

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A violência na escola como um sintoma do mal-estar  
juvenil e institucional na pós-modernidade:  
a voz do(c)ente**

MAURO GLEISSON DE CASTRO EVANGELISTA

BRASÍLIA  
2012

MAURO GLEISSON DE CASTRO EVANGELISTA

**A violência na escola como um sintoma do mal-estar  
juvenil e institucional na pós-modernidade:  
a voz do(c)ente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração Educação e Ecologia Humana, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA  
2012

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Olivier Sudbrack – IP/UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wívian Weller- FE/UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – FE/UnB  
(Membro suplente)

BRASÍLIA, 16 DE ABRIL DE 2012

## DEDICATÓRIA

“Brilhando por luz de Deus, ainda mesmo nas regiões em que a escuridade aparentemente domina, o amor regenera e aprimora sempre.”

### À Vida

“Podem surgir grandes malfeitores, abalando a ordem pública, mas, enquanto existirem pais e mães responsáveis e devotados, o lar fulgirá no mundo, cooperando para que se dissolva a lama da delinquência na charrua do suor ou na fonte das lágrimas.”

À minha mãe e ao meu pai e, em nome deles, a todas as pessoas que, ocupando este lugar, independentemente das idealizações que constroem para estes papéis, anônimos ao grande público, abrem mão de parte significativa de suas vidas, para contribuir na lapidação do novo ser.

“Podem surgir crianças-problemas e jovens transviados de todos os matizes, mas, enquanto existirem professores dignos do nome bendito que carregam, erguer-se-á a escola por santuário da educação” (XAVIER, 1960, p. 169).

À professora Carmem Lúcia e, em nome dela, a todos os seres humanos que, atuando neste papel, não obstante todas as fragilidades da escola, veem as pessoas que ocupam o lugar de aluno.

## AGRADECIMENTOS

A dedicatória comporta um agradecimento implícito.

À minha orientadora, professora Inês, entre tantos outros motivos, por esta preciosa oportunidade e pelo ser humano que é e que tanto me ensina.

À professora Wívian Weller, à professora Fátima Sudbrack e à professora Teresa, pelas significativas contribuições que dão à minha vida acadêmica. Foram carinhosamente escolhidas para esta banca. Ao professor Rogério Córdova, pelo quanto compartilha comigo seus saberes.

À minha família, minha grande família. Em especial aos meus filhos, que tiveram de aprender a me dividir com esta produção e à minha irmã Sandra, que segurou as pontas durante o tempo em que esta produção me consumiu.

Agradeço aos meus amigos com os quais tanto fui negligente por conta das demandas desta pesquisa, a eles que tanto me ensinam, me inspiram. À minha queridíssima amiga Rosalina e, em nome dela, a todas as meninas do *Memórias vivas*.

Agradeço à escola que me recebeu para esta pesquisa e, especialmente aos professores que se entregaram de forma tão intensa à minha escuta. Ao amigo Aneir, pelo prazer da companhia nesta caminhada.

Aos alunos que confiaram em um “alienígena”, que chegou à vida deles com tantas perguntas e curiosidades.

A todos e todas com os quais me encontro em dívida: muito obrigado!

## RESUMO

Esta pesquisa, com auxílio da Psicanálise e da Sociologia da Juventude e da Educação, discute a violência na escola, mediante a fala docente, compreendendo-a como sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade. Observa-se que a escola agremia condições ímpares para o (des)encontro destes mal-estares. Os sujeitos desta investigação são professores de uma escola pública que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período diurno, no Distrito Federal. Suas falas são analisadas por meio da hermenêutica psicanalítica e apresentam profundo sofrimento psíquico em decorrência dos atos disruptivos dos adolescentes e ou dos jovens que ocupam o lugar de alunos e que não mais se ajustam a este papel. Assim, responsabilizam a família e acusam a ausência de apoio do Estado, especialmente quanto à formação continuada, que, quando ocorre, é distante de suas necessidades. Desse modo, conclui-se que a escola, em relação ao adolescente, vivencia crises e conflitos com a lei, que os estatutos de aluno e de jovem estão cada vez mais distantes, que o professor sofre profundo mal-estar e que, apesar de solicitarem formações que os ajudem a lidar com as novas realidades, recusam-nas. Por fim, Acredita-se na necessidade de (des/re)construção da escola para o novo tempo e para as novas gerações.

Palavras-chave: adolescência; juventude; violência na escola; mal-estar docente; formação de professor.

## ABSTRACT

This research, with aid of the psychoanalysis, Youth's and Education's Sociology, discussed the violence in the School as symptom of malaise's juvenile and institutional in post-modernity through the teaching speech. We observed that the School committee conditions for the encounter of these malaises. The subject of this investigation were teachers of a public school that offers the Education of Youths and Adults modality of the day in DF. Their speeches were analyzed through the psychoanalytical hermeneutics telling us of a deep suffering as result of acts disruptive's teenagers and/young who has that occupy student's place with clear difficult to adjusting to this paper. The teachers say that the Family is the fault is make responsible the Family is the guilty and they accuse the absence of support of the State, especially as for the continuous formation that and they say that when it happens, it is distant of their needs. We concluded that the School with adolescent lives a crisis and a conflict with the law, that student's condition and of youth condition are more and more distant, that the teacher lives a deep malaise current this situations and that, in spite of they request formations that help them to work with the new realities, they refuse the formations (initial and continuing) that they have been receiving. We believe that it's necessary to build a new School for a new moment and for a new generations.

**Key words:** adolescence / youth, violence in the School, post-modernity, educational indisposition and teacher's formation.

## SUMÁRIO

Memória educativa: marcas de uma caminhada que se projetam no meu agora .....	9
Introdução .....	14
Capítulo 1: Sintomas do mal-estar na pós-modernidade .....	16
Capítulo 2: Juventude desamparada .....	20
Adolescência e ou juventude? .....	20
Adolescência e traumatismo .....	28
Breve teoria sobre o trauma .....	31
Vulnerabilidades e fragilidades das mediações simbólicas .....	34
Fragilidade das mediações simbólicas .....	35
Capítulo 3: Violência na escola .....	46
A organização e instituição escola .....	46
A escola de hoje é a escola de ontem .....	49
A Pedagogia Institucional .....	51
O mal-estar na e da escola decorrente da “expansão degradada” .....	52
O mal-estar da escola: novo tempo e velha escola - a escola e o anacronismo na socialização das novas gerações .....	53
A escola e a lei .....	56
Autoridade na escola (des)autorização .....	59
A democracia na escola .....	62
Violência: bordeando o real .....	68
Capítulo 4: Metodologia .....	72
O porquê de uma pesquisa qualitativa .....	78
O lócus da pesquisa .....	79
Sujeitos da pesquisa .....	80
Da coleta de dados .....	81
Outras ações .....	82
Instrumentos .....	82
O processo de interpretação .....	85
Capítulo 5: Análise de dados .....	87

A escola e o adolescente em crise e ou conflito com a lei .....	90
O adolescente e ou o jovem <i>versus</i> o aluno .....	99
A voz do(c)ente .....	107
(In/de/trans)formação: um caminho? .....	118
Capítulo 6: Considerações finais .....	125
Referências .....	130
Apêndice: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	146
Anexo: autorização da Secretaria de Educação do DF para a pesquisa .....	148
Notas .....	149

#### SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1: sujeitos de pesquisa .....	81
Quadro 2: representações anunciadas pelos professores sobre os estudantes .....	100

## MEMÓRIA EDUCATIVA:

### MARCAS

“A história não é o passado. A história é o passado na medida em que é historiado no presente – historiado no presente porque vivido no passado”.

Lacan (1986, p. 21)

Sou o nono e último filho de um casal de cearenses que vieram para o DF em meados da década de 1960. Meus primeiros passos na leitura e depois na escrita foram dados em casa com auxílio de minha mãe, que possuía o curso normal, não tendo exercido a profissão, para além do lar. A escola foi um mundo estranho para o qual me disseram que eu tinha que ir. Lembro-me com medo daquele primeiro dia. Mundo grande, escuro, enigmático. Na primeira série passei despercebido visto ser exceção, pois já sabia ler. Já na segunda, numa escola mais distante de minha casa, descobriram que eu escrevia como falava (errado). Rui aluno de uma professora mais velha e com pouco domínio de turma. As broncas e as reclamações eram comuns. Não me recordo de minha relação com o conhecimento, mas lembro-me de um dia em que uma mulher que mais parecia uma alienígena, por questões que não sei explicar, deu-nos única aula. O tema foi “pressão da aula” e ainda guardo os exemplos dados por ela. Logo, o problema de aprendizagem não era apenas meu. Não gostava da escola e passei a matar aula.

Na terceira série, estava em outra escola, desta vez, mais distante da minha casa. Minha mãe comentava que seria mais próximo do trabalho do meu pai. Teria sido por causa das matanças de aula? Íamos eu e uma irmã, mas não me lembro de minha irmã na escola nem no caminho de volta. Lembro-me, com horror, daquela escola, de uma professora muito agressiva e rígida. Recordo quando minha irmã mais velha foi buscar o resultado e a frieza com que a professora, em pé, na porta da sala dos professores, deu a notícia de que eu havia sido reprovado. Comecei a chorar, e minha irmã, grávida, também. A professora, no que me lembro, manteve-se impassível e contra-argumentou que eu não tinha condições de cursar a quarta série. Depois, fiquei sabendo que minha mãe, uma mulher instruída e muito bem articulada com a fala, mas negada pelas condições socioeconômicas, também foi à escola, para (*sic*) ser humilhada, pois, segundo ela, era assim todas as vezes em que precisava ir a uma escola ou a um hospital públicos. Sofri numa intensidade indizível. Tinha nove anos e recordo-me de noites acordado, dos amigos de rua que me provocavam pela minha reprovação e pela aprovação deles. Só mais tarde, vim saber que tinha nota para aprovação em português, mas a professora decidira pela minha reprovação, tendo em vista que eu não sabia escrever corretamente, pois tinha dislalia e escrevia como falava. Soube de uma conversa na

qual a professora disse à minha mãe que eu precisava de ajuda especializada de um fonoaudiólogo e que falava errado por manha. Esta é a escola! Fonoaudiólogo para quem se desdobrava para comer? Manha? Não me lembro da outra terceira série ou será da primeira de que me lembro? Recordo, sim, as constantes brigas de gangue, as invasões sofridas pela escola, as intimidações que sofria no trajeto. Passei a estudar pela manhã, e meu pai trabalhava pela tarde, então ia sozinho para a escola. Eu morava na região de uma gangue chamada “Balão Mágico”, estudava na região da gangue arquirrival, “Mavoca”, e há quem diga que violência na escola é coisa de nossos dias. Lembro-me de um dia em que todos nós fomos levados para fora da escola porque um membro da comunidade (acho até que era aluno) pulara o muro com uma arma.

Depois, estava eu na quarta série, na mesma escola. Havia a professora, uma senhora jovem, evangélica que me olhava com olhos de pena, que me cobrava a higiene pessoal e a falta de capricho com que fazia minhas atividades, que me colocara entre dois bons alunos, para ver se eu “pegava no tranco”. Na quinta série, havia uma professora de História que eu amava. Formei-me em História. Havia, também, uma professora de Matemática e outra de Português que muito se dedicaram a mim. A de Português disse-me que me reprovava caso não aprendesse a escrever corretamente. Fiquei desesperado. Mas, foi a professora de Matemática quem fez a diferença em minha vida. Ela reconheceu em mim uma pessoa inteligente e capaz, ensinou-me como estudar e obrigou-me a fazê-lo.

Inicialmente, ela questionou por que eu fazia aquilo comigo, sendo eu tão inteligente. Lembro-me de que olhei para os colegas de classe que se sentavam ao meu lado e disse algo do tipo: “Ela é doida, dizer que eu sou inteligente.” Meus colegas responderam em coro: “É mesmo!” Ou seja, este não era apenas um autoconceito. A mesma professora exigiu que eu estudasse, com base no livro didático, os exemplos dos problemas de matemática. Ensinou-me que deveria ler linha a linha, buscando compreender o que cada palavra dizia e, depois, entendendo número a número, como se chegava a cada resultado. Claro que não fiz isso. Qualquer olhar mais desatento caracterizaria, de imediato, minha atitude como preguiça. Até eu mesmo assumiria tal rótulo e culpa sem nenhuma dificuldade naquele momento, como o fiz muitas vezes e como vejo muitos dos meus alunos fazerem quando são cobrados por outros colegas. Todavia, hoje, vejo, perscrutando o meu coração menino, que não estudei, porque não me julgava capaz de aprender. Um dia, quando eu saía para casa, a professora me chamou. Fiz como se não ouvisse e apressei o passo. Ela correu para me alcançar, me segurou pelo braço e perguntou por que não fora fazer a prova de recuperação. Inventei uma desculpa qualquer. Ela não deu atenção às minhas palavras e, olhando nos meus olhos, repetiu toda a

orientação de forma que eu pudesse fazer a prova em outro dia. Que insistência! Eu resolvi estudar, não sei dizer o porquê. Teria sido pela insistência dela? Acredito que não. Insistência maior tinha minha mãe. Acho que pelo olhar de credibilidade, pelo cuidado, pela exigência que traduzia confiança. Somente quem acredita exige.

Lembro-me de mim estudando, do prazer que senti, ao perceber que eu estava compreendendo o tal exemplo; fui fazendo exemplo a exemplo e fui entendendo a lógica dos livros de matemática. Não sei que nota tirei na prova. Não sei se passei por mérito próprio, mas sei que aprendi a matéria e o mais importante: aprendi que podia aprender.

Já que podia aprender Matemática, poderia, também, aprender o tal do Português, ainda mais com uma professora que me ameaçava com nova reprovação. Algo me disse que a minha disfunção de escrita estava ligada à disfunção de fala. Sei que aprendi sozinho a dobrar a minha orelha, para escutar a minha própria voz e, assim, fui corrigindo a minha fala. Tentei copiar a forma como as pessoas falavam o *b*, o *d*, o *g*, o *v* e o *z*, letras que não conseguia pronunciar, e, com esforço, fui conseguindo, repito, sozinho. Aprendi a falar e a escrever corretamente. Passei de ano, entrei em férias, peguei uma gramática. Se não podia vencer o meu inimigo, a Língua Portuguesa, juntar-me-ia a ela. Li e entendi a gramática toda, de ponta a ponta. Eu tinha onze anos de idade.

Na sexta série, fui para uma escola bem próxima de minha casa, aquela na qual estudei no pré-escolar e na primeira série, então já não era mais um *dalit* da educação. Brilhei como aluno e, em consequência, como, cidadão, pessoa, adolescente! Fiz amigos, formei um centro cívico. Daí para frente, minha relação com a escola foi outra. Achei banal tudo aquilo que os professores ensinavam. Prestava atenção no discurso do professor e, depois, ia conversar. Passei a ensinar meus amigos de classe. Adorava ir para a escola, mas não para as aulas. Gostava muito dos meus professores, inclusive os de Português. Que ironia!

No Ensino Médio, nem caderno eu costumava ter. Captava o discurso dos professores e os reproduzia nas provas, e eles, é claro, me achavam o máximo. Gostava de ser desafiado pelo conhecimento e me esforçava até dominá-lo. Perdi meu pai no fim do Ensino Médio. Tinha de trabalhar. Passei em História, numa faculdade particular, a UnB não tinha o período noturno. Minha mãe, sem receber a pensão, pediu que eu não fizesse a prova, pois eu iria passar no vestibular, e não teríamos como pagar as mensalidades. Não a ouvi; meu desejo era maior. Um amigo emprestou o dinheiro, e minha mãe voltou atrás. Fui escolhido pela direção do curso para dar aula na escola de Ensino Médio da Faculdade. No fim do curso, passei na Secretaria de Educação. Optei por trabalhar na periferia, larguei o emprego na

Faculdade, onde recebia um salário três vezes maior e, na Secretaria, vivi os momentos mais significativos de minha existência como educador.

Além de professor, atuei como diretor em três escolas distintas, vice-diretor de uma, diretor de Regional, coordenador local e intermediário em duas Regionais distintas, assessor e assessor especial de gabinete, gerente de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Mas, indiscutivelmente, foi na sala de aula que vivi meus momentos áureos. Aproximei-me dos adolescentes que tinham dificuldade na escola, por conhecimento ou comportamento. Eu os conhecia em mim. Depois, fui-me aproximando do adolescente em conflito com a Lei, e isso me levou para a Psicanálise e, depois, para a Psicologia.

A escola contribui, de forma significativa, para construir uma autoimagem negativa de mim mesmo. Eu era um menino alegre, feliz, fortalecido, amado e amante na rua onde morava, criativo (tinha o apelido de *professor Pardal* entre os meus amigos da infância e, depois, de *Magaiver* pelas minhas invenções ou pela forma como, rapidamente, solucionava os desafios). Na escola e para ela, contudo, eu era um erro, um estorvo. Tão intensa era minha emoção para com a Escola que a emparelhei com situações que me lembravam do momento de ir para a escola, o que ainda hoje me causam mal-estar.

A escola era para mim um lugar no qual ia, todos os dias da semana, ser lembrado do que não sabia, não podia e não era capaz. Não fora a rede familiar que me sustentava, eu teria buscado a proteção e o fortalecimento em alguma rede juvenil ligada ao crime, muito comum naquele momento e na minha rua. Na escola, eu era amaldiçoado. Toda a alegria que colhia na rua, ao ser elogiado pelos meus amigos, era desfeita na escola. Lá, eu me sentia um incompetente e incapaz. Os poucos momentos de alegria que fruía eram quando me fortalecia pela bagunça, quando fazia os outros rirem. Com o tempo, nem mais isso eu conseguia. Tornei-me apático, desinteressado. Mas, quando dominei seus códigos e rituais foi também a escola que me fez o que sou.

Tenho prazer em trabalhar com adolescentes com dificuldades de aprendizagem, para estudar com eles, no ritmo, no tempo, com base no conteúdo que eles têm e demonstrar o que são capazes. Sempre que posso, opto pelas turmas de distorção idade/série. A título de ilustração, em minha última experiência com uma turma como esta, representante de tantas outras, reconstruí com cada um dos alunos a memória educativa deles e todos se me apresentaram como “burros”, incapazes, bagunceiro”. Em 1998, fui diretor de uma escola com professores novos. Fizemos uma escola de sonhos. Mas, pedagogicamente, era como todas as outras. Tentamos reinventar a escola, mas tive de parar, porque os meus colegas estavam surtando. Pensei, então, que iria para uma Unidade de Internação de adolescentes

autores de atos infracionais, pois, lá, encontraria uma escola além dos conteúdos. Ledo engano. Assim, veio o desejo de buscar algo que chamamos *escola* e fui parar no curso de especialização em Administração Escolar da UnB, em que conheci o professor Rogério Cordóva com os seus autores. Eles diziam o que eu queria ouvir, mas à UnB não interessava discutir com eles. Afastei-me da academia com mágoa. Os acadêmicos eram alienígenas que pousavam com suas naves, em nossas escolas, para dizer-nos de nossa incompetência. Para um desses, rompi meu silêncio e falei de nossa realidade. A assistente pedagógica falou baixinho ao meu ouvido: “Para, porque ele vai chorar”.

Contudo, por um conjunto de coincidências, reencontrei a professora Inês e, novamente, fui capturado pelos feitos da bruxa (psicanálise). Aqueles autores falavam a e por mim e, por vezes, contra mim. Levei anos lendo e estudando até que, intimado, inscrevi-me para a seleção do mestrado. Olhando a grade horária, vi uma disciplina cujo título me chamou a atenção: Juventude, Educação e Cultura. Meu Deus! Apaixonei-me pela Sociologia da Educação e da Juventude e pela professora. Quanta sabedoria e simplicidade em uma só pessoa. Desta caminhada resultou a minha dissertação.

Tenho comigo as histórias mais lindas a ser contadas, de alunos que amei e que me amaram e como este amor mudou a trajetória de sofrimento que construía para si. Mas, falta-me espaço. Até mesmo porque as palavras seriam insuficientes.

## INTRODUÇÃO

*E o espanto está nos olhos  
De quem vê o grande monstro a se criar.*  
Herbert Vianna

A violência na escola ocupa espaço privilegiado nos meios de comunicação de massa, nas últimas décadas, em que se assume a posição de espetáculo com forte aderência da população. Em resposta, há reações diversas, extremistas e anacrônicas, mesmo as oriundas de profissionais da educação.

A nossa opção por esta temática deu-se tanto pela relevância do tema quanto pela nossa experiência como estudante desadaptado aos padrões idealizados pela escola e da nossa experiência como professor, que, conhecendo este lugar de desadaptação, aprimorou o diálogo com os estudantes que o ocupavam. Assim, surge a necessidade de juntar interessantes compreensões sobre esta temática, o que não foi encontrado em nossas pesquisas a respeito do estado da arte<sup>1</sup>, sobre a violência na escola, como tentativa de dialogar sobre a caminhada, (re)pensá-la, (re)significá-la, redirecioná-la.

Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, pela qual, com auxílio da análise hermenêutica, pretendemos dar voz às subjetividades de professores de uma escola que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período diurno e que apresenta alto índice de queixa com relação à indisciplina e ou à violência<sup>2</sup> em seu cotidiano. Nosso objetivo é investigar se a violência na escola é um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade.

Almejamos compreender as concepções de sintoma e mal-estar na pós-modernidade mediante uma leitura psicanalítica, identificar as possíveis interações entre os fenômenos da indisciplina e ou da violência e o cotidiano escolar e verificar as implicações do mal-estar adolescente e ou juvenil reforçado pelo contexto escolar pós-moderno no fenômeno da violência na escola. Apesar de nos sustentarmos em um aporte psicanalítico, atravessados que somos pelo paradigma da complexidade, buscamos dialogar com outras áreas do conhecimento, com especial ênfase na sociologia da educação e da juventude.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre o conceito de juventude, com o auxílio da sociologia da juventude e da adolescência, com base em recentes autores da psicanálise, para, em terceiro momento, localizarmos estas categorias nas fragilidades deste início de século, de forma a discutirmos os desafios de adotar na pós-modernidade e suas interfaces com a violência. No segundo capítulo, examinamos o conjunto destas discussões no

universo escolar, de modo a refletirmos sobre a violência na escola. No terceiro capítulo, expomos a nossa caminhada metodológica para a investigação de campo desta pesquisa. No quarto, analisamos os dados e, no quinto e último capítulo, promovemos breve discussão.

Apesar de não ser objetivo inicial desta “os sofrimentos em ressonância” dos sujeitos da educação, este fenômeno atravessou nossa pesquisa sobrepondo os nossos anseios iniciais de entendimento. Todavia, longe de falar de uma falência da escola, ele nos diz de uma potencialidade para a criatividade, conforme prevê a psicodinâmica do trabalho.

Esperamos que, com o nosso percurso, possamos contribuir com a compreensão e o enfrentamento dos desafios expostos pelo fenômeno da indisciplina e ou da violência na escola, o que, nos parece, é indissociável do repensar da escola, que se mostra anacrônica a este tempo.

## CAPÍTULO 1 SINTOMAS DO MAL-ESTAR NA PÓS-MODERNIDADE

*Os tempos são tão confusos para nós!*  
Rufino

A frase em epígrafe, de autoria de um monge italiano que viveu entre os séculos IV e V (AQUINO; FRANCO e LOPES, 1980), dita num contexto de prenúncio da queda da “cidade eterna” (Roma), parece-nos apropriada para o momento em que vivemos, talvez pela coincidência das grandes mudanças que marcam estes dois tempos. Ao enunciá-la, fazemos com o cuidado de não cairmos em um discurso maniqueísta de que estes são tempos caracterizados apenas pelo ruim, tampouco saudosista, de que, um dia, vivenciamos algo melhor ou no qual não houvesse o mal-estar.

Tendo em vista a temática deste estudo, discutiremos a literatura que apresenta um mal-estar especial para o presente momento, entre outros motivos, em decorrência do desgaste e da intensificação das lacunas do discurso moderno sintetizado pelo Iluminismo, que foi atravessado pela lógica do capital. Essas fragilidades foram apresentadas e discutidas, de forma pioneira, por Freud, segundo Plastino (2001), durante toda a década de 1920, culminando em uma obra referência de sua construção epistemológica: *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1930), na qual o pai da psicanálise localiza o mal-estar como intrínseco aos processos de constituição psíquica, tendo em vista a imposição da lei do *outro* ao pleno exercício das pulsões, o que gera contínua tensão na busca de uma economia psíquica que equilibre a necessidade de prazer e a evitação do desprazer — “o princípio do prazer”<sup>3</sup> —, ainda que precisemos, para isto, de abrir mão dele ou adiá-lo, em nome do “princípio da realidade” (FREUD, 1920).

O discurso da modernidade veio ao encontro do mito de onipotência infantil, e Freud (1930) colocou-se na contramão do discurso iluminista da felicidade e da harmonia plenas, ao reafirmar a nossa condição de seres faltantes e cindidos na eterna tentativa de gestão da tensão entre pulsão e cultura. Para Birman (2007), a modernidade equivale ao que Freud designara por “civilização” na obra em tela com o aumento e a complexidade das suas normas, regras, instituições e organizações. Isso, segundo o autor, favoreceu o mal-estar humano.

É também a Freud (1905; 1925) que devemos a reedição do conceito de *sintoma*, oriundo das classes médicas. Ele trouxe este conceito para os reflexos de uma subjetividade, compreendendo-o como uma metáfora que tenta burlar o recalque e que persiste em dizer o que não pode ser dito, não podendo, portanto, ser reduzido ao registro do aspecto biológico,

conforme se fazia. Em 1905, analisando o caso *Dora*, entendeu o sintoma como uma defesa do *eu* ante a censura do *supereu*, que impossibilitou sua realização (FREUD, 1905). Um sintoma é, portanto, "um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente: é uma consequência do processo de repressão" (FREUD, 1925, p. 2). Birman (2007) ajuda-nos a compreender os sintomas como formas complexas de organização psíquica, por apresentar uma estrutura multifacetada e estratificada em que se amalgamam, de modo quase indiscernível, os movimentos pulsionais do sujeito e as formas dos interditos.

Neste sentido, os sintomas eram formações de compromisso do sujeito, em que procurava negociar os impasses entre as volúpias e as interdições. Como formação de compromisso, o sintoma implicava uma operação quase impossível de negociação, pois se contrapunham em sua tessitura exigências inconciliáveis do sujeito (BIRMAN, 2007, p. 256).

O sintoma adquire, em psicanálise, importância ímpar, tendo em vista ser a pista da história do sujeito conforme asseverou Lacan (1986). Em nosso caso, os sintomas do mal-estar contemporâneo são as pistas para compreensão da caminhada sócio-histórica que fizemos enquanto mundo ocidental, enquanto escola e os lugares que se encontram colocados para adolescência, aluno, jovem, professor.

No que concerne à pós-modernidade, entendemo-la, como Birman (2007), como "um conceito genérico, capaz de dar conta das sociabilidades inéditas" (p. 187), que se tece em ruptura com o discurso da modernidade. Nesta obra, o autor busca fazer uma releitura do livro *O mal-estar na civilização*, para demonstrar que Freud colocara em questão muito menos a antinomia entre pulsão e civilização e muito mais o estatuto do sujeito na modernidade, o que promoveu a psicanálise como "uma leitura da subjetividade e de seus impasses na modernidade." (p. 17), ou seja, uma crítica psicanalítica a esse momento.

Hall (2006) compreende a pós-modernidade como um abalo nas referências que davam uma ancoragem relativamente estável ao mundo social, o que se dá pela descentralização do sujeito e pela fragmentação dos enquadres culturais que, no passado, ofereciam-nos as localizações como sujeitos sociais. A noção de sujeito iluminista, como pessoa centrada, unificada, racional, de consciência e de ação, e a concepção sociológica da reprodução, de que o sujeito não era autônomo nem tampouco autossuficiente — visto que era compreendido como continuamente reconstruído por um diálogo com o mundo cultural que o suturava à estrutura — são modificadas pelo conceito pós-moderno, uma vez que estas estruturas se encontram fragmentadas e fluidas. Giddens (2002) demonstrará que as práticas sociais na pós-modernidade são constantemente examinadas e reformadas à luz da ininterrupta onda de informações novas recebidas, que ocorrem em nível planetário,

promovendo uma extração das relações sociais de seus contextos locais, o que o autor denomina como um desalojamento do sistema social.

Como dito, não pretendemos cair na armadilha tão comum dos estudos sobre a pós-modernidade de considerá-la de forma maniqueísta como algo ruim pelo abandono de um passado que não o era. Uma revisão da história mostra-nos a pós-modernidade como uma construção que se desenha desde a invenção da modernidade, com avanços e retrocessos na qualidade de vida dos sujeitos que a experimentam. É, pois, uma resposta às idealizações iluministas e a ratificação de muitos avanços que foram propostos por este movimento. Além disso, é a consolidação e a crise da ordem burguesa, de paradigmas, como o entende Morin (1998), um acirramento dos conflitos, a proximidade e a consolidação de novas sínteses com avanços e perdas, como foram todas as épocas da humanidade, com a diferença de que as rupturas são mais rápidas e constantes.

Do indivíduo soberano do Humanismo renascentista, passamos ao indivíduo sem a necessidade da instituição Igreja, proposto pela Reforma Protestante, ao homem racional e individual do Iluminismo (reação ao não individualismo medieval), ao indivíduo do Estado burocrático moderno, localizado nas instituições responsáveis pelo seu projeto educativo, conforme observa Hall (2006). O século XIX inaugura um conjunto de críticas a este modelo tão idealizado que vinha sendo construído: o indivíduo biológico de Darwin; o sujeito proposto por Marx, relido na década de 1960, para quem o humano só é senhor da sua história nas condições que lhe são dadas; o humano que não é senhor em sua própria casa, proposto por Freud e toda a relação do humano-criança com os mediadores biológicos propostos pela releitura de Lacan; o humano de Saussure, para quem não somos autores nem de nossas próprias falas e línguas; a severa e sólida crítica proposta por Foucault às estruturas; por fim, os questionamentos da epistemologia feminista, nos qual os movimentos vão espelhar-se para novas bandeiras em que se agremiam identidades sociais e não mais classes ou nacionalidades (HALL, 2006).

Também segundo Hall (*op. cit.*), o feminismo veio politizar as subjetividades, questionar as velhas dicotomias entre público e privado, dentro e fora e questionar os lugares que nos eram dados e nos quais nos inseríamos com severos prejuízos de nossas subjetividades. As culturas nacionais como comunidades imaginadas são colocadas em cheque pela globalização, na qual os processos são atuados numa escala que atravessa fronteiras, integrando a população do planeta em novas formatações e combinações de espaço e tempo que mudam de sentido e significado. Há, segundo Giddens (2002), uma separação entre espaço e lugar coincidente nas sociedades pré-modernas. Esse é um processo pelo qual

temos assistido à contratendência à homogeneização global, o que se tem revelado, entre outras questões, pela fascinação à diferença paralela a uma ocidentalização do mundo.

Estas são sucintas reflexões iniciais para que possamos discutir os efeitos do novo transfundo sociocultural para as subjetividades adolescentes e ou jovens e para as subjetividades do professor, bem como dos efeitos deste tempo para as ressonâncias nas relações que se estabelecem na escola.

## CAPÍTULO 2 JUVENTUDE DESAMPARADA

*E há que se cuidar do broto.  
Pra que a vida nos dê flor  
Flor e fruto.*  
Milton Nascimento e Wagner Tiso

O título deste capítulo, além de nomear a temática que será apresentada, pretende fazer reverência a uma obra referencial em nossos estudos. Livro de mesmo nome, escrito pelo psiquiatra e psicanalista alemão August Aichhorn, prefaciado por Freud e editado no ano de 1925, mostra-se de uma atualidade e sensibilidade ímpar. Aichhorn (1925) descreve as atividades que desenvolvia junto a jovens “delinquentes”, utilizando-se do aporte psicanalítico com excelentes resultados para demonstrar que, na contramão do discurso de culpa e coerção, as novas gerações, para além da responsabilização, carecem de amparo e que, para tanto, não precisamos, necessariamente, do *setting* circunscrito de um divã.

### **Adolescência e ou juventude?**

Na América Latina e no Brasil, há desencontro quanto ao uso dos termos em pauta. Não temos visto esta distinção na bibliografia francesa da qual nos utilizamos. Também no Brasil, é comum que teóricos da área das psicologias transitem entre os termos sem muita dificuldade e prejuízo para nenhum deles, apesar do reconhecimento de suas especificidades. Há também imprecisão conforme observa Freitas (2005):

Existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, *adolescência* e *juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. (p. 6).

*Adolescência* tem sido uma categoria de uso mais comum das ciências da saúde, incluindo as psicologias, priorizando o intrapsíquico — ainda que o considere como influência ou consequência. *Juventude*, por sua vez, é uma categoria de estudo comumente usada pela sociologia, pela demografia e por algumas ciências sociais, para estudar o mesmo momento do ciclo de vida humana, com uma diferenciação no recorte etário, pela ótica das relações que se estabelecem entre os seres humanos. Todavia, na prática, esta distinção não é tão clara e pacífica assim e apresenta prejuízos a estas populações, tendo em vista a dificuldade para a promoção de políticas públicas, pois, segundo Dávila *et. al.* (2003), as políticas para qualquer população ancoram-se nas noções que se tenham dos sujeitos a quem se endereçam e na compreensão que se tenha de seus desafios.

Fazendo um balanço do uso dos termos, Abramo (2005) constata que predominou, na década de 1990, o nome *adolescência*, tendo em vista os avanços assegurados em lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e os movimentos organizados que levantaram esta bandeira, o que se deu paralelo a um contradiscurso a esta categoria encampado por um setor específico da mídia de massa. No entanto, uma parcela significativa da juventude parece ter ficado de fora desta discussão, a saber, os indivíduos entre dezenove e vinte e nove anos de idade.

Em termos etários, apesar de sabermos que nenhuma das categorias se limite a este critério, por extrapolá-los, a adolescência é compreendida pela OMS como o período que se estende entre os 10 (dez) e os 19 (dezenove) anos de idade, o que não está de acordo com o estatuto legal — Lei n° 8069/90, artigo 2° (BRASIL, 1990). Juventude, de outro modo, é, no caso do Brasil, considerada pela Política Nacional de Juventude (CONJUVE, 2006) como o período que vai dos 14 (quatorze) aos 29 (vinte e nove) anos de idade, apesar de muitos órgãos brasileiros, em desrespeito à respectiva política, continuarem trabalhando com a faixa etária utilizada pela Organização das Nações Unidas, dos 14 (quatorze) aos 24 (vinte e quatro) anos de idade.

É consenso, em ambas as contribuições teóricas, a relativização da idade e o cuidado de redução a ela (CONJUVE, 2006; MARGULIS, 2001; LAPASSADE, 1968; RASSIAL, 1997b). Porém, como assevera León (2005, p. 6), por mais que se opte por expressões, como “faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração”, elas vinculam-se, de alguma forma, à dimensão de uma fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Portanto, há correspondência com a faixa de idade, ainda que não possa ser rigidamente definida.

Ambos os termos são categorias que se ancoram no aspecto biológico, apesar de não se limitarem a ele, e ambos consideram a importância das dimensões intrapsíquica e interpssíquica, dando cada área um valor maior ou menor a uma destas dimensões. Contudo, não nos sentimos contemplados pelo termo *adolescência*, razão pela qual nos utilizaremos de ambas as categorias ainda que pese a utilização dos termos *adolescência* e ou *juventude*.

Destacamos que, por mais que se tenha mostrado uma tarefa complexa tanto para o mundo acadêmico quanto para os governos, conforme conclui relatório da CEPAL y OIJ (2004), fazem-se urgentes delimitações mais claras que nos permitam estabelecer limites ao tempo em que se respeitem as especificidades pessoais e particularidades sócio-históricas destas parcelas da população. Para tanto, julgamos procedente o cuidado sugerido por Reguillo Cruz (2000) como duas possíveis armadilhas: pensar estes conceitos pelo viés das

estruturas em desconsideração dos sujeitos e pensar os sujeitos em desconsideração das estruturas.

Sugerimos que tais delimitações e contornos levem em consideração, segundo Léon (2005); os conceitos de geração e classes de idade, visto que a similaridade dos contextos sócio-históricos faz que o aspecto cronológico se converta no sociológico, conforme propõe Weller (2010a); os estilos de vida, destacando, com Giddens (2002), o papel do cotidiano enquanto mediador constitutivo e ancoragem histórica das subjetividades; os ritos que costumam marcar as passagens, uma vez que, de acordo com Feixa (2006), a transição do infantil ao adulto requer um reconhecimento social; as trajetórias de vida, que Pais (2005) traduz como as mudanças experimentadas nos modelos e nos processos de entrada na vida adulta por parte dos sujeitos jovens e as novas condições juvenis, dadas pelo contexto temporal em que a juventude se coloca.

Devem-se, baseando nas reflexões de Abramo (2005), considerar as especificidades entre os anos iniciais e finais desse momento da vida e respeitar as trajetórias específicas sem as quais poderemos cair em reducionismos de categorizar, pejorativamente, quem não desenhe uma trajetória instituída. Pais (1990), discutindo esta questão, alerta-nos para o cuidado com a prevalência da busca de aspectos uniformes e homogêneos que caracterizam esta fase da vida.

A bibliografia da qual nos utilizamos leva-nos a crer que a dificuldade conceitual é maior para a categoria *juventude*, apesar de observarmos, de outro lado, muitos equívocos por universalização e rigidez da categoria *adolescência*, sem consideração do percurso individual inserido em contexto sócio-histórico de cada sujeito (BOCK, 2004).

No intuito de enfrentar o desafio de ensaiar um delineamento do conceito de *juventude*, Margulis (2001) esboça algumas reflexões, a começar pela complexidade de tal empreitada, haja vista a sobreposição de significações e as múltiplas formas de expressão desta condição, por construir-se nas relações de dada sociedade localizada em um tempo, pois cada época, setor e situações sociais e culturais específicas postulam diferentes maneiras de ser jovem (MARGULIS e URRESTI, 1996). Em nome da diversidade de vivência da condição juvenil, Abramovay (2009), Margulis (2001) e Pais (1993) preferem falar em *juventudes*, do que Charlot (2007) discorda, haja vista considerar *juventude* como uma condição e *juventudes* como formas coletivas de ser jovem.

Tendo em vista ser o corpo o primeiro lugar no qual a juventude se mostra, Margulis (2001) alerta para o cuidado com uma confusão comum que se costuma fazer entre juventude e jovialidade ou entre jovem e juvenil. Decorre daí a tendência em considerar

jovens somente os que portem os signos das classes economicamente mais abastadas: esbelteza, atitude atlética e padrões de beleza nos quais predomina o branco europeu, a audácia, o romance, o erotismo, a inovação, o que é produtor de exclusões e inclusões, além de destruir tradições e marcas próprias de cada cultura, tribos e grupos que ancoram as identidades dos sujeitos que se encontram neste momento peculiar da construção desta. Este discurso é reforçado pela cultura pós-moderna e pelos interesses de mercado com os seus paradoxos, conforme destaca Hall (2006), pois, ao tempo em que determina a pluralidade cultural, impõe padrões rígidos em nível planetário, conforme veremos no capítulo quarto.

O conjunto de possíveis confusões tem ancorado representações idealizadas, estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias em torno da juventude e da adolescência. Essa posição vem-se repetindo ao longo da história, segundo Pámpols (2004), para o qual a juventude tem sido vista como um:

Jano de dois rostos: uma ameaça de presente obscuro e uma promessa de futuro radiante. Os jovens são anjos que nos deslumbram e monstros que nos assustam (ou, para dizê-lo no feminino, princesas que nos encantam ou víboras que nos devoram) (p. 257).

Também Abramovay e Esteves (2009), ao destacarem a falta de identidade social que é dada ao jovem, endossam esta percepção, ao afirmarem que, tanto no passado quanto em nossos dias, prevalece uma visão “dualista” e “maniqueísta” (responsável-irresponsável, esperança-medo, futuro, irreverente), além da comum criminalização da figura do jovem, que é constantemente associada à ameaça social, à criminalidade. Charlot (2007, p. 205) observa que nossa sociedade “valoriza a juventude, mas não gosta do jovem”.

Essas representações encontram suporte em divulgações estatísticas que associam, de forma simplista e reducionista, juventude à violência, o que tem marcado nossa sociedade por um interesse cíclico com relação à temática da juventude, associado ao estudo de situações-limites, conforme demonstra Gonçalves (2005). Essa atitude justifica esforços disciplinares que acompanham as discussões sobre juventude e a associação comum entre juventude e as grandes questões de cada tempo, como é o caso do individualismo, do consumismo e da violência, comuns à sociedade, mas imputados à juventude de uma forma especial, como se apenas eles se comportassem assim ou fossem responsáveis pelas disfunções de nosso tempo. Também sobre esta questão, Rodriguez (2004) denuncia o que denomina como “populismo punitivo”, que se traduz pela adoção de medidas de duras punições que, apesar de aclamadas pelo senso comum, redundam inócuas no enfrentamento do fenômeno da violência.

Estes estigmas e estereótipos que sustentam os citados preconceitos e ou discriminações para com o jovem mostram-se mais evidentes quando eles moram em bairros da periferia, invasões ou favelas; quando sua aparência física e ou maneira de vestir-se reforçam estigmas da periferia e marginalização; quando têm dificuldades em encontrar emprego; pela condição social; pela condição racial e pela orientação sexual (CASTRO *et. al.*, 2001). Segundo Krauskopf (1998), uma das explicações para este fenômeno é o *adultocentrismo*: uma relação assimétrica e de tensão que norteia as interações entre adultos e jovens, própria das sociedades pré-modernas e modernas. A autora busca este conceito em Arévalo (1996, p. 44-46 *apud* KRAUSKOPF, 1998, p. 124):

El adultocentrismo es la categoría premoderna y moderna que designa em nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-) [...] Esta visión del mundo está montada sobre un universo sim-bólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal.

Para a autora, esta lógica ancora-se no aspecto biológico, para subordinar e excluir as mulheres por razões de gênero e os jovens pela idade. Este conceito considera a representação dos adultos como um modelo acabado, baseada em um universo simbólico e de valores que é característico da sociedade patriarcal e que condena os jovens, nas palavras de Singer (2005), a uma situação de submissão aos mais velhos. Abromovay (2009), subscrevendo Bourdieu (1998), considera as atitudes citadas como violências simbólicas, pelas quais há o abuso do poder no consentimento que se estabelece e impõe-se mediante o uso de símbolos de autoridade.

Uma questão que também gostaríamos de apresentar com auxílio da sociologia da juventude foi-nos provocada por Lapassade (1968), que, numa reflexão sobre a rebeldia juvenil, escrita originalmente em 1963, a trata como revolta juvenil, sintoma de um mal-estar que, mesmo não tomando formas espetaculares (como em casos de revoltas juvenis citadas pela História), não pode ser reduzida à conta de mera transgressão legal, parasitismo social ou classificada como psicopatologia em desconsideração aos contextos que a produzem, ou reforçam, ou intensificam. Para Lapassade (1968), a entrada no mundo adulto por parte das novas gerações é acompanhada por uma crise que respondem à cultura, ao gênero e ao sistema econômico nos quais se encontram imersas.

A “crise da adolescência” pode ser o suporte de uma “crise da juventude” da mesma maneira que a “crise da puberdade”, no sentido fisiológico do termo, é o suporte da crise psicológica que ela degrada.

Mas, permanece o fato de que a crise da adolescência pode ser vivida na solidão, que ela diz respeito, em todo o caso, ao indivíduo, enquanto a “crise da juventude” é um fenômeno social (p. 120).

Além disso, manifesta-se em grupos que, voluntária ou involuntariamente, ameaçam a “ordem” pelo seu caráter agressivo para com o *status quo* que não encontrou outros meios de expressão. Essa revolta nasce do encontro entre o indivíduo em formação e o mundo que se mostra frágil na continência e nas mediações simbólicas.

O mesmo autor denuncia o caráter neurótico do mundo capitalista, pois apregoa o discurso de autonomia e responsabilidade ao tempo em que desconfia dos sujeitos que levem “muito longe” o espírito crítico e a iniciativa, uma vez que, para o discurso hegemônico, a juventude só é possível pela adesão à sociedade da qual são membros, confundindo autonomia com iniciativa nos estatutos instituídos. Discussão semelhante será trabalhada conforme Vieira (2008).

