modalidades: o quanto e onde aprender, o alcance da ação educativa etc., no sentido de intervir na incompletude e na imperfeição da infância a ser educada em direção à completude de sua humanidade, para o que se aliaram a escola e a família.

Uma descontinuidade na construção da criança-aluno ocorreu entre o final do século XVIII e meados do século XIX, com o predomínio da pedagogia de La Salle, em que o dispositivo de vigilância disciplinar do corpo da criança-aluno promoveu a internalização da sua condição de vigiada, contribuindo para a produção do corpo dócil e submisso do “bom aluno”, do “aluno educado” ou “civilizado”. O quadriculamento do tempo e do espaço escolares tornou-se, doravante, mais preciso. Corpos vigiados e silenciados, que devem falar e calar

⁴⁸ Há aqui um viés bastante rico para pensar a experiência estética na escola. Como isto nos levaria para um caminho que, embora enriquecedor, alongaria nossa argumentação e desviaria o foco que privilegiamos nesta tese, apontamos seu desenvolvimento para o prosseguimento desta pesquisa, em sua continuidade.

em tempos determinados. Na pedagogia lassalista estabeleceram-se as relações hierárquicas de poder e uma rede de controle que percorre estas relações de alto a baixo, numa correspondência com o dispositivo panóptico de Bentham, em que a disciplina existe sob a forma repressiva e preventiva das transgressões. Foi, também, a pedagogia lassalista que produziu, por meio da observação e do registro minuciosos do comportamento da criança-aluno, uma tipologia que objetivou seu controle e que forneceu elementos para o surgimento de formas discursivas sobre a infância: a pedagogia, a psicologia e a psiquiatria.

Novas tecnologias de poder se desenvolveram paralelamente ao poder disciplinar, cujo conjunto Foucault denominou de biopoder. Estas tecnologias que, a partir do século XIX, se articularam com o objetivo de, além de disciplinar as condutas, gerenciar as populações, transitando além da tecnologia disciplinar anátomo-política e atingindo o corpo-espécie, o corpo biológico. Certas formas de saber como a demografia, a medicina, a riqueza e sua circulação, tiveram aí seu desenvolvimento, articuladas com o desenvolvimento do capitalismo e do poder do Estado. A biopolítica, ao tomar a vida como objeto de controle, funda-se num saber-poder que possibilita uma intervenção sobre a administração da vida em seus diferentes aspectos: a saúde, a habitação, a higiene, tentando abarcar, progressivamente, todas as expressões da vida humana.

A biopolítica estabelece a norma como ponto de referência para a regulação da vida dos indivíduos e da população, sem, contudo, abandonar as tecnologias da disciplina. Esta forma de poder se aproxima do conceito deleuziano de controle, que por sua vez, pode ser definido como um controle aberto e sempre adaptável, que busca normalizar, pela integração, todas as multiplicidades, sem apagá-las, mas operando sobre elas dispositivos de moldagem contínua.

Ora, a escola parece ser hoje o lugar em que se trava o embate entre a disciplina, ainda fortemente presente, com sua segmentaridade rígida, e as reformas constantes, pautadas pelas imposições do desenvolvimento de um capitalismo que procura atingir todas as instâncias da vida.

Neste cenário a patologização e a medicalização de crianças e de jovens na escola estariam cumprindo a função de controle subjetivo, apoiado na disciplina, no sentido do seu controle biopolítico de administração e de assujeitamento subjetivo.

Assim, nesta tese tentamos buscar uma compreensão diferente daquela que os dispositivos disciplinares e de controle produzem sobre o mal-estar na escola.

