

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Nunes Vasconcelos

**Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do
fracasso escolar**

BELO HORIZONTE

2010

Renata Nunes Vasconcelos

**Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do
fracasso escolar**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do título de
Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lydia Bezerra
Santiago

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e
Educação

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/ UFMG

2010

Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Ana Lydía Bezerra Santiago – FAE-UFMG - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Angelina Harari – EBP – São Paulo

Prof.^a Dr.^a Marília Pontes Spósito – FEUSP

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves - FAE-UFMG

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira - FAE-UFMG

Prof. Dr. Paulo Henrique Queiroz Nogueira – UFOP – Suplente

Prof.^a Dr.^a Raquel Martins de Assis - FAE-UFMG – Suplente

Na juventude, um dia quis ser doutora médica.

A vida não facilitou... Fui ser professora.

O desejo marcou na porta uma abertura.

Tornei-me: Professora Doutora

FAVELA

INTÉRPRETE: ÂNGELA EVANS

COMPOSITORES: JORGINHO E PADEIRINHO

UMA VASTA EXTENSÃO

ONDE NÃO HÁ PLANTAÇÃO

NEM NINGUÉM MORANDO LÁ

CADA UM POBRE QUE PASSA POR ALI

SÓ PENSA EM CONSTRUIR SEU LAR

E QUANDO O PRIMEIRO COMEÇA OS OUTROS DEPRESSA PROCURAM MARCAR

O SEU PEDACINHO DE TERRA PRA MORAR (BIS)

É ASSIM QUE A REGIÃO SOFRE MODIFICAÇÃO

FICA SENDO CHAMADA DE A NOVA AQUARELA

É AÍ QUE O LUGAR ENTÃO PASSA A SE CHAMAR (BIS)

FAVELA

AGRADECIMENTOS

Aos jovens alunos moradores da Pedreira Prado Lopes pela disponibilidade dos encontros sábados à tarde, com quem eu aprendi um pouco da tensa presença do jovem no mundo contemporâneo. Espero que tenha conseguido ser "porta-voz" de vocês pelas "*Conversações*".

Ao Núcleo de Apoio à Família –NAF, da Prefeitura de Belo Horizonte, localizado na Pedreira Prado Lopes, e seus funcionários, que muito me ajudaram a conhecer um pouco da favela e também da escola, em especial à sua gerente, Maria Ignez Horta Nassif. Ao Programa Fica Vivo, nas pessoas de seus coordenadores e oficinairos, que oportunizaram minha presença nas oficinas da PPL.

Ao meu colega de faculdade Gladston, coordenador do Albergue Municipal, que me inseriu nesse espaço e abriu as portas para que eu conversasse com os jovens alunos da escola.

À minha mãe, Maria Tereza, que um dia foi professora leiga e que sempre perguntava: "— Para que tanto estudo, minha filha?".

Ao meu pai, que, na sua curiosidade constante, voltou para os bancos escolares quando suas filhas já estudavam. Este sim acreditava na escola.

Às minhas irmãs, Mônica e Adriana, que acompanharam o trabalho e emprestaram seus ouvidos e ombros nas horas importantes. Valeram as indicações da psicologia e da sociologia.

Ao Pedro Henrique e Marcela, sobrinhos jovens muito amados, com quem fui aprendendo um pouco como é estar jovem na contemporaneidade e como é a relação com a escola. Ao Pedro, que, de aluno "bagunceiro", vem se tornando um engenheiro mecânico nota 10 na UFMG. À Marcela, com quem aprendi que em sala os jovens fazem de tudo um pouco e ainda assistem às aulas. Com vocês pude ver saídas particulares frente à segregação impregnante na escola.

Aos meus amigos Shirley Miranda, José Eustáquio, Claudia Ocelli, Eduardo, Lorene, à "turma do mestrado", Margareth Diniz, Paulo Henrique Nogueira, Mônica Rahme, Patrícia Lins, Valter Luiz, Jose Marcos, Eduardo Maciel, Exequiel,

Dalva Paiva, Maria Regina Carvalho. Obrigada por serem amigos e entenderem as ausências.

Ao Henri Kaufmanner, pela escuta sempre atenta.

À Prefeitura de Belo Horizonte e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig-, que possibilitaram a licença e a bolsa de estudos, tão importantes para a minha manutenção durante o doutorado.

A Barbara Sampaio pela revisão e aos funcionários Faculdade de Educação da UFMG sempre muito atenciosos, principalmente à Rose e Daniele.

À Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, *campus* Belo Horizonte, pela redução de jornada neste último ano, o que me possibilitou terminar os estudos. Aos meus alunos, com quem pude realizar debates sempre calorosos, e aos colegas professores que fazem valer a pena lutar pela universidade pública.

Aos meus colegas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - EJA e também do Núcleo de Alfabetização, com quem partilhei a tentativa de fazer ações políticas menos segregadoras para os jovens na cidade.

Aos amigos que conquistei nessa nova jornada: Margarete Miranda, Jácia Santos, Marlene Machado, Magda Casaroti.

Aos colegas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação da FAE/UFMG – NIPSE Kátia, Raquel, Gustavo, Tânia Ferreira, Carla, Kátia Mariás e Libéria pelas trocas nas reuniões e em sala de aula.

À Adriana Navajas, por não me deixar desistir e estar sempre presente nas horas mais difíceis. Obrigada pela paciência em aceitar as ausências prolongadas.

À Prof^a Ana Lydia Santiago, que apostou em uma pedagoga que decidiu fazer uma tese em educação e psicanálise. Sua perspicácia intelectual me ensinou a não "interpretar a fala do sujeito" e a "tomar cuidado com o saber demasiado". "Deixar o sujeito falar" foi um grande aprendizado. Muito obrigada pela aposta.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. FRACASSO ESCOLAR: UM FENÔMENO INSISTENTE.....	27
2.1 O fracasso concebido na década de 1970: da evasão à reprovação.....	28
2.2 O fracasso na década de 1980: a década perdida na repetição sobre reprovação.....	29
2.3 O fracasso escolar na década de 1990: quando os pobres chegam à Escola.....	31
2.4 Duas iniciativas para sanar o fracasso escolar em Belo Horizonte:	35
2.4.1 Turmas Aceleradas.....	35
2.4.2 Projeto Emergencial do 3º Ciclo.....	39
2.5 As políticas e a insistência do fracasso.....	42
2.6 O fracasso escolar como sintoma do tempo atual.....	46
2.7 A agressividade e a violência para a psicanálise.....	53
2.7.1 Agressividade segundo Freud a partir da carta a Einstein.....	53
2.7.2 A agressividade e violência em Lacan.....	57
2.7.3 A sociedade contemporânea: onde o Outro é <i>nãotodo</i>	60
3. A ESCOLA DA JUVENTUDE: QUANDO O FRACASSO ESCOLAR TOMA A FORMA DE VIOLÊNCIA	66
3.1 As formas de violência na <i>Escola da Juventude</i> , a partir do discurso da mídia	68
3.2 As formas de violência da <i>Escola da Juventude</i> , a partir do Legislativo	70
3.3 As formas de violência da <i>Escola da Juventude</i> , a partir dos registros no Executivo	73
3.4 <i>Escola da juventude</i> : uma solução malograda, que reforça a violência escolar	77

4.	A VIOLÊNCIA DOS JOVENS: SINTOMA DA ESCOLA, DA FAVELA OU SINTOMA ATUAL?	85
4.1	O colégio <i>favela</i>	87
4.2	A favela da <i>Escola da Juventude</i> : produção de história e valores.....	92
4.2.1	A favela: um significante.....	100
4.3	Efeitos da urbanização da favela: eliminação de referências simbólicas...	106
4.4	O que surge de novo no lugar da favela: violência, excesso de políticas e novas identificações	114
4.4.1	Os jovens que estão fora da escola	124
4.5	Por que os jovens são violentos: teses sobre a violência na contemporaneidade.....	129
5.	METODOLOGIA	136
5.1	A Conversação como dispositivo de investigação.....	139
5.2	Os sujeitos da pesquisa: o difícil encontro com os jovens da <i>Escola da Juventude</i>	146
5.3	Outros aspectos.....	149
6.	CONVERSAÇÕES	156
6.1	A primeira conversação: <i>Porque a escola passou de melhor para pior?</i>	157
6.2	A Segunda Conversação: <i>resignificação da favela</i>	167
6.3	A terceira conversação: <i>O que os jovens recusam?</i>	170
6.4	Duas conversações sobre o mesmo tema: <i>O que é uma escola boa?</i>	178
6.5	Nas três últimas conversações a recuperação de saber: <i>Favela é um lugar bom de morar.</i>	180
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
8.	ANEXOS	194
9.	BIBLIOGRAFIA	222

RESUMO

Este trabalho tem como referencial teórico a psicanálise e procura investigar a violência escolar como um novo sintoma do fracasso escolar. Para isso investiga uma experiência de educação de jovens na cidade de Belo Horizonte, que fracassa pelas manifestações de violência desencadeadas por eles. A experiência é considerada inovadora pela política pública educacional destinada aos jovens, por afirmar a educação como direito em tempo integral, mas fracassa na sua função de transmissão. A partir da oferta da palavra aos jovens alunos dessa escola pública, localizada numa área de vulnerabilidade social, utilizando o dispositivo da *conversação*, procuramos aprender com esse jovem aluno, o que eles têm a dizer sobre essa situação. Utilizando da concepção de sintoma, como uma manifestação que fala do mal-estar do sujeito em relação à cultura de seu tempo, o trabalho procurou localizar os pontos de condensação desse mal-estar nas conversações. A conversação foi feita com aqueles que ninguém quer conversar: os bagunceiros, os violentos, os desordeiros. Alunos que não participam de gangues e nem tem envolvimento com o tráfico de drogas, mas que cometiam os atos de violência. O trabalho mostra que o jovem recusa o discurso da carência, da vulnerabilidade e do favelado. Recusa pelos seus atos, um projeto educativo que reforça as identificações recebidas no social, que falam deles como bandidos, favelados e vagabundos. Comprova que o desejo dos mesmos era por uma escola que cumprisse a sua função de ensiná-los e servisse como espaço de apoio nesse tempo da vida em que o real do sexo é desagregador do sujeito. Para as políticas públicas demonstra que o excesso de saber segrega o sujeito dos projetos educativos direcionados aos jovens.

Palavras chaves: juventude – escola – psicanálise aplicada – sintoma social - políticas públicas – violência – fracasso escolar - identificação – segregação

ABSTRACT

This work has as theorist reference the psychoanalysis and call to investigate the school violence as a new symptom of student failure. For this investigate the education experience between young in the city of Belo Horizonte, which failure for the own violence manifestation. The experience is considered innovator for educational public politician dedicate to young, for affirm the education as a law in integral time, but failure in your function of transmission. As from offer of world the young students this public school, localized in area of social vulnerability, utilizing conversation mechanism, we sought to learn with this young student , which they have to tell about this situation. Utilizing the symptom of conception, as a manifestation that talks about subject indisposition in reporting a culture of your time, the work sought to locate the points of condensation this indisposition during the conversations. The conversation was made with people that nobody want to talk: the hooligans , the impetuous, the riotous. Students that doesn't involve with gangs and drug traffic, but commit violent acts. The work show us that the young refusal the necessity speech, of vulnerability and of dweller in a slum. Refusal for own acts a educational project that intensify the identification received in social, that speak of them like bandit , dweller in a slum and runabout. Show us that their wish was for a school which satisfy the function of teach them and was a space of support in this times of life in that real sexy is a of subject. For the public politician demonstrates that the excess of knowledge segregates the subject of the educational projects in the way of young.

Key worlds: Youth, School, psychoanalysis applied, social symptom, public polites, violence, failure school, identification, segregacion.

RESUMÉ

Ce travail a pour référence théorique la psychanalyse. Il enquête sur la violence dans les écoles en tant que nouveau symptôme de l'échec scolaire. Pour cela, il base ses recherches sur l'expérience éducative de jeunes de la ville de Belo Horizonte, dont l'échec se manifeste par la violence qu'elle engendre. L'expérience est considérée comme innovatrice par la politique publique d'éducation destinée aux jeunes, car elle impose l'éducation comme un droit à temps complet, mais échoue dans son rôle de transmission. A partir de la parole donnée aux jeunes élèves de cette école publique, située dans un lieu de vulnérabilité sociale et utilisant le dispositif de conversation, nous avons cherché à apprendre avec ces jeunes élèves, ce qu'ils ont peur de dire sur la situation. En utilisant la conception de symptôme, comme une manifestation du mal-être de l'individu par rapport à la culture de son époque, le travail cherche à situer les points de concentration de ce mal-être dans les conversations. La conversation s'est faite avec ceux à qui personne ne veut parler : les chahuteurs, les violents, les désordonnés. Des élèves qui ne font pas partie des gangs, pas plus qu'ils ne sont impliqués dans les trafics, mais qui commettent des actes de violences. Ce travail montre que le jeune refuse le discours de la pauvreté, de la vulnérabilité et de l'habitant des favelas. Il refuse par ses actes, le projet éducatif qui renforce les identifications perçues en société, qui parle d'eux en tant que bandits, habitants des favelas et clochards. Il prouve que le désir de ceux-ci se dirigeait vers une école qui accomplisse sa fonction en leur pourvoyant un enseignement et qui serve comme lieu de soutien pour cet étape de leur vie où le réel du sexe subdivise l'individu. Pour les politiques publiques, cela démontre que l'excès de savoir a un effet ségrégatif entre l'individu et les projets éducatifs destinés aux jeunes.

Mots clefs : jeunesse, école, psychanalyse appliquée, symptôme social, politiques publiques, violences, échec scolaire, identification, ségrégation.

LISTA DE SIGLAS

ASSPROM - Associação Profissionalizante do Menor

CMBH – Colégio Municipal Belo Horizonte

EF- Ensino fundamental

EMBH – Escola Municipal Belo Horizonte

FUNDEB – Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação

FUNDEF - Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação fundamental e valorização do magistério.

IAPI – Instituto de Assistência e Previdência dos Industriários – Conjunto habitacional nas proximidades da favela

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de desenvolvimento da escola básica

IPTU – Imposto Predial e Territorial

IVS - Índice de Vulnerabilidade Social

NAF – Núcleo de apoio á família

OP – Orçamento participativo

PGE/ PPL- Plano Global específico para a Pedreira Prado Lopes

PNAD – Pesquisa nacional de amostra de domicílio

PPL – Pedreira Prado Lopes

PRODABEL – Empresa de informática e informação do município de Belo Horizonte

PRODECOM - Programa de Desenvolvimento de Comunidades

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

URBEL – Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Alunos das escolas da PPL matriculados por ano na EMBH – 2008..... 127

Tabela 2: Alunos formados, inseridos e desinseridos da PPL na escola Municipal Belo Horizonte – 2008..... 128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro síntese dos problemas da escola da juventude apresentados por diferentes representantes em audiência pública – Jun 2006.....	71
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Imagem da árvore favela..... 101

FIGURA 2: Árvore Favela no Povoado Moreira em São Raimundo Nonato (PI)..... 101

1.INTRODUÇÃO

Por que um projeto ou programa social fracassa justamente com aqueles para quem foi formulado a atender? Por que uma escola, escola para a juventude, falha na sua tarefa de ensinar aos jovens? Por que justamente os indivíduos frequentadores do projeto/programa são aqueles que depredam, inviabilizam e o sabotam? Como conseguir garantir o direito social para esses indivíduos que parecem recusar a ação da política pública com atos de violência, depredação, agressão física contra o equipamento? Como explicar, no tempo da democratização da sociedade e da universalização do ensino fundamental, a recusa por parte dos alunos pobres e jovens da escola pública em frequentá-la? Para nós destaca-se aqui que o ideal de adaptação que os programas/projetos sociais assumem serve para segregar o sujeito.

Na *era dos direitos*, a educação escolar é imprescindível para a cidadania e o exercício profissional. Como direito declarado em lei, remonta ao final do século XIX e princípio do século XX em nossa civilização ocidental. (CURY, 2005) A experiência brasileira com esse direito se faz no discurso a partir da década de 1930, com a instituição do ensino fundamental de quatro anos. Efetivamente, essa garantia tem início na década de 1970, quando da ampliação do acesso à escolarização. Na atualidade, conseguimos conquistar a universalização do acesso¹. Mas, a essa conquista soma-se uma série de outros problemas, alguns novos e outros não, que, de certa forma, comprovam que a garantia do direito não se faz sem impasses, limites e paradoxos. Como explicar a insistência do fracasso escolar, velho fenômeno educativo, diante de tantas proposições elaboradas na forma de políticas públicas ou ações pontuais nos últimos 40 anos? Como explicar a sua persistência na democracia, diante do discurso da inclusão social e diante de programas educacionais elaborados para sua superação? Como explicar os atos de depredação, vandalismo e agressão desencadeados pelos alunos no interior da escola, que desafiam programas pedagógicos que afirmam a escola como direito deles? Que explicações podemos elaborar para o fato de os alunos pobres

¹ Segundo dados do Censo Escolar de 2007, 98% das crianças brasileiras de sete anos estão matriculadas em escolas de ensino fundamental.

depredarem suas escolas e não mais surtirem efeitos as ações disciplinadoras até então conhecidas? O que tem acontecido em nossas escolas públicas na relação com seus alunos jovens pobres, moradores de regiões de vulnerabilidade social?

Em décadas passadas, as ações desagregadoras do cotidiano escolar, bem como as dificuldades de aprendizagem eram tratadas como *desordem moral*, e, como tal, a ação educativa moralizante e disciplinadora era suficiente para fazer reverter esse quadro. Castigos, suspensões, reprovações e outros mecanismos eram utilizados para garantir o retorno à ordem disciplinar. A escola tinha a função de fazer reverter essa situação, e a ação moral era a solução para esses casos. A segregação ainda não era um aspecto marcante como na contemporaneidade e, portanto, esses mecanismos faziam efeito sobre os alunos. (SANTIAGO, 2005) Na atualidade, eles não produzem o efeito desejado e, muitas vezes, o que fazem é obter o seu contrário: o aumento das ações consideradas desorganizantes e conflituosas. As instituições faziam mais efeito sobre o sujeito em tempos mais "sólidos", marcadamente constituídos por significantes culturais que nos davam guarida, como Deus, o Estado, a família, o sindicato, a lei, a escola, para citar alguns. No tempo em que se mostravam fortes nossos atos eram moralmente regulados. Na atualidade, esses significantes "configuram-se liquidamente", parafraseando Bauman (2004, 2008), e parecemos soltos, dispersos, sem fronteiras, "sem lugares óbvios a ocupar", nômades para uns (ALMEIDA; TRACY, 2003) e "desbussolados" para outros. (MILLER, 2005a) O que podemos aprender sobre a relação juventude e escola nessa configuração social é questão para este trabalho.

Tem sido comum nos noticiários jornalísticos a violência escolar nas suas mais diferentes manifestações — depredações, vandalismo, roubo, agressões — envolvendo alunos e professores. Os jornais relatam situações violentas, conflituosas e estranhas, até há bem pouco tempo, ao cotidiano da instituição escolar. Isso tem assustado a sociedade, mas, sobretudo, os profissionais e familiares que se empenham para manter seus filhos na escola. Notificam-se situações de agressões físicas entre alunos ou envolvendo alunos e professores, depredações, vandalismo, tráfico de drogas, ameaças endereçadas aos profissionais. Na sala de aula, a apatia dos jovens em relação à escola e aos estudos, bem como certa indiferença em relação aos professores, é objeto de queixa constante por parte dos profissionais da educação.

Essas situações ilustram o cotidiano de muitas escolas de ensino fundamental das grandes cidades brasileiras. Em maior ou menor escala, frequentemente ou apenas em algum momento, essas situações se mostram tanto nas escolas públicas como privadas. O fracasso escolar parece agora manifestar-se sob outras formas que não apenas aquelas até então conhecidas: evasão e reprovação escolar. Violência, depredação, atos agressivos compõem um cenário desolador e sem explicação para a sociedade diante da conquista tão recente do direito à educação. Por que têm acontecido essas situações é a indagação que insiste ao exame.

Atuando na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte — SMED/BH —, estive em contato com o universo dos alunos jovens pobres do final do ensino fundamental com precariedade na aquisição da leitura e da escrita.² Coordenava um grupo nessa secretaria, responsável pela elaboração de políticas públicas para esse universo crescente de alunos. No acompanhamento desse trabalho presenciava diversas ordens de problemas, como a implantação da política, as dificuldades para a operacionalização das ações, o descaso das práticas escolares com o aluno jovem, os alunos em geral e as suas histórias. Na tentativa de fazer reverter o fracasso desses alunos, buscávamos atuar em vários aspectos. Um deles, a seleção de professores, representava uma aposta nossa na busca por profissionais que se filiassem ao projeto e acreditassem ser possível educar esses alunos em situação de fracasso escolar. Fazer "retornar o desejo do aluno pela escola, pelo aprender" era objetivo importante. A aposta no saber científico como única verdade era orientação seguida.

Uma investigação junto aos professores desse projeto destacou a queixa da falta de respeito dos alunos com eles: são "agressivos", "respondem mal às perguntas", "são irresponsáveis", "não fazem as tarefas" a não ser "por meio de coerção da nota em alguns casos". Às vezes, os alunos, na sala aula, mostravam-se indiferentes aos professores e à transmissão: "não querem aprender", "não se interessam pela escola e pelo conhecimento", têm um "comportamento imediatista", "não estão nem aí para nada". Os professores se queixavam também da falta de cooperação dos pais. Por outro

² Refiro-me aqui à experiência na Coordenação do Núcleo de Alfabetização e Letramento na SMED entre 2004 e 2006, onde se desenvolvia o Projeto Emergencial do 3º Ciclo para atender a jovens que estavam nesse nível de ensino e não haviam aprendido a ler e escrever depois de anos de escolarização. O 3º Ciclo na cidade de Belo Horizonte compreende alunos na faixa etária de 11/12 a 13/14 anos, segundo organização definida pelo Programa Escola Plural.

lado, os pais se queixavam da falta de comando por parte dos profissionais, que eram permissivos demais em relação aos alunos. Os alunos, por sua vez, se recusavam a ler e a escrever na escola, não faziam as atividades, eram dissimulados, atacavam os colegas, a instituição e os professores. E tudo era nomeado como violência.

Esses testemunhos evidenciavam o descrédito dos professores na transmissão, pois o que se tentava transmitir aos jovens, na forma de conhecimento, não os tocava, dizia os professores. Entre esses profissionais predominava o sentimento de impotência e incapacidade para ensinar, aliado a uma convicção de que não há mais lugar para a função de mestre.³

—Eles querem conversar, namorar, frequentam a escola com a finalidade de encontrar seus pares e grupos; o conhecimento não interessa aos alunos. Fazem coisas inimagináveis em sala de aula: fazem unhas, pinçam sobrelhas, assobiam, atendem o celular, dançam,...

—Quem está sofrendo somos nós [professores]. Eles [alunos] não estão sofrendo.

—A gente quer retorno. A gente quer dar aula.

—A instituição não faz sentido na vida dele.

Como professora em cursos de formação inicial e em serviço, nos últimos dez anos, registrei falas espontâneas de professores do ensino fundamental como as citadas acima, pelas quais se pode constatar o quanto o comportamento dos alunos os desconcertava, deixando-os sem saída. Respostas que superassem a angústia eram demanda constante nos cursos de formação em que atuava. As soluções técnicas eram as mais solicitadas e também as mais encontradas num mercado pedagógico sempre ávido por mais clientes. Sob várias rotulagens, como saber psicopedagógico, psicoterapias, alicerçadas num discurso amistoso ou autoritário, essas saídas, que mais figuram como pedagogia de autoajuda, pareciam querer sustentar a busca pelo paraíso perdido da autoridade docente e escolar.

O que estaria acontecendo com a escola, os professores e os alunos na sociedade contemporânea? Estaríamos presenciando o fracasso da transmissão dos valores na cultura? Se esta última questão procede, que motivos animavam tal recusa?

³ Sobre essa temática ver CORTEZÃO (2002) e PEREIRA (2008). Algumas reportagens sobre o assunto têm tomado a mídia, como é o caso de *Profissão de Risco*. **Revista Isto É** de 03 jun 2009, para citar uma delas.

Ascensão e mobilidade social, igualdade de oportunidades, inclusão social, entre outras promessas da formação escolar, não são mais aspiração do jovem nos tempos atuais? O que haveria de particular nesse nosso tempo que poderia nos dar pistas para entender essa situação? Por que, no tempo da imissão do discurso da inclusão social, quando vivemos numa democracia política consolidada, com políticas públicas educacionais em execução, os jovens parecem recusar a escola? Que pistas conseguimos obter da relação do jovem pobre, aluno da escola pública, nesse nosso tempo em que as instituições parecem frágeis? Seria possível produzir alguma saída que substituísse a queixa?

Num primeiro momento, quando ingressei no doutorado, minha ideia era retomar uma questão da dissertação de mestrado que acreditava ser uma resposta às queixas dos professores com quem convivia. Investigar a relação de saber do professor de ensino fundamental com o aluno que não aprende poderia trazer pistas para substituir as queixas. Mas esse caminho logo foi descartado, pois levaria a investigação ao campo da produção didática — material pedagógico, experiência de sucesso e outros —, o que não me interessava realizar. Destacar os métodos ou estratégias docentes parecia insuficiente como resposta aos problemas que os professores apresentavam. Tratava-se, inclusive, do que me era solicitado como professora de Didática: um saber já sabido sobre o sujeito. Este "saber já sabido" que os anos de analisante colaboraram para colocar em dúvida quando se concebe o sujeito como "sujeito de desejo".

Investigar junto aos jovens por que estes seriam os causadores dos problemas educacionais foi a opção realizada e a mais desafiadora. Queria saber como e por quê se tornaram estranhos ao trabalho escolar, a partir do que tinham a dizer sobre o assunto. O objetivo era aprender com esses jovens sobre os problemas educacionais que viviam. Essa perspectiva opta por uma abordagem metodológica de investigação **com os jovens**, e não **sobre eles**. Articulamo-nos, então, a outros trabalhos que assumem a psicanálise aplicada — ou em extensão — como perspectiva de investigação. Isso quer dizer que é pelo sintoma que se faz a orientação da investigação, utilizando a pesquisa-intervenção como método de pesquisa. O sintoma é concebido como funcionamento "que permite introduzir-se um espaço de investigação entre o ideal e a parte única de gozo⁴ que concerne a cada sujeito". Isso quer dizer que há uma orientação: a de que o sujeito pode vir a adotar o sintoma que lhe é imputado pelo Outro, adotá-lo como algo

⁴ Definição será apresentada mais à frente.

que o compõe ou mesmo recusá-lo. (SANTIAGO, 2008a, p. 114)

O que a princípio pode parecer uma definição rígida para pesquisa acaba por ser o inverso, pois o dispositivo utilizado na investigação do sintoma, a *Conversação*, se propõe a fazer funcionar o sintoma utilizando o poder da palavra ofertada ao sujeito. O uso do dispositivo da *Conversação* como tem sido feito nesse trabalho e em outros é a novidade que apresentamos para o campo da pesquisa-intervenção. Como dispositivo de investigação, a *Conversação* é uma associação livre coletivizada (MILLER, 2005b: 15-16) que acontece entre pares, portanto, em grupo, em que ninguém é dono dos significantes ali presentes, mas, na medida em que há circulação destes, sempre há uma aposta de efeito de saber. Na circulação discursiva que acontece no grupo, os significantes colaboram para que algo novo, uma ideia, um ângulo, uma perspectiva, possa advir como novidade. A *conversação* foi utilizada como uma oferta de palavra para aprender com os jovens sobre a violência escolar.

A violência escolar tem sido objeto de estudo no campo das ciências sociais desde a década de 1980 na sociedade brasileira, quando surgem as primeiras manifestações sob a forma de depredações e invasões no espaço escolar. Alguns trabalhos desenvolvidos na educação como demonstra Sposito (2002) foram relevantes para entender esse fenômeno, principalmente aqueles que descobrem as gangues de jovens e o tráfico como desagregadores da função educativa nos bairros populares das grandes cidades. Como exercer a transmissão num espaço onde o que impera é o rompimento do laço social? Quais explicações encontrar no tempo da pluralização dos significantes mestres que falham ante a regulação pulsional tão importante para a educação?

Quando falamos da contemporaneidade, não acreditamos que estamos falando de uma sociedade mais violenta. Quando afirmamos ser produtora de indivíduos que não conseguem aceder ao consumo, logo assistimos a relação causal entre violência, pobreza e consumo. Duvidamos dessa lógica discursiva causal, pois não é a falta do consumo que gera a violência. Como nos lembra Laurent (2009) nossa sociedade não é mais violenta que outras, como, por exemplo, no início do século XX. Nossa sociedade é criadora de tecnologias da violência, da vigilância generalizada, de regulação da população que se faz pelos dispositivos de segurança como nos fala Foucault (1998).

A violência praticada pelo jovem aluno contra a própria escola permanecia como questão a investigar segundo como anuncia Sposito (2002) desde os anos da década de 1990, quando essas ações ficam mais frequentes. Como explicar o comportamento violento de alunos jovens, sem vinculação com gangues juvenis ou o tráfico, contra a escola sob a forma de depredações, agressões físicas e verbais entre si e aos professores? Inciviliidade? Autoritarismo das práticas escolares para com os alunos? Reflexo da violência social? A escola não consegue exercer sua função socializadora diante de indivíduos que se interessam menos por ela? Ou os jovens são mesmo violentos?

As situações de violência produzem uma sensação de caos e trazem dificuldade para seus profissionais em exercer a função educativa e aos alunos em aprender. (ZALUAR; LEAL, 2001; SPOSITO, 2002) Propor outro olhar sobre essa situação da violência escolar foi objetivo deste trabalho tendo a psicanálise como aporte teórico a partir de um enfoque multidisciplinar que dialoga com outros campos de saber como a história, a educação, a sociologia. Conhecer um pouco mais sobre as formas de laço social que os jovens inventam na relação com a escola na contemporaneidade em situações de violência escolar é um dos interesses desse trabalho.

A violência escolar em 2002 já era considerada alta em Belo Horizonte e em outras duas capitais, exigindo ações do poder público para sua redução por parte. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002) Na data os principais problemas nas escolas detectados pelos boletins de ocorrência da Polícia Militar eram: danos (depredações e pichações) com maior incidência; uso de drogas; ameaça de gangues, assalto a alunos; arrombamentos, ameaça ao corpo docente e demais funcionários; porte de armas; arrombamentos; bombas e sabotagem.

A violência escolar é um fenômeno que tem se apresentado à sociedade contemporânea. Uma sociedade em que o Outro se configura sob outras formas, num lugar pluralizado em relação ao sujeito. Não estamos num tempo de inexistência do Outro, mas da existência de um outro Outro como nos diz Miller (2005a). Essa é a bússola que orienta o sujeito nesse tempo que Lacan (1962-1963) chamou de zênite do *objeto a*, o objeto que fica além do princípio do prazer, que resta da operação regulação do gozo. Na regulação pulsional sempre sobre algo, esse algo é o *objeto a*. Ele convida

o sujeito a ultrapassar as inibições. (Miller, 2005a)

Não estamos sem bússola, mas descrentes de ideais. "O sonho acabou", "meus heróis morreram de overdose", frases de cantores que brilhantemente falaram da contemporaneidade pela arte. Há alguma ideologia que faz alguém viver hoje? Qual universal faz o sujeito se mover?

Desde os anos cinquenta nossa sociedade vem sendo bombardeada por inúmeros movimentos na ordem do social que produziram deslocamentos importantes: o feminismo, a luta pelos direitos humanos, pela igualdade racial, outra organização familiar, a própria psicanálise que contribui com a dissolução da moral sexual dos tempos de Freud. Como nos lembra Santos (2001) no século XX colocamos em cheque todas as formas autoritárias de relações sociais. As coerções, as punições, nas relações marido-mulher, pai-filho, professor-aluno são declaradas autoritárias por não servirem à produção da autonomia. Procuramos desde então a valorização da autonomia, do respeito às diferenças, discriminação nas relações sociais e afetivas, relações de poder menos autoritárias. Somos regidos então por outra cultura. A educação se desvalorizou com isso? Qual o efeito para a educação essa sociedade produz com o sujeito atado ao gozo sem limites como bússola?

A educação para a psicanálise é responsável pela regulação da pulsão de morte com oferta de objetos de saber para contornar o intratável dessa pulsão dirigindo-a, como aposta, para a vida. Mas não estamos mais na época da inibição. Vivemos a desinibição, a exploração do privado, o Big Brother, um excesso de exposição do particular. O que dizer das situações de parceiros que divulgam suas fotos sensuais pelo celular e que acabam sendo publicizadas para toda a escola ou cidade?

Quando falamos de sociedade contemporânea estamos tratando da globalização não só pelo consumo, mas do seu aspecto mais segregador que é a eliminação das diferenças. O capitalismo oferta ao sujeito muitos objetos para substituir a angústia do viver, para que o sujeito não tenha que se haver com a sua falta particular, de onde emerge o desejo. O que menos os indivíduos querem hoje é a dor do viver. Há sempre objetos substitutos e uma busca frenética por eles. Nossa cultura é a do excesso de gozo, que funciona como um imperativo: não pare, tudo funciona 24 horas. Por isso trabalhamos mais, comemos mais, ficamos mais conectados. Mas não é na falta, constitutiva do sujeito que isso se regula. Estamos no tempo da falha da falta. Na

sociedade contemporânea o que não se deseja é a falta.