As reflexões de Lapassade (1968) são relevantes tanto ao nosso tempo quanto aos objetivos deste estudo. O autor chama-nos à reflexão dos comportamentos aparentemente “minoritários”, tendo em vista poderem ensinar mais sobre o indivíduo e a civilização do que as pesquisas estatísticas tão comuns em nossos dias.

Outro autor que propõe discussão sobre as revoltas juvenis é Matza (1968), enquadrando entre estas a rebeldia, a delinquência e a boêmia. A rebeldia é compreendida como contestação ao estatuto demonstrado pelo mundo adulto a partir da infância dos que se apresentam jovens, o que pode ser acentuado em sociedade que se mostre dinâmica, como é a nossa. Para Matza (*op. cit.*), essas “tradições ocultas da juventude (p. 81)” possuem semelhanças: exercem maior atração à juventude do que à população em geral; têm implicações distintas de anticivilidade; oferecem ameaças à estabilidade da “ordem”; são antiburguesas. O delinquente não se indis põe abertamente contra as disposições burguesas sobre a propriedade, embora as transgrida; rejeita os sentimentos burgueses de método e rotina (sobretudo escolar). O boêmio mostra-se indiferente à propriedade; sua ira volta-se contra os elementos puritanos e os metódicos da ética burguesa. O radical é o que mais aberta e conscientemente se coloca contra os valores burgueses mediante seus fundamentalismos políticos, religiosos e ideológicos.

De outro modo, as modalidades de revoltas da juventude destacadas por Matza (*op. cit.*) possuem, também, diferenças: quanto à escolarização, a delinquência, por ser mais comum em uma idade específica de vulnerabilidade, tem mais baixo grau de escolarização, enquanto a boêmia é mais comum entre jovens com maior grau de escolaridade, o mesmo dando-se com relação ao radicalismo. No que concerne ao grau de consciência de suas condutas, o radicalismo parece ser o que tem maior consciência de sua intelectualidade.

Quanto às ambições, a delinquência parece ser a que menos apresenta planos para a sociedade e a que mais reproduz os valores instituídos quanto às reivindicações dos valores morais.

Entre as reflexões feitas por Matza (1968), centrar-nos-emos na delinquência, por ser a que mais se aproxima dos objetivos deste estudo e do momento em que vivemos, não obstante ter o autor escrito, originalmente, em 1961. Referindo à delinquência, Matza (*op. cit.*) destaca o culto da proeza e a busca constante de excitação, de “sensações” ou “emoções” por meio de uma vida de aventura, um estilo de vida atravessado por atividades que demonstrem ousadia.

“O fato de uma atividade implicar desrespeito às leis é muitas vezes a razão de ser do seu aspecto atraente” (p. 89), pois fazer proezas é procurar e receber as recompensas materiais da sociedade, evitando, à moda da classe privilegiada, os cânones da escola e do trabalho e suas respectivas dedicações ao metodismo, à segurança e à rotina. Assim, os delinquentes, comumente, exteriorizam um desdém pelo “progresso” aos moldes da escola ou do trabalho. No seu lugar, existe uma espécie de movimentação errante ou sonhos grandiosos de rápido sucesso, apesar de o dinheiro não ser menosprezado no código do delinquente, não para fins a longo prazo, mas para o prazer imediato, o luxo, o supérfluo, a ostentação e o gozo.

A delinquência demonstra versatilidade ímpar na manipulação emocional, uma virilidade agressiva que a aproxima do código do guerreiro. Os delinquentes apresentam dificuldade em receber infâmias sobre a sua honra e têm forte senso de territorialidade. Mostram-se machistas, sexistas e homofóbicos. A condição de delinquência é definida pelo código legal, mas dispõe sobre duas formas comuns: a vitimização do outro e a prática de ações proibidas para os jovens, mas permitidas para os adultos, para os quais a sociedade tem atitude de relativa aceitação, ainda mais se tratar-se de jovem pertencente a estratos mais abastados de nossa sociedade (MATZA, 1968).

Não obstante a popularização das formas citadas por Matza (*op. cit.*) de revoltas juvenis, a única expressão para a qual há uma intervenção institucional é a delinquência. Sob a vertente marcadamente retributiva de justiça, que se traduz em programas ineficientes, com pouco ou nenhum investimento, ainda que, no caso do Brasil, a Lei nº8.069/90 (ECA) e a nº12.594/12 (SINASE) prescrevam nova concepção e encaminhamentos para este fim. O mesmo autor observa uma colagem da delinquência por considerável fração da juventude, o que é tratado como “cultura adolescente”<sup>4</sup>: estímulo dado à diversão e à aventura, desdém pelo esforço escolástico, participação mais ou menos constante em delitos de *status* toleráveis, persistente interesse nas credenciais de masculinidade e feminilidade, o que tem levado

muitos de nossos jovens à adoção de uma insígnia de adolescência como uma espécie de delinquência aceitável.

Juntando elementos para esta discussão, Mannheim (1961)<sup>5</sup> denuncia a tendência dos movimentos educacionais modernos em exaltar demasiadamente as reivindicações dos jovens com pouca ou nenhuma atenção às reivindicações da sociedade para com eles. Tal atitude coloca-nos em similaridade aos estilos parentais excessivamente protetivos que, no intuito de proporcionar o melhor a seus filhos, reduzem as potencialidades de adaptação destes às adversidades próprias da vida. Este contexto mostra uma oscilação extremista entre a educação autoritária, cega às necessidades vitais e psicológicas da criança e ou jovem, e o *laissez-faire*, que perturba o equilíbrio salutar entre o indivíduo e a sociedade<sup>6</sup>.

O autor (*op. cit.*) pensa as novas gerações como grandes potencialidades de recursos que dependem também da orientação das gerações precedentes para o bom uso destas, o que não era viabilizado pela educação dada às novas gerações no passado próximo, fortemente marcada pela transferência da tradição, pautada em métodos de ensino centrados na lição seguida de cópia, memorização e repetição. Retirando a forte transferência da tradição, podemos perceber que, não obstante ter-se passado 71 anos da publicação original deste texto, ainda não avançamos na superação desta característica da escola.

Para Mannheim (*op. cit.*), muitas sociedades buscam a utilização dos recursos revitalizantes da juventude, desconsiderando o caráter pulsional, entregando-a a uma condição de abandono em nome de um equívoco: a crença de que a juventude é, por índole, progressista, o que não significa ser conservadora, esquecendo-se da sua condição de sujeito não suficientemente “enredada” na teia e na “ordem” social sob a efervescência do aspecto biológico.

Saída de um universo (familiar) no qual as normas ensinadas diferem das colocadas pelo mundo adulto, a juventude é compreendida por Mannheim (*op. cit.*) como potencialidade pronta para as oportunidades que lhe forem apresentadas, especialmente as que se assemelham ao dinamismo próprio de sua condição, o que não pode ser confundido com progressividade predeterminada. O autor chama-nos a atenção para o fato de que os interesses da juventude ainda são tênues e que é próprio desta condição o lugar marginal, estranho, alienígena, colocado em sociedade, portanto de relativa dependência aos valores do mundo que os recebe. Daí comparar as reservas latentes da juventude com o mercado, no sentido de lembrar que a posse privada de capitais e lucros é permitida numa sociedade de mercado, desde que não se coloquem em risco os interesses coletivos.

A escola pública é também objeto da reflexão de Mannhein (1961), que segundo ele, favorece a vida em coletividade por parte dos jovens. Contudo, ao invés de promover experiências autorreguláveis da vida espontânea em grupo,

[...] parece ansiosa por impor regras de uma rigidez artificial ao equilíbrio natural automático, de molde a inculcar o espírito de hierarquia, submissão e outras virtudes de coesão social que são necessárias, sobretudo, para a perpetuação de uma minoria dominante (p.51-52).

Defende, assim, para as escolas, um papel tanto de transmissor da cultura como de promotor da potencialidade juvenil, ou seja, que constrói o laço social ao tempo em que incentiva a especificidade.

Por todas estas reflexões, percebemos a emergência de um avanço em definições mais claras sobre o conceito de *juventude* e um olhar diferenciado para o que tem sido tomado como rebeldia ou delinquência no sentido de que possamos melhor contribuir com o direcionamento dos recursos que as novas gerações possuem em abundância. Marty (2006) nomeia esta importância do adulto às novas gerações, especialmente da escola, como apoio narcísico parental.

## **A adolescência e traumatismo<sup>7</sup>**

*Tornar-se adulto é um trabalho que leva uma vida.*  
François Marty, 2009.

Num momento em que o senso comum afirma a adolescência como sinônimo de violência e desvio (HOUSIER, 2010; TRASSI e MALVASI, 2010), consideramos com Marty (2006) a violência do adolescente como também consequência da violência da e para com a adolescência.

Alguns cuidados fazem-se necessários, ao trabalhar-se com os conceitos difundidos de adolescência: a prevalência de uma concepção universalista que desconsidere as questões do percurso individual localizado em um contexto sócio-histórico (BOCK, 2004), o que passa pela ideia de ser este um momento comum num processo de desenvolvimento para todos os seres humanos exatamente após a infância e antes da idade adulta, haja vista ser um processo muito mais lógico que cronológico (RASSIAL, 1997b; GUTTON, 1998); o risco de redução dos ciclos do desenvolvimento humano como processos naturais e estanques do que já estava ali, no infantil, visto apresentar a dimensão de uma novidade radical que vai além do material herdado do infantil (RASSIAL 1997b, OUVRY, 2010, MARTY, 2008); a ideia de transição enquanto um tempo que se justifica e encontra valor apenas em função de outros tempos (que o precedem ou procedem), mesmo porque a concepção de tempo em psicanálise não obedece a uma linearidade estanque, pois, conforme visto em Lacan e ainda porque,

transitivos são todos os momentos do ciclo da vida humana. Apesar de Rassial (1997b) destacar o caráter transitivo da adolescência, faz isso num sentido distinto do que é feito por correntes desenvolvimentistas demasiadamente biologizantes, mesmo porque este momento comum o qual a maioria dos humanos vivenciam e que se inicia com a puberdade tem sido antecipado, e o término tem-se alongado conforme destaca Gomes (2010).

Tomados estes cuidados, reforçamos que, em nossa compreensão, apesar de evocada e atravessada por um aspecto biológico, em muito influenciada pelo contexto cultural e com significativas influências do quadro social dos sujeitos que a vivenciam, a adolescência é um fenômeno intrapsíquico, em que se operam grandes transformações na subjetividade, especialmente na construção da identidade dos sujeitos que a vivenciam. É uma travessia de rupturas traumáticas, entre elas, as convocações do corpo, cujo enfrentamento e superação demandam intenso trabalho de elaboração psíquica (SAVIETTO, 2010) quando o *ego* se mostra muito frágil para dar conta deste conjunto de modificações. Trata-se de momento de repetição de desamparos originais com reedição do Édipo, desinvestimento objetal, eleição de novos investimentos, necessidade de afirmação ou negação de uma identidade, constituição de novos ideais, além da elaboração dos lutos decorrentes da perda do corpo, do *status* infantil e dos pais imaginários da infância, o que lança o indivíduo ao laço social em busca do discurso do mestre ou da lei, o que equivale a dizer a reconstrução dos limites.

Tão intenso é este conjunto de modificações que o adolescente é compreendido por Marty (2010) e Cardoso (2010) como um estrangeiro em si mesmo, ao ponto em que Marty (2009) aproxima este estranhamento às características da esquizofrenia, por tratar-se de um momento-situação limite entre o infantil e o adulto, o corpo e o psiquismo, o outro externo e o outro interno, o eixo narcísico e o alteritário. Daí, há o risco sentido pelo adolescente de fundir-se ao outro. Nesta mesma linha, Driew (2010) compara este momento à metamorfose de Kafka, despossuído que é o adolescente do próprio corpo.

Apesar de não ter construído uma teoria específica sobre a adolescência, até porque este conceito não possuía a relevância que assume em nossos dias, segundo Ouvry (2010), Freud pode ser considerado como o teórico do pubertário, pela decisiva, ainda que implícita teorização sobre a temática, tendo sido o primeiro a chamar a atenção para a puberdade como momento de troca objetal e as fragilidades egoicas decorrentes disso, da reedição do Édipo (FREUD, 1905; 1909; 1923) e do narcisismo primário (FREUD, 1914; 1930). Para Rassial (1997a; 1997b), a adolescência é um momento singular na constituição psíquica do sujeito, quando a inscrição psíquica primeira (neurose, psicose ou perversão), que já houvera sido considerada pela dissolução do Édipo, é colocada em causa por nova operação

simbólica, podendo ser ratificada ou retificada, encontrando-se aí a ancoragem para os estados limites – especificidade com a qual o autor trabalha. Trata-se, nas palavras do autor, de uma “afecção imaginária do Eu, sob efeito do violento golpe do real — puberdade” (p. 187). Esse golpe convoca-o a uma reapropriação egoica do novo e compulsório corpo, tendo em vista a “perda do corpo, do *status* e dos pais imaginários da infância” (RASSIAL, 1997a, p. 76).

Este conjunto de substanciais modificações vem acompanhado de uma *desidealização* do mundo adulto, no qual, antes, acreditava-se portadores do pleno gozo. Assim, a promessa de voltar a ser UM com o outro pelo gozo sexual, sistematicamente defendida pelo discurso social, mostra-se uma farsa. Os pais passam a ser vistos como adultos comuns, tão faltantes quanto o adolescente, que também projetam o gozo para um só depois (RASSIAL, 1997a). As reflexões do autor falam-nos de uma especificidade própria da adolescência, não podendo, pois, ser reduzida a prolongamento linear ou confirmação do que já houvera sido apresentado, mas uma reedição com possibilidades totalmente originais, ou seja, é uma vivência do que já havia sido dado em outro contexto, em novo corpo, com um desamparo que, apesar de rebuscar o arcaico, é potencializado pela violência deste corpo e do contexto, o que o autor (1997b) denomina como apropriação.

Discutindo a questão das novas escolhas objetais, Rassial (1999) entende que decorrem da evocação das operações fundadoras, nas quais o infantil é rebuscado e reeditado, gerando um hiato entre as identificações objetais primitivas e as novas (sociais), que podem ser preenchidas por uma concordância imaginária, a uma relação genitalizada ao outro do outro sexo, retomando dos cuidadores um olhar, e a uma fala, o que modifica o valor e a função do sintoma. Essas explicações ajudam-nos a compreender a comum desqualificação imaginária do outro que ocorre na adolescência, pois os pais, que eram entendidos como os donos da lei, são percebidos em sua condição de avatar (ancoragem do outro) e, tanto quanto ele, faltantes, cabendo-lhes apenas a condição de perpetuador da lei. Conseqüentemente, o *nome-do-pai* é posto em xeque, e daí advém a necessidade de buscá-lo no social. Logo, a família, qualquer que seja a sua configuração, é a condição para a presença da metáfora paterna. Contudo, na adolescência, pelo exposto, a metáfora paterna perde seu valor, o que coloca o sujeito adolescente numa condição de desespero ante a vacuidade do lugar do outro, que passa, então, a ser buscado no social (RASSIAL, 1997a).

Assim, para Rassial (1997b), a adolescência é o momento em que a operação *nome-do-pai* deve surgir e sair da sua representação imaginária sustentada na família, para encontrar o discurso do mestre<sup>8</sup>, que funda o laço social, permitindo a socialização. Todavia, o autor é dos que mais denuncia a dificuldade a mais deste processo em nossos dias: a

vacuidade ou a perversão em que se encontra inscrito quem anuncia esta operação, visto que o declínio da função paterna não é só imaginário, podendo afetar a própria inscrição simbólica do sujeito.

### **Breve teoria sobre o trauma**

Etimologicamente, a palavra *trauma* significa ferida, a consequência de um choque, a refração sobre o psiquismo do sujeito (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998), a coincidência de duas histórias (interna – fantasma; externa – evento) com insuficiente potencialidade de regulação por parte do interno, que não consegue atuar como continente do que vem do exterior (GUTTON, 1998). O traumatismo é, portanto, a ação do exterior sobre o psiquismo, e o trauma, a consequência prejudicial que resulta da síntese possível feita pelo sujeito. Nas palavras de Zorning e Levy (2006), é um vazio de simbolização que não foi passível de assimilação, integração e representação.

A violência do adolescente é, portanto, atuação, expectoração, regurgito do que não consegue ser contido, digerido, elaborado, ligado ao mundo interno, ultrapassado, que se encontra pela intensidade das sensações impostas. Há, portanto, implicitamente nesta ação, a tentativa de encontrar, no palco externo, o que não se consegue no palco interno. Trata-se, portanto, da paradoxal relação de violação e convocação do outro (MARTY, 2006, 2010; CARDOSO, 2010; WINNICOTT, 2005; IMBERT, 1994).

Referimo-nos a uma atuação, ou recurso à ação<sup>9</sup>, que Marty (2010, p. 61) considera como o “segundo tempo do traumatismo”; a um só tempo, defesa contra a angústia e tentativa de elaboração disso; tentativa de colocar para fora objetos destrutivos (MARTY, 2006; 2010). O ato é compreendido por Nasio (*apud* MARTY, 2010) como curto-circuito do pensamento, oclusão e não simbolização de uma parte da realidade que faz retorno ao real. Segundo Cahn (1987, *apud* MARTY, 2010), o ato tenta preencher um vazio interior, de vácuo, de nadificação ou vazio de simbolização; é a atualização de conteúdos inconscientes, a descarga canalizada para o corpo semelhante ao modo primitivo de evacuação da tensão, ligado ao aparecimento da angústia tão comum nos bebês com sua agitação motora, que tende a diminuir à medida que é inserido no mundo da simbolização (WINNICOTT, 2005).

A fim de elucidar esta busca pelo outro como recurso, ainda que involuntário, para dominar, suturar ou evacuar a angústia, Marty (2010) faz uma analogia de como a aranha se utiliza de um “aparelho digestivo” externo para a digestão de elementos para os quais não possui recursos. Segundo o autor, “o ato é o equivalente ao processo de pré-digestão da

aranha, e o outro é o seu receptáculo.” O ato é assim apresentado como “prótese do pensamento, e não somente seu curto-circuito.” (p. 53). Contudo, segundo Houssier (2010, p. 90), “a natureza do ato nunca dá conta da problemática psíquica em jogo.”

A atuação é também um pedido de socorro, uma convocação dos adultos aos seus papéis sociais enquanto possíveis continentes desta violência e tentativa de diferenciação por parte do adolescente para com o outro, haja vista o medo que emana de uma situação relacional de tipo fusional entre o adolescente e o fantasma materno (MARTY, 2010). Para Gutton (1998), o trauma busca uma causalidade externa que situe o objeto perseguidor fora do mundo interno, podendo reforçar uma paranoia comum nos processos de adolescência (MARTY, 2010).

O ato é visto também como uma tentativa de sair de uma condição de passividade, ocasionada pela puberdade, para a atividade. Ocorre que o adolescente é tomado à revelia por um conjunto de mudanças que o tornam objeto em sua própria casa, portanto, passivo. O ato é, para Houssier (2010), Marty (2006; 2010), Savietto e Cardoso (2006), uma tentativa de sair da condição, de feminilização, o que endossa o discurso kleiniano de que o adolescente delinquente está, a todo tempo, tentando provar a sua masculinidade, haja vista a sexualidade fragilizada da adolescência. O ato é, então, uma reação contra o fantasma de ser penetrado. Houssier (2010) não entende que as condutas do agir sejam mera tentativa de lançamento de ponte entre os conflitos inconscientes e o meio ambiente, visto tratar-se de “uma busca do objeto numa relação de confronto que não é somente desafio, mas busca de interiorização” (p.97).

Segundo Mayer (2001), o ato pode ser compreendido também como um curto-circuito que se deu entre o impulso e a ação na qual o processamento psíquico é pulado. Diferencia o *acting out* de passagem ao ato, visto que a primeira modalidade de atuação é um ato de desdobramento e extensão de elementos inconscientes no qual uma significação oculta é possível ser entrevista (os lapsos, os atos falhos e o fenômeno da transferência). Há um conteúdo psíquico desinvestido que é investido em outro. Por sua vez, as passagens ao ato são uma descarga, uma evacuação, que costumam ocorrer quando os *acting out*, reiteradamente, fracassaram, pois, “na passagem ao ato, o sujeito se precipita numa ação extrema que pressupõe uma ruptura e uma alienação radicais, com desmoronamento de toda mediação simbólica” (MAYER, 2001, p. 93).

De acordo com Freud (1924), enquanto os neuróticos deslocam a angústia para o corpo (histeria), para os objetos (fobias), para o pensamento (obsessivos), os psicóticos

clivam e recusam a parte da realidade que é traumatogênica. Os primeiros buscam transformar a realidade interna, enquanto os segundos a externa. Conforme Marty (2010, p. 46-47),

Para os psicopatas e adolescentes presos nas problemáticas do agir e cuja estrutura repousa em bases narcísicas frágeis, a gestão da angústia é feita através do recurso ao ato. [...] O ato transforma a realidade, adaptando-a às possibilidades internas do sujeito. É um agir que se coloca a serviço das exigências pulsionais, para modificar a parte da realidade que não é compatível com essas exigências pulsionais. A descarga contida no ato contribui para canalizar o afluxo de excitações para a descarga motora.

Outra questão que se acrescenta é a discussão inaugurada por Freud (1914 e 1930) do investimento libídico que o *ego* faz em si mesmo: narcisismo, como reação à fragilidade decorrente de todo o conjunto de mudanças citadas. Costa (1988) dedicará atenção especial a esta temática, segundo a qual o *ego* procura esquivar-se de mudanças e do desconhecido, tentando, dessa forma, uma manutenção do *status quo*. Compreende, assim, a angústia como uma sensação advinda das ameaças ao *ego*.

Podemos, com isso, concluir que as passagens ao ato decorrem de um estado de desamparo intrapsíquico em razão da ativação de novos e violentos aspectos pulsionais, desencadeada pela genitalização<sup>10</sup> própria da puberdade. Contudo, como assevera Costa (2000), o desamparo é intrínseco à subjetividade humana, tendo em vista os limites do aparelho psíquico reforçados pelo desaparecimento com que nasce o filhote em nossa espécie, mas, na adolescência, este desamparo é revivido. Paradoxalmente, a *violência* é, assim, uma tentativa de apaziguamento que comete o equívoco de ignorar o outro (MARTY, 2010), que, enquanto ser diferenciado, é negado por ser “narcisicamente assimilado sem possibilidades de consideração da alteridade, a não ser a título de objeto.” (HOUSIER, 2010, p.96).

Discutindo a questão da *transgressão*, tão comum na adolescência, Houssier (2010) rebusca Anna Freud, para lembrar que o desinvestimento objetal se faz acompanhar do desinvestimento dos valores e dos interditos associados às figuras dos cuidadores, o que endossa sua tese de que todo adolescente possui um potencial transgressor. O autor compreende a transgressão como atos que transpõem as regras ou a lei, a efração da lei simbólica que implica, portanto, a falha de sua simbolização, o que permite compreender a delinquência como sintoma, ou seja, texto não manifesto de fala perdida, da qual tentamos decifrar a dimensão latente jamais uniforme.

Neste mesmo sentido, Freud (1913) já houvera apontado que, toda vez que a identificação com o *pai* e com suas funções simbólicas ameaçam desaparecer, o ato provoca o renascimento de um processo identificatório possível pela retomada masoquista da punição

paterna. O enfrentamento a este pai é preferível ao abandono por parte dele. Para Houssier (2010), não é o abandono da mãe comumente associado aos conflitos da adolescência, mas o abandono do pai, como no caso de *Totem e Tabu* e no mito de Édipo.

Marty (2009), discutindo a questão da latência<sup>11</sup> como tempo de preparação para a adolescência, adverte para a carência de estudos sobre este tema e sobre a sublimação – que em nossa cultura é direcionada pelo investimento na instrução e na educação – à qual, caso não ocorra com sucesso, há severo risco de que o pulsional se sobreponha. Daí vem a importância de repensarmos as dificuldades que algumas crianças e pré-adolescentes possuem com a escola, tendo em vista a relevância para o processo de sublimação da pulsão e de preparação da adolescência.

Acrescentando elementos a esta discussão, Savietto e Cardoso (2006) esclarecem que as trocas objetais fragilizam o modelo relacional baseado no narcisismo primário, que ancora o *ego ideal*, sendo gradualmente desinvestido, abrindo espaço para o *ideal de ego*<sup>12</sup>, que ancorará a subjetivação com novas referências e investimentos. Este processo de “transação narcísica” situa o sujeito adolescente, de forma vacilante, entre os registros narcísico e edipiano com os quais terá de negociar para fazer a boa gestão desta travessia. Todavia, como reedição, este processo depende das bases narcísicas arcaicas, colocando em jogo a tensão entre dependência e autonomia. Alinhavando estas compreensões, Costa (1998) refere-se ao *ego ideal* como a instância que remete ao futuro, ao devir do sujeito, portanto, à sua falta.

Marty (2006) evocará Gutton, para quem este processo convoca o “apoio narcísico parental”, visto que a renúncia dos objetos incestuosos solicita um remanejamento do referencial identificatório, no qual os objetos primitivos devem ser mantidos como apoio a identificações secundárias que auxiliem a construção subjetiva. Deste conjunto de reflexões emerge a escola como lugar potencialmente capaz e necessário ao acolhimento e ao suporte das demandas próprias da adolescência. Desafio potencializado pelas vulnerabilidades contextuais e pelas fragilidades dos mediadores culturais que acentuam as dificuldades do adolecer na pós-modernidade.

### **Vulnerabilidades e fragilidades das mediações simbólicas**

*Em todos os tempos, onde a juventude é desamparada, a vida perece.*  
Francisco Cândido Xavier/Emmanuel

Os dados estatísticos sobre a adolescência e ou a juventude no Brasil falam-nos de um quadro de abandono e vulnerabilidade, ainda que o estatuto legal (BRASIL, 1988; 1990)

reconheça a esta parcela da população "prioridade absoluta" no atendimento pelas políticas públicas. Vulnerabilidade é aqui compreendida conforme Abramovay (2002), como carência na disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos aos atores e ou ao acesso às oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

À agressividade das transformações pubertárias e seus desdobramentos intrapsíquicos associam-se agressões contextuais, amplificadas pelas fragilidades dos mediadores culturais (BIRMAN, 2007). A fragmentação dos enquadres culturais, que ofereciam orientação aos sujeitos, com especial ênfase para a família, deixa as novas gerações à deriva (OBIOLS, 2002), o que coloca à escola um lugar especial neste processo, não para retorno a um tempo que não mais apresenta as condições históricas para tal, mas que tampouco pode coadunar com a condição de abandono em que se encontra considerável parcela de nossa juventude e ou adolescência.

O Brasil conta com 190.755.799 habitantes, entre os quais 35,91% são adolescentes e ou jovens (IBGE, 2011), que, segundo Waiselfisz (2011) vivenciam um quadro de profunda vulnerabilidade e desamparo sem mudanças significativas nos últimos anos. Para cada 100 mulheres nascidas no Brasil, nascem 105 homens. No entanto, quando observamos a população total, comprova-se que existem 3.941.819 mulheres a mais do que homens, em uma relação de 96,0 homens para cada 100 mulheres. A mudança na razão de gênero em nossa sociedade deve-se ao fato de nossos jovens morrerem em grande escala, sobretudo por “causas externas”: homicídios, acidentes de transporte e suicídio, sem considerarmos o uso de drogas, as doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS e os transtornos alimentares<sup>13</sup>.

Os estudos dos dados estatísticos da população adolescente e ou jovem revelam uma realidade que vai de encontro ao discurso midiático, ao associar jovens e ou adolescentes à imagem de causadores de problemas, o que nos remete à epígrafe precedente. Propomos, assim, a avaliação de outra forma de abandono, que pode ser mais perversa, porque menos aparente e sobre a qual muito do que citamos encontra ancoragem.

### **Fragilidades das mediações simbólicas**

É interessante perceber que, conforme alertou Palmade (2001), as características da pós-modernidade são as mesmas atribuídas à adolescência e as atribuídas por Freud (1921), para referir-se a grupos vulneráveis, o que revela considerável parte do que é apresentado pelo discurso midiático como características da adolescência e ou da juventude e de um momento que influencia e é influenciado pelas novas gerações, haja vista a

vulnerabilidade especial que é atribuída ao *broto* (conforme poesia em epígrafe), que ensaia seus primeiros contatos com o mundo externo ao familiar sem a mediação tão direta dos cuidadores parentais. Além disso, Freud (1921) alerta-nos para o risco de abordagens que busquem separar a psicologia individual da coletiva, o que, segundo Birman (2007), não pode restringir-se à associação à linguagem, desconsiderando os contextos em que as estruturas se ancoram para se (re)constituírem, pois, para esse autor,

A concepção simbólica da lei não pode se restringir aos processos linguísticos, mas deve ser necessariamente lançada nos campos social e político, nos quais a economia política dos bens e valores intercambiados no espaço social remete para a economia psíquica das pulsões, desejos e demandas dos atores sociais (p. 280).

Também segundo esse autor, há uma economia pulsional no psiquismo, correlata à economia política que regula o espaço social, visto que a colocação do sujeito em qualquer posição dos polos narcísico ou alteritário do psiquismo será atravessada pela regulação dos bens e dos valores no espaço social, de forma que a economia política e a pulsional articulam-se densamente, pois “o sujeito inscrito na trama complexa das relações intersubjetivas se inscreve, ao mesmo tempo, nos registros social, político e econômico, sendo impensável sua estrutura na exterioridade daquela trama” (p. 283).

Castoriadis (1982), discutindo esta interface, esclarece que o humano é uma constituição psíquica, constantemente integrada à teia social na qual existe, movimenta-se e dela é oriundo sem que se dissolva nela e tampouco ela nele. Pagès (2001) defende uma articulação entre os aspectos sociais e mentais (sociomenteais), que não podem ser tomados isoladamente, o que denomina como “análise dialética”. Defende assim que possamos “ajuntar a continuidade do trabalho psicológico de escuta, de comunicação e de análise, com um trabalho ‘sociológico’ de estudo de métodos de tomadas de decisão e de papéis” (p. 254). O autor considera o trabalho psicológico e o sociológico de compreensão da realidade deficitários quando buscam analisar os papéis e os métodos, ignorando as dimensões de ambas as abordagens. Sendo assim, a violência nossa de cada dia, em suas múltiplas e novas frequências e formas de ocorrência, é também fruto do momento vivido que acentua os desamparos com as suas precariedades, instabilidades, incertezas e inseguranças, pois, como destaca Savietto (2010), a adolescência dá-se em tempo e espaço próprios de dada coletividade que por este momento cultural é influenciada.

A pós-modernidade tem como uma de suas marcas mais significativas o individualismo (BAUMAN, 1998; GIDDENS, 2002; LASCH, 1983), fenômeno decorrente do Iluminismo que ganha novas conotações nos últimos tempos, com especial influência das políticas econômicas do liberalismo e do neoliberalismo, reforçado em nossos dias pelo

consumismo (COSTA, 2004), pela cultura do narcisismo (LASCH, 1983) e pela sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003). Esse autocentramento recebe, desde Freud, severas críticas da psicanálise, haja vista o lugar de destaque conferido à alteridade. Todavia, encontra ressonância direta na reedição narcísica do adolescente que deveria confirmar, no mundo adulto, a sua dispersão, segundo Pinheiro (2001), o que não ocorre em razão de os referentes culturais contemporâneos girarem em torno do espetáculo, do consumo e, segundo Kehl (2005), da vacuidade colocada pelo mundo adulto.

Bauman (1998) lembra-nos que nascemos em um mundo relativamente pronto, em uma rede de discursos anterior a nós e sobre a qual também construímos a nossa subjetividade. Todavia, esta tessitura é dificultada, sobretudo, às novas gerações, que assistem à fluidez desses modelos, visto que “nenhum de nós pode construir o mundo das significações e dos sentidos a partir do nada...” (p.17).

A ordem simbólica ocupa um lugar de destaque, para Birman (2007), no aparelhamento do sujeito para a tessitura no social. Porém, não é difícil perceber a fragilidade que esta ordem simbólica apresenta em nosso atual contexto, conforme destaca Bauman (1998), com a demonstração de precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, incerteza e insegurança. Costa (1998; 2004) destaca as defesas narcísicas com especial ênfase para o funcionamento perverso, que são mobilizadas como resposta à fluidez das fragilidades decorrentes do momento atual.

Freud (1905, 1923, 1924) define o funcionamento perverso como o de um sujeito que evita, a todo custo, a experiência da castração, mantendo-se na posição alucinada do eu ideal (narcisismo primário), não passando, assim, para a experiência da intersubjetividade, do reconhecimento do outro, o que explica os excessos do autoinvestimento narcísico, próprio de nossos dias. Neste processo, o outro assume o lugar de fetiche, de um corpo para ser usufruído e devastado pela apropriação perversa, na qual o desejo do outro não pode ser reconhecido e, quiçá, valorizado.

O mundo pós-moderno predispõe e promove o funcionamento perverso, sendo, portanto, uma das principais ancoragens da violência em nossos dias (BIRMAN, 2007). Tendo em vista as lacunas dos adultos, os adolescentes e ou os jovens de nosso tempo não precisam sair de suas casas, para construir a significação do outro enquanto objeto de satisfação de seus plenos desejos, visto que os próprios pais ou cuidadores se têm colocado nesta condição de tudo satisfazer. Parafraseando Lacan (*apud* FERRETTI, 2004), os adultos que desejam pouco, desejam mal, ou não desejam transformam os filhos em objeto de seus desejos. Além disso, no funcionamento perverso, não há desejo, colando, assim, a lógica

capitalista do imperativo do gozo pleno e ininterrupto que passa a ser acumulado. Para conseguir este intento, o poder homogeneiza as massas, depauperando os emblemas simbólicos por meio da racionalização das práticas sociais e da burocratização das instituições, negando aos sujeitos suas especificidades, docilizando os corpos e apassivando as subjetividades (BIRMAN, 2007).

No jogo da cultura narcísica, do pleno gozo e da usufruição do outro, a lei e a justiça perdem os significados propostos desde a revolução iluminista. Birman (2007), refletindo sobre esta questão, retoma a discussão freudiana do complexo de Édipo, para apresentar o superego como o herdeiro disso e denunciar um contexto sócio-histórico que privilegia as posições narcísicas do *ego ideal* (narcisismo primário) em detrimento do *ideal de ego* (modelo ideal que o norteará, oriundo da ordem simbólica externa) e do superego.

A violência a que tanto temos referido, assistimos e que temos presenciado, sofrido e praticado é compreendida por Birman (2007) como resultante de contextos que “conduzem as subjetividades para o polo narcísico de seu psiquismo, colocando, entre parênteses, as relações alteritárias.” (p. 283). Pois, para o autor, as normas e os dispositivos presentes no espaço social possibilitam boa ou má circulação de bens e valores tanto quanto interferem na dinâmica das satisfações e no gozo pulsional. Esse processo mostra-se na estetização da existência e na violência.

O autor denuncia a “ausência de mecanismos institucionais e jurídicos capazes de dar lugar à esperança de que possa existir uma organização política legítima, isto é, capaz de transformar as regras do gozo predatório instituído” (p. 285). Neste sentido, critica o psicologismo e o psicanalismo que marcam as explicações da violência apenas pelo intrapsíquico, mesmo quando se busca o social:

Não se trata, absolutamente, de interpretar os problemas sociais a partir de certas características psíquicas dos agentes sociais, mas de procurar pensar em como a ordem simbólica e política do social é a condição de possibilidade para a produção de sujeitos que funcionam segundo certas regularidades psíquicas e não conforme outras, também possíveis (p. 295).

O mal-estar na atualidade, para Birman (2007), é acentuado pela pobreza ou pela ausência de experiências alteritárias legítimas e de instâncias seguras que possam regular a perversidade pulsional dos corpos, o que tem reforçado atitudes autocentradas, particularistas, empurrando os sujeitos para o gozo solitário, para a estetização da vida e para a violência.

A questão do narcisismo nestes “tempos sombrios” é também discutida por Costa (1998), que rebusca o conceito freudiano de narcisismo para aplicá-lo ao nosso contexto, o qual designa como “cultura narcísica da violência” por três características básicas. A primeira é uma visão cínica do mundo, pela qual se busca fazer da realidade que temos a instância

normativa de uma realidade ideal, utilizando-se, para este fim, dos porta-vozes eruditos da moral do desespero. Um dos argumentos que usa para justificar sua tese é a abordagem teórica sobre a violência.

A segunda é a desmoralização da lei e dos ideais sociais decorrentes do elogio irresponsável da violência, encaminhando-a para a cultura da delinquência numa alternância ambivalente entre onipotência e impotência. No lugar da autoridade, surgem as miragens midiáticas dos egos ideais. A terceira é a arrogância onipotente em que a falência dos ideais acena para o pânico narcísico, desequilibrando a economia egoica e comprometendo, seriamente, o bem-estar do sujeito e de sua sociedade. Situação também discutida por Birman, 2007.

Na pós-modernidade, o que importa é a exaltação gloriosa do *eu* (LASCH, 1983). Todavia, como a autoexaltação não é bem aceita pelo social, é feita por meio de subterfúgios, entre os quais, estão a exaltação da estética e os autocuidados excessivos, transformando o corpo em um espetáculo, cuidados que Birman (2007) nomeia como “polimentos intermináveis para alcançar o brilho social” (p.167).

Costa (2004) argumenta que, ante a injusta estratificação social – com a sua acentuada concentração de renda, as dificuldades de mobilização social, as limitações de acesso ao modelo econômico hegemônico e as condições de *status* e prestígio das classes altas (constantemente reforçadas e vendidas pela mídia) – o corpo apresenta-se como possibilidade viável de acesso, inclusive, para os oriundos das classes baixas. Os padrões fortemente marcados pela estética impõem a ideia de “corpo-espetáculo”, “corpo-vitrine” como modelo de êxito, sujeito ao constante olhar e à avaliação do outro. O corpo assume, assim, um lugar privilegiado e exclusivo nas atuais buscas objetivas erotizadas, chegando a ser confundido com a subjetividade do sujeito como nunca outrora ocorrera, o que explica a hipervalorização da sensação em detrimento do sentimento. Nas palavras de Costa (2004), “o futuro do corpo é cindido do passado e posto em suspenso, à espera da nova palavra de ordem da moda ou dos mitos cientificistas” (p. 84). Tendo em vista as problemáticas do corpo para o adolescente já discutidas, é possível compreender melhor o porquê de este signo da pós-modernidade marcar, tão profundamente, as novas gerações.

No tempo pós-moderno, o sujeito vale pelo que parece ser, por como se apresenta em sua materialidade e corporeidade. No mundo regido pela imagem, as pessoas passam a viver de maneira performática, teatral, inserindo-se no social como em uma encenação, na eterna busca dos holofotes e da ribalta, mobilizando imensa energia psíquica no afã de aparecer, ser visto, sair da invisibilidade, ou seja, de viver pela exterioridade e não mais pela

interioridade proposta pela modernidade (COSTA, 2004). Costa (*op. cit.*) enfatiza o lugar ocupado pelas mídias nesse contexto, ao ponto em que se torna difícil diferenciar o original da cópia. É assim que as novas gerações são ensinadas, desde tenra idade, à captura do outro de forma espetacular e narcísica, inclusive pelos produtos que mobilizam o mercado de consumo (DEBORD, 2003). Essas marcas também se mostram muito claras na adolescência, tendo em vista a utilização da juventude pelo mercado de consumo (ISLAS, 2009).

No registro do sexual, o outro é percebido como objeto do desejo e não como sujeito também desejante, reduzindo as relações a processos predatórios nos quais o afeto cede ao gozo. Essa forma é utilizada em processos sedutores pelos quais o outro existe apenas se contribuir com a atuação narcísico-primária, em que o outro passa a ser visto como objeto descartável do qual nos utilizamos enquanto nos possibilita gozo. É um produto tal qual os que se encontram nas prateleiras dos supermercados, o que suscita profundo esvaziamento a que assistimos e que vivenciamos no laço social, na intersubjetividade e na alteridade (BIRMAN, 2007).

A questão das drogas, tão presente em nossos dias, seja a que promove a ilusão da plenitude, seja a que anestesia as angústias, é discutida também por Birman (2007), para o qual é resposta de uma estrutura psíquica que não conseguiu transitar da condição de objeto do desejo do outro para um registro predominantemente de sujeito desejante. A busca no outro e na droga é marca de um momento histórico que acentua a perversão como economia psíquica e impõe o desamparo pelo desencantamento do mundo, seja pela causa dos valores religiosos, seja pela berlinda dos valores iluministas.

Costa (2004) aponta que a desvalorização do futuro como tempo de investimento, vendida pela mensagem midiática, reforça a vigência de uma lógica da instantaneidade, tornando incômoda a espera pelo que falta ao sujeito, que busca não mais apenas os objetos, mas que estes já estejam prontos para o uso. Nas palavras do autor:

Em poucas palavras, no gozo com as sensações, o tempo de separação ideal é o que se congela e aglutina na atualidade; o objeto ideal é o objeto dócil, a coisa fácil de ser achada e manipulada. Um desses objetos é o objeto-droga. O outro é o corpo próprio, tema deste estudo. Sem poder renunciar à criatividade e à corpolatria narcísica, o eu tenta servir-se dos dois senhores, usando o próprio corpo como objeto transicional (p. 106).

A droga, o corpo e ou o outro se colocam como objetos dóceis em um tempo no qual o prazer tem de ser fruído no agora, pois, conforme assevera Bauman (1998), há um discurso hegemônico que carrega consigo a marca da indeterminação e da maleabilidade do mundo. É como se tudo pudesse ser feito, mas nada fosse para sempre, pois os acontecimentos não se anunciam nem se despedem.

As experiências sensíveis não permitem a fruição baseada na lembrança ou na imaginação, tornando emocionalmente obsoleta a sensação em outro tempo que não o do imediato do gozo, visto que sua evocação raramente ou pouco proporciona prazer, fazendo, assim, que os sujeitos busquem, freneticamente, objetos que lhes permitam a felicidade sensorial de forma rápida e acessível, o outro e ou as drogas, que, apesar de marcarem a sociedade, são atribuídas à juventude e ou à adolescência como exclusiva destas faixas etárias (COSTA, 2004). Assim sendo, há consenso em torno da ideia de que, ante um horizonte de tantas incertezas, viver o aqui e o agora parece ser o caminho mais sólido, sobretudo para os adolescentes e ou os jovens que, mais que os adultos, buscam referências para construir-se socialmente. Sposito e Galvão (2004), realizando uma pesquisa com alunos de Ensino Médio, perceberam que eles veem esse momento de suas vidas como a última oportunidade de gozá-las.

Uma das causas da ampliação da angústia e do desamparo apresentadas especificamente pela modernidade é a perda do lugar ocupado pela tradição com as suas cartografias ancestrais muito claras e definidas. As mudanças trazidas pela modernidade e acentuadas pela pós-modernidade predispõem ao sujeito uma multiplicidade de possibilidades que acentuam as angústias e as incertezas pelas imprecisões que rebuscam e reforçam o desamparo original, “revelando-se o tempo todo como uma ferida exposta e sangrenta.” (BIRMAN, 2007, p.79).

Nesse sentido, Freud (1926) discutiu o desamparo como um estado no qual o sujeito se encontra imerso num excesso excitatório que lhe ultrapassa as possibilidades de elaboração. Winnicott (2005) dá ênfase ao desaparecimento do ambiente e não ao do sujeito para com o meio. Além disso, ilustra a questão com os efeitos das depressões maternas e seus efeitos no nascituro. Essa discussão é evocada por Costa (2000), para quem tais carências estancam as ações criativas do *self*, mediante (re)vivência da emoção primitiva.