Como tentamos mostrar nos primeiros capítulos, há uma vertente bastante forte nas práticas de saber-poder que os conhecimentos da Pedagogia, da Psicologia, da Psicanálise e da Psiquiatria, reféns ou em alianças com o viés naturalista-cientificista, impõem à compreensão e à administração do mal-estar na escola e que se fazem presentes ainda hoje, talvez numa modalidade mais potente que é a forma do controle aberto e não mais restrito aos sulcos, característico das sociedades disciplinares. Buscamos investigar as possibilidades de pensar e ouvir o mal-estar na escola não para administrá-lo, mas para problematizá-lo, não para formularmos prescrições, mas para apontarmos saídas possíveis, como as criações dos coletivos de escuta que constituímos nas comunidades escolares onde desenvolvemos nosso trabalho. Apoiados no pensamento desenvolvido por Winnicott, concluímos que o espaço potencial que a escola pode oferecer ao desenvolvimento saudável de crianças e de jovens, vem sendo alvo de uma despotencialização progressiva tanto por parte do poder disciplinar, quanto do biopoder. A própria emergência da criança-aluno e, posteriormente, do adolescente-aluno apontam para a administração da infância e da adolescência pelo controle dessa área da vida humana, na qual se localiza a experiência de inserção do indivíduo nas esferas da cultura e da criação/recriação.

Pensamos que a criação de dispositivos que favoreçam e promovam o alargamento do espaço potencial nas escolas pode apontar outros destinos para o mal-estar que crianças, jovens e adultos nela experimentam cotidianamente e que, no caso específico das escolas onde realizamos sua escuta, já atingiram proporções assustadoras. Se o brincar preenche o espaço potencial e constitui a base do desenvolvimento saudável, promover as condições para seu desenvolvimento no lugar que deveria proporcionar esta experiência, a escola, parece-nos urgente.

Em nossa pesquisa pudemos ter contato não apenas com o mal-estar da criança-aluno e do adolescente-aluno, mas também com o dos professores. E assim também pudemos estender a nossa escuta a esta instância da hierarquia escolar.

Recentemente um grupo de professores de uma escola pública de ensino fundamental elaborou um manifesto denunciando as condições às quais eles têm sido submetidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁴⁹.

O controle exercido sobre os professores, ao qual se refere o manifesto dos professores municipais cariocas, remonta às táticas de vigilância que, desde o modelo lassallista, foram aplicadas por meio deste dispositivo disciplinar. Se a vigilância tinha como aplicação o corpo dos alunos, de modo que suas condutas se adequassem à autoridade dos professores, como corpos dóceis e submissos: o “bom aluno”, o aluno “educado” ou “civilizado”, abarcando todas as atividades escolares (Narodowski, 2001, p. 108-109), se o silêncio era um meio de estabelecer e conservar a ordem nas escolas, não se permitindo que as crianças falassem sem que tivessem licença, estes mesmos dispositivos voltaram-se, na pedagogia lassalista, contra o professor, que se tornou um intelectual vigiado, submetido, por sua vez, à rede que a estratégia disciplinar da instituição escolar impôs.

Ora tanto o manifesto quanto os depoimentos, que colhemos em nossos encontros com grupos de professores, apontam para o atual recrudescimento destas estratégias disciplinares e de controle, produzindo um grande mal-estar, que se traduz na fala que recolhemos num dos encontros com o Grupo A1 de professoras da Escola A. Nesta ocasião, o segundo encontro, ocorreu o seguinte.

P1 – Hoje nós estamos corrigindo estas provas que os alunos fizeram. Você se incomoda se nós ficarmos corrigindo durante nosso encontro?

Eu – O que vocês estão fazendo?

P2 – Nós temos que marcar os acertos usando estes cartões. (era uma espécie de molde com espaços). A gente conhece o aluno, eu sei o que meu aluno precisa, mas a Secretaria [Municipal de Educação] pede para aplicarmos avaliações, aplicarmos provas de acordo com um programa que o aluno deveria saber, mas ele não sabe, não conseguiu aprender. Então, nós temos que fazer isto, em vez de ensinarmos aquilo que eles precisam aprender.

O manifesto que está circulando na Internet rompeu o silêncio que a disciplina e a hierarquia escolar impõem, e reverberou a voz de muitos professores que têm realizado, embora à contra gosto, as prescrições da burocracia que dirige

⁴⁹ Este manifesto já foi citado na página 230 desta tese.

atualmente a administração da educação municipal, cujo efeito é despotencializar forças que poderiam emergir no ambiente escolar e produzir desvios e linhas de fuga, ambos criadores de outros sentidos para a experiência educativa. Parece-nos que, na medida em que, esta orientação do aparelho burocrático educacional da municipalidade se impõe como normatização para o exercício das funções dos professores, o mal-estar na escola assume o sentido de uma despotencialização do espaço de comunicação e de criação entre os professores e os seus alunos.