Não gozamos mais do que em outros tempos, não produzimos um "liberou geral" de forma que todos têm acesso ao gozo e podem gozar o tempo todo. O que observamos é a obrigatoriedade de gozar, "efeito de um capitalismo que fabricou um Outro gerador de consumo". (MACHADO, 2005) Nessas situações a violência surge como um recurso do sujeito. Com o impulso ao gozar a regulação pulsional é de outra ordem e a violência pode advir. A educação não funciona mais como regulação pulsional para esse sujeito contemporâneo?

Propusemos então, uma investigação sobre a violência escolar a partir da psicanálise apostando contribuir a encontrar também algumas explicações para esses enigmas que a educação tem enfrentado na contemporaneidade. Para nós nesse trabalho, a violência escolar é assumida como um novo sintoma do fracasso escolar sob o qual a psicanálise tem contribuição a dar. Acreditamos na novidade para o campo do estudo da relação escola e juventude, bem como para os estudos do fracasso escolar.

A proposta da investigação era junto aos jovens porque é a eles que são direcionadas as principais queixas sobre a violência escolar. Privilegiamos construir um saber sobre a violência escolar a partir do que ele tem a dizer sobre o fenômeno a partir de sua vivência. Nesse sentido, optamos por não ofertar a palavra aos professores. Não nos interessava estabelecer um paralelo entre a palavra dos professores e os jovens. Nosso interesse era por investigar junto aos jovens, a quem é direcionada a causa dos problemas da violência dando-lhes a palavra para dizer disso que vivem. Conversar com aqueles com quem ninguém conversa nas situações de violência - os bagunceiros, os violentos, os desordeiros - dar a palavra a quem só é identificado pelos atos que comete, aprender com o que têm a dizer do nosso tempo.

A orientação metodológica assumida neste trabalho acentua a dimensão política da psicanálise na medida em que os problemas sociais ganham importância, sendo assumidos não como patologias, mas como efeitos de um social que se organiza diferentemente em cada tempo. O jovem aluno da escola pública é foco desse trabalho morador de área de vulnerabilidade social e o que ele pode nos ensinar sobre o fenômeno da violência e também da sua relação com a escola na contemporaneidade é interesse deste trabalho.

Escolhemos uma escola com projeto para a educação dos jovens em área de vulnerabilidade social, na intenção de buscar respostas possíveis sobre o que levou esses jovens a produzir a dificuldade da escola em educá-los. O que podemos aprender com os jovens sobre a violência escolar na contemporaneidade como um sintoma de nosso tempo. Os jovens que participam desse trabalho são alunos dessa escola pública da cidade de Belo Horizonte, sem vínculo com o tráfico e gangues juvenis. Residem numa favela próxima à escola famosa na cidade pela violência do tráfico. A indagação principal desse trabalho se dirige, então, a investigar a violência escolar praticada por jovens alunos de uma escola pública, moradores de uma área de vulnerabilidade social, no tempo do discurso da escola como direito. Dizendo de outra forma: investigar a violência escolar praticada por alunos jovens de uma escola pública localizada em área de vulnerabilidade social no tempo da pluralização dos significantes mestres. Porque os alunos praticam esses atos violentos? Como explicar que no tempo do direito à educação o aluno recusa a escola? O que o sujeito pode nos ensinar sobre isso no tempo em que os significantes são muitos? Que saídas subjetivas esses jovens moradores de favelas, alunos da escola pública, tem a nos ensinar na relação com essa instituição.

Para apresentar a investigação dividiu-se o trabalho em sete partes. No próximo capítulo, apresentamos os discursos sobre o fracasso escolar presente na sociedade brasileira desde a década de 1970 associando com as políticas públicas desenvolvidas visando a sua superação. Destacamos a cidade de Belo Horizonte, onde o estudo se desenvolve com as duas iniciativas principais visando a superação do fracasso. Ao final afirmamos a tese de que a violência é uma nova manifestação do fracasso escolar e apresentamos como a psicanálise concebe a violência e a agressividade.

No terceiro capítulo, apresentamos o projeto da Escola da Juventude, a nova iniciativa da SMED para o fracasso já nesta década. O projeto é apresentado pelas manifestações de violência apresentadas pelo discurso do Outro. Como a mídia falava da escola, como a escola foi apresentada na Câmara Municipal da cidade na audiência pública direcionada a debater as questões conflituosas de seu interior e por último pela SMED.

No quarto capítulo discutimos de onde vem a violência dos jovens. Este capítulo surge das conversações com os jovens e vem apresentar a história da favela

onde residem os jovens alunos da escola e as intervenções públicas por que passa. Neste capítulo procuramos identificar algumas referências simbólicas presentes na favela que falam do sujeito morador e os efeitos das intervenções oriundas da ação pública neste espaço para os jovens. Para isso procuramos a identificar a constituição da favela na cidade de Belo Horizonte e na sociedade brasileira e como ela fala sobre o sujeito morador desses dois espaços.

No quinto capítulo descrevemos a metodologia. Escolhida para ficar no final, o que foge à regra de trabalhos do campo da educação, porque por ela apresentamos os dados da pesquisa, ou seja, as *Conversações* com os jovens. É feita uma descrição do dispositivo utilizado e apresentado as escolhas e os impasses vividos na realização do trabalho.

O sexto capítulo são as conversações com os jovens tendo como eixo de apresentação o que eles nos ensinaram sobre a violência escolar. Ao final fazemos algumas considerações possíveis pelo trabalho realizado como a afirmação do ideal que segrega, sobre os efeitos do saber demasiado sobre o sujeito e como este o recusa questões que consideremos importante apresentar, mais uma vez, para a política pública que o discurso "para todos" é um imperativo importante na sociedade brasileira desigual, mas que ele é desorientado pelo sujeito e sua particularidade.

2. O FRACASSO ESCOLAR: um fenômeno insistente

Para as Ciências Sociais, o estudo da relação aluno e escola não é novidade. Sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas e variados processos, as diferentes ciências nomearam esses eventos como fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, carência cultural e afetiva e muitos outros. Mas o fracasso como estamos tratando neste trabalho refere-se ao fracasso da transmissão.

Entre os desafios que gestores, pesquisadores e profissionais da educação têm enfrentado na garantia da conquista da escolarização obrigatória, como afirmada pela Constituição de 1988, o fracasso escolar é aquele mais insistente. A esse antigo problema outros se agregaram nos últimos anos, como é o caso da violência escolar, as drogas, a defasagem idade/ciclo, a recusa escolar, a infrequência por parte dos alunos e o absenteísmo docente, mostrando o quanto a garantia do direito é complexa. O fracasso escolar é, talvez, um desses fenômenos insistentes, aquele que, há pelo menos quatro décadas, vem desafiando a sociedade civil organizada no sentido de encontrar uma solução para ele.

Estamos entendendo que as manifestações a que assistimos nas escolas são expressão do mal-estar do jovem com a sua época, são formas de expressão do sujeito em relação à cultura da qual a instituição social escola é representante.

A seguir apresentaremos quatro momentos discursivos sobre o fracasso escolar, presentes na produção teórica brasileira. Mesmo que estejam organizados cronologicamente, não podemos dizer que haja sucessão linear dos momentos discursivos em que acontecem. Embora possam ser delimitados com certa facilidade, frequentemente podemos encontrar traços de um momento em outro, como será visto.

Iniciamos o estudo a partir da década de 1970, por ser esta considerada um marco na pesquisa educacional brasileira, tanto no aumento do seu número quanto na ampliação dos objetos de estudo. É também o período em que os estudos sobre fracasso escolar ganham importância. (ANGELUCCI, 2004) Além disso, a preocupação com a qualidade de educação para as camadas populares (entenda-se: diminuição do fracasso escolar) tem norteado muitos projetos de reforma de ensino desde então.

O termo discurso aqui está sendo tomado numa concepção ampla, mas que, podemos afirmar, se aproxima daquilo que Foucault (1996) chama de uma "ideia que vira verdade".

2.1 O fracasso concebido na década de 1970: da evasão à reprovação

Nesse primeiro momento discursivo, o fracasso foi concebido como resultado da evasão escolar que culpabilizava o aluno e sua família pela não frequência à escola. Os estudos qualificavam o fracasso escolar como carência cultural por parte dos alunos e de suas famílias. O fracasso escolar estaria a serviço do regime militar, a quem interessava desqualificar o debate sobre a qualidade da escola pública. Esse tempo é marcado pelo "campo cindido", no qual os estudos desenvolvidos não cruzavam informações com resultados diferentes do que se encontrava. (ANGELUCCI, 2004)⁵ No final da década de 70 esse discurso sucumbiu diante da emergência dos trabalhos sustentados pelas "teorias da reprodução", que produzem outro discurso sobre a relação escola e sociedade. "A discriminação e a justificação das desigualdades aparecem como razão do sistema escolar". (Idem, p.57)

As "teorias da reprodução" ou, como afirma Charlot (2000), "sociologias da reprodução", contribuem para a análise do sistema escolar tendo por base as relações de classe, importante avanço em relação ao discurso anterior, e localizam o fracasso como reprovação. Esse aspecto é exhaustivamente denunciado pelos meios acadêmicos e pela sociedade civil organizada que "emergia" após o fim do regime militar. A reprovação era o grande mal que assolava a escola, trazendo impedimentos para o acesso dos alunos das camadas populares à escola e sua permanência nela. Esses aspectos eram pauta de intensos debates por parte da sociedade civil.⁶ Esse cenário veio a compor a década seguinte, marcada pela denúncia da precariedade da escola pública expressa nos altos índices de reprovação, que comprovam o fracasso.

⁵ O trabalho de ANGELUCCI foi coordenado pela professora Maria Helena Souza PATTO (2004), referência em estudos sobre fracasso escolar no Brasil. O trabalho é composto pela análise de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da USP.

⁶ Sobre esse assunto existem muitos trabalhos. Cito alguns publicados na revista *Presença Pedagógica* nº 6 de 1995 que traz avaliação das políticas educacionais da década de 1980. Ver os artigos de PINO (1995), SAVIANI (1995), RODRIGUES (1995), CURY (1995), ARROYO (1995).

2.2 O fracasso na década de 1980: a década perdida na repetição sobre a reprovação

Vimos surgir muitos trabalhos denunciando o fracasso e defendendo a necessidade de uma escola pública de qualidade a fim de combater os altos índices de reprovação escolar. O fracasso escolar é concebido como um dos impeditivos para a consolidação da sociedade democrática, uma vez que retira do indivíduo o seu direito de frequentar a escola pública. O fracasso do aluno é o fracasso da instituição.

O tom denunciado, contudo, se esgota diante da sua repetição. "Ruptura e repetição" são a tônica dos trabalhos sobre fracasso escolar na década de 1980. (ANGELUCCI, op. cit.) Nesse sentido, talvez tenhamos presenciado "uma década perdida"⁷ para os estudos sobre o fenômeno. A repetição dos temas com abordagens pautadas na crítica à sociedade capitalista e à escola como espaço de reprodução social assumem importância. Esse discurso vai impactar os estudos sobre a educação, e são frágeis e descontínuas as políticas educacionais que visavam ao enfrentamento do fracasso escolar nesse período.⁸ Nesse aspecto não podemos concordar com Saviani (1995), para quem a sociedade brasileira "não viveu uma *década perdida* na educação". Para esse autor, alguns movimentos educacionais da época — criação das associações docentes (ANPED, CEDES, CBEs), movimento sindical educacional, a produção acadêmica que se amplia com a criação de diversas revistas e livros — seriam sinais da efervescência na década de 1980, mesmo admitindo ausência de medidas efetivas por parte da política educacional. (SAVIANI, 1995, p. 54)

Para nós, os maiores avanços nesse período se deram no campo dos debates sobre a democracia, ênfase inclusive dada por outros autores como Rodrigues (1995), Ungheri (1997), Miranda (1998) e Valadares (2008). Eleições diretas para diretores escolares, criação dos Colegiados Escolares e a inauguração de fóruns de debates entre a sociedade civil, profissionais da educação e Estado são aspectos que retratam essa situação.⁹ Isso se dá no final dessa década e início da seguinte. Os efeitos dos debates e

⁷ A expressão *década perdida* denota a estagnação econômica vivida por alguns países nos 1980, principalmente aqueles em desenvolvimento. Endividamento interno e externo, inflação acelerada, planos econômicos fracassados, retração no desenvolvimento, desemprego, deterioração dos salários são alguns dos aspectos presentes na sociedade brasileira dessa época que ilustram a situação.

⁸ Sobre este assunto ver entrevista de Luiz Antonio Cunha dada à revista *Presença Pedagógica*, nº 6, 1995.

⁹ Fóruns de debates (SP e MG), eleição direta para diretor (PR), colegiados escolares (MG). A eleição direta para diretores escolares é realizada pela primeira vez nas escolas municipais de Belo Horizonte em 1989.

ações efetivas para os avanços das relações democráticas na cidade de Belo Horizonte, especificamente, se fizeram, inclusive, nessa passagem. (MIRANDA, 1998)

Contudo, na medida em que se repetem temas e análises sobre um fenômeno candente e impactante para a sociedade e a educação brasileiras e mantém-se a fragilidade na implementação de políticas públicas contundentes no enfrentamento da questão, não há como afirmar ser aquela uma década frutífera no campo dos estudos sobre o fracasso escolar. Para nós, essa década serviu mais como campo de denúncia dos problemas nacionais, entre eles o fracasso escolar representado pela reprovação, com sua persistência como problema educacional. Muito se falou, mas pouco se fez como política pública educacional para enfrentar o fenômeno.¹⁰ A grande ordem discursiva que se prolonga até a década seguinte é: pela democratização da gestão escolar o fracasso escolar será solucionado. A seletividade da escola pública e os mecanismos autoritários no seu interior são impeditivos do acesso e da permanência do aluno na escola. Por isso, o fracasso do aluno é o fracasso da escola.

No campo de estudos sobre a juventude, o fracasso escolar é também temática. Segundo Dayrell (2002)¹¹, na década de 1980 os estudos realizados procuram investigar as causas do fenômeno, concebido como reprovação, que atinge os jovens, e repetem conclusões que afirmam as condições socioeconômicas como responsáveis pelo fracasso. Nesse sentido, esses estudos também avançam pouco para o enfrentamento da questão.

Respaldamo-nos na definição de política pública elaborada por Sposito e Carrano (2003), para quem uma ação se define como política pública quando existem outras articuladas com recursos próprios, com certo tempo de execução, tendo sido capaz de causar algum impacto na realidade. Não é apenas coletânea de serviços implantados e deve se distinguir de política governamental. Outros poderes que não apenas o Executivo a elaboram, como é o caso do Judiciário e do Legislativo, tendo a marca do aparelho estatal público, que define, acompanha e avalia a realização das ações. Por esta definição, mais uma vez podemos afirmar que, na década de 1980, fizemos alguns ensaios de políticas educacionais. Garantia de acesso, democratização

¹⁰ Não descartamos a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em 1983 em Minas Gerais, que tornava as duas primeiras séries do EF em um ciclo, com intuito de eliminar a reprovação estabelecida nessa etapa escolar. Mas, a experiência sofre descontinuidades. Conferir COELHO (1988), MIRANDA (1998).

¹¹ Diferentemente do estudo de Angelucci e outros (2004), o trabalho de Dayrell (2002) se pauta pela análise dos trabalhos entre 1980 e 1998 – teses e dissertações – publicados em programas de pós-graduação sobre a relação escola e juventude. Nesse campo de estudo, os trabalhos sobre o fracasso escolar são a maioria no período investigado.

dos processos escolares, implantação dos projetos políticos pedagógicos como estratégia para redefinir a função da escola são algumas orientações políticas desse período que surtiram efeito na década seguinte.¹² Mas o fracasso escolar continuava como um fantasma. Na década de 1980 são expressivos os índices de reprovação escolar: a cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam.¹³ (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005)

2.3 O fracasso escolar na década de 1990: quando os "pobres" chegam à escola

Na década de 1990, o cenário discursivo se apresenta com mais nuances. O discurso político e educacional se firma favorável à presença e permanência dos alunos das camadas populares na escola. Num país de forte tradição elitista, que reserva o acesso aos bens culturais às camadas privilegiadas da população, as leis representam uma necessidade imprescindível na declaração e garantia de um direito. (CURY, 2005) Nessa situação, para esse autor, declarar e assegurar não são apenas uma proclamação solene. Trata-se de retirar do esquecimento e proclamar, aos que não sabem e aos que se esquecem do direito, levando à cobrança necessária quando ele é desrespeitado. A educação concebida como direito público subjetivo tem essa função, pois atribui ao cidadão a autoridade de agir a seu favor quando o Estado nega o seu direito.

A luta pela democracia havia propiciado à sociedade brasileira, na década de 80, a promulgação da Constituição de 1988, que afirma direitos sociais então inexistentes e inclui como cidadãos várias categorias, como é o caso das mulheres, das crianças, dos trabalhadores e dos deficientes. No decorrer da década seguinte temos também a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), que são legislações afirmativas de direitos e que institucionalizam mecanismos de controle visando assegurar, por parte do Estado, o direito conquistado. Estamos no

¹² A democratização do acesso em Belo Horizonte entre 1982 e 1992 é comprovada por Miranda (1998). Segundo a autora, entre 1983 e 1988 Belo Horizonte contava com 39 escolas. Entre 1989 e 1992 foram construídas mais 40 unidades escolares, contabilizando-se então 79 escolas. Atualmente existem 183 escolas de EF e 30 Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI.

¹³ Fiz a opção por inserir autores que estudam o assunto na década atual, como forma de atualizar os dados. Mas esses dados já são de conhecimento da sociedade brasileira desde a década de 1980. Ver Fletcher (1985); Fletcher; Castro (1986)

tempo em que os "pobres chegam à escola pública", a inclusão social torna-se imperativa e a exclusão deve ser combatida.

Esses dois pares discursivos podem ser explicados pela tensão manifestada entre duas concepções de Estado presentes nesse período, logo após a promulgação da Constituição: uma que afirma a importância do Estado na implantação e afirmação das políticas sociais e outra que enseja o redimensionamento do seu papel pelo controle e ajustes dos gastos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) Para esses dois autores, essa situação criou um fosso entre as conquistas sociais e a necessidades de controle e diminuição dos gastos públicos na década. A polarização "inclusão e exclusão" talvez seja um bom exemplo que ilustra essas duas propositivas para o Estado, que propiciaram alguns dispositivos que serviram como distintivos para as políticas públicas implantadas na década. A exclusão estaria na posição oposta à inclusão, e, para tal, caberiam ações de política social que assegurassem os direitos. Nessa situação, a exclusão deveria ser combatida, e a inclusão requisitada.

No campo da produção acadêmica, houve alguns avanços, como a ampliação dos estudos sobre o fracasso escolar convivendo com a permanência de temáticas reveladoras da saturação do campo. Angelucci (2004) aponta quatro concepções presentes nos trabalhos analisados nos anos 90, quais sejam: o fracasso escolar como problema psíquico que culpabiliza ainda os alunos e as famílias; o fracasso como um problema técnico que culpa o professor; o fracasso escolar como uma questão institucional que questiona a lógica excludente da educação escolar e, por último, o fracasso escolar como uma questão política centrada na cultura escolar, na cultura popular e na relação de poder. As autoras do artigo reconhecem avanços nos estudos que politizam o fenômeno, mas também confirmam a repetição de temas que, mesmo criticados, ainda são foco de investigação naquela década.

As autoras são contundentes na crítica à produção do conhecimento sobre o fracasso nesse período. Para elas, um campo de produção do conhecimento "que não caminha por meio da superação de concepções examinadas em suas raízes epistemológicas e ético-políticas, mas de acréscimos estanques", não faz avançar o conhecimento e tem "contribuição limitada". (ANGELUCCI, 2004, p. 63) Para elas os aspectos relacionados ao próprio campo (problemas de ordem metodológica) e também ao papel dos programas de pós-graduação (critérios de seleção, orientação definida) têm responsabilidade nesse aspecto. A década perdida parece ter se estendido até os anos 90.

Mesmo reconhecendo os limites das investigações, as autoras do artigo valorizam os estudos que enfatizam o caráter social e político da escola e os estudos que dão ênfase às relações de poder. Esses dois aspectos são o diferencial nas análises por trazerem novidades ao campo, ao afirmarem a existência de violência praticada pela escola, que privilegia a cultura dominante em detrimento de práticas pedagógicas que valorizam a cultura popular. Na medida em que essas pesquisas se debruçam sobre a escolarização das crianças e jovens das camadas populares, atribuindo ao problema um viés de classe, "desconstroem os fenômenos nomeados pelos profissionais da escola e pelos formuladores das políticas educacionais", como é o caso da indisciplina, não aprendizagem, problema emocional e carência cultural. Além disso, esses estudos são responsáveis pelas críticas às tentativas de superação do fracasso escolar por meios metodológicos e, segundo elas, rompem com uma perspectiva epistemológica de pesquisa, ao fazer estudos sobre os indivíduos passando a incorporar as falas dos "participantes da vida escolar". (ANGELUCCI, 2004, p.63) Os avanços estariam então na politização do debate sobre o fracasso escolar e a incorporação dos indivíduos nas pesquisas.

As pesquisas sobre a juventude nesse período têm sensível diferença em relação ao período anterior pela forte marca dos estudos que concebem o fracasso escolar como exclusão, possibilitando um avanço significativo na compreensão do fenômeno. (DAYRELL, 2002) A assertiva do período é a politização da escola e as práticas pedagógicas, fixada na máxima discursiva: o fracasso escolar produz a exclusão. Os estudos entendem que os processos, práticas e linguagens configurados como estão na escola são responsáveis pelo fracasso escolar do aluno das camadas populares. Essas práticas, linguagens e processos compõem a "cultura da exclusão", materializada numa organização, numa "ossatura" que dificulta e impede os alunos de aprenderem, resultando no fracasso escolar. A escola é seletiva e excludente por isso. Está organizada "burocraticamente, segmentada e gradeada" em elementos "produtores dos fracassos e dos sucessos". (ARROYO, 1992)

Esses estudos, de certa forma, confirmam aquele realizado por Angelucci, porém destacam a escola na sua organização pedagógica. São privilegiados os aspectos intraescolares como aqueles impeditivos do sucesso do aluno. Currículo deficiente, formação e condição de trabalho docente precárias, falta de material didático, falta de autonomia escolar, relações autoritárias são alguns dos aspectos denunciados nesse período como produtores de fracasso. O tom continua de denúncia, e a associação do

fracasso com as desigualdades sociais se repete, mas ficaram para trás os estudos macrosociológicos para agora dar destaque às práticas intraescolares.¹⁴ O comportamento dos alunos é entendido como resistência ao controle escolar excessivo.

Tanto Dayrell (2002) quanto Angelucci (2004) afirmam avanços e permanências nos estudos sobre o fracasso. As pesquisas que concebem o problema numa abordagem "crítica" — a escola é analisada na dimensão social e política — são consideradas avançadas e por isso podem contribuir na elucidação do fracasso ao romper com ideias ainda pregnantas — quando o problema é concebido na abordagem individualizante. Mas, para esses autores, os trabalhos carregam respostas já conhecidas, trazendo pouca novidade para o fenômeno.

Se o campo teórico parece desgastado, sem novidades, por outro lado nesse período vimos a assunção de políticas e programas educacionais que visavam ao enfrentamento do fracasso e à afirmação da escola como direito. É nessa década que conquistamos a universalização do acesso à escola de ensino fundamental, como já afirmamos antes. Na Constituição de 1988, aos municípios são atribuídas responsabilidades na formulação e execução de políticas públicas que antes ficavam divididas entre Estados e União. É nos municípios que se dá a emergência de projetos educacionais afirmativos da educação pública como direito, declarando o fracasso escolar como impeditivo do acesso dos alunos das camadas populares à escola e sua permanência nela. O sentido de debelar a reprovação que permanecia em índices muito elevados era a grande novidade. (ARROYO, 2000, 2005); (DALBEN, 2000); (OLIVEIRA; DUARTE, 2003); (VALADARES, 2008) Políticas e programas educacionais são criados nessa década, como foi o caso de Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília, São Paulo, para citar alguns, objetivando garantir o acesso à escola e a permanência nela dos alunos das camadas populares.¹⁵ Programas de correção de fluxo são elaborados, como promoção automática, aceleração de aprendizagem para reparar a defasagem idade/ano de escolaridade, evidenciando o problema com a implantação das reformas. (CASTRO, 2000); (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005) Segundo Oliveira e Araújo (2005), há um incremento das medidas de correção de fluxo, inclusive como o centro das políticas educacionais no ensino fundamental, visando amenizar os mecanismos

¹⁴ Esse movimento no campo da sociologia ficou nomeado como "Nova Sociologia da educação". Era a entrada na "caixa preta", como ficaram conhecidos os estudos que tinham as práticas cotidianas escolares como foco de análise. Cf. Dandurand e Ollivier (1991)

¹⁵ Os programas ficaram assim conhecidos: Belo Horizonte (Escola Plural), Porto Alegre (Escola Cidadã), Brasília (Escola Candanga), Ipatinga –MG(Escola Participativa). Ver Dalben (2000)

seletivos da escola. No caso de Belo Horizonte, o projeto *Turmas aceleradas*, em 1995, foi um dos projetos criados a fim de solucionar a defasagem idade/ano de escolaridade revelada quando da implantação dos ciclos na Escola Plural.

A seguir apresentaremos duas iniciativas da gestão municipal para conter o fracasso escolar de alunos em defasagem idade/ano de escolaridade no decorrer dos últimos anos, após a implantação do Programa Escola Plural.

2.4 Duas iniciativas para sanar o fracasso escolar em Belo Horizonte

2.4.1 Turmas Aceleradas

Conhecido pelas inovações pedagógicas que introduziu na educação brasileira, o Programa Escola Plural foi implantado na rede municipal de educação de Belo Horizonte em 1995, com o objetivo de ser uma alternativa à cultura excludente da escola pública. (SMED, 1995) Nesse sentido, ele é uma prática representativa do discurso da cultura escolar excludente em voga na década de 1990.

Suas marcas discursivas eram os quatro eixos *vertebradores* por onde o programa se sustentou, quais sejam: 1) eixos norteadores; 2) reorganização dos tempos escolares, introduzindo os ciclos de idade de formação; 3) os processos de formação; 4) a avaliação. O programa atingiu, com essas orientações, o caráter teleológico da instituição escola, como afirma Soares (1990:47). Segundo a autora, esse caráter teleológico da escola é definido pela sociedade e significa levar as gerações mais novas à apropriação da cultura considerada "legítima", representada nos seus primeiros anos pela aquisição da língua escrita. Esse caráter diferencia a escola de outras instituições sociais, definindo a organização e a sistematização de sua ação. A escola, assim, delimita os saberes escolares recortando-os, selecionando uns e excluindo outros; fixa o tempo de duração em que vai ocorrer a apropriação desse conteúdo selecionado e, por fim, avalia a apreensão desses saberes. Em razão dessa teleologia, a instituição se vê obrigada a selecionar os saberes, a estipular o tempo para sua apreensão e distribuição e a avaliar periodicamente a apropriação deles, mas

"(...) não em função do aluno sujeito/aprendiz, de suas características, de seu ritmo, das peculiaridades de seu processo particular de sucessivas

reconstruções do conhecimento, mas em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável, ao fim de um período de tempo pré-fixado." (SOARES, 1990:47)

O caráter meritocrático assumido pela escola na sociedade capitalista e posto em xeque pela afirmação da escola de ensino fundamental como direito é considerado pelos idealizadores do Programa Escola Plural. No nosso entendimento, o Programa se propunha a ser uma alternativa a esse caráter excludente, que, no caso da escola pública brasileira, tem raízes históricas. Para isso o programa, na contramão, assume o sujeito como foco da organização escolar e do trabalho pedagógico.¹⁶

Mas já no ano de sua implantação, os problemas com o fracasso escolar se apresentaram, pois, ao organizar as turmas por idade, e não por série, a distorção idade/ano de escolaridade ficou exposta pelo programa. (SMED, 1996) Contudo, visando garantir a educação a todos, a iniciativa, naquele momento, foi a criação das *Turmas Aceleradas*, que apostava na aprendizagem dos alunos em situação de distorção, em torno de 10 mil em 1995. (SMED, 1996, p. 8)

As turmas eram compostas por alunos entre 12 e 13 anos, eventualmente até mais. O eixo discursivo era a afirmação do aluno como centro da aprendizagem, tendo o ponto inicial da ação docente se fundado na experiência cultural desses alunos. Essa concepção estava alicerçada no que havia de mais radical em termos pedagógicos para a educação escolar da época, pois se desvinculava do discurso de práticas fundadas no racionalismo técnico muito presentes no discurso pedagógico e procuravam dar outro sentido à escolarização, enfocada nas experiências dos indivíduos. A radicalidade não se encontrava, no entanto, na novidade do discurso, pois talvez possamos afirmar ser o Programa Escola Plural um amálgama de vários discursos pedagógicos oriundos tanto da escola ativa, dos anos 1920, com Jonh Dewey, quanto da escola libertadora, com seu conteúdo politizado vindo do discurso freireano.

Diz o documento *Turmas Aceleradas*:

Não são os professores que aceleram a disciplina a ser dada, mas são os alunos que, em consequência de toda a experiência cultural que já possuem, aprendem de forma mais rápida. (SMED, 1996, p. 7)

¹⁶ Existem muitos trabalhos que avaliam o Programa Escola Plural ou mesmo analisam seus aspectos relevantes. Muitos deles já são conhecidos. Fiz a opção por listar aqueles que são recentes, como o de Nogueira (2006), Jorge (2007), Mendonça (2007), Valadares (2008), Hermont (2008), para citar alguns.

Mas os desafios da efetivação da proposta junto aos alunos jovens já eram apontados no documento oficial. O maior deles, segundo a SMED, era superar a visão de dois discursos presentes no sistema escolar: o "modelo renovado das turmas especiais", velho conhecido do sistema escolar, e a nomeação recebida pelos alunos que frequentavam essas turmas — *alunos-problemas com dificuldades de aprendizagem e indisciplinados*. A insegurança dos professores que atuavam nessas turmas logo se mostrou. Os professores queixavam-se do quanto era difícil ensinar a alunos de *comportamentos difíceis* por sofrerem *discriminação*, serem *indisciplinados*, terem *falta de interesse* em aprender e *baixa autoestima*. (SMED, p.8)

As *Turmas Aceleradas* estiveram em funcionamento apenas no ano de 1995, excepcionalmente no ano de 1996. Desde então não foi uma ação desenvolvida pela SMED, devido às críticas recebidas de diferentes lugares. A crítica mais contundente era relativa à precarização do conteúdo escolar que foi oferecido aos alunos nessa situação. Ficaram famosos, inclusive, alguns "casos" de escolas que se recusavam a receber alunos da "Escola Plural". Se era verdade ou não, o que nos interessa aqui é o discurso que se fez a partir da experiência tornada frágil na perspectiva do que o próprio programa afirmava.

Concordamos com Jorge (2007, p.77), que afirma que o programa Escola Plural, ao se propor a intervir nas estruturas e práticas excludentes da escola, fez mais por reforçar, com as turmas aceleradas, os estereótipos e rótulos existentes sobre esses alunos em situação de distorção idade/ano de escolaridade. E, completamos, na tentativa de produzir um ideal de retorno à aprendizagem a esses alunos, a iniciativa produziu efeito inverso, qual seja, reforçou a nomeação já existente e também a recusa dos alunos observada nos comportamentos descritos como falta de interesse e indisciplina. Ao tentar incluir, o efeito foi a segregação, que é diferente de exclusão. Nesse caso, os alunos não foram excluídos, já que se encontravam nas turmas e, portanto, incluídos no projeto realizado para eles. O que encontramos aqui é um processo de inclusão normalizadora, uma inclusão que vai tentar incluir o sujeito a partir de um ideal de aprendizagem do qual, de saída, ele está segregado, por portar um nome: aluno com dificuldade de aprendizagem.

Essa é a forma de inclusão que Foucault (2002) afirma predominar em nossa sociedade disciplinar. Incluir e excluir assume então, outro sentido. Incluir passa a ser um processo da sociedade disciplinar no qual as pessoas são mais individualizadas, e alguns mais do que outras, como é o caso da criança, do louco, do delinquente. A

individualização é um processo que visa identificar, observar e marcar um sujeito, por medidas comparativas em relação à norma que é a referência para os desvios. Quando se “quer marcar um adulto, a criança passa a ser a referência”, quando se quer marcar um louco, o normal é a referência, e assim sucessivamente. (Foucault, 1998, p.161)

A sociedade disciplinar, que foi se configurando a partir do século XVII, realiza um processo de individualização dos excluídos, marcando-os. Nessa sociedade o que impera não é a **exclusão**, mas a **inclusão** que torna todos iguais, universais, incluídos. A inclusão permite a criação de mecanismos de controle do sujeito, de forma a individualizar cada vez mais os desviantes, que agora passam a ser assim nomeados, e a fazer funcionar contra eles mesmos as instituições de correção, para medir, corrigir e controlar. Trata-se de um processo de constituição de novos sujeitos. Incluir significa definir sujeitos, marcá-los em suas diferenças, produzindo novas formas de subjetivação por meio de relações de poder nas quais a norma é a diretriz.¹⁷

Na tentativa de adaptar a um ideal, o que se produz é o reforço da nomeação atribuída ao sujeito. Ao querer oferecer àquele com "dificuldade de aprendizagem" uma oportunidade de ensino, acentua-se o "normal", a normalidade, dá-se relevo e se criam mecanismos de identificação desse sujeito já marcado. É nessas situações que a segregação deixa a sua marca: reafirma pelos mecanismos avaliativos um gozo para o sujeito do qual ele vai fazer uso.