Segundo Costa (1998), na “cultura narcísica da violência”, as representações do *ideal do ego* encontram-se fragilizadas pela insegurança à qual o futuro está vinculado, o que dificulta o investimento libídico neste tempo. Em lugar do *ego ideal*, as pessoas perseguem “miragens ego-ideais”, associadas a um prazer imediato característico da satisfação narcísica. Desta fragilidade da mediação simbólica decorre a dificuldade do deslocamento do narcisismo primário ao secundário, que deveria encontrar sua síntese na adolescência. Isso significa um deslocamento do lugar da onipotência (*ego ideal*) para o lugar da alteridade (*ideal do ego*).

As celebridades representantes da moda ou da ciência, dado que ambas trabalham com o registro da transitoriedade e do obsoleto, vêm em substituição às figuras de autoridade

que se apresentavam como referência para o ideal do ego quando dominavam o contexto moral e afetivo (COSTA, 2004). No rastro desta desvalorização por que passou, o momento atual confunde tradição e conservadorismo, o que é rechaçado por Arendt (2001), para quem a apropriação do passado, do legado deixado pelas gerações anteriores, é condição fundamental para a constituição do sujeito e a manutenção da *pólis*. Evocando esta discussão, Costa (2004) defende que:

Ciência e moda são práticas sociais que se alimentam da mesma fonte, a irrelevância do que passou. [...] Encolhida entre as duas, a autoridade parece minguar. Autoridade é sabedoria fundada na história. Não se pode ‘ter ou ser autoridade’ no que ainda não aconteceu ou no que aconteceu, mas no que não resistiu à prova do tempo. (p. 169).

Observa-se, porém, que os sujeitos de nosso tempo não mais cobiçam ser autoridades, mas celebridades, pois são as únicas investidas de reverência, estando o restante condenado ao anonimato, o que tem gerado uma desagregação cultural.

Consideramos com Justo (2004) que a fluidez dos lugares gera relações extremamente distantes ou extremamente próximas, o que dificulta a função “materna” e “paterna”. Em uma destas posições, percebemos a recusa dos vínculos decorrente do esvaecimento do outro. Na outra, percebemos lugares que se sobrepõem, amalgamam-se a tal ponto que dificultam a diferenciação. Além disso, há um antagonismo exacerbado que cria uma dependência similar pela negação: “onde cada um se define, não por afirmar o que é e pretende, mas por se afirmar em oposição ao outro [...]” (p. 97). Esta confusão dos papéis na família e, conseqüentemente da autoridade, invade, também, as relações entre professor e aluno, o que será discutido no próximo capítulo.

A interdição apresenta o outro especular e o outro simbólico, promovendo a inserção do sujeito no princípio da realidade com o superego e o ego ideal. As violências a que assistimos, portanto, não decorrem da aplicação da lei, como é defendido, mas da ausência dela, o que, segundo Justo (*op. cit.*), não deve ser confundido com autoritarismo, mas como facilitação para as novas gerações da apresentação dos enquadres e dos lugares constituídos nas redes de relação. Tampouco pode ser confundido com excesso de formalismo ou distanciamento, mas o contrário, “significa, exatamente, a promoção de contatos e relacionamentos possibilitados por um posicionamento efetivo de cada um diante do ‘Outro’.” (p.98).

Freud (1930) fez uso da expressão “pobreza psicológica dos grupos”, para expressar fenômeno comum às sociedades em que as figuras de autoridade não assumiam sua devida importância, o que é considerado como um perigo. Na obra *Psicologia de grupo e a análise do ego*, Freud (1921) articula a “pobreza psicológica dos grupos” a excesso

emocional, impulsividade, violência, inconstância, presença de contradição e de extremismo nas ações, caráter rude das emoções, descuido nas deliberações, pressa nos julgamentos, formas de raciocínio simples e imperfeitas, ausência de autorrespeito e de senso de responsabilidade, facilidade de influenciar tais grupos.

Palmade (2001) faz uso desta discussão, para demonstrar que as características evocadas por Freud são as mesmas normalmente imputadas aos adolescentes. A autora denomina a sociedade pós-moderna com a sua fragilidade identitária como “adolescêntrica”, visto que os pais da atualidade, que deveriam apresentar os modelos de socialização frente à entrada de seus filhos na adolescência, comportam-se, muitos deles, como adolescentes.

É neste sentido que Kehl (*apud* Haag, 2007, p. 2) afirma:

O adolescente “sem lei”, ou à margem da lei, é efeito de uma sociedade em que ninguém quer ocupar o lugar do adulto, cuja principal função é ser representante da lei diante das novas gerações. Quando os adultos se espelham em ideais *teen*, os adolescentes ficam sem parâmetros para pensar o futuro. Como e por que ingressar no mundo adulto, onde nenhum adulto quer viver? O que os espera, então?

Na ausência destas ofertas simbólicas, nossos jovens e ou adolescentes buscam esta continência e suporte no crime organizado (PEREIRA, 2008), na lei (SUDBRACK, 1992; ARAÚJO, 2006), no fundamentalismo religioso (BIRMAN, 2009), no grupo (KEHL, 2000).

Sobre a importância dos grupos para o adolescente, Garcia de Araújo (2001) compreende-os como constituídos por uma vinculação entre iguais (horizontal) e por uma vinculação que articula esses iguais a um desigual, o qual encarna a autoridade (vertical). É neste sentido que Kehl (2000) defende a função fraterna como possibilidade de preenchimento da vacuidade apresentada pela fragilidade dos mediadores simbólicos. Driew (2010) destaca o risco de o adolescente afogar-se no grupo e não mais sair, quando haja desencantamento com o mundo. Contudo, na pós-modernidade, tendo em vista a fragilidade ou a fluidez das referências, temos assistido a uma priorização da vinculação horizontal, o que ataca o laço social mais fragilizado, pois, como afirmou Freud (1930), sem lei, ficamos à mercê da força bruta, afirmação endossada por Costa (2004, p. 175), para quem “onde não há totem, não há tabu”.

No contexto de passagens efêmeras e fluidas, Almeida e Tracy (2003) discutem os efeitos especialmente para o adolescente, que já convive com tantas perdas decorrentes da sua fase. Utilizam-se da noção de “não lugar”, para discutir a marca das relações afetivas na pós-modernidade, haja vista que, para Augè (2001), os não lugares são espaços marcados pela passagem, pelo efêmero e pelo transitório, portanto, da ordem do provisório. Logo, as relações autênticas perdem espaços para contrato entre os passantes anônimos. Com esta

noção, buscam demonstrar a marca do deslocamento nas relações que fogem a qualquer forma de fixação.

Outro elemento interessante a ser evocado é o fenômeno dos pais adultos-adolescentes, que, a partir da década de 1960, com as transformações profundas nas configurações familiares, passam a predominar como chefes de família, que, em resposta aos padrões excessivamente rígidos em que foram criados, desenvolveram relações horizontais com seus filhos. Nas escolas, contudo, permanece um modelo baseado nos adultos tradicionais, marcados pelo autoritarismo e pelo distanciamento afetivo (OBIOLS, 2002). Nas palavras de Birman (2006), temos um déficit afetivo gerado pela saída da mulher para o mercado do trabalho sem que o homem, ou outro sujeito, assumisse a lacuna deixada. São justamente estas as crianças e os jovens que chegam às escolas, em busca de apoio parental para o qual muitos professores se encontram despreparados.

O que temos chamado de pós-modernidade é também nova forma de subjetivação conforme discute Birman (2007). A adolescência e ou a juventude é o momento singular na construção da identidade, razão pela qual Erikson (1987)<sup>14</sup> dedica a este momento importância ímpar em sua teoria, por tratar-se de síntese do que passou e preparo do que virá. Os efeitos deste tempo “perturbado e conturbado” para os sujeitos sofredores e os seus desdobramentos nas novas formas de subjetivação apresentam implicações mais patentes e perversas para as novas gerações conforme destaca Birman (2007).

O objetivo de termos priorizado neste capítulo a dimensão da vulnerabilidade da adolescência e ou juventude foi no sentido de fazer frente ao discurso comum de muita cobrança e pouca oferta. Contudo, é preciso relativizar com Kehl (2005), sintetizando tantos outros, a responsabilidade social na construção do que temos, pois o recurso ao ato é uma via possível ao adolescente, mesmo porque o mantém numa condição de passividade ainda que busque o contrário. Contudo, vale ressaltar as forças de resiliência, para as quais Duchert (2006 *apud* AMPARO, 2010) chama-nos a atenção enquanto possibilidade de dar sentido e metamorfosear o trauma e Khan (1977) propõe a chamada do adolescente à condição ativa para que as passagens ao ato não se façam mais necessárias com os consequentes danos pessoais e coletivo, destacando a importância do espaço escolar como possível mediador e suporte para os processos aqui discutidos. No capítulo que segue analisamos o lugar da escola na pós-modernidade junto ao universo adolescente e ou juvenil.

Por fim, retomamos Aichhorn (1925) que já no início do século XX nos denunciou com o seu trabalho a condição de abandono e desamparo vivenciada pelos nossos

adolescentes e ou jovens como ancoradores da delinquência e, mais que isto, nos comprovou o quanto o apoio narcísico do mundo adulto é capaz de reverter os quadros construídos pela nossa sociedade. Apesar de prefaciado por Freud, o livro de Aichhorn nos demonstra que o processo terapêutico destes adolescentes não se restringe aos enquadres do *setting* apresentado pelo pai da psicanálise e que, mais que especialistas, precisam de adultos que acreditem e compreendam os adolescentes e ou jovens. Todavia como ser o suporte, quando também nós educadores (re)editamos desamparos e fragilizados? Quando as idiosincrasias da organização/instituição escola não oferecem este suporte.

## CAPÍTULO 3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA

*Do rio que tudo arrasta se diz violento.  
Porém, ninguém diz violentas as margens que o comprimem.*  
Berthold Brecht

### **A organização e instituição escola**

A organização “escola” é uma instância geograficamente localizada com um conjunto de funções interdependentes e sistematizadas, na qual as vidas se ordenam em seu interior (ARDOINO, 1998). Enquanto organização, é a materialização ou a encarnação da instituição (CASTORIADIS, 1982). É burocrática, tendo em vista seu caráter relativamente estático (LAPASSADE, 1977 e LORAU, 1995). É, pois, objeto do olhar criterioso de Enriquèz (1997), que a afirma como, simultaneamente, um sistema cultural, simbólico e imaginário.

Enquanto dimensão cultural, a organização é uma materialização do institucional que se desdobra em normas e regras num modelo de apreensão e pensamento sobre o mundo. É uma “armadura estrutural” cristalizada, gerando expectativas de papéis, condutas e hábitos. Enquanto sistema simbólico, encontramos nela, de forma mais perceptível, a discursividade na qual damos sentido aos nossos atos e legitimamos nossas intervenções no mundo. Tendo em vista a força que imprimem no aparelho psíquico, Enriquèz propõe sete instâncias analíticas das organizações: a mítica, a sócio-histórica, a institucional, a organizacional, a grupal, a individual e a pulsional (ENRIQUÈZ. 1997).

A escola é também uma instituição. Ardoino (1998) lembra que, mesmo dotado de relativa autonomia, o estabelecimento escolar é o corpo de uma alma: a instituição. Nesse sentido, a escola é a parte imaterial, não vista, de natureza jurídica e simbólica. “Exprime-se através de um fazer social que postula uma dialética do instituído e do instituinte” (p. 34). Para Castoriadis (1982, p. 159):

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade.

Nas palavras de Córdova (2004), a instituição é uma matriz, é esta instância que, continuamente, regula o efeito humano e autoriza, na sala de aula, na família, no bairro, na cidade, a experiência, a experimentação social. É este tecido de conjunção das relações humanas, de articulação do cotidiano que autoriza ou não a tomada da palavra, a promoção ou

a negação do sujeito, que faz da sala de aula um espaço de amparo ou desamparo e com que a escola tenha seu lugar numa sociedade.

Rodrigues e Souza (1987) compreendem a instituição como uma espécie de inconsciente político que busca instituir as realidades. Para Enriquèz (1997), a instituição, tal como o ego, é conservadora. É a representação do pai. Paradoxalmente, expressa e mascara conflitos e violências.

A escola é também um lugar de vida, uma comunidade “que reúne um conjunto de pessoas e grupos em interações recíprocas” (ARDOINO, 1998, p.34). É uma teia de relações que tece histórias pessoais e a história coletiva. Em sua dimensão grupal, a escola representa um conjunto de dinâmicas interativas que não fazem parte de sua estrutura formal. Barus-Michel, (2004, p. 179) compreende o grupo como “a unidade imaginária e simbólica.” Segundo Enriquèz (1997, p.103), o grupo é “[...] uma associação voluntária de pessoas que experimentam, em comum, a necessidade de trabalharem juntos em conjunto ou de viverem juntas [...], a fim de realizarem um ou diversos projetos”. Para Bleger (1991), os grupos tendem a burocratizar-se como organização, tornando-se antiterapêuticos, tal qual na organização, não apenas para manter a repetição das normas ao nível da interação, mas, fundamentalmente, para manter a clivagem<sup>15</sup>.

Por este conjunto de compreensões, o psicossociólogo Enriquèz (1994) destaca a importância do estudo e da intervenção na dimensão grupal para a compreensão e a intervenção nos fenômenos coletivos, ao tempo em que critica a escassez destas análises, haja vista a imprescindibilidade destes grupos para o funcionamento da organização. Para o autor, o grupo tem, em sua essência, a noção de comunidade:

Uma associação voluntária de pessoas que experimentam em comum a necessidade de trabalharem juntos em conjunto ou de viverem juntas de maneira intensa, a fim de realizarem um ou diversos projetos que assinalam sua razão de existir (p.103).

O grupo é o espaço de organização para a resistência e a luta, visto que é nisso que a solidariedade se expressa (ou não), além de ser o espaço no qual as pessoas se juntam, para resolver seus problemas na organização.

Enriquèz (*op. cit.*) defende a dimensão individual, criticando a pouca atenção de muitos sociólogos a ela, visto que, apesar de o sujeito nascer em uma sociedade com sua respectiva cultura e influência em sua constituição psíquica, não podemos negligenciar a autonomia do sujeito ante a este processo. Ardoino (1998), além dos fatores já citados, defende que a pré-história dos sujeitos que se encontram no estabelecimento escolar exerce influência<sup>16</sup> nas relações que aí se estabelecem. A última dimensão evocada por Enriquèz (1997), mas não menos importante, é a pulsional, que perpassa todas as outras. Acessível

apenas pelos seus efeitos e ou representantes psíquicos, a pulsão é compreendida pelo autor como “um processo dinâmico, consistindo num impulso que faz o organismo tender para um objetivo [...] e que favorece os elos sociais (p. 123)”.

Nas organizações, a dimensão pulsional dá-se como busca de eficiência, dinamismo, mudança e criatividade, favorecendo a coesão e a harmonia, o que não pode ser confundido com a ausência de conflito. Por sua vez, a pulsão de morte é uma compulsão à repetição e uma tendência à redução das tensões ao estado zero. Manifesta-se como uma força que tende à homogeneização do trabalho, à recusa da criatividade, à repetição e à burocratização.

Além de Enriquèz (*op. cit.*; 1994 e 2001), Ardoino (1998), Imbert (2001 e 1994), Colombier, Mangel e Perdriault (1989) e Pain (2003; 2009) destacam as pulsões inconscientes, os processos transferenciais e contratransferenciais que atravessam estas relações, o anseio pela autoria por parte dos atuantes no estabelecimento escolar e os conflitos interpessoais que refletem, com frequência, os de ordem intrapsíquica. Percebemos, em conjunto com esta afiliação teórica, a escola como uma organização complexa, com a dimensão material de uma alma (instituição) na qual convivem pessoas com papéis delineados para este espaço. Contudo, esses indivíduos atuam com as suas subjetividades, que são formadas pela dimensão intrapsíquica e interpsíquica, levando em consideração questões inconscientes de cada uma delas e dos campos psíquicos próprios das relações que se estabelecem nos grupos que nesta organização se constituem.

Cega, surda, mas terrivelmente loquaz, a Instituição ignora as realidades incômodas, tanto quanto as tentativas pedagógicas dos professores primários. Ora, tais professores estão na ponta daquilo que, em 1979, eu denominaria o “institucional” (PAIN, 2009, p. 5).

Acreditamos, assim, junto aos teóricos da Pedagogia Institucional, que a alma desta instituição fala pelos seus profissionais sem que disto nos tenhamos dado conta e que qualquer trabalho de enfrentamento dos desafios da educação, em nossa compreensão, independente da afiliação teórica da qual façamos parte, precisa considerar a escuta dos sujeitos que atuam neste espaço. Barus-Michel (2004, p. 179), discutindo a questão, afirma que “o grupo sujeito reapodera-se da instituição, tenta falá-la.” Vale destacar que, conforme esclarecem Imbert (2003) e Rodrigues e Souza (1987), não somos contra as instituições, mas a favor de nova relação com elas, o mesmo cabendo às estruturas, visto não acreditarmos numa relação com um mundo amorfo.

**“A escola de hoje é também a escola de ontem”<sup>17</sup>**

As organizações e as instituições também possuem a sua historicidade, visto serem construídas no mundo ocidental, desde as primeiras grandes civilizações, nas quais os soberanos passaram a terceirizar alguns ensinamentos para seus filhos. Na Grécia, este espaço ganhará destaque ante o projeto educativo da *polis* de uma Paideia, com o seu modelo de construção do humano enquanto uma ideia que se colocava entre o humano-rebanho e o humano autônomo. Este ideal de formação do espírito helênico conquistará o mundo, sendo reeditado na Roma e na Europa medieval, de acordo com os interesses do cristianismo nicênico (CAMBI, 1999).

Na Idade Moderna, juntamente com a construção dos Estados nacionais, a escola assumirá a difusão de um projeto educativo no âmbito do Estado, visto que:

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da abertura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203).

Graças a Foucault (1987; 2005), percebemos o complexo e minucioso projeto educativo que é levado a cabo por um conjunto de instituições educativas dirigidas pelo Estado, entre as quais se encontra a escola, que, segundo Cambi (1999, p. 202), “formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos de normalidade e de eficiência/produzitividade social, além de docilidade político-ideológica”. Foucault (1987) demonstrará que a prisão será o modelo de um controle minucioso e invisível (*panopticon*), uma organização racional e produtiva do corpo dócil, com horários e obrigações, a fim de formar um indivíduo normalizado por meio da vigilância hierárquica, do controle interno e contínuo, da sanção normalizadora, com o aparato do exame ininterrupto. Segundo Cambi (1999), na Idade Moderna, a escola nasce com caráter disciplinar e autoritário, cujo principal objetivo é a formação do súdito.

Para a América, vem transportado o catolicismo medieval, que já não encontrava mais espaço na Europa renovada. Lembra-se que a Espanha é o baluarte da Contrarreforma católica no século XVI, não permitindo a entrada para a Península Ibérica dos ventos renovadores que sopravam da Europa (OLIVEIRA, 1987). A Companhia de Jesus, filha desta reação da Igreja instituída, traz para as terras da América o modelo da escola *ratio studiorum*, que constituirá a matriz desta organização ou instituição em nosso país (FERREIRA, 1966).

Herdeira que era das escolas abaciais, catedrais e palacianas do medievalismo, a *ratio studiorum* substituiu o espírito crítico grego pela memorização e pela repetição dos princípios religiosos, em que o professor ocupava uma centralidade no processo de ensino e aprendizagem e era autoridade inquestionável, detentor do saber. Ao aluno eram permitidos os castigos físicos, a subserviência e a subordinação aos mestres. Essa era a escola das elites portuguesas e, depois, brasileiras que aqui havia. Somente com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, é que surge a primeira escola pública (estatal) na colônia (FERREIRA, 1966). Obviamente, parafraseando Safiotti (2004), estamos falando de uma escola para o macho, heterossexual, branco, rico e cristão.

Nem o despotismo esclarecido de Pombal foi capaz de destruir este modelo. As grandes mudanças ocorridas em nosso país, aos moldes das “modernizações conservadoras”, pouco ou nada modificaram o modelo inicial, e é apenas na década de 1930 que as exigências do capital internacional estenderam a escola a uma pequena parcela da nossa população (CUNHA, 1974).

Em termos gerais, a universalização do acesso à escola no Brasil é fenômeno muito recente. É apenas em 1971, com a publicação da Lei nº 5.692/71, a segunda LDB, em pleno regime militar, que será proposta, de forma mais sistemática, segundo as exigências do Banco Mundial (SILVA, 2002), a extensão da escola para as massas, mas sem ainda nenhum dispositivo legal que responsabilize Estado, família e sociedade pelo não cumprimento desta lei. A educação pública torna-se obrigatória para o estudo de primeiro grau, dos sete aos quatorze anos de idade.

O movimento de reabertura democrática traz consigo os anseios a uma escola pública, democrática e de qualidade, proposta negociada segundo os interesses dos defensores da escola privada, das escolas confessionais e das escolas públicas, culminando no texto que foi possível com a Constituição de 1988 (GRACINDO, 1994). Porém, o grande avanço legal de acesso e permanência na escola virá com a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo qual se definem dispositivos legais para que o Estado, a família e a sociedade garantam o acesso e a permanência das crianças e dos adolescentes na escola, responsabilizando cada uma destas instâncias quando contribuírem para o descumprimento deste direito.

Por fim, em se falando do estatuto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) consolida este conjunto de modificações, garantindo, mais significativamente, a oferta de vagas para setores sociais que não tiveram acesso anterior à escola. Utilizando-se da fala de Colombier, Mangel e Perdriault:

Só quando se leva em conta a realidade em toda a sua dificuldade, com todas as suas contradições, podem-se articular proposições e elaborar projetos. A escola sonhada não existe mais ou não existe ainda. Resta uma instituição e pessoas que aí se reúnem, para trabalhar todo um conjunto de forças que é possível desmassificar, reduzir, para que elas não fiquem mais mobilizadas e, nestas condutas, fracassadas (1989, p. 85).

### **A Pedagogia Institucional**

Visto compreendermos a escola enquanto instituição e organização, destacamos que interessante caminho é apontado para a crise da educação por parte da corrente francesa da Pedagogia Institucional, que nasceu no rastro do institucionalismo como resposta à educação dos “delinquentes”, da violência e do fracasso escolar (PAIN, 2009) e teve Fernand Oury como grande referência, professor primário que atuava na educação dos “irrecuperáveis” para o sistema nas periferias de Paris, com resultados surpreendentes, conforme comprovará, entre outros, Aïda Vasquez (OURY e VASQUEZ, 1988). Tal como ocorrera com Freud no estudo do patológico que tanto luz lançou sobre o dito sadio (LAPASSADE, 1968), a educação do dito “anormal” ajuda a (re)pensar a escola dita *normal*, tendo em vista tanto nos dizer dela. Oury (*apud* PAIN, 2009) denunciaria, com sua prática, “o nazismo discreto das elites” de uma escola (“caserna”) que tria (PAIN, 2006).

A Pedagogia Institucional é psicossocial, psicossociológica e psicanalítica, que pensa dispositivos para atuar na psicossociologia e na microssociologia dos grupos, pelos quais se busca libertar a palavra e, por meio dela, desnudar, desvelar, revelar e pôr em causa a instituição que nos habita e por nós fala, a qual é cega e surda à realidade, mas que é terrivelmente falante, que ignora as realidades incômodas, tanto quanto as tentativas pedagógicas dos professores em superá-las e que se utiliza dos atores pouco autores da realidade escolar como avatares de sua lógica (PAIN, 2009). Nas palavras do próprio Oury:

A Instituição está coagulada, bloqueada, porque o paradoxo está exatamente aí: pôr em causa a Instituição é refazer a Instituição, é restaurar a Instituição, é fazer o Institucional. Ou seja, é prestar atenção estritamente a essa dimensão cotidiana de mediação das relações humanas que é a Instituição, (e que aparece quando nos perguntamos): “em razão de quê?”, “por que estamos aqui?” “Quem faz o quê, onde, quando, como?” (OURY, *apud* PAIN, 2009, p. 9).

De outro modo, temos ciência de que estes espaços autênticos de fala se encontram escassos nas escolas, o que levou Oury a questionar, na década de sessenta, se “estarão os educadores, como as crianças, condenados ao silêncio?” (OURY, *apud* PAIN, 2009). Todavia, não se pode ser ingênuo na condução destas questões, pois, segundo Oury (*apud* PAIN, 2009, p. 4): “O problema não é deixar a palavra (livre) – pois sabe-se que deixar

a palavra, dar a palavra, é, exatamente, dá-la, deixá-la para a elite, (pois) é sempre a cultura que fala. Trata-se, antes de mais nada, de tomá-la.”

Nos grupos, coloca-se em causa a função dos espaços, dos lugares, dos tempos e as relações que traçamos com eles. Oury utiliza-se de um conjunto de dispositivos por meio do qual busca o resgate de quatro L: o *Lugar*, o *Limite*, a *Língua* e a *Lei* (OURY e VASQUEZ, 1988). A Pedagogia Institucional é, portanto, profilática e terapêutica, visto que, no grupo, os sujeitos reconstroem-se em suas relações e na análise delas.

Por este conjunto de características, Pain (2000) caracteriza a Pedagogia Institucional como uma pesquisa-ação institucionalizada na contramão da lógica da medicalização da educação<sup>18</sup>, tão em voga em nossos dias no Brasil, para defender uma lógica da humanização. Esta pedagogia, a um só tempo, psicoterapia, é, exatamente, do que temos necessidade em nossos dias, “[...] no alvorecer do século XXI: de uma pedagogia analítica que seja, em si mesma, uma psicoterapia da barbárie, que, a cada dia, novamente nos ronda, hoje como ontem” (PAIN, 2009, p. 252).

### **O mal-estar na e da escola decorrente da “expansão degradada”**

Feita a caminhada conceitual e histórica, assinalamos a primeira compreensão que damos ao fenômeno da violência na escola: o mal-estar institucional. Em nossa compreensão, como resposta à angústia decorrente do anacronismo da instituição (conservadora por essência) com um tempo (a pós-modernidade) que carrega consigo a marca da mudança e do mal-estar como constitutivos de sua identidade, lidamos com sujeitos (adolescentes e ou jovens na condição de alunos) que se encontram em um momento do ciclo da vida, têm as mesmas marcas da pós-modernidade e que, pelo momento em que constituíram a sua discursividade, questionam a escola.

O que os sociólogos da educação e da juventude nos têm ajudado a perceber é que, não obstante o avanço no acesso, a escola não se reinventa para receber a nova parcela da sociedade (DAYRELL, 2007), transformando esta onda de expansão, na compreensão de Sposito (2008), em novo patamar no processo de reprodução das desigualdades sociais do país, conforme já houvera denunciado Bourdieu (1998). A Lei obrigou a entrada e a permanência, mas a escola ainda não se abriu para seus novos estudantes.

Ainda mais preocupante é o fato de os novos estudantes receber o veredito de culpada pelo atual estado da educação no país, o que é criticado por Peregrino (2006), para quem não se pode tratar deste momento de expansão da oferta da educação pública como “perda de qualidade”, uma vez que a expressão não é cabível à considerável camada de nossa

população que tem acesso à escola pela primeira vez, não havendo, portanto, perda, mas ganho. A autora prefere denominar como uma “expansão degradada”, visto que se ampliou o que já não apresentava bons resultados sem que se fizessem mudanças na estrutura ou se investissem mais recursos.

Ilustrando esta “expansão degradada” em números, Corti *et. al.* (2007), utilizando-se dos dados oficiais do Ministério da Educação, demonstra-se o declínio nos índices na década de 1995 a 2005. Também nós nos debruçamos sobre os números da educação no país, para concluir uma estagnação nesta queda que vinha ocorrendo, mas sem grande melhora para a maioria das modalidades de ensino. Indicadores, como evasão escolar, analfabetismo, distorção idade-série, são ainda preocupantes no país (MEC, 2011; IBGE, 2009a; IBGE, 2010; KLEIN, 2003; Sampaio, 2009; OECD, 2010).

Para ilustrar o crescimento vertiginoso das matrículas, o incremento relativo de 1995 para 2001 foi de 65,1% para o Ensino Médio e de 88,7% para o Ensino Superior. Todavia, em 2001, cerca de 50% dos estudantes entre 15 e 17 anos de idade sofriam algum grau de distorção idade-série. Para os autores, a “tardia ampliação de direitos” faz-se num contexto complexo de uma sociedade desigual, injusta e perversa, no que concerne aos alarmantes índices de pobreza e violência (SAMPAIO, 2009).

Sposito e Galvão (2004), examinando mais detidamente a crise desta expansão de oferta da escola pública, sobretudo de Ensino Médio, destacam o crescimento urbano como a maior exigência do mercado de trabalho e dos textos legais citados, além de fatores internos, como é o caso dos programas de correção de fluxo. Dayrell (2007, p. 1117) conclui desta escalada histórica que, “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogos com os sujeitos e sua realidade.”

### **O mal-estar da escola: novo tempo e velha escola - a escola e o anacronismo na socialização das novas gerações**

*Nossa educação é feita com escolas do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI.*

Ricardo Padro (2010, p. 12)

Todas as instituições do antigo modelo de sociedade complementar vêm sofrendo rápidas e profundas transformações nas últimas décadas (EISENSTADT, 2007). Dado o seu caráter central na construção das subjetividades, a família e a escola encontraram-se no olho

do furacão de mudanças e questionamentos. Contudo, ao que pese a resistência da família a estas transformações e em decorrência disso, a escola assumiu a condição de guardiã da modernidade (RENAULT, 2004). Ambas se encontram no foco das críticas, mas a família reinventa-se por força das circunstâncias (WALSH, 2005). Na escola, estas adaptações têm sido tímidas (DUBET, 1994).

Pela sua condição de resistência, a escola colocou-se na trincheira de defesa contra um conjunto de ataques: a desregulamentação pós-moderna e o seu novo papel na socialização das novas gerações, a vigência da incerteza com o desencantamento do mundo e seus efeitos, as severas críticas do escolanovismo, as críticas da corrente estruturalista francesa à escola enquanto estrutura disciplinadora, as críticas do institucionalismo às instituições e suas formas de atuação sobre os sujeitos, as críticas de Illich por uma sociedade sem escolas, as críticas de Bourdieu à teoria da reprodução, as críticas decorrentes dos tímidos resultados que os alunos alcançam nos sistemas de avaliação da educação internacional (PISA) e nacionais (SAEB - no caso do Brasil). Dubet, discutindo o papel social da escola junto às novas gerações, compreende que:

O acordo latente que ligava a escola à sociedade se desestabilizou muito. As expectativas implícitas das famílias não são muito mais congruentes com os projetos da escola, provocando, assim, um sentimento de crise de legitimidade da escola. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas, mas, sobretudo, à percepção de um declínio de utilidade social dos diplomas (Dubet, 2003, p. 6).

Para o autor (1998), a socialização não pode mais ser percebida como a aprendizagem crescente de uma complexidade de novos e múltiplos papéis e jogos sociais, o que se mostra claramente, na relação que os alunos possuem com o imenso conjunto de orientações. O autor denomina o novo momento como desinstitucionalização do social, pois o que houvera sido de responsabilidade das instituições, passou a ser do indivíduo, o que os lança aos “perigos da autenticidade e da autonomia” e não a vê como uma crise, mas como processos reais de socialização e subjetivação, tendo o cuidado com o excesso de responsabilizar, exclusivamente, o sujeito pela sua atuação social (1998, p. 6).

De outro modo, apesar de o aluno já haver percebido esta nova situação, a escola reluta em querer ajustar as novas gerações a estes caducos papéis ou lugares sociais. Ante este anacronismo, a escola perde a capacidade de promover a inserção dos alunos na sociedade, visto que trabalha com o paradoxo de construir o ser social (ajustamento) e o sujeito autônomo (DUBET, 1998). Para Vieira (2008), a escola assume, explicitamente, a função

socializadora de transformar o indivíduo em sujeito. Contudo, faz isso, pressupondo a construção de uma autonomia que se dá pela aderência a um processo de assujeitamento.

Consequentemente, algo fica opaco e inacabado já que não há mais uma aderência ajustada entre a subjetividade e os papéis que lhe são colocados pelas instituições, visto que a personalidade hoje tem mais peso que o papel (DUBET, 1994). “O problema central é a distância do papel em relação à personalidade, aos sentimentos e às emoções” (Dubet, 1998, p. 32). Conforme já vimos, o sociólogo localiza, aí, a crise da educação e o entendimento da violência na escola.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio e promovendo uma conexão entre a discussão já desenvolvida por nós sobre as novas formas de subjetivação ante os novos contextos apresentados pela pós-modernidade, as fragilidades das mediações simbólicas, as vulnerabilidades do contexto, sobretudo o brasileiro, para o jovem e o anacronismo da escola, Dayrell (2007) discutirá a atual tensão existente entre a juventude e a escola como um dos sintomas mais comuns de uma crise da qual a juventude é apenas a “ponta de um *iceberg*”. Para o autor, o anacronismo mostra-se claramente, pelo descompasso existente entre a concepção de escola dos professores (moderna) e a significação da realidade feita pelos jovens (pós-moderna). A escola ainda se vale de uma discursividade moderna na qual há clara separação entre escola e sociedade, cabendo ao jovem, quando ali se encontra, desfazer-se de sua realidade (ou, ao menos, simular que o fez), o que torna mais distante a aproximação entre os estatutos de aluno e de jovem.

Assim, ainda se trabalha com o papel social e o lugar de aluno como a idealização do aprendiz na escola. Para tanto, a instituição continua lidando com a lógica dos ritmos médios que excluem aqueles que não se enquadram aos padrões, conforme denuncia Gonzáles Arroyo (2007). As diversidades de todas as ordens e as culturas não são percebidas e ou consideradas (GOMES, 2007) assim como as múltiplas culturas que advêm dos alunos, entre elas, as culturas juvenis (MOREIRA e CANDAU, 2007). Esta é uma escola na qual apenas as diversidades de cognição são consideradas, a subjetividade do aluno é posta de lado, para somente se avaliar sua “inteligência” e “esforço” (PATTO, 1999). Sintetizando a discussão, Pain (2000, p. 4) observa: “Essa maneira de fazer escola que esquece a relação descamba para o *management*, põe entre parênteses o sujeito na abstração do aluno”.

Em outro sentido, a escola de ontem encontra um aluno de hoje para o qual a identidade do jovem se manifesta juntamente à sua identidade de aluno, o que desemboca em conflitos, sobretudo na sala de aula, onde a tensão é mais visível e por ser, também, o ambiente onde ocorrem relações de alianças e estranhamentos. O aluno vê-se, então, entre o

impasse de seguir as demandas exigidas pela instituição e a necessidade de afirmar sua subjetividade juvenil por meio de interações, atitudes e valores que orientam a ação do seu grupo (DAYRELL, 2007). Na nova discursividade, a autoridade do professor não é algo óbvio; o processo de ensino e desenvolvimento vem sendo severamente questionado; o currículo continua distante da realidade dos alunos, o que é percebido e criticado por eles.

Além disso, contribuem com este descompasso a ampliação dos acessos aos meios culturais para os quais a escola se mantém relativamente fechada e a alteração significativa na condição infantil e juvenil, o que se dá pelos novos saberes das psicologias, com repercussões na lei para as quais a escola ainda não conseguiu adequar-se (VIEIRA, 2008). Vista pela perspectiva do educando, a escola vivencia uma ambiguidade: de um lado, a crença social<sup>19</sup> que é copiada pelos agentes envolvidos na educação de que a escola é capaz de transformar o contexto de desigualdades e exploração; de outro, a percepção clara desta impossibilidade por parte dos educandos (DAYRELL, 2007; SPOSITO e GALVÃO, 2004). Kupfer (2004), discutindo esta questão, critica a ingenuidade da escola em querer acreditar que o aluno seja surdo a esta contradição, quando, de fato, segundo Dubet e Martuccelli (1996), os alunos percebem-na como responsável pelo seu fracasso. Apesar de toda esta crise, a escola trabalha com o discurso pedagógico hegemônico de “pureza”, o que equivale a lidar com a ideia de “ordem”, criando, assim, o sujo, o poluidor, o “fora de lugar” (BAUMAN, 1998), o qual é imposto aos que se desviam dos modelos de “bons alunos”. Segundo Oliveira (2009), deve-se entender isso por atitudes de absoluto assujeitamento à imposição do silêncio como fundamento pedagógico hegemônico. Julgamos, assim, procedente discutir a lei na escola.

### **A escola e a lei**

Francis Imbert (2001) diferencia a regra como lei-código ou lei institucional da lei-simbólica, esta última como capaz de permitir aos seres humanos separar-se e reconhecer-se na alteridade. Ao contrário da lei-código que iguala, destaca a importância da lei que diferencia, tal qual foi na interdição edípica. O desafio da lei, portanto, é a *ex-sistência* do sujeito.

Lastreado por uma inquietude imaginária, o campo educativo tem buscado uma conformidade de ordenamento, o que se coloca na contramão da função da lei: o desligamento. Para Imbert,

No campo educativo, muito particularmente, a regra permanece o alfa e o ômega, o orbe no qual a transgressão não poderia fazer sentido. Trata-se, aqui, de “disciplinar” o “irregular”, esse “incompleto moral” que anuncia o “anarquista”. Convém “regularizá-lo” pela admoestação e pelo isolamento (idem, p. 122).

Assim sendo, a regra, conforme tem sido pensada e implementada no contexto educacional, não faz a lei, pois a sanção não serve àquele que a sofre, além de não lhe parecer respeitável visto que lhe é imposta por um grupo em declínio de sua potência social, que o faz pela força da imposição ou da astúcia (MEIRIEU, 2002) ou da sedução (PAIN, 2003).

A tentativa de restauração da autoridade da regra é levada a cabo pelo recurso do mestre<sup>7</sup>, tornando-se um seu atributo, quando, de fato, conforme já vimos em nossa discussão sobre adolescência, a transgressão é um apelo ao outro/outro, ao terceiro (simbólico). Encarnada no mestre, a lei código, longe de *indiferenciar*, causa a revolta, a vergonha moral e o desgaste dos envolvidos, do sentido e da função das regras, o que é também discutido por Pain (2003).

Assim, apesar de poder restaurar a autoridade da regra, não visa fundamentalmente, ao (re)estabelecimento de um campo simbólico de reciprocidade. Tais eventos localizam-se “num campo de manipulação, de ‘pôr em forma’ e não no de pôr em prática a lei (*ex-sistência* do sujeito)” e reforça o ódio que buscava enfrentar.

A saída para este impasse é a instauração de instituições (PAIN, 2003; COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989; IMBERT, 2001), de dispositivos que propiciam a interdição simbólica entre o mestre e o sujeito aluno, o que elimina o tão prejudicial face a face, permitindo ao último que liberte a palavra e possa elaborar, “sem janelas”, os elementos da interdição.

São as técnicas que permitem ao professor não ser mais o centro único da classe, o ponto para o qual convergem olhares, palavras e trabalhos. São as técnicas que permitem abandonar a 'escolástica', a primazia do verbal em proveito de produções realizadas pelas crianças e centradas sobre seus interesses (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989, p. 85).

A violência ao outro, como passagem ao ato, já discutida por nós, cujo objetivo é uma tentativa de ligação da pulsão, encontra, na sanção desprovida do simbólico, a continuidade da estranheza e do seu desconhecimento, o que reforçará o desligamento, promovendo a repetição.

Imbert (2001) propõe a reparação-criação em lugar da reparação-patologizante, ou seja, que substitui o cenário do delito por um que simbolize a pulsão, traduzindo-a em palavras, nomeando-a, (re)significando-a, (re)inscrevendo-a numa rede simbólica. O educador, mesmo sendo um representante da lei social, garantidor de outra lei, não precisa figurá-la, podendo conservar sua face de sujeito:

Nem guardião, nem reparador; seu objetivo não consiste em uma instalação de conformidade ou em uma “regularização” na medida em que essas funções visam, exageradamente, ao recalque do sujeito (IMBERT, 2001, p.139).

A função do educador é, portanto, a de fazer desaparecer toda a distância entre a regra e a lei. Apesar de opor-se à moralização, não o faz no sentido de abolir a lei, o que ocasionaria o apagamento das diferenças pela identificação imaginária com o outro.

A afirmação da liberdade e da singularidade do sujeito constitui a única referência – de algum modo, a única lei – que possa subentender o projeto de uma práxis educativa; ou seja, conduzir o pedagogo e o educador a reconhecer sua “vontade cega” (D. Vasse) de “fabricar” e enfileirar, de possuir e manipular, além de se interdizer de se deixar arrastar pelo arrebatamento da pulsão (IMBERT, 2001 p.142).

Quando isto acontece,

[...] não há mais a ordem ou a desordem, dependendo do 'pulso' do professor e da maior ou menor docilidade dos alunos, mas uma disciplina livremente consentida, porque nascida da organização do trabalho [...]. A partir de então, a classe não é mais um lugar que se tem de colocar em ordem, mas lugar de vida onde a organização das atividades e a elaboração das regras permitem a cooperação (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989, p. 88-89).

Por este conjunto de reflexões, é também Imbert (1994) que nos ajudará a ver que, ao contrário do que se sustenta largamente, a violação do espaço do outro não é oriunda do desrespeito ao outro, mas da ignorância do outro, tendo em vista a fragilidade das interdições edípicas num tempo em que, segundo Castoriadis (1982), a relativa desregulamentação da sociedade tem provocado a desregulamentação correlativa nas novas formas de subjetivação, conforme já discutido em capítulos anteriores, pois os valores propostos são “occos ou rasos”. Os modelos de sucesso apresentados pela mídia não podem ser interiorizados, por não ser capazes de responder à questão: o que devo fazer com o meu desejo? Essa questão já foi discutida com o auxílio de Costa (2004) e Birman (2007).

Lacan (2005) já se havia debruçado sobre esta deiscência do grupo familiar na sociedade, pela qual a autoridade que fora exercida pelo pai se mostrava cada vez mais instável, “caduca”, apresentando consequências para a função de pai, o que fragiliza o laço social. Como é a separação primitiva (edípica) que atribui a cada qual o seu lugar, proporcionando o encontro e a troca, na fragilidade da interdição da *indiferenciação* da função entre mãe e bebê, prevalecem posições narcísicas, nas quais não há um nascimento simbólico ou este é frágil. Isso também já foi discutido com o auxílio de Justo (2004).

Relembrando, narciso é aquele que não compartilha. Diz-se do sujeito indiferenciado para o qual o outro, nascido como ele para o desejo, não existe. Na falta de ser-lhe garantido este lugar, o sujeito permanece na posição de *in-fans*, da criança onipotente, perdida no gozo sem limite.

Em outros termos, temos a concluir com a constatação de que os problemas vivenciados pela escola com a lei são mais patentes em nosso tempo, reforçados pelo

momento específico da adolescência, pelo histórico de fracasso dos educandos que ocupam o lugar de aluno em uma escola, além da crise das instituições de nosso tempo, em especial a família e a escola. Diante disso, adentramos em outra discussão, indissociável, mas distinta e complementar.

### **Autoridade na escola: (des)autorização**

*O adulto, assim como a criança, também é habitado por esta nostalgia do prazer da fusão e do poder total. Esta nostalgia toma para o professor a forma de dupla ilusão: a de ser ele investido de todos os poderes, de saber tudo em face de um ser novo, despossuído e instalado numa dependência total*  
(COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, p.103)

Pain (2003) compreende a autoridade como a coincidência entre um lugar, um papel e um *status*, tendo em vista que os jovens pedem provas da competência humana do educador, numa espécie de contrato para a colonização. Dubet (1997) e Estêvão (2008) denominam-na como autoridade “consentida”.

Ardoino (1971) trata da questão do poder e da autoridade em diferentes perspectivas: na pessoa (potência), nas inter-relações (autoridade), no grupo (comando, direção) e na instituição (poder). Para este autor, assim como Mendel (RUEFF-ESCOUBÈS, 1997), a autoridade remete às experiências primitivas de poder que ocorreram na relação entre pais e filho.