A disciplina e o controle das ações dos professores, transformando-os em corpos dóceis e em instrumentos submetidos àquelas orientações, contribuem para o surgimento e o desenvolvimento do mal-estar que leva à sua patologização e à sua medicalização. Neste caso, o sentimento de vazio e de impotência expresso pelas professoras, no já mencionado encontro, sentimento comum expresso na fala de muitos profissionais da educação no ensino básico, resulta de uma pressão para que elas abdicuem de seu poder criador, contido tanto no seu conhecimento acadêmico especializado, quanto no conhecimento que resulta de seu contato cotidiano com as crianças-alunos e os adolescentes-alunos, em benefício de sua instrumentalização para fins que escapam à experiência compartilhada nos espaços/tempos da comunidade escolar da qual fazem parte. O controle que o aparelho burocrático educacional municipal está sobrepondo à disciplina, que já fazia parte do modelo dominante das práticas educativas escolares, provoca a destruição do espaço potencial, cuja existência e fortalecimento poderiam criar vínculos emocionais para promover os atos criativos que estão na base da recriação do conhecimento acumulado pela humanidade, que cabe à escola transmitir, através do processo de ensino-aprendizagem.

À hipotrofia do espaço potencial na escola corresponde a hipertrofia do sentimento de vazio e de impotência que os profissionais da educação estão desenvolvendo, contribuindo para os atos demissionários de sua função, antes bem delineada no seu papel tradicional de ensinar. Este sentimento tem sido medicalizado, como uma das estratégias de controle das possibilidades de uma experiência subjetiva de espontaneidade rebelde.

Como expomos no segundo capítulo, conforme Peixoto Júnior, nas sociedades de controle os espaços que possibilitam processos de subjetivação que escapam aos saberes instituídos e aos dominantes, oportunizam a emergência de uma espontaneidade rebelde como acontecimento (Peixoto Júnior, 2008, p. 52).

Ora, a medicalização e a patologização de uma questão que é política, no sentido do jogo de forças que a constitui, encontra no predomínio dos dispositivos de administração subjetiva, produzidos pela psiquiatria biológica, no contexto deste jogo de forças, um amplo campo para o crescimento de seu poder de controle subjetivo. É assim que, num dos encontros com o grupo A2 de professoras da Escola A pudemos recolher o seguinte depoimento. Surgira, durante este encontro, o tema do crescimento do número de professores que adoecem ultimamente. Então, as professoras disseram: “Se você procurar vai encontrar na bolsa de todo professor um Lexotan ou um Rivotril. Todo mundo acaba precisando de um”. “Os professores estão adoecendo, trabalhando muito”. “Vivenciamos muitas frustrações em nosso trabalho. Às vezes fica muito difícil”. “Toda vez que vai chegando o período do Conselho de Classe eu fico angustiada, por que sei que vou encontrar a mesma situação: os alunos que não conseguem aprender continuam assim até o final do ano e alguns professores vão convivendo com isso passivamente. Eu queria ver meus alunos podendo competir com os da escola particular, fazendo planos para seu futuro... Quando acaba o período dos Conselhos, pronto, eu volto a me sentir otimista, acreditando que pode mudar, mas então volta a época dos Conselhos e... eu vou alternando angústia e esquecimento da situação.”