É possível não repetir esse modelo? Ou estaríamos diante do paradoxo das políticas educacionais: ao incluir, normalizam, homogeneízam comportamentos. Nessa situação acreditamos que são esses segregados que podem nos ensinar. Acreditamos que a saída se encontra nas *conversações* que realizamos com eles, que serão apresentadas mais à frente neste trabalho.

¹⁷ Outros autores vêm analisando os conceitos de inclusão e exclusão. Ver Martins (1997), Pinto (1999), Veiga-Neto (2001), De Luca (2004) para citar alguns.

2.4.2 Projeto Emergencial 3º Ciclo¹⁸

Em 2003, o problema da defasagem de aprendizagem de alunos do 3º ciclo veio novamente à tona. Houve o deslocamento do fracasso das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental. A diferença agora era a incidência do fenômeno em sistemas municipais e estaduais de educação. (SETUBAL, 2000; MENDONÇA, 2007) Aquilo que ficara recalcado pela iniciativa paliativa das turmas aceleradas retornava. O fracasso dos jovens nunca deixou de existir e mostrava-se como algo insistente a incomodar a cidadania.

A SMED admitiu o problema, relacionando a questão à qualidade da alfabetização e do letramento que se faziam precários nas escolas municipais. No documento que apresentava a política para a alfabetização — *Política de Alfabetização para a rede municipal de educação* (2003) —, a alfabetização e o letramento como direitos são assumidos pelo poder público, e, no caso específico do fracasso escolar que atingia os jovens, propunha-se uma ação direcionada.

A ação consistiu na indicação, pelas escolas municipais, dos alunos que, identificados por um diagnóstico que comprovasse a defasagem na aprendizagem, fossem frequentar aulas três vezes por semana. Essas aulas aconteceriam em turmas de aproximadamente 15 alunos, no mesmo turno ou em outro, com uma professora alfabetizadora responsável pela transmissão naquele momento deficitária.

No ano de 2003 formaram-se 24 turmas, distribuídas pelas nove regionais administrativas da Prefeitura, perfazendo um atendimento inicial a 350 alunos. Cada turma funcionava como um polo que recebia alunos de outras escolas ao redor, havendo situações de turmas inteiras compostas por alunos de uma determinada escola. Essas turmas funcionavam em espaços extraescolares. (HERMONT, 2008, p. 34) O projeto funcionou de 2003 a 2007, introduzindo elementos de ordem pedagógica que afirmavam o aluno como sujeito.¹⁹

De 2004 em diante é introduzida a figura do *Agente Cultural*, responsável por uma aproximação do universo juvenil com a escolarização. Trabalhando ora em

¹⁸ O Programa Escola Plural é organizado por ciclo de idades de formação: 1º ciclo idades entre 6 e 8 anos; 2º ciclo idades entre 9 e 11 anos. O 3º ciclo é aquele que compreende os três últimos anos do ensino fundamental, compreendendo os alunos com idades entre 11/12 e 14 anos.

¹⁹ Em números de atendimento o Projeto cresceu. Em 2005 eram 67 professores e 1.200 alunos. Em 2006 106 professores, 46 agentes culturais e 2.120 alunos. (HERMONT, 2008)

parceria ora coletivamente com as professoras alfabetizadoras e os professores do 3º ciclo que passam a integrar a proposta, o objetivo final era produzir na escolarização desses jovens um sentido mais próximo de seu universo cultural. (LEITE, 2006; HERMONT, 2008)

O *Agente Cultural* é no caso de Belo Horizonte, um profissional que atua nos programas que envolviam jovens em situação de vulnerabilidade social. Esses indivíduos ensinam uma arte ou ofício, oferecidos como aulas aos participantes desses programas, que, geralmente, possuíam experiência no campo artístico e cultural, com inserções nos bairros onde residiam, sendo inclusive referências em alguns deles: grafiteiros, cantores de rap, percussionistas, desportistas, artesãos, dançarinos e internautas.²⁰ (ANEXO A) A aposta, no caso do *Projeto Emergencial do 3º Ciclo*, era que o *Agente Cultural* fosse uma ponte entre a cultura juvenil e a escola, tendo como suporte o letramento e o processo de alfabetização. (LEITE, 2006)

Fazendo uso de elementos simbólicos do universo dos jovens, como música, artes gráficas, fotografia, filmagem, esportes, esses *Agentes Culturais* atuavam como um canal de comunicação entre os alunos com trajetória de fracasso e a escola. Tanto Leite quanto Hermont (2008) avaliam positivamente a presença desses *Agentes Culturais* no trabalho com os jovens, por terem sido capazes de apresentar as oficinas como espaço de aprendizagem, rompendo com a padronização dos conteúdos escolares. Conceber os conteúdos como instrumentos culturais foi o avanço apontado pelas autoras numa ação que não atingiu a todos, mas proporcionou o retorno da aprendizagem para alguns.

A presença desses *Oficineiros* ou *Agentes Culturais* em projetos que atuavam com jovens em situação de vulnerabilidade social é, segundo Silveira (2007, p.203), utilizada em outros países e parece funcionar, com a exigência de capacitação e vocação para esse exercício. Segundo a autora, os *Oficineiros* agem como tutores para os jovens, provendo orientação, afeto, identificando situações de risco e mediando conflitos.

Para nós, a presença desses *Agentes Culturais* fez a diferença junto ao jovem do projeto, não porque oferecia as oficinas como parte do universo cultural daqueles meninos e meninas, mas porque esses agentes se tornaram aqueles que

²⁰ O Programa Fica Vivo, da Secretaria de Estado de Defesa Social, nomeia esses profissionais como *Oficineiros*. Em anexo lista das oficinas oferecidas na favela Pedreira Prado Lopes pelo Programa Fica Vivo.

ofertavam os objetos simbólicos que compõem a cultura de nosso tempo e que fazem "despertar o interesse pelo mundo". Esses objetos são o apoio e a sustentação para os estudantes, que estão numa época de tensão com aqueles que representam os substitutos da família: os professores, representados aqui pela escola. (LACADÉE, 2003)

Atuando na coordenação do Núcleo de Alfabetização onde esse projeto se desenvolvia, pude constatar as dificuldades. Mas o grande desafio que se apresentava a todos, coordenadores, professores, *Agentes Culturais*, etc. eram os comportamentos dos jovens entre si e em relação aos professores. Leite (2006) e Hermont (2008) relatam situações de *agressões, desrespeito, falta de diálogo, gritos, tapas, empurrões, desânimo e infrequência*. As autoras destacaram avanços para os alunos, como no seu reconhecimento como pessoa, sua capacidade de expressão em grupo, na maior facilidade para expor seus sentimentos e na crença de que alguém poderia ajudá-los. Entretanto, nas turmas que funcionaram na própria escola, os conflitos entre os alunos eram mais intensos, dificultando o trabalho de transmissão, o que, para Leite, se deve à segregação pela qual esses alunos passavam.

Essa experiência significou um avanço em relação à anterior, ao assumir questões da subjetividade para o trabalho com os alunos fracassados. Destacar aspectos da identidade desses jovens e seu universo cultural, oportunizar-lhes assumir outras posições em face da transmissão, mesmo mantendo um comportamento polarizado - "bagunceiros e transgressores" na escola e "responsáveis e autônomos" no projeto" - foi importante. (LEITE, *op. cit.*, p.222)

Contudo, ao se repetir a experiência anterior de formar turmas com "os fracassados", os problemas não desapareceram. As autoras afirmam que, para algumas turmas, o fato de funcionarem em outro lugar que não a escola foi significativo, pois possibilitava um afastamento do lugar onde os alunos sofriam as discriminações. Mas isso não significava um afastamento dos nomes, pois os alunos vão se reconhecendo na sua dificuldade no dia a dia, e as marcas aparecem novamente. Como disse Leite (2006), para alguns essa situação funciona, mas não para todos, e é muito difícil trabalhar com alunos nessa situação. O projeto acabou por reforçar a identificação de "fracassados" naqueles que são retirados, e, por isso, as dificuldades também foram grandes. Não há como negar que a experiência parecia buscar, no seu formato, as *Turmas Especiais*, velhas conhecidas do sistema escolar brasileiro, mas com um público jovem. Essas situações envolviam processos de nomeação e identificação que não eram

resolvidos apenas pela substituição do lugar que os alunos passaram a frequentar. Os nomes não se alteram dessa forma.

Lembramos de uma situação em outra escola pública onde fomos realizar *conversações* com a turma A. Segundo os professores, era uma turma difícil, os alunos não estudavam, eram agressivos entre si e muitos eram apáticos. No decorrer das *conversações*, os alunos disseram que sabiam por que todos estavam ali: eram maus alunos. A estratégia da escola em mudar o nome da turma para A, no intuito de produzir outro significativo - uma turma boa - como a cultura escolar sempre fez, foi denunciada pelos alunos que não se reconheciam como a melhor turma.²¹

De 2005 a 2006 o projeto se ampliou no sentido de colaborar com a construção de uma proposta pedagógica para a educação de jovens que culminou na *Escola para a Juventude*, que será abordada mais à frente.

2.5 As políticas e a insistência do fracasso

Como se viu, na década de 1990 houve ações da gestão pública municipal que visaram superar a questão do fracasso escolar nas suas diferentes leituras. Diante da insistência do fenômeno, os gestores e profissionais da educação, comprometidos com a educação pública, saíram na frente, sendo propositivos. (ARROYO, 2000) Da tese de culpabilização do aluno e sua família, passando pelo professor, chegou-se à politização da questão, denunciando a cultura excludente da escola. No decorrer desses anos, surgiram soluções pautadas no investimento na formação docente e na materialidade escolar, na democratização dos processos de gestão e na elaboração de projetos, programas e políticas, isoladas ou concomitantes.

Nas últimas três décadas a sociedade brasileira fez avanços significativos quanto ao direito à escolarização. Fomos capazes de, principalmente nas duas últimas, elaborar uma série de proposições políticas. No campo jurídico, desde a edição da LDB, muitos dispositivos legais foram criados no intuito de assegurar o financiamento da

²¹ Este relato refere-se a um dos trabalhos desenvolvido pelo NIPSE – Núcleo interdisciplinar de pesquisa em psicanálise e educação – em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Sobre isso ver SANTIAGO (2008 a , 2008c, 2009b), VASCONCELOS, SANTOS, SANTIAGO (2009).

educação, como é o caso do atual FUNDEB²², da criação dos Conselhos Municipais de Educação, da divisão de responsabilidades com os níveis de ensino e do repasse de recursos. Em Belo Horizonte, esses mecanismos asseguram o investimento do município na qualidade da educação pública. (ANEXOS B e C) Isso, associado à continuidade das orientações da política educacional, criou na cidade um cenário talvez diferente de outras nas quais a mudança de governo implicou interrupção de projetos, numa política de zigue-zague perversa para as políticas sociais, como afirma Cunha (1995).

Mesmo com esses dispositivos legais e algumas orientações, como implantação do ciclo de idade e garantia da permanência nele sem retenção, avaliação diagnóstica, professores com formação adequada, Belo Horizonte enfrenta a baixa qualidade na educação. Na década atual, marcada pelas avaliações em grande escala que mensuram a qualidade da escola básica, a cidade tem níveis considerados insatisfatórios, considerando os anos de investimento das políticas sociais, como mostram os dados do IDEB²³ — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — e do próprio município. (ANEXOS D, E e F)

Mas, além desses problemas que envolvem a qualidade, outros, como a violência escolar, a recusa do aluno à escola, vêm despontando como problemas desconcertantes. O que acontece? As políticas sociais fracassaram?

Indagamos: O FUNDEF e o FUNDEB são insuficientes? A gestão democrática não surtiu efeito sobre a cultura escolar? As propostas político-pedagógicas desenvolvidas nos últimos anos, como é o caso do ciclo de idade de formação, não surtiram os efeitos desejados para "atacar" a cultura excludente da escola? O investimento na formação de professores não foi suficiente? Distribuir recursos financeiros para escolas, dando-lhe mais autonomia na tomada de decisões político-pedagógicas, é a solução? As políticas de transferência de renda não atingiram a questão do fracasso? Que outras saídas precisam ser construídas para reduzir os índices do

²² FUNDEB: Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação. Está em vigor desde janeiro de 2007 e veio em substituição ao FUNDEF, que atendia apenas o ensino fundamental. O FUNDEB objetiva, principalmente, promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Essa distribuição de recursos é feita pelo número de alunos matriculados na educação básica de cada município. Há um percentual, calculado todos os anos, que define o repasse de verba por aluno aos municípios.

²³ Coeficiente criado em 2007 pelo MEC como indicador da qualidade da educação por uma escala que vai de zero a dez. O valor é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações (Prova Brasil) e em taxas de aprovação. Entre 2005 e 2007 os índices do IDEB em Belo Horizonte caíram, como pode ser comprovado pelas tabelas em anexo.

fracasso escolar? Parafraseando Belchior, cantor e compositor, indagamos: fizemos tanta coisa e "ainda somos os mesmos?" Não conseguimos nenhum avanço?

Não compactuamos com tal interrogação, porque houve respostas no campo das políticas públicas educacionais, como as que apresentamos até o momento. Mas fato é que, a despeito da conquista da escolarização obrigatória como direito social, o fracasso escolar persistiu como problema insistente e sob outra forma — defasagem idade/ano de escolaridade —, e a ele outros novos se somaram, principalmente na década atual, como a violência, as drogas, a recusa escolar, a infrequência dos alunos e o absenteísmo dos professores, para citar alguns fenômenos. Na conquista de um direito, está em jogo a construção de uma nova realidade social da qual emergem novos desafios, principalmente se estamos nos movendo no campo do sujeito e o Outro. Nesse campo sempre haverá a novidade trazida pelo sujeito²⁴ no seu enlaçamento discursivo com o Outro.

Voltamos a afirmar: para nós não se trata de pôr em questão os dispositivos legais e políticos criados nas duas últimas décadas pela sociedade brasileira na garantia do direito à educação, pois são importantes para afirmar esse direito social numa sociedade marcadamente elitista, desigual e conservadora, que confere aos mais pobres um lugar inferior na estrutura social. (CHAUÍ, 2001) Não estamos pondo em dúvida esses dispositivos legais e os programas educacionais elaborados dando substâncias às práticas discursivas conservadoras que acreditam no retorno de ações disciplinadoras e normalizadoras de comportamentos, reforçando o discurso da culpabilização dos setores populares da sociedade. Não estamos pondo em dúvida esses dispositivos legais e os programas educacionais elaborados. Não procuramos culpados, mas a investigação de um fenômeno social que insiste em permanecer apesar de todas as tentativas de solucioná-lo. Para nós há aqui um sintoma a ser investigado, e esta é a proposta deste trabalho.

Os efeitos de algumas das políticas, como a de reorganização do fluxo escolar, são observados na década atual, pela melhor distribuição das matrículas entre os anos iniciais e finais, o que não acontecia em décadas passadas, afirmam Oliveira e Araújo (2005). Isso fica evidente pelo maior número de alunos que chegam às séries

²⁴ Quando utilizamos sujeito estamos nos referindo ao conceito psicanalítico. Para as demais situações utilizaremos a denominação indivíduo.

finais do ensino fundamental.²⁵ Temos agora mais alunos matriculados nesse nível de ensino, mas a defasagem idade/ano de escolarização ainda é alta, assim como a defasagem na leitura e na escrita, principalmente de alunos matriculados no 3º ciclo, o que leva os autores à seguinte afirmação: [...] "ficou mais fácil entrar no ensino fundamental, mas continua muito difícil concluí-lo". (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.11)

Ainda há impasses no sistema escolar a serem resolvidos e que são empecilhos ao direito à educação. A defasagem idade/ano de escolaridade, a violência escolar, as drogas, a evasão, a recusa escolar são problemas muito atuais. À defasagem idade/ano de escolarização hoje se soma o desinteresse do jovem pela escola (recusa escolar), comprovada por pesquisa de Neri (2009), que apresenta a situação de alunos entre 15 e 17 anos que não se interessam pela educação e o seu potencial e evadem da escola. Segundo a pesquisa realizada por esse autor, 40,3 % dos alunos entrevistados para o PNAD/2006 – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios — apresentam o desinteresse pela educação como principal fator para a evasão escolar. Ainda segundo o autor, o desinteresse não se dá pela falta de unidade escolar próxima da residência do aluno, mas por aquilo que Neri chama de "falta de interesse intrínseco" que esses jovens, alunos da escola pública, mantêm por ela. A necessidade de trabalhar ainda pesa no abandono escolar, mas não pode ser mais considerada fator preponderante, como em décadas passadas. (NERI, 2009) O jovem não quer frequentar a escola, e isso não ocorre apenas pela falta ou pela decisão de abandoná-la para o trabalho. Não haveria aqui um reverso do que as políticas sociais buscam? Um fracasso a se manifestar sob outro nome? Um fracasso manifesto na transmissão?

Por que, diante das políticas implantadas, o que percebemos é a recusa por parte dos alunos? Por que, na democracia, são os alunos que depreciam a escola e se recusam a frequentá-la ou mesma questionam sua obrigatoriedade? Por que, no tempo do discurso da inclusão, o que observamos é a recusa pela escola? Estamos entendendo que aqui há novas formas de fracasso escolar se manifestando, diferentes daquelas conhecidas como reprovação e evasão. Um sintoma fala de seu tempo, e por ele é possível investigar as relações de gozo nas quais o sujeito está enlaçado. (SANTIAGO, 2005; LAURENT, 2007)

²⁵ Segundo os dados apresentados pelos autores houve crescimento constante de matrículas entre 1975 e 1998 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, com pequeno decréscimo entre 1999 e 2002. Nos quatro anos finais desse nível de ensino, houve, entre 1975 e 2002, um crescimento constante de matrículas. Ver: Oliveira, Araújo, 2005.

2.6 O fracasso escolar como sintoma do tempo atual

O gozo é um conceito importante para a teoria lacaniana. Lacan (1969-1970/2003, p.43) trabalha o conceito no *Seminário 17*. A princípio afirmando que a repetição é o gozo para depois concebê-lo na relação da cadeia de significantes. Enquanto repetição, extraindo diretamente do texto freudiano o gozo necessita repetir-se na sua dialética. E se repete às vezes naquilo que se dirige contra a vida, como afirmou Freud ao descobrir a pulsão de morte. O gozo é o que está *Além do princípio do prazer*, "ele o transborda", e nessa repetição transbordante "produz-se algo que é defeito, fracasso". (LACAN, 1969-1970/2003, p. 43-44) Mas nessa operação há uma perda, um desperdício de gozo que Lacan vai nomear como *Objeto a*, que será abordado mais à frente neste trabalho.

Concebendo o fracasso como uma manifestação do sujeito em relação ao mal-estar vivido na cultura, carregando tanto a recusa quanto a aceitação de oferta de gozo, procuramos investigar junto ao jovem morador de uma favela, aluno de uma escola pública, os motivos da sua recusa manifestada por comportamentos agressivos em relação aos profissionais da escola, professores, principalmente, e à instituição.

Afirmamos os efeitos positivos das políticas educacionais nas últimas décadas na garantia do direito ao acesso à escola e à permanência nela. Mas nos deparamos, ao mesmo tempo, com comportamentos agressivos dos jovens em relação à instituição escolar. O que essas situações têm a nos ensinar? Como se dá a relação do jovem com a escola na atualidade é a questão.

O que essas novas formas de fracasso escolar nomeadas *violência escolar* nos falam é sobre o rompimento do laço entre o sujeito e a cultura, tema que será desenvolvido no capítulo seguinte. Mas nessas situações consideradas extremas, onde tudo parece fracassar, onde nada parece fazer funcionar a educação e sua função primordial de transmissão, apostamos nas invenções de laço social desses jovens com a escola.

Quando o efeito do que se pretendia vem na contramão do que era procurado, ou seja, no seu reverso; quando, ao se buscar a inclusão, o que se obtém é a recusa do sujeito, há um fracasso anunciado. Um fracasso a se manifestar na ordem do social, pelo não funcionamento das ações políticas, e do sujeito, pela recusa demonstrada nas ações "violentas" contra a escola. Essas situações falam de um ideal

estabelecido que não funcionou. Para Santiago (2005, p. 23-25), "nenhum programa de combate ao fracasso escolar se encontra em condições de contemplar a dimensão do sujeito", porque ele está de fora, *foraclusão* como diz Lacan (1955-1956/1985), em um tempo em que a ciência responde aos problemas, sejam sociais ou subjetivos, com a verdade científica. O sujeito, enquanto desejo, que tem sempre algo a falar sobre seu viver, não é chamado a dizer sobre essas situações. É isso que ele rejeita: estar de fora pelo seu desejo, produzindo o que Santiago chama de "confinamento da subjetividade ao silêncio", uma marca de nosso tempo. A psicanálise lacaniana vai nomear isso como segregação, por se tratar de um modo de funcionamento social e subjetivo que impõe ao sujeito formas homogêneas de ação, modelagens universalizantes que suprimem as diferenças, que, aqui, se referem "as diferenças a nível do desejo e do gozo". Uma *civilização unissex*, como afirma Soler (1998), onde todos são parecidos, onde tudo funciona para que homens e mulheres possam fazer as mesmas coisas, "ou quase em tudo".

Que ideal de adaptação vindo das políticas educacionais desenvolvidas nas duas últimas décadas em Belo Horizonte o jovem estaria recusando? Há uma recusa dos jovens em relação à proposta *Escola da juventude*? As explicações sobre esses comportamentos dadas por eles mesmos é objeto de investigação neste trabalho, para que possamos compreender a relação do jovem com a escola hoje. Afinal, a escola ainda é importante para o jovem?

Até o presente momento, os estudos sobre o fracasso escolar têm se baseado numa ação discursiva na qual o fator causa está ou na sociedade capitalista ou na escola excludente e suas práticas, na família ou nos alunos. Nesse sentido, o discurso sobre o fracasso procura descobrir as causas sociais que impactam o indivíduo na sua trajetória escolar. Nossa opção foi descolar esse tipo de investigação e seguir os caminhos já percorridos por Cordié (1996), Mrech (2003) e Santiago (2005), para quem o fracasso escolar é uma revelação do sujeito frente ao mal-estar da cultura, orientação freudiana para a relação sujeito e civilização.

No decorrer de seus estudos, principalmente no texto *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/1974) apresenta sua descrença numa relação harmoniosa entre sujeito e cultura. A civilização exige do sujeito renúncias pulsionais pelas quais ele tem que se haver para nela viver. São essas renúncias as causadoras de sofrimento, frente ao desejo inconsciente por satisfação total sempre impossível quando vivemos coletivamente. Regras, normas, leis, mitos, tabus, rituais são elementos da cultura que

falam ao sujeito sobre o viver na coletividade, e a cada um cabe responder do seu jeito. Isso significa que cada um vai agir de acordo com esse modo em diferentes momentos da vida ou rompendo com ele.

A ideia de que o mal-estar se localiza na sociedade foi um caminho que Freud (1908/1974) também percorreu e está registrada no texto *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna*, de 1908. Para ele, ainda nesse momento, a causa do mal-estar localizava-se na moral de sua época, que trazia sofrimentos ao indivíduo por impor a vergonha e o pecado para as práticas sexuais, o que, segundo Millot (2001, p. 10), era um pensamento inovador, pois contrariava seus contemporâneos, que dirigiam suas críticas aos "gêneros e ritmos da vida impostos pela civilização industrial". Naquele momento, Freud pensou a educação como problema, pois atribuía a ela a veiculação da moral diante da sexualidade, propagando as neuroses. A ação mais imediata seria a reforma nessa educação moralizante para uma transformação da moral sexual. Agindo assim a educação teria uma função profilática, reeducadora.

Esse ideal de educação foi descartado quando os estudos sobre as pulsões sexuais o levaram à descoberta da pulsão de morte, do princípio do prazer e da realidade, desestabilizadoras da lógica anterior. Essa dualidade, prazer e desprazer, a presença da morte na vida, como diz Kupfer (2000), levaram a psicanálise freudiana à afirmação da existência do mal-estar como estruturante do sujeito. O teor otimista de Freud em relação à educação, de início, é substituído pela ideia de impossibilidade de satisfação pulsional total e, portanto, pela impossibilidade de a educação exercer a função de transformação pensada. A ideia da necessidade de renúncia pulsional para o viver em sociedade é desarranjadora do ideal educativo transformador. Freud, paulatinamente, foi mudando suas afirmativas sobre a necessidade de pais e educadores esclarecerem as crianças sobre a sexualidade, para a assertiva de que a educação é uma profissão impossível. Impossível porque a pulsão não é "domável", é desconcertante, embaraçadora para o sujeito, levando-o, inclusive, a falar coisas que não pensava em falar. É a afirmação do inconsciente como estruturante do sujeito e a confirmação de que algum fracasso sempre existirá na educação.

É por esse caminho que pensamos o fracasso: como um mal-estar manifestado pelo sujeito que fala da sua relação com a cultura em que vive. Sua existência como fenômeno não está condicionada às causas sociais, como frequentemente os estudos apontam. Se assim o fosse, as medidas tomadas até o

momento, como as políticas educacionais, já o teriam solucionado. Não são apenas as exigências externas da organização social atual as provocadoras do fracasso. Há um mal-estar do sujeito em relação ao seu viver na atualidade que se manifesta pelo fracasso escolar, agora sob novas formas, como é o caso da violência escolar, defasagem idade/ano de escolarização, absenteísmo docente, para citar alguns.

Estamos diante de novos fenômenos escolares, novos sintomas, que se agregam sob a chancela de fracasso escolar. O fracasso escolar para nós é um sintoma no social: uma indicação de que algo não vai bem na relação do sujeito com o seu tempo. Os sintomas são mutantes e mutáveis, pois "acompanham um modo de estar na sociedade". (MRECH, 2003) Segundo Laurent (2007, p. 175), "[...] o sintoma depende da civilização. Há novos sintomas toda vez que os significantes mestres deslocam no Outro" ou, como afirma Cohen (2006, p.74), diz respeito à sua inscrição contemporânea, seja sob a "forma de um novo sintoma ou sob nova roupagem". Para Laurent foi preciso, por exemplo, a sociedade de consumo para que as anorexias e as bulimias adquirissem escala global. No nosso caso foi preciso crise de autoridade para que surgisse a violência escolar como manifestação do fracasso. Outros estudos, como os de Cordié (2003), Mrech (2003) e Pereira (2008), nos falam da relação existente entre o declínio da autoridade docente e a insurgência na escola de situações desconcertantes. Ou seja, foi preciso uma crise em relação à pluralização dos significantes mestres que antes nos davam guarida, como é o caso da escola como lugar seguro, lugar de aprender, para que a violência escolar surgisse como novo fenômeno social que fala do fracasso da transmissão em nossa sociedade.

Cada sociedade em seu tempo tem seus sintomas particulares: se, no início do século XX, Freud falava de fobia, hoje temos depressões, anorexias, toxicomanias, fracasso escolar, obesidade mórbida, para citar alguns. O sintoma fala do modo de funcionamento do sujeito na sociedade. Designa, segundo Santiago (2009a), o "sintoma do Outro", que "denuncia um disfuncionamento na relação entre os seres humanos e a cultura que os sustenta, em cada época".

Investigar os fenômenos sociais concebidos como sintoma é a grande virada da psicanálise lacaniana, ao afirmar o social como campo discursivo no qual a atuação do psicanalista também ocorre. Essa assertiva feita por Lacan (1967/2003, p. 215) situa a psicanálise na sua dimensão política, "presentificada no mundo", assumindo o compromisso de investigar o funcionamento do sujeito no seu tempo de viver ou, dizendo de outra forma, investigar as formas de laço social constituídas pelo sujeito em

cada tempo. É acrescentar à imagem do psicanalista de consultório a também imagem de lugares/instituições onde é possível a sua atuação, onde os sintomas sociais "contemporâneos são recolhidos", utilizando uma expressão de Laurent (2007).

O sintoma como concebido e referência neste trabalho não é da ordem do patológico, mas do social, e nos revela a complexidade de relações linguageiras postas no social nas quais o sujeito está imerso. Esse é o campo da *psicanálise aplicada* ou em *extensão*, defendido por Lacan (1967/2003), que assume o sintoma como campo de enquadramento da psicanálise e que a faz extrapolar os consultórios como espaços únicos de intervenções psicanalíticas. A *psicanálise aplicada* não degrada e nem abandona os princípios da orientação da psicanálise. Ela é a possibilidade de se pensar, inclusive, a pesquisa em educação, como é o caso deste trabalho. Nesse sentido, a psicanálise em extensão é um método terapêutico e também um método de investigação do social, partindo do sintoma. A psicanálise em *extensão* é reconhecida por Lacan por ser aquela que não distorce os princípios que mantêm a psicanálise, mas a "faz relaxar seu rigor". (LACAN, 1967/2003, p.251)

O que significa atuar pelo sintoma numa pesquisa em psicanálise aplicada à educação? Inicialmente, o sintoma é a orientação, aquilo que não vai bem; que não consegue exercer seu trabalho como função social definida. O sintoma não é eliminado, pois se é orientação, é por ele que se investiga a relação com o Outro social (cultura). O sintoma "deixa seus traços em alguns lugares". (LAURENT, 2007) Identificar esses traços e falar sobre eles é primordial para uma ação de intervenção. Por isso é "problema e solução". (LAIA, 2008) Ele desorienta e orienta. É por ele que se orienta a pesquisa, mas é por ele também que encontramos as saídas particulares que o sujeito elabora para viver com ele. Quem sabe sobre o sintoma é o próprio sujeito, e não cabem interpretações feitas por outros que não sejam o próprio sujeito.²⁶

A frase de Lacan (1955/1998, p.335) é elucidativa dessa posição.

Se, portanto, quando o analista dá ao sujeito a chave de seu sintoma, este nem por isso deixa de persistir nele, é que o sujeito resiste a lhe reconhecer o sentido: e daí se conclui que é essa resistência que convém, antes demais nada, analisar. (Lacan, 1955/1998, p. 335)

²⁶ A interpretação é questão muito debatida pelos pós-freudianos. Para Lacan (1955/1998) a interpretação estava desviada nos anos 60. "Degradação de seu conceito", "declínio de sua função na análise", "desvios de seus objetivos" são expressões utilizadas para criticar os caminhos seguidos por psicanalistas ligados a outra escola, IPA — Associação Internacional de Psicanálise, da qual Lacan é expulso por discordar dos caminhos seguidos. (AMP, 1996) Suas críticas se dirigem a essas correntes por centrarem sua doutrina no ego, negligenciando o inconsciente.

A princípio, a expressão psicanálise aplicada não soa bem para o campo educativo, acostumado com críticas à palavra aplicação pelo sentido menor que lhe é atribuído. Na expressão cunhada pela psicanálise lacaniana, trata-se do exercício da psicanálise em outros contextos e instituições, como é caso de escolas, órgãos de saúde pública, defesa social, sob a égide dos princípios que regem a prática analítica. Isso porque os efeitos do discurso psicanalítico ultrapassam o espaço dos consultórios, decorrentes da instalação de determinadas coordenadas simbólicas que podem ser feitas por alguém, a partir de sua experiência de análise. (SANTIAGO, 2009) Esses "efeitos decorrentes das coordenadas simbólicas" produziram em mim o desejo pela realização deste trabalho, tendo a psicanálise aplicada à educação como campo de estudo.

Como afirmamos anteriormente, o sintoma tem dupla face, que Tizio (2006) e Santiago (2009a) vão nomear como "o sintoma como o singular do sujeito" e "sintoma como aquele que fala da relação do sujeito com a cultura". Para Tizio, o sintoma social são os problemas surgidos pela perda da função educativa e há uma disfunção nesse aparato educativo que não pode ser esquecida. O sintoma para o social tem uma modelagem aparentemente homogênea sob a qual há sempre a dimensão do particular a ser destacada.