Apesar de não considerar a sociopsicanálise como uma aplicação da psicanálise à sociedade, Mendel entende-a como uma leitura complementar à personalidade quando busca localizar os impactos dos fenômenos sociais na constituição psíquica e no desenvolvimento humano. Para tanto, reforça duas dimensões: a psicofamiliar e a psicossocial. Mendel diferencia o *ato poder*, que compreende como o ato que modifica a realidade exterior (diferente do fantasma). Neste sentido, distingue-o entre o poder sobre o ato e o poder do ato, sendo o primeiro a capacidade de dominar, controlar o processo de realização do ato enquanto tal, e o segundo, os efeitos do ato em si (RUEFF-ESCOUBÈS, 1997). Consoante Mendel, as escolas atuam no sentido de promover o poder dos alunos, visto que eles, na forma como a escola se encontra organizada, encontram-se totalmente desprovidos de seu *ato poder* com consequências para as relações na escola. Os efeitos de seu trabalho falam-nos da desconstrução dos fantasmas que costumam preencher as lacunas das relações entre professores e alunos.

Mendel entende a autoridade como a interiorização inconsciente da relação naturalmente desigual que mantém com seus pais, um modelo que é projetado nas relações sociais. Portanto, os superiores hierárquicos evocarão, inconscientemente, as imagos parentais dos tempos primitivos da criança. Segue-se a esta relação arcaica uma clivagem primeira e fundamental entre o ato e o poder do ato, visto que seu poder é exercido por outro que não o próprio sujeito. Para Mendel, este é o princípio fundador da autoridade (RUEFF-ESCOUBÈS, 1997).

A boa autoridade para Ardoino (1971) é, portanto, a que autoriza e ajuda o sujeito a ser autor de si mesmo. O autor defende, assim, que o poder que ocorre nas organizações (poder fazer e poder de fazer fazer) leve em consideração a negociação e a participação, ao reconhecer a realidade do poder no subordinado, o que implica reconhecer e aceitar a oposição, as contradições, a contestação, a legitimidade e sua inelutabilidade profundas, a dignidade fundamental ligada à alteridade, o desejo de mediar e superar essas oposições ou essas contradições e aceitar a co-realidade e a coexistência.

Outro estudo exemplar sobre a autoridade na escola é feito por Housseaye (1996), para quem a autoridade é o problema dos problemas de autoridade, pois surge como reação e resistência à instauração inicial do poder sobre os alunos. A autoridade do professor, para o autor, decorria do domínio de um conteúdo que, hoje, é apresentado por outras fontes, o que a fragilizou.

O mestre a tal ponto sustentou a autoridade que foi absorvido por ela. Assim, o que fora um auxílio ao método passou a ser o método de sustentação externa à relação entre o aluno, o professor e o conhecimento. A obediência passou a ser a lei da escola. Da pessoa do mestre, a obediência passou a ser a regra. Os quadros de indisciplina são, portanto, problemas que evocam relação, visto que não se pode dissolver o formar no ensinar ou no aprender, pois a autoridade sustenta-se no formar (*op. cit.*).

Housseaye defende duas formas possíveis de lidar com a base do triângulo: privilegiando o controle e, com ele, o conflito ou privilegiando a relação. Quando se privilegia o primeiro, o vértice do ensinar engloba os demais. Assim, ocorre a condensação entre o saber e a autoridade pessoal que desemboca na proposição artificial do contrato pedagógico, pela qual o professor pensa poder resolver a questão da relação com o outro, unicamente por sua relação com o saber, que é de amor, e pelo encadeamento com o instruir que ele induz. Segundo o autor (1996), é aqui que o controle fracassa e afunda-se em problemas cotidianamente renovados.

Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 85) consideram que, consoante as mediações simbólicas propostas pelos dispositivos da pedagogia institucional, “a escola não é mais uma corrida de obstáculos em direção a uma vida futura, mas lugar de vida e trocas”. Privilegiando a relação, o professor reconhece que educar pressupõe que a questão do *viver-juntos* não pode ser aludida ou evitada. Tal como Meirieu (2002), Housseaye (1996) compreende que a relação pedagógica se dá apenas quando a relação com o saber se mostra problemática.

Assim como Pain (2003), Housseaye (1996) observa que a ideia de uma relação mais simétrica na relação pedagógica alimenta, junto aos professores, um fantasma de devoração pelo outro especular (o aluno), levando-o a privilegiar a rigidez dos conteúdos, a valorizar a rigidez dos comportamentos, a endurecer a relação com os alunos, a fim de evitar toda negociação, o que significa tentar cristalizar a relação entre mestre e alunos na dependência da relação entre o mestre e o saber, hipervalorizando a aquisição dos conteúdos por meio de regras que se dizem a serviço da relação entre o aluno e o saber. A autoridade é o preço a pagar, para manter à distância os medos relativos aos outros. O fato é que o eixo mestre-saber tem-se colocado como o meio, o aluno-saber, como o fim, e apenas quando os conflitos no ambiente escolar denunciam a fragilidade do eixo mestre-aluno é que a questão do fazer e do viver juntos comparece (*op. cit.*), segundo Dubet (1997), Pain (2003), entre outros, requerendo um enrijecimento das normas, na forma do que Rodriguez (2004) tratou como populismo punitivo.

A autoridade na escola ancora-se numa clássica fusão entre mestre, saber e instituição, que, colocada em causa, demonstra a sua fragilidade, visto que a autoridade transborda a relação entre ensino e aprendizagem. No entanto, autoridade é confundida com moralização, com aculturação, que se restringe a dar acesso a um saber (razão) e a atitudes superiores (vontade), excluindo-se, assim, a personalização e a individualização, como se o saber desse conta da socialização. Para Housseaye (1996), a violência a que assistimos na escola é uma tentativa desesperada de socialização, causa e efeito desta dificuldade. Para tanto, defende a pedagogia na qual a autoridade se fundamente no amor, único caminho para aceitar as frustrações inevitáveis de uma relação pedagógica.

Segundo Imbert (2001), para Housseaye, faz-se necessário inflectir as pulsões e deslocar as metas, ao invés de repressão, com a certeza de que a educação do outro nos escapa ao controle, cabendo-nos uma aposta, ou, como afirmou Freud (1925), é da ordem do impossível. Apesar de o modelo clássico de uma escola forte na constituição da socialização das novas gerações ter ruído, esta instituição resiste e renuncia à adaptação aos novos tempos.

O grande desafio da escola, para Housseaye (1996), está no aprender a conviver, o que exigirá dela a superação do eixo mestre-saber. Não será demais lembrar Pain (2003), para quem a escola do século XXI é a escola das relações.

### **A democracia na escola**

*A denúncia da violência seja talvez a nova imagem assumida pela conspiração do silêncio em torno da escola-caverna.*  
(COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, p. 85)

Mediante a lei e a autoridade, desembocamos em uma discussão indissociável, apontada por estudiosos da temática da violência na escola como o caminho mais eficaz para o enfrentamento deste fenômeno: a democracia na escola. De acordo com as linhas teóricas das quais nos utilizamos, há um consenso de que a democracia na escola permanece um mito (PAIN, 2006), um *slogan*<sup>20</sup>, especialmente para o aluno, que permanece o administrado do sistema, sem um lugar de palavra reconhecida na instituição (RUEFF-ESCOUBÈS, 1997).

Para Dubet (1997), a escola pode ter-se tornado mais acessível, mas continua injusta, visto que a desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de sucesso. Pain (2009) considera-a, por esta questão, uma máquina de triagem para o fascismo discreto das elites (OURY *apud op. cit.*). Refletindo sobre esse tema, Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 25) observam que:

“Mas, sem acreditar que a escola vá apagar as dificuldades de cada um em suas relações, em sua história pessoal, poderíamos desejar que ela não reproduzisse as mesmas situações de exclusão. Que ela não aumentasse o sofrimento de cada um e que, em todo caso, fosse possível falar sobre isso, o que é absolutamente raro”.

Essas discussões, como sabemos, encontram, em Bordieu (1998), grande lastro teórico, tendo sido esta uma de suas bandeiras de denúncia da escola como reprodutora da desigualdade social. Ocorre que a democracia na escola é reduzida ao cumprimento de rituais legais e ou burocráticos: eleição para os gestores, composição e atuação do Conselho Escolar e produção do Projeto Político-Pedagógico. Não somos contra estes importantes instrumentos, todavia a escola deseja o funcionamento disso quando a palavra, para além da transmissão de conhecimento e discussão de rotinas de funcionamento, permanece negada em seu cotidiano.

Consequentemente, a instituição continua deliberando sobre a vida dos atores autores sociais no espaço escolar, conforme denuncia Castoriadis (1982) e todos os teóricos do institucionalismo. Além disso, pretende-se a autonomia enquanto fim por caminhos heterônomos.

Estêvão (2008) lembra que a escola é uma “arena política”, na qual se desenham coligações, confrontos, alianças, pactos, imperando micropolíticas ante a escassez de recursos. Assim, Dubet (2004) defende que uma escola democrática se mede pelos mecanismos de que lança mão, para garantir a permanência e o sucesso aos menos favorecidos pelas condições socioculturais e econômicas.

Tendo em vista os equívocos da democracia na escola, subscrevemos Santos Guerra (2002), ao qualificá-la como uma “organização perversa<sup>21</sup>”. Para tanto, compara-a a um hospital que infecta seus pacientes quando deveria curá-los. Lembra que, tanto quanto educa, pode “deseducar-nos”. O autor aponta como caminho de superação deste quadro a formação para a convivência saudável.

Especificando as fontes desta perversidade, indica: o imobilismo que a escola coloca aos seus atores; a possibilidade de ascensão aos já favorecidos, reforçando as desigualdades; o autoritarismo e o controle, que diminuem os direitos, sobretudo dos alunos; o corporativismo dos professores; a falta de transparência e a impunidade; a discriminação e os privilégios dos “herdeiros”; a impermeabilidade à crítica; a rotina de discursos, atitudes e práticas; a discrepância entre os discursos e a ação; a sensualidade do poder que obriga a uma atitude submissa; a atenção de qualidade dispensada apenas aos alunos mais brilhantes; o processo de avaliação como classificador, hierarquizador e de rotulagem dos alunos; a domesticação e a formação bancária; a ocorrência de trabalho inútil e sem esperança. O fato é que, não bastasse o contexto de vulnerabilidade e desamparo real e simbólico no qual se encontram os adolescentes e ou os jovens de nossos dias, a escola reservou-lhes um lugar de assujeitamento, passividade e dependência: o lugar de aluno, conforme já exposto em Vieira (2008) e Oliveira (2009).

Merle (1996) comprova em suas pesquisas e estudos sobre a condição de humilhação do aluno que o lugar ou o papel social construído pela escola está longe de ser central na sua dinâmica, visto que os direitos são comumente desconhecidos, ignorados ou ridicularizados. O autor retifica a crença perigosa e difundida de que os problemas vivenciados pela escola decorram do fato de o aluno estar no centro, quando não está ou está insuficientemente.

Pain (2003) compreende a sala de aula como o protótipo perfeito para a encubação da violência, pois um sujeito que não foi escolhido pelo grupo onde se encontra decide sozinho o que e como fazer, e, ante a fragilidade deste modelo em nossos dias, o professor fere, profundamente, seu narcisismo, o que o leva a um desejo de desaparecimento ou destruição simbólica do aluno que causa problema. O espaço da sala de aula é o da lógica

escolástica (CAMBI, 1999), bancária (FREIRE, 1987), pautada em ritmos médios de aprendizagem de um aluno idealizado em uma concepção conteudocêntrica (GONZÁLES ARROYO, 2007), cujo sujeito que o sustenta é colocado em parênteses (PAIN, 2000), pautado em concepções rasas do desenvolvimentismo (LAJONQUIÈRE, 1992), desconsiderando-se o capital cultural dos alunos (BORDIEU, 1998), elementos constitutivos do fracasso escolar (PATO, 1996).

Especialmente, gostaríamos de destacar a condição de um espaço de silenciamento, sobretudo para o aluno, mas não somente, pois também o professor não tem sido escutado em suas angústias e inventividades, conforme já apontado por Oury (*apud* PAIN, 2009). Nesse contexto, segundo Pain (2003), ao professor restam dois caminhos, a sedução ou a imposição, e ao aluno, submeter-se, fugir ou lutar.

Ante esse quadro, subscrevemos Robinson (2010) que, em se referindo à psicopatologização e à medicalização da educação, afirma anestesiarmos nossas crianças, para dar conta da escola<sup>22</sup>. É nesta linha que Santos Guerra (2002) compreende a violência na escola como uma recusa da imagem negativa que a instituição constrói sobre e para o aluno. Portanto, é uma tentativa de resgatar ou não deixar ser desfeito o que resta de dignidade. Dubet (2006) também compreende os atos disruptivos como tentativa de reduzir os efeitos da exclusão. Nesta mesma linha, pensam os teóricos que compreendem a violência como uma tentativa equivocada de empoderamento (BRASIL, 2005), assim como a justiça restaurativa, que considera as violências como tentativas de restauração de um equilíbrio desfeito (ZHER, 2008).

Em resumo, a violência na escola decorre da violência da escola (DUBET, 2003). Quando atos indisciplinados e ou violentos se voltam a seus pares, denotam uma falta de homogeneidade do grupo-turma, a superlotação das escolas, a inexistência de condições de convívio acolhedoras e atrativas, além de conflitos de espaço e territorialidade, o que é também compartilhado por Carrano (2007)<sup>23</sup> e Giddens (2002).

Estêvão (2008), assim como Pain (2003 e 2006), lembra que a escola não existe no vácuo social. Todavia, “certos colégios que deveriam conviver com a violência não a conhecem, e outros, a priori protegidos, são violentos. Dito de outra forma, a violência escolar não é só produto da violência social” (DUBET, 1997, p. 228). Resta às escolas, portanto, na compreensão de Estêvão (2008), fechar-se a este contexto ou abrir-se no sentido de dialogar com ele<sup>24</sup>.

Não estamos, com este discurso, defendendo a ausência do lugar do professor, pois, conforme descobrem de suas práticas Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 89),

O desejo do professor é anterior ao dos alunos. Não impor um funcionamento magistral único, desenrolando-se sempre da mesma maneira, não quer dizer deixar vago o lugar do professor. Se ele não ocupa o seu lugar, os alunos também não encontram o deles.

Ou dito de outra maneira:

Foram eles, os alunos da 5ª 3, que me ensinaram que não há abertura para um espaço da palavra, se antes não houver existido um fechamento. E que a classe não pode se manter junta se este lugar, o lugar do professor, não estiver ocupado (PERDRIault, *In op. cit.* p. 62).

Tal como Pain (2003 e 2006), somos favoráveis a “estruturar” o que é entendido pelo autor como lugar de demarcação, de balisamento, de explicitação de regras, do respeito. Também para Dubet (1997, p. 228), faz-se necessário um quadro normativo que garanta, paralelamente, um espaço de expressão dos alunos, visto que, quando esta ação é só disciplinar, explode (acrescentamos: ou implode). De outro extremo, “quando não há disciplina, é a rua que entra no colégio.” As relações escolares são “*a priori* desreguladas” (p. 224), e a regulação dá aos alunos um sentimento de segurança e de afetividade.

O autor ilustra seu pensamento com o relato do momento em que imergiu em uma experiência como professor, numa escola pública de Bordeaux, na França. Contrariando suas expectativas, ele comprovou que os professores não exageravam em seus relatos sobre a indisciplina e ou violência e que somente conseguiu desenvolver algum trabalho quando deu um “golpe de estado”:

De fato, facilitou a minha vida e tenho a impressão de que esta “crise” deu aos alunos um sentimento de segurança, já que eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido. Depois, as relações se tornaram bastante boas com os alunos e bastante afetuosas. É preciso reter desta história extremamente banal que o fato de ser sociólogo pode permitir explicar o que acontece, mas não de antecipar melhor que a maioria das pessoas (p.224).

Conectando esta discussão com a já feita sobre a autoridade na escola, reconhecemos que a evocação desta temática por parte dos professores, além de ser constante, dá-se emoldurada por um saudosismo que apoia um discurso de reinstaurá-la aos moldes de um passado para o qual não possuímos mais as condições históricas. Renault (2004) demonstra que esta é uma queixa comum na França, país com forte tradição democrática.

Pain (2003), desenvolvendo discussão semelhante, observa o cuidado que precisamos observar com os ventos do autoritarismo que costumam rondar esta reação ao *laissez-faire*, tendo em vista a constante confusão de autoridade com força e poder que alimenta reações de defesa e violência por parte dos adultos, o que, segundo o autor, é sintoma da depressão dos últimos. Na compreensão do autor,

Não é o espasmo autoritário que resolve o problema. Este desenvolve, como se sabe, ao final das contas, as mesmas perturbações das relações, os mesmos efeitos de violência e de loucura. A pena de morte nunca foi dissuasiva. O que continua

indicado, o que quer que aconteça é a democracia. Uma democracia dirigida, compartilhada, mas dirigida, desde a infância (PAIN, 20003, p. 120).

Ao reconhecer a necessidade da regulação, Dubet (1997) relembra que seja feita com base na democracia, o que é compreendido como uma regulação mediante os direitos e os deveres, pois o autor tem observado uma concepção paradoxal na discussão dos professores:

Porém, hoje em dia, na França, aquilo que se chama “retomada nas mãos” é a definição do poder, mas não a definição do direito. E isto por uma razão extremamente simples, é que esse quadro normativo deveria envolver tanto alunos como professores, é isso que me parece importante. Mas, o que os professores pedem, muitas vezes, é um quadro disciplinar que os proteja, sem obrigá-los a cooperar. (DUBET, 1997, p. 227/228).

Além disso, o autor denuncia a rigidez do sistema escolar, o que tem dificultado ou impossibilitado a percepção da rica vida adolescente em seu cotidiano e, quando ocorre de perceber isso, o faz como um desvio. Os métodos utilizados pela escola ainda são brutais para com a adolescência.

As explicações para esta atitude da escola passa pela já discutida reedição (simbólica) que a criança e o adolescente promovem no adulto, na convivência. Colombier, Mangel e Perdriault (1989) convocam ao cuidado com a dupla ilusão: o professor reprimir o comportamento dos alunos, por não suportar a convocação dos desejos infantis insatisfeitos por eles provocados; reprimir neles o que calamos ou recusamos em nós, ou a complacência de esforçar-se por tudo fazer, o que logo se esgotará, tendo em vista a impossibilidade de preenchimento desta falta.

Convém, portanto, reconhecer em nós a criança que fomos ou gostaríamos de ter sido para que o lado infantil, que continua a reclamar tudo imediatamente, não nos leve ao assassinato simbólico do aluno e ou de seu desejo. Renuncia-se, assim, ao anseio de modelagem do outro pelos moldes mal digeridos em nós, o que equivale a abrir-se ao outro em toda a sua originalidade e especificidade.

Semelhante tarefa de renúncia, de delimitação, de diferenciação jamais estará terminada. O lugar do Outro está sempre ameaçado. [...] Mas, a repetição espreira aquele que deixa de talhar a pedra, a surdez espreira aquele que deixa de trabalhar a escuta e acredita rápido demais ter descoberto o que se diz. [...] A quem falta um instante de atenção só percebe o que já é conhecido (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, p. 104).

Dubet (1997) compartilha algumas surpresas de sua experiência como professor: a percepção extremamente negativa que tem dos alunos, diariamente reforçada nos diálogos das salas dos professores, a ausência de espírito de grupo entre eles, o sofrimento decorrente do declínio da autoridade, o que perpassa seu *status* e imagem, a insegurança na transmissão dos conhecimentos e a autocupabilização pelo fracasso escolar. O sociólogo lembra que a escola é

sempre uma instância socializadora, “mesmo quando não funciona” (p. 229). Contudo, muitos educadores têm defendido esta socialização numa concepção conservadora, moralista, disciplinadora, o que torna o discurso perigoso e refratário por parte dos alunos. Para o autor, “o debate não é entre permissividade e autoridade, eu acho que isto é um falso debate. É preciso ter, ao mesmo tempo, autoridade e liberdade.” (p. 229).

Para Estêvão (2008), a disciplina democrática seria, assim, o fruto de uma escola que venha a conjugar a ética da crítica, a ética da justiça, e a ética do cuidado, que não seja confundida com uma escola sem conflitos, mas seja uma escola que aceite e trabalhe com o currículo implícito das relações interpessoais, (re)significando o conflito como potencialmente criativo e a serviço disso. Sintetizando o pensamento de outros teóricos que pensam o conflito na escola<sup>25</sup>, ela é compreendida como construtora de consensos argumentados, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso.

O autor caracteriza esta instituição como comunicativa e convivencial. A experiência tem demonstrado que quadros clássicos de violência dura na escola possuem um histórico não mediado. Quando muito, apenas acompanhado da sanção nos moldes já discutidos. Pain (2003), coadunando com Housseaye (1996), defende que a escola do século XXI é a das relações interpessoais.

Abramovay (2009), Ortega (1998), Bardisa e Viedma (2006) apostam em planos de convivência como potencialmente capazes de transformar o clima escolar, e Pain (2003 e 2006) elenca alguns cuidados para esta construção além dos já citados: tratar de todos os problemas, estar presente, multiplicar as mediações, dialogar, ensinar de outra maneira, falar a verdade, preservar os espaços de fala dos educadores e os constituírem os professores grupos coletivos de fala e escuta, nos quais a palavra circule e a instituição possa ser colocada em causa. Nas classes, periodicamente, os estudantes realizariam, mediante metodologia, um conselho da classe no qual o os estudantes tenham a fala<sup>26</sup>.

Como visto, são buscados mecanismos para a mediação simbólica, nos quais a fala é central. Também Housseaye (1996), discutindo a questão do uso da palavra pelos estudantes, apresenta a ausência dela como a principal causa da violência, defendendo, portanto, o uso pleno disso. Para este fim, não coaduna com o modelo liberal de dependência, irresponsabilidade e individualismo.

De outro modo, o que temos visto é a responsabilização do sujeito em desconsideração aos contextos discutidos. A democracia na escola, passa pela democratização dos saberes, e, neste sentido, Patto (1999), analisando o fracasso escolar, questiona e critica a atitude de reduzir e simplificar a falência de um projeto de pedagogia em vigor ao aluno que

apresenta dificuldade em aderir ao estatuto de instituído, haja vista a medicalização e a psicopatologização da educação a que estamos entregues. A prática é retirar o sujeito de seu contexto, para avaliá-lo em um gabinete estanque, rotulá-lo e devolvê-lo ao meio. Nesta mesma linha de raciocínio, Lajonquière (1992) afirma que o discurso (psico)pedagógico hegemônico, assumindo *status* científico, vende a ideia da psicopatologização da educação toda vez que não responde de acordo com as crenças dos métodos científicos do que é o humano e de como este deve aprender. Na contramão do que é vendido pelos interesses do capital, a Pedagogia Institucional trabalha pela humanização dos lugares e contra a medicalização (PAIN, 2009).

Nosso intuito, ao fazer esta caminhada, foi o de demonstrar que o mal-estar é constitutivo da vida em sociedade, mas que o mundo pós-moderno parece colecionar elementos que o intensificam de forma inédita, na história do mundo ocidental; que o mal-estar é constitutivo do humano, mas que a adolescência e a juventude no atual contexto parecem colecionar elementos especiais para a vivência disso, colocados pela condição biológica, pelo choque de gerações e pelo contexto de vulnerabilidade e desamparo; que o mal-estar é constitutivo de qualquer organização, mas que a instituição ou a organização escola, ao apresentar-se de forma particular como a grande defensora da causa e discursividade da modernidade, intensifica o seu mal-estar, sobretudo quando os estudantes trazem outra discursividade a estas relações que dão-se na escola.

### **Violência na escola: bordeando o real**

*Violência* é mais uma dessas palavras que, dada a impossibilidade de nomeação do real (LACAN, 2005), é tomada de imensa polifonia, o que pode dificultar o estudo da questão. Além disso, a reflexão sobre esta temática - e mais especificamente sobre a violência na escola -, conforme observam Chesnais (1999) e Debarbieux (2002a), é pautada para discussão na grande maioria das escolas e por setores da academia, apenas quando da ocorrência de eventos que ganham contextos de espetáculo pelos meios de comunicação de massa.

Tais condições fragilizam a discussão e o enfrentamento dos desafios colocados por este fenômeno, tendo em vista a inflação do conceito, a impregnação por apreensões incoerentes, simplistas, reducionistas e, por vezes, reacionárias, estigmatizantes, preconceituosas e discriminatórias (DEBARBIEUX, 2002a). De acordo com este autor, entre estes perigos, está a redução do conceito à sua dimensão empírica: agressão física com intencionalidade de causar dor ou sofrimento ao outro<sup>27</sup>, o que nos pode ofuscar a percepção e

deixar-nos insensíveis às inúmeras microviolências que sustentam e fomentam as demais (DEBARBIEUX, 2002b).

Outra consequência destes equívocos é o aumento da sensação de medo e insegurança, como observam Teixeira e Porto (1998). Isso pode ser promotor de mais violência (BRASIL, 2005), além de reforçar a crença equivocada de que caminhamos a passos largos para a barbárie, o que alimenta a indústria da violência e da segurança (ABRAMOVAY, 2009; PINKER, 2011). Outro grande risco desta forma de abordagem da temática é o “populismo punitivo”, expressão utilizada por Rodriguez (2004), já mencionada aqui, para designar medidas coercitivas severas, reacionárias, que costumam seguir-se aos grandes espetáculos de violência com apoio social que acredita na eficácia delas como forma de restauração do controle e da ordem.

O último equívoco decorrente desta polifonia e apreensão empírica é a colagem a um discurso do senso comum, reforçado pela mídia sensacionalista. A título de ilustração, elencamos alguns equívocos que temos ouvido de profissionais da educação nas inúmeras escolas em que temos sido chamados a discutir a questão: a violência na escola é fato recente; a escola é um espaço por demais violento; caminhamos a passos largos para o caos social; a violência na escola decorre, exclusivamente, da invasão da violência que lhe é externa; há um crescimento da violência por conta dos desvios da juventude que demonstra desrespeito ao espaço sacralizado da escola; estes desvios devem-se à desestruturação, à negligência das famílias dos educandos e à falência dos valores morais que regularam a vida dos adultos; o *bullying* nomeia todas as formas de violência presentes no ambiente escolar e é de responsabilidade exclusiva de quem o pratica; o enfrentamento eficaz da questão dá-se pelo resgate da autoridade do professor aos moldes de um passado, pelo enrijecimento das normas disciplinares e pela ação da polícia; a escola, ante os quadros de violência do mundo e em seu interior, deve ampliar seus muros, grades e sistemas de segurança; a escola encontra-se isolada, portanto deve enfrentar a violência sozinha; os conflitos não são saudáveis à convivência, portanto não podem existir; a solução deve vir de *experts*<sup>28</sup>.

Nenhuma das considerações citadas encontra sustentação na discussão que a academia faz sobre a questão. Ao contrário, estudos e pesquisas das diversas áreas do conhecimento apontam o sentido inverso destas falas. Apesar disto, este tem sido o tom da discussão na maioria das escolas nas quais estivemos para dialogar sobre a questão, o que ratifica a necessidade de melhor discussão semântica do que consideramos violência.

Refletindo sobre esta questão, Debarbieux (2002a) dicotomiza, de um lado, o uso do termo entre os que defendem a delimitação objetiva do que é ou não é violência,

utilizando-se, para tanto, do Código Penal e, de outro — dos quais Debarbieux é partidário —, os que defendem levar em consideração a voz das vítimas. O autor argumenta com a historicidade dos códigos legais, pois muitos crimes hoje tipificados por estatutos legais são nada mais que a história da tomada de voz de vítimas que não eram ouvidas. São exemplos deste argumento a violência contra a mulher ou o assédio sexual no ambiente de trabalho, pois a mulher não passou a ser vítima apenas quando os códigos penais assim reconheceram e no ambiente profissional, pois o assédio não passou a existir quando houve a qualificação de algumas práticas. Sendo assim, foi preciso que as vítimas conseguissem emitir sua dor, para podermos tipificar tais práticas como crimes.

Por esta posição, que insere a esfera psicológica numa discussão que considerava apenas a política, o sociólogo francês recebe críticas de quem acredite que tal atitude inflaciona o conceito de violência, o que poderia torná-lo impossível enquanto categoria de estudo. O autor reconhece este risco, mas apresenta muitos resultados de suas pesquisas, utilizando-se desta concepção com efeitos positivos para o entendimento da questão.

Na mesma linha do que Dubet (1998) apresenta como desinstitucionalização do social (reduzir apenas à pessoa os [de]mérito pelo seu sucesso/fracasso), Debarbieux (2002a) critica a abordagem que é dada ao racismo por parte do Estado, que, ao centrar no indivíduo a explicação para a violência, desresponsabiliza-se de ações que façam frente à profunda injustiça social que marca nosso tempo. Localizamos nossa crítica à abordagem feita com a temática do *bullying*.

Subscrevemos as reflexões de Debarbieux (2002a), reforçando o cuidado de construir referências objetivas para a discussão da questão, o que também é defendido pelo autor. Neste sentido, muitas são as contribuições para esta difícil construção, haja vista o caráter multifacetado e histórico do fenômeno *violência*. Etimologicamente, a palavra *violência* vem do radical latino *vis*: força, vigor, emprego da força, no sentido físico do termo, contra alguém, e do grego *bia*: força física contra a vontade de alguém (HOUAISS *et. al.*, 2001).

Pensando a questão, Costa (1984) promove profícuo debate teórico com grandes expoentes do pensamento ocidental que discutem tanto a questão da violência quanto temas afins, tais como, agressividade, violência simbólica, conflitos de interesse, autoridade e poder. O autor assume uma contramão no que é amplamente defendido, mesmo com o aporte psicanalítico ao qual é afiliado. Para esse autor, a violência não é vista como uma força constitutiva e inevitável do outro e ou outro sobre o psiquismo humano. Para tanto, diferencia violência de agressividade, entendendo-a como instinto básico, associado à preservação da

vida. Também diferencia violência de poder, buscando, para tanto, um diálogo com Walter Benjamin e Hannah Arendt, no intuito de enfrentar a confusão que se costuma fazer entre agressividade, poder e violência.

Este tipo de ação destrutiva é irracional, mas porta a marca de um desejo. Violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente e irracional (COSTA, idem, p. 30).

Assim, caso não haja o desejo<sup>29</sup> ou a percepção dele, não haverá violência. Apoia-se no conceito de *ruthlessness*, de Winnicott, para demonstrar que os atos agressivos do bebê com a mãe não são interpretados como violência, mesmo porque não são ainda inscritos na cultura, portanto, na moral. Apesar de tratar-se de uma manifestação agressiva, não carregam o desejo de destruição, mesmo porque o bebê está sendo inscrito na ordem do desejo.

Para sustentar sua tese, Costa (1984, p. 47) evoca Arendt, para quem há uma tendência à naturalização da violência por uma colagem do discurso da etologia. A violência apresenta-se, assim, como “um artefato da cultura e não como seu artífice.” Sustentando-se em Arendt, Costa entende a violência como uma possibilidade da vida social quando se tenta, pelo uso da força ou da agressividade, definir caminhos que não foram alcançados por meio do diálogo e da cooperação.

Tomados estes cuidados de nomenclatura, resta claro que a violência na escola é um sintoma do conjunto de mal-estares que se (des)encontram no seu cotidiano, para os quais não se têm conseguido respostas adequadas. Esses sintomas vêm de fora e nascem de dentro e ou são reforçados no dia a dia, por meio de anacronismos. Portanto, conforme a discussão anterior, Dayrell (2007, p. 1121) compreende que “em meio à aparente desordem, eles (os jovens) podem estar anunciando nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar”

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

*Um dos grandes equívocos da ciência é tentar sugar o oceano da realidade pelo canudinho da teoria.*  
Morin (1993, *apud* BARBIER, 2004, p. 86).

Até bem pouco tempo, o conhecimento científico era tido como a reprodução fiel da realidade. Foi no século XX que este paradigma hegemônico começou a ser mais detidamente discutido, com as importantes contribuições de Bachelard, Kuhn e Feyerebend (ALVEZ–MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998). Mas, é, sobretudo, com Morin (1998) que algumas características deste paradigma que se apresentam como lacunas, tais como, a busca pelo universal, o isomorfismo, a concepção de natureza humana e patologia, serão amplamente denunciadas.

Esse momento é compreendido por Neubern (2004) como o resultado da falha do *imprinting* (impressão da marca) do paradigma moderno de ciência, no qual se percebe uma relação maior com o futuro do que com o passado e abre-se mão das ilusões de certezas tão comuns no paradigma simplificador. Nas palavras desse autor, caminhar pela complexidade é assumir “o olhar daquele que se sente pequeno diante dessa teia, mas que prefere se sentir assim a tatear pelo escuro” (p. 20).

Este estudo, não obstante utilizar-se da psicanálise como teoria central na qual nos apoiamos para a interpretação da realidade, esforça-se por localizar-se no paradigma da complexidade, pois, tal como Morin (1996), considera os fenômenos bioantropossociais como hipercomplexos, opondo-se, assim, à pretensão simplificadora que vem do paradigma cartesiano. Acreditamos, juntamente com Ardoino (1985), no caráter molar e holístico da realidade estudada e na impossibilidade de redução a elementos simples por corte ou por decomposição. Assim agindo, a ciência moderna tentou expor sua concepção de ordem na aparente desordem do universo. Isso pode induzir-nos ao equívoco de separar o que está ligado ou unir o que está desligado, conforme assevera Morin (1996).

Apesar de esta pesquisa inserir-se na ordem da racionalidade acadêmica hegemônica, tentamos recusar os possíveis excessos oriundos do academicismo, aceitando um diálogo com o que lhe resiste: o real, de acordo com o desafio proposto por Barbier (2004, p. 89) de que “a complexidade aceita a incerteza, o imprevisível, o não saber e a contradição”. Ao referirmo-nos a paradigma, compreendemo-lo com Morin (1996), como a grande matriz formada pelos conceitos fundamentais, pelas categorias mestras de inteligibilidade e pelos tipos de relações entre eles. Essa dimensão do sistema de ideias não é facilmente percebida,

por tratar-se da alma do corpo científico que escolhe o que pode ou não entrar em seu campo de percepção e estudo, sem que percebamos.

Além disso, buscamos o diálogo em nossa pesquisa. Assim, o que era tido como inconciliável dialoga em complementaridade que, por vezes, poderia figurar como forma antagônica. Tal é o caso, por exemplo, da sociologia e das psicologias, do interno e do externo, do microaspecto e do macroaspecto. Isso se aplica ao que Morin (*idem*) trata de recursão organizacional, pelo qual o fenômeno complexo é simultaneamente produto e produtor de sua existência. Em nosso estudo, ao discutirmos a violência na escola, compreendemos que, assim como a sociedade é produzida pelas interações entre os sujeitos, retroage sobre eles, sendo, a um só tempo, produto e produtora deles. Por fim, há o princípio hologramático, pelo qual o autor considera que o todo está, de alguma forma, presente em nós.

A caminhada científica ocidental ofereceu a base para a constituição de um conjunto de *sistemas de ideias*, o que Morin (1998) compreende como “uma constelação de conceitos associados de maneira sólida, cujo agenciamento é estabelecido por vínculos lógicos (ou com tal aparência) em virtude de axiomas postulados e princípios de organização subjacentes” (p. 163).

Neubern (2000) traduz esse sistema de ideias como:

Um núcleo irrefutável (axiomas, regras fundamentais e ideias mestras), um conjunto de subsistemas interdependentes (em que podem ser incluídas teorias, metodologias, certos conceitos) que permite certa relação com o real e um dispositivo imunológico de proteção que consiste nos procedimentos e nas táticas de proteção e refutação contra os ataques ao sistema. Um conhecimento sobre o próprio conhecimento (epistemologia) que estude suas origens, pressupostos e cenários de surgimento é fundamental para o estudo dos sistemas de ideias (p. 153).

Percebemos os paradigmas como atravessadores do sistema de ideias, inscrevendo-se no núcleo destes sistemas e determinando a formação de ideias-chaves, conceitos, regras e formas de associação entre as ideias e os conceitos. Apesar de sua invisibilidade, o que o torna inatacável diretamente, favorece uma visão da realidade central e determinante do que é tido como certo (MORIN, 1998). Segundo Morin (1998) e Santos (1987), este poderoso transfundo, mediante o pensamento cartesiano, estabeleceu regras rígidas, para separar o que era ciência do que não o era, legando ao conhecimento referendado como ciência o *status* de superior graças à crença na capacidade de avançar, drasticamente, no domínio da natureza.

Neubern (2004) ajuda-nos a compreender que esta crença promoveu e sustentou nova caça às bruxas, às “impurezas” reais ou aos fantasmas medievais construídos pelo

Humanismo e pelo Iluminismo. Vem deste esforço de purificação a condenação da subjetividade, assim como a chancela a métodos e formas de dizer algo. Todavia, deste processo resulta a negligência e a negação de uma gama de fenômenos que tinham o humano - incluindo aí a sua subjetividade - como objeto, sobretudo, quando ousasse manifestar-se de uma forma mais patente. Além disso, há a preocupação com o principal inimigo do discurso científico: o senso comum.

A teoria é, assim, de acordo com Morin (1996; 1998), um dos poucos movimentos visíveis dos sistemas de ideias e possui conexões para além da relação com o empírico, cabendo ao real função desequilibrante que evoca constante equilíbrio por processos assimilatórios ou acomodativos<sup>30</sup>. É, portanto, segundo Santos (1989), um dos momentos que marcam a ruptura entre o racional científico e o senso comum.

Sabemos que, em nossa caminhada, privilegiamos determinadas percepções que nos foram apontadas, antes, pela teoria que nos sustenta, ainda que não tivéssemos disto clareza, como nos lembra Anderson (1997 *apud* NEUBERN, 2004), apesar de termo-nos esforçado por uma “admiração ingênua” (BORNHEIM, 1998) ou de suspensão fenomenológica o quanto possível. Conforme citação em epígrafe, acreditamos na multirreferencialidade de Ardoino (1985) como caminho possível de apropriação, ainda que parcial, de fenômenos tão pluridimensionais quanto os das ciências bioantropossociais. Buscamos a complementaridade para além da junção harmônica de simétricos e como coordenação de realidades heterogêneas, visto que:

A complementaridade é, aqui, a dos conjuntos, profunda senão irredutivelmente, heterogêneos. O trabalho de análise consiste menos em tentar homogeneizá-los, à custa de uma redução inevitável, do que em procurar articulá-los, senão em conjugá-los (ARDOINO, 1985, p. 45).

Em consonância com as compreensões desse autor, buscamos a diferenciação dos olhares centrados nas pessoas observadas em suas interações em seus grupos no trabalho, assim como na escola. Tentamos, portanto, a multirreferencialidade de compreensão interpretativa e explicativa.

Ao posicionarmo-nos ao lugar do saber psicanalítico, portanto, não o fazemos como um “fundamentalista”, termo utilizado por Birman (2007), para designar atitudes dogmáticas e cristalizadas que perdem a sua capacidade de dialogar e negociar com a realidade e as demais áreas de conhecimento. De forma semelhante, discute Zimmerman (1999), Mezan (2002) e outros que condenam a psicanálise que não privilegie a relação terapêutica em toda a sua fecundidade, mas, antes, negue a realidade pela inflexibilidade de conceitos cristalizados que não aceitam o questionamento do real. Discutindo os riscos de

possível pensamento “egocêntrico” por parte de alguns psicanalistas ortodoxos, Zimerman (1999) aponta como um dos caminhos de superação deste equívoco, a aproximação necessária da psicanálise com as demais áreas do conhecimento, o que já é feito por renomados nomes deste sistema de ideias.

Em síntese, ao anunciarmos nosso olhar por meio da psicanálise, fazemos como o poeta que afirma “Da minha aldeia, vejo quanto da terra se pode ver no universo.” (PESSOA, 1986). Falamos de um sistema de ideias que não nega a sua historicidade; pelo contrário, assume-a e, com isso, aprende, renova-se ao ponto em que dialoga com as diferentes áreas de conhecimento de acordo com o que Ardoino (1985) definiu como complementaridade. Assim, apoiamo-nos em uma psicanálise que busca o social e a cultura como o fez seu fundador, que responde, coerentemente, às críticas (pós) estruturalistas e reconhece as novas formas de subjetivação e sua conseqüente necessidade de acompanhá-las, para não correr o risco de tornar-se obsoleta, crítica embasada por Birman (2007).

É importante perceber que a constituição da psicanálise enquanto sistema de ideias deu-se justamente pelo fato de a ciência moderna, em sua acepção positivista rígida da era vitoriana, não possuir elementos conceituais para a compreensão e o tratamento do que se denomina histeria. Freud tornou-se célebre, por não negar o real em função do que a ciência do momento dava conta de interpretar. Antes, (re)inventou o conhecimento, para dar conta do que não houvera sido codificado pelo paradigma científico em voga, em sua vã presunção de tudo saber, ao ponto em que negava as suas limitações de tradução da realidade juntamente com os fenômenos que não conseguia nomear. É esta caminhada que, ao ferir, narcisicamente, a epistemologia moderna, contribuiu para o questionamento deste paradigma conforme demonstra Plastino (2001).

O termo *complexidade*, reinventado por Morin de acordo com o termo latino *complexus*, refere-se ao que é tecido em conjunto (MORIN, 1996). Traduz-se por nova forma de consideração das partes em suas interações com o todo, como já se pensava tanto nas teorias da Gestalt quanto pelos teóricos de Palo Alto<sup>31</sup>. A complexidade é parte do mundo pós-moderno que se apresenta nos meios acadêmicos, e os epistemólogos discutem-na mais como intérpretes do momento do que como provocadores do novo.

Tendo em vista que este estudo é atravessado pela pós-modernidade e reforça o cuidado de não fazermos uma abordagem maniqueísta da questão, destacamos que o conhecimento tem sofrido os efeitos deste tempo. Contudo, ao contrário das críticas à pós-modernidade, Neubern (2004, p. 221) percebe-a como “um movimento em que o

conhecimento é múltiplo, construído e contextualizado, principalmente devido às múltiplas realidades de sentido construídas nas relações sociais em que os sujeitos tomam parte”.

Também Plastino (2001) procura localizar a psicanálise no contexto maior do paradigma moderno, interligando-a à complexidade. Para tanto, define-o como um conjunto de perspectivas dominantes sobre o ser e o conhecer, com desdobramentos para o fazer que se naturalizam, adquirindo uma autoridade inquestionável, mesmo porque não é visível.

Ao tempo em que organiza a produção do conhecimento — ao qual devemos muitos avanços a que chegamos — o paradigma limita, e é a esta dimensão que a teoria da complexidade endereça suas críticas. Castoriadis (1987) pondera que o saber do paradigma cartesiano foi de uma eficácia ilimitada em certos aspectos, apesar de pouco ou nada servir em outras áreas mais importantes, como é o caso da impotência ante os desafios da convivência coletiva e a miséria de dois terços da população mundial. Santos (2000) lembra que esta é uma construção inseparável do contexto social e histórico no qual o paradigma se encontra inserido. Não poderíamos, assim, pensar o paradigma hegemônico dissociado das construções próprias da consolidação da ordem burguesa no mundo Ocidental.

O nascimento da psicanálise, segundo Plastino (2001), dá-se na contramão de um paradigma que busca simplificar elementos do real, para estudá-los e, assim, conhecê-los. Trata-se, portanto, de uma metodologia que promove redução e disjunção com vistas ao controle, pois, sobre estes conhecimentos, elaboram-se leis que permitem prever, controlar e dominar a natureza e, mais à frente, o humano, a sociedade e a cultura.

O ideal de dominação é reforçado pela ideologia burguesa da Era das Revoluções e a Física mecanicista de Newton (fiscalismo), o cartesianismo, a lógica matemática (quantificação) e o positivismo, que dão o tom inquestionável desta caminhada. O conhecimento é tido, então, como a transcrição de uma realidade homogênea, portanto, dado, acabado, fechado. Para tanto, estabelecem-se dualismos: corpo *versus* psiquismo, natureza *versus* humano, sujeito *versus* objeto, natural *versus* cultural. Este conjunto de características considera o paradigma “totalitário”, haja vista que valorizava o conhecimento objetivo e explicativo em detrimento do conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo (PLASTINO, 2001).

No que denomina como “primado da afetividade”, Plastino (2001) demonstra que Freud rompe com esta lógica dualista, ao propor a ideia da pulsão, e com a ideia de inconsciente anárquico e não passível de controle. Assim, o conhecimento emerge da clínica e, como tal, é aberto, não há separação entre sujeito e objeto, visto que esta construção se dá na intersubjetividade do processo clínico (transferência, contratransferência e resistência).