Pensar o mal-estar na escola e ouvi-lo com o dispositivo da escuta psicanalítica, no viés winnicottiano, nos conduziu às seguintes conclusões:

- o modo de conceber a inserção de crianças e jovens na cultura levando em conta a existência do espaço potencial que se constitui, em decorrência do fortalecimento do sentimento de confiabilidade na mãe-ambiente, e que vai se complexificando à medida que cada indivíduo, em sua singularidade, vai acrescentando ao mundo já existente suas marcas pessoais permitem manter dentro das dinâmicas do espaço escolar a escuta de sintomas que as práticas de medicalização e patologização retiram dele para, desse modo, exercer um controle subjetivo sobre crianças e jovens, mascarando as falhas ambientais que tornam aquele espaço inóspito ao seu desenvolvimento saudável e ao mesmo tempo, aumentando seu controle sobre este ambiente;

- o conhecimento da teoria winnicottiana do desenvolvimento pode ser um valioso instrumento de transformação do contexto de mal-estar nas escolas, se os cursos de formação de professores incluírem esta teoria em seus currículos,

proporcionando, assim, outra forma de compreender certos comportamentos de crianças e de jovens na escola, num viés diferente da psicologia da educação calcada em bases comportamentais, e nas práticas clínicas que isolam os conflitos de seu contexto ambiental de origem, segmentarizando o sofrimento psíquico e promovendo condutas adaptativas.

Pudemos constatar a transformação que o conhecimento da teoria winnicotiana produz na prática docente, ao ouvirmos o relato das professoras, durante a avaliação que o grupo A2 da Escola A realizou sobre o trabalho que ali desenvolvemos, no ano letivo de 2010. As professoras relataram que nossos encontros haviam promovido o desenvolvimento de sua capacidade de ouvir seus alunos em sua singularidade. No encontro relatado no último capítulo, no subtópico intitulado **O ambiente escolar que não acolhe**, a leitura que realizamos, junto com estas professoras, sobre a experiência subjetiva do aluno que fugiu da aplicação de um teste, após um intervalo, fez com que elas compreendessem a importância da confiabilidade no ambiente para desenvolver o sentimento de esperança e a expressão deste sentimento nas tentativas do indivíduo para o seu amadurecimento saudável.

E para finalizar, transcrevo o último encontro realizado com dois alunos da Escola B.

Todos sabiam que este era o nosso último encontro, pois no mês seguinte, viriam as férias escolares de verão e eles relataram que iriam cada um para uma escola diferente. Então, eu lhes disse:

- Gostaria de saber como foi para vocês estes encontros. Nós estamos nos reunindo desde maio e já estamos em novembro. E então, como foi?

Fazendo certo esforço e falando bem pausadamente para não errar, um dos alunos, disse:

- “I think ... that ... it went ... very good ... because ... we ... spoke ... many things ... about ... the ... at ... school”.

Pedi licença a eles para neste dia fazer algumas anotações, pois esta frase me chamou a atenção. Era como se este aluno estivesse tentando mostrar que ele aprendeu alguma coisa na escola, a língua inglesa, e a estava usando para me comunicar que havia gostado de conversar sobre o tema do mal-estar na escola. Era como se ele estivesse dizendo que ele pôde usufruir de certo modo do espaço

potencial que a escola proporciona e que este espaço também havia se instaurado nos encontros, pois como disse, a seguir, o outro aluno:

- “Foi bom porque a gente teve alguém para falar sobre os problemas da escola, mesmo que eles não tenham sido resolvidos, foi bom ter alguém com quem conversar”.

- A gente não tinha com quem falar, pelo menos a gente falou. A gente tem medo da diretora, disse o que falara a frase em inglês.

- Os professores só conversam as notas das provas, falou novamente o outro.

No final, um deles me convidou para uma festa: “Vai ter uma festa no Maracanãzinho, como se fosse um encontro de todas as turmas do Projeto Autonomia Carioca, dia 23 de novembro. Se você quiser pode aparecer lá, você vai sair de barriga cheia”. Os dois riram.

Ao finalizar estes encontros, nos colocamos à disposição da Escola B para conversarmos sobre a pesquisa que havíamos realizado. No entanto, passados seis meses, ainda não houve nenhum pedido de qualquer membro da escola neste sentido. De fato, o espaço potencial que tentamos instaurar ali, com o objetivo de propiciar um espaço de transicionalidade para os fluxos vitais de alunos e professores daquela turma de “atrasados” vingou numa escala diminuta, porém, potente, na permanência destes dois alunos que, frente a um ambiente muito pouco acolhedor de suas necessidades, puderam construir um espaço-tempo diferente, naquele contexto disciplinar despotencializador, do modo que lhes foi possível.