Já Santiago (2009a), ao mesmo tempo em que confirma Tizio na dupla face do sintoma, assinala dois aspectos deste: a segregação e a sua dimensão como um "enlaçamento da ordem de uma solução possível para o sujeito". Sobre a segregação, Santiago afirma que tanto o sintoma do sujeito quanto o sintoma do Outro produzem modos de segregação, pois interferem na conexão do sujeito com a cultura. No seu funcionamento, o sintoma sempre repete e traz para o indivíduo desconfortos que "atravancam" a sua vida no mundo, interferindo e, às vezes, inviabilizando-a. O sintoma produz várias formas de inibição que geram isolamento do sujeito. Por isso, para Cohen (2006), o fracasso escolar nem sempre é um sintoma, podendo se apresentar por mecanismos inibitórios, ou seja, do campo particular, como já constataram Cordié (1996, 2003) e Santiago (2005). Para Cohen, é possível demonstrar que o fracasso escolar pode ser abordado tanto na vertente do sintoma, naquilo que ela chama de "encontro traumático contingente", ou por "intermédio da inibição de funções cognitivas" que se traduzem em fracasso escolar. (COHEN, 2006, p. 73)

O sintoma para o social também segrega, porque "sinaliza pontos de fracasso no projeto de civilização e, por isso, pode ser tomado como falha no laço

social". (SANTIAGO, 2009b) Dizendo de outra maneira, por ter aparência de homogeneidade, o sintoma social deixa de fora outras modalidades de funcionamento dos indivíduos que escapam à normalidade. O anormal é disfuncional; o diferente é errado; o fracassado é débil; o estranho é esquisito; o agressivo é violento. Mas o sintoma é também solução, pois uma vez que não pode ser eliminado e nem ser totalmente solucionado, ele possui o alcance da sustentação da realidade, de definição do campo do desejo e de orientação das formas de satisfação. (SANTIAGO, 2009a) Quando falha, ele exhibe sua face patológica. Mas também é funcionamento do desejo do sujeito.

Aqui nos diferenciamos de Charlot (2000), para quem o que existe são sujeitos em "situação de fracasso", e não o fenômeno fracasso em si, pois ele é, inclusive, um objeto sociomediático, necessitando de definição precisa do objeto. Para nós existem os indivíduos em situação de fracasso e fracassados. Ao assumir para si o nome que a cultura lhe dá, fracassado, pode haver aqui um sujeito fracassado ou em situação de fracasso. O que diferencia é a sua posição diante das identificações a ele ofertadas.

Enfrentar o fenômeno fracasso tem exigido, como demonstramos, medidas dispendiosas com objetivos reeducativos²⁷ e pedagógicos. (CORDIÉ,1996) Tanto Cordié (1996, 2003) quanto Santiago (2005) são críticas em relação a muitas dessas medidas reeducativas e as consideram inapropriadas, por deixarem de fora o sujeito e por se utilizarem de recursos que discursam o indivíduo, sem incluir a dimensão do desejo.

Se o fracasso escolar é uma "revelação do sujeito frente ao mal-estar da cultura", a "rebeldia" do sujeito frente à tirania da civilização, neste trabalho partimos da perspectiva de que as situações nomeadas de "violência escolar" são novos sintomas de fracasso escolar. O que nos interessa é saber o que os jovens trazem de novo sobre essa situação. Há no sintoma uma espécie de "resistência" do particular à universalização e à vida para consumo que transforma as pessoas em mercadorias (BAUMAN, 2008). Essa verdade é a verdade do sofrimento de gozo. Mas há também a verdade do sintoma que se faz como solução a essa universalização. O que esses jovens em conversação podem nos dizer é o que mostraremos neste trabalho.

²⁷ Na sua versão psicanalítica utilizada neste trabalho, significa reeducar para retornar ao caminho anterior, da aprendizagem.

2.7. A agressividade e a violência para a psicanálise

Para estabelecer essas diferenças entre violência e agressividade, vamos nos pautar nos estudos de Ferrari (2006, 2007) sobre o tema e também no texto de Lacan, de 1948, sobre a agressividade na psicanálise. Mas, de saída afirmamos: violência e agressividade não são palavras sinônimas na psicanálise. A violência na psicanálise não tem estatuto de conceito, embora seu uso seja frequente e diferente do uso popular, como nos lembra Ferrari (2006). Já agressividade tem estatuto de conceito psicanalítico.

Vamos, inicialmente, falar de agressividade e violência em Freud, a partir da carta de Einstein a Freud em 1932, como um registro da posição freudiana sobre a agressividade e a violência. A escolha desse texto se deve ao fato de nele encontrarmos registradas as principais teorizações freudianas já formuladas e apresentadas em textos anteriores a 1932, como é o caso de *O mal-estar na civilização* (1930), *Futuro de uma ilusão* (1927), *Além do princípio do prazer* (1921), *Psicologia do grupo e a análise do ego* (1921), *Totem e Tabu* (1913), *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna* (1908) e os *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* (1905).

2.7.1 Agressividade segundo Freud, a partir da carta a Einstein

Em 1932, na iminência da guerra na Europa, Freud recebeu uma carta de Einstein, representante na Liga das Nações, solicitando que, a partir de seus estudos sobre a "vida instintiva do homem", pudesse colaborar para responder se existiria alguma forma de livrar a humanidade da ameaça da guerra. O assunto para ele era importante, principalmente diante do progresso da ciência, pois todo o empenho e as tentativas para solucionar o problema pela via pacífica terminaram em "lamentável fracasso". (FREUD, 1932/1974, p. 241) Einstein acreditava que Freud pudesse propor métodos educacionais, situados mais ou menos fora da política, para a solução da questão: *Por que a guerra?* E perguntava ainda: *É possível controlar o homem e evitar o ódio e a destruição?*

Freud respondeu que se sentia honrado em ser procurado para falar de uma importante questão para estadistas, o que a princípio o deixara apreensivo. Mas logo

concluiu que Einstein indagava na condição de integrante da Liga, e não como cientista. Assim, considerou que a carta não lhe exigia a apresentação de medidas práticas, coisa considerada difícil por ele, e tomou a decisão de delimitar o problema da "evitação da guerra a partir de um cientista da psicologia". (idem, p. 245)

Freud enalteceu Einstein, dizendo o quanto em sua carta havia antecipado e confirmado algumas de suas teorizações. Para ele, a violência estava associada à agressividade e destrutividade que os homens utilizam para resolver os “conflitos de interesse” (p. 246). O termo violência, nesse artigo de Freud, está relacionado a poder, que é suplantada pela transferência de poder a uma autoridade maior, escolhida pelo grupo, permanecendo unidos pelos laços emocionais entre seus membros. A constituição de uma comunidade substitui a relação entre um a um, pois todos juntos têm a força, unidos que estão por um ideal comum. Essa posição era defendida, inclusive, por Arendt (2009), para quem a violência surge quando há desintegração do poder, quando o Estado de Direito não consegue mais responder pelo poder a ele atribuído por um conjunto de indivíduos.

Vários são os motivos para a guerra, segundo Freud: vis, nobres, francamente declarados, outros jamais mencionados. Há um fator a considerar: há desejo de agressão e destruição mesmo entre comunidades unidas. Para ele, os motivos idealistas às vezes são apenas digressão para os desejos destrutivos, não sendo possível eliminar as pulsões agressivas. É possível desviá-las num grau que não necessite encontrar a expressão na guerra. Contudo, não há fórmulas ou métodos indiretos para combater a guerra. Se o desejo aderir à guerra, a recomendação que faz é contrapor com Eros, a pulsão de vida. Isso porque tudo o que favorece os laços emocionais, a identificação entre os homens pode atuar contra a guerra. Esses laços representam a escolha de um objeto amado, um ideal, aquilo por que se luta, sem finalidade sexual, produzindo nos homens um laço de comunhão, a base da sociedade.

Para ele, a guerra representa a oposição à atitude psíquica que sustenta o processo da civilização, numa tentativa de aniquilamento daquilo que já foi conquistado do homem, por isso sua posição é ser sempre contrária a ela. E conclui dizendo que "tudo o que estimula o crescimento da civilização", isto é, o fortalecimento da vida intelectual e renúncia das pulsões, "trabalha contra a guerra". (FREUD, 1932/1974, p.259) Um belo registro histórico do diálogo entre dois homens envolvidos com as questões de seu tempo: a guerra no início do século XX. Para além do registro há, na

resposta de Freud, a assertiva diante da impossibilidade de eliminar a agressividade no homem.

Não é possível eliminar a agressividade porque há uma pulsão no sujeito que o leva ao aniquilamento, reduzindo a vida à morte. Freud a chamou de pulsão de morte. Ele descobriu que existe uma repetição em nome do princípio do prazer ao qual o sujeito estava alienado. Até 1920, segundo Kupfer (2004), toda a teoria de Freud estava assentada na ideia de que o aparelho psíquico estava "programado" para buscar o prazer, o bem-estar e a felicidade. Até então sua teoria depositava a culpa pela doença e seus sintomas na moral sexual da sociedade de então, que reprimia a sexualidade. O que desestabilizou essa ideia e alterou a psicanálise freudiana foi a repetição de atos que o sujeito busca por prazer, mesmo sendo atos que lhe trazem sofrimento. Esse conceito, a *pulsão de morte*, assume importância, levando à formulação da dualidade pulsional: pulsão de morte e pulsão de vida. É então afirmada a presença da morte na vida. O que o sujeito faz é pôr objetos substitutos, buscar a pulsão de vida deslocando a pulsão de morte. Há sempre uma tensão entre pulsão de morte e pulsão de vida no sujeito.

Dessa forma, para Freud, há hostilidade e ódio no sujeito, que não é instinto agressivo, mas intenção agressiva. Ferrari (2006) diferencia na obra freudiana esses dois afetos. Tanto o ódio quanto a hostilidade são afetos que falam de um prazer do sujeito que se sente em perigo por não querer ser dividido, e que se manifesta sob diferentes formas: olhar, ironia, insulto, ódio declarado, um toque no corpo, um gesto obscuro. Ou seja, há algo que vem do Outro e que pode desencadear atos agressivos. Nas conversações com os jovens, a injúria sob a forma de apelidos ou nomes vindos dos professores foram considerados ofensivos pelos jovens, sendo objeto de atos agressivos da parte dos alunos na escola. Vejamos um fragmento das conversações:²⁸

J1: Eu só não gostei de uma vez que um professor me chamou de frango de macumba.

R: De quê?

J1: Frango de macumba. Eu peguei a cadeira, só que a cadeira bateu na parede.

R: Frango de macumba. Por quê?

J1: Porque eu tava na sala e tava fazendo bagunça para caramba. Eu então pedi, pode beber água. Você pode e fica lá de uma vez. Eu fui, aí bateu o sinal. Eu fiquei lá fora. Quando bateu o sinal, na hora que eu tô entrando e os meninos estavam rindo da minha cara. “O

²⁸ Estaremos utilizando as indicações das conversações pelas datas em que aconteceram. Identifiquei os jovens com números a partir das conversações. Fiz essa opção para preservar a identidade deles, em atenção à ética que eu anunciei ao propor as conversações. O R corresponde a minha fala.

professor te chamou de frango de macumba", aí eu não vi a cadeira. Tinha uma mesa e uma cadeira, eu bati no pé, a cadeira bateu perto do pé dele... levei três dias de suspensão e um coro da minha mãe. Não gosto nem de lembrar. Daí nunca mais eu assisti aula de matemática.(1ª Conversação)

O nome produziu um sentimento de insulto, que desencadeou um ato agressivo. Os jovens, em vários momentos das conversações, relatam nomes falados, quase sempre por parte de um professor ou de alguma autoridade. Eles citaram “coió”, “bocó”, galinha, favelado, bandido, frango de macumba.

Segundo Ferrari (2006), existe uma preocupação em Freud com a adolescência por ser um tempo da vida privilegiado de identificação. Stevens (2004) afirma que o tempo da puberdade é o tempo das nomeações de todos os possíveis frente ao impossível do sexo. É quando o sujeito se vê diante do outro sexo e tem que procurar alguma forma de lidar com essa situação desorientadora, por ser nova. A puberdade é o tempo das respostas possíveis do sujeito ao não saber sobre o sexo, porque o encontro com o sexo é desestabilizador, é um novo para o qual o sujeito não tem resposta pronta. É um tempo de vida, em que a passagem ao ato pode ocorrer frente a esse momento desarranjador subjetivamente. Há alguma saída para pacificar a agressividade?

A oferta do ideal ao qual aos homens vão se identificar, favorecendo o recalque e, conseqüentemente, a civilização é a resposta. Existem fórmulas indiretas que atuam como objetos libidinais que a cultura oferece ao sujeito, para um agir sublimatório, deslocando a pulsão de morte para mover a cultura para a vida. A educação escolar é uma das apostas freudianas, sem abdicar, no entanto, do impossível que a ela concerne pela presença do ineducável do homem: a pulsão de morte. Ou seja, para vivermos juntos, o homem precisou renunciar a uma parte dessa pulsão agressiva, educando-se em prol de um ideal maior, a manutenção da cultura para o viver comunitário.

Esse sacrifício não é fácil aos homens. "Sem inclinação para agressão, os homens não se sentem confortáveis". (FREUD, 1930/1974, p.136) O que temos na teoria freudiana de regulação das pulsões é a criação de uma instância suprema dotada de poder como representante da ordem simbólica entre o sujeito e mundo. Há uma lei regulatória, que em Freud é o Édipo, ou, dizendo outra forma, a castração, que se interpõe ao homem ao exercer a sua agressividade. Os laços identificatórios então funcionam em prol da sublimação, considerada a saída para a continuidade da

civilização e das trocas entre os cidadãos. Em seu texto, Freud fala do Direito e da Justiça, que poderíamos nomear como os ideais por ele considerados.

A educação, pela escola, exerceria uma dessas funções sublimatórias, ao oferecer aos alunos sustentação, um "ponto de apoio", como diz Lacadée (1999/2000), principalmente aos jovens, numa época de suas vidas em que estendem suas relações para além da família e dos pais. Esse ponto de apoio é a possibilidade que a instituição tem, estruturada como uma linguagem, de ofertar objetos simbólicos que podem fazer ao real uma borda, um contorno àquilo que é insuportável ao sujeito, favorecendo a produção do laço social. Essa é a função da educação para a psicanálise: fazer vínculo do sujeito com a ordem social, ofertando a sustentação simbólica importante para a constituição da subjetividade. Os objetos simbólicos nada mais são do que o conhecimento que a escola transmite por meio da figura do professor. Por isso Freud não sabia explicar se o que mais influenciou seu desejo de saber foram os professores ou as matérias ensinadas, como diz no seu texto "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar", de 1914.

Mas a escola nos parece cada vez mais distante do cumprimento dessa função. Ela parece estar aquém dessa tarefa de oferecer um substituto da família e de despertar para cada sujeito um interesse pelo mundo. (LACADÉE, 1999/2000, p. 2)

Na contemporaneidade, no entanto, algo parece não pacificar a agressividade, fazendo inclusive do nome violência um genérico que explica tudo, que nos assusta e desorienta em relação aos jovens e à escola. Antes, veremos como Lacan aborda a agressividade.

2.7.2 A agressividade e a violência em Lacan

Seguindo ainda os passos de Ferrari (2006), em Lacan é possível ver a intenção de construir um conceito, apesar de este não aparecer de forma relevante no restante da obra. Em três textos do pós-guerra, "Formulações sobre a causalidade psíquica", de 1946, "A agressividade em psicanálise", de 1948, e "Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia", de 1950, Lacan aborda a agressividade pela recuperação do conceito de pulsão de morte.

No texto sobre a agressividade ele apresenta cinco teses sobre o assunto. Não vamos nos deter em todas, mas naquelas que particularmente nos interessam neste estudo, que são a tese 2, tese 3 e a tese 4, que falam de identificação e agressividade.

Na tese 4, o fundamento da agressividade é a identificação narcísica, porque não há identificação sem agressividade e tampouco agressividade sem identificação, lembra Ferrari (2006). Isso porque a relação com o Outro é profundamente agressiva, pois o sujeito tem que se haver com o seu desejo e o desejo do Outro, fazendo todo exercício de alienação e separação que já explicamos anteriormente.

Na tese 2 a agressividade é intenção de agressão e é dada como desmembramento corporal. Lacan aborda a relação do sujeito e o estágio do espelho, no qual surge um sujeito que rivaliza consigo mesmo. Sua imagem é alienada naquilo que ele vai chamar de eu. A identificação do sujeito no estágio do espelho com sua imagem visual produz uma unidade ideal, mas salutar.

Lacan pensa a agressividade na relação do sujeito com o Outro pela tensão conflitiva e interna ao sujeito que determina o despertar do seu desejo pelo objeto de desejo do Outro. Seguindo essa ideia, Ferrari então afirma que a agressividade está circunscrita à estrutura do eu, enquanto a violência está no ordenamento da entrada do sujeito na linguagem. O que Lacan considera que pacifica o sujeito, permitindo viverem juntos estando separados, é o simbólico, a partir dos significantes mestres.

O simbólico, [...] ora aparece como pacificador e vivificador; ora como agressor e gerador de agressividade, já que a estrutura da linguagem exige que o sujeito sacrifique algo de si, tal como ensina a teoria do falo e da angústia de castração simbólica. (FERRARI, 2006, p.59)

É essa ideia que, segundo Ferrari (idem), deixa mais clara a distinção entre violência e agressividade. A violência é possível dizer do ponto de vista da pulsão e do discurso, nos registros do real e do simbólico. E pensá-la sob o registro do simbólico é indagar sobre a violência que está na base do laço social. A violência é o que viola a ordem estabelecida, seja da natureza, seja da civilização. "Pensá-la pelo simbólico é considerar a violência da linguagem no encontro do sujeito e o Outro, pelos quais se vê alienado" aos significantes que são sempre do Outro, como nos fala Ferrari (*op. cit.*) Como fica então a questão do laço social no tempo da pluralização dos significantes mestres? O que funciona para atenuar a agressividade na sociedade contemporânea?

A tese 3 vai tratar das razões da agressividade que motivam a técnica de análise. Aqui Lacan vai colocar em dúvida a oferta de diálogo pelo analista no tratamento. A agressividade contra o analista se manifesta quando ele se coloca na mesma posição que o analisante, que espera dele, um lugar de quem o conforte no seu sofrimento. A interpretação é sempre uma cilada. "A reação hostil guia a nossa prudência", diz Lacan (1948, p.110) sobre a função do analista.

Quando a mediação do sujeito e o Outro se faz precária temos como efeito o *acting out* e a *passagem ao ato*. São duas manifestações inconscientes que falam da recusa do sujeito ao Outro e o saber. Onde tem *acting out* tem inibição de saber.

Segundo Santiago (2005) é Lacan que vai introduzir um diferencial para a definição de *acting out* e *passagem ao ato* ao desfazer a dicotomia simplista, presente em trabalhos das décadas de 1940 e 1950, entre dois pólos do binário inibição/ato.

Define-se, então, *acting out* e *passagem ao ato* com base na incidência, para o sujeito, da falta do Outro, que institui uma perda de objeto, cujo luto verifica o próprio sentido do desejo. (SANTIAGO, 2005, p.138)

É no *Seminário 10, A Angústia*, que Lacan (1962-1963/2005), no capítulo IX, apresenta esses dois aspectos. "O sujeito na *passagem ao ato* está apagado ao máximo" em relação ao Outro. É um "momento de embaraço" diante de uma avalanche de emoções em crescimento, consideradas, inclusive, um distúrbio. Na *passagem ao ato* o sujeito evade, fica errante diante de um mundo em que sai à procura. "É um não ao Outro, que aprisiona o sujeito". (FERRARI, 2007, p. 279) Assim, a qualquer olhar, a qualquer palavra do Outro, absoluto, o sujeito reage num ato radical. Essa parece ter sido a situação relatada por um dos jovens como já foi apresentado, quando é chamado de "frango de macumba".

"O *acting out* é o oposto da *passagem ao ato*", diz Lacan (idem, p.136) É alguma coisa que se mostra na conduta do sujeito orientada para o Outro. É uma mensagem que o sujeito endereça ao Outro e quer que ela seja significada. (LACAN, idem, p.136-137) Lacan chama o *acting out* como o desejo da mostração, da mostragem velada para o sujeito, na medida em que ele fala o que poderia ser verdade. Mas desconhecemos sua causa, porque o essencial não é o que se mostra, o resto que fica é o que fala da história do *acting out*.

As duas manifestações falam da angústia do sujeito na relação ao Outro numa tentativa de evitá-la, por isso têm a ver com o gozo (satisfação). São um pedido de

simbolização da presença do Outro, dirigindo-se a ele numa tentativa de orientação. Essas duas possibilidades de efeito se localizam no campo do gozo e deixam suas marcas na atualidade como os sinais da violência. Um dos efeitos da eliminação das referências simbólicas é a presença dessas manifestações que são de agressividade para a psicanálise, mas que, na atualidade, têm sido nomeadas como violência.

2.7.3 A sociedade contemporânea: onde o Outro é *nãotodo*

No tempo freudiano, os significantes mestres marcavam sua presença na cultura e na subjetividade servindo como ideais ao sujeito. Ideais que, como referências simbólicas, produziam um gozo regulado, do qual Freud falou na carta a Einstein. Era uma sociedade onde a moral civilizada dava uma bússola, um corrimão, como diz Miller (2005a), porque ela inibia as pulsões. A psicanálise tem contribuição no abalo que essa moral sofreu no decorrer do século XX, ao afirmar a divisão do sujeito, a sexualidade infantil, a pulsão de morte e o princípio do prazer.

Retomando Miller, este diz que a crueldade dessa moral talvez estivesse já como uma resposta a uma brecha que se movia na civilização de então, como força reativa. Essa brecha é o desejo recalçado, como anunciou Freud. Para manter a moral e não deixar a fenda se ampliar, a era vitoriana tornou-se mais rígida, tentando barrar o que já pairava sobre ela, como explica Machado (2005). A psicanálise é inventada para responder ao mal-estar na civilização, que funcionava pela inibição, recalque do gozo, e foi a prática freudiana que "liberou o gozo" e contribuiu para o "zênite do *objeto a*". (MILLERa, 2005)

Na sociedade contemporânea, novos sintomas se fazem presentes, como é o caso das toxicomanias, das bulimias e da violência, sintomas que, na abordagem lacaniana, falam do modo de funcionamento do sujeito nesse tempo. Estamos chamando de contemporânea uma sociedade que se organiza pela ascensão do *objeto a*. Isso não significa que desconheçamos os intensos debates acerca de como falar desse nosso tempo de viver. Vieira (2004) defende que a teoria lacaniana da contemporaneidade não supõe rompimento com a modernidade, localizando a mudança de registro na exacerbação de algo que já se fazia presente, mas agora por uma nova aliança entre seus principais personagens. Por isso, ele recusa o termo pós-modernidade e afirma a

contemporaneidade lacaniana como altamodernidade, ou mesmo uma hipermodernidade, seguindo os passos de Lypovetsky. Há, segundo este autor, uma produção de significantes para dizer do nosso tempo, como pós-modernidade, para Lyotard, hipermodernidade, para Lypovetsky, modernidade tardia, para Giddens, modernidade líquida, para Bauman.

O que vemos é uma tentativa por buscar significantes mestres que falem desse nosso tempo. É por essa ideia que afirmamos o contemporâneo, pela pluralização dos significantes e a ascensão do *objeto a*. Santos (2001) trata o nosso tempo como contemporâneo, mas, por sua vez, lembra a afirmação lacaniana de que o sujeito sobre o qual a psicanálise opera é o sujeito da ciência, mais precisamente sobre aquilo que a ciência recusa do sujeito, o desejo e sua causa. É também nesse campo que nos localizamos ao afirmamos a contemporaneidade como um significante para esse viver.

A contemporaneidade se organiza pela pluralização dos significantes mestres. Trata-se de uma sociedade "radicalmente liberal", pois todos têm o direito a tudo, e não "há mais ninguém que possa dizer não", como nos ensina Santos (2001). É sem limites na sua demanda. "Tudo é permitido, nada é proibido". Afirmamos a igualdade e trocamos uns pelos outros. (MACHADO, 2005)

Seguindo os passos de Laurent (2007), vamos procurar na trajetória da angústia no século XX uma resposta do sujeito ao mal-estar a esclarecer o apogeu do *objeto a* e sua relação com a agressividade e a violência. Na trajetória da angústia, segundo o autor, no princípio do século XX um afeto particular presente no social é o sentimento de inutilidade da civilização frente à guerra europeia. O que é útil depois de uma guerra que arrasa tudo é questão para o início do século.

Segundo Laurent, antes da 2ª Guerra Mundial havia sonhos de restauração do todo por parte do sujeito, para tratar sua angústia na falta de uma civilização que fosse acolhedora desse todo. Ele se refere ao nazismo e também ao socialismo como um sonho de um estado poderoso, guardião de líderes carismáticos e dos partidos totalitários. Após a guerra, o sujeito busca abrigo no caos, a partir de novos significantes mestres que emergem deste. O autor localiza vários desses significantes, como o Partido Comunista de um lado, o mercado de outro, o cientificismo, o catolicismo progressista. Nos anos 1960, é o mercado comum e a segregação como seu efeito.

Outros significantes serão questionados nos anos seguintes, principalmente depois de 1968. A partir daí, todos os significantes são sucessivamente desqualificados:

a família, o partido político, Deus, o pai, a sexualidade moralizante. Passamos de um tempo de um Outro consistente para um Outro que não existe de uma única forma, um outro *nãotodo*, de que Lacan fala no Seminário 20. Quais são seus efeitos sobre a subjetividade e qual relação podemos estabelecer com a agressividade e a violência é o que nos interessa.

Laurent diz que a atual civilização é perfeitamente compatível com o caos, com a ausência de limites. Essa ausência de limites podemos entender em vários planos, como no político, do rompimento das barreiras comerciais e territoriais, do avanço tecnológico das redes de comunicação que rompem modalidades rígidas de tempo (hoje o mundo funciona 24 horas e todos são chamados a estarem interligados) e, subjetivamente, o limite do gozo que não se faz mais como renúncia. O Outro está em questão na sociedade. A família se organiza sob diferentes formas, não mais pela única modalidade patriarcal. A religião foi questionada e hoje se configura numa ação fundamentalista, como podemos verificar nos grupos evangélicos e na ação carismática. Os partidos políticos e os sindicatos dos trabalhadores sentem o esvaziamento das lutas, pela pouca participação de seus integrantes. Seus ideais antes afirmativos ante o inimigo capitalista falam a quem, hoje, no mundo da globalização? Por qual sociedade se luta? Todos deixam de ser cidadãos para serem consumidores: é só ficar atento aos telejornais que fazem mais reportagens sobre o direito do consumidor e menos sobre a cidadania enquanto direito. Não se fala de cidadania, mas de consumo e consumidores. A cidadania passa pela queixa e pela entrada no PROCON contra algo ou alguém. Santos (2009) relata a lógica que o direito mínimo contemporâneo tem assumido, que parte do esvaziamento do valor da pena do criminoso, preferindo as penas substitutas, como a indenização, ao exemplo e, mais ainda, ao castigo. A autoridade está em questão.

"A civilização não tem nenhuma necessidade de um todo harmonioso e nem mesmo sonha com isso." (LAURENT, 2007, p. 304) Vivemos o caos identificatório, diz esse autor. Se vivemos o caos identificatório, como funciona a relação do sujeito e o Outro? O que pacifica o sujeito ante o simbólico "precarizado" pelas formas de gozo pungentes é uma questão importante para a psicanálise.

Laurent diz que o sujeito na sua angústia quer refazer o todo. Esse esforço para tornar o Outro novamente referência está sob um insuportável, que é a ausência de garantia de gozo. Como é isso? A sociedade não garante o gozo, e por isso há algo insuportável? A sociedade contemporânea produz uma forma de laço social orientado pela busca do gozo sem limites, pela pluralização dos significantes mestres.

Lacan explica *o objeto a* pela relação de *mais-valia* encontrada em Marx. A *mais-valia* para Marx é o resto da operação de trabalho executada pelo trabalhador, à qual ele não pode ter acesso, porque fica com o capitalista, como lucro. É na *mais-valia* que se expressa a exploração do capital em relação ao trabalho, e dela o trabalhador não participa. Lacan, utilizando-se dessa lógica, afirma que na operação de renúncia sempre sobra um resto, o *Objeto a*, que ninguém usa, porque sobra e faz funcionar a lógica do discurso capitalista, em que o que persiste é a falta de gozar. A sociedade contemporânea orientada pelo *objeto a* é uma sociedade que tem na *cultura de falta de gozo* a causa de toda a economia. Assim, se todos têm como causa a *mais-valia*, o resto, o que sobra, é porque estão ávidos da falta de gozar. Há excesso de gozo pela falta da falta. Significa que todos vivem em insatisfação constante, que vai sendo substituída pelos objetos da nossa cultura, que tem muito a ofertar.

Todos são proletários, despossuídos, nada têm para estabelecer laço, vivem insatisfeitos, expressa na fórmula do nunca é bastante e na busca constante de um *plus*. (FERRARI, 2006, p. 51)

A ascensão do *objeto a* não se relaciona, no entanto, a acesso ou não ao consumo. Lembramos que mesmo sem acesso ao consumo há o acesso ao gozo como um bem, pois há uma democratização do gozo como um ideal. Há um imperativo democratizante: todos devem gozar. O importante é que todos gozem, de alguma forma. Este é o funcionamento diferente dos tempos freudianos, em que havia a necessidade de renunciar para manter a civilização. Aqui a civilização é mantida sob a forma de desinibição, não renúncia.

Ferrari (2006) explica que a violência se confunde com agressividade, quando na sociedade atual a causa que mobiliza o desejo é a falta de gozo, expressa pelo *objeto a*, ficando a violência uma categoria universalizante, imprecisa, que fala de vários fenômenos.

Retomando Laurent (2007), a ausência de garantia de gozo vai provocar um duplo movimento no social. Um primeiro é o retorno de posições que Laurent chama de populistas, comparadas ao que Miller (2005a) chama de clamor ao retorno do discurso do mestre. Isso significa que, na falta dos significantes, deve haver um retorno às tradições, acreditando que assim os "desbussolados" ganhem a bússola. Na escola, às vezes isso vem na forma de um acirramento da disciplina, das punições e da vigilância por meio da instalação de câmeras, acreditando-se ser essa a saída para a agressividade

e a violência dos jovens. Pesquisas já comprovaram que essa saída é ineficaz, como já apresentamos anteriormente. A autoridade não se faz por essa via, principalmente se ela exclui o sujeito. A reação pode vir sob a forma de mais violência, como às vezes acontece quando câmeras são instaladas em escolas e são depredadas.²⁹

O segundo movimento é a busca do gozo pelo excesso, pelo curto-circuito. Laurent chama de "busca de Deus pela overdose". "Em nossa civilização o sujeito pode escolher entre entregar-se à morte de várias maneiras". Não é apenas a *overdose* das drogas que falam do gozo a mais como o excesso. Vivemos hoje num mundo de excessos: no trabalho, nos esportes radicais, na aventura, na adrenalina, na obesidade mórbida, no homem-bomba. Laurent diz que esses comportamentos nada mais são do que a busca da presença de um Outro em nós. Buscamos esse Outro em nós e o que encontramos é o declínio do ideal acompanhado das exigências do gozo.

Laurent ainda apresenta o que ele chama das duas faces da subjetividade contemporânea: o crepúsculo e a aurora. Uma bela analogia para dizer do declínio do ideal e das exigências de gozo e da "busca por um sintoma em que valha a pena acreditar" (a aurora). Na contemporaneidade, o seu movimento faz desaparecer a particularidade do sintoma, pois impõe o gozo como império a todos. Seria o crepúsculo. Há dois tipos de gozo, no entanto: um quer mais gozo, e outro a particularidade do sintoma. Porque, na contemporaneidade, atacar os objetos e as fantasias existentes na cultura significa retirar aquilo que já estamos dependente para extrair um gozo que vai além do princípio do prazer. Já conhecemos isso. Dizer não à tecnologia, à internet, ao celular de última geração, ao culto ao corpo, significa impedir que o sujeito se arranje com a particularidade de seu sintoma. Para Laurent, há uma experiência de gozo diferente da overdose, que responde a furos particulares de cada sujeito liberado da tirania de gozar de tudo. É a saída pela identificação ao sintoma, pelo particular que ele comporta.

Consideramos, em nossa tese, a violência na escola como uma face do fracasso escolar, entendendo que a "tirania do gozar de tudo" faz furos no processo civilizatório. Diante da precariedade de oferta simbólica da cultura em que vivemos, com a ascensão do *objeto a* e o declínio dos significantes mestres, reagir com violência e agressividade com os professores ou no espaço escolar demonstra que algo do ideal

²⁹Ver:<http://noticias.correioweb.com.br/materias.php?id=2721256&sub=Distrito%20Federal>;
<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=800822&tit=Escolas-publicas-instalam-cameras-para-monitorar-alunos>;

malogrou. O fracasso do ideal se faz presente na tendência a universalizar respostas, a segregar a causa do sujeito, no conluio entre a política, a ciência e a educação, para exemplificar, que produzem um saber sobre as situações acreditando no propósito de um retorno a uma adaptação, que encontra no seu inverso o efeito.

A seguir apresentaremos a *Escola da Juventude* como mais uma das propostas da SMED, agora na década de 2000, que tem sua origem na experiência do Projeto Emergencial do 3º ciclo com os jovens. Vamos apresentar formas da violência escolar manifestada a partir dos diferentes discursos que pudemos inventariar. Não foi feita uma pesquisa *in locu*, pois a escola estava desativada desde 2006 para a realização de reforma na sua infraestrutura.

3. A ESCOLA DA JUVENTUDE: quando o fracasso escolar toma a forma de violência

Vejamos alguns fragmentos de uma conversação.

J1: Chamaram até a guarda municipal para **diminuir a violência. Tava muito grande a violência.**

J8: **A violência tava demais lá dentro do colégio.** O povo não tava dando conta dos alunos. Eu diria que... Um tanto bom de pessoas assim, que ia à escola, não era para estudar, mas para caçar mulher, mulher caçando homem, era isso, sabe. O povo já mora perto da escola.