Para este autor, a psicanálise contesta o paradigma hegemônico nos três registros: do real, do humano e do conhecimento. Discutindo esta questão, Castoriadis (1982, p. 374) lembra-nos que “muito mais do que a ordem moral da sociedade, é sua ordem lógica e ontológica que a psicanálise põe em causa”.

Nesse sentido, Plastino (2001) demonstra que a psicanálise representou uma ruptura epistemológica no paradigma moderno onde nasceu, o que contribuiu para o atual estado de questionamento em que este se encontra. A caminhada de Freud não foi outra senão uma ousada luta por vencer os meandros deste paradigma no corpo doutrinário da psicologia profunda, o que se dará nas etapas de sua construção epistemológica. Plastino (idem) defende a continuidade da obra freudiana no sentido de privilegiar o diálogo com as teorias e as experiências do pensamento que compartilham da crítica ao paradigma moderno.

### **O porquê de uma pesquisa qualitativa**

*Onde foram parar os excluídos? Os que nunca falam? — deve ser o estribilho de sua intervenção.*  
Barbier (2004, p. 120).

Ardoino (1985) ajudará a localizar-nos na pesquisa qualitativa, pois, apesar de tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa evocarem a necessidade de justificativa dos enunciados de conhecimento e dos meios de produção e de ambas (re)estabelecerem o distanciamento entre o pesquisador e o objeto, em nosso caso, a mediação ocorreu *a posteriori*, pela análise de implicação ou da contratransferência (BARUS-MICHEL, 2004). Utilizamos a linguagem como matéria-prima inevitavelmente *multívoca*, com todas as suas “impurezas”. Não analisamos a generalidade ou a universalidade dos enunciados como imediata, pois só foi obtida em segundo momento, mediante o retratamento dos dados (ARDOINO, 1985)

Nosso objeto nesta pesquisa é compreendido como objeto-sujeito com suas negações, opacidades legítimas e constantemente recriadas, portanto não transparentes. Nossa implicação não foi ignorada, tampouco negada, visto sentirmo-nos parte do processo de análise que fizemos (ARDOINO, 1985; BARUS-MICHEL, 2004). Em nosso estudo, preocupamo-nos com a singularidade ou a parcialidade, ainda que voltemos ao universal mediado por um distanciamento dos resultados a que chegamos. Privilegiamos, assim, de acordo com uma construção complexa, a heterogeneidade da realidade cujo sentido e significação buscamos conhecer, a fim de evitar a coerência *a priori*, o isomorfismo, a

regularidade com fins de controle. Buscamos a “im-plicação” e evitamos a “ex-plicação” (ARDOINO, 1985, p. 58).

Esforçamo-nos no sentido de examinar determinado fenômeno mediante as subjetividades dos professores envolvidos, por isso as condições objetivas que cercam os fenômenos tornaram-se relevantes por meio de significados subjetivos. Para tanto, adotamos uma atitude indutiva dentro do possível<sup>32</sup>. Apesar de possuímos nossas afiliações teóricas já anunciadas, esta foi (re)construída no processo, sempre aberto. Evidenciamos as subjetividades pela análise interpretativa. Por este conjunto de características, também em Creswell (2007) localizamo-nos na abordagem qualitativa.

Nossa incursão ocorreu tanto no sentido de explorar o fenômeno quanto no de tentar descrevê-lo, dado que esta compreensão poderá contribuir para novas percepções do que seja violência na escola, assim como as ações que forem levadas a curso para o enfrentamento da questão. Buscamos dar voz às subjetividades atravessadas pela do pesquisador, além de reconhecer como complexos os fenômenos tão inextrincáveis e subjetivos quanto são violência e juventude e seus atravessamentos com a escola.

### **O lócus da pesquisa**

Nosso campo de pesquisa é uma escola pública do DF que oferta Ensino Médio no matutino e EJA (I, II e III segmentos)<sup>33</sup> no período vespertino e noturno. A Escola foi construída no ano de 1973, entregue à comunidade e criada no ano de 1974. A partir do ano de 1999 a escola começou a se destacar pela implementa de um projeto diversificado que aborda a questão da sexualidade. Este projeto sofreu alterações ao longo dos anos. Teve ainda reconhecimento de outros órgãos do Estado. A escola possuía uma imagem muito conceituada na região administrativa onde se localiza. O bairro onde fica foi criado para receber trabalhadores de classe baixa.

A escola é composta por 20 (vinte) salas de aula, 2 (duas) salas de vídeo, um laboratório de ciências exatas, 02 (duas) salas de recursos: uma destinada ao atendimento de alunos com deficiência auditiva e outra para atendimento de alunos que possuem outras deficiências e TGD, 3 (três) salas destinadas às dependências administrativas (direção, supervisão administrativa e secretaria escolar), uma sala de prevenção DST-AIDS, uma sala do Serviço de Orientação Escolar, na qual atuam duas orientadoras educacionais, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para os professores, uma auditório com 400 (quatrocentos) lugares, uma sala de espelho multifuncional, duas quadras de esporte

poliesportivas, uma pequena sala de leitura (que não consta no PPP da escola), um pátio coberto, uma cantina, ampla área verde, um refeitório, quatro conjunto de banheiros para alunos, um banheiro para deficientes, além dos banheiros para professores e muitas grades fechando todos os corredores e acessos. Há ainda um estacionamento para professores e outra área verde entre o portão de entrada e o portão do prédio.

A escola é atendida por segurança terceirizada e tendo em vista o alto índice de ocorrências é uma das poucas escolas da cidade que possui policiamento fixo do Batalhão Escolar.

A modalidade de ensino ofertada no turno vespertino era comum apenas no turno noturno. Todavia, os últimos anos vêm assistindo a uma juvenilização dos estudantes da EJA, o que tem levado o Estado a oferecer esta modalidade de ensino também no diurno. Uma das grandes explicações é dada pelos altos índices de distorção idade série: conforme o Censo Escolar 2010 (MEC, 2011), 18,5% dos estudantes das séries iniciais do EF; 29,6% dos estudantes das séries finais do EF e 34,5% dos estudantes do EM encontram-se defasados em relação idade-série. Apenas quatro outras escolas do DF oferecem esta modalidade no diurno.

A imersão no campo ocorreu por meio de reuniões com a Coordenação Regional de Ensino – CRE<sup>34</sup> que culminou com uma reunião juntamente à equipe gestora, em março de 2011, para apresentar-nos e expor a proposta de uma pesquisa naquele espaço. Por ocasião desse encontro, éramos acompanhados de dois profissionais da CRE à qual a escola era vinculada. A equipe gestora solicitou-nos que pudéssemos oferecer nossas contribuições como estudiosos da área, no que consentimos, com a ressalva de que tais procedimentos ocorressem após a coleta das falas dos professores sobre a questão.

Compreendemos com Barus-Michel (2004) que toda presença externa à instituição, ao aproximar-se dela, por mais que busque a discrição, interfere na sua dinâmica. Além disso, consideraríamos utilitarismo não tentar contribuir com possíveis reflexões sobre os desafios que nos eram apresentados.

### **Sujeitos da pesquisa<sup>35</sup>**

Esta pesquisa utilizou-se da fala de dezoito sujeitos, todos professores atuantes numa escola que oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no turno diurno em uma escola pública do DF, conforme dados que se encontram no quadro que segue.

Estes sujeitos foram escolhidos para os processos de escuta, por serem os professores que atuam na regência no período vespertino, que apresenta maior frequência e intensidade de queixas relativas à indisciplina e ou à violência na escola.

Quadro 1: Professores regentes do turno vespertino que participaram dos grupos de escuta.

Sujeito	Dia da reunião	Idade	Sexo	Tempo de SEDF (em anos)	Tempo de Escola (em anos)	Disciplina que leciona <sup>36</sup>
1	28/04/2011	42	Feminino	21	1	Português/supervisora pedagógica
2	28/04/2011	53	Masculino	26	10	Artes
3	28/04/2011	54	Feminino	23	Menos de 1 ano	Português
4	28/04/2011	33	Feminino	12	Menos de 1 ano	Inglês/coordenadora
5	28/04/2011	44	Feminino	22	1	Português
6	28/04/2011	44	Feminino	22	Menos de 1 ano	Artes
7	28/04/2011	26	Feminino	Cont. Temp <sup>37</sup> .	Menos de 1 ano	Inglês
8	28/04/2011	27	Feminino	Cont. Temp.	Menos de 1 ano	E.F.
9	28/04/2011	54	Masculino	25	Menos de 1 ano	Português
10	28/04/2011	44	Feminino	14	3	Português
11	29/04/2011	38	Feminino	Cont. Temp.	Menos de 1 ano	História
12	29/04/2011	41	Masculino	12	1	História
13	29/04/2011	40	Masculino	11	Menos de 1 ano	Geografia
14	29/04/2011	52	Masculino	19	3	História
15	3/03/2011	50	Masculino	14	0	Ciências
16	3/03/2011	41	Feminino	12	1	Ciências
17	3/03/2011	41	Masculino	13	1	Ciências
18	3/03/2011	45	Feminino	17	1	Ciências

Excluindo os professores em regime de contratação temporária, dado a sua rotatividade no sistema, a média de idade destes professores é de 45,5 anos, o que aproxima-se do perfil da Secretaria de Educação como um todo, segundo pesquisa organizada por

Abramovay (2009), na qual apenas 25% dos professores possuíam mais de 45 anos. Também está de acordo com esta pesquisa a predominância do gênero feminino na escola, quadro que se observa também no Brasil<sup>38</sup>.

Também excetuando os professores em regime de contratação temporária, observa-se que o tempo médio de Secretaria de Educação é de 17,5 anos. Tempo considerado alto em comparação à Secretaria como um todo, pois emerge dos dados que o sujeito com menos tempo de Secretaria possui 11 anos, ao lado de seis sujeitos com mais de 20 anos de casa.

Percebe-se do quadro que, ao tempo em que são professores com uma maior maturidade pessoal e profissional, possuem pouco tempo de EJA diurno, sobretudo porque esta modalidade no diurno é nova na escola.

### **Da coleta de dados**

As falas dos sujeitos foram gravadas em três reuniões por áreas de conhecimento, obedecendo aos dias de coordenação pedagógica, em 3 de março, 28 e 29 de abril de 2011. Não obstante a complexidade que representa a EJA, os professores não dispõem de um dia em que possam discutir em conjunto.

Nas referidas reuniões, apresentamo-nos aos professores como pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, servidor da Secretaria de Estado de Educação com licença para estudos e, com auxílio da Coordenadoria Regional de Ensino, escolhemos aquela instituição de ensino para realizar pesquisa exploratória sobre a violência na escola. Solicitamos ao grupo de profissionais que se apresentassem, dizendo o nome, a disciplina que ministravam naquele turno, o tempo que tinham de Secretaria de Educação, o tempo de EJA, o tempo naquela escola e como se sentiam, sendo professores naquele turno e naquele momento.

Os processos de escuta seguiram a orientação psicanalítica da *associação livre*<sup>39</sup> (FREUD, 1904), enquanto nós buscamos manter uma *atenção flutuante*<sup>40</sup> (FREUD, 1912) de forma a não intervirmos com as nossas expressões no processo de fala. Atravessou-nos ainda a compreensão e postura de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2004). Sugestão semelhante de não intervenção é dada por Weller (2010c) para o início dos grupos de discussão. Com o consentimento dos sujeitos, todas as falas foram gravadas com auxílio de um gravador digital e degravadas, constituindo sessenta e nove páginas de degravação, conforme termos de consentimento livre-esclarecido (apêndice).

As falas são quase sempre muito longas. As reuniões demoraram, em média, duas horas. Todos os sujeitos apresentaram-se e falaram de suas angústias, ainda que não tenhamos pedido que tratassem deste tema. Após a apresentação de todos, retomaram a palavra, para pontuar as falas dos colegas. Na reunião do dia 3 de março, no entanto, as falas foram constantemente interrompidas por um dos sujeitos desta pesquisa, que de forma muito incisiva fazia comentários reacionários, ainda que os próprios colegas o advertissem de que aguardasse a sua vez.

Fomos à escola trinta e oito vezes ao longo de um ano, momento em que transitamos entre os alunos e observamos o funcionamento do turno. Também solicitamos um conjunto de documentos da escola e dos alunos para que pudéssemos analisá-los: o Projeto Político Pedagógico - PPP, a listagem dos alunos do turno com dados básicos, o livro de ocorrências diárias, o livro ata de reuniões, a pasta de alguns alunos que apresentaram maior dificuldade de adaptação, a ficha funcional dos professores do turno vespertino etc. Vivenciamos dificuldade com um membro da equipe que, não obstante o memorando da SEDF autorizando a pesquisa, relutou em oferecer-nos dados de professores. Ainda assim os obtivemos por meio de uma intervenção da CRE.

### **Outras ações**

A pedido da direção da escola e de alguns professores, sentamo-nos com o grupo, para falar a eles das primeiras impressões que tínhamos de nosso processo de escuta.

A direção da escola solicitou uma fala com os professores, sobre a temática da violência na escola, o que fizemos com todos os professores do diurno na segunda semana de aula do segundo semestre, com boa receptividade. Fizemos uma fala aos pais uma semana após o retorno das aulas no segundo semestre, porém, com adesão muito pequena, o que acreditamos ter ocorrido em razão do dia, dos horários (uma quarta-feira à tarde), sobretudo, pelas representações que os pais já possuem sobre a escola e como trata das dificuldades de seus filhos.

Também realizamos um grupo focal com seis alunos do sexo masculino escolhidos pela escola e conversamos muito com alguns deles, apesar de não termos feito uso mais específico desta fonte de dados.

### **Instrumentos**

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, utilizamo-nos de três instrumentos de forma direta: grupos de fala e escuta entre os professores do turno vespertino,

análise documental e observação participante<sup>41</sup>. O processo foi atravessado pela escuta sensível, aos moldes do que propõe Barbier (2004), e pela observação participante durante dois semestres letivos, segundo o que Barus–Michel (2004) denomina como homotesia (observador e observados são da mesma natureza). Trata-se de uma relação especular na qual “o clínico não é estranho àquilo que busca compreender e talvez não esteja senão à procura de si mesmo e de se surpreender através do que supõe diferente” (p. 69). Além disso, ainda ancorando-se nesta autora, levou-se em consideração a dessemelhança e a dissimetria<sup>42</sup> desta relação.

Tal como Barus–Michel (*idem*), subscrevemos Freud no que nomeou como “inquietante estranheza”, para definir aquilo que o observador busca no outro, evitando reconhecer-se nele. Também subscrevemos esta autora quando defende que o olhar que emprestamos para a observação de alguma forma interfere nos olhares já encontrados. Tivemos o cuidado de, seguindo as orientações da autora, cuidar, para não servirmo-nos do “campo institucional como de um palco para representar seu poder e seu saber, verificar suas teorias, agenciar os atores sociais e criar uma dinâmica” (p. 178).

Para a análise documental, nos utilizamos de uma leitura flutuante dos documentos, com atenção especial em um dado momento à documentação dos educandos de forma a percebermos como foi a caminhada na educação dos indicados pela escola ou que apresentaram problemas sérios de indisciplina e ou violência durante o tempo em que lá estivemos. Deste material consta o histórico escolar com notas e resultados finais de cada ano letivo, ficha de acompanhamento de saúde (apenas para alguns) e histórico das escolas pelas quais passaram ao longo de sua caminhada escolar.

Além da palavra livre para o momento inicial da escuta, importamos para o nosso processo de escuta a compreensão de Weller (2010c) quando, subscrevendo alguns autores, afirma que as “opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas atualizadas [...]” e que “estas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (p.56), resultantes de “uma série de vivências ou de experiências ligadas à mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (p. 57). Portanto, trata-se, mais do que buscar conhecer as experiências e as opiniões dos entrevistados, de tentar perceber as vivências coletivas de um grupo, independentemente do que (des)conhecem de si. Bohnsack é um dos autores evocados por Weller (*op. cit.*), para apresentar as opiniões do grupo como condizentes ao contexto social dos sujeitos que participam dele como representantes do meio social do qual são oriundos.

Entendemos a escuta sensível como: “um escutar/ver”, um esforço por tentar perceber o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, a existencialidade interna do outro. Esta escuta pressupõe uma aceitação incondicional do outro segundo ele, ou seja, nas palavras de Barbier, “assumir um ‘vazio criador’ na complexidade do objeto” (BARBIER, 2004, p.94). Para ajudar-nos a compreender este conceito, Barbier (2004), rebusca Bordieu, com a teoria do *habitus*, Enriquez e Pagès, com suas teorias do desconhecimento e da pulsão de morte, para podermos “apreciar o ‘lugar’ diferencial de cada um no campo das relações sociais, para poder escutar sua palavra ou sua capacidade ‘criadora’” (BARBIER, 2004, p.97).

Antes de perceber a pessoa em seu *status*, a escuta sensível busca percebê-la em seu ser. Como derivação da escuta psicanalítica, a escuta sensível não é uma projeção de nossas angústias ou desejos; não se trata de interpretação dos fatos segundo uma teoria, aproximando-se da “admiração ingênua” (BORNHEIM, 1998) ou de uma tentativa de suspensão fenomenológica.

As interpretações são possíveis quando de aproximação e estabelecimento de uma relação (contra)transferencial (BARUS–MICHEL, 2004), mas, desde que não seja projeção do desejo do analisador/pesquisador. Nas palavras de Ardoino (1985), trata-se de propor e não de impor interpretações, pois cada experiência é única e não redutível a nenhum modelo. Quando isto ocorre, “tudo é continuamente retraduzido em função do contexto.” (p. 98). Apoiar-se sobre a totalidade complexa da pessoa e, para tanto, utiliza-se de todos os sentidos, inclusive da sensibilidade do pesquisador. A escuta sensível é uma presença meditativa, o que Barbier (2004) traduz como uma *epoke* para além da teoria, uma hipervalorização. Especificamente para a análise da fala dos sujeitos, utilizamo-nos da hermenêutica ancorada na compreensão de Weller (2007), Barus-Michel (2004), Bornheim (1998), Laplanche (1992 e 1999) e de Belo (2003).

## O processo de interpretação

*Entender um texto é integrá-lo nos horizontes de inteligibilidade pelos quais  
estruturamos nosso mundo.*  
Heidegger

Além das contribuições já citadas, especialmente Barus-Michel (2004), compreendemos a interpretação como processo semelhante à investigação analítica que busca o discurso latente das palavras (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998) e que se iniciou já na leitura, influenciados que somos pela comunidade interpretativa à qual nos afiliamos. Logo, aceitamos que os significados não pertencem apenas aos textos, mas passam às nossas

construções (BELO, 2003). Para este autor, tal qual para Weller (2010c), “o que produz entendimento entre as pessoas não é o fato de saberem o significado das palavras, mas o fato de compartilharem uma forma de vida” (p. 197). Por forma de vida, o autor compreende o entrelaçamento entre uma cultura, uma visão de mundo e uma linguagem. Sendo assim, o contexto foi o pano de fundo para esta interpretação.

A partir das leituras das falas de nossos sujeitos, privilegiamos e ignoramos significados<sup>43</sup>. Mas, esforçamo-nos no sentido de que nossa comunidade interpretativa e nossas compreensões fossem colocadas o quanto possível em suspenso, como propõe Bornheim (1998), de forma que fizéssemos “uma hermenêutica que privilegia a narrativa daquele que a constrói e que pode, em qualquer tempo, refazer os sentidos” (MAZARGÃO, 1996, p. 91). Mas, não nos iludimos quanto ao que o pragmatismo tem chamado de objetivo, pois, conforme defende Rorty (1991, p. 266): “O termo ‘objetivo’ é definido pelos pragmáticos não como uma relação com as características intrínsecas de objetos, mas, antes, por referência à facilidade relativa de atingir consenso entre investigadores”. Subscrevemos Gadamer (1997, p. 407), para quem, apesar do fato de pertencer a uma comunidade interpretativa equivaler a possuir preconceitos, “o preconceito básico da *Aufklärung* é o preconceito contra os preconceitos, enquanto tais, e, com isso, a despotencialização da tradição.”<sup>44</sup>

Tendo em vista nossas afiliações à psicanálise e à complexidade, compreendemos com Belo (2003, p. 2012-213) que, “interpretação não é a arte de analisar (partir em pedaços), até que se alcance o que ‘realmente é’ o objeto em estudo, mas a arte de construir (adicionar pedaços a) esse objeto”. Pretendemos, assim, expor e não impor nossas percepções, movidos que somos por dupla motivação: vontade de suspeita e vontade de escuta, visto que a fala nos é endereçada à maneira de uma mensagem cifrada.

Desta forma, para além do texto manifesto, tentamos buscar o latente, sem nada omitir nem privilegiar a *priori*. Orientados por Laplanche (1992, p.26), para quem:

Interpretar é se segurar, sem [se] deixar preso às margens do discurso, aceitando não ver mais longe que o passo seguinte, animado somente pela certeza de que os traços do caçador acabarão por desenhar, pela retomada de seus inúmeros entrelaços, os nós significativos que determinam certa sequência inconsciente.

Apesar de nos utilizamos de uma hermenêutica psicanalítica, reconhecemos que esta seria mais rica e mais analítica se pudéssemos construí-la com a confrontação junto aos sujeitos da pesquisa, o que não foi possível pelas limitações de tempo do mestrado.

No primeiro momento, degravamos todas as falas, obtendo um volume de sessenta e nove páginas de textos transcritos. Em seguida, lemos exaustiva e reiteradamente

os dados. A cada nova leitura, novas impressões vinham-nos à percepção. Esta leitura sempre nos causou um mal-estar que se manifestava no corpo, semelhante ao que sentimos quando dos processos de escuta.

Para a organização inicial dos dados, separamos por núcleos de sentido. Para tanto, imprimimos e recortamos as falas degravadas pelo que entendíamos aproximavam-se em sentido. Colamos estas aproximações nas paredes de nosso escritório residencial. Ficou visualmente claro que o sofrimento no trabalho era o principal núcleo de sentido, visto que agremiava o maior número de recortes, além da multiplicidade de ligações que possuía com os demais núcleos. O segundo núcleo de sentido dizia respeito à indisciplina e ou à violência na escola, o que passava pela discussão da autoridade, da democracia e da lei na escola. Outros núcleos menores formaram-se, mas sempre atravessados ou na órbita dos já citados.

Dialogamos com cada uma destes temas de forma escrita, produzindo uma grande quantidade de texto escrito, o que nos pareceu uma análise mais literal e superficial dos dados. Assim, percebemos três grandes unidades de sentido que se ligavam aos objetivos desta pesquisa: 1: a escola e ou o adolescente em crise e ou conflito com a lei, 2: as distintas percepções que o sujeito-professor tem do aluno e da adolescência e ou da juventude e 3: o sofrimento psíquico no trabalho. Como proposta de enfrentamento e tendo em vista a emergência das falas dos sujeitos, refletimos sobre a formação profissional ante os desafios que se apresentam pela prática. Realizamos, então, o registro do diálogo entre o pesquisador, as falas dos sujeitos de pesquisa e os teóricos que embasaram nossa caminhada. O resultado desta conversa encontra-se registrado no capítulo que segue.

## CAPÍTULO 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum.*

(ARENDR, 2001, p. 247).

Os sujeitos desta pesquisa falam-nos de sofrimentos em ressonância, de um profundo mal-estar docente, que, para além das nossas hipóteses iniciais e do que já indicavam outras pesquisas e discussões feitas pela academia, revelou-se no movimento (contra)transferencial no ambiente da pesquisa, quando de nossa imersão e em todos os momentos em que lidamos com as falas ao longo da análise. Como não poderia deixar de ser, as causas e as formas de manifestação deste mal-estar variam de acordo com as peculiaridades de cada subjetividade, mas dois eixos entrecortam-se e confundem-se nas falas da quase totalidade dos sujeitos: o sofrimento colocado pelos novos contextos de trabalho, que está associado, muito de perto, à questão da indisciplina e ou da violência e da não aprendizagem. Dos dezoito sujeitos escutados, apenas dois afirmaram não ter problema com a indisciplina e ou a violência no cotidiano de seu trabalho.

Das falas emerge que, para este coletivo de sujeitos, tanto a indisciplina e ou a violência quanto a não aprendizagem colocam em xeque a competência do professor, o que recai para a sua autoridade e o seu valor. Esse aspecto já é apontado por várias abordagens que se têm debruçado sobre a questão, conforme já visto em nossa fundamentação teórica, em Pain (2003) e Dubet (1997) e que se mostrará nas falas dos sujeitos.

Apesar de percebermos o mal-estar docente antes e durante esta imersão, iniciamos esta caminhada mais focalizados no mal-estar juvenil, tendo em vista a condição de silenciamento e assujeitamento no ambiente escolar<sup>45</sup>. Todavia, a imersão e os dados colocaram-nos defronte a um sofrimento docente cujas proporções ignorávamos. Tanto é assim que não dispúnhamos de um capítulo no referencial teórico que tratasse da questão, o que teve de ser elaborado quando e na análise dos dados.

Outras questões comparecem às falas sempre associadas às anteriores: a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e da gestão da escola, o conflito geracional, as fragilidades da formação docente, a maneira como se percebe a diversidade presente nas salas de aula, a família dos educandos, as drogas na escola etc.

Conforme já discutido na metodologia, elegemos, então, três destes temas, tendo em vista a relevância demonstrada pela quantidade de vezes que emergem dos discursos dos docentes, os objetivos desta pesquisa e as limitações de tempo e espaço próprias do mestrado. Foram eles: a escola e o adolescente em crise e ou conflito com a lei, o olhar sobre o lugar ou o papel de aluno *versus* a condição juvenil e o sofrimento psíquico do professor, que nomeamos como discurso do(c)ente. No intuito de contribuir com as políticas públicas da Educação, fizemos breves reflexões sobre a formação docente, visto a força com que esta temática compareceu nas falas e alguns equívocos que, de nossos lugares de professor e pesquisador, por vezes, temos assistido em torno da questão. A modalidade de EJA e a gestão da escola estão presentes na temática do olhar docente sobre o discente.

Assim, se pudéssemos construir uma única fala do sujeito coletivo (BARBIER, 2004), diríamos que os nossos sujeitos nos falam de sua longa experiência na educação, que não vem dando conta dos atos disruptivos, provocados pelos alunos-jovens, que recusam-se à autoridade, o que lhes tem provocado estratégias de enfrentamento entre a submissão, a fuga e a luta. Tudo isto graças à omissão da família. Como forma de ilustrar a dimensão deste conflito, vejamos o que nos diz um dos sujeitos:

Eu não posso dar porrada nele. *Apesar que* eu digo sempre, se um aluno *desse...* eu não vou brigar com ele, mas se ele partir para cima de mim, pode ter certeza, eu vou quebrar ele no pau. O que eu puder quebrar nele, o braço, a perna, a cara, eu vou quebrar. Porque eu vou ser preso de qualquer maneira, porque ele vai me dar um tapa, eu vou dar outro nele. *Só que eu não vou dar um tapa nele. Eu vou quebrar a cara dele, porque ele vai ter que respeitar. Ou ele me respeita como professor, ou então vai respeitar como um troglodita.* Porque eu não vou admitir que um aluno me bata. Eu não vou permitir! Pode ser que ele me bata, mas o que eu puder quebrar nele, eu vou quebrar nele (SUJEITO 14-M<sup>46</sup>).

Por questão de curiosidade científica, muito adequada para a nossa condição de mestrando, após termos feito a análise hermenêutica, examinamos os dados de nossos sujeitos com o auxílio do programa ALCESTE, e qual foi a nossa surpresa, ao perceber que parte da citação em epígrafe (em itálico) foi escolhida pelo programa como a que apresentava o maior Khi2 (45) entre todas as falas recortadas, pertencendo à unidade de sentido que, entre as quatro encontradas pelo *software*, apresentava a maior porcentagem no conjunto: 34,6%.

Michel Extertier (*apud* COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989, p. 101) nos se “a primeira coisa - senão a única - a fazer fosse conseguir exorcizar esta vontade de poder total, esta negação de outro autônomo que o ideal pedagógico esconde tão bem”. Jacques Pain (2003), discutindo o espaço da sala de aula como tem se hegemonicamente colocado, fala-nos de dois caminhos para o professor: a sedução ou a imposição. Ao aluno,

restam três possibilidades: submeter-se, fugir ou lutar. A fala do sujeito 14-M anuncia um misto fragilidade e defesa, de luta e permite-nos retocar o pensamento de Jacques Pain no sentido de reconhecer que não é mais prerrogativa dos educandos submeter-se, fugir ou lutar.

A submissão fala-nos de uma condição transitória, da desistência direcionada pela pulsão de morte<sup>47</sup>, que tenta negar o conflito enquanto o sujeito não se aniquile. A fuga ocorre por múltiplos caminhos de negação do confronto e do conflito, e a luta tanto pode ocorrer por estratégias criativas, quanto destrutivas. Lutar pela profissão, promovendo um diálogo saudável com a realidade é um caminho criativo; tentar a morte simbólica do estudante é um caminho destrutivo e gerador de mais sofrimento.

O sujeito 14-M expressa uma luta que antes de materializar-se no aluno que não o vê como merecedor de respeito, trava-se em seu psiquismo, conforme emerge da fala que se segue:

Estão deixando a nossa situação calamitosa. É... e uma das coisas que eu estou indignado e a vontade de deixar... se eu pudesse... assim...mais idade eu ia deixar a Secretaria de Educação [...] Eu fiz concurso para dar aula.  
[...] E às vezes eu pego... eu fico pensando assim, será que... às vezes eu fico pensando assim: eu vou pedir para sair da escola, [...]. Me deixa muito... é... entristecido. Magoado é... (o professor embola a voz e não dá para entender). Mas eu fico muito triste. Às vezes, chego em casa, e minha mulher não entende que eu tô assim, cabisbaixo, e ela pensa: “Não, o que aconteceu... meio triste? Você d... “Nada não”. É porque você não consegue produzir e um cidadão que pensa que ele não produz nada, se ele não for medíocre, ele fica triste. E eu ainda não faço parte dos medíocres ainda (SUJEITO 14-M).

A agressividade, na fala do sujeito 14-14 anteriormente citada, é claramente focalizada no aluno; nesta última, mostra-se voltada contra seu próprio psiquismo, num processo de sofrimento que será trabalhado no terceiro núcleo de sentido, aqui recortado.

As falas revelam-nos a escola como um espaço de conflito, que entendemos como o conflito com o outro, com a lei, real ou simbólica e que se denunciou a tal ponto que foi escolhido pelo *software* como o que melhor expressava a fala do conjunto. Inúmeros são os estudos que chegaram a conclusões semelhantes.<sup>26</sup> Contudo, ao contrário do que possa transparecer a um olhar menos atento, este conflito decorre da *pulsão de vida* e não da *pulsão de morte*. Fala-nos de uma luta. De uma crise da esperança.

Também ouvimos os ecos dos conflitos quando realizamos com os alunos o grupo focal. Eles referiram-se a algumas aulas como boas, porque os professores são bons, e a aulas ruins, porque os professores não são bons. Questionados quanto ao que era um professor bom e um professor ruim, declararam que o primeiro os vê além da condição de aluno e o segundo os julga e diminui-os. Além disso, referiram-se, com admiração, aos colegas que agrediram os professores que chamam de “folgados”.

Vemos o conflito nos olhos arregalados de alguns professores quando é notificado um caso de agressão de professor por parte de um aluno. Como nos diz o sujeito 7-F:

Então, eu tenho medo! [...] É... como foi discutido ontem: abraçar esse aluno. E... eu... pessoalmente, eu ainda tenho medo, né? Quando eu saio de casa, eu saio armada, preparada, tentando me preparar para o que eu possa encontrar. É... como eu falei, são situações que eu nunca imaginei encontrar.

Conforme vimos (BRASIL, 2005; TEIXEIRA e PORTO, 1998), medo gera violência. Este clima (PAIN, 2003) alimenta fantasmas que ancoram as percepções dos atores que se alistam ou são alistados para esta “batalha”. As origens deste conflito ficaram claramente demarcadas em nossa fundamentação teórica: o anacronismo da escola, seu funcionamento perverso, o que acentua o mal-estar de seus atores (pouco autores), sobretudo do adolescente e ou do jovem pelo seu momento no ciclo de vida e pelas condições culturais da pós-modernidade; o silenciamento, o autoritarismo, a desregulamentação etc.

### **A escola e o adolescente em crise e ou conflito com a lei**

Só que, depois da aplicação da lei 8.069, toda mãe de delinquente e os próprios delinquentes sabem, de cor e salteado, todos os direitos. Só que eles esquecem os deveres, e esses deveres estão deixando a nossa situação calamitosa. [...] É que nós temos alunos que não têm limites (SUJEITO 14-M).

Os professores sujeitos desta pesquisa apresentam, claramente, os atos disruptivos dos alunos, de indisciplina e ou violência, como a fala mais comum, e a causa da situação de mal-estar que vivenciam. O contexto relatado por eles e percebido por nós é de crise. Eles a associam à perda da autoridade docente, à falta de respeito que os alunos apresentam com relação aos professores, à falta de limites e à falta de princípios e ou de educação por parte dos alunos. De todos os sujeitos que verbalizaram quadros de sofrimento no trabalho, apenas um não o associou às questões citadas. Selecionamos uma das falas:

Me sinto completamente incapaz em lidar com esse...essa situação de... de... de desrespeito... a... Pra mim, a principal palavra é falta de respeito! Não é? Com o professor. Falta de respeito com o professor, a falta de limite que eles não têm. Eles não sabem o que é limite, eles não sabem o que são regras, o direito de um termina quando começa o direito do outro... eles não sabem disso. Eles não têm a noção básica do direito. Não tem! É uma coisa que eu nunca vi isso ... (SUJEITO 13-M).

A escola, por falta de uma regulação, traz para dentro de si a norma (desregulada) da rua, tal qual observou Dubet (1997). Chegamos a dizer aos professores, por solicitação de um parecer provisório da impressão inicial que tivemos, que eles estavam reféns dos alunos. Eles, claramente, não gostaram, pois a grande maioria gostaria ter ouvido o discurso do

mestre ou o do universitário, mas de preferência que os desresponsabilizassem e responsabilizasse, culpasse, podendo até psicopatologizar e medicalizar, alguém ou algo; tínhamos a impressão de que queriam ouvir que os alunos não prestam, que caminhamos para o caos, que a solução estaria em transferir estes alunos, que os alunos em cumprimento de medida socioeducativa deveriam estudar no PROEM ou na EMMP<sup>48</sup>, que eles são coitadinhos, que precisam do colo da mãe que tudo pode contra a madrasta Secretária de Educação, corresponsável pelo quadro que vivenciam etc. Postura regressiva<sup>49</sup> muito comum quando em contextos nos quais o ego é ameaçado.

Em outro sentido, declaramos a necessidade de estruturar (PAIN, 2003), de regular (DUBET, 1997), de construir a lei-símbolo e não se restringir à lei-código que se ancora numa sanção vazia (IMBERT, 2001), de estabelecer uma relação democrática (ESTÊVÃO, 2008; SANTOS GUERRA, 2002), de avançar para além do eixo professor-conhecimento (HOUSSEAYE, 1996), de considerar a condição juvenil dos alunos (DAYRELL, 2007; DUBET, 1997), de reconhecer a corresponsabilidade da escola na produção do fracasso (PATTO, 1999; GONZÁLES ARROYO, 2007). Contudo, esta não foi uma postura de todo o grupo, como bem expressão o sujeito 7-F:

Então, eu acho que a gente não está conseguindo... é... eu acho que a gente está muito mais inserida na realidade deles do que a gente está conseguindo trazer esses meninos para a nossa realidade. Sabe?

Assim, a “realidade deles” é a regra (desregulada) da rua (DUBET, 1997), é a fragilidade da regra das gangues (PEREIRA, 2008), o que também foi discutido por Kehl (2000) e por Driew (2010) ao abordarem a função do grupo para o adolescente. É comum a fala de que os alunos entram e saem de sala continuamente, o que observamos pelos corredores da escola, usam telefone celular e aparelhos de som em sala de aula, passeiam constantemente pelas portas e pelas janelas das salas em que há aula, usam termos de baixo calão, inclusive, para com os professores, agredem-se mutuamente, faltam a muitas aulas, usam drogas dentro da sala de aula, enfrentam os professores. Houve casos de agressão: a queima do cabelo da professora, o murro em um professor e a ameaça a professores.

Apesar de parecer caricaturado, os sujeitos 7-F, 13-M, 14-M e 16-F relataram situações em que viram o aluno usando maconha ou cocaína em sala de aula. Dois destes sujeitos relataram um estado de choque, por ser a primeira vez que viram, diretamente, uma droga ilícita, sendo que um deles pegou em uma droga ilícita pela primeira vez. Vejamos algumas das falas que denunciam a fragilidade da lei na escola:

Eu fiquei assustadíssimo com uma aluna... com aluna... Eu não soube como lidar com ela. A aluna, desculpe a palavra, ela era uma maníaca sexual. Eu fiquei completamente constrangido dentro da sala de aula. Não vou nem repetir o que ela falou. (Os colegas pedem que ele fale, e ele, por várias vezes nos pergunta se pode falar, no que orientamos que ficasse à vontade). “Professor, eu dou uma chupada gostosa, quer experimentar?” [...] E voltando à questão da... da violência mesmo trabalhando em lugares ditos perigosos, em noturnos, à noite, eu nunca vi uma situação como esta! Uma situação de... de desrespeito, de... assim: completo... profes... Nós... eu me sinto um... um... igual eu coloquei pro aluno um dia: eu me sinto um idiota em sala de aula (SUJEITO 13-M).

Esta desregulação é percebida e anunciada por muitos deles:

Nós estamos numa situação incontrollável, que eu não consigo dar aula. [...] Porque nós não estamos conseguindo dar a aula. Os alunos não respeitam nós, os professores, e essa é a nossa grande angústia (SUJEITO 14-M).

Inúmeros foram os relatos que ouvimos com situações tão sérias quanto as citados acima. A observação ancorada na teoria comprovou-nos que esta não é a única causa da crise da escola. Contudo, apesar de não se referirem, de forma direta, à crise ampla, os professores apontam rumos que nos levam a ela, quando, sobretudo, responsabilizam a família pela causa do momento que vivenciam.

Mas, à tarde, estes meninos vêm de uma... é... uma desestrutura familiar terrível (SUJEITO 6-F).

São os alunos que... São os alunos que vêm de casa, que não têm princípio. Eles não têm princípios. Então, o que acontece? Vem de casa e chega na sala de aula e pensa que nós somos igual os pais dele, que ele manda o pai tomar no *toba*, e quer mandar a gente. Como manda! Como outro dia um mandou o diretor tomar, e o diretor não tomou nenhuma atitude (SUJEITO 14-M).

É compreensível que as falas de nossos sujeitos se centrem nestas duas instituições, a família e a escola, tendo em vista o lugar de destaque que ocupavam no modelo de sociedade complementar e os ataques que sofrem desde meados do século XX (DUBET, 1996; EISENSTADT, 2007). No caso da família, podemos, com auxílio de Walsh (2005), perceber que o professor continua com a percepção idealizada de uma família nuclear, machista e patriarcal. Para estes sujeitos, as famílias de nossos educandos não têm a figura do pai, como nos revela o sujeito 5-F:

É como o sujeito 6 fala: a autoestima da... da mãe. Geralmente é da mãe. Não tem nem pai. É uma família mais de mãe, de avó e de tio (SUJEITO 5-F).

Mesmo assim, essa percepção não encontra sustentação em inúmeras pesquisas estatísticas realizadas nos últimos anos (IBGE, 2010; IBGE, 2011; IBGE, 2009b; ABRAMOVAY, 2009). Walsh (2005) demonstra que esta instabilidade alegada à família já foi maior quando não havia os métodos anticoncepcionais, a mortalidade infantil era mais alta, era mais comum a presença de agregados, os valores de castidade eram mais impositivos, a ideia de que a mulher ocupava um lugar tido como de menor valor no lar era mais naturalizada, e a expectativa de vida era menor.

Nesse sentido, a saída da mulher para o mercado é feita com prejuízo para ela, tendo em vista que o homem não ocupou lugares que foram deixados por elas. Isso tem gerado a segunda jornada de trabalho e a culpabilização, como fica claro nas falas dos sujeitos desta pesquisa.

Eles colocam o aluno aqui e nós... Deus e nós tomamos conta. Deus e nós tomamos conta. É o que está acontecendo. Então, a gente precisa trazer a família para a responsabilidade. Dizer pro pai: seu filho tem só 15 anos, pai. Você é responsável. Se você não é, o Conselho Tutelar vai dizer quem é (SUJEITO 1-F).

A fala do sujeito 1 revela o desconhecimento que a escola tem da situação da família, pois tem-se a impressão de que a família sabe e pode fazer algo que, por decisão, resolveu não fazer.

Discutimos com Obiols (2002) as novas configurações familiares - formadas por pais adultos-adolescentes, numa nova configuração da adolescência - no processo de reabertura democrática, redesenharam a relação com os filhos baseada em relações de poder mais flexíveis e de mais expressões de afeto, o que não é encontrado na escola. Birman (2006) esclareceu-nos sobre o déficit afetivo que os jovens têm levado na mochila para as escolas, sobre o qual nos confirma um de nossos sujeitos:

Já outros, a gente vê que é mais uma questão de carência mesmo, que eles escorrem para onde tem alguém de braços abertos, e, às vezes, quem está de braços abertos é o traficante. [...] eles acabam enxergando na gente figuras maternas, paternas, é... irmãos, é... esperam da gente o tratamento que eles não têm em casa, muitos se apegam demais às professoras (SUJEITO 7-F).

O conjunto destas falas aponta-nos uma explicação ampla para o contexto relatado pelos sujeitos de pesquisa: a desregulamentação apresentada pelo mundo pós-moderno. Saímos do contexto de uma sociedade complementar na qual havia forte interdependência entre as instituições responsáveis pela socialização das novas gerações (EISENSTADT, 2007) para o que Dubet (1998) chama de “desinstitucionalização do social”, na qual as subjetividades não são mais orientadas por pautas estáveis, tendo em vista a variedade de pluralidade de lógicas de ação que organizam a experiência social dos sujeitos. Além disso, Bauman (1998) aponta a fluidez da teia social que é apresentada para que os sujeitos se enredem.

Ante este contexto, a crise com a lei é apenas um dos elementos-sintomas provocadores do mal-estar docente. Por esta breve caminhada, podemos concluir que a escola se encontra anacrônica, e desta relação com a família derivam duas consequências: o acirramento da resistência da escola ante a percepção de rendição da família e o declínio do *nome-do-pai*. Eisenstadt (2007) defende que a discrepância entre a família e o restante social é uma estrutura universal na pós-modernidade, cabendo à escola e ao grupo juvenil cimentar

este hiato, o que, segundo Renault (2004), coloca a escola como menos suscetível a aceitar o declínio da autoridade ao tempo em que não consegue impedir o que se dá no seu exterior.

Em outros termos, ante uma percepção da deserção da família ao projeto da modernidade e às críticas citadas, a escola acirra sua condição de resistência, levantando barricadas e cavando trincheiras em defesa de um modelo de autoridade que não mais encontra respaldo em nossos dias (RENAULT, 2004). Essa atitude mostra-se mais claramente quando os sujeitos desta pesquisa defendem a autoridade com o acirramento das normas disciplinares como o caminho e, para tanto, estabelecem comparações com o modelo de autoridade do passado quando se referem à família com uma mágoa implícita e uma culpabilização por esta deserção, conforme emerge das falas citadas anteriormente. É interessante pensar que o professor é membro desta família, mas parece ter dificuldade em transitar entre os papéis de professor ou professora e de pai ou mãe.

Apesar de a escola tentar fechar-se ao externo, o aluno, forjado numa discursividade pós-moderna, faz o *link* entre este e o mundo interno no qual predomina uma instituição pré-moderna, cujos avatares (professores) são sujeitos formados na discursividade moderna. Coexistem, assim, três discursividades: uma instituição que se ancora na escolástica medieval, que fala por um professor forjado na esteira do iluminismo, atravessado pelos ideais do liberalismo econômico e do positivismo, cuja função é afiliar à *polis* as novas gerações (entendida esta como assujeitamento), perdidas ante a desregulamentação pós-moderna.

A segunda conexão que se faz entre a escola e a família decorrente da anterior é o que Freud (1930) e, depois, Lacan (2005) denominaram como declínio da função paterna<sup>50</sup>. No processo de reconfigurações familiares, vimos, com destaque, o enfraquecimento do *nome-do-pai* na família, o que fragiliza a inscrição simbólica na lei e o laço social (LACAN, 2005; RASSIAL, 1997a e 1997b; JUSTO, 2004), favorecendo modos de funcionamento perversos nos quais a posição narcísico-primária do *in-fans* de gozo sem limite (embora solitário) dificulta o (re)conhecimento ou a consideração do outro/Outro em relações predatórias nas quais o outro é reduzido à condição de objeto descartável (LASH, 1983; COSTA, 1998 e 2004; BIRMAN, 2007 e 2009). Esses modos de funcionamento são retroalimentados pelos mediadores da pós-modernidade com a cultura ao narcisismo (LASH, 1983). Vejamos o que nos diz o sujeito 7 sobre isso:

Então, parece que eles chegam ao extremo para chamar a atenção de alguém, que... a gente sabe que, infelizmente, as coisas...é... porque era ruim na nossa época: a questão de abandono, a ausência paterna, materna, hoje, está pior. Mas, eu acho que esses alunos estão muito... estes jovens, não são só os alunos daqui. Eu acho que eles estão muito sem direcionamento (SUJEITO 7-F).

Assim, ao contrário do que sugerem as falas, não se trata, simplesmente, da atitude de uma família em específico, mas da família em nosso tempo, que precisa, tanto quanto a escola, de apoio e não de exclusiva cobrança. A segunda questão é que a inscrição na lei não é exclusiva das famílias.

É preciso lembrar o contexto de uma sociedade que se nega a amadurecer, convocando os jovens a um lugar o qual os adultos se recusam a ocupar (KEHL, 2005). Freud (1921; 1930) já considera que a pobreza psicológica dos grupos decorre da ausência da lei, favorecendo os excessos pulsionais, pois, sem lei, ficamos a mercê da força bruta, visto que, “onde não há totem, não há tabu.” (COSTA, 2004, p. 175). Discutindo o lugar da escola neste contexto e a ética no espaço educativo, Imbert (2001), alinhado à teoria psicanalítica, questiona o atual papel da lei-código e da sanção no espaço educativo, propondo caminhos para a construção da lei-simbólica, que contribuirá para o processo de *ex-sistência* do sujeito.

Percebemos em nossa imersão que a sanção nesta escola obedece a uma lógica retributiva de justiça (ZHER, 2008) e, tal qual propôs Imbert (2001), é “o alfa e o ômega” da lei na escola, colocando-se como o discurso do mestre, sem construir, mediante a regra, a lei, o que a desgasta e reforça o que se buscava enfrentar (PAIN, 2003). A título de ilustração, durante a nossa estada na escola, muitos adolescentes foram transferidos compulsoriamente, o que reforça a ideia já apresentada por Rodriguez (2004) como um “populismo punitivo”, uma oscilação entre a ausência da norma e a norma excessiva. Conforme já discutimos com Costa (2004), tendo em vista a tenuidade do papel de professor, na ausência do totem, o tabu também se fragiliza. Discutimos, em nossa fundamentação teórica, a importância de o professor ocupar o seu lugar no sentido de que o aluno também saiba e ocupe o seu o que inclusive lhe dará condições para reinventá-lo com criatividade (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989; PAIN, 2003; IMBERT, 2001; DUBET, 1997)<sup>51</sup>.

Outra questão que convém rebuscarmos refere-se à adolescência, momento da constituição psíquica na qual a relação com a lei é colocada em causa, em decorrência do arrombamento pubertário e de todas as consequências advindas disso. Nesse momento, ante a percepção dos pais como “meros” ancoradores da lei, o púbero vai ao social, em busca da lei (RASSIAL, 1997a e 1997b; MARTY, 2010). Além disso, considere-se o caráter transgressor dos adolescentes e ou dos jovens (MATZA, 1968; HOUSIER, 2010).

Também estas explicações colocam a escola em lugar de destaque para o auxílio aos adolescentes e ou aos jovens no processo de construção do laço social. Marty (2006) destaca a necessidade e a importância do “apoio narcísico parental” para o adolescente, tendo

em vista seu momento ímpar de vulnerabilidade, principalmente, conforme assevera Freud, pelas perdas objetais primitivas.

Num esforço de síntese, Marty (2006, p. 123-124) o apoio narcísico parental como: “dar-se como adulto ao adolescente [...]”; “oferecer limites, como quem oferece um presente, resistir à destrutividade da violência adolescente, sem por isso contra-reagir [...]”; confiar no processo da adolescência e no processo de saída desta; dar nomes às coisas, povoar de marcos que façam sentido o mundo de relações entre as gerações; conversar, sem se confundirem com eles nem o ignorarem; proporcionar apoio ao adolescente que esteja em situação de fragilidade narcísica; e em caso de dificuldade, ou impotência, aceitar o auxílio de um terceiro; proteger o adolescente contra si mesmo, quando for o caso; perceber o tornar-se adulto no ser adolescente, com tudo o que este estado comporta de incerteza, talvez mesmo de destrutividade potencial; lembrar que a violência comporta em si mesma a força da vida, mas encontra sua via de resolução no crédito que se dê ao adolescente quanto a poder ligá-la aos objetos e orientá-la em direção a alguma significação; oferecer objetos aos adolescentes para que eles prendam aí a sua violência: a oferta de cultura, de objetos culturais, é essencial e compete aos adultos; permanecer na ligação com o adolescente, ligação de palavra, ligação de interesse. “Ajudar o adolescente a manter uma atividade de ligação em seus investimentos, ajudá-lo para que não sobrevenha o risco da ruptura”.

Esta concepção emerge da fala do sujeito 6, um dos poucos sujeitos que não se referiram a problemas com os alunos:

São meninos que, eu acho, que a linguagem da porrada não vai surtir efeito nenhum, porque essa linguagem ele já conhece muito bem. Ele já nasceu nela. [...] Mas, eu ainda acho que a linguagem do amor, a linguagem que puxa pra junto, a linguagem que acredita... ainda acho que surte mais efeito. [...] Mas, eu gosto de mostrar que eles podem, que são capazes, que eles precisam se ver de maneira diferente... Então, assim eu tô sempre acreditando nele. Eu gosto de deixar isto muito claro (SUJEITO 6-F).

Em outro sentido, não tem sido esta a percepção que norteia o trabalho dos professores com os alunos-adolescentes e ou jovens. A fala da professora apresenta-se como única exceção ante as falas dos demais colegas. Na fragilidade da lei, que é traduzida pelo professor como ausência de autoridade, a maioria absoluta dos profissionais da educação têm defendido o retorno da autoridade, e, conforme vimos, esta não é uma situação específica do Brasil (RENAULT, 2004).

Vimos com Dubet (1997), Colombier, Mangel e Perdriault (1989), Pain (2003), Rodriguez (2004) e Derbabieux (2002a) as representações reacionárias, autoritárias e, por vezes, estigmatizantes, preconceituosas e discriminatórias que ancoram o discurso do

professor de “retomada nas mãos”. Também nós observamos das falas dos sujeitos, salvo raríssimas exceções, a defesa do enrijecimento da norma e a transferência compulsória de alunos autores de atos incivilizatórios, indisciplinados e ou violentos, o que ocorreu inúmeras vezes, durante o período em que lá estivemos.

A título de ilustração, o sujeito 14-M defende que estes alunos sejam transferidos para escolas especializadas (cita o PROEM e a EMMP), e o sujeito 9 defende que sejam atendidos de forma indireta pela escola. O sujeito 15-M sugere que a Constituição Federal seja revista no sentido de retirar a vaga de alunos que reprovem mais de uma vez:

Em 88, quando eu fazia... tava ainda estudando DISCIPLINA X, eu tinha muitos alunos de aula particular em casa, e a grande preocupação dos pais, da família, na época, é quando o filho já tava duas, ou era duas vezes reprovado, e não podia reprovar a terceira... na Secretaria de Educação... perdia a vaga. Então, eles procuravam. A família tinha essa preocupação. Porque o aluno... ou então tinha que pagar escola particular, que era cara ou ele não tinha mais a vaga na Secretaria. Eu acho que hoje o sistema da Secretaria de Educação só terá uma melhora se voltasse a passar por isso. Mas aí teria que mexer na Constituição, mas eu acho que o caminho era pela aí. Porque o aluno, às vezes, ele tem... é... reprova quatro, cinco vezes, sei lá quantas, e a vaga dele tá garantida. Tinha que ter uma maneira de cobrar (SUJEITO 15-M).

Assim, os sujeitos desta pesquisa, representando tantos outros com os quais já estivemos em processos semelhantes de escuta, ao enunciarem um discurso reacionário e saudosista que, de forma maniqueísta, apresentam o passado como bom e o presente como ruim, caminham na contramão do que é discutido pela academia e implementado, com êxito, pelos ditos “estabelecimentos sensíveis” (PAIN, 2000; 2003; 2006).

A segunda explicação para este contexto dá-se com a massificação do acesso à escola ou, conforme vimos, a “expansão degradada” (PEREGRINO, 2006) que foi proporcionada pela abertura da escola por força de instrumentos legais (a Lei nº 5.692/71; a Constituição Federal, 1988; a Lei nº 8.069/90; a Lei nº 9.394/96). Conforme discutimos com o auxílio de Dayrell (2007), Sposito e Galvão (2004), entre outros, a escola foi aberta para as massas, mas parece não se ter reinventado para elas, o que, segundo Sposito (2008), reexclui e gera novo patamar no processo de reprodução das desigualdades sociais do país. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos é bem o protótipo desta situação conforme discutiremos no próximo tema.

Referindo a Cambi (1999) e Ferreira (1966), percorremos o histórico da escola, para constatarmos que ela sempre foi seletiva, mas, como apenas os “herdeiros” tinham acesso a esta filtragem, produzia poucos resíduos, seja porque traziam consigo o capital cultural necessário, seja porque eram uma minoria numérica. Contudo, com a massificação, este resíduo aumentou drasticamente, seja pela quantidade de alunos, seja, principalmente,

pela carência do capital cultural dos novos atores. Sem que tivesse o bilhete de ingresso, esta nova parcela da população reforçou a sua condição de “máquina de triagem” (PAIN, 2009) a serviço do “nazismo discreto das elites”<sup>52</sup> (OURY, *apud* PAIN, 2009). Consequentemente, ante os números do fracasso ou da estagnação - também discutidos por nós com o auxílio de Brasil, 2011; IBGE, 2009a; IBGE, 2009b; IBGE, 2010; KLEIN, 2003; Sampaio, 2009; OECD, 2010 – a escola viu-se exposta e na berlinda dos questionamentos de múltiplos setores, entre os quais a sua comunidade, que, segundo Dubet (2003), focaliza nela a causa de seu fracasso.

Como não bastassem estas críticas, a escola sofreu severos questionamentos da corrente estruturalista que denunciou o lugar desta instituição no projeto do Estado moderno de educação das massas (FOUCAULT, 1987 e 2005); dos institucionalistas, apontando seu caráter burocrático e conservador (CASTORIADIS, 1982; LAPASSADE, 1977; LOURAU, 1995; BLEGER, 1984); do escolanovismo; de Ivan Illich e de Pierre de Bordieu, cujos efeitos ainda reverberam no ambiente escolar. Ante este conjunto de críticas e as críticas à autoridade, reforçadas pelas vivências que os sujeitos-professores tiveram com a autoridade, a escola não sabe como lidar com a questão, conforme se constata, claramente, da fala do sujeito 9:

Eu acho que é questão de disciplina. Primeiro, sempre fui contra, por questões ideológicas, a arbitrariedade, mas sempre lutei contra arbitrariedade. Quando eu vejo coisa do regime militar do... da tortura. Aquilo me dá vontade de encontrar o torturador e matar o cara. De tanta raiva que eu sinto lá. Em função disso, meu caráter não é de tratar com arbitrariedade. É tentar na conversa, sempre na conversa, no diálogo. Nunca acreditei. [...]é... naturalmente tenho dificuldade de tratar com disciplina, tenho dificuldade. Não sei tratar com disciplina. [...]Então, eu tô me sentido sem moral. [...]Eu não quero essa coisa do respeito, da moral, do autoritarismo (SUJEITO 9-M).

Este breve recorte de falas e comentários já nos é suficiente para demonstrar o quanto a escola tem uma atitude reativa às suas fragilidades. A culpa do contexto é claramente imputada à indisciplina e ou à violência do aluno adolescente e ou jovem, e a grande responsável é a família, que não dá educação, e o Estado, que obriga a presença deste tipo de alunos na escola. Em seguida, a escola debate a morte do modelo que não mais alcança as novas gerações, especialmente o público que é composto pelos estudantes do diurno da EJA.

### **O adolescente e ou o jovem *versus* o aluno**

A escola [...], cada vez mais, tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil. [...] A tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar (DUBET, 1998, p. 28).

Do conjunto das falas ficou claro para nós que os professores sujeitos desta pesquisa representam o aluno com o papel de prestar a atenção na aula, demonstrar interesse e esforço para a aprendizagem e respeitar o professor. Nas compreensões de Perrenoud (1995), Vieira (2008), Oliveira (2009), Santos Guerra (2002), o ofício de aluno é pautado num modelo de assujeitamento. Quando se ajusta a este lugar, o professor se sente feliz em seu ofício: “Porque os adultos, parece que me dá mais autoestima” (SUJEITO 9-M), ou como diz o sujeito 10: “Quando eu dou aula à noite, eu me sinto uma rainha”. O sujeito 13-M diz:

Ontem, eu dei uma aula de Segunda Guerra Mundial, de Guerra Fria para uma turma de terceiro ano à noite, foi assim... sabe, saí da sal... saí da escola realizado, né? Realizado! Eu saí, cheguei em casa... assim: dormi, assim: você chega (o professor sopra uma grande quantidade de ar como quem estivesse liberando grande carga), você vê que a turma toda tava ligada, prestando atenção, perguntaram, questionaram. Agora, você sai daqui... acabei de sair de uma quinta B ali, pelo amor de Deus! A gente... a gente... (embarga a voz novamente) sabe... chega triste, né? Olha que situação. (o professor faz um silêncio para controlar o choro que aflora). Só isso. (Sorri de forma muito discreta) Minhas angústias (SUJEITO 13-M).

O olhar para o adolescente e ou o jovem que ocupa o lugar de aluno só é evocado nas falas dos sujeitos, para referir-se ao desvio deste lugar, o que também é percebido por Dayrell (2007). Essa situação também se dá fora da escola, conforme demonstraram Abramovay e Esteves (2009), Charlot (2007), Houssier (2010), Abramovay (2009), Trassi e Malvasi (2010).

A atenção sobre o desvio do adolescente e ou do jovem que ocupa o lugar/papel de aluno por parte dos nossos sujeitos de pesquisa refere-se a estes como extremamente indisciplinados e que não querem estudar. Destacamos algumas expressões usadas pelos sujeitos, em se referindo aos alunos:

Quadro 2: representações que os professores anunciam sobre os estudantes.

Expressões	Sujeitos
Vêm obrigados pelos pais e ou pela justiça	3-F, 13-M, 15-M, 16-F, 17-M e 18-F
Não querem nada	9-M, 13-M, 15-M, 17-M
São sem princípios e sem limites	3-F, 13-M, 14-M e 15-M
Perigosos	5-F, 14-M
Faltosos	3-M, 5-F, 8-F, 9-M, 12-M, 14-M, 15-M, 16-F, 17-M e 18-F
Usuários de drogas	1-F, 7-F, 14-M, 15-M e 16-F
São burros	17-M
Com dificuldade de aprendizagem	3-F, 15-M, 16-F, 17-M e 18-F
Decadentes	15-M

Carentes	5-F, 6-F, 7-F, 16-F
Analfabetos	13-M, 16-F
Desrespeitosos com o professor	3-F, 9-M, 13-M, 14-M
Perdidos, sem rumo	5-F, 6-F, 7-F, 10-F, 15-M
Muito (a)diversos	3-F, 4-F, 10-F, 12-M, 13-M, 16-F, 17-M

Esse é quadro extremamente preocupante, pois, como observa Gonzáles Arroyo (2007), a nossa concepção de aluno direciona a nossa prática. Sendo a condição de adolescente e ou jovem muito recente (CAMBI, 1999; AIRÈS, 1981), são conceitos atravessados por uma percepção universalista, que desconsidera os contextos, o momento do ciclo vital, assim como as idiosincrasias pessoais (BOCK, 2004).

Convém retomarmos a discussão realizada no primeiro capítulo, de que tanto a adolescência (numa dimensão individual) quanto a juventude (numa dimensão social) questionam o mundo adulto (MATZA, 1968; LAPASSADE, 1968; MARTY, 2006; 2008, 2009, 2010; RASSIAL, 1997a, 1997b e 1999 etc) e, segundo Freud, “o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações.” (1909, p. 243). Outra discussão que julgamos necessária é a concepção de uma sociedade “adultocêntrica”, no que concerne à distribuição de poder (KRAUSKOPF, 1998) e, “adolescêntrica”, no que tange à recusa ao amadurecimento (PALMADE, 2001; KEHL, 2005; HAAG, 2007). Isso nos coloca na condição de cobradores do adolescente e ou do jovem do que o mundo adulto não lhe oferta, gerando, assim, uma vacuidade para a qual Marty (2006) propõe o apoio narcísico parental do adulto.

Outra questão que convém ser colocada sobre a crise da escola com a adolescência e ou a juventude é dada por Colombier, Mangel e Perdriault (1989), ao apresentar-nos o cuidado que devemos ter com a convocação que o adolescente externo faz do adolescente que fomos ou não, ou que gostaríamos de ter sido, o que nos tornará míopes à percepção do outro em sua originalidade e com respeito a um tempo que não é mais aquele em que fomos adolescentes e ou jovens. As autoras destacam o risco de tentarmos matar fora (no aluno) o que não está elaborado dentro (no universo psíquico do professor). Nas palavras de Winnicott (1969, p. 266 *apud* MEZAN, 2002): “a ameaça representada pela adolescência se dirige àquela parte de nós que, na verdade, não a pôde viver: isso faz com que detestemos aqueles que podem vivenciar tal passagem.”

Os sujeitos deixam claro em vários momentos que o problema que os aflige não é a EJA, mas o tipo de estudantes que têm recebido. As dificuldades dos sujeitos desta pesquisa são claramente relacionadas aos adolescentes e ou aos jovens que ocupam o papel de aluno na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. Eles fazem questão de pontuar que não têm dificuldade com a modalidade de EJA:

O supletivo, para mim, é a coisa mais justa que existe na educação, porque vai, na verdade, dar oportunidade, o princípio constitucional do direito daqueles que não tiveram direito, que foram excluídos. [...] Então, sempre adorei EJA e vou continuar sendo professor de EJA (SUJEITO 9-M).

Falas semelhantes são enunciadas por dez dos dezoito sujeitos de pesquisas, sendo todas elas acompanhadas de uma crítica às modificações impostas pela Secretaria de Educação, à revelia dos contextos e sem que eles tenham sido consultados, mesmo tendo-se comprovado que a maioria dos sujeitos desta pesquisa possuem muitos anos de experiência nesta modalidade, que, segundo eles, é tratada pelo governo como um Ensino Regular disfarçado. Apenas o sujeito 17-M chamará de aceleração disfarçada:

Contra o EJA. [...] Isso aqui não é pra mim... é... o EJA. É o regular disfarçado com o nome de EJA (SUJEITO 15-M).

O EJA, o professor falou que o EJA é um regular disfarçado. Eu acho que é um... que é uma aceleração disfarçada. Na verdade, ele não é um regular porque é muito fraco (SUJEITO 17-M).

As falas dos sujeitos quanto a esta modalidade de ensino são paradoxais, pois, ao tempo em que a defendem, como a fala citada do sujeito 9, desqualificam-na como fraca (conforme citação acima) e, em muitos momentos, referem-se a um receio de que alunos que têm capacidade estejam nesta modalidade de ensino. O sujeito 16 afirma referir-se ao pesar em ver alunos tão novos na EJA, pois, segundo ele: “Para mim, só em estar na EJA eles já estão perdendo” (SUJEITO 16-F).

Três destes sujeitos falaram em vantagens em estar na EJA: há menor carga horária em sala, e o público mais é maduro. O sujeito 18-F apresentará como vantagem o fato de a EJA possibilitar que os professores não atuem na jornada ampliada<sup>53</sup>. Os problemas a que se referem não são, segundo percepção deles, decorrentes das localidades mais vulneráveis à violência:

Quando trabalhei no PERIFERIA DA CIDADE C... nos lugares mais violentos que tem, né? [...]. Pela primeira vez, na Fundação, na Secretaria de Educação, em onze anos, eu me sinto incapaz, totalmente incapaz de passar conhecimento para estes alunos. Pela primeira vez que eu me sinto completamente incapaz. [...] Trabalhei cinco anos com o supletivo<sup>54</sup>: primeiro, segundo e terceiro ano supletivo. Ah... e meus alunos eram muito melhor (SUJEITO 13-M).

Por mais que se refiram aos problemas no turno vespertino<sup>55</sup>, não é uma questão do período de trabalho, mas dos sujeitos que ocupam o lugar de aluno que são adolescentes e ou jovens:

Aliás, eu não sei de nenhuma escola que reclame, que tenha EJA à noite, de Ensino Médio que tenha reclamado. Porque, eu trabalhei lá no ESCOLA B, trabalho aqui, e todo mundo que trabalha aqui diz que é um sonho à noite, que não quer largar. Porque... é que é Ensino Médio... e, quando eu comecei a dar aula, eu dei aula no ESCOLA B, para o... o EJA à tarde, só que só tinha Ensino Médio e eu não tinha problema. Os meus alunos eram mais velhos.

[...] Mas, o que eu vi de grande dificuldade foi ser Ensino Fundamental em que o aluno não está aqui porque ele quer. Ele é obrigado a estar. Então, assim... a melhor turma que eu tive ainda foi a de quando eu entrei, porque tinha mais senhoras, essas eram mais interessadas, essas faziam todos os trabalhos... (SUJEITO 16-F).

Com essa clientela que a gente tem no turno vespertino. Eu tô te falando do turno vespertino. No noturno, eu trabalho em outra escola e... e é uma outra... e eu adoro trabalhar lá. Porque, assim, eu vou pra descansar. A minha aula do noturno é pra descansar. (Há manifestações de concordância geral por parte dos professores da sala) Você dá aula, todo mundo quieto, todo mundo dedicado. “Professora, mas eu não entendi...” aqueles alunos que são os alunos mais velhos, quando você fala alguma coisa, eles brilham com o que você tá falando. Eles ficam assim...é... é... maravilhados. (Novamente, há manifestação geral dos colegas da sala com frases que endossam a afirmação da professora). Então, assim, eu vou-te falar a verdade: eu prefiro trabalhar na EJA (SUJEITO 18-F).

A juvenilização da EJA também é mencionada por outros sujeitos desta pesquisa, inclusive utilizando-se desta expressão, como faz o sujeito 16-F. De fato, segundo o que podemos observar, os alunos desta escola são, em sua maioria absoluta, por adolescentes, conforme já se apontava pelas estatísticas (IBGE, 2007 e 2009a) e por estudiosos da questão<sup>56</sup>, comparecendo na fala de inúmeros sujeitos. Segundo o levantamento documental que fizemos no primeiro semestre do ano de 2011, estavam matriculados, no turno vespertino, 698 alunos, sendo cinquenta e nove no I segmento, 457 no II segmento e 173 no terceiro segmento. Destes, 88% possuem entre 15 e 29 anos. Especificamente adolescentes, segundo OMS, são 71% do alunado do turno.

Reiterando que a dificuldade é com os alunos que são adolescentes e ou jovem, o sujeito 9-M chega a relatar-nos que teve uma experiência com o Ensino Regular muito frustrante, dada a imaturidade dos alunos, o que o levou a pensar em deixar a Secretaria de Educação. Foi, então, que, na necessidade de ampliar sua carga horária para quarenta horas semanais, veio trabalhar com a EJA, no período diurno, espaço no qual tem sentido muita dificuldade:

A partir de 2010, no ano passado, eu trabalhei à tarde com... No ano passado, no regular, e tive um problema de adaptação. A criançada... [...] porque era na época do supletivo. Ainda era supletivo, onde a clientela era adulta. Era tudo adulto. Então, isso aí, eu tinha uma relação que eu adorava. [...] A partir dos últimos anos, começou a entrar o aluno novo. [...] A turma que... é... tem muito aluno adulto, é a melhor turma que eu acho. Adoro! Mesmo tendo os moleques que são... é... que perturbam lá, mas... na minha aula, dá pra conviver com isso lá. Porque os adultos...

parece que me dá mais autoestima. Mas, a turma é melhor, o rendimento é melhor. A que eu tenho só, eu diria a molecada, [...] aí eu quero falar com todos os colegas, os colegas já colocaram aí já na questão da frustração. Eu também não estou conseguindo, estou conseguindo ser inútil. Porque eles não querem mesmo. Eu tento de uma forma e de outra. Já perdi... não tenho mais qualificação. De vinte e três anos da sala de aula, lá, de chamar a atenção para eles se interessarem. Não tem nenhum interesse lá. E aí, a frustração é igual à de todos (SUJEITO 9-M).

Aí foi o que o SUJEITO 17-M falou, a gente começa com os quarenta alunos. Se ela tiver dez mais idosos, vão ser estes dez, mais maduros, que vão ficar. Os outros estão aqui, ou obrigado pelos pais, ou obrigados pela lei. Então, eles não querem mesmo (SUJEITO 16-F).

O conjunto das falas precedentes ratifica nossa afirmação inicial, e tanto estas como outras não citadas referem-se a um professor que buscou um aluno mais maduro e, ante as mudanças no sistema, depara com alunos adolescentes e ou jovens com um agravante: são os excluídos do sistema regular de ensino. A escola é vítima de sua própria filtragem.

Antigamente, eles iam pro noturno, você lembra? É por isso que, no EJA, eles estão cada dia, cada dia mais jovens. Não tinha... aluno que reprova muito, ia pro noturno. Hoje, não! É obrigado a ir para o EJA. É por isso que, no EJA, está-se agravando, cada dia que passa... você esqueceu de colocar, cada dia que passa, estão mais jovens, mais jovens. E o EJA não foi criado para isto (SUJEITO 17-M).

Só que a questão que eles fizeram, que foi uma coisa errada, é de botar o aluno que está fora da idade... de faixa etária e colocar como correção de fluxo, e não é isso, não é EJA (SUJEITO 14-M).

Assim, dois são os problemas: trata-se de um aluno adolescente e ou jovem e que, especialmente, tem um histórico de inadaptabilidade ao estatuto de aluno. A concepção de que o sistema “empurra” para a EJA os alunos problemas será compartilhada por outros sujeitos da pesquisa, tornando-se um consenso, ou seja, as escolas que oferecem a modalidade de EJA no período diurno, como é o caso de nosso espaço de pesquisa, recebem os resíduos da triagem que o sistema faz. Digno de nota é que, conforme podemos observar dos sujeitos, com exceção de duas professoras (que se mostravam mais adaptadas a esta realidade) e que vinham de uma outra escola que oferecia esta modalidade, todos os demais professores estão lidando com a realidade de EJA diurno há um ano em média.

Realmente, semelhante às demais escolas nestas condições, os estudantes desta modalidade no diurno, em sua ampla maioria, acumulam históricos de fracasso e conflito com a escola e ou com a sociedade. Este contexto acentua, consideravelmente, um mal-estar que também há na escola regular, mas que, na EJA diurno, é hiperdimensionado: a crise entre o aluno enquanto uma abstração de um ideal construído pela instituição e o adolescente e ou o jovem que é convocado a assumir este lugar. Consequentemente, há um ataque simbólico do aluno:

Que o aluno do EJA está chegando cada dia mais burro. Cada dia que passa, tá ficando mais burro. A Secretaria, antigamente, tinha o... aluno que não conseguia aprovação. Ele era reprovado várias vezes, ele iria pro noturno. Hoje em dia, agora, tem que ir pro EJA. É obrigatório ir pro EJA. [...] Que mais? É... que o objetivo do

EJA é dar o diploma, que, durante o dia, ele tá incomodando. É. São esses alu... nós estamos tendo problema aqui, no corredor, porque a maioria dos alunos são os alunos problemáticos do regular, que estão no EJA. A maioria, 99%, entendeu? Tirando essas, essas senhoras mais velhas que tão procurando alguma coisa, o resto são os alunos que não conseguiram nada no regular. Então f... foi empurrado pro EJA, pra terminar e receber o diploma. Pra ter o diploma (SUJEITO 17-M).

A quase totalidade dos casos de violência na escola relatados pela mídia nestes últimos anos que tivemos a oportunidade de acompanhar envolvem alunos com grande distorção entre idade e série, matriculados ou em escolas de EJA, ou em turmas da chamada “aceleração”. Digno de nota é que, na condição de estudiosos da temática, já fomos convidados a estar em quatro<sup>57</sup> das cinco escolas que oferecem a modalidade de EJA no período diurno, no DF, e, em todas elas, os relatos são muito semelhantes. A sexta escola que oferecia esta modalidade de ensino no diurno fechou suas turmas desta modalidade, tendo em vista a gravidade das ocorrências que lá foram registradas.

Além disso, a estas escolas que oferecem EJA no diurno são encaminhados os adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida e de semiliberdade, conforme pudemos comprovar, visitando os núcleos que executam estas medidas na cidade em que a escola está localizada, tendo em vista a queixa comum dos professores com relação a estes estudantes. O mesmo percebemos nas outras cidades.

Também comprovamos a presença de muitos adolescentes que vivenciam medidas protetivas de acolhimento institucional (abrigo), o que se explica pela distorção entre idade e série e uma expectativa de flexibilidade por parte dos órgãos governamentais, o que é um mito. Quase todos os sujeitos, com especial ênfase para os sujeitos 3-F, 9-M, 13-M, 14-M, 15-M e 17-M, nos falam que há um número considerável de educandos com histórico de reprovação e de transferências compulsórias.

No momento em que estivemos na escola, tivemos contato mais de perto com um educando que houvera ameaçado um professor e, por conta dessa situação, foi compulsoriamente transferido. Pesquisando sua documentação, descobrimos que ele possuía um histórico de três outras transferências compulsórias anteriores a essa. Também os seis alunos que solicitamos à escola para realização de um grupo focal possuíam histórico de transferência compulsória, reprovação ou de momentos de evasão da escola, dois eram abrigados, e um cumpria medida socioeducativa de semiliberdade.

Por esse conjunto de fatores, trata-se, conseqüentemente, de uma modalidade cujos estudantes em seu conjunto demonstram aos professores maior diversidade, conforme as falas deles. Além das diversidades já citadas, os sujeitos citam a diversidade etária,

geracional, de gênero, de graus de deficiência, de adaptabilidade social e à escola, entre outras. Vejamos uma dessas falas:

Então, a minha sala de aula, ficou assim ampla, né? Então, por exemplo: tem o Batista, né? Às vezes, eu estou dando aula, e ele começa a cantar, ele a DM, né? Aí, tenho um homossexual, que é o Ariel, né? E ele tá faltando, e ele é alcoólatra... então, assim, as dificuldades elas são mais concentradas... eu tenho senhoras... (SUJEITO 5-F).

Tem uma turma que são três, quatro alunos. E aí, eu tenho essa dificuldade de trabalhar com eles. Ou seja, qual o conteúdo que eu vou trabalhar com eles? (SUJEITO 12-M)

Aqui... concordo exatamente com o que o SUJEITO 12-M abordou, nós temos quatro ou cinco realidades diferentes aqui dentro de uma sala. Você tem quatro alunos na sala. Esses quatro alunos têm uma realidade diferente uma da outra. Nós temos uma quinta B, onde nós temos uma deficiente... uma deficiente... uma DM, nós temos uma DM; nós temos um analfabeto; nós temos uma... uma... um..., como é que fala? Na liberdade... na casa de... (outro professor responde: LA) LA, (respondo: semiliberdade) semiliberdade; e nós temos um... um... um outro lá,... não, o Davi é da outra turma, não é? Eu não... eu não tô lembrado do outro. Falta demais. Mas são alunos que tão paradas. Tipo, Davi, tá parado há... cinco anos (outro professor corrige: oito anos) oito anos e volta e cai numa turma de meninos de 14 anos [...] (SUJEITO 13-M).

De acordo com Gomes (2007, p. 18), “há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.” Apesar de a diversidade ser própria da condição humana, a escola tende a ser míope a isso, tendo em vista o modelo de homogeneidade que regula a relação pedagógica.

A construção da identidade faz-se por meio da percepção do outro enquanto tal. Contudo, a história da humanidade tem demonstrado o quanto transformamos o outro em inimigo e inferior. O outro foi inimigo na Antiguidade; o menor e os bárbaros, na Antiguidade Clássica; o infiel, na Europa Ocidental medieval; o primitivo (incivilizado), na Idade Moderna; o subdesenvolvido, na Idade Contemporânea. Hoje, com a globalização, os outros comungam de nossos espaços, o que representa uma ameaça para o *ego*, que é, por natureza, conservador e defensor da identidade.

A escola, segundo Gomes (2007), enquanto instituição, tem sentido dificuldade em lidar com a diversidade. Todavia, os educandos trazem, “a fórceps”, essa discussão para o cotidiano escolar. A convivência com a diferença reeduca o nosso olhar, e a modalidade de EJA diurno é um caldeirão em que a diversidade se mostra de forma mais patente.

O conjunto das falas expõe que, enquanto se acredita que, no Ensino Regular, a diversidade seja uma exceção, na EJA, mostra-se como regra, o que enriquece este estudo, haja vista que Jacques Pain (2009), apresentando a Pedagogia Institucional, indica que foi construída mediante as experiências com “estabelecimentos sensíveis” nos quais os estudantes diferiam, em muito, das idealizações construídas pelo sistema: os alunos “delinquentes” e os que não aprendiam. Como tal, lançou preciosas luzes novas à escola dos ditos “normais”.

Discussão semelhante foi desenvolvida também por Lapassade (1968), para quem, estudando o patológico, Freud esclareceu o *normal*.

Especialmente em um estabelecimento com as características citadas, os profissionais da educação têm vivido, de forma dimensionada, a fragilidade dos modelos atuais de socialização, tendo em vista que as formas de ser não são mais orientadas por pautas estáveis, mas por uma combinação variada e heterogênea de lógicas de ação que organizam a experiência social dos indivíduos (DUBET e MARTUCELLI, 1996). Especialmente estes profissionais percebem que as personalidades se colocam à frente dos papéis, o que deixa algo de opaco e inacabado no processo de socialização e dificulta a aderência do sujeito aos estatutos ou aos papéis sociais de aluno (DUBET, 1998), sobretudo, quando a condição juvenil exige caminhos tão distintos (DAYRELL, 2007). Logo, a educação que pretenda enfrentar estes desafios precisa aproximar-se da rica vida juvenil (DUBET, 1998). É esse autor quem afirma precisarmos “ver, no caso do colégio, o lugar da adolescência, pois, hoje em dia, o colégio é definido por um tipo de guerra fria entre os adolescentes e a escola” (DUBET, 1997, p. 227). Dayrell (2007) tratará dessa discussão, para demonstrar que a escola continua valendo-se da concepção de aluno da sociedade moderna, pois permanece defendendo a clara separação entre escola e sociedade, negligenciando ou exigindo que, quando, ali, o jovem se encontre, desvincule-se de sua realidade.

Conforme vimos com Gonzáles Arroyo (2007), ainda se defende a concepção homogeneizada de aluno ou, como afirmou Pain (2003), a pessoa é colocada entre parêntese na abstração do aluno, mesmo num contexto que tanto se afasta das idealizações da instituição escola. Os professores sujeitos desta pesquisa, em sua ampla maioria, não se relacionaram à convivência como, também, finalidade da escola, mas apenas enquanto limite do que compreendem como fim: o que consideram como aprendizagem.

Os sujeitos 9-M, 10-F, 13, 16-F e 18-F citam situações nas quais a aprendizagem é comprometida pelas limitações dos estudantes, mas, se houve respeito à sua figura e valorização do seu espaço de aula, se o aluno demonstra esforço na realização das tarefas, como disse o sujeito 9-M, isso ajuda a sua autoestima, pois, de fato, é o que mais importa para esses professores. Segundo Dayrell (2007) e Housseaye (1996), a subjetividade do aluno ainda é posta de lado, para somente se avaliar sua “inteligência” e “esforço”. Digno de nota é que, justamente, o sujeito 6-F, que se referiu a esta subjetividade e à consideração dela em suas aulas, declarou não ter problema com os alunos.

Precisamos repensar a escola para que atenda às necessidades dos alunos-adolescentes e ou jovens, pois, subscrevendo Bleger (1984), as instituições foram criadas,

para servir ao humano e não o contrário. Desse modo, precisamos colocar em causa esta instituição, falar esta instituição, permitir-se o novo com uma ousadia responsável, lapidar para nós a afirmação de Dayrell (2007) de que, em meio a esta aparente desordem, os jovens anunciam a necessidade da nova escola, apesar de continuarmos surdos a este clamor.

Assim, convém pensar uma escola para o adolescente e ou o jovem e, mais especificamente, pensar uma escola que atenda às necessidades específicas de adolescentes e ou jovens que tiveram sua autoimagem abalada pelo histórico de fracasso escolar e conflito com a escola dita regular, pois, como observou Oury (*apud* PAIN): “ou vamos mudar essa profissão, ou vamos mudar de profissão”. Ousamos acrescentar mais uma possibilidade: ou vamos adoecer, razão pela qual trataremos de nova unidade de sentido, o adoecimento no trabalho. Melhor dizendo, precisamos pensar uma escola para as pessoas, além e aquém dos papéis/lugares.

### **A voz do(c)ente: sofrimentos em ressonância**

A gente começa a pensar assim: gente, será que você tá perdendo a... aquela capacidade que você tem de poder... Porque eu imagino assim, que, quando você vai ficando mais experiente, mais velho de Secretaria, que as experiências pudessem ajudar no decorrer do dia a dia. E aí, eu tô ainda fazendo esta reflexão. Mas, chegando aqui... teve até... as primeiras semanas que a gente começou a... a trabalhar, e eu fiquei assim, sem graça de levantar, sabe? Lá na sala dos professores, e comentar: gente, olha, eu não tô conseguindo trabalhar. Eu fiquei com vergonha de ser o primeiro a falar (risos). Porque todos nós estávamos sentindo a mesma coisa (SUJEITO 12-M).

Procuramos fazer um estudo sobre o mal-estar juvenil e deparamos com uma das consequências que o retroalimenta: o mal-estar docente, o que nos habilita a falar na escola como um espaço de sofrimentos em ressonância. Nós sabíamos de sua existência, pois convivemos com ele lado a lado, nestes vinte anos de docência, mas a nossa proximidade não nos permitia o dimensionamento de sua extensão que tivemos com esta pesquisa, e assustamo-nos com o que vimos.

Ao falar de profundo mal-estar associado ao exercício da profissão num contexto de indisciplina e ou violência praticada por adolescente e ou jovens que ocupam o papel de aluno, os sujeitos desta pesquisa não estão sozinhos, visto que, conforme demonstraremos nos dados que se seguem, inúmeras são as pesquisas que comprovam o sofrimento no trabalho por parte de professores.

Em que pesem todos os outros fatores, a impotência foi a grande tônica das falas de nossos sujeitos de pesquisa. A palavra mais usada para expressar este sentimento foi

*incapacidade* (usada sete vezes), o que o remete a profundo sentimento de *inutilidade* (palavra evocada quatro vezes), que é acompanhado de *tristeza*, tendo sido esta palavra evocada cinco vezes. Além disso, ouvimos, por três vezes, a expressão: *eu me sinto frustrado(a)*.

É árdua a tarefa de separar uma dessas frases, tendo em vista a eloquência de tantas delas e a forma ímpar como cada um enunciou sua dor. Começemos por recortes da fala de um sujeito que muito nos tocou no momento da escuta, haja vista tratar-se de um professor de pouca idade e que carrega consigo todo o arquétipo do masculino sisudo que pouco fala de seus sentimentos:

E, pela primeira... e... pela primeira vez, na Fundação, na Secretaria de Educação, em onze anos, eu me sinto incapaz. Totalmente incapaz de passar conhecimento para estes alunos. Pela primeira vez que eu me sinto completamente incapaz. [...] Essa é a minha... a minha situação, assim... eu num... Isso aí, na verdade, começa a afetar é tudo mesmo (o professor embola muito a voz e dificulta o entendimento da frase), afetar a gente mesmo, né? Você não tem vontade. [...] a gente anda no corredor com a cabeça baixa, para não chamar a atenção. Nós... eu me sinto um... um... igual eu coloquei pro aluno um dia: eu me sinto um idiota em sala de aula. [...] Agora, você sai daqui... acabei de sair de uma quinta B ali, pelo amor de Deus! A gente... a gente... (embarga a voz novamente) sabe... chega triste, né? (O professor se emociona) Olha que situação. (o professor faz um silêncio). Só isso. Sorri e diz: minhas angústias (SUJEITO 13-M).

Apesar de nossas reservas juntamente com Birman (2009) com a medicalização e a psicopatologização do mundo, faremos uma aproximação da corrente nosográfica que vem estudando o adoecimento do professor por meio da síndrome de burnout, por reconhecermos a sua importância como esforço de categorização que muito pode ajudar a análise. Isso ocorre com a síndrome de Burnout: uma forma de adoecimento decorrente do contínuo estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de relação trabalhista em que o cuidado se coloque como próprio do ofício e em que haja uma relação de atenção direta, contínua e altamente atravessada pela dimensão emocional (MASLACH, SCHAUFELI e LEITER 2001).

Segundo estes autores, referências nesta discussão, a síndrome caracteriza-se por exaustão emocional, que se manifesta como falta ou carência de energia, perda de entusiasmo, sensação de esgotamento de recursos e perda de sentido de realização pessoal no trabalho, levando o trabalhador a autoavaliar-se de forma depreciativa. É comum um processo de despersonalização pelo qual se passa a tratar os receptores do serviço prestado, os colegas e a organização como objetos.

Apesar de alguns excessos de inclusão de adoecimentos nesta síndrome, muito comum nas abordagens psicopatologizantes, os teóricos desta vertente pontuam que, para ser

configurada, deve existir a predominância dos sintomas: exaustão mental e emocional; fadiga e depressão; ausência de histórico pessoal de psicopatologias; diminuição da afetividade e do desempenho no trabalho; predominância de atitudes e comportamentos negativos; sintomas relacionados ao trabalho. O conjunto destas características aproxima-se, consideravelmente, das falas dos sujeitos desta pesquisa. A título de ilustração, pontuaremos algumas das sintomatologias desta síndrome destacadas por Carlotto (2002), a fim de comparar-se com as falas dos sujeitos:

- **Exaustão física e emocional:**

Semestre passado, quando cheguei aqui, logo depois dela, eu me assustei com esta realidade. E não demorou muito. Eu nunca tinha tirado uma licença médica (alguns professores manifestam que também tiraram licença no ano que passou), eu tirei licença por voz, eu nunca tinha tirado. Eu tenho problema de voz? Tenho. Descobri já tem um tempo, mas a... a... o trabalho da gente é tão desgastante, foi tão desgastante no semestre passado aqui, que eu não aguentei (SUJEITO 18-F).

- **Irritabilidade:** além da frase em epígrafe nesta análise de dados, a questão aparece mais nos diálogos que tivemos com os alunos, nos quais eles diferenciam as aulas boas das ruins, sendo as primeiras dos professores que são “legais” com eles, e as segundas, de professores irritadiços que (*sic*) os “tiram de tempo”. A fala que segue pertence a um sujeito cujos alunos referiram-se a ele como irritadiço.

O SUJEITO 16-F é a professora mãe. Eu que sou o professor padastro, sabe? (risos) porque, realmente, eu não gosto... [...] é muito difícil justificar comigo. [...] Então, os alunos acham que eu sou um professor muito durão. Mas, na realidade, não sou. Mas, sou daqueles la... é difícil me convencer, né? (SUJEITO 15-M).