R: Usava a escola para encontro?

J8: Era isso. Mas não só isso, de várias formas. De... Para falar de detalhes, também. A escola fechou. Mas para o ano que vem vai funcionar, não? **Quando eu estudava lá eu via que a violência estava demais.** Gente usando drogas dentro da escola; era gente andando armado, só que eu não encontro resposta para isso, porque a gente tá perto de delegacia policial... Por quê? Não sei. E tinha policial lá dentro também, quando o negócio tava demais, mas mesmo assim o negócio não funcionava, não. Tinha policial que ia de vez em quando lá também, quando o caso de violência era maior, quando o caso tinha a ver com professor... Quando era visto alguém também andando armado, sabe. Sempre tinha, mas escondido, quando era aparente, aí o povo chamava mesmo. Os próprios alunos também "cagoetavam"³⁰, falavam que tinha aluno, para não pôr em risco a... (1ª Conversação)

Esses dois fragmentos de conversação nos falam como a violência é uma prática discursiva presente no cotidiano da *Escola da Juventude*. O objetivo deste capítulo é mostrar como a violência se configurava nessa escola por diversos discursos que pudemos inventariar. Estamos tomando-a como um ponto no universo do problema do fracasso escolar em sua nova manifestação. É a escola e seu sintoma na relação com o Outro.

³⁰ Cagoetagem: gíria utilizada entre os jovens que quer dizer denunciar. "Cagoetar", corruptela do verbo alcaguetar, que significa denunciar como culpado, acusar, delatar. .

O Outro, escrito com maiúsculo, é termo utilizado na teoria lacaniana que designa *um lugar* simbólico — pode ser a lei, a linguagem, Deus, a cultura, a política pública — a que o sujeito está subordinado. O sujeito na psicanálise, desde Freud, que instaurou a divisão com o inconsciente, não pode ser totalmente livre, pois existe outro que o nomeia. O sujeito só existe porque a linguagem o faz. É por essa relação entre sujeito e Outro que se torna possível, segundo a psicanálise, investigar as modalidades de laço que os unem pelo processo de identificação. Sujeito, ou grande Outro, como também é denominado, identificação, nomeação e laço social são conceitos psicanalíticos que ajudam a encontrar algumas respostas, mesmo que transitórias, para a relação entre o sujeito e o mundo, como diríamos em outros campos de saber.

O Outro, então, é conceito importante na psicanálise lacaniana: se, para Freud (1921/1974), a identificação é laço amoroso que une duas pessoas, outro semelhante, na teorização lacaniana o sujeito é efeito do significante do Outro. É por esse efeito que o sujeito se constitui. (LACAN, 1955/1998)

Os jovens, como se pode depreender dos fragmentos de conversação, já nos falavam do que não ia bem. Não nos interessava a descrição das manifestações de violência, nem buscar a veracidade do que os jovens falavam. Nosso objetivo era apresentar as formas de violência que o discurso do Outro - mídia, Câmara Municipal e a SMED - fazia sobre a escola. Ou seja, diante de um sintoma que estava interferindo no funcionamento do laço social, o objetivo era aprender com o sujeito, para que a intervenção não se fizesse sob a forma de *uma imposição de saber*. (SANTIAGO, 2008c) O ponto de partida era o sintoma, uma resposta ao que não funciona, uma reação à lógica que idealiza um projeto com proposições vultosas.

Aqui também estamos tomando o termo discurso numa concepção ampla, que se aproxima daquilo que Foucault (1996) chama de uma "ideia que vira verdade", sendo, nesse sentido, útil para os conceitos de nomeação e identificação.

Aqui, então, fazemos um esclarecimento importante: tomamos a instituição como sujeito, ou seja, ela fala pelos documentos e pelos diferentes discursos nos quais se possam encontrar informações sobre os problemas ali manifestados. Algo ali se repete, e é possível uma investigação a partir da relação com o Outro, que, neste caso, são aqueles que já anunciamos.

A *Escola da Juventude* é sintoma social para quem? Se, como afirmamos, o sujeito está subordinado ao Outro, quais são os discursos sobre a escola que falam do seu fracasso na transmissão?

3.1 As formas de violência na *Escola da Juventude*, a partir do discurso da mídia

As reportagens a seguir falam da *Escola da Juventude* e seu cotidiano conturbado: ameaça de morte com arma, envolvendo alunos e alunos, e de alunos contra os professores, tráfico e uso de drogas, depredações, bombas e sexo. Os relatos parecem o enredo de um filme muito comum a que assistimos na televisão. Mas estamos falando de uma escola que, em "outros tempos", foi representante da qualidade no ensino e, na atualidade, é notícia nas páginas policiais dos jornais. Essas reportagens foram extraídas de um jornal de grande circulação da cidade.

ALUNOS APREENDIDOS POR TENTATIVA DE HOMICÍDIO

Newton Cunha

Dois adolescentes, do Colégio Municipal São Cristóvão, foram apreendidos ontem pela polícia sob acusação de terem tentado matar um dos alunos da escola. Os estudantes estavam armados de faca e chegaram a ameaçar o menor de morte. Eles foram apreendidos pela PM e encaminhados à Delegacia de Orientação de Menores (Deom). A tentativa de homicídio ocorre apenas um dia após a trágica morte do estudante Edmar Fernandes da Luz, 15 anos, no pátio de recreio da Escola Estadual Padre João Botelho, Bairro das Indústrias. O menor de 16 anos que o esfaqueou continua foragido.

Fonte: *Jornal Estado de Minas*, 28 abr. 2000
Caderno Gerais/Polícia, p.31³¹

AGRESSÃO

Estudante depreda Colégio Municipal

Em um ataque de fúria, um garoto de 15 anos, aluno da 8ª série do Colégio Municipal do bairro São Cristóvão, região Nordeste de BH, arremessou ontem, do segundo andar do prédio, várias carteiras no pátio. Depois, ele destruiu a sala da diretora Maria José de Bessas, atingida por um móvel na perna direita. No mesmo colégio, uma professora foi ameaçada de morte por um aluno. No bairro Boa Vista, na região Leste, houve briga de alunos em uma escola municipal e em outra estadual. Pais de alunos estão preocupados com a violência no colégio municipal e procuraram a Associação dos Moradores do Bairro Santo André para denunciar agressões, uso e tráfico de drogas e até sexo explícito dentro da escola. Todas as denúncias foram registradas em ata pelo presidente da associação, Jairo Nascimento Moreira. A escola, segundo ele, vem sendo conhecida como "Carandiru 2", uma alusão ao antigo presídio paulista.

Fonte: *Jornal Estado de Minas*, 24 de maio 2006.
Caderno Gerais, Giro Policial, p. 26

ESCOLA DA JUVENTUDE

Brigas e vandalismo

A Câmara Municipal debateu ontem, em audiência pública, as brigas, agressões e ações de vandalismo na Escola Municipal Belo Horizonte, no bairro São Cristóvão, Nordeste da capital. Para a direção do colégio e a comunidade, o problema é resultado do projeto-piloto Escola da Juventude, implantado pela prefeitura ao lado da Pedreira Prado Lopes. Desde fevereiro, quando foi iniciado, a escola é alvo de depredações, bombas e desavenças entre estudantes e professores. Associações comunitárias e docentes defendem uma ação conjunta de planejamento. "Transferiram a maioria dos 48 professores e ficamos com apenas 17, para atender 23 turmas, num total de 640 alunos. Só agora nosso quadro está completo, mas a situação saiu do nosso controle. "O projeto foi empurrado de cima para baixo, o que gerou revolta", afirmou a diretora da escola.

Fonte: *Jornal Estado de Minas*, 21 de jun. 2006.
Caderno Gerais, Giro Policial, p. 25

³¹ Fragmentos da reportagem.

No discurso da mídia, a *Escola da Juventude* é um local de *deprecação*, *vandalismo*, *brigas*, agressões diversas e de *drogas*. Um *Carandiru 2*. Seu projeto pedagógico tem problemas com a falta professores, e não estava sendo aceito nem pelos professores nem pelos alunos. Configurava-se como um lugar onde havia um desvirtuamento da função da escola como local de transmissão da cultura, o que confirma o que os jovens falavam em conversação, como se mostrou no início deste capítulo.

No entanto, os problemas parecem existir antes mesmo do projeto *Escola da Juventude*, pois a primeira reportagem, datada de 2000, já mostrava uma escola em que os problemas com a violência existiam. O aluno da escola era violento; a escola era violenta porque o projeto não funcionava, a autoridade tinha dificuldades em se fazer respeitar.

3.2 As formas de violência da *Escola da Juventude*, a partir do Legislativo

No dia 20 de junho de 2006, realizou-se audiência pública na Câmara dos Vereadores de Belo Horizonte, em atendimento a requerimento elaborado pelo Vereador Reinaldo Lima, para se discutirem as irregularidades na EMBH.³² (ANEXO G) Em ata,³³ foram registradas as irregularidades denunciadas por um representante da comunidade do bairro Santo André. Pela ata são evidenciados os problemas da escola relatados por diferentes representantes presentes na audiência. Uma audiência pública objetiva a apresentação de diferentes versões para uma situação, com a intenção de subsidiar a tomada de decisão por parte dos órgãos competentes. Por isso seu caráter é consultivo. (SOARES, 2002)

A seguir, apresentamos um quadro síntese a partir da ata da reunião na qual são apresentados os problemas da escola sob a ótica de cada um dos representantes. Utilizamos as palavras ditas na atas, fazendo apenas um recorte da ideia central falada pelos diferentes representantes.

³² EMBH é a sigla do nome da escola. Vamos tratá-la ora por essa sigla ora como Escola da Juventude.

³³ A ata está disponível no endereço eletrônico da Câmara municipal de Belo Horizonte na comissão permanente de educação: http://www.cmbh.mg.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=294

QUADRO 1

QUADRO SÍNTESE DOS PROBLEMAS DA ESCOLA DA JUVENTUDE APRESENTADOS POR DIFERENTES REPRESENTANTES EM AUDIÊNCIA PÚBLICA – Jun 2006

Representante dos pais	<p>Uso de drogas, na sala de aula, por professores e alunos;</p> <p>Cobrança, por funcionários da Secretaria da escola, de taxas para abono de faltas;</p> <p>Prática de sexo no interior da escola;</p> <p>Agressões físicas entre professores e alunos;</p> <p>Transferência dos professores antigos,</p> <p>Perda de autonomia da direção da escola e explosão de bomba na sua sala;</p> <p>Quadro de professores incompleto;</p> <p>Infrequência, retenção, ociosidade dos alunos.</p> <p>Pais solicitando transferência dos filhos;</p> <p>Escola apelidada de “Carandiru 2”.</p>
Vereador	<p>A escola possuía excelente ensino e estrutura exemplar;</p> <p>Pais solicitam intervenção para transferir filhos para outras escolas;</p>
Gestão regional	<p>Infrequência dos alunos e críticas à retenção;</p> <p>Desafio: permanência dos alunos na escola e dentro da sala de aula.</p>
Direção da escola	<p>Não tem notícia de violência sexual</p> <p>Escola funciona de maneira regular;</p> <p>A evasão é igual à verificada em diversas outras escolas;</p> <p>A evasão que ocorreu foi por falta de conhecimento dos alunos dos objetivos do projeto escola da juventude, que visava à socialização;</p> <p>Os alunos interpretaram incorretamente a afirmativa de que a escola era deles.</p> <p>Existem alunos impacientes;</p> <p>Há desordem.</p>
Ex-aluna e ex-aluno	<p>A escola já foi boa. Hoje acontecem absurdos</p> <p>Alunos retidos; entram e saem da sala sem permissão; fumam em companhia de professores;</p> <p>Professores descompromissados; interrompem a aula para atender ao telefone celular;</p> <p>Regras não são cumpridas.</p>
Coordenador da escola	<p>Alunos em defasagem idade-série;</p> <p>Família é responsável pela frequência;</p>
Representante sindical	<p>A decadência da escola é devido ao lucro do sistema capitalista e também da política nacional que desvaloriza a educação;</p> <p>A educação municipal é tratada autoritariamente;</p> <p>A falta de professores é devida à sobrecarga de trabalho;</p>

Professores	Falta autonomia da direção; Não houve implantação de políticas sociais na escola; Falta investimento diferenciado à escola; Briga de poder entre SMED e administração regional; Professores foram proibidos de pedir transferência. Falta de professores, violência na escola e na região; Desconhecimento do projeto Escola da Juventude;
-------------	--

Fonte: Ata da audiência pública, 2006. Câmara Municipal de Belo Horizonte

No discurso do Legislativo, representado pelo vereador, há um sentimento de saudosismo em relação ao que "a escola já foi": excelência no ensino e estrutura exemplar. Passou de escola exemplar a “Carandiru 2”. A *autoridade escolar fragilizada; dificuldade em ensinar por descompromisso dos professores; alunos desinteressados* em aprender, fato demonstrado pela não permanência na sala de aula; *alunos ociosos na escola; evasão, retenção e distorção idade/ano de escolaridade; infrequência; desordem; agressões físicas.*

Até o final da década de 1980, a então EMBH era considerada uma escola de excelência pela população belo-horizontina. Desde 1954, como a primeira escola pública da cidade, funciona ao pé da favela Pedreira Prado Lopes, no bairro Lagoinha.³⁴ Na atualidade, em que a educação se faz direito, a escola reina nos noticiários jornalísticos, em audiências públicas na Câmara Municipal, nos boletins de ocorrência policial, nas intervenções políticas da Secretaria Municipal de Educação. Criada sob a égide seletiva e segregativa do mérito para ingresso na escola, obtido por meio de provas de seleção, a EMBH foi, até a década de 1990, considerada uma escola de excelência. A Constituição de 1988, ao afirmar educação como direito, eliminou esses mecanismos para ingresso na escola pública.

Nesse sentido, podemos considerar a EMBH³⁵ um marco na política educacional que afirma a educação gratuita, mas não para todos, considerada um bem individual, e não um direito para um indivíduo nomeado como "pobre ou parco de

³⁴ Foi a primeira escola pública da cidade de Belo Horizonte, criada em 1948, destinada a atender as "pessoas pobres ou de parcos recursos" (Lei nº 19, de 1948).

³⁵ Passaremos a utilizar a sigla EMBH quando estivermos falando da escola antes do projeto *Escola da Juventude*.

recursos", como afirma Miranda (1998) em seu trabalho sobre a construção da política educacional do município de Belo Horizonte.³⁶

Pelo discurso do Legislativo, hoje a escola vive um impasse, e é necessária uma ação intervencionista a fim de que ela retome as funções de escola. Há um sintoma ali que angustia, dificulta o funcionamento da escola e o retorno do laço, rompido com as situações desagregadoras apresentadas na audiência. Os alunos dizem que a escola não é boa, que as regras não são cumpridas e que tanto professores quanto alunos têm comportamentos que não favorecem a aprendizagem.

Por este registro encontramos as manifestações de violência que Gonçalves e Sposito (2002) já apresentavam e também outros relacionados a relação professor e aluno, à autoridade, ao fracasso escolar representado pela evasão e reprovação.

3.3 As formas de violência escolar da *Escola da Juventude*, a partir do Executivo

Várias fontes foram utilizadas para compor o sintoma no discurso do Poder Executivo, representado pela Secretaria Municipal de Educação: fontes documentais da própria Secretaria de Educação, dados da Prova Brasil e entrevistas com a assessora da secretaria e a conselheira tutelar.

Com a assessora do governo obtivemos informações sobre os problemas que chegavam à SMED sobre a *Escola da Juventude*. A princípio, a secretaria desconhecia a comunidade e os estudantes daquela escola, que se fazia notar por ser uma instituição de "muito conflito envolvendo alunos e professores" com causas, na avaliação da representante da SMED, relacionadas à história da escola e ao processo de democratização da educação ocorrido no município. Para ela, a escola, nunca atendeu à

³⁶ A escola já chegou a possuir 3000 estudantes, formou muitos professores com o curso Magistério e atendeu alunos de diferentes regiões da cidade e da região metropolitana de Belo Horizonte. (SMED, 2005) Sua organização pedagógica seguiu os moldes de uma universidade com funções de *reitor*, *professores eméritos*, *catedráticos*, *assistentes* e chegou mesmo a ser chamada, nos anos da década de 1960/1970 de "Universidade Santo André dado ao ensino exemplar e singular que oferecia". Era o lugar da disciplina e do rigor, onde "os professores não ensinavam só a matéria, ensinavam vivência", diz um ex-aluno dos anos de 1960. (GENTILINI, 2001, p. 71 e 113) Teve alguns privilégios junto à SMED como: departamento especial na década de 1970 e autonomia pedagógica chegando a ser considerada vanguardista por introduzir práticas como "teste vocacional com alunos do curso secundário, classes experimentais e trabalhos práticos" fundadas na proposta da escola ativa. (GENTILINI, 2001, p.106)

população da região, inclusive os moradores da favela localizada perto dali.³⁷ Com o ingresso dos alunos oriundos das camadas populares, houve um desarranjo interno que, aliado ao acirramento das questões do tráfico na favela, existente desde a década de 1970 e intensificado a partir da década de 1990, desencadeou os conflitos na escola.³⁸

Pela fala da assessora é possível identificar algumas teses que, no caso brasileiro, procuraram explicações para situações nas quais a função de transmissão de cultura da escola ficava prejudicada. Nessas situações extremas, o ingresso do aluno das camadas populares na escola pública significou precarização da escola, do ponto de vista de teses que tratam das diferenças entre a cultura da escola e a cultura dos alunos. É a tese da carência cultural. O outro aspecto é o desarranjo social trazido pelo tráfico de drogas, que se instalou na favela, impactando a escola e também dificultando o exercício de sua função de transmissão. Essa situação é, inclusive, mostrada em vários trabalhos sobre a violência escolar, que apresentam o tráfico como elemento desregulador da ordem interna da escola. (SPOSITO, 2002) Guimarães (1998), Cardia (1997) e Candau (1999) relatam em seus trabalhos o impacto que a violência "vívida e testemunhada" pelos alunos fora da escola tem sobre o "desempenho escolar, as relações entre os alunos e entre estes e a equipe da escola", gerando violência dentro da escola. (CARDIA, 1997, p.50) Guimarães afirma, inclusive, que a escola ficou refém do tráfico de drogas. Todas essas situações desvirtuam a função da escola e frustram as expectativas das camadas populares, comprometendo a democratização da escolarização.

Contudo, essas explicações para tais situações extremas seriam hoje suficientes para permitir entender a situação da EMBH e, posteriormente, da *Escola da Juventude*? O objetivo da proposta era o retorno da função educativa da escola.

A assessora relatou várias ações desenvolvidas, tanto pela SMED quanto por iniciativa da própria escola, como assessorias, consultorias, projetos com ONG vinculados à comunidade, a fim de solucionar os problemas da EMBH: altos índices de

³⁷ A entrevistada se refere aos processos de seleção que existiam até a década de 1990 para ingresso nas escolas públicas, como é o caso desta escola. A Constituição de 1988 alterou essa situação ao afirmar a garantia da educação como direito, eliminando qualquer mecanismo impeditivo de acesso do aluno à escola pública. Por isso os processos de seleção foram eliminados, devendo o poder público garantir matrícula na escola mais próxima da residência do aluno.

³⁸ A PPL, para os crimes de assassinato e homicídio, figurava até o ano de 2004 entre as seis favelas mais violentas da cidade. Em 2004, devido a conflitos intensos, a favela registrou o maior índice de homicídios da cidade, quase sempre de homens e jovens. (NASCIMENTO, 2004) Em entrevista a jornal da capital, o então, Subsecretário Estadual de Defesa Social afirmava ser a PPL a região mais violenta de Belo Horizonte, registrando 61 homicídios no ano de 2004. (ALENCAR e ODILLA, 2004; BRAGA, 2007)

reprovação; convívio acirrado entre seus profissionais e os alunos da favela; a violência. Mas nenhuma surtiu o efeito desejado, pois o problema para ela se localizava na "dificuldade de se estabelecer um consenso" interno entre professores, pais e alunos".

Em documentos da própria Secretaria aos quais tivemos acesso, a EMBH é descrita como resistente e “com dificuldade de compreensão e execução das diretrizes da Escola Plural”. (SMED, 2005, p.1) São destacados dois aspectos que comprometem a execução de sua função: o fracasso escolar e problemas disciplinares. Os dados da Prova Brasil³⁹ e a redução do número de turmas são elementos que compõem o cenário do fracasso. (ANEXOS H e I)

Pelos dados da Prova Brasil, os índices de reprovação, comparativamente aos dados do Brasil e do Estado, são altos, bem como da distorção idade/ano de escolaridade (41,4%). Essas informações conferem com o documento interno da SMED, de 2005. A média diária de aulas da escola também estava abaixo da média municipal e nacional. O desempenho nas provas de português e matemática obteve médias inferiores se comparadas a todos os índices apresentados, inclusive aos das demais escolas municipais. Essa situação existia mesmo com 100% dos professores tendo curso superior.

Há significativa alteração no número de turmas na escola desde o ano de 1996. Essa situação se explica por fatores relativos à gestão do sistema municipal — o funcionamento noturno é encerrado, significando o fechamento de turmas do ensino fundamental e médio em 2004 —, mas não podemos ignorar que o "descrédito" junto à população é também um fator. Os jovens em conversação e outros com quem mantive algum contato referiam-se à escola como "Colégio favela", ou então diziam "Não tenho nada para falar sobre aquela escola não. Não gostava de lá. Por isso eu pedi para sair." "Minha mãe não quer que eu fale sobre aquela escola não". Na circularidade discursiva a qualidade da escola era posta em xeque pela população da região, principalmente os alunos moradores da favela.

No documento interno da SMED de 2005 são relatadas práticas pedagógicas de ação moralizante, normalizadoras de comportamentos e que, algumas vezes,

³⁹ A Prova Brasil é um exame que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB. Foi criado em 2005 pelo MEC e avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, a primeira com foco em leitura e a segunda com foco na resolução de problemas. Avalia os estudantes do ensino fundamental, da 4ª e 8ª séries das escolas públicas localizadas na área urbana. A avaliação é nacional, pois todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série devem fazer a prova. Cf. <http://provabrasil.inep.gov.br>

tratavam os problemas enfrentados como caso de polícia. "Mapeamento das salas" com estabelecimento de lugares fixos para os alunos; "instalação de grades"; sexualidade tratada por "ações moralizantes", com a execução de projeto que não envolveu os alunos; "tráfico de drogas na sala de aula"; "ação policial no interior da escola como solução para conflitos"; "depredações e alunos como os perturbadores da ordem escolar". Na avaliação da SMED esses problemas existiam porque o grupo de profissionais da escola concebia as questões disciplinares como externas à ação pedagógica, fazendo do cotidiano escolar um espaço aberto a decisões que subtraíam de seus profissionais a responsabilização.

Essas práticas foram confirmadas pela Conselheira Tutelar da região, que atestou a veracidade da presença constante da Polícia Militar no interior da escola como solução aos problemas disciplinares. Não tivemos acesso aos boletins de ocorrência, pois a desativação da escola e a transferência da secretaria escolar impossibilitaram o acesso a documentos dessa ordem. Em visita que fizemos à escola em 2006, antes de iniciar a reforma, notamos grades em vários espaços, como corredores, portas, janelas, servindo como proteção a objetos, um aquário e vários troféus, localizados na portaria principal.

Além das assessorias, a SMED atuava também na infraestrutura da escola, como mais uma ação para fazer reverterem os conflitos enfrentados na EMBH. No Plano Global Específico para a PPL — PGE⁴⁰ — é proposta a reforma da infraestrutura, a aquisição de material e projetos/ações em atendimento "às necessidades e identidade cultural" dos jovens alunos da escola, como é o caso da reforma da quadra, sala de vídeo e auditório, compra de maquinário de carpintaria para revitalização dessa oficina e a implantação do laboratório de informática.

Mas é fato que, desde meados da década de 1990, a EMBH vem fracassando na sua tarefa de educar os jovens. Inicialmente devido à dificuldade de transmissão enfrentada quando um público diferente passou a frequentá-la. Esse fracasso é demonstrado nos índices de retenção — 21% —, considerados altos pela gestão

⁴⁰ PGE é um estudo específico de uma determinada favela que, a partir da elaboração de diagnóstico físico-ambiental, jurídico-legal, socioeconômico, organizativo do território e de seus moradores, elenca e hierarquiza as propostas e ações de requalificação e revitalização do tecido urbano, necessárias para torná-lo um habitat saudável e digno de moradia. http://portal2.gov.br/pbh/srvConteudoArq/22_23_a_politica_urbana_e_0_bh_cidadania.pdf?id_conteudo=135928&id_nivel1=-1 O PGE é uma estratégia governamental que visa atender às populações dos bairros a partir dessa avaliação. Não foi inserido como anexo por ser muito extenso. Foi obtido nos equipamentos municipais da PPL, no caso específico, tive acesso pelo mesmo, no NAF Pedreira.

municipal, mas também pelos conflitos internos, derivados da presença de alunos moradores da favela PPL, que enfrenta no seu cotidiano a violência relacionada ao tráfico de drogas. Esses conflitos se intensificam no decorrer dos anos, revelando atos de violência desencadeados pelos alunos moradores da favela contra a escola e seus profissionais.

A EMBH é uma escola que fracassa: "seu histórico de exclusão dos alunos moradores da favela, produzindo um sentido de não pertencimento à mesma"; "porque há dificuldade de alguns professores "no trato com estes alunos"; porque os "conflitos são intensos entre alunos e professores e entre alunos da PPL e do conjunto IAPI"⁴¹; porque há "ociosidade de vagas" e porque a violência local traz instabilidade para a escola e as ações até então desenvolvidas não conseguiram produzir uma solução coletiva para os problemas. (PGE, 2004, p.28)

Em síntese, a EMBH, antes de tornar-se a *Escola da Juventude*, é apresentada pela gestão municipal como uma “escola problema”, por não conseguir cumprir a sua função de transmissão e nem repetir a sua história de sucesso depois que passou a receber os alunos da favela Pedreira Prado Lopes.

3.4 *Escola da Juventude*: uma solução malograda que reforça a violência escolar

Segundo a assessora, diante desse caos a proposta de uma intervenção mais radical parecia a mais plausível. No final de 2005 a secretaria municipal revelou a intenção de implantar na EMBH uma escola de tempo integral para jovens. Essa proposta de **tempo integral**⁴² veio em atenção a aspectos de diferentes ordens que passam a compor o cenário da política governamental na cidade: o programa BH Cidadania. Esse programa de governo, criado em 2000 e ainda em funcionamento, objetiva a inclusão social de famílias, garantindo-lhes o acesso a bens e serviços

⁴¹ Conjunto habitacional localizado à frente da favela PPL, para abrigar filiados ao antigo Instituto de Assistência e Previdência dos Industriários (IAPI), criado na década de 1940 pelo então prefeito Juscelino Kubitschek. Ver foto área nos anexos N e O.

⁴² A ampliação do tempo escolar no município foi regulamentada pela Lei Municipal 8.432, de 2002. Pela lei a carga horária diária de aula passa de 4h30m para 10h. Em Belo Horizonte, 35 escolas já em 2007 estariam cumprindo essa determinação. Em 15 de novembro 2007, foi aprovado na Comissão de Educação do Senado um projeto de lei que torna obrigatória, no prazo de cinco anos, a ampliação do tempo escolar com carga horária mínima de oito horas em todo o País. (ANEXO J)

prestados pelo poder público. Atua na solução dos problemas observados na execução das políticas públicas destinadas ao conjunto da população residente nas áreas de vulnerabilidade social.⁴³ A proposta de uma escola de tempo integral para jovens veio, então, no bojo da decisão de governo em assumir a PPL como foco de ação da política pública, sendo as unidades escolares concebidas como prioritárias para a melhoria do atendimento à população da região.

Visando atender à demanda da população da favela, que reclamava uma escola de melhor qualidade, e à necessidade de reorganização do fluxo de alunos atendidos pelas escolas da região, ação requisitada pelo BH Cidadania, a SMED propõe a *Escola da Juventude* como novo projeto para a EMBH. A política de tempo integral visava atender, nas localidades, a todas as crianças de 0 a 6 anos da região, instalando um fluxo de matrícula regular entre as demais escolas da localidade que atendem aos 1º, 2º e 3º ciclos. Na região da PPL, onde se localiza a EMBH, existem sete educandários públicos municipais atendendo crianças de 0 a 14 anos. Até 2006, quando a escola ainda estava em funcionamento, eram atendidos alunos de até 17 anos de idade.

A *Escola da Juventude*, como proposta de atendimento em tempo integral para jovens, representaria uma inovação no cenário educacional, deslocando o discurso do jovem como problema para jovem sujeito de direitos. (DAYRELL, 2005)

Essa questão é apresentada por Dayrell (2005), Sposito, Carvalho e Silva e Souza (2006), ao realizarem um balanço estadual, que integrava um estudo nacional, sobre as iniciativas públicas voltadas para jovens.⁴⁴ Esses trabalhos mostram que as primeiras iniciativas municipais na elaboração de políticas para a juventude ocorreram no final da década de 1990, demonstrando, mesmo ainda incipiente, "uma crescente abertura da temática da juventude na agenda política *dos governos municipais*". *O distanciamento do início das políticas públicas e o ECA os* leva a afirmar que a promulgação da lei não foi concomitante com as políticas, dentro de um cenário onde predominam a dispersão, a fragmentação e a superposição de ações, comum às políticas públicas no País.

Segundo esses autores, as políticas estão mais localizadas na área da assistência social/inclusão/ação social, focalizando o jovem em situação de risco social.

⁴³ Para aprofundamento ver: NAHAS (1999); ROCHA (2005); CKAGNAZAROFF e MELO (2005); ARAUJO (2007).O trabalho de Araújo é específico sobre o programa e a juventude. Cf. Revista Pensar BH nº17.

⁴⁴ Lembramos que estamos nos baseando na definição de política pública apresenta na p. 29 deste trabalho.

São ações desenvolvidas visando a atingir a exclusão vivenciada com projetos que atingem os *adolescentes de rua, jovens em vulnerabilidade social, jovem de baixa renda, jovens em conflito com a lei*. Dos projetos implantados, 10% estão voltados para a área educacional. Por isso, Sposito *et al.* (2006, p.242) afirmam existir uma subordinação das políticas para a juventude à questão social, que no Brasil foi concebida durante muito tempo como um "problema de polícia". Como o estabelecimento da esfera do direito social é ainda recente em nosso país, essa associação entre políticas para a juventude e a questão social, vinculada à insegurança, "engendra demandas de controle e de disciplinamento da conduta" desses jovens a quem as políticas estão sendo dirigidas.

No cenário municipal (DAYRELL, 2005), as ações investigadas têm sua ênfase direcionada à solução de problemas envolvendo os jovens. Dentre os principais objetivos dos projetos presentes nos municípios destacam-se aqueles que desenvolvem ações concretas sob o prefixo RE: *reinserção, reintegração, resgate, ressocialização*.⁴⁵

Isso significa que há uma tendência, ainda muito presente na sociedade brasileira, de que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como problema: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social ou mesmo como tema de risco para a própria continuidade social. (Dayrell, 2005, p.27).

Nesse cenário, a proposta de *Escola da Juventude* compunha um ambiente político contrário ao que os pesquisadores apresentavam e colocava Belo Horizonte à frente no atendimento ao jovem, ao apresentar uma proposta educacional de tempo integral direcionada para essa fase da vida.

A SMED atua radicalmente: propõe seleção de professores para compor o quadro docente de duas unidades escolares da PPL, sendo uma delas a EMBH, que passaria a assumir a proposta *Escola da Juventude*.⁴⁶ O edital para o concurso de ingresso exigia experiência no magistério com jovens entre 12 e 18 anos. (ANEXO K) Para isso o profissional deveria redigir um relato comentado de sua experiência profissional, dando destaque a essa faixa etária, e posteriormente participaria de análise do currículo e entrevista. Além disso, seria feita a reforma do prédio da EMBH, já

⁴⁵ Foram investigadas 12 prefeituras: Belo Horizonte, Betim, Santa Luzia, Ibité, Sabará, Sete Lagoas, Ribeirão das Neves, Contagem, Lagoa Santa, Caeté, Itaúna, Nova Lima: 70,7% dos projetos foram implantados a partir de 2000, com maior incidência entre os anos de 2001 e 2002, contabilizando 58 projetos. Num universo de 829.047 jovens entre 14 e 24 anos, foram atendidos 53.972. A população juvenil nessa faixa etária compreende 20% da população dessa região. Em Belo Horizonte, foram atendidos 20,27 % da população dessa faixa etária, segundo dados do Censo 2000, sendo a parcela da população menos contemplada por políticas públicas. (DAYRELL, 2000, p.8)

⁴⁶ Portaria PBH conjunta SMED/SMPS, nº 002/2005 de 24/12/2005.

solicitada em documento da SMED nº 1366/2006, no qual já está aventado, inclusive, o encerramento das atividades no final de 2006 com retorno das atividades em 2008. (ANEXO L).