- **Ansiedade e tristeza:** conforme vimos, o sentimento de *tristeza* foi expresso com o auxílio desta palavra cinco vezes. Isso fica claro na fala que segue e que é a do mesmo sujeito que enunciou a fala agressiva da epígrafe desta análise de dados:

Me deixa muito... é... entristecido, magoado é... (o professor embarga a voz e não dá para entender). Mas, eu fico muito triste. Às vezes chego em casa, e minha mulher não entende que eu tô assim cabisbaixo, e ela pensa: “Não, o que aconteceu... meio triste? Você d... “Nada, não”. É porque você não consegue produzir, e um cidadão que pensa que ele não produz nada, se ele não for medíocre, ele fica triste. E eu ainda não faço parte dos medíocres, ainda (SUJEITO 14-M).

- **Prejuízos no desempenho profissional, perda de entusiasmo e criatividade:** entre tantas falas, destacamos a que segue:

Eu me sinto frustrada. Porque, assim, eu não tenho mais recursos. Eu não sei o que utilizar pra chamar a atenção, assim, para utilizar pra aula desse aluno (SUJEITO 16-F).

- **Diminuição da simpatia e distanciamento dos alunos:**

Mas, a questão é que há muito tempo. Não tenho tanto tempo... onze anos de Fundação. Há um tempo... havia outra realidade. No médio quatro, nós trabalhamos juntos no médio quatro há dois anos atrás. A gente saía da sala de aula, e a sala dos professores era longe, e a gente ia passando entre os meninos, e eles iam

cumprimentando, aluno brincando, mexendo com você. Sabe? Conversando no corredor... e todo mundo... mexendo com um, brincando com outro. Aqui, a gente sai da sala dos professores, e eles te atropelam. Ele te bate, sabe? Ele joga em cima. Sabe? Você tem que ir desviando dele... [...]a gente anda no corredor com a cabeça baixa, para não chamar a atenção (SUJEITO 13-M).

- **Perda de otimismo quanto à avaliação de seu futuro:**

O que o SUJEITO 16-F está falando sobre estas pessoas readaptadas que estão nos corredores e nas salas de vídeo... eu me vejo uma futura readaptada. Sabe por quê? (Deus me livre! Fala um professor ao fundo). Não. É sério, gente. (SUJEITO 18-F).

- **Frustração:** ocorrência por problemas em sala de aula.. Inúmeras são as falas neste sentido. Além das já citadas, destacamos:

Eu fico frustrada, eu me sinto também impotente, eu vejo que sou inútil, porque, por mais que eu queria fazer alguma coisa, parece que eu só fico patinando. Eu nunca saio do lugar. E é isso. Nossa realidade tem sido esta. De um ano e meio para cá, tem sido cada vez pior (SUJEITO 4-F).

- **Hostilidade a administradores:**

E, pra mim, o que foi pior, foi o mais doloroso, foi eu sentir que eu não tinha apoio nenhum da escola (SUJEITO, 16-F).

- **Hostilidade a familiares dos alunos:**

O negócio é a família, eles colocam o aluno aqui e nós... Deus e nós tomamos conta. Deus e nós tomamos conta. É o que está acontecendo. Então, a gente precisa trazer a família para a responsabilidade. Dizer pro pai: seu filho tem só 15 anos, pai. Você é responsável. Se você não é, o Conselho Tutelar vai dizer quem é (SUJEITO 1-F).

- **Hostilidade a alunos.**

- **Desenvolvimento de visão depreciativa quanto à profissão:**

Então, são... inversão de valores. Aquilo que precisava ter uma res... ser resguardado, que é o professor, como nos países do Oriente, os professores são... são, sei lá. São tidos como mestres, porque nós não somos mestres... só se for de obra. Seria bom se fosse de obra, porque ia ganhar melhor do que o professor. Mas, nós somos desvalorizados todos os dias! (SUJEITO 14-M).

- **Insônia:** apesar de não termos perguntado sobre a saúde dos professores, por duas vezes, a questão do sono surgiu; uma delas já consta da fala do sujeito 13-M (citada), na qual comenta que chegou a casa e dormiu a noite toda, e esta segunda:

Então, no começo, assim, eu nem dormia direito, porque a gente fica pensando, não é? Meu marido falou: muda! Volta pro regular, não é? (SUJEITO 5-F).

Há outros sintomas psicossomáticos comuns, mas que não foram objeto de nossa investigação: úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool, medicamentos e outras drogas. Para Farber (1991), a síndrome de Burnout deve ser analisada mediante perspectivas sociológicas, psicológicas e organizacionais. O autor destaca o fato de a educação ser cercada de metas idealistas que favorecem o adoecimento, o que também é dito por um de nossos sujeitos: “Eu acho que a gente... é... fantasia uma realidade que não existe” (SUJEITO 7-F).

Segundo Carlotto (2002), amparando-se em inúmeras pesquisas, são mais acometidos professores atuantes com adolescentes e jovens em contextos de conflito entre professores e alunos nos quais os professores têm de assumir outras funções além das acadêmicas; nos quais há falta de autonomia e não participação nas decisões da educação; onde as condições salariais são desfavoráveis e as possibilidades de ascensão e progressão funcional são inexistentes ou precárias; em que há ausência de trabalho em equipe na atuação pedagógica; em que há carência das redes sociais dos atores professores; em que há fragilidades da formação que não os prepara para os desafios que encontram na escola, sobretudo, por centrarem-se em questões técnicas; em que a relação com a família seja ausente ou equivocada; em que há excesso de críticas, pois, apesar de todas as profissões estarem sob constante avaliação da sociedade, de acordo com Farber (1991), nenhuma é mais avaliada e cobrada quanto a de professor. Digno de nota é que todas as afirmações citadas foram faladas pelos nossos sujeitos de pesquisa ou observadas por nós, sem exceção.

Eu também não estou conseguindo, estou conseguindo ser inútil. Porque eles não querem mesmo. Eu tento de uma forma e de outra. Já perdi... não tenho mais qualificação. De vinte e três anos da sala de aula, lá, de chamar a atenção para eles se interessarem. Não tem nenhum interesse lá. E aí, a frustração é igual à de todos (SUJEITO 9-M).

Assim, eu me sinto inútil. Porque, assim, tudo que eu já tentei durante... Eu estou na Secretaria de Educação desde 89. Desde 88. Então, assim, tudo que eu tento, sabe? Parece que eu não consigo alcançá-los. Quando eu penso que já consegui, aí parece que... sabe? (SUJEITO 3-F).

Buscaremos concluir este núcleo de sentido com o auxílio da psicodinâmica do trabalho. Conforme dito, não possuíamos um capítulo teórico sobre o sofrimento no trabalho, tendo em vista não ter sido este o nosso foco inicial. Logo, fomos buscando a teoria juntamente com a análise e interpretação das falas dos sujeitos, visto que, além de constituir-se o maior núcleo, trata-se de uma temática que perpassa praticamente todos os outros núcleos de sentido e demais falas que orbitam em torno deles.

Tendo em vista a grande quantidade de citações dos dados já feitas com o auxílio da análise nosográfica, nos deteremos mais à teoria no sentido de reler, ratificar, e por vezes retificar algumas das percepções que se encontram em voga com ancoragem nas correntes nosográficas.

A psicodinâmica do trabalho foi pensada pelo psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours, para quem, é tanto uma clínica que se ancora na “descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental”, quanto uma teoria que busca “inscrever os resultados da investigação clínica da relação com o trabalho numa teoria do

sujeito” e que se utiliza tanto da psicanálise quanto da teoria social. Esta corrente teórica reconhece um lugar de centralidade do trabalho para a subjetividade, pois, consoante Dejours (2004, p. 28), o trabalho:

É aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar etc.

Como tal, apresenta impactos para a colocação do sujeito no mundo e no modo de engajamento da personalidade, para responder a uma tarefa delimitada por pressões. Logo, os sujeitos desta pesquisa não vivenciam os sintomas de seu mal-estar, exclusivamente, no ambiente de trabalho, conforme vimos das falas.

Para esta teoria, trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real, aquilo que o trabalhador deve acrescentar de si mesmo, para enfrentar o que não funciona quando se atém à execução das prescrições de seu ofício. Há, portanto, uma colocação do sujeito na realização daquela tarefa. No modo como faz, o trabalhador implica sua subjetividade no real (DEJOURS, 1994). Esta percepção explica-nos o incremento dos adoecimentos docentes, tendo em vista a distância cada vez maior entre o prescrito e o real da qual tanto nos falaram os sujeitos da pesquisa.

Para Dejours (2009), a prescrição é toda uma estrutura organizacional, um conjunto de regras, normas, modos instituídos de fazer. Por sua vez, o real revela-se ao sujeito pela sua resistência aos procedimentos, pelo fracasso da maestria, e, como não há prescrição que dê conta do real, este coloca o sujeito em xeque, apresentando-se ao trabalhador sempre de modo afetivo, por meio do corpo, gerando sofrimento, ao qual pode responder com criatividade ou adoecimento.

Meirieu (2002) compreende que o ato pedagógico genuíno é o que se coloca pela resistência do real, no qual o professor é obrigado a mobilizar sua inventividade a serviço da aprendizagem dos educandos. Contudo, o mito cientificista na pedagogia (LAJONQUIÈRE, 1999) mata esta inventividade, ao prescrever um conjunto de técnicas e modelos para o processo pedagógico.

Sendo assim, o sofrimento decorrente da relação com o real, para Dejours (2004), não é o fim de um processo, mas um ponto de partida para a proteção da subjetividade que se mobiliza na busca de meios de ação sobre o mundo. A transformação deste sofrimento é o caminho que permitirá superar a resistência do real, que, por sua vez, transforma a subjetividade, engrandecendo-a e revelando-se a si mesmo, como fizeram os grandes nomes da Pedagogia, ou diminuindo-a como parecem fazer os nossos sujeitos desta pesquisa.

É por esta razão que o corpo ocupa lugar de destaque na psicodinâmica do trabalho, pois é inteiramente envolvido na resistência do real, visto não existir sofrimento sem um corpo para experimentá-lo. É pelo corpo que o sujeito investe e vê-se no mundo, o que também ajuda a explicar os sintomas psicossomáticos da síndrome de Burnout.

A própria inteligência do corpo forma-se no e pelo trabalho. Não é inata, mas adquirida no exercício da atividade que passa por uma relação perseverante do corpo com a tarefa. Esta inteligência do corpo (prática) é mais que habilidade, pois envolve um investimento afetivo. Trata-se, portanto, de um corpo erógeno: corpo que a gente habita, que se experimenta afetivamente, engajado nas relações com o outro, colocado a serviço da expressão do sentido e da vontade de agir sobre a sensibilidade do outro (DEJOURS, 1994).

Não há, assim, separações sistemáticas: o processo de vivência desse corpo implica a subjetividade por inteiro. Não há dissociações comumente defendidas entre o pessoal e o profissional, o racional e o emocional, o técnico e o afetivo, como propõem os teóricos da síndrome de Burnout, pois, quando dissociamos, temos o adoecimento. É o ser que vivencia e é habitado pelo sofrimento do trabalhar, pela resistência e pelas esquivas do mundo.

Tendo em vista o fato de mobilizar a personalidade, o tempo do trabalho não se restringe ao limite do tempo físico conforme expressaram os nossos sujeitos de pesquisa, ao relatarem situações que extrapolam o ambiente de trabalho. Sendo assim, o trabalho, naquilo que tem de essencial, não pertence ao mundo visível, o que também gera sofrimento, visto que é inacessível à quantificação, pois só a dimensão da materialidade da produção é passível de avaliação, o que não dá conta do trabalho efetivo (DEJOURS, 2004).

Para Dejours (2008a), o uso da inteligência é comumente invisível, discreto, clandestino, escondido, pois os recursos que mobilizamos para enfrentar o real podem subverter as prescrições, podendo ser passíveis de condenação, repreensão ou punição, ainda que favoráveis à empresa. Além do que, grande parte do trabalho ocorre em outros espaços que não o do trabalho efetivo: na vida familiar, no momento de dormir (conforme relataram os sujeitos 5-F e 13-M), nos horários de lazer, nas relações extraempresa (como relatou o sujeito 14-M).

Para a psicodinâmica do trabalho, portanto, trabalhar não é somente produzir, mas produzir-se, transformar a si mesmo, realizar-se, colocar a subjetividade à prova. É inscrever-se no mundo, ao tempo em que transforma este mundo. Logo, o trabalho coloca-se como central no funcionamento psíquico, sendo difícil, inclusive, falar em uma inteligência, quando, de fato, são mobilizadas inteligências.

A resistência do real não se circunscreve à tarefa somente, mas também à experiência da resistência do mundo social, o que as escolas costumam tentar solucionar por meio do que Dejours (2008b) denomina como coordenação, o que está na dimensão do prescrito. Para o autor, cabe aos trabalhadores vencer o solipsismo do exercício das funções por meio da cooperação, com vistas ao estabelecimento de regras e acordos sobre as maneiras de trabalhar, assumir compromissos coletivos entre os estilos dos trabalhadores, buscando uma compatibilização de suas preferências e performances.

Conforme já vimos, outros autores que discutem a violência na escola também apontam a importância do grupo na transformação das realidades escolares. Em nosso espaço de pesquisa, não há tal grupo. Os professores sofrem sozinhos, o que é denunciado por Pain (2003) e Dubet (1997). Na modalidade de EJA, os professores possuem carga horária de 20 horas semanais, logo não há um espaço para reuniões de todo o grupo. Chegamos a levar para a escola uma equipe de estagiários de Psicologia acompanhados por uma professora que trabalha com a Clínica do Trabalho de Dejours, sem que ela conseguisse atender aos professores, seja porque eles não vão à escola, nos dias das coordenações pedagógicas, seja porque não acreditavam na clínica. Um professor, que nunca esteve em nenhum dos grupos de escuta, visto que não coordenava, falou-me em certa ocasião: “Eu não tenho nenhum problema. Se alguém tem, o problema é dele.” Também ouvimos do sujeito 16-F o relato de que se envolvera na separação de uma briga física entre dois adolescentes sem que nenhum dos seus colegas professores a ajudassem. Informa que pediu ajuda aos colegas, que fecharam suas portas, para não se envolver no problema.

Assim, faz-se necessário dar visibilidade e tornar inteligível o uso particular da inteligência que cada trabalhador faz no seu trabalho. Isso os ajuda a tornar compreensíveis e justificar os distanciamentos em relação aos procedimentos prescritos. Em outras palavras, tira-os da invisibilidade parte da sua mobilização e a elaborar, significar, simbolizar e nomear suas práticas. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que possam encontrar-se em grupos cooperativos, que, como vimos, não existem na escola. Nem mesmo a presença de profissional para ajudá-los favoreceu a criação de grupos.

O quadro desta escola mostra-se preocupante, pois, além do que foi relatado, não há um trabalho em grupo. A psicodinâmica privilegia o viver junto, pois o *abrir-mão* do desejo individualista leva a conflitos e pode evoluir para patologias, enquanto, na cooperação do coletivo, possibilita-se tornar visível importante dimensão da invisibilidade do trabalho, obtendo-se, assim, reconhecimento dos pares. Esse aspecto, segundo Dejours, é o mais significativo dos reconhecimentos do trabalhador, dado que lhe confere pertencimento e

distancia-o da solidão social. Para Dejours (2007), o sofrimento pode ser um ponto de partida e não apenas uma consequência lastimável do trabalho.

Os processos de avaliação internacional (PISA) e nacional (SAEB) da educação podem intensificar o sofrimento no trabalho caso se atrelem a propostas meritocráticas que mensuram o trabalho por meio de avaliações profissionais, pois, de acordo com Dejours (2008a), não levam em consideração a dimensão subjetiva do trabalho e, na sua grande maioria, mostram-se como perversos ao trabalhador, por desmerecê-los, reforçar uma sobrecarga, gerar ansiedade e não permitir o reconhecimento – fator fundamental para a saúde no trabalho.

Não é de cobranças desnecessárias que os profissionais da educação precisam, visto que, para a psicodinâmica, o prazer e o sofrimento são proporcionais ao grau de autonomia que o trabalhador tenha para a manifestação de sua inteligência prática, ao espaço de fala validado socialmente que possua com os demais trabalhadores significativos para ele e ao grau de cooperação ou individualismo construído. Não se pense com isto que o trabalhador seja passivo às condições postas pelas organizações. Mendes (2007) demonstra que, quando a organização do trabalho apresenta resistência para o prazer no trabalhar, o trabalhador tende a desenvolver formas de defesa, para mediar o sofrimento, que podem ser: o cinismo, a dissimulação, a hiperatividade, a desesperança, o desprezo, os danos aos subordinados, a negação do risco inerente ao trabalho e a distorção da comunicação. Muitas dessas características emergem das falas de nossos sujeitos de pesquisa.

De outro modo, essas “estratégias defensivas adaptam-se às demandas e às características de cada profissão, diferenciando-se entre os sexos” (MENDES e MORRONE, 2002, p.36). As autoras evocam outras pesquisas que denunciam múltiplas e variadas estratégias de enfrentamento do sofrimento no trabalho por parte dos trabalhadores, tais como, isolamento psicoafetivo e profissional do grupo de trabalho, resignação, descrença, renúncia à participação, indiferença e apatia.

Jayet (1994 *apud* MENDES e MORRONE, 2002) destaca como indicadores de utilização de estratégias defensivas na situação de trabalho: desmotivação e desencorajamento, condutas de evitação, comportamentos agressivos, diluição de responsabilidades, ativismos excessivos, presença excessiva ao local de trabalho, individualismo exacerbado. Mendes (1996 *apud* MENDES e MORRONE, 2002) destaca a racionalização, a passividade e o individualismo, além de um conjunto de outras estratégias específicas a cada área de atuação, presentes entre os nossos sujeitos de pesquisa, conforme vimos.

Nesse sentido, a psicodinâmica esclarece que essas defesas, ao tempo em que podem auxiliar o enfrentamento do sofrimento, podem intensificá-lo, transformando-se em patologias sociais, tais como, a sobrecarga, a servidão voluntária e a violência (MENDES, 2007). Apesar do aumento tecnológico, contraditoriamente, assistimos a um crescimento das patologias ocasionadas por sobrecargas, das patologias pós-traumáticas, não obstante os avanços em torno da civilidade, e das patologias do assédio, apesar dos avanços dos direitos humanos, das depressões, dos suicídios ou das tentativas, associadas diretamente ao espaço de trabalho, mesmo com autonomia, independência e realização pessoal.

De outra feita, a psicodinâmica do trabalho não se restringe à denúncia do adoecimento no trabalho. Dejours, ao longo de sua caminhada, propôs uma clínica do trabalho, processo pelo qual o trabalhador elabora, de forma criativa e saudável, os seus conteúdos de sofrimento junto a seus pares. Também não podemos perder de vista que a organização do trabalho se encontra inserida em um contexto maior que tanto favorece quanto limita o prazer ou o sofrimento. Temos sido regidos, ainda que o trabalhador não tenha disto consciência, pela lógica da racionalidade econômica, uma forma de dominação sofisticada e difícil de ser identificada, que leva à precarização dos empregos e ao sofrimento ético, à banalização das injustiças e do mal, às patologias sociais e à recomposição das defesas.

Não obstante as questões precedentes tratadas, ainda se percebe um esforço dos meios de comunicação e de alguns setores da academia de reduzir o sofrimento do trabalhador ao aspecto intrapsíquico e individual, como pode ser um dos riscos de algumas abordagens que são feitas sobre a síndrome de Burnout. Daí advém o alerta de Faber (2001), um dos grandes teóricos desta síndrome, para que a contextualizemos nos âmbitos social, organizacional e cultural.

Ao que os teóricos da síndrome de Burnout apontam como perfeccionismo ou idealismo, responsabilizando o sujeito pelo seu adoecimento em razão de uma disposição interna, Dejours (2000 *apud* MENDES, 2007) responde com a denúncia da hipersolicitação, conforme emerge da fala de um dos nossos sujeitos:

Mas, você está se desdobrando com aquele tanto de problema diferente, né? Que você tem que ser, né? Aí, eu já sou mãe, que já faço isso em casa, que já é enfermeira, é professora, é tudo. E chega aqui, para fazer as mesmas coisas? (SUJEITO 5-F).

Assim, a sobrecarga é de origem social, por ser prescrita pela organização do trabalho que, por sua vez, insere-se numa lógica de excelência e desempenho, sobretudo quando o trabalho está associado ao sustento e à garantia de necessidades básicas ou à de reconhecimento (DEJOURS, 2008a).

Subscrevendo Boëtie, Dejours demonstrará que a servidão está relacionada à pós-modernidade e ao projeto neoliberal, o que Mendes (2007) e Dejours (2008b) caracterizam como “convivência estratégica”, atitude pela qual o trabalhador se sente obrigado a mostrar-se (e, por vezes, acreditar-se) conformado, adaptado, integrado e eficaz. Isso legitima e naturaliza a banalização do sofrimento, das injustiças e do mal.

Neste sentido, o termo título desta síndrome é perfeito, para explicitar a lógica da produção no que concerne às demandas ao trabalhador: dar tudo de si, queimar até o fim, consumir-se pela organização. Infelizmente, teóricos dessa síndrome reforçam a exploração, ao taxar como patológica a atitude daquele que “não se envolve mais com o que faz e reduz as ambições.”

Freud considerou como da ordem do impossível as profissões do educar, do curar e do governar. Com as devidas adaptações, é perfeita a aplicabilidade para os grupos de risco dessa síndrome. Apesar de Freud não ter tratado, diretamente, da questão, percebe-se serem profissões associadas ao narcisismo e à onipotência, características, conforme já abordamos, reforçadas, pois muito se espera de um médico, de um professor e de um governante em dias tão confusos, e, como sabemos, a onipotência é efeito e causa da impotência.

A psicanálise ajuda-nos a perceber e exorcizar a onipotência tão própria da condição de professor, visto que a *Im-potência* é muito próxima da *Oni-potência* própria de uma posição tão narcísica quanto a do professor e que tem um histórico de *status* em nosso país com perda significativa nos últimos anos. Colombier, Mangel e Perdriault (1989) chamam-nos à reflexão para o fato de que:

O adulto, assim como a criança, também é habitado por esta nostalgia do prazer da fusão e do poder total. Esta nostalgia toma para o professor a forma de dupla ilusão: a de ser ele investido de todos os poderes, de saber tudo em face de um ser novo, despoído e instalado numa dependência total. Se não localizarmos esta dupla ilusão, corremos o risco de não suportar os comportamentos dos alunos que despertam em nós desejos infantis insatisfeitos: oscilamos, então, entre uma repressão que faz calar neles o que recusamos em nós e uma complacência que se esgota, por não chegar a satisfazer a falta do por demais gritante (p. 104).

As autoras continuam a esclarecer que a dupla ilusão precisa ser localizada, para não continuarmos vendo os alunos apenas como outros semelhantes, recusando as satisfações que não tivemos ou nos apressando em tudo satisfazer, “sem ter tempo de se perguntar se este era seu desejo”. Faz-se necessário, portanto, um trabalho de reconhecimento em nós da criança sempre presente, para que não continuemos falhando no encontro com seres diferentes (da criança que fomos ou que queríamos ter sido) ou semelhantes demais à criança que fomos. A onipotência é filha do ser infantil em nós que continua reclamando “tudo imediatamente”, e tal atitude coloca-nos em frente ao “risco de matar, talvez não os alunos, mas, pelo menos,

seus desejos, substituindo-os pelos nossos (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989, p. 104). Há que se ter o cuidado de não se buscarem ações paliativas que, antes de questionar os equívocos colocados pelo momento, tentam adaptar o trabalhador aos interesses do capital e do mercado perverso.

Apesar dos argumentos desta proposta, é preciso lembrar que, não obstante o papel diferenciador que o chefe possa ter na organização (LUNARDI e MAZILLI, 1996 *apud* MENDES, 2007), a saúde e o prazer no trabalho estão inseridos numa organização que Dejours (1987, p.25 *apud* MENDES 2007) define como “a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa – a média que dela deriva – o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade”. Mendes (*idem*) acrescenta que é resultado de compromissos pluridimensionais, relações socioprofissionais, “padrões específicos do sistema de produção, que, por sua vez, determinam a estrutura organizacional na qual o trabalho é desenvolvido” (p.29), portanto é algo além da mera vontade de um chefe. Todavia, como consolidar a “cura” se o sistema ao qual se pertence não foi curado? Não queremos, com estas provocações, negar a existência de tais patologias, mas demonstrar que são mais que traços de personalidade de seus acometidos. Assim, precisamos ampliar nossas lentes de percepção, e a psicodinâmica do trabalho mostra-se instrumento muitíssimo eficaz para este fim.

Entre o prescrito da escola e aluno ideal e o real da organização do trabalho, das condições de trabalho e das relações de trabalho, da condição adolescente e ou juvenil, resta ao professor os desconforto, podendo a partir da cooperação transformar este em criatividade ou adoecimento. Logo, ao publicarmos estes sofrimentos em ressonância de uma escola pública, não o fazemos no sentido de engrossar o coro das desgraças cultivadas por discursos sensacionalistas, mas por acreditamos neste como um sintoma que, como formação de compromisso, traz consigo os elementos ansiogênicos propulsores da transformação desta realidade. Não se trata, pois, de psicopatologizar a crise, mas ressignificá-la.

Em nossa compreensão, tal transformação passa pela formação dos profissionais da educação. Mas, que formação?

### **(In/De/Trans)formação: um caminho?**

A faculdade não me preparou para isso. [...] Mas,... é... a gente às vezes reclama da teoria, mas essa teoria a gente não vê. É o tipo de coisa que a gente aprende só na prática e é no tapa. E aí, eu acho que é uma experiência muito chocante, muito forte! (SUJEITO 7-F).

Não conseguimos visualizar outro caminho de diálogo e superações dos desafios que se apresentaram ao longo das falas dos sujeitos que não fosse o da formação. Todavia, tal qual Enriquèz (1994), apesar de reconhecermos o valor da *in-formação*, temos de cuidar com a ideia de colocar em forma, tão própria de alguns discursos pedagógicos: é preciso abandonar, definitivamente, o termo *formação*, no sentido que o temos. “Trata-se de uma experiência, de um processo, de um trabalho de mudança, não de uma formação - a rigor, pode-se falar de *de-formação* e de *trans-formação*” (ENRIQUÈZ, 2001, p.220). Mesmo porque, não se trata de um problema de nomenclatura, mas do que esta nomenclatura vem denunciando da realidade: formar como colocar em forma ou desconsiderando muitas das reflexões que aqui serão traçadas.

Que os acadêmicos olhem para a realidade com as suas lentes - ao que pese as críticas da Fenomenologia - é compreensível. Mas, olharmos os problemas do mundo como decorrentes da ausência de nossa teoria e querermos, com isto, empanturrar o professor com os nossos conceitos é problema que consideramos grave.

Nossos sujeitos de pesquisa, tal como os inúmeros outros profissionais da educação com os quais temos convivido, reconhecem as suas fragilidades de formação inicial, conforme cita o sujeito 7-F na epígrafe deste tema, e continuada, conforme destaca o sujeito 12-M:

Nós cinco (refere-se a um grupo de professores que tentou um trabalho conjunto sem sucesso) estamos com a falta de pré-requisito neste setor, para podermos trabalhar melhor. Então, assim, a angústia de Mauro é muito grande. Eu me enquadro no grupo de professores que quer, realmente, junto com os demais colegas, resolver alguma coisa, mas eu não encontro a resposta, para trabalhar com um grupo de alunos tão diversificado. Um grupo de alunos, assim, que eu nunca trabalhei antes, nestes 14 anos de Secretaria de Educação (SUJEITO 12-M).

Ante este contexto, paradoxalmente, os sujeitos desta pesquisa pedem formação:

Então, assim, eu acho que o que ele (o aluno) precisaria de fato, que surtiria muito mais efeito dentro do EJA é um trabalho com a gente, porque, às vezes, o professor faz assim não é porque ele não queira abraçar esse aluno. Às vezes, ele não sabe como agir. Eu acho que existe um despreparo muito grande para nós, porque a gente fica angustiada, porque a gente quer fazer mais (SUJEITO 6-F).

Contudo, ao falarem da formação como um caminho muito importante para a superação de seus desafios, criticam, severamente, as formações recebidas. Tal situação é tão grave que assistimos a uma recusa pelas formações apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação. Vejamos algumas falas sobre como os professores veem estas formações:

Eu acho que tem que ter um curso no início do semestre. Não este curso da EAPE lá, enjoado, com pedagogo, essa coisa enjoada, não. Vocês me perdoem se tem pedagogo aqui. Mas é enjoado. [...] Ninguém suporta. [...] E por pessoa que tem noção de sala de aula, não é aquela pessoa que nunca deu aula na vida que pegou aquele cargo pra não entrar numa sala de aula. Aí, fica mandando você fazer isso, fazer aquilo sem ter noção nenhuma (SUJEITO 17-M).

Então, nós temos... o ano passado, acho que foi no ano atrasado, nós fizemos aqui aquele curso que você nem concluiu: da diversidade, da educação, da juventude transviada. Eu fiz e falei pra eles, olha, até hoje, no final do curso, eu não descobri nada. O que é que eu vim fazer aqui? (SUJEITO 14-M)

Nossa caminhada como professor da escola pública, pesquisador e formador possibilita-nos conhecer três lugares da formação na temática em que buscamos especializar-nos: o lugar do formando, o lugar do formador e o lugar do observador/avaliador. Ao longo desses percursos, construímos um saber-de-fazer-feito, que, longe de ser o caminho, tem-nos sido útil no processo de auxílio de nossos pares professores que vivenciam contextos de violência na escola. Isso nos deu elementos, para apontar qual formação rejeitamos.

Juntamente com os nossos sujeitos de pesquisa e com Enriquèz (1994), rejeitamos toda formação que caia na ilusão megalomaniaca de restringir-se à oferta de conteúdos e técnicas para o ego. Nossos sujeitos parecem ainda acreditar nesta ilusão conforme podemos perceber do desfecho da última fala citada do sujeito 14-M, e é ele quem, em outro contexto, informa:

Vocês estão falando aí que sabem. Que são professores, que sabem o que nós estamos passando. Então, me diga, porque eu não sei. Eu tô aprendendo tudo agora. Eu nunca tinha visto maconha na minha vida. Ninguém me falou que eu iria ver. E eu vi maconha, peguei a maconha, eu vi o aluno fazendo o cigarro de maconha, então, como você sabe? (SUJEITO 16-F).

Temos aprendido com Kupfer (1999) que cada um de nós construiu seu estilo único de obturar a falta, o que se mostra também na condição de professor. Apesar de, como esclarece Enriquèz (1994), preferirmos a perversão da técnica que nos engaiola à vacilação da neurose que nos abre as portas. Também rejeitamos com Enriquèz (*op. cit.*) uma formação que parta do pressuposto de plenitude e do humano que negue toda a sua complexidade e incompletude, como defendem escolas da Psicologia, que não leve em consideração o sempre presente *desconhecimento* (ENRIQUEZ, 2001). Rejeitamos formações que não alertem para a necessidade da “inventividade”, da qual nos fala Meirieu (2002), visto que o “prescrito” de uma ação nunca dá conta do real conforme esclarece (Dejours, 1994). Apesar de reconhecermos a importância dos lugares de professor e aluno, com os quais precisamos dialogar, colocá-los em causa, não concordamos com formações que se dirigem a estes papéis, sem levar em consideração que o professor também é uma pessoa (ABRAHAM, 1986), para além da encarnação abstrata de uma entidade exigida pela vida da escola ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração a geração, como nos lembra Rogers (*apud* ABRAHAM, 1986).

Alinhados a nossos sujeitos de pesquisa, ancorados em Baremlitt (2002), questionamos o lugar dado ao *expert* em nossa cultura. Não desconsideremos o valor do saber acadêmico, o que faria desta caminhada de pesquisa um contrassenso, mas questionamos a forma como o diálogo da academia se tem dado com quem se encontra no terreno da prática, pois, como bem lembrou o sujeito 14-M:

Mas, nós ficamos só ouvindo bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, e ninguém resolveu nada. [...] eles vieram só com teorias [...] é bonito falar. Falar é bonito. Agora, eu queria ver colocar a mão na massa (SUJEITO 14-M).

A nossa caminhada como par destes sujeitos alerta-nos para o risco apontado por Barus-Michel (2004) de que nos utilizemos do campo institucional como um palco para representar o nosso pretenso poder e saber ancorados em nossa fantasia de onipotência infantil, verificar nossas teorias, agenciar os atores sociais deste campo e criar uma dinâmica, o que aliena mais os que pretendemos “libertar”. Ao defendermos a formação como um caminho, fazemos isso em sentido contrário àquele que é proposto pelo discurso pedagógico aferrado a doutrinas acadêmico-políticas para o qual os desafios da realidade educacional se devem à alienação do professor, sendo o antídoto à doutrina que professa, ou seja, uma substituição de teorias para o *ego* apoiado em uma ilusão megalomaniaca (ENRIQUÈZ, 1994).

Não conseguimos conceber uma formação que não leve em consideração a escuta, seja pela valorização de saberes e inventividades dos sujeitos que se encontram imersos na realidade (MEIRIEU, 2002); seja pela necessidade de (re)significação pessoal e entre os pares dos conteúdos que decorrem do sofrimento advindo entre o prescrito e o real (DEJOURS, 1994); seja pela necessidade de colocar em causa a instituição que fala pelo professor sem que ele tenha disso toda a clareza (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989; PAIN, 2003); seja pela necessidade de trazer o eu-aluno que atravessa o eu-professor e, por vezes, coloca-se entre a relação autêntica com o outro (BLANCHARD-LAVILLE); seja pela necessidade de gerirmos o infantil que, ante a criança ou o adolescente real (o aluno), evoca os recalques da criança ou do adolescente que fomos ou não pudemos ser (COLOMBIER, MANGEL e PERDRIault, 1989); seja para trazer elementos de um inconsciente que o atravessa e atropela-o, pois, conforme afirmou Lacan (1992, p. 70),

“A constituição do sujeito é de significado para significante. Sujeito esse que o próprio nome já diz: aquele que se sujeita, sujeito inconsciente, que só é possível aparecer no percurso da fala onde recupera, na própria fala, todas as falas faladas sobre ele.”

Apesar disso, é preciso ter muito clara a advertência de Oury (apud PAIN, 2003) de que, quando o professor fala, inicialmente, é a cultura (a elite) que fala, razão pela

qual precisamos fazer o produto desta fala trabalhar. Pelo verbo dos sujeitos desta pesquisa, temos ouvido professores reproduzirem mitos apregoados pela mídia num jogo de retroalimentação com o senso comum, em discordância do que mostram as pesquisas, conforme discutimos no capítulo quatro. Ouvimos de um professor que “este governo até nos chamou para nos ouvir, mas ele não nos escuta”. É justamente esta a impressão que temos em inúmeros encontros nos quais pontuamos a formação na Secretaria de Educação, mas que não se confunda com um ouvir pelo ouvir, como nos adverte o sujeito 6-F:

Teve um curso semestre passado, ridículo! Era um curso para o EJA, eu fui na maior esperança do mundo de que alguém ia me ajudar a ajudar esses meninos. Bom, alguém vai fazer alguma coisa finalmente. Quando chegamos lá, qual que era a proposta? Ouvir tudo que você, Mauro, está ouvindo aqui e que nós apontássemos soluções. Mas, não havia uma luz, não havia nada, e as 56 pessoas que estavam conduzindo, também despreparadas... Essa que é a verdade... um negócio ou chagal, monótona. Ridículo! Então, eu não consegui nem acabar o tal do curso. Eu tava até comentando com as meninas, eu dormia na cadeira, olhando para aquela criatura, tentando também fazer alguma coisa. Então, a verdade é que, assim, nós não somos ouvidos, não se faz um trabalho efetivo em relação a isto, de realmente sentar todo mundo junto, apontar alguma coisa. Precisa, assim, de um trabalho com o professor para que o professor possa chegar melhor neste aluno, a escola envolver esse aluno de alguma maneira, com matérias que trabalham isso (SUJEITO 6-F).

O sujeito professor diz-nos que ele quer ser escutado, mas que ele também quer escutar. Gastamos muito de nossa caminhada, escutando professores até que aprendêssemos com Barus-Michel (2004) e Enriquèz (1994) a ocupar o terceiro na reserva, um lugar vazio que não demanda pelo grupo. Aprendemos com Lacan (1992) a usar do *discurso do psicanalista* como aquele que faz semblante de que sabe, para mostrar que quem sabe, de fato, é o outro, que o saber do outro é importante.

Num processo de “formação”, feita esta escuta, conforme nos demonstrou o sujeito 6, o professor empresta-nos o palco para que assumamos o nosso papel de mestre ou acadêmico, a fim de enunciar uma verdade sobre os processos que compartilhou conosco. Neste momento corremos um grande risco: aceitar a sedução da permanência no palco que é, antes, a sedução da criança megalomaniaca que reside em nós, conforme nos advertiu Barus-Michel (2004). Convém subir ao palco e por meio de nosso saber, fazer o semblante do pai que tudo sabe, para ajudar este profissional a (re)significar suas vivências mediante os conhecimentos e as técnicas que temos utilizado, para ler a realidade, a fim de que, assim, este profissional possa assumir o seu lugar no palco e ajudar seus educandos a fazer também e que não se faça uso desse processo como “astúcia” (MEIRIEU, 2002) ou sedução (PAIN, 2003) para sustentação de nossos anseios megalomaniacos.

Pensamos uma formação que considere o grupo coletivo concreto, onde os sujeitos se entrecortam (ENRIQUÈZ, 1994), no qual uma proposta possa ou não se

consubstanciar (PAIN, 2009, 2006, 2003, 2000; DUBET, 1997), no qual os conteúdos possuem um significado próprio, conforme demonstra Dejours (1994, 2009, 2004, 2008a, 2008b), portanto onde precisam ser (re)significados. Tanto quanto os sujeitos desta pesquisa, defendemos uma formação que considere as instituições a serviço dos humanos e não o contrário (BLEGER, 1984), que dialogue com o real de suas práticas diárias. Pain (2003), analisando a timidez dos resultados de um instituto de formação de professores constituído na França, chama-nos atenção para muitos pontos aqui citados e, principalmente, para o desenho de formações que considerem e partam da prática dos professores.

Nesta mesma linha de raciocínio, Maren (2003) propõe que a pesquisa se aproxime dos ambientes escolares, não apenas voltada aos interesses do poder público, pelo hábito acadêmico obcecado pela cientificidade e preocupado em fazer “boa figura” junto às *disciplines savantes*, como ocorre com muitos destes pesquisadores, relegando, assim, a Pedagogia, enquanto prática social e educativa, a um espaço de escanteio, mas a que ofereça aos sujeitos da educação modelos pertinentes para as ações que devem conduzir, utilizáveis por todos que estejam mergulhados na prática pedagógica. Na compreensão do autor, a preocupação com a dita “ruptura epistemológica”, tida em conta de condição do pensamento verdadeiramente científico, que se quer “isento e objetivo”, conduz à elaboração de um pensamento abstrato, descontextualizado, feito de situações atomizadas.

O autor defende que o ponto de partida habitual de tais pesquisas costuma ser o das “disciplinas da educação” – Psicologia, Sociologia, Antropologia, Economia, Política e assim por diante. Estas ditam os problemas. Os pesquisadores em educação (em especial, em Pedagogia), querendo fazer boa figura entre as disciplinas acadêmicas, tomam emprestada a linguagem e os modos de pensar. Com isso, ficam à margem, esquecidos e desconsiderados. Os profissionais da prática, os *practiciens*, por sua vez, não os apreciam e não os leem, por não serem igualmente “práticos”.

O objetivo da pesquisa em educação deve ser fornecer aos sujeitos da educação teorias ou modelos pertinentes à prática e às ações que o exercício da profissão faz emergir, o que representa, para esse autor, a exigência ética. A falta em educação proporciona uma desqualificação da teoria pelos estudantes que sentem a “desconexão” entre elas, ao mergulharem na prática, conforme tão bem expresso nas falas de nossos sujeitos. Daí decorre a necessidade de atribuir um lugar mais importante à *pesquisa pedagógica* na escola, mais precisamente, a que parte dos *problemas da prática*, não para testar teorias, mas para a construção de *conhecimentos pedagógicos*, o que não pode ser feito sem que seja pela descrição e pelo questionamento das razões da ação pedagógica, com seus sucessos e

fracassos, graças a uma presença sobre o terreno da prática e com a acolhida cúmplice do outro (p.42), na qual o diálogo e o respeito pelos praticantes são essenciais. É reforçar, ou reconhecer, ou trazer o *pensar* pedagógico para junto do *fazer* pedagógico.

Compreendemos com Maren (2003) a *pesquisa pedagógica* como prática e implicada, que se formule mediante sua linguagem, suas imagens e sua finalidade e forneça instrumentos, meios, recursos que permitam encontrar soluções eventuais para a prática pedagógica. Seu objetivo não é a “busca da verdade”, no sentido de julgar a veracidade ou a falsidade de uma teoria. É, antes, a funcionalidade, pois é o campo do ensaio e do erro que testemunham os grandes pedagogos<sup>58</sup>: Celestin Freinet, Paulo Freire, Fernand Oury, Pestalozzi etc. A prática funcional transcende as teorias, é transdisciplinar e empresta seus elementos teóricos e conceituais a várias teorias e áreas de conhecimento. Uma formação que se pretenda equânime com as necessidades da escola precisa, em nossa compreensão, pensar estas questões.

## CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Paz sem voz  
Paz sem voz  
Não é paz  
É medo!*

(Rappa)

Isso aqui não é nem a uma tese, não. Eu só estou fazendo um raciocínio e tentando chegar na frente. Tenho falado isso, e vai ser as próximas gerações, a próxima delas. Os nossos alunos hoje... **eu acho que a metodologia de sala de aula vai acabar, porque, se não achar outra forma lá, não vai ser essa mais. Tem que se buscar outro.** Os estudiosos, para isso, têm que buscar outra forma. Por que os alunos não estão mais querendo assistir aula em sala de aula lá. [...]. Não estou nem colocando em um outro século, não. É ainda nestes primeiros cinquenta anos deste século lá. Eu acho que vai mudar isso, vai precisar de mudar isso (SUJEITO 9-M).

Filhos que somos de nossa história, iniciamos esta caminhada preocupados com o mal-estar discente, mas, ao longo dela, fomos capturados pelo mal-estar docente. Parafrazeando um adágio oriental no início da caminhada, os rios são rios, e as montanhas são montanhas. No meio da caminhada, os rios não são mais rios, e as montanhas não são mais montanhas. No fim da caminhada, os rios são rios, e as montanhas são montanhas.

Apesar disso, não são mais os mesmos rios e tampouco as mesmas montanhas. Fechamos aqui um pequeno ciclo desta caminhada cuja vinculação com ciclos maiores dificultam a delimitação de um início e um fim.

“O espanto continua nos olhos de quem vê” o grande monstro a criar-se<sup>59</sup>. Logo, precisamos achar culpados, e tal qual a bruxa, o corcunda, o deficiente, o diferente medieval, o adolescente e ou o jovem são colocados neste lugar de responsabilização pelos equívocos de tempos tão confusos. Contudo, ao invés da fogueira ou do açoitamento, buscamos métodos mais sutis e, talvez, mais perversos. Ao abandono respondemos com a culpabilização. Condenamos neles o que abunda em nossa sociedade.

Estamos exterminando os nossos jovens! Os dados aí se encontram, para comprovar este fato. Mas, existe uma agressão mais violenta e perigosa, porque sutil e dissimulada: a violência simbólica que reproduzimos mediante uma instituição que fala por nós, da qual podemos ser meros avatares. Quando na condição de adolescente e ou jovem-aluno um desses avatares nos chamou de menor, em que pese os efeitos desta fala anunciada de um lugar transferencial de pretensão saber, soubemos, muitos de nós, empunhar as armas para um contra-ataque, ainda que tenhamos buscado o refúgio de nosso íntimo, para lamber nossos ferimentos.

Apesar disso, nem sempre, esta defesa foi tão fácil, visto que, na maioria das vezes, não foi falada por uma boca, mas gritada por um olhar, pela burocracia, por uma avaliação de aprendizagem que, na verdade, tornou-se um instrumento de avaliação de nossa autoimagem. Então, fomos nós que dissemos: “Caramba! Eu sou menor”. Restou-nos submeter, fugir ou lutar!

Propomo-nos ao resgate da palavra não falada, a uma investigação de uma das frentes de um campo de batalha no qual todos os professores já houvéramos ocupado lugar: a frente dos alunos. Contudo, alguns de nós professores fomos para esta nova frente, a fim de ocupar o mesmo lugar da maioria de nossos mestres, portanto destruir a abstração do aluno que vemos atravessado pelo aluno que fomos ou somos. Outros fomos tentar reinventar estes lugares.

Todavia, ao passar pela frente dos docentes, fomos capturados pelas suas chagas e consumidos pelas tentativas de entendimento delas. Vimos que, se cuidarmos melhor dos médicos, os pacientes receberão os benefícios. Descobrimos que os professores se encontram mais aprisionados do que os educandos, visto que a moratória é apenas para os educandos, pois, se um aluno agride um professor, vira espetáculo, mas muito mais vem sendo explorado de uma agressão oriunda de um professor. O primeiro é apenas mais um desses desregrados desta geração maluca. O segundo é um irresponsável que não se faz digno do título que ostenta. Muitos têm críticas e soluções para a escola, mas poucos entram no seu cotidiano, para olhá-la sem *aprioris* rígidos, para *com-partilhar*.

Nosso objetivo, quando da delineação desta caminhada em forma de projeto, foi o de investigar se a violência na escola é um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade, acentuado pelos (des)encontros no cotidiano escolar. Mais especificamente, almejamos compreender as concepções de sintoma e mal-estar na pós-modernidade por meio da leitura psicanalítica, identificar as possíveis interações entre os fenômenos da indisciplina e ou da violência e o cotidiano escolar e verificar as implicações do mal-estar adolescente e ou juvenil reforçado pelo contexto escolar pós-moderno no fenômeno da violência na escola.

Consideramos que a escola predispõe o (des)encontro de mal-estares de forma ímpar em nossa sociedade, haja vista a sua condição de anacronismo e rigidez para com as transformações que lhe são exigidas. Apesar de o mal-estar da não aprendizagem feri-la narcisicamente, o da indisciplina e ou da violência fazem-no de forma mais direta e com menor possibilidade de recalçamento.

A escola objeto de nossa investigação, a exemplo de tantas outras nas quais já estivemos para processos semelhantes de escuta, vivencia uma desregulamentação,

predispondo atuações *adolescênticas*. Oscila entre a fragilidade da lei e a lei punitivo-populista, em outros termos, entre o *laissez-faire* e o autoritarismo, entre a fluidez dos lugares de professor e, conseqüentemente, de aluno e a concepção ainda idealizada e rígida deles. Assim, sobressai a lei-código ancorada no mestre, que é o senhor da sanção imposta em um face-a-face rotineiro que lhe desgasta a ação e inverte o sentido. Paradoxalmente, trata-se de uma escola caótica no que concerne ao outro/Outro e não democrática. Em uma expressão, é uma escola que cola o funcionamento adolescente de crise e conflito com a lei.

Parte considerável deste mal-estar deve-se às novas formas de socialização e subjetivação impostas pelo mundo pós-moderno, que distancia os estatutos de jovem e de aluno, o que tem dificultado ao aluno a ocupação concomitante destes lugares ou papéis, por vezes conflitantes, e ao professor a compreensão de que, qualquer que seja a modalidade, a tipologia ou os estudantes, antes de dirigir-se à abstração *aluno*, toda educação deve dirigir-se a um sujeito cujos ritmos, tempos, histórias, bagagens e estilos são únicos.

Olhando pela perspectiva do adoecimento profissional, percebemos com a pedagogia institucional que, ou vamos mudar esta profissão, ou vamos mudar de profissão, o que acrescentamos: ou vamos continuar adoecendo, visto que o prescrito para o lugar, papel ou função de professor está cada vez mais distante do real desta função. A frase de nosso sujeito em epígrafe nestas considerações finais é reveladora neste sentido, e o caminho que julgamos procedente para a (des/re)construção é o do resgate do coletivo local, o do reforço ao pensar pedagógico junto ao fazer pedagógico mediante processos que nos auxiliem a falar esta instituição e dialogar com ela em e a partir de nós.

Para tanto, precisamos (re)pensar o que temos chamado de formação. As licenciaturas precisam decidir pela Pedagogia, pelas ciências da educação e pelas falas dos que se encontram imersos na prática dos seus currículos; sem isso, continuaremos criando programas, projetos e disciplinas para cada novo fogo que se acenda nestes tempos confusos.

Nossos sujeitos dizem que as faculdades não os têm formado para o que encontram na realidade e pedem formação, mas não deixam de criticar os modelos hegemônicos de formação. Conforme discutimos, precisamos pensar uma formação que, ao tempo em que INforme, REforme, DEforme e TRANSforme o que acreditamos, não seja possível pelos modelos que se têm hegemonicamente apresentado.

Precisamos inserir o estudo das temáticas que foram aqui discutidas em nossos currículos de licenciatura, como dizem os sujeitos desta pesquisa. É passada a hora de discutirmos a adolescência para além das apreensões desenvolvimentistas descontextualizadas, a juventude, as novas formas de socialização e de subjetivação

apresentadas pela pós-modernidade, tendo em vista que é esta a grande dificuldade exposta pelos sujeitos desta pesquisa, ou seja, precisamos formar para a inventividade. Mas como conseguir êxito nesta proposta com licenciaturas nas quais os estudantes do Ensino Superior fazem apenas três disciplinas da área de educação e estágio supervisionado, em muitas ocasiões ministrados por professores que não possuem experiência com a escolarização de crianças e adolescentes. Tal é o quadro da Universidade de Brasília.

É lamentável comprovarmos que os sujeitos desta pesquisa, não obstante encontrarem-se na vanguarda da relação com a comunidade, não conhecem ou sabem acionar a retaguarda de uma rede de proteção social; afastam-se da pesquisa e reiteram preconceitos, estigmas e estereótipos amplamente difundidos no senso comum; perpetuam práticas reacionárias, excludentes, destruidoras da autoimagem dos atores-autores no palco escolar. Em uma palavra, continuam sendo “hospedeiros” e agindo por uma instituição que por eles fala e age. Não temos a pretensão de levar nosso clamor às faculdades do Brasil e do mundo, mas dizemos na esperança de que possa ser ouvido, ao menos, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Os formadores precisam aprender com a psicanálise a escutar, para além de ouvir, a romper com os prepostos modelos prepotentes, a escutar-se e a auxiliar os que estão no mesmo caminho. Precisamos pensar a formação em processo no qual as situações concretas do cotidiano escolar (prática) sejam o currículo, os conteúdos sejam auxiliares a esta caminhada, e os saberes *de-fazer-feito* dos educadores sejam trazidos à pauta das reflexões e da aprendizagem com o mesmo valor e importância que se tem dado aos saberes dos consagrados teóricos da educação.

Chegamos ao término desta caminhada, comungando com a fala do sujeito em epígrafe: a escola precisa reinventar-se. Porém, contrariando este mesmo sujeito, acreditamos que esta não é tarefa apenas para os estudiosos, pois o que os educadores têm chamado de violência nada mais é que um sintoma do anacronismo da escola com o tempo vivido no hoje e com as novas configurações dos estudantes, do distanciamento entre o prescrito e o real para o ofício de professor, do solipsismo do exercício da profissão, do mal-estar que é adolescer e ser jovem com mediadores culturais tão fluidos e paradoxais, da fragilidade dos modelos de adulto que se tem apresentado, dos ditames e das convocações paradoxais da cultura, dos adultos tão inseguros de ocupar os seus papéis e os lugares sociais num país onde abundam cobranças e carece-se de políticas públicas para esta parcela da população. Os atos disruptivos de nossos adolescentes e ou jovens são sintomas do desamparo e da carência de apoio narcísico parental. Mas, como ser este suporte se, também, os adultos-referências professores

se encontram tão fragilizados? Como ser este suporte ocupando o papel e lugar de uma profissão que exige tanto de nós?

Uma dissertação é também a elaboração de nossa caminhada e esperamos que os saberes aqui contidos sejam também para quantos se interessem pelas temáticas aqui tratadas. Gostaríamos de ter feito um trabalho interventivo aos moldes do que temos aprendido com a psicossociologia, mas o tempo do mestrado não nos permitiu. Quem sabe saldar esta dívida com um doutorado.

Muitas questões permanecem em aberto, aguardando que outros pesquisadores continuem a caminhada da academia para esta temática. De nossa parte, concluímos que a violência na escola, tanto quanto a não-aprendizagem e o sofrimento psíquico do professor – além de tantos outros desafios do cotidiano escolar, são sintomas dos mal-estares que se (des)encontram em seu cotidiano: dos estudantes-adolescentes e ou jovens, dos professores, de um tempo que tem o mal-estar como marca privilegiada e, principalmente, de uma instituição que não vem conseguindo se reinventar para fazer frente ao seu cotidiano.

Os sintomas nos dão as pistas dos descompassos que os produziram, o que os colocam como formação de compromisso. Logo, ante a aparente desordem, uma nova ordem se anuncia. Ante o quadro dos sofrimentos em ressonância que assistimos, encontram-se em ação as forças pulsionais de sua superação, pois, ao contrário do que possa parecer a um olhar menos atento, não se trata de uma realidade dominada pela pulsão de morte, mas sim de uma instituição na qual esta pulsão tenta prevalecer, contrastando com a pulsão de vida dos sujeitos que a compõem. Aliás, a reinvenção desta organização e instituição já vem sendo feita por inúmeras experiências inventivas no Brasil e no mundo. Ancorando-se nestas iniciativas e construções, é preciso reinventar a escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. (Compiladora). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones em ele trabajo docente*. Barcelona, 1986.
- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ABRAMOVAY, Mirian. (coord.). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- \_\_\_\_\_. (coord.) et al. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.
- \_\_\_\_\_. e ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Mirian; et al. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.
- \_\_\_\_\_. e RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- AICHHORN, August. *Juventud desamparada*. Trad. R. Del Portillo. Barcelona: Gedisa, 2006.
- ALMEIDA, Maria Izabel Mendes e TRACY, Kátia Maria de Almeida. *Noites nômade: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ALVEZ-MAZZOTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Thonson, 1998.
- AMPARO, Deise Matos do e PEREIRA, Marcia Santos. Adolescência e passagem ao ato violento: aspectos clínicos e psicodinâmicos. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- AQUINO, Rubim Santos Leão; FRANCO, Denize de Azevedo e LOPES, Oscar Guilherme P. Campos. *História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- ARAÚJO, Sandra Maria Baccara. *Pai, aproxima de mim esse cálice: significações de juízes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- ARDOINO, Jacques. *Psicologia da Educação na Universidade e na Empresa*. São Paulo: Herder, 1971.
- \_\_\_\_\_. Das evidências pedagógicas à conscientização crítica: as articulações entre as ciências e as práticas sociais. In: IMBERT, Francis. *Pour un praxis pédagogique*. Trad. Lucie Didio. França: Editions Matrice, 1985.

\_\_\_\_\_. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUGÈ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 2001.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDISA, T. e VIEDMA, A. (coord.). *Convivência escolar*. Madrid: UNED, 2006.

BAREMBLITT, Gregorio. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5. ed. MG: Instituto Félix Guattari, 2002.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. *O sujeito social*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELO, Fábio Roberto Rodrigues. *A primazia da alteridade: interlocuções entre psicanálise e pragmatismo*. Dissertação de mestrado. BH: UFMG/FAFICH, 2003.

BIRMAN, Joel. Tatuando desamparo. In: CARDOSO, M. R. (org.). *Adolescentes*. São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. *Cadernos sobre o mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BLANCHARD-LAVILE, Claudine. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.

BLEGER, José. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Trad. Emílio de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

\_\_\_\_\_. *O grupo como instituição e o grupo nas instituições*. In: KAËS, René et al. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, nº 62, Apr. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 nov. 2011.

BORNHEIM, G.A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

BOURDIEU, Pierre de. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90*. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_, Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP. *Guia para a prevenção do crime e da violência nos municípios*: 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESPE, 1999.

CARDOSO, Marta Rezende. Prefácio da obra: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. In: *Psicologia em estudo*, v. 7, n. 1, p. 21-29. Maringá: jan./jun. 2002.

CARRANO, Paulo. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. REVEJ@, v. 1. nº 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA – FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Ciência moderna e interrogação filosófica. In: CASTORIADIS, Cornelius (org.). *As encruzilhadas do labirinto 1*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CASTRO, Mary Garcia et al. *Cultivando vida: desarmando violências, experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.

CEPAL y OIJ. *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*. Santiago: CEPAL y OIJ, 2004.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas na juventude contemporânea. In: SPOSITO, Marília Pontes e ZAGO, Nair Zago (org.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*, 2007

CHESNAIS, J. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. In: *Ciência e saúde coletiva*. Vol. 4, nº 1, 1999.

COLOMBIER, Claire ; MANGEL, Gilbert e PEDRIAULT, Marguerite. *A violência na escola*. Trad. Roseane Kligerman Murray. São Paulo: Summus, 1989.

CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. Regina Célia Reynolds; Daniel Tojeira Cara; Danilo Moreira da Silva; Fernanda de Carvalho Papa (org.). São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis*. Brasília: Plano, 2004.

CORTI, A.P.O. et al. *Que Ensino Médio queremos?* Guia para a realização de grupos de diálogo. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, Joel.(coord.). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1998. p. 151-174.

\_\_\_\_\_. *O mito psicanalítico do desamparo*. Agora, 3 (1), 2000. p. 25-46.

\_\_\_\_\_. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

CUNHA, Célio da. A pedagogia no Brasil. In: LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974. p. 880-915.

DÁVILA, Oscar et al. *Capital social juvenil: intervenciones y acciones hacia los jóvenes*. Viña del Mar: INJUV y Ediciones CIDPA, 2003.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, out. 2007, vol.28, n°100.

\_\_\_\_\_ et al. Juventude e educação. In: SPOSITO, M.P. (coord.). *Estado da arte da juventude brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1, MG: Argvmentvm, 2009.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre as palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a.

DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002b.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Paráfrase em português de Railton Sousa Guedes. 2003. Disponível em <http://www.filestube.com/f2953ae6470b4cf003e9/go.html> Acessado em 10 jan. 2011.

DEJOURS, Christophe. *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, Trabalho e Ação. *Revista Produção*. V. 14, n. 3, 2004.

\_\_\_\_\_. Psicodinâmica do Trabalho na Pós-Modernidade. Em MENDES, A. M.; LIMA, S. C. C. & FACAS, E. P. (orgs). *Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2007.

\_\_\_\_\_. Tornar visível o invisível. In: DEJOURS, C. *Avaliação do trabalho submetida à prova do real*. São Paulo: Blucher, 2008 a. p. 53-70.

\_\_\_\_\_. Novas formas de servidão e suicídio. In: MENDES, A. M. (org.). *Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão*. Curitiba: Juruá, 2008b.

\_\_\_\_\_. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? In: *Revista Cult*, n. 139, ano 12, São Paulo: Editora Bregantine, setembro de 2009.

DRIEW, Didier. *A violência adolescente*. Seminário Internacional de Adolescência e Traumatismo. Brasília, Universidade Católica de Brasília, outubro de 2010. Texto não publicado.

DUBET, François. *Les mutations du système scolaire et les violences à l'école*. Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, n. 15, 1º trimestre. 1994.

\_\_\_\_\_. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. In: *Revue Française de Sociologie*. XXXVII, 1996, p.511-535.

\_\_\_\_\_. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet concedida a Angelina Peralva e Marília Esposito. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/agosto, 1997, p. 222-231.

\_\_\_\_\_. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*. São Paulo, v. 3, 1998, p.27-33.

\_\_\_\_\_. *A propôs de la violence et des jeunes par François Dubet*. Cultura e conflitos. Sociologie Politique de l'International, 2002. Disponível em [http://www.euowrc.org/05.education/education\\_fr/viraj/08.viraj.htm](http://www.euowrc.org/05.education/education_fr/viraj/08.viraj.htm) Acesso em novembro 2011.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*. n°. 119, jul, 2003, p. 29-45.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set/dez, 2004, p. 539-555.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école – sociologie de l'expérience scolaire*. Bordeaux: Éditions du Seuil, 1996.

EISENSTADT, Shmuel Noah. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

\_\_\_\_\_. *Múltiplas modernidades: ensaios*. Lisboa: Livros Horizonte, col. «Estudos Políticos», 2007. 166 p.

ENRIQUÈZ, Eugène. Da formação e da intervenção psicossociológicas. In: LEVY, Andre et al (org). *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Instituição, poder e desconhecimento. In: ARAÚJO, J. N. G. de e CARRETEIRO, T.C. (org), *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta, 2001.

ERIKSON, Eric Homburger. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1987.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. *Educação, conflito e convivência democrática*. Ensaio: avaliação e políticas públicas. Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out/dez. 2008.

FARBER, B. A. *Crisis in education*. Stress and burnout in the american teacher. São Franciso: Jossey-Bass Inc. 1991.

FEIXA, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. vol. 4, nº. 2. julho/dezembro, 2006 [Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77340202.pdf>].

FERREIRA, Títo Lívio. *História da educação luso-brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1966.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. *O infantil: Lacan e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREUD, Sigmund. *O método psicanalítico de Freud*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1904).

\_\_\_\_\_. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1905).

\_\_\_\_\_. *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos: o Pequeno Hans*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1909).

\_\_\_\_\_. *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (originalmente publicado em 1912).

\_\_\_\_\_. *Totem e Tabu*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1913).

\_\_\_\_\_. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 14, Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1914).

\_\_\_\_\_. *Alguns Tipos de caráter encontrados na prática psicanalítica*. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Originalmente publicado em 1916).

\_\_\_\_\_. *Além do Princípio do Prazer*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1920).

\_\_\_\_\_. *Psicologia de grupo e a análise do ego*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1921).

\_\_\_\_\_. *O Ego e o Id*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1923).

\_\_\_\_\_. *A Dissolução do Complexo de Édipo*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1924).

\_\_\_\_\_. *Inibições, Sintomas e Ansiedade*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1925).

\_\_\_\_\_. *Inibições, sintomas e ansiedade*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1926)

\_\_\_\_\_. *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1930).

\_\_\_\_\_. *A Negativa*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1925).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Parlo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA DE ARAÚJO, J. N. Função paterna e constituição dos grupos sociais. In: GARCIA DE ARAÚJO, J. N. et al (org.). *Figura paterna e ordem social: tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-28.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, Cândido Alberto. A inflação da adolescência. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. In: *Tempo Social*. São Paulo: [s.n], v. 17, n. 2, 2005. Disponível em <[http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103](http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103)>. (Acesso em 14 abr. 2010)

GONZÁLES ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GUTTON, Philipe. *Lo Puberal*. Argentina: Paidós, 1998.

HAAG, Carlos. A pedra no meio do caminho: como o advento da adolescência "engoliu" os adultos do planeta. In: *Revista Pesquisa FAPESP* - Março 2007 - Edição 133. Disponível em [www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=3176&bd=1&pg=1&lg](http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=3176&bd=1&pg=1&lg). Capturado em abril de 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUSSEAYE, Jean. *Autorité ou Éducation?* Trad. de Rogério Córdova. Paris: ESF, 1996.

HOUSSEYER, Florian. De ontem a hoje: teorias psicanalíticas dos atos delinquentes na adolescência e relato clínico. O recurso ao ato em todos os sentidos. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010.

IBGE – MPOG – BRASIL. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: investigação suplementar sobre as características da educação de jovens e adultos*. Relatório. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE – MPOG – BRASIL. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2009*. Volume 30. Relatório. Rio de Janeiro: IBGE, 2009a.

IBGE – MPOG – BRASIL. *Pesquisa nacional de saúde do escolar 2009*. Relatório. Rio de Janeiro: IBGE, 2009b.

IBGE – MPOG – BRASIL. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: características da vitimização e do acesso à justiça no Brasil 2009*. Volume 30. Relatório. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – MPOG – BRASIL. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*. Estudo & Pesquisas – informação demográfica e socioeconômica, n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – MPOG – BRASIL. *Sinopse do censo demográfico 2010*. Relatório. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IMBERT, Francis. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle. Paris: ESF, 1994.

\_\_\_\_\_. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Instituição ou caos. In: ROCHA, Jamesson Vieira et al. *Educação e complexidade nos espaços de formação*. Brasília: Plano, 2003.

ISLAS, José Antônio Péres. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e SOUZA, Sônia M. Gomes (orgs.). *Juventude contemporânea: desafios e perspectivas*. Brasília: SEDH; Goiânia: Falt UFG, Cânone Editorial, 2009.

JUSTO, José Esterza. A psicanálise lacaniana e a educação. In: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

KEHL, Maria Rita. *Função fraterna*. São Paulo: Relume, 2000.

\_\_\_\_\_. Juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, P. (org.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

KHAN, Masud. O conceito de trauma cumulativo. In: KHAN, Masud (org.). *Psicanálise, teoria, técnica e casos clínicos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculos dos indicadores do fluxo escolar da educação básica. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, p. 107-157. Brasília: INEP, 2003.

KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones críticas en la Participación Social de las Juventudes. In: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas, 1998.

KUPFER, Maria Cristina M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, Ed. (org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

KUPFER, Maria Cristina e LAJONQUIÈRE, Leandro. (org.). *Os adultos, seus saberes e a infância*. Anais do IV Colóquio do LEPSI. São Paulo: USP, 2004.

LABRIOLA, Luiz Paulo. O que podemos fazer pelas crianças? Infância, escola e responsabilidade social em Hannah Arendt. In: KUPFER M. C, e LAJONQUIÈRE, L. (org.). *Os adultos, seus saberes e a infância*. Anais do IV Colóquio do LEPSI. São Paulo: USP, 2004.

LACAN, Jacques. *Os Escritos Técnicos de Freud: seminário I*. Rio de Janeiro: Jorge-Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. *Seminário X. A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge-Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. *O seminário. Livro 17: O avesso da psicanálise, 1969 – 70*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. O simbólico, o imaginário e o real. In: *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para pensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: BRITTO, Sulamita (org.) *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. III, p. 113-123.

\_\_\_\_\_. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAPLANCHE, Jean. *Interpréter (avec) Freud. La révolution copernicienne inachevée*. Paris: Aubier, 1992. p. 21-36.

\_\_\_\_\_. La psychanalyse comme anti-herméneutique. In: *Entre séduction et inspiration: L'homme*. Paris: Quadriga/PUF, 1999. p. 243-262

\_\_\_\_\_ e PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário de Psicanálise*. Direção de Daniel Lagache. São Paulo, 1998.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trad. Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOURAU, R. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61.

MAREN, J-M. V. *Em quête d'une recherche pratique*. In *Révue des Sciences Humaines*, n. 142, octobre, 2003.

MARGULIS, Mario. Juventud: una Aproximación Conceptual. In: BURAK, Solum D. (org.). *Adolescencia y Juventud em América Latina*. Costa Rica: LUR, 2001. p. 41-56.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una Palabra. In: MARGULIS, Mario (ed). *La Juventud es más que una Palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. p. 13-30.

MARTY, François. Adolescência, violência e sociedade. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, June 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982006000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 05 Oct. 2011.

\_\_\_\_\_. O genital, impasses e acesso. In: CARDOSO, Marta Rezende e MARTY, François (org.) *Destinos da adolescência*. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Seminário internacional de adolescência e traumatismo*. Conferência de Abertura. Brasília, Universidade Católica de Brasília, outubro de 2009. Texto não publicado.

\_\_\_\_\_. Violência e passagem ao ato homicida na adolescência. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teoria e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B. e LEITER, M. P. *Job burnout*. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422. 200.

MATZA, David. As tradições ocultas da juventude. In: BRITTO, Sulamita (org.) *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. III, p. 81-106.

MAZARGÃO, Lúcio Roberto. *Psicanálise e pragmatismo: ensaios e escritos heréticos*. Belo Horizonte: A.S. Passos, 1996.

MAYER, Hugo. Passagem ao ato, clínica psicanalítica e contemporaneidade. In: M. R. Cardoso (org.), *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001. p. 81-101.

MEC - INEP. Dados do Censo Escolar, 2011. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22473/censo-escolar-2011-raio-x-da-educacao-basica-no-pais/>

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, A.M. (org.) *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.v.1. 367 p.

MENDES, A. M. e MORRONE, C. Faria. Vivências do prazer-sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. In: MENDES, A M; et al (org.). *Trabalho em transição, saúde em risco*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p.25-42.

MERLE, Pierre. *L'élève humilié: l'école um espace de non-droit?* Paris: PUF, 1996.

MEZAN, Renato. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_. *O método: as ideias*. Trad. J. Silva. Vol. IV. Porto Alegre: Sulina, 1998.

NEUBERN, Maurício S. As emoções como caminho para uma epistemologia complexa de Psicologia. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. maio-agosto. 2000, vol. 16, n. 2, p. 153-164.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e psicologia clínica: desafios epistemológicos*. Brasília: Plano, 2004.

OBIOLS, S.D.S. *Adultos en Crisis, Jóvens a La Deriva*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico, 2002.

OECD. *Results: What Students Know and Can Do? Student Performance In Reading, Mathematics And Science*. Volume I, 2009. Disponível em: [www.oecd.org/publishing](http://www.oecd.org/publishing). Acessado em 07 de julho de 2011.

OLIVEIRA, A. M. Jovens-adolescentes e as transformações na subjetividade. In: TOMAZETTI e GALLINA, S. *Territórios da prática filosófica*. Santa Maria: UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. *A caminho da Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ORTEGA, R. *La Convivência Escolar: que és y como abordarla*. Andalucía: Consejería de educación y Ciência. Junta de Andalucía, 1998

OURY, Fernand.e VAZQUES, Aïda. *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Lisboa: Estampa, 1988.

OUVRY, Olivier. Adolescência e violência. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teoria e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010.

PADRO, Ricardo. Entrevista à revista *Carta Capital*, 13 de janeiro de 2010. p.12.

PAGÈS, Max. O sistema sociomental hospitalar. In ARAÚJO, J. N. G. de e CARRETEIRO, T.C. (org.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta, 2001. p. 245-260.

PAIN, Jacques. *La Pédagogie Institutionnelle d'intervention: une recherche-action institutionnalisée*. Paris: Paris-X Université, 2000. Disponível em <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article647>, capturado em agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. *Penser La pédagogie*. Paris: Matrice editions, Vigneux, 2003.

\_\_\_\_\_. L'école, une prévention fondamentale. In: *L'École et ses Violences*. Paris: Anthropos, 2006.

\_\_\_\_\_. La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury. In: MARTIN, Lucien et al. *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Paris: Éditions Matrice, 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: *Análise sociológica*, v.25, 1990.

\_\_\_\_\_. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. Dos relatos aos conteúdos de vida. In: PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 3. ed. Ambar, 2005. p. 107-127.

PALMADE, Jaqueline. Pós-Modernidade e fragilidade identitária. In: ARAÚJO, J. N. Garcia de e CARRETEIRO, T. C. (org.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001. p. 93-121

PÁMPOLS, Carles Feixa. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto et al (org.). *Jovens na América Latina*. Trad. Augusto Caccia-Bava. São Paulo: Escrituras, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, 1997.

PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Tese de Doutorado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PESSOA, Fernando. *Obra poética e em prosa*. Introduções, organização, bibliografia e notas de António Quadros Dalila Pereira da Costa. Volume I. Poesia. Porto: Lello & Irmão – Editorias, 1986.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas*. Tese de doutorado. UnB, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e sentido do Trabalho Escolar*. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PINHEIRO, Teresa. Narcisismo, sexualidade e morte. In: CARDOSO M. R. (org.). *Adolescência: psicanalítica*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001. p. 69-79.

PINKER, Steven. *The Much Better of our nature: why violence has declined*. Quebec: Viking, 2011.

PLASTINO, Carlos Alberto. *O primado da afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

RASSIAL, Jean Jacques. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997a.

\_\_\_\_\_. A adolescência como conceito da teoria psicanalítica. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997b.

\_\_\_\_\_. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

REGUILLO CRUZ, Rosana. *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del Desencanto*. Buenos Aires: Norma, 2000.

RENAULT, Alain. *O fim da autoridade*. Trad. Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ROBINSON, Ken. *Mudando o paradigma da educação*. Palestra proferida na Royal Society for the Arts. Inglaterra: RSA, 2010. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=yFilmKnvs2w>

RODRIGUEZ, Ernesto. *Existe el riesgo de caer em um populismo punitivo*. Entrevista dada em 22 de maio de 2004. Disponível em [http://www1.folha.uol.com.br/folha/Dimenstein/CBN/capital\\_140906.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/Dimenstein/CBN/capital_140906.shtml).

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde e SOUZA, Vera Lúcia Batista de. Análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In SAIDON, O e KAMKHAGI, V. R. *A análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RORTY, Richard. Pragmatismo. Trad. Antônio Duarte. In: CARILHO, Manuel Maria (dir.) *Dicionário do pensamento contemporâneo*. Lisboa: Public. D. Quixote, 1991.

RUEFF-SCOUBÈS, Claire. *La démocratie dans l'école: une pratique d'expression des élèves*. Trad. Rogério Córdova. Paris: Syros, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

SANTOS GUERRA, M. *Entre bastidores: o lado oculto da organização escola*. Porto: Asa, 2002.

SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIETTO, Bianca Bergamo e CARDOSO, Marta Rezende. Adolescência, ato e atualidade. In: *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. Vol. VI, n. 1, p. 15 – 43. Fortaleza, 2006.

SAVIETTO, Bianca Bergamo. *Adolescência: ato e atualidade*. Curitiba: Juruá, 2010.

SILVA, Luciano Campos e NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na Escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇÁLVES, Luiz Alberto Oliveira e TOSTA, Sandra Pereira (org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SINGER, P. A juventude como corte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Marielene Proença Rebello. *Medicalização na educação infantil e no Ensino Fundamental e as políticas de formação docente*. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. 2010, no prelo. - [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf)

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal*. Educação e Realidade, v. 33, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes e GALVÃO, I. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 2, 2004.

SUDBRACK, M. F. O. Da falta do pai à busca da lei: o significado da passagem ao ato delinquente no contexto familiar e institucional. In: *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*. Suplemento especial, UnB, 1992.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches e PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 47, Dec. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 18 Oct. 2011.

TRASSI, Maria de Lourdes e MALVASI, Paulo Artur. *Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação juventude e violência*. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, M. M. *Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica*. In: Anais do I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação – *Família, escola e juventude: olhares cruzados*. Brasil/Portugal. Belo Horizonte, 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari; Ministério da Justiça, 2011.

WALSH, Froma. *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Roca, 2005.

WELLER, Wivian. *A hermenêutica como método empírico de investigação*. Reunião Anual da ANPED. GT Filosofia, Caxambu – MG: 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>. acessado em dezembro de 2011.

\_\_\_\_\_. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. Sociedade e Estado [Dossiê: A Atualidade do Conceito de Gerações na Pesquisa Sociológica. Organizadoras: Alda Motta e Wivian Weller]. Brasília, 2010a (em edição).

\_\_\_\_\_. *Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos*. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010c.

WINNICOTT, Donald Woods. *Privação e delinquência*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

XAVIER, Francisco Cândido/ Emmanuel. *Religião dos espíritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: FEB, 1999.

ZHER, H. *Trocando as lentes: novo foco sobre o crime e a justiça – justiça restaurativa*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

ZIMERMANN, David E. *Fundamentos em Psicanálise: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre, 1999.

ZORNIG, Silvia Abu-Jamra; LEVY, Lídia. *Uma criança em busca de uma janela: função materna e trauma*. Estilos clin., São Paulo, v. 11, n° 20, jun. 2006. Disponível em [www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100003&lng=pt&nrm=iso) Acessado em 05 out. 2011.

**APÊNCICE**  
**Termo de consentimento livre e esclarecido**



---

**Universidade de Brasília**

**Faculdade de Educação**

Prezado (a) Professor (a),

Como é do conhecimento de V. Sa., encontramos-nos imersos nesta escola para realização de pesquisa junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no qual nos encontramos matriculados como aluno do Mestrado em Educação.

A temática que pesquisamos é a interface entre a juventude, a Escola e a violência, pretendendo pesquisar o mal-estar juvenil, institucional e pós-moderno e seus (des)encontros no cotidiano escolar.

Esperamos, com o auxílio de vocês, poder contribuir com a oferta de elementos que nos auxiliem na análise e intervenção para outras realidades que vivenciam dificuldades semelhantes de violência e/ou indisciplina na escola.

Pretendemos, tão logo tenhamos a análise destes dados, poder compartilhá-los com os senhores e senhoras, o que acreditamos que somente será possível em março do próximo ano.

Solicitamos, por fim que assinem o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme versa a legislação vigente.

Gostaríamos de agradecer a todos e todas pela preciosa colaboração e reafirmar a nossa disponibilidade para contribuir no que possamos com aquilo que nos seja demandado.

Reforçamos ainda que não é permitida, em hipótese alguma, a identificação dos sujeitos da pesquisa, o que implicaria descumprimento ético e legal.

Registramos abaixo os nossos contatos para quaisquer dúvidas.

Respeitosamente,

Mauro Gleisson de Castro Evangelista.

Matrícula SEE-DF; 33.313-1, matrícula UnB: 10/0044123, endereço de e-mail: [maurogleisson@gmail.com](mailto:maurogleisson@gmail.com)

Orientadora da pesquisa: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria M. Z. Pires de Almeida. endereço de e-mail: [almeida@unb.br](mailto:almeida@unb.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,

---

CI nº \_\_\_\_\_, pronunciei-me perante o pesquisador de livre e espontânea vontade, fui informado pelo mesmo sobre o objetivo do encontro, autorizei a gravação de minha fala e autorizo a utilização da mesma para fins da pesquisa ("A violência na Escola como sintoma do mal-estar juvenil, institucional e pós-moderno e seus (des)encontros no cotidiano escolar), respeitado o sigilo que versa legislação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do informante

---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO

## Autorização para a pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO



MEMORANDO Nº /2011-EAPE

Brasília, 03 de junho de 2011.

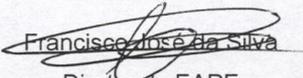
PARA: DRE

ASSUNTO: Pesquisa

Autorizamos o professor Mauro Gleisson de Castro Evangelista, matrícula 33.313-1, mestrando no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, a realizar pesquisa no Centro

O tema da pesquisa é sobre Juventude, Escola e Violência no sistema público de ensino do Distrito Federal. Deverá ser realizada para levantar dados junto a essa comunidade escolar.

Atenciosamente,

  
Francisco José da Silva  
Diretor da EAPE

## NOTAS

- 
- 1 Sobre esta questão, cf. Dayrell (2009).
- 2 Silva e Nogueira (2008) discutem a sobreposição e a imprecisão dos termos *indisciplina* e *violência*, o que dificulta o enfrentamento eficaz e eficiente. Também entre nossos sujeitos de pesquisa, essa confusão mostra-se. Tendo em vista não nos sentirmos contemplados por nenhuma das definições a ponto de diferenciá-las, optamos por manter a expressão *indisciplina e ou violência*.
- 3 Segundo Roudinesco e Plon (1998), o princípio do prazer e o princípio da realidade são um par de expressões introduzidas por Freud (1911), para designar os dois princípios que regem o funcionamento psíquico. O princípio do prazer tem por objetivo buscar o prazer e evitar o desprazer, e o princípio da realidade modifica o princípio do prazer, impondo restrições necessárias à adaptação da vida externa.
- 4 Discussão semelhante é feita por Kehl (2005), Palmade (2001), Haag (2007).
- 5 Conferência pronunciada em Oxford (Inglaterra), escrita em inglês no ano de 1941 e publicada juntamente com outros textos em 1943, no livro *Diagnose of our time*. Contribuição da professora doutora Wívia Weller.
- 6 A discussão muito semelhante chega Labriola (2004), trabalhando o pensamento de Arendt (2001).
- 7 Nome dado a uma linha teórica da psicanálise que estuda a adolescência sob o signo das violências provocadas pela puberdade.
- 8 Lacan (1992) propôs três discursos: o do mestre, o do universitário e o do psicanalista. O mestre é portador da verdade com base em sua sabedoria pessoal. Sabe, porque sabe. o enunciado daquele que é portador da verdade, do tudo. O universitário sabe pela ciência e o psicanalista faz semblante de que sabe para mostrar que quem sabe é o outro. Há ainda, segundo este autor o discurso da histérica.
- 9 Expressão utilizada por Freud (1916), para designar atos transgressivos de adolescentes relatados por seus pacientes quando adultos, tais como, pequenos roubos, incêndios voluntários etc.
- 10 Saindo da latência, o púbero direciona a libido para o afetivo-sexual.
- 11 Período que, segundo Freud (1905), estende-se dos 5, 6 anos aos 11, 12 anos
- 12 Roudinesco e Plon (1998) indicou como o modelo de referência do eu que vem em substituição ao narcisismo infantil e como resultado da identificação com figuras parentais e seus substitutos sociais. Trata-se do modelo que substitui a predominância do *ego ideal*, próprio da onipotência narcísica infantil, a que Laplanche e Pontalis (1998, p. 222) se referem como “uma formação intrapsíquica relativamente autônoma que serve de referência ao ego, para apreciar as suas realizações efetivas”, sua subjetivação e identidade.
- 13 Mais detalhes sobre o que podemos considerar como um extermínio da população jovem no Brasil podem ser obtidos na obra de Waiselfisz (2011).
- 14 Antropólogo, antes de ser psicanalista, este autor é pioneiro na associação com o cultural e social.
- 15 Termo introduzido por Freud (1927), para designar a coexistência no cerne do eu de duas atitudes contraditórias: recusa e aceitação da realidade.
- 16 Considerações semelhantes serão tecidas por Castoriadis (1982), Pagès (2001) e Rueff-Escoubès, 1997.
- 17 Aglaê Jardel, Conselheira principal de educação apud Pain (2006, p. 250).
- 18 Sobre esta questão, ver Souza (2010).
- 19 Cambi (1999) demonstra que este é um dos grandes mitos da educação no século XX.
- 20 O termo slogan decorre do uso que provoca esvaziamento conceitual e fortalece a prevalência de mera retórica (Sposito, 2008).
- 21 No sentido psicanalítico do termo.
- 22 Sobre esta questão, cf. SOUZA, M. P. R. Medicalização na educação infantil e no Ensino Fundamental e as políticas de formação docente. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. 2010.
- 23 Para este autor, o espaço é da ordem concreta, objetiva, enquanto o território é construído, portanto, subjetivo.
- 24 Nesta mesma linha, pensa a UNESCO com o programa “Abrindo Espaços” e o MEC com o programa “Escola Aberta”.
- 25 Estêvão, 2004, 2006, 2008; Sacristán, 2003; Jares, 2005 e Santos Guerra, 2002; 1996.
- 26 Rueff-Scoubès (1997) propõe outra metodologia para a expressão dos alunos.
- 27 Abramovay e Rua (2002) designam como *violência dura*.
- 28 No sentido dado por Baremlitt (2002) como o especialista alienígena que é senhor da verdade.
- 29 No sentido psicanalítico do termo, que o associa intimamente ao inconsciente.
- 30 Utilizando-se de um jargão piagetiano.
- 31 Movimento de referência para a abordagem sistêmica em Psicologia.
- 32 Não no sentido do indutivismo lógico.
- 33 I Segmento corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental; II segmento, séries finais e III segmento, Ensino Médio.
- 34 À época da pesquisa de campo, este órgão ainda se chamava Diretoria Regional de Ensino. DRE.

- 
- 35 Estivemos mais diretamente com alunos indicados pela direção da escola, a nosso pedido, mas não faremos uso destes dados de forma direta, tendo em vista a riqueza e a complexidade dos dados oriundos das falas dos sujeitos professores e a exiguidade de tempo imposto pelo mestrado.
- 36 A ausência de algumas disciplinas deu-se pela ausência às coordenações pedagógicas. Por questões que desconhecemos as causas, durante todo o ano em que estivemos na escola, nunca notamos a presença dos professores de matemática nas coordenações. Apesar de terem comparecido aos encontros nos quais falamos ao grupo.
- 37 Os professores em regime de Contratação Temporária tem lotação provisória nas escolas. Portanto, temporária.
- 38 Sobre o perfil do professor brasileiro, convém consultar UNESCO (2004).
- 39 Também chamada de regra fundamental da psicanálise, consiste em orientar o sujeito falante a dizer tudo o que lhe vier à cabeça, sem preocupar-se com julgamentos de quem escuta.
- 40 Técnica pela qual se escuta, sem privilegiar nenhum elemento do discurso de quem fala, deixando a própria atividade inconsciente da ação.
- 41 Por uma questão de curiosidade acadêmica, promovemos uma análise de nossos dados pelo *software* ALCESTE, cujos resultados foram muito próximos do que já havíamos analisado, e estudamos o resultado de uma pesquisa realizada pelo curso de Psicologia da UCB, com a qual colaboramos sobre o sofrimento no trabalho de professores vinculados à Regional de Ensino na qual a escola campo desta pesquisa está localizada. Esta pesquisa utilizou-se do INTRA e ainda não foi publicada.
- 42 A autora trata por dessemelhança o esforço pela diferenciação, o que é por vezes, buscado pela dissemitria das posições de pesquisador e pesquisado, com o cuidado de possíveis equívocos de hierarquização destas posições.
- 43 Por um processo que consideramos (contra)transferencial, portanto inconsciente, sem que tivéssemos nos dado conta disto, não percebemos de início muito elementos nas falas de um dos sujeitos de pesquisa, o que depois reconhecemos nos causava maior desconforto. Todavia, as falas deste sujeito foram incrivelmente bastante rebuscadas pelo *software* ALCESTE.
- 44 “O termo ‘preconceito’ é a expressão mais adequada para o grande desejo da Aufklärung, a vontade de um exame livre e sem parcialidade. Preconceito é o correlato polêmico unívoco desse termo tão excessivamente ambíguo que é ‘liberdade’”. (In. Gadamer, 1997, p. 407).
- 45 Conforme vimos com Vieira (2008), Oliveira (2009), Pain (2003), Dubet (1997), Merle (1996), Estêvão (2008), Santos Guerra (2002), Houssaye (1996), Dayrell (2007).
- 46 No intuito de identificar o gênero dos sujeitos, acrescentamos a letra “M” para sujeitos do sexo masculino e “F” para sujeitos do sexo feminino.
- 47 Termo pelo qual Freud (1920) designa a tendência à repetição, a negação do conflito.
- 48 PROEM: Escola do DF com proposta específica para alunos em contexto de vulnerabilidade, EMMP: escola do DF específica para crianças e adolescentes em situação de rua.
- 49 Mecanismo pelo qual, ante uma ameaça, o sujeito retoma psicicamente à condição infantil na busca da proteção de um outro que tudo podia (ROUDINESCO e PLON, 1998).
- 50 Não confundir com pai (real), mas função de, metáfora do pai, *nome-do-pai*.
- 51 Rassial discute a fragilização do nome-do-pai e a autoridade do professor em: RASSIAL, Jean Jacques. Declínio do pai ou falha do professor. In II Colóquio do LEPSI: A psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno. FAPESP, 2000.
- 52 Nazismo usado em sentido metafórico.
- 53 Jornada de trabalho na qual o professor tem a carga horária de 40 horas semanais, sendo 30 horas em regência em um dos turnos e 10 horas de coordenação pedagógica no turno contrário.
- 54 Antigo nome da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- 55 Vale destacar que o sujeito 9-M fala-nos que a juvenalização da EJA começa a chegar ao noturno.
- 56 Entre outros, sugere-se a leitura de Paulo Carrano (2007).
- 57 A única escola que não nos convidou a esta discussão oferece apenas três turmas de EJA primeiro segmento. Por tratar-se de alfabetização, é composta, basicamente, por pessoas mais velhas.
- 58 Copiamos a fala de nosso professor e amigo, doutor Rogério de Andrade Córdova.
- 59 Epígrafes utilizadas ao longo dos capítulos.