A proposta da *Escola da Juventude* foi apresentada em janeiro de 2006.⁴⁷ Nessa publicação, são apresentados os princípios, diretrizes, estrutura e funcionamento da escola, sendo sua *elaboração de responsabilidade dos professores e alunos da escola*. Eram cinco os princípios e diretrizes, nos quais é afirmado um jovem de "direitos", dotado de "autonomia e positividade", com capacidade "para agir coletivamente", "propor e executar ações a partir de seus interesses". A *Escola da Juventude* deveria proporcionar uma formação a partir do "desenvolvimento pessoal," da "construção de identidades e resgate da auto-estima", do "autoconceito", da "visão de futuro" e "consistente para inserção crítica, criativa e produtiva no mundo do trabalho". As culturas juvenis deveriam compor com a gestão pedagógica e curricular da escola uma ressignificação da escolarização por meio da construção de diálogos constantes com os alunos e com suas famílias. Por último, eram reconhecidos o protagonismo juvenil, o desenvolvimento de projetos de vida, a inserção em atividades culturais e esportivas e regras democráticas de convivência.

O currículo da *Escola da Juventude* deveria se organizar interdisciplinarmente, centrado no letramento e pautado no reconhecimento da diversidade cultural, no acolhimento à diferença, nas identidades, na inserção produtiva, na integração social e na mediação de conflitos. Para isso deveria seguir os seguintes eixos orientadores: conhecimento formal, culturas juvenis, diversidade, letramento, arte, cultura corporal e movimento, culturas urbanas, trabalho e geração de renda, formação sociopolítica, ação comunitária, ambiente e tecnologias.

Contudo, feito o processo de seleção dos professores e iniciadas as atividades em 2006, observa-se o retorno e o agravamento das situações conflituosas e desconcertantes. O que retorna na instituição é a sensação de caos, desordem, falta de autoridade, dificuldades em manter um espaço de aprendizagem, como dizem os próprios jovens com quem conversamos. Essas situações são contraditórias com o ideal de professor, aluno e escola que marca as instituições. Tudo o que é feito para o enfrentamento do problema parece produzir o seu avesso: mais fracasso, agora com situações mais intensas.

⁴⁷ Comunicado SMED-SMPS, publicado no Diário Oficial do Município em 04/01/2006.

Não descartamos outras análises na tentativa de entender o que aconteceu, procurando respostas nos conflitos de poder entre SMED, grupo de professores, alunos e famílias. Não é este o nosso objetivo neste trabalho. Mas nos permitimos algumas reflexões, e dentre elas se destaca o caso da seleção de professores anterior à apresentação da proposta. Haveria nessa ação a presença do discurso culpabilizador dos professores travestido da responsabilização pela gestão democrática do projeto? Tratava-se de uma ação embalada no conjunto de outras e por isso sua antecipação? A intenção de alterar o quadro docente da escola nos leva a crer na existência de desconfiança da SMED em relação ao trabalho desenvolvido pelos antigos professores da EMBH frente às práticas pedagógicas apresentadas em páginas anteriores. Mas é fato que a seleção de professores somente, com o intuito de fazer retornar a "excelência da escola" pela "excelência docente", é ação questionada, pois nos lembra os discursos responsabilizadores do professores sobre o sucesso e o fracasso escolar. Se havia essa intenção, o que a situação mostra é o seu insucesso.

Ora, seria fácil responsabilizar alguém ou alguma coisa aqui. Pela tese da culpabilização, poderíamos listar os professores ou o processo seletivo (como chegamos a ouvir), bem como os cursos de formação docente. Contudo, essa lógica não é a que nos interessa, pois às vezes leva a investigação a detalhar mecanismos a fim de encontrar as falhas para, então, propor as ações corretivas necessárias. Não nos interessa avaliar o projeto por esse viés. Interessa-nos investigar por que as ações não propiciaram o retorno da escola a sua função educativa, procurando com os jovens, alunos dessa escola, as explicações que eles podem nos dar.

A intervenção da SMED parece-nos extrema diante de tantas outras já realizadas, como nos disse a assessora da secretaria. Para nós, essa situação talvez seja nova na educação, porque não estamos diante de um cenário da precariedade material vivida há alguns anos nas escolas públicas que justifique a persistência do fracasso. Todos os professores da escola tinham curso superior e passaram por processo de seleção, no qual se exigia experiência no trabalho com jovens. Foi ofertado um projeto para a escola, que, mesmo problemático, no sentido de já estar com os princípios definidos, afirmava a autonomia aos professores para sua reelaboração. Nesse sentido, talvez estejamos diante de um problema que até então a educação desconhecia: a proposta preocupava-se em garantir os aspectos considerados imprescindíveis para o funcionamento de uma instituição escolar — professores qualificados, materialidade

garantida, projeto inovador, verbas com repasse — e, no entanto, não funcionou. Estamos diante, então, do que nomeamos como sintoma social.

Frente a mais um fracasso no trabalho, a desativação da escola para a reforma nas instalações permitiu um tempo na interrupção do desconforto para a SMED. Entre 2007 e 2008, a EMBH esteve desativada para reforma de suas instalações e adequação do prédio como escola de tempo integral, e todos os seus alunos foram deslocados para outras três escolas municipais, sendo-lhes garantido o transporte escolar. Eles puderam escolher em qual das três escolas iriam estudar nos dois anos seguintes. Em 2009, as atividades da escola foram retomadas, atendendo alunos do 2º e 3º ciclos⁴⁸, e a SMED anunciou que o projeto anterior fora desativado e outro deveria ser elaborado visando atender ao 3º ciclo, destinado aos adolescentes.

Numa das conversações em que a escola era a pauta, ao falarem do nome que a mesma recebia, "Carandiru 2", os jovens descreveram ironicamente como, para eles, a arquitetura foi sendo alterada de forma a fazer jus ao nome. As alterações no espaço foram feitas para cercear a circulação e manter o controle sobre os corpos? Talvez sim, como fica explícito na intenção. O espaço como construção social é, para Foucault (1998), um dispositivo que pode falar do dito e do não dito, produzindo efeitos sobre o sujeito que não são apenas de controle, como é possível verificar pelo fragmento da conversação. Ele "exala" sentidos que falam ao sujeito sob formas diferenciadas: alguns na ironia, outros na surpresa. Destacamos algumas palavras no intuito de demonstrar como o dispositivo arquitetura da escola falava aos alunos.

R: Por que chamava Carandiru? Por causa das grades?

J1: Porque era **cheio de grades**.

J7: Porque começaram a gradear tudo.

J1: **Porque começaram a pôr grades em tudo**. Nas portas... Parando no **corredor tem grade**. Primeiro ano tem grade: só fica aqui. Segundo [ano] tem grade: só fica aqui. Terceiro ano tem grade: só fica aqui.

J7: Quando chegava o recreio fechava...

J1: O pessoal gostava de circular, entendeu?

J7: No recreio a gente ficava circulando tudo. Parte de cima, parte de baixo, andava para tudo era quanto é lado. Eles começaram a cercar os **pavilhões**.

R: E explicaram para vocês por quê?

J7 e J 1: Não.

R: Pavilhões.

Risos

⁴⁸ Portarias SMED nº 160/2006 ver no DOM 06 dez 2006; Portaria SMED nº 011/2009 ver no DOM 24 jan 2009. <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DomDia>

J7: Cercaram o **pavilhão de cima**, aí, quando a gente descia para o **banho de sol**, eles ia lá e fechavam **a cela** para a entrada do segundo turno.

J6: É mesmo, agora que eles estão falando, faz sentido mesmo. (surpresa com o que estava sendo dito)

J4: A porta da sala era uma porta normal e tinha um quadradinho e as **grades**.

J6: É! Era igual **cadeia**, igualzinho. (surpresa)

R: Não tinha vidro não?

J1: Não. Era grade.

J7: Tanto que na minha camisa de formando da 8ª série os meus colegas colocaram assim.... **pavilhão 804 cela 14**. Do outro lado aqui assim [mostrando as mangas da camisa], e os professores viram e só riram. Eu falei assim: ham, ham. Tá bom..

J6: Para ir para o **banho de sol**. (a surpresa continua)

J7: Quando a gente ia para o **banho de sol**, eles **lacravam** e a gente tinha que ficar rodando, igual....

J6: De tanto que o pessoal circulava assim... Vamos supor, de um lado era o segundo, do outro, o primeiro, eles colocaram uma grade de um lado e do outro. Aí você era obrigado a chegar até a grade e voltar, chegar a até a grade e voltar.

R: Só ficava naquele corredor?

J7: Igual máquina de escrever, igual máquina de escrever. Até dar o recreio. Quando chegava você tava cansado porque era sempre isso. Mais nada. (3ª Conversação)

"Grades", "pavilhão", "banho de sol", "cela", "circular", "igual máquina de escrever", "cansaço". Na arquitetura gradeada estabelecida para cercar, dividir, disciplinar, vigiar e punir, numa clara relação com o que Foucault (1998) chama de "corpos dóceis", o efeito escancara, deixa na camisa uma marca a ser vestida. Essa marca, enquanto palavra, não diz de imediato a sujeição ao que ela fala, ou seja, pode não significar identificação do jovem com ela. A linguagem se faz pela ironia da palavra destravada, exposta sem pudor e causadora de surpresas: o jovem fala de uma *escola prisão que atende bandidos*. Eles, alunos, jovens moradores da favela PPL, são os bandidos em potencial educados na escola para uma vida na prisão? Aos alunos da escola, moradores da favela, a educação possível era um recurso para o bom adestramento?

No entanto, os corpos não se fizeram dóceis frente ao dispositivo arquitetado para cercar, vigiar e punir. Seriam os comportamentos violentos desencadeados pelos jovens contra a escola e seus professores sinais de resistência a essa arquitetura que conclama à docilidade? A violência que ali se desencadeava seria sinal de que os jovens são violentos, ou se trata de comportamento marcado pelo nosso tempo de incivilidade?

No capítulo seguinte vamos tratar dessas questões a partir de elementos como a favela, a escola e a violência, e das tramas que aí foram tecidas.

4. A VIOLÊNCIA DOS JOVENS: sintoma da escola, da favela ou sintoma atual?

Uma pergunta importante: de onde vem a violência dos jovens? Que explicações encontramos para as situações descritas no capítulo anterior? O que podemos encontrar nessa situação para aprendermos com ela?

A presença da violência em nosso tempo é também percebida no campo das palavras, quando encontramos grande variação para falar do fenômeno. *Bullying*, violência da escola, violência na escola, violência em meio escolar, violência contra a escola, violência e escola são formas encontradas para dizer do fenômeno. Na contemporaneidade o termo *violência* está presente para nomear uma série de fenômenos distintos, como "violência no trânsito", "violência nas ruas", "violência das águas", "violência na favela", "violência do tráfico de drogas", "violência policial". Parece-nos então que há uma superdeterminação da violência, inclusive porque existem numerosos fatores determinantes para a situação. No caso da educação temos a pobreza, a concentração de renda, a ausência do Estado como espaço de regulação do poder, para citar algumas, sendo, portanto, a violência um fenômeno com diversas causas. No campo discursivo, violência é um significante que, para Ferrari (2007) "parece comportar tudo e mais alguma coisa" em nosso tempo.

Quais são as explicações para a presença discursiva da violência para falar de fenômenos que talvez fossem nomeados por outros nomes em outros tempos? Por que hoje chamamos de violentos alunos que talvez fossem os indisciplinados, os zonzos, agressivos ou rebeldes? Como já foi dito, a introdução do discurso da ciência transformou esses alunos em indivíduos agora marcados por novos significantes portadores de déficit; então, o que representaria a introdução do adjetivo violento? Se a educação era a responsável, pela sua ação moralizante, por atuar no retorno à "ordem", como explicar a sua ineficácia atualmente? Não funciona mais por quê? Teria a escola perdido a função humanizadora preconizada na expressão "formação do cidadão"?

Para a psicanálise, a educação tem função importante: fazer vínculo do sujeito com a ordem social, ofertando a sustentação simbólica importante para a

constituição da subjetividade. É pela ordem do simbólico que o sujeito faz laço com o social. Real, simbólico e imaginário são três elementos formando uma estrutura, na psicanálise lacaniana. O simbólico aqui é pensado a partir da linguagem que constitui o sujeito. O pensamento começa sempre a partir de nossa posição dentro da ordem simbólica, pois real e simbólico estão imbricados. E o real é aquilo que ainda não foi simbolizado, que resta ser ou que, até mesmo, pode resistir à simbolização. A simbolização é um processo psíquico que cria a "realidade", entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem, e pode ser, portanto, pensada e falada. Para o estabelecimento do laço social, relação que envolve a regulação do gozo no campo do discurso, essa equação é importante.

Num cenário em que a democracia assumiu a educação como direito social, escolarização e educação parecem se confundir na sua função de inserção dos mais jovens no mundo da cultura. Freud, em seu tempo, falava de educação no sentido genérico, mas hoje, em alguns momentos, podemos assumir que algumas questões estão postas para a escola, como é o caso da função da educação.

A escola desempenha um papel importante na constituição subjetiva, pois, no processo civilizatório, ela vai, ao regular a pulsão desenfreada que limita a continuidade da experiência de viver na cultura, ofertar a produção de laço a partir da inscrição simbólica pelo contato com o saber científico das disciplinas e com os professores. A escola oferece inscrições simbólicas ao sujeito por meio de suas práticas pedagógicas, de seus ritos de passagem, do contato com a alteridade. Falando de outra forma, a escola oportuniza ao indivíduo outras formas de discurso com as quais ele vai ter que se posicionar subjetivamente. Ao inseri-lo em outras relações agora distanciadas da família, a escola oferta a convivência com a alteridade, exigindo do sujeito posições diante do outro, posições subjetivas. Investigar as formas de laço social que os jovens inventam na relação com a escola, a partir do que os jovens dizem, num tempo em que essa instituição se encontra fragilizada é questão central para este trabalho.

É essa regulação que instaura a ordem simbólica importante para o laço social. A submissão à ordem simbólica por meio da instituição, segundo Kupfer (2000, p.14), nos afasta do estado animal de nossos ancestrais, servindo a dois fins: proteger o homem contra a natureza e regular as relações dos homens entre si. Essa é a função da educação: produzir o laço, tendo a escola como instituição promotora. Para Lacadée (1999/2000), "a escola oferece a construção de uma ficção necessária" e o encontro de um saber em que criança e jovem podem se apoiar para dar conta dessa perda de gozo

que resta pela regulação pulsional. A escola surge para a psicanálise como uma possibilidade de criar projetos que oportunizem às crianças e jovens a "criação linguajeira", para fazer nascer o interesse pelo mundo, isto é, oferecer a chance para o sujeito se estruturar como desejante, apresentando "saberes" que funcionariam como suplência e permitindo o laço social.

Sabemos que a *Escola da Juventude* falhou na sua função de educar e acolher os jovens. Ela não cumpriu a oferta da criação *linguajeira* de que nos fala Lacadée? Ela não conseguiu desempenhar sua função de regulação pulsional tão importante para a cultura e para o sujeito? Os saberes ofertados têm oportunizado a suplência necessária para o sujeito de desejo? Estas são algumas perguntas a que o trabalho se propõe responder a partir das conversações com jovens.

Este capítulo foi elaborado a partir das conversações com os jovens. No decorrer delas a favela, a escola e a violência sempre eram pauta de conversa. De onde vem essa violência desencadeada contra a escola? Como encontrar explicações a partir das teorizações sobre violência? O que os alunos dessa escola, aqueles que agiam com violência, têm a dizer sobre isso? A violência está na favela, nos jovens ou no nosso tempo?

4.1.O colégio favela

A associação entre favela e os comportamentos dos jovens em relação à escola logo se faz notar nas duas primeiras conversações. Estariam os alunos reproduzindo a associação entre violência e desigualdade social ao nomearem a escola de "colégio favela"? Na escola há violência porque ela está na favela?

Vejamos o que os jovens falam.

R: As janelas que tinha eles quebravam..

J2: A maioria do vandalismo era de tarde.

R: Mas por que existiam essas coisas? O que vocês podem dizer disso.

J2: Ah! por causa de favela, né.

R: Favela? O que tem a favela?

J1:Eu não acho que tem a ver com favela não.

J2: Eu acho... Tinha muito favelado. Não era só o Zé não... [cita vários nomes]... Ah, ta doído! Ah, você falava uma coisa com o menino e ele falava que ia te matar. Teve um lá que não acreditou... O fulano [cita o apelido] ...

J1: O fulano.

J2: O cicrano [olhando para o colega] deu na professora uma cadeirada. Cadeirada! Uai! Tem como não. É favela mesmo! O cara quer mostrar que é favelado, vai lá e faz essas palhaçadas. Picha, quebra, risca quadro. Quadro do professor, aquele quadro lá... Nossa senhora!!! (1ª Conversação)

Nesse fragmento há o seguinte movimento discursivo: a violência na escola está ligada ao vandalismo, pichação e outros comportamentos. As ações desorganizadoras da escola têm sua origem na favela e no seu morador, o favelado, que destrói, comete atos de vandalismo, quebra, risca, picha. Expressar-se assim na escola é ser favelado. Há certo "jeito de ser de quem vive na favela" que se manifesta nas ações desencadeadas na escola. Alguns indivíduos agem seguindo esse "modelo", uma carta de "identidade de favelado", pois o Jovem 3 se queixa dessa situação dizendo o quanto essa "identidade forjada na situação" era conflituosa para a existência de laços baseados na alteridade, e não na violência.

Além disso, "esse jeito de ser" é reproduzido entre os alunos para obter algum tipo de benefício com o fato de morar na favela, pelo medo que isso traz. Esse "jeito de ser" extrai a responsabilidade do indivíduo sobre o que faz, atribuindo a "um conhecido desconhecido" o trabalho que ele deveria fazer. Mas pretendendo um caminho mais fácil, ou mesmo não conseguindo obter o que deseja sozinho, faz uso desse "outro violento" que resolve por ele. Nesse sentido, há um reforço do discurso que associa favela e violência, feito pelos próprios moradores.

Essa situação ilustra o que Ferrari (2007) declara ser uma coordenada de nosso tempo, em que a violência está "integrada no discurso", tornando aquilo que parece antissocial uma forma de estabelecer laços sociais. A autora destaca a importância de se considerar a violência inserida em determinada realidade social, com o discurso que a orienta, para reconhecer que ela tem uma lógica a ser decifrada. Isso não que dizer que violência produz laços sociais, pois ela representa exatamente a sua interrupção, o rompimento da ordem discursiva que mina o simbólico presente na realidade social. A violência não é uma forma de laço social na psicanálise. Significa o rompimento dele, a irrupção de uma recusa em relação ao Outro simbólico, à lei, à cultura, ao social. Contudo, a situação a que estamos nos referindo é bom exemplo do que a autora afirmou, mostrando-nos o quanto a violência está integrada à ordem discursiva da PPL. Na escola, fazer uso dela para obter algum benefício acaba sendo a "ordem natural", à qual o sujeito pode recorrer

Em vários momentos da conversação essa ordem, violência integrada ao discurso, aparecia. Os jovens reproduziam, ora ironizando ora fazendo analogias, o "jeito de ser malandro da favela" que conhece o tráfico. A expressão "*o atividade*"⁴⁹ foi utilizada por um dos jovens a respeito de um episódio ocorrido na escola (a explosão de uma bomba): "Fui "*o atividade*". Levei a bomba e ninguém ficou sabendo". Essa ordem integrada era também percebida quando relatavam alguma situação que envolvia esses jovens e os profissionais da escola. Havia sempre um tom imperativo, estufando o peito, falando rispidamente.

Essa associação entre favela e violência vai aos poucos sendo anunciada na conversação. Vejamos mais um fragmento.

J1: Furto. O que teve de furto. [referindo-se à escola] Caixa de computador.

R: Por que tinha essas coisas, se antes não tinha?

J1: Os professores não auxiliavam nada, os meninos roubavam, fazia um monte de coisas, entrava com revólver, entrava com maconha, entrava um tanto de coisa. Olha que falta de segurança. Tinha briga de menino. Lá fora um menino deu três tiros pro alto.

R: Isso tem a ver com o favelado que você tava falando ontem? [dirigindo-se ao Jovem 2]

J2: Também.

R: Você tava falando era disso ontem, né?? Tem uns que tem comportamento...Você não falou isso não. Você falou: É tudo favelado.

J2: Colégio favela.

R: [...]O que você está chamando de favela? Quando você falou isso o que você pensou? Tudo favelado.

J1: Vandalismo.

R: Você falou isso. [se dirigindo para Jovem 1] Você falou isso mesmo, vandalismo. O que você pensou [falando para o Jovem 2] , quando você falou: — É favelado! Quando você falou isso você quis dizer o quê?

J2: Favelado é mais bagunceiro, né. Você vê. Tipo...[desvia olhar para o colega]

R: Vocês são favelados?

J2: Eu sou favelado moderno.

R: Como assim. O que é isso?

J 2: Eu sei a hora de brincar, eu sei a hora de fazer bagunça. Eu sou calmo, tranquilo. Não saio quebrando o patrimônio dos outros também. Para mim é favelado moderno.

R: Mas você já fez isso? Você já quebrou?

J 2: Não! [Enfaticamente] (2ª conversação)

⁴⁹ "*O Atividade*" é nome dado àquele que trabalha no tráfico de drogas, vigiando os locais de acesso à favela. Fica em lugares estratégicos e anuncia o que acontece nas ruas e becos. Quando estive na favela, o recurso desses "trabalhadores do tráfico" era a voz. Eles gritavam de tempos em tempos: — "Aqui está tudo bem" ou — "Tudo normal".

O "colégio favela" é o local do vandalismo e da bagunça, como na favela. Favela e escola se aproximam nesse momento, pois o que acontece em um espaço acontece no outro: vandalismo, bagunça, roubo, drogas.

Mas, no movimento da conversação, o inédito, o inesperado é sempre uma aposta, que, nesse caso, surge da necessidade de se colocar diferentemente do modo "globalizado". Aqui não há um impasse: há a afirmação de uma marca na qual o sujeito se faz na diferença deixada no espaço entre ele e o Outro. O sujeito se fez falar ali: "sou favelado, mas moderno", significando um "jeito de ser" inverso do que esperam dele. Na "globalização discursiva" que afirma a standartização, surge a diferença: o sujeito e sua marca.

Na constituição do sujeito, para Lacan, há dois processos envolvidos: alienação e separação, que aqui se faz necessário esclarecer. Ao afirmar-se "favelado moderno", esse jovem deixa à mostra o seu desejo, separado do significante favelado que produz alienação. Na constituição do sujeito, a linguagem é fundamental, pois, para entrarmos nela, "são necessárias operações do sujeito em sua dependência significante ao lugar do Outro", a alienação e separação. São processos que se organizam por uma cisão, um corte, e também "devem ser articulados como circulares entre o sujeito e o Outro". É um processo circular sem reciprocidade, podendo ser circular e dissimétrico. (LACAN, 1964/1998, p. 196)

Vejamos como funciona. A entrada do sujeito no campo da linguagem está ligada ao processo de alienação, porque sem a linguagem não há desejo. Há sujeição ao Outro — "lugar em que se situa a cadeia do significante [...] campo vivo onde o sujeito tem que aparecer" (LACAN, 1964/1998, p. 194) para ele, sujeito, se fazer. É uma escolha forçada para o mesmo. Nessa operação a desigualdade é grande, pois esse Outro o submete a um significante. Num desenho representativo extraído de Fink (1998) teríamos o seguinte:

OUTRO	S
_____	_____
SUJEITO	\$

É o Outro submetendo o sujeito para ganhar algo. Essa desigualdade é grande, pois é a força do Outro que já existe para o sujeito.⁵⁰ Como sujeito que se submete a um significante ele é um sujeito barrado, representado pelo \$. A alienação como escolha forçada institui um lugar na ordem simbólica e relega o sujeito à mera existência como um marcador de um lugar nessa ordem. A alienação é um destino, no qual nenhum ser falante existe sem ligação ao Outro. Não é um estado permanente, ao contrário, é uma operação que ocorre em determinado momento. Essa transitoriedade é o *Vel* alienação, expressão utilizada por Lacan para explicar que, na relação com o Outro, há pesos diferentes. Poderia ser entendida como um processo *ou/ou*, entendendo aqui sujeito e Outro. Nesse sentido, ou uma das partes sobrevive ou nenhuma sobrevive, como no caso da história de “a bolsa ou a vida”. Tirando a bolsa fica a vida sem a bolsa. Tirando a vida resta a bolsa sem a vida. Por isso, para Lacan, as partes não são equilibradas, pois, no confronto dos dois lados, o Outro sempre ganha, e é quando o sujeito sai de cena. (FINK, 1998, p.73-74)

A alienação representa a ordem simbólica e atribuição de um lugar ao sujeito. Ela dá origem a uma possibilidade de ser, por um lugar que é vazio, porque a palavra moldou o sujeito, mas na condição alienada ao Outro. Por isso o sujeito só é algo não sendo.

Já a separação consiste na maneira de o sujeito alienado lidar com o desejo do Outro no modo como ele se manifesta no mundo do sujeito. É o confronto do sujeito alienado ao Outro como desejo, e não como linguagem. Esse processo requer que o sujeito queira se separar da cadeia de significantes que o aliena para assumir o desejo.

Se, na alienação, temos uma causação da sujeição a partir do Outro, pelo desejo do Outro, na separação o que se tem é um sujeito implicado no seu desejo. Na separação o sujeito encontrará o ponto de enigma do desejo.

Favelado é o significante presente na sua força. É o nome ofertado como um ideal de aluno que a escola diz ter. Esse nome então pode funcionar para o sujeito como uma linha mestra durante sua vida, alienado a esse significante e definindo-se assim, e o sujeito passa a comportar-se como tal. Seria a petrificação do sujeito a esse significante, representando a sua mortificação por ele. Mas o sujeito tem a escolha de recusar esse nome e dele se separar e deixar aparecer a sua parte viva como sujeito, o desejo. Desejo que o faz inquirir, perguntar sobre sua existência. "Sou favelado moderno."

⁵⁰ Lembramos que, no caso da psicose, a operação se inverte, pois é a autoria do sujeito sobre o Outro. O sujeito abre mão da divisão para não se sujeitar ao Outro da linguagem.

Como dissemos que a alienação não é um estado permanente, o dispositivo da conversação operou em alguns momentos para o surgimento do inédito, agora vindo também dos outros que participam da conversação.

J2: E a favela?

R: Pois o que é favela? Você está querendo conversar sobre isso?

J2: Não! Eu achei que você ia fazer perguntar.

R: Não. O que é para você?

J3: É porque isso é uma gíria de muito tempo, né. Porque o pessoal da favela... Como favela é violenta....

J1: O pessoal é avacalhado..

J3: É, às vezes nem [somos] nós que pomos esse apelido de favelado. É os de fora mesmo... Que....

J1: Que nos chama assim.

J3: Deve ter posto em nós, porque favela tem muita violência. Aí fala isso direto. (2ª conversação)

Há uma nítida diferença aqui do que vinha até então sendo dito: a violência existe na favela, mas eles não assumem o apelido de favelado e degradado. Favelado vira gíria que a eles é atribuída "pelos de fora". Nesses três fragmentos podemos observar um deslocamento na palavra: de favela local de bagunça e colégio favela para "não somos os favelados que dizem que somos". "Somos apelidados" assim porque vivemos num lugar onde há muita violência.

Que favela é essa onde os jovens vivem? Seria a favela a causa da violência que os jovens têm praticado?

4.2.A favela da *Escola da Juventude*: produção de história e valores

A letra da música que apresenta este trabalho mostra a formação imaginária de uma favela. Ao ouvi-la pela primeira vez, associamos à constituição da favela Pedreira Prado Lopes, que se formava já no início do século XX. Os registros históricos de sua formação como favela são poucos, segundo Ribeiro (2001) e Soares e Antunes (2001), para quem há um silêncio nos documentos oficiais.

Sua trajetória quase não é encontrada nos discursos dos prefeitos e nem na documentação sobre a história de Belo Horizonte. Referências sobre a região da Lagoinha existem, assim como outras, esparsas, sobre a Pedreira; mas

sobre esta, na maior parte das vezes, há um silêncio ou uma imagem de algo ofensivo à sociedade. (RIBEIRO, 2001, p. 18)

A favela PPL⁵¹, como é conhecida entre seus moradores, está fixada numa parte da cidade saudada como tradicional pelas referências históricas e culturais, formada por bairros como o da Lagoinha, que tem sua origem associada aos "boêmios e operários, rebelde e marginal". (PIROLI, 2003) Seu surgimento remonta à fundação da cidade, sendo um dos primeiros agrupamentos habitacionais formados já na época da construção desta no final do século XIX.

Não se trata de uma grande favela. Em comparação a outras da cidade, sua extensão não é a sua grandeza. Sua magnitude está na sua densidade demográfica⁵², a segunda da cidade, indicando alta concentração de moradores em território estreito⁵³, o que explica as inúmeras ações de remoção em seu território empreendidas no decorrer do século XX .

A origem do nome está associada à pedreira localizada no seu interior e ao seu dono, o engenheiro Antônio Prado Lopes Pereira⁵⁴, que recebeu a concessão para explorar o local, ainda na época da construção da capital. (BARRETO, 1995, p. 459) Há no registro oral de alguns moradores o discurso de que da pedreira saíram muitas das pedras que edificaram a nova capital. (SOARES e ANTUNES, 2001) Talvez esta seja uma forma encontrada para produzir outro discurso para o espaço, frente ao preconceito sempre presente. Essa foi uma primeira característica discursiva encontrada para diferenciar das anteriores anunciadas sobre a favela ainda há pouco no trabalho. (ANEXO M)

Em exposição organizada no Museu Abílio Barreto — Ver e lembrar: Monumentos em Belo Horizonte (2007) —, a Pedreira Prado Lopes ganha destaque. A exposição se propôs mostrar os monumentos da cidade e apresenta a favela como mais

⁵¹ Em alguns momentos utilizaremos para a favela Pedreira Prado Lopes as siglas PPL.

⁵² Densidade demográfica: a medida que expressa a relação entre a população e o território. No entanto, em nossa pesquisa pudemos verificar diferentes cálculos para a densidade. Alguns se expressam em hab/km², outros por hab/ha, outros hab/m². Frente a isso optamos pelos dados do IBGE, que são mais recentes. Os demais dados encontrados utilizavam informações de 1998. Nos documentos da Prefeitura, que trazem dados de 1998, a PPL tem 141.810m² de área para uma população de 8.457 moradores, com densidade bruta de 493,51 hab/ha. No livro de Ribeiro (2001) os dados divergem quanto à população em 1998: 8.900, com densidade bruta 627 hab/ha.

⁵³ Em uma área de 0,30 km² residem cerca de 9.000 moradores, o que é menos que outra favela da cidade, a localizada na Barragem Santa Lúcia. Outras favelas de Belo Horizonte são mais populosas que a Pedreira, como é o caso do Morro das Pedras, com 20.000 moradores, o Aglomerado da Serra, com 33.341, e o Taquaril, com 39.640 habitantes. (BELO HORIZONTE, 2003)

⁵⁴ Engenheiro da 1ª classe, 3ª divisão. Pela organização da comissão construtora existiram seis divisões de serviços, sendo a do engenheiro Prado Lopes a responsável pelos trabalhos relativos à organização dos projetos e planos gerais. Cf. RIBEIRO, 2001, p.250.

um, na medida em que ela também conta a história da cidade, "perpetua sua lembrança" como um artefato que faz ver e lembrar. A instalação permitia ao visitante movimentar-se por espaços que procuravam revelar o movimento de subir e descer ladeiras íngremes, ouvindo vozes de crianças brincando e pessoas conversando, uma delicada mostra desse território mal-visto e descuidado que revela uma história conflituosa e emblemática dos moradores da cidade.

A PPL tem uma história emblemática na cidade, marcada por processos de remoção de sua população no decorrer do século XX. Foi formada a partir da expulsão das famílias que moravam em torno do Córrego do Leitão, onde hoje é o bairro Barro Preto. A região da pedreira ficava fora dos limites da cidade, ou seja, da Avenida do Contorno, e as famílias se mudaram para lá já nos primeiros anos do século XX. Ora expulsos, ora encurralados, seu espaço foi sendo remodelado pelos moradores para se adaptar às inúmeras intervenções por que passou a cidade, a partir da década de 1940, quando o discurso desenvolvimentista expandia a cidade, e a favela passava a ser empecilho nesse caminho.

Ergueram-se na localidade a Avenida Antônio Carlos (década 1940), o Hospital Municipal Odilon Behrens (1944), o Conjunto IAPI (1944), a Escola Municipal Belo Horizonte (1953), o Departamento de Investigação, reduzindo o traçado original da favela, que ficou então comprimida no alto do morro, produzindo "adensamento muito elevado." (PGE, 1998, p. 6) Esse adensamento deixa na atualidade muitas moradias com pouca ventilação e insolação, causando um cheiro úmido sempre presente. (ANEXOS N e O)

Essas inúmeras intervenções produziram o efeito da perda das lembranças do "funcionamento" da favela e de como viviam ali as pessoas, representando também a perda de parte "importante da memória das pessoas e da história da cidade", como fica retratado na exposição. (VER E LEMBRAR, 2007) Ao se referirem à origem e à formação da Pedreira, é comum as pessoas utilizarem expressões do tipo: "eu já ouvi dizer", "eu sei muito pouco", "eu não tenho bem a origem do porquê". (RIBEIRO, 2001, p.47-54)

Nesse sentido, não cabe mais distinguir favela de cidade, pois falar da favela é falar da cidade. Assumir essa tese significa romper com a lógica que fraciona a cidade em espaços definidos a partir de uma bipolaridade que diferencia o centro da periferia, o bom do mal, o belo do feio, o urbano e o não urbano, a ordem e a desordem. Tratar a favela como espaço urbano é combater esses discursos abrindo possibilidades para a

captura de outras formas de pensar a cidade. (ZALUAR; ALVITO, 2003)

Em Belo Horizonte, onde se entrelaçam então favela e cidade? O projeto da cidade foi marcado pelas ideias de modernidade e racionalidade dos espaços, e por isso há uma nítida separação da área urbana da suburbana. No projeto de Aarão Reis, a zona urbana, definida pela Avenida do Contorno, foi destinada às moradias da elite, restando aos operários, demais trabalhadores e pobres a zona suburbana.

Os trabalhadores não aparecem como moradores da cidade, e por isso não há espaço para suas residências na zona urbana. Os trabalhadores que para cá se dirigiram para trabalhar na construção da nova capital mineira iam construindo suas moradias (cafuas, barracos ou barracões) no interior da zona urbana.⁵⁵ Nos primeiros anos da capital, compreendidos entre 1897 e 1919, segundo Guimarães (1991), o poder público atuava no sentido de remover os barracos, para preservar a zona urbana, garantir o modelo de cidade pensado e isolar os "inferiores" dos demais. As remoções da prefeitura vinham no sentido de deslocar os trabalhadores para as áreas suburbanas, por isso Belo Horizonte cresceu da periferia para o centro.

A referência a Belo Horizonte como a cidade das cafuas é mostrada por Barreto (1995), ao relatar as favelas que vão se formando na zona urbana e suburbana da cidade nos primeiros anos da capital, sendo a favela o local onde residiam os trabalhadores e suas famílias. O autor, ao traçar a memória descritiva da cidade, já anuncia a existência da favela nos seus primeiros anos de existência.

De sorte, que, ao ser instalada a capital, contava esta com uma dezena de casas de funcionários, umas 300 particulares, os edifícios públicos, [...], muitas casas velhas ainda habitadas e **além de grande número de cafuas e barracões nos grandes e bulhentos bairros provisórios – Leitão e Favela ou Alto da Estação.** (BARRETO, 1995, p.138) (Destaque nosso) (ANEXO P)

A favela Pedreira Prado Lopes se forma nos primeiros 30 anos da cidade, num tempo em que cresce a demanda por moradias em Belo Horizonte. Guimarães relata existirem, nesse tempo, alguns agrupamentos de favelas na área urbana: no entorno do Córrego do Leitão, na Barroca e no Barro Preto. Das remoções praticadas na favela da Barroca foi se formando a Pedreira Prado Lopes, entre os anos de 1904 e 1914, sendo que, em 1926, esta já contava com 600 barracos. Em 1940 configurava como uma das duas grandes favelas de Belo Horizonte, com 3.000 habitantes. A outra era a da Barroca. (GUIMARÃES, *op.cit.*, p.155 e 226)

⁵⁵ *Cafuas* (casas de barro, cobertas de capim), *barracos* (feitos de tábua, cobertos de capim ou zinco) e *barracões* (construções de alvenaria levantadas nos fundos das casas). (GUIMARÃES, 1991, p. 64-65)

Criadas em torno da cidade, as vilas eram, de fato, **vilas-favelas**, onde continuavam faltando infra-estrutura e acesso, em consequência da não-abertura ou ao mau estado das vias por onde deveriam trafegar os ônibus. (GUIMARÃES, 1991, pag. 196) (Destaque nosso)

Em Belo Horizonte, segundo a autora, as favelas se viam escamoteadas pelo nome de vila, principalmente quando este era seguido pelo nome de um santo, como é o caso da Vila Santo André, Vila São Jorge, Vila Dom Carmelo. A autora afirma que muitas eram as vilas, mas oficialmente só a vila Concórdia poderia ser considerada vila operária antes da década de 1940. (GUIMARÃES, 1991, p. 230)

Nesse sentido, a vila, em Belo Horizonte, concebida como "habitat típico" do trabalhador na cidade, se configurou mais como *vila-favela*: lugar da falta de infraestrutura, de saneamento básico e em situação fundiária irregular. (GUIMARÃES, *op.cit.* p. 182) Em Belo Horizonte, os trabalhadores na cidade eram os favelados.

Decorridos mais de 100 anos de sua formação, passando por reconfigurações de seu espaço territorial e também de sua população, a favela PPL sobreviveu. Está a 2,6km do centro da cidade, podendo ser considerada, talvez, a favela mais central de Belo Horizonte. Portanto, não é periferia e não é subúrbio. Ela faz parte da cidade e, por isso, qualquer polarização que se pretenda, como já se viu durante muitos anos no discurso sobre a cidade, faz por reforçar emblemas e estereótipos existentes.

No caso da PPL, a ideia de periferia é totalmente descartada, por ela ser uma favela central. É possível deslocar-se para vários pontos da cidade utilizando apenas um ônibus ou mesmo ir a pé até o centro, como era comum entre jovens.⁵⁶ Este assunto surgiu em uma das conversações e será abordado no capítulo dos dados. Denuncia a alienação ao nome ofertado pelo ao sujeito pelo Outro, revelando a captura linguageira dos emblemas desse Outro.

Ainda tratando de alguns dados demográficos, o percentual de alfabetizados na PPL é bastante alto - 90,38% dos habitantes com idade acima de 10 anos - quando comparado a outras favelas da cidade. Embora o percentual de alfabetizados seja alto, a escolaridade é baixa: do total de 9.221 moradores, 58% não concluíram o ensino fundamental; 17% deles têm menos de 10 anos de idade e 18,8% estão na faixa etária de 11 a 20 anos, a que mais cresce na favela, exigindo, portanto, mais atendimento por parte das políticas sociais. (PBH, 2003) Apesar de o dado não ser atualizado, constatamos essa situação consultando as fichas de cadastro das famílias que

⁵⁶ Nas conversações os jovens falavam que frequentavam uma casa de show, a "CocoBongo", no bairro Barro Preto deslocando-se a pé para o local.

frequentavam o NAF da região. Um detalhe que nos chamou a atenção no PGE foi a inexistência de ações específicas ao campo da saúde que atingisse essa faixa etária (11 a 20 anos).⁵⁷

A PPL, na atualidade, não é uma favela desprovida de equipamentos públicos e comunitários internos e no seu entorno. Há um centro de saúde; uma escola profissionalizante, que oferece cursos de formação profissional em culinária, beleza e higiene, promoção da saúde, artesanato, construção civil, serviços, informática e escritório; um campo de futebol; várias igrejas de diferentes credos, demonstrando ser a religiosidade um aspecto importante para a sua população; um centro cultural (também chamado de Espaço Cidadão), com biblioteca, cinemateca, brinquedoteca e espaço para organização de cursos e também de reuniões da população. Em seu entorno, encontramos o Hospital Municipal, o Albergue Municipal, vários centros religiosos de diferentes credos, o Departamento de Investigação da Polícia Civil e sete instituições educacionais públicas municipais, como já foi dito no capítulo 3.

A PPL foi "crescendo para o alto" do morro, pois seu espaço foi sendo ocupado por equipamentos vários, inclusive a EMBH. Desde a década de 1980, o crescimento horizontal acabou por ocupar todas as áreas vagas acima da Pedreira e entre as edificações, dando a ela um formato verticalizado. (PGE, 2004, p.7) Observa-se também outra forma de verticalização, que vem ocorrendo desde a década de 1990, com residências com dois, três e até quatro pavimentos. (PGE, *op.cit.* e SALES, 2003, p. 91) Isso indica a fixação dos moradores no local com suas famílias, diferentemente da história até então vivida. Os jovens com quem conversamos falam que, nos terrenos onde residem, convivem até três gerações da mesma família, confirmando, em certa medida, a fixação dos moradores no local. Esse duplo crescimento vertical é visto pelo poder público como um efeito da ação de melhoria do atendimento básico, que funciona como elemento "enraizador" das famílias no local. (PGE, *idem*) (ANEXO Q)

Vejamos um trecho da conversação:

J3: Minha mãe mora láagora é trinta e sete.

R: Sua casa tem 37 cômodos?

J6: É bonitinho demais. 37 cômodos a casa dele.

⁵⁷ No PGE são apresentadas as propostas específicas de ação para os campos de intervenção. No caso específico da saúde estamos nos referindo ao fato de que nas propostas apresentadas foram priorizadas "ações de saúde materno-infantil, atenção ao idoso, doenças cardiovasculares, casos agudos e saúde bucal". (p. 58) Esse aspecto não é objeto desse trabalho, mas nos chamou a atenção o fato de que a parcela da população que mais cresce na favela (11 a 20 anos) não ser contemplada com ações específicas. No nosso entendimento, esse aspecto é no mínimo um contra-senso.

J3: Minha mãe mora lá desde quando era assim na parte assim... porque nós moramos esquina com beco e rua. A casa de baixo fica o portão no beco, a de cima na rua.

R: Tem duas entradas.

J3: Não, mas na verdade agora é duas casas. Porque meu irmão que mora em cima. Mas ela mora lá desde quando a casa de baixo era toda de.... era toda.... não tinha praticamente nada assim, passava um beco do lado da casa assim, aí ela foi construindo lá.

R: Então tem muitos anos.

J3: Tem.

As melhorias funcionam como motivo para a permanência dos moradores no local de origem. Eles afirmam gostar de morar na PPL, pois "criaram vínculos e afetos", "rede de solidariedade e ajuda mútua". É o local onde "criaram seus filhos e construíram amizades", pois, vindos de lugares diferentes e trajetórias diversas, ali encontraram um ponto comum. (RIBEIRO, 2001, p. 43; SOARES e ANTUNES, 2001)

No aspecto da urbanização, a favela é considerada área de *vulnerabilidade social* pelo poder público municipal, devido à precariedade das condições físico-ambientais, fundiárias, socioeconômicas e de acesso aos direitos sociais em que se encontra sua população. Segundo o *Mapa da Exclusão Social*⁵⁸, a favela é considerada área de *alta vulnerabilidade social* e integra, por isso, o Programa PBH Cidadania desde 2002. O PGE, que subsidia a elaboração das políticas sociais para essas áreas, justifica a entrada da PPL no Programa, descrevendo a vulnerabilidade da favela.

O crime organizado do tráfico, crimes contra as pessoas, como o homicídio de jovens tem sido uma das principais preocupações. Isso aliado às péssimas condições de infra-estrutura, de altos índices de desemprego e de pobreza configura um quadro local de alta vulnerabilidade social com graves consequências sociais e subjetivas comprometendo, sobretudo, o futuro de crianças e adolescentes. (PGE, 2004, p. 43)

A situação fundiária, segundo Santos (2006), é problema comum a outras favelas, quando se trata de terreno público invadido. Quase a totalidade (99%) da população da PPL reside em casas próprias, mas apenas 22% possuem situação fundiária regularizada, pois 78% dos terrenos da localidade são de propriedade pública. Isso

⁵⁸ O mapa é um "instrumento urbanístico inovador" (NAHAS, 1999, p.12) e dá informações sobre a situação de exclusão em que se encontra a população de Belo Horizonte, a partir da lógica do território. Apresenta diferentes graus de vulnerabilidade e hierarquiza a população a partir desses graus de exclusão em que ela se encontra em relação às cinco dimensões da cidadania consideradas, quais sejam: dimensão ambiental, cultural, econômica, jurídica e a de segurança de sobrevivência. A elaboração do mapa contou com a definição de vários índices desenvolvidos pelo município, como Índice de Qualidade de Vida Urbana (IVQU-BH), o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Índice de Vulnerabilidade à Saúde. Segundo o mapa, em 1996, 48% da população belo-horizontina encontrava-se em situação de vulnerabilidade, sendo que 18% se encontravam em áreas de grande vulnerabilidade social. (NAHAS, 1999; PBH, 2003)

significa que a maioria da população residente não possui a posse de seus lotes, aspecto que será mais à frente abordado. (PGE, 2004, p.3)

Desde a década passada, a Pedreira Prado Lopes é conhecida dos moradores de Belo Horizonte pelo tráfico de *crack* e a violência associada a este, o que lhe dá uma imagem negativa, como acontece com outras favelas, como é o caso de Acari (RJ), relatado por Alvito (2003). É fato: na PPL há tráfico de drogas, principalmente o *crack*, considerada uma droga barata, dos "pobres", e a violência associada ao comércio desta droga. Desde a década de 1980 a favela se destaca pelos altos índices de criminalidade relacionados ao consumo e ao tráfico de drogas.

O local onde se realizaram as conversações, o Albergue Municipal, fica localizado na Rua Araribá, conhecida como a *Cracolândia* da cidade. Por várias vezes fui abordada pelos usuários pedindo dinheiro e também pelos traficantes que ali se estabelecem. No início, eu era "vigiada" por eles. Como minha presença ficou mais frequente no Albergue, eu não parecia mais tão "estrangeira". No ano de 2004, houve um grande conflito entre as quadrilhas do tráfico na região, e a PPL registrou o maior índice de homicídios da cidade. Nos anos seguintes os índices de violência da PPL diminuíram, chegando em 2006 a 14 assassinatos. No ano de 2007, entre fevereiro e setembro, antes das chacinas⁵⁹, a PPL tinha registrado 14 assassinatos. Contudo, ainda é cedo para afirmar que essa diminuição fez algum efeito sobre a imagem que a favela carrega. Por enquanto, o que vemos é a negatividade associada à favela discursando.

Favela é um significante e, como tal, fala do sujeito. Que outros discursos dessa localidade falam dos seus moradores? Que elementos do discurso local, como significantes ali presentes, que também arquitetam subjetividades diferentes, e até mesmo em oposição ao discurso da favela como problema social, falam do sujeito?

Esses outros discursos foram sendo revelados pelos jovens nas conversações, em alguns poucos momentos, mas também pelos documentos oficiais e os escritos existentes sobre a favela, como é o caso dos trabalhos de Soares e Antunes (2001), Ribeiro (2001), Sales (2003), Nascimento (2004). Nos trabalhos de Soares e Antunes (2001) e Ribeiro (2001), há relatos dos moradores sobre a constituição da favela na cidade. Nesse material encontramos, pelas falas dos moradores, alguns desses discursos locais que se opõem a uma universalidade homogeneizante sobre o morador da favela na

⁵⁹ Em 10/09/2007 aconteceu uma chacina num sítio localizado na região metropolitana de Belo Horizonte, que deu "início" a outra série de assassinatos no decorrer do mês de setembro, envolvendo grupos rivais na favela pelo tráfico de drogas. Todos os assassinatos, segundo os jornais, foram de jovens na faixa etária de 19 a 25 anos. Ao todo foram mortos nessa rivalidade 12 jovens, entre eles uma mulher.

sociedade brasileira. Mas, antes, precisamos localizar esses discursos, que se apresentam marcados na sociedade brasileira, para então falar do outro, o do morador da favela.

4.2.1 A favela: um significante

O significante é elemento significativo do discurso que determina os atos, palavras, o destino do sujeito à revelia deste. O sujeito não pode ser totalmente livre, pois existe um outro que o nomeia. O significante tem a função da oferta de simbólico. Vejamos como isso funciona no caso da favela.

O discurso homogêneo como modo de gozo vindo das instituições e dos governos sempre atribuiu à favela "um lugar por excelência da *desordem*". (ZALUAR e ALVITO, 2003, p. 14) Ao longo do século XX, carregou representações simbólicas no espaço urbano, que a associavam a "foco de doenças", "geradora de mortais epidemias", quando ainda se fazia forte o discurso higienista do início do século XX. Por isso, a favela era um problema moral e de polícia, devendo ser excluída do espaço urbano. Há que afirmar que a favela sempre foi "um incômodo à urbanidade da cidade", como diz Burgos (2003, p. 27).

A favela foi discursivamente apresentada no século XX por instituições e governos como espaço da desordem e não integrante da ordem pública da cidade. Essa permanência discursiva polarizadora, que separa a favela da cidade, deixando-a "de fora", sustenta uma racionalidade totalitária e conservadora que cria esse "outro estrangeiro", *o favelado*, distante, não morador da cidade e, portanto, não civilizado. Esse discurso concebeu a favela como patologia social a ser eliminada da ordem da cidade, por meio de ações políticas empreendidas nos últimos 100 anos, pautadas, na sua grande maioria, pela ideia de sua erradicação. (GUIMARÃES, 1991; ZALUAR e ALVITO, 2003; SANTOS, 2006) Produzir outra ordem discursiva é falar que a "favela não é o mundo da desordem" e a "ideia de carência", "de falta" é insuficiente para falar do que ali acontece.

Nesse sentido, procuramos conhecer a origem da palavra favela. *Favela* é árvore característica da caatinga brasileira e do sertão de solo seco, que pode atingir até cinco metros de altura, com ramificações de até dois metros, muito utilizada atualmente para reflorestamento, por sua resistência. (SILVA *et al.*, 2005) (FIG. 1 e 2)



FIGURA 1- Favela, a árvore. (*Cnidosculus phyllacanthus* Pax. & K Hoffm

Fonte: SILVA *et al.*, 2005, p. 3



FIGURA 2-Arvore Favela no Povoado Moreira em São Raimundo Nonato (PI)

Fonte: Tobor Jablonsky, IBGE, [s.d.]

O uso do termo favela com a conotação culturalmente conhecida se iniciou na cidade do Rio de Janeiro. A trajetória da palavra vai de designativa de vegetação da caatinga brasileira a substantivo que nomeia, já a partir do final do século XIX, com sentido depreciativo, uma forma de ocupação do espaço urbano brasileiro caracterizado por habitações com infraestrutura diferenciada daquela considerada padrão para a

sociedade brasileira emergente, moderna, higiênica. A entrada da palavra no mundo urbano se deu na Guerra de Canudos (1896-1897).⁶⁰ Com o fim do conflito, os veteranos solicitaram permissão ao Ministro da Guerra para morar com suas famílias nos fundos dos quartéis no Rio de Janeiro, por não terem onde morar. A esse espaço territorial ocupado, que se assemelhava ao arbusto que se espalhava pelo alto do morro, deu-se o nome favela. (ZALUAR e ALVITO, 2003; LAURIA, 2004)

A origem da analogia entre a ocupação do espaço desigual e o arbusto da caatinga (crescimento irregular, expansão sem planejamento e infraestrutura) é desconhecida: seriam os próprios moradores, soldados oriundos da campanha de Canudos ou os cidadãos, moradores da cidade? Essa questão nos faz pensar sobre a relação do sujeito e o Outro para a psicanálise. Para a constituição subjetiva é pelo Outro, enquanto campo de linguagem, que conhecemos os emblemas culturais. Seguindo essa trilha, talvez possamos dizer que o nome favela tenha vindo do Outro, que tanto pode ser o cidadão, morador da cidade republicana, quanto os dirigentes da época, e tantos outros, que na trama da linguagem foram produzindo a associação entre as habitações e a árvore.

Fato é que desse significante surgiram "imagens que fizeram da favela o lugar da carência, do perigo, do sentimento humanitário, de moradia de um "outro estrangeiro" diferente do morador civilizado. (ZALUAR e ALVITO, 2003, p. 7-8) O discurso higienista do final do século XIX colabora e anuncia a favela como lugar sujo, foco de poluição, "patologia social". Em alguns autores, como, Guimarães (1991), Barreto (1995), Zaluar e Alvito (2003), Burgos (2003), é possível encontrar passagens nas quais a favela é tratada como caso de polícia, problema moral e político.

No caso da PPL, não é diferente. Nos últimos 40 anos, após o fim do regime militar, o discurso da desordem vem sendo substituído pelo binômio inclusão/exclusão, em que cabe tudo e nada, que apresenta a favela como espaço a ser integrado à ordem civilizada por meio de sua urbanização. O que representa essa substituição como prática discursiva em relação à favela e seus moradores nos tempos da pluralização dos significantes mestres? Numa sociedade desigual como a brasileira, que efeitos para o laço social podemos encontrar com a inserção da ideia de inclusão social como novo significante?

A favela no tempo do sujeito de direitos deixa de ser caso de polícia e problema moral para ser uma questão política de garantia dos direitos sociais aos seus

⁶⁰ Euclides da Cunha, em seu livro *Os Sertões*, faz algumas passagens sobre a favela, referindo-se ora a um morro em Canudos, ora à vegetação presente na região.

moradores. Não se questiona isso, mas também temos que concordar com Sales (2003), para quem a questão da favela não é mero problema de urbanização. Fazer isso é deslocar a questão para uma positividade que encobre as desigualdades sociais no Brasil e a estrutura espacial da cidade, e assim, mais uma vez, a favela, como espaço de diferença, pode ser engolida por uma boa ação governamental. Fica uma questão: a sua existência social como diferente vai persistir/resistir ou ela vai ser “normalizada”, naquilo que o discurso produz, que é a erradicação da diferença?

Retomando os discursos dos moradores da PPL que se opõem a esse universal sobre a favela, reproduzido aqui na cidade de Belo Horizonte, encontramos nas manifestações culturais na favela um espaço propício à identificação de alguns valores, importantes para os moradores do lugar.

Esses relatos são, muitas vezes, saudosistas, falam da existência da Escola de Samba Unidos do Guarani, muitos grupos de sambistas, festas e grupos de congado, gincanas, festas juninas e times de futebol: "Jabaquara", "Rio Branco", "Ferroviária", "Araribá", "Terrestre", "Carmo do Rio Claro". (RIBEIRO, 2001, p.211)

O Ferroviário é um time dos quais alguns dos jovens participam. O futebol é um espaço de encontro dos jovens, de lazer e divertimento. Nas conversações eles relataram campeonatos dos quais participaram e foram inclusive campeões. Dois fragmentos de conversações dizem do futebol e do interesse em participar das competições.

R: Você gosta de campeonato?

J1: Nossa! Campeonato é bom demais. Dá briga! [briga para participar]

R: No Fica Vivo tem, né?

J1: Nós já fomos campeões duas vezes. Os dois campeonatos do Fica Vivo nós ganhamos os dois.

J3: Duas categorias ganharam. Ano passado (2006) nós éramos sub 18 e fomos campeões. Aí tinha uns meninos que foram sub 16, eles foram campeões. Esse ano os que foram sub 16 foram para sub 18 e nos que éramos 18 fomos para 24. E fomos campeões também.

R: Bacana. Não sabia. (4ª conversação)

Em outra conversação com outros jovens o assunto retorna.

J4: Nós somos bicampeões de futebol.

R: É eu fiquei sabendo disso pelo J1 e pelo J2 . Eu não sabia disso, não passava em lugar nenhum. [fala dos meios de comunicação]

J3: Passou para o segundo semestre as olimpíadas. (6ª Conversação)

As Olimpíadas do Fica Vivo estão na sua 4ª rodada e congregam grande número de jovens em várias categorias, e a participação é marcante. As oficinas de esporte são muito procuradas tanto por meninos como meninas, como observei nas oficinas da PPL. O lazer é uma dimensão valorizada, mas há queixa de que atualmente só existe o futebol e a igreja. Ou seja, há alguma perda? O que substituiu?

Diversão aqui? Quem pode, às vezes... Aqui dentro não tem, agora atualmente está sendo o futebol, às vezes o pessoal, sábado... futebol para os homens... e missa para as mulheres, até mais do que uma bola, uma religião, uma fé é uma coisa social é... é igreja e futebol (...) A distração às vezes é ... Sentar ali na rua, se você tiver com rádio ligado eles vêm escutar, conversar, se não tiver também... Ficam dentro de casa assistindo televisão. (RIBEIRO, *op.cit*, p. 212)

A TV, os bares e as conversas com vizinhos e parentes têm sido as opções de cultura e lazer dos moradores e apresentam-se como uma questão importante para eles. A religião é outra dimensão muito valorizada pela localidade, haja vista o número de igrejas presentes tanto no interior quanto no entorno da favela. Apenas dois jovens nas conversações fazem menção à religião, demonstrando participação, mas naquele momento nenhum deles estava frequentando os cultos.

A escolarização é apresentada pelos seus moradores como questão importante. Afirmam-na como valor para a ascensão social, somada à profissionalização, e por isso valorizam muito a Escola Profissionalizante que existe na favela, que oferta uma possibilidade de acesso mais qualificado ao mercado de trabalho. A escola é vista como espaço que pode substituir "o caminho errado" das drogas e da malandragem que a favela oferece.

Sales (2003), ao analisar as diferentes formas de busca por reconhecimento social dos moradores a partir da relação com os agentes presentes nas instituições locais, encontra um retrocesso dessas atividades culturais na PPL e confirma o sentimento de saudosismo dos moradores. Esse retrocesso é visto pela autora como um "marasmo", que tem seu enfraquecimento explicado muito mais pela morte ou afastamento de lideranças que incentivavam as ações do que pela violência ali presente pelo tráfico de drogas. Para a autora, é o grupo de percussão "Meninos do Morro"⁶¹ que tem tido mais repercussão e fôlego, bem como os grupos de dança-afro e pagode. Na atualidade algumas atividades são desenvolvidas pelo Espaço Cidadão da PBH — Centro Cultural Liberalino Alves — na forma de oficinas de artesanato de diversas formas, apresentação

⁶¹ Grupo de Percussão formado por meninos e meninas jovens da PPL.

de filmes, debates sobre temas específicos e a biblioteca.

Sobre a violência seus moradores convivem com ela, e, segundo Sales, vão se adaptando. Viver na favela com o tráfico exige determinados comportamentos e reações que, segundo a autora, se expressam na necessidade de ter habilidade para lidar com contextos violentos. Araújo (2000) e Lírio (2004) relatam situações em que os alunos moradores de áreas de vulnerabilidade social mentem sobre o endereço por causa do preconceito e da estigmatização que vem dos outros, como o exemplo abaixo destaca. Araújo afirma, inclusive, que morar na favela compromete a identidade dos jovens porque dificulta o acesso ao mundo do trabalho.

Mas os moradores da Pedreira são violentos? Os jovens são violentos? Vejamos um fragmento de conversação sobre estar jovem na favela violenta.

J7: Às vezes tratam a gente como celebridade, às vezes como escória da sociedade. E os dois são por medo. Todos dois por medo de coisas que a gente nem pensa em fazer. Às vezes énormalzinho assim: — De onde você é? Da Pedreira. Nó! Credo! Igual tinha uma menina na minha sala no ano passado, ela perguntou para mim: — Ô menino. Você mora aonde? Falei assim: — Eu moro lá na Pedreira. — Nó, credo! Lá é o inferno! Nunca mais ela conversou comigo.

J1: Você mora na Pedreira? Nó! Lá é o inferno. Uai, onde você mora? Moro no Taquaril.[é um bairro de Belo Horizonte com um favela] [ironizando a situação que o colega contou]

[...]

J4: O monopólio da Pedreira, fala do que é ruim, mas para quem mora aqui é outra coisa.

J 6: No jornal não fala assim: dos projetos comunitários que tem aqui, do lado bom. Só passa que matou vinte, matou trinta na Pedreira. Não valoriza as coisas daqui não.

R: E falam muito dos jovens, dos jovens envolvidos no tráfico.

J4: Para todo mundo de fora aqui é um lugar ruim de morar. É ruim, mata muito, mas se você ficar uma semana aqui você não vê nada disso que eles estão falando.

J7: Você vê assim. Acerto de conta entre traficantes, ce vê traficante cobrando dívida de pessoas que vão lá comprar droga, mas isso aí...

R: Como existe em qualquer lugar.

J 7: Mas isso aí.. os políticos mesmo ficam aí fazendo essa safadeza e as pessoas ficam devendo eles demais, eles não podem chegar e executar, aí eles pagam as pessoas para executar. Às vezes mesmo é os políticos que ... é pagam "mo" terror para a sociedade de Pedreira, de aglomerado em geral. Eles mesmos contratam assassinos em aglomerado para poder matar os outros.

J 6: É porque na favela às vezes é mais fácil. Chega mata e está tudo certo. E ainda fala em justiça. (6ª Conversação)

Os jovens, no discurso do Outro (que, nesse caso, aparece sob diferentes configurações, como colega de sala, mídia, políticos), uma vez que ele é tanto lugar,

função como código, são vistos numa duplicidade fixada em dois extremos: celebridade e escória da sociedade. Mas essa duplicidade está fixada emblematicamente no medo que o morador jovem da favela causa. É assim que os outros os veem. Mas eles não são assim: ali, na favela onde moram, existe violência, mas não é a única coisa que existe. Não se trata de um lugar ruim de morar. Ao discurso "globalizador", segregador e unissex, como dito anteriormente, não interessa falar de aspectos que revelem a dimensão do desejo do sujeito que ali reside.

Mas a favela não é mais a mesma. Está sendo urbanizada e essa ação tem efeitos para o sujeito.

4.3. Os efeitos da urbanização da favela: eliminação de referências simbólicas

"*Sem favelados, o que será de nós?*" Esta é uma boa pergunta feita pelo jornalista Helio Gaspari, ao comentar a decisão do Prefeito do Rio de Janeiro que, em 2009, anunciou a construção dos *ecolimites*, muros construídos ao redor de 11 favelas da cidade, com o objetivo de "proteger a mata e controlar a expansão das favelas". (GASPARI, 2009) Quando não sabemos lidar com o incômodo, o mais fácil é murar, esconder para não tocar no estranho que ali se apresenta. Gueto de Varsóvia, Muro de Berlim, Muros da Palestina e, agora, muros no Rio. Nomes novos, *ecolimites*, que servem para separar a população, no tempo do discurso da inclusão como imperativo.

Freud escreveu em 1919 um texto chamado *O estranho* e nele perguntava o que há de assustador e terrível que nos causa medo. Começou, então, explicando que o estranho não é apenas o assustador, o terrível que causa medo, nem é apenas a novidade que nos desestabiliza. Para ele há algo que deve ser acrescentado para que o novo e o não familiar tornem-se estranhos. No estranho há o familiar, que fica escondido e não pode ser visto, pelo insuportável que pode nos causar quando vem à tona. Assim, recalamos, nos alienamos diante desse insuportável familiar e utilizamos muita energia nisso, para tentar esconder. Mas algo sempre escapole no campo do inconsciente e se apresenta pelo desconforto que nos produz ao nos vermos diante dele. No estranho não há nada de estranho, e sim o familiar que não podemos suportar ver.

Para nós o familiar que nos incomoda na favela que justifica produzirmos

diferentes dispositivos de controle, a tentar subtraí-la do espaço urbano, é a sua diferença, aquilo que a faz única no espaço urbano. Lacan (1969-1970/1992, p. 103) diz que empregamos muita energia para sermos "todos irmãos", numa obstinação pela fraternidade, que convenientemente recobre a ideia de que, na verdade, somos completamente opostos, diferentes. Nessa posição o encoberto é a segregação, como o processo que tenta tornar todos iguais, utilizando uma expressão atual, globalizando um estilo de vida, um viver, os afetos, os amores, que extrai a diferença como marca individual de cada sujeito.

Esta é a forma perversa do discurso imperativo da inclusão presente no contemporâneo. Quando a inclusão se coloca a serviço da normalização, é para ter por perto esse diferente, desviante, sempre o mantendo a uma distância segura. A sociedade propõe, sim, incluir, desde que ele seja "um hóspede imóvel, hostilizado pela norma, e que concorde em não se aproximar do conforto de nossos aposentos", como diz De Luca (2004, p.264). Não seria esse o caso dos *ecolimites*? Essa situação cabe para o caso da favela PPL?

Ferrari (2007), ao tratar desse deus de nosso tempo, a globalização, faz relação entre identificação e segregação. Nos processos identificatórios que podemos extrair de Freud (1921/1974), há uma fraternidade que se estabelece entre certos grupos, com traços identificatórios como bons, maus, ricos, pobres, trabalhadores, que dão a esse conjunto certa paz interna, de onde esses iguais procuram extrair os estrangeiros, os esquisitos, os estranhos. Se esse mecanismo segregacionista, que deixa os estrangeiros de fora, significar uma evitação da angústia "com aquilo que o sujeito não quer saber", essa tentativa de unificação dos indivíduos pode trazer o pior. Esse pior, segundo a autora, no caso da sociedade brasileira excludente, tem se dado na forma da violência crescente. Será essa uma afirmação visionária ou esse trabalho já aponta para essa "solução" por parte dos jovens?

Não utilizamos na atualidade, com as favelas, a ação de remoção, como uma extração de fato das pessoas de seus locais de moradia. Mas construímos dispositivos que continuam segregando essa população, agora dividindo, murando, procurando cindir, separar um espaço do outro. Nesse sentido, há que concordar com Zaluar e Alvito (2003), que afirmam ser a favela uma vencedora frente a todas as ações discursivas empreendidas contra ela nos últimos 100 anos de sua existência. Como a árvore grande e resistente da caatinga, a favela resiste até nossos dias às diferentes ações contra ela.

Na história de 100 anos da favela o poder público tem atuado diferentemente em relação aos moradores favelados. Segundo Santos (2006), estudando a política habitacional para a população de baixa renda em Belo Horizonte, existem três teses que marcam a ação do poder público em relação à favela. Uma primeira tese se sustenta pela ideia da "favela como foco de impureza, de local de falta de higiene", que, como tal, precisa ser eliminada pela remoção das famílias, derrubando os barracos pela ação da polícia como agente operador da ação. O objetivo é a limpeza do lugar, num processo higienista que age pela extinção da favela e dos problemas que a envolvem. Essa ação se fez muito presente no início do século XX em várias cidades, entre elas o Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

A segunda tese se pauta ainda pela remoção da população, mas agora para locais afastados, como os conjuntos habitacionais sociais, construídos, muitos deles, no entorno das cidades. Ainda aqui, segundo alguns autores como Burgos (2003) e Santos (2006), há uma política de pensar a favela como um mal que deve ser eliminado. Essa situação ficou marcante principalmente no regime militar e também no início da década de 1980. Vimos os grandes conjuntos habitacionais da COHAB e, aqui em Belo Horizonte, os conjuntos de casas populares construídos nas periferias da cidade.

A terceira tese, presente a partir da década de 1980, após o fim do regime militar, reconhece os limites das políticas anteriores e assume a favela como uma situação social complexa, propondo atuar na recuperação da área pela via da urbanização e regularização da situação fundiária. Em Belo Horizonte, essa situação se apresenta mais no final dessa década e início da década de 1990. Com esse novo discurso, a PPL não mais passou por ações de remoção como as vivenciadas em décadas anteriores. As remoções que existem seguem critérios visando à retirada de famílias de locais que apresentavam risco iminente de desabamento, que coloca em risco a vida das pessoas. Atualmente, há no interior da favela um conjunto habitacional com famílias da própria favela, e há outro em construção.

Na década de 1990, a gestão municipal estabeleceu o orçamento participativo, que aprovou obras na favela PPL.⁶² No entanto, foram insuficientes para tornar o espaço menos vulnerável. Essa situação insere a PPL em projetos do governo municipal, integrando desde 2002 o Programa BH Cidadania, que objetiva a inclusão

⁶² Na década de 1980, o Programa de Desenvolvimento de Comunidades foi executado na PPL. (PGE,2004; SANTOS,2006) Foram realizadas as seguintes obras pelo orçamento participativo: OP 94, o conjunto Habitacional Araribá; OP 95, a construção do Centro de Saúde; OP 96 a escola Profissionalizante; OP 97 a elaboração do Plano Global com a execução a partir de 1998. (PGE, 1998, p. 9)

social de famílias por meio do acesso aos bens e serviços prestados pelo poder público. A gestão municipal, com base no mapa da exclusão social, define ações para as áreas nomeadas como “de vulnerabilidade social”, objetivando resolver o problema da exclusão social, tendo as famílias como foco. (ANEXO S) A Pedreira foi contemplada na expansão do programa em 2004.

Pelo PGE, as ações de urbanização atingem vários aspectos que visam a firmar a cidadania para os moradores da favela. São ações nos âmbitos urbanístico, ambiental, social, educacional, cultural, esportivo e de saúde e assistência social. O projeto *Escola da Juventude* comporia uma das ações da educação.

Essas ações de urbanização são importantes para tornar o espaço mais humanizado, mas ainda é cedo para dizer que representam a integração da favela à cidade. Indagamos se as atuais intervenções urbanísticas baseadas na afirmação da vila farão desaparecer a favela.

Vila e favela eram nomes utilizados em documentos, livros e *sites* oficiais, com predominância do nome vila.⁶³ (RIBEIRO, 2001; SOARES e ANTUNES, 2001; PGE, 2004) Vila, no entanto, já aparecia como uma verdade. Numa definição utilizada em nosso trabalho de mestrado, segundo a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte – URBEL –, que é municipal:

Favela é área de terceiros, ocupada, seja ela pública ou privada, onde existem edificações em condições precárias, sem que o poder público tenha ainda regularizado ou mesmo intervindo na construção de equipamentos ou infraestrutura como saneamento básico. Uma vila seria então, uma ocupação que (sic) o poder público já interviu (sic), onde os moradores já possuem a posse (sic) do terreno e há investimentos na infra-estrutura básica. (VASCONCELOS, 1998: p.40-41)

Destaca-se nessa definição a favela como espaço de edificações e infraestrutura precárias, com situação fundiária irregular e sem ter passado por alguma intervenção do poder público; a vila, por sua vez, é uma ocupação onde já existe algum nível de ação pública na infraestrutura física e fundiária. Segunda essa definição, a PPL não seria nem favela e nem vila, simultaneamente, seria as duas coisas.

A definição então se mostrou insuficiente para esclarecer o impasse. Seria a Pedreira uma favela em vias de tornar-se vila? Já seria uma vila, como diziam os documentos oficiais e demais materiais consultados, ou mesmo as propagandas

⁶³ No documento do Plano Global Específico Pedreira Prado Lopes (2004) aparece a nomeação vila nas páginas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10,11,12,13,14, 15,18,20,21,40. Favela só aparece na página 10 num documento de 44 páginas.

governamentais divulgadas no ano de 2007? O nome vila produziu alguma diferença na favela Pedreira Prado Lopes? Soaria diferente aos ouvidos dos moradores vila ou favela? No convívio com os moradores, os jovens e alguns profissionais de instituições locais falavam da Pedreira como favela. Estariam corretos na nomeação que utilizavam?

Favela é um nome, como já dissemos que carrega estereótipos associados à desordem, malandragem, marginalidade, violência, ociosidade e insalubridade, para citar alguns. É um significante. Um significante deixa de existir ao ser substituído por outro nome? Favela vira vila? Vila é bairro? Um nome muda a realidade social? Quais são os efeitos dessa alteração nominativa? Há um interesse do poder público em substituir o nome favela por vila, como tem sido feito.

Vila nos remonta a um lugar muito diferente de favela. Algo talvez bucólico, como as vilas européias ou, como diz o dicionário da língua portuguesa, "conjunto de habitações independentes e em geral idênticas que formam uma rua ou avenida, às vezes sem caráter de logradouro público". (FERREIRA, 1999)

Uma vila não tem a mesma configuração discursiva da favela. Vilas, por exemplo, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, contam outra história, por serem um espaço urbano típico de residência de trabalhadores. "Vila é o espaço do trabalhador na cidade", afirma Guimarães (1991, p. 177). Um grupo de moradias, construído pelo capital, destinado a operários de uma determinada fábrica, uma vila, quase sempre, estava próxima ao local do trabalho, possuía habitações com infraestrutura de saneamento básico, onde residiam os trabalhadores com suas famílias. Essa forma de o capital se organizar era comum até meados do século XX, quando em Minas Gerais, por exemplo, as mineradoras construíam casas para seus empregados e mantinham com estes uma relação de dependência na qual se misturavam o empregado e a empresa. Às vezes, a cessão para a moradia exigia a observância de um código rígido de comportamento por parte dos moradores da vila.

Em reportagem na revista *Carta Capital*, a repórter Rosane Pavam (2008, p. 56-59) registra a história de uma vila operária, Maria Zélia, em São Paulo. Construída pelo médico e empresário Jorge Street, destinada aos trabalhadores de sua fábrica de tecidos de juta no início do século XX, a vila Maria Zélia é um bom exemplo para ilustrar a diferença que estamos procurando estabelecer. A ideia concebida pelo médico era oferecer aos seus operários residências que não fossem cortiços e seguissem padrões mínimos de higiene. Concebida em 1912 para ser um bairro, a Vila Maria Zélia dispunha de igreja, escola, transporte público e creche oferecidos aos dois mil empregados da

fábrica. É óbvio que não se tratava apenas de um empreendimento imobiliário para seu fundador, considerado um visionário, que, em troca, exigia padrões mínimos de comportamento por parte de seus moradores. A fixação de moradia exigia condutas como a frequência à missa aos domingos, namoros até as 21 horas, ausência de bebidas alcoólicas, permissão de frequentar festas e exigência de trabalho para as crianças desde os seis anos de idade, como aprendizes. Essas regras falam do empreendimento que exerce poder sobre os corpos por meio da vigilância e do controle moral sobre os indivíduos moradores da vila, típicos dessa modalidade de construção urbanística.

Nesses moldes urbanísticos, podemos afirmar que não existiram vilas em Belo Horizonte, e, segundo Guimarães (1991), vila e favela, como já foi dito, chegaram a ser sinônimas na época da construção da cidade. Com infraestrutura já estabelecida, a vila operária não se aproxima do que em Belo Horizonte se nomeava como vila.

Diferentemente da concepção de vila adotadas em outros estados, como o Rio de Janeiro e São Paulo, onde vila significa um conjunto pequeno de casas homogêneas, às vezes denominado avenida, em Belo Horizonte o nome refere-se **a aglomeração de casas nas zonas suburbanas e rural**. Nesta cidade, praticamente não existem construções de tipo vila na zona urbana, mesmo porque foram proibidas pela Prefeitura, a partir de 1933, gerando, inclusive, protestos na imprensa. (GUIMARÃES, 1991, p. 193) (Destaque nosso)

Aqui em Belo Horizonte, segundo a autora, havia também uma confusão com o nome vila, que tanto significava um tipo de moradia (bangalôs), um nome usado para a venda de lotes em regiões ainda não ocupadas na área suburbana e ocupações irregulares. Na zona urbana, ou seja, tudo o que ficava no interior da Avenida do Contorno, não encontramos no projeto da cidade construções do tipo vila, porque foram proibidas pela Prefeitura durante os primeiros anos da capital. Vivíamos em Belo Horizonte a seguinte situação, segundo Guimarães: depois dos anos de 1930, a zona urbana era pouco povoada, ao contrário da periferia, que vivia um crescimento rápido, desorganizado, sem despontar ainda como empecilho para a expansão da cidade.

Na cidade, então, não foram as vilas que deixaram as suas marcas, mas as favelas, às vezes *vilas-favelas*, local de moradia dos trabalhadores. Que efeitos para o sujeito e também para ações políticas podemos encontrar na substituição de um nome por outro. Se historicamente o nome favela não vem associado ao local de moradia do trabalhador, agora, quando os significantes se mostram frágeis como referência simbólica, talvez o nome vila cumpriria essa função.

Sales (2003, p.98) faz a mesma indagação acerca da utilização do nome vila

para falar de favela. Em seu estudo sobre as relações cotidianas entre moradores da Pedreira Prado Lopes e as entidades locais, a autora questiona o uso da terminologia vila para falar da favela. Afirma se tratar de um eufemismo perigoso, utilizado pela gestão municipal, na medida em que pode realçar mais o que se pretende indesejável. Para ela, a substituição de um nome por outro é uma operação semântica que aposta na ressignificação através da suavização do estigma que o termo favela carrega. Considera representar esta ação mais uma tentativa do poder público de realçar suas realizações, superestimando seus feitos, do que o enfrentamento de uma situação de fato, pois talvez seja importante afirmar que a cidade deixa de ser a "cidade das favelas" e passa a ser a "cidade das vilas".

Nesse sentido, concordamos com a autora e acrescentamos que a operação não é apenas semântica, mas política. A substituição do nome favela por vila tem efeitos políticos, pois significa a eliminação de referências simbólicas frente ao significante que o termo favela carrega. Na política, o ideal da democracia de que "todos somos iguais" faz um conluio com a ideia de satisfação, como diz Lacan (1969-1970/1992, p.29), acreditando que na igualdade encontramos a felicidade almejada. Nessa aliança entre o ideal e a ideia de satisfação, é esta última que merece atenção, pois é a que menos "parece aberta" para o sujeito, que se enlaça nas teias dos múltiplos objetos disponíveis na contemporaneidade para fazê-lo crer nessa satisfação.

O ideal de igualdade continua no plano político e funciona como um emblema. Há na política duas ideias importantes que aqui ficam bem marcadas: ela é um ideal no qual se agregam os semelhantes para uma permanência no mundo, com uma "função pacificadora, socializadora". Mas é também segregadora, porque age pela homogeneização dos comportamentos, naquilo que se nomeia como standartização, extraindo dessa operação o sujeito de desejo. (FERRARI, 2007, p. 272)

Mas alguém poderia dizer: se o nome favela carrega tanta estereotipia, por que não mudá-lo? Por que não utilizar outro que traga um sentido diferente. Penso que explicamos que não se trata de suavizar a realidade da favela e de seus moradores. Ela é muito dura para eles. A linguagem não serve para suavizar a realidade. Conceber que um sintoma é resolvido pela substituição de palavras é esquecer que há algo que transcende o campo semântico quando estamos falando de sujeito. Isso quer dizer que não é apenas pela decifração/explicação/substituição da palavra que o sintoma desaparece. Há algo que resiste em ser decifrado, em ser interpretado pelo sujeito que está no campo pulsional ou, como disse Freud, está "além do princípio do prazer", que é do gozo

(satisfação). Essa é a operação nomeada de identificação ao significante do Outro de que trataremos a seguir.

Favela é um significante presente na sociedade brasileira que fala aos seus cidadãos. Sua função é a própria essência da função simbólica. Silenciar sobre o significante ou tratá-lo na substituição por outros nomes que pretendem escondê-lo como realidade tem como efeito o que anunciam Matet e Miller (2007, p.2): "longe de permitir ao sujeito advir", usa-se a fala, a linguagem, para "melhor garantir que ele não seja ouvido". No tempo da democracia, a tentativa da inclusão parece trazer a segregação ao ter um nome, vila, como imperativo a dizer ao sujeito que ele é um cidadão.

Ao tentar substituir favela por vila, um significante por outro, o que se procede é à tentativa de eliminar as referências simbólicas que se localizam no campo do Outro. O Outro é a tradução da ordem simbólica fabricada pelas crenças, normas e instituições que preexistem à vinda do indivíduo ao mundo. Um significante é a própria essência da função simbólica, sendo uma parte da verdade do sujeito, já que sua totalidade é impossível. Ao tentar eliminar as referências simbólicas, inclusive uma marca de nosso tempo, onde o gozo impera sem limites, o que se produz é um vazio naquilo que faz por mediar a relação com o Outro.

Produzir laço social é um efeito da linguagem: como produzir laço quando o efeito, ao substituir um significante por outro, é o silenciar do sujeito? Os moradores da favela PPL, nessa condição, seriam aquilo que Miller (2008) chama de "desconexão social". Indivíduos que se encontram na situação de "desconexão social" seriam aqueles marcados pelo vazio dos ideais, a descrença na autoridade, a recusa em saber, com um "amigo" a substituir essa falta de referência: o excesso pelo consumo.

Estamos no tempo do declínio dos significantes. A ação do poder público é apenas uma marca de nosso tempo. Laurent (2007, p. 170) fala que "o declínio do ideal se acompanha das exigências de gozo". Estaríamos no campo do que Hugo Freda, citado por Miller (2008), chama de "precariedade simbólica", que se faz longe do tempo em que a inserção social se dava primordialmente pela identificação simbólica. Na PPL, essa precariedade simbólica já era presente pelos processos de remoção das famílias durante sua história. A remoção das famílias produzia efeitos nos moradores que ficavam e naqueles que "chegavam de novo"⁶⁴: comprometia a história do lugar, suas lutas, seus

⁶⁴ É grande a rotatividade de moradores em uma favela. Os dados dos NAF comprovam essa situação por diferentes motivos, mas sempre com um fundamento: a busca por uma vida melhor. Trabalhando como professora em outras favelas da cidade pude também constatar este fato.

personagens e emblemas, aquilo que simbolicamente dava sustentação subjetiva aos residentes, num espaço marcadamente degradado, depreciado e cantado como lugar ruim de se viver.

Quando vivemos essa situação, onde a mediação da relação do sujeito e o Outro se faz precária, o efeito pode ser tanto o *acting out* como a *passagem ao ato*, duas manifestações inconscientes que falam da recusa do sujeito ao Outro. Ferrari (2007) diz que nesse momento a pergunta do sujeito é: "o que valho para você?", dirigindo-se ao Outro. Então, a eliminação das referências simbólicas talvez seria uma explicação para a violência na escola.

4.4 O que surge de novo no lugar da favela: violência, excesso de políticas e novas identificações

Na substituição às referências simbólicas que o termo favela carrega como significante, destacamos três aspectos: novas identificações ofertadas ao jovem, um excesso de políticas públicas, em substituição à ausência destas em tempos anteriores, e a violência na escola.

As novas identificações foram captadas através de notícias de jornal que falam do jovem da favela PPL. Em pesquisa realizada entre os anos de 2000 e 2007, investigou-se como o Outro discursava esse jovem da favela.⁶⁵ Diante da dificuldade encontrada para formar um grupo de alunos da escola para participar das conversações, uma escolha, a princípio despreziosa, tornou-se um campo fértil de investigação sobre o jovem e a relação com o outro pela identificação. Ao mesmo tempo, os jornais forneciam exemplos de ações e políticas que estavam sendo desenvolvidas para o jovem. Os aspectos metodológicos serão detalhados no capítulo da metodologia.

Vejamos como esse Outro da mídia discursa o jovem da PPL:

A sociedade está em alerta: há uma atmosfera de mal-estar em relação à juventude em situação de vulnerabilidade social. Aos seus olhos, a juventude é uma "geração perdida", os jovens "parecem dever algo", "estão angustiados" diante do futuro, com a ausência de projetos vindouros. "Geração aflita" e "vítimas de si mesmo"s, agem como se não fossem construir nada diante do mundo que "prega a satisfação imediata" pelo consumo. Fazendo uso de "identidades de aluguel", como no caso da

⁶⁵ A metodologia descreve esse trabalho.

internet, podem ocupar espaços em que não precisam se revelar. É uma “geração perplexa” diante do vazio de projetos. Estão sem direção. Buscam o prazer imediato: são acusados de serem consumistas, hedonistas, imediatistas e relativistas.

Os noticiários relatam os “números do drama”: são assassinos e assassinados; “seus crimes estão ficando cada vez mais violentos”; “matam impiedosa e friamente” a si mesmos e aos outros; “irresponsáveis” e “desocupados”. A justiça e a polícia avisam: “Há uma migração de jovens que antes cometiam pequenos delitos para crimes mais violentos”. “Trocaram o furto da padaria pelo da casa lotérica que rende mais”. Alguns se tornam assassinos muito jovens: “com quinze anos, repetiu o garoto diversas vezes, que havia matado o colega só para se distrair. E depois enumerou outros motivos” noticiou o jornal. Demonstrem frieza como um adulto: “matou por vingança” um menino de dez anos porque ele traiu o pacto que existia entre eles. Esse assassinato é apenas mais um diante do rosário de quinze que já afirmou ter cometido. O que mais assusta aos adultos é a demonstração de frieza quando fala do assunto. “Como pode? Tão jovem?” Indagam os adultos procurando explicações para a situação perplexa.

Cometem atos de vandalismo contra o patrimônio e ainda dizem: “resolvi me expressar usando o vandalismo e a pichação”. “Não respeitam mais ninguém. São novos, são piores porque são mais inconsequentes”, diz uma senhora preocupada com o aumento da violência ligada ao tráfico de drogas entre os jovens. Atacam as escolas, os professores, os outros colegas. Isso é assustador: não respeitam autoridades!

Perplexos estão todos diante do noticiário diário. Os jovens geram problemas e aparecem como sintoma social. Pais, professores, juristas, políticos, gestores, mostram-se frágeis diante deles: não sabem o que fazer! Mais perplexos ficam quando o noticiário jornalístico afirma que esses problemas não têm relação com a classe social. Os jovens da classe média também estão assim. Como se explica essa situação se esse jovem recebe apoio, tem família estruturada, estuda e tem perspectiva de futuro?

Mas, algumas proposições são formuladas, algumas na forma de uma “cruzada social” com o objetivo de “atacar os problemas enfrentados pelos jovens”. A ciência é uma das convocadas a falar sobre o assunto, com a especialização e a sofisticação dos meios que lhe são particulares: pesquisar as mentes dos jovens para aí encontrar alguma resposta. Utilizando o dispositivo dos “exames de alta tecnologia” é possível “mapear o cérebro de jovens envolvidos em ações violentas” para descobrir motivos dessa violência crescente, é o que pretende um grupo de pesquisadores de uma universidade no Rio Grande do Sul. O objetivo é “descobrir o que há de diferente no cérebro de um jovem homicida”. Outros ambicionam “descobrir se algumas pessoas nascem predispostas à violência”, pela coleta de sangue dos jovens assassinos.

Outras ações, pontuais, focadas na forma de eventos, vão mostrando a preocupação em “retirar o jovem da rua, ocupá-lo com atividades” para que não “pense bobagem”. Em outras a necessidade de “resgatar a auto-estima e promover o bem-estar físico” se fazem notar especificamente, nas ações profissionalizantes. Mas, principalmente são muitas as ações que procuram “afastar os jovens do risco das drogas”, na tentativa de inibir seus atos infracionais causados por esse aliciamento.

Os adultos preocupados indagam: O que tem acontecido com nossos jovens? Estão se tornando uma ameaça à cultura? As notícias jornalísticas dizem que estão insuportáveis, violentos, bagunceiros, desocupados, infratores, drogados, individualistas, agressivos, assassinos, assassinados, sem direção. Mas não estamos diante de uma situação em que há ausência de ações políticas. Pelo contrário. Muitas existem e as reportagens as apresentam. Se as ações existem para atender ao jovem morador da favela na sua vulnerabilidade social, por que a incidência das ações violentas contra a escola?

Violentos, bagunceiros, furiosos, desocupados, infratores, drogados, individualistas, assassinos, assassinados, sem direção. Esses são os jovens do nosso tempo? Esta foi a primeira pergunta feita diante do que as reportagens apresentavam. O noticiário dava destaque apenas aos atos de violência associados aos jovens da favela. A maioria das reportagens situava-se na seção dedicada aos assuntos policiais que dão destaque às apreensões, assassinatos, roubos e prisões. O jovem se fazia notícia no jornal pelo problema social que o acomete: seja na condição de vítima ou de algoz, havia ali presentes máximas discursivas que ligavam o jovem e a juventude da favela com a violência social nas suas diferentes manifestações.

Nosso tempo parece ofertar muitos nomes aos jovens moradores da favela, que os associam à contravenção e à violência de um modo tão repetitivo que, na leitura, levava à exaustão. O conteúdo discursivo das notícias apresentava esse jovem polarizado entre duas condições que envolviam o risco: ou o jovem estava em *situação de risco social* ou ele *promovia o risco social*. O jovem na condição *de risco social* estava *vulnerável* diante de um social não condescendente com sua existência.⁶⁶ Seu local de moradia, sua condição de vida, sua estrutura familiar, seu envolvimento ou não com a criminalidade, ou seja, a sua situação diante dos direitos sociais está precária, deixando sua vida em iminente risco.

A segunda condição discursava o jovem da favela que *promovia o risco para o social* com suas ações desestabilizadoras da sociedade. Suas condutas o afirmavam como um indivíduo que põe em risco o social, a cultura, ao se drogar, violar as regras sociais de convivência, produzir violência, desafiar a autoridade, recusar a escola,

⁶⁶ Risco é uma categoria epidemiológica usada para o estudo das desigualdades na saúde. Estar em risco é estar vulnerável a doenças. A epidemiologia, ciência que estuda as situações de risco em saúde, é o estudo da distribuição dos determinantes da frequência das doenças em seres humanos. O termo risco não é recente como categoria do campo da biologia, mas mostra-se mais presente após o aparecimento do vírus HIV, na década de 1980. A partir de então, a expressão “grupo de risco” se popularizou para dizer daqueles que estariam vulneráveis à infecção. No campo social, a denominação vem associada aos problemas sociais e aos direitos. Na década de 1990, o discurso do risco social vem vinculado ao dos direitos sociais e a crítica ao neoliberalismo como aquele que produz a exclusão, colocando uma parcela da população em situação de risco social.

fracassar. Os títulos-chave das matérias são sugestivos do que estamos falando: “Jovens demais para morrer”, “Meninos a serviço do tráfico”, “Traficantes como ídolos”, “Sonhos derrotados”.⁶⁷

Pelos jornais identificamos a força prenante⁶⁸ da associação violência e pobreza na cultura brasileira, agora tendo os jovens como os artífices, por serem favelados, dessa arquitetura. Há um sintoma do Outro aqui a insistir, que tem resistido secularmente, não sem reação do sujeito, que, na condição de jovem, tem assustado a sociedade com suas formas de recusa pela via do comportamento agressivo. Quando os significantes mestres não são suficientes para sustentar a regulação do gozo que mantém certa ordem civilizatória, o sujeito fica à deriva. Sua referência é ele mesmo.

Aos jovens e adolescentes, a cultura ocidental tem reservado um intervalo no tempo da idade da vida situada entre, a infância e a vida adulta. Intervalo esse que tem recebido muitos nomes ao longo do tempo: púbere, adolescentes, jovens, imberbe.⁶⁹ Criamos muitos dispositivos desde o século passado para dizer desse intervalo, alguns médicos, outros educacionais, também políticos, procurando defini-lo. Em séculos anteriores ao XVIII, entre juventude e adolescência não existia muita divisão uma vez que a idade não era a referência identitária, fazendo correspondência com as etapas biológicas. Valia mais as funções sociais desempenhadas pelos indivíduos. É a modernidade quem instaura a idade como marca identificatória dos indivíduos e a biologia.

Produzimos nas últimas décadas uma série de dispositivos para dizer onde começa e onde termina cada uma, principalmente diante da assunção dos direitos sociais e da presença do discurso da ciência. Para o ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente — adolescente é o indivíduo que o intervalo entre doze e dezoito anos; para algumas políticas públicas, a juventude está entre dezoito a vinte e cinco anos; para alguns pesquisadores juventude vai de quatorze a vinte e quatro anos; para outros a adolescência é anterior à juventude. Haveria uma dificuldade da cultura em situar esse intervalo da vida?

Associar os jovens a nomes como risco, violência e delinquência não é novo. No início do século XX, quando a adolescência foi criada como uma categoria pela

⁶⁷ A listagem das reportagens encontra-se na bibliografia.

⁶⁸ *Pregnância* é uma expressão que, segundo Lopes (1998, p.38), foi cunhada por Merleau-Ponty para dizer sobre "tudo aquilo que, não sendo visível, nos permite ver, não sendo pensado, nos dá a pensar através de um outro pensamento". Pelo dicionário *pregnância* é a força da forma, sentido que nos interessa aqui.

⁶⁹ Nome recebido na Idade Média para representar aquele que não tinha barba.

conjunção do discurso médico, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, sustentados pelas três instituições — justiça, família e escola, criadas para o atendimento a esse indivíduo —, já existia um discurso que mostrava a vinculação entre juventude e risco. A “adolescência normal” criada por esses discursos acompanha a ideia de “delinquência”, consolidando o “sujeito” adolescente nessa cristalização. Há então o estabelecimento de um paradoxo insolúvel: o normal do adolescente é ser delinquente. (CÉSAR, 1998, p.70) Diferentemente, Ariés (1981) afirma que, no final do século XIX e princípio do século XX, a juventude era identificada por juristas e moralistas com a marca da novidade, do reavivamento da velha sociedade, sendo responsável pela emergência de novos valores e novos ideais e da vontade de mudar.

Para essa autora, foi a psicologia do desenvolvimento que, ao longo do século XX, introduziu a associação entre delinquência e adolescência, trazendo novos elementos ao discurso da filantropia (a delinquência é uma patologia social) “dominante ao longo do século XIX. “As más companhias, a rua, as condições de moradia, a desocupação dos pais e a falta de controle sobre os filhos, as experiências sexuais precoces e as influências familiares” aparecem como as principais causas da delinquência. É o discurso psicopedagógico que introduz a ideia da naturalização do comportamento do jovem fazendo parte de seu ser a delinquência, a transgressão, a rebeldia, tempo da sexualidade despertada. A díade delinquência/adolescência introduz, por sua vez, outra situação social: concebe-se que todo o adolescente encontra-se em situação de risco.

A díade delinquência/adolescência introduz, por sua vez, outra situação social: concebe-se que todo adolescente se encontra em situação de risco. Segundo César (1998), o tempo foi curto para a passagem do nome rebelde a delinquente. Nas notícias de jornal, um jovem fala sobre como ele vê a relação com a sociedade: “Todo adolescente quer dizer algo que a sociedade não ouve. Então, resolvi me expressar usando o vandalismo e a pichação”.

Se nomear a juventude com nomes associados a risco não é novidade, qual é então a diferença em nosso tempo? Parafraçando Lopes (1998, p.38) ao falar das professoras, não poderíamos dizer que os jovens são iguais em todos os tempos. “Mas, na diferença, há um resto que insiste em ser dominante, em se dizer verdade”, que é histórica, e se impõe pela força da repetição. Diríamos: um sintoma. Então, a juventude é um sintoma para a cultura.

Como já argumentamos antes, a repetição mantém relação com o gozo. Por essa repetição localizamos um sintoma e o processo de identificação, que se enlaçam. O sintoma é uma mensagem dirigida ao Outro, por meio da qual estão expostas as formas de gozo do sujeito em cada tempo, gozo que pode ser da ordem da dor ou do prazer. Pelo sintoma podemos conhecer um pouco da identificação e sua relação com o sujeito e o social. Identificação, sintoma e gozo formam uma tríade importante na psicanálise para o estudo da relação do sujeito e o social. Expliquemos melhor.

Foi Freud quem desenvolveu o conceito de identificação para tratar do laço emocional que liga as pessoas, não se tratando de uma simples *imitação*, mas uma *apropriação* que o sujeito opera e persiste no inconsciente. "A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa". (FREUD, 1921/1976, p.133) É "um vínculo afetivo com um objeto", uma via para a relação do sujeito com o mundo. Freud apresentou três fontes para a identificação, mas em nenhuma delas afirmava ser um processo que se faz com uma "pessoa" na sua totalidade, mas a um "traço isolado [...] que é objeto dela". Algo que mais tarde Lacan (1961-1962/s.d.) nomeou como traço unário.

Para Freud, nas três formas de identificação por ele estudadas — ao Pai, ao objeto Pai, a um traço isolado —, é pelo sintoma que, às vezes, conseguimos "decifrar" em análise alguma das formas de sofrimento do indivíduo. Isso porque Freud descobriu que existem formas resistentes à decifração ou interpretação. Ao relatar os casos nesse tópico de seu texto *Psicologia de grupo e análise do ego*, o fez pelos sintomas, concebidos como sinais das formas de identificação.

Para Freud, então, a definição é:

Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de repressão. A repressão se processa a partir do ego quando este — pode ser por ordem do superego — se recusa a associar-se com uma catexia instintual que foi provocada no id. O ego é capaz, por meio de repressão, de conservar a ideia que é o veículo do impulso repreensível a partir do tornar-se consciente. A análise revela que a ideia amiúde persiste como uma formação inconsciente. (FREUD, 1926/1974, p.112)

Segundo Machado (2005, p. 45), a definição de Lacan de sintoma é "herdeira de Freud", mas "distante quanto a sua estreita relação com a pulsão e o gozo". É pelo sintoma que podemos investigar as formas de gozo, visto que o sintoma possui a função "de articulação necessária à estrutura, permitindo a regulação do gozo na relação do sujeito com o Outro". (SANTIAGO, 2007)

Lacan definiu a identificação como a "relação do sujeito ao significante" marcando o simbólico como registro organizador das relações do sujeito. "É do efeito do significante que surge como tal o sujeito". (LACAN, 1961-1962/s.d.) Para Machado (*op. cit.*), ao investigar as modalidades de laço que unem sujeito em relação ao Outro, Lacan primeiro responde com a teoria do sujeito como efeito do significante do Outro, passando posteriormente a "entender que nessa relação há um resto que situa o sujeito como objeto". (MACHADO, 2005, p. 54)

É esta definição de identificação em relação ao significante que adotamos neste trabalho. "O Outro é o operador da identificação, dos efeitos que aparecem no sujeito". (MILLER, *apud* MACHADO, 2005) É a entrada do Outro que tem um saber sobre o sujeito e o diz sob diferentes formas, fixando um ponto ideal. Esse Outro que tem um saber sobre os jovens da favela PPL apresenta-os como as notícias o fizeram. Os nomes e a repetição do discurso sobre o jovem dessa localidade são ofertas identificatórias presentes no campo da linguagem que falam de um sintoma para o Outro.

Essas nomeações que verificamos nos jornais, direcionadas à juventude moradora das favelas, têm efeito sobre os jovens, na medida em que são ofertas do Outro, da cultura que fala como são os jovens da favela. Essa oferta de nomes, inclusive como um excesso, vai ter sobre o sujeito a força da linguagem com a qual ele vai ter que se haver. "Sou isso que dizem que sou?" ou "Sou outra coisa disso que dizem que sou?", poderíamos ilustrar. Esses nomes, essa oferta de identificação presente no social aos quais estamos atados falam do indivíduo e nada do sujeito. "O sujeito vai muito além do que o indivíduo experimenta "subjetivamente" [...]". (LACAN, 1953/1998, p.266) Os nomes falam do indivíduo porque dizem mais de quem nomeia e nada de quem é nomeado, reduzindo a um único sentido, excluindo o sujeito e sua causa. Esses nomes são ofertas de identificação a todos de *um nome* como único: bagunceiro, favelado, vândalo, irresponsável. Esse processo fala dos violentos, dos favelados e dos bagunceiros, e não do João, da Maria ou do Fernando. O sujeito está fora, segregado de sua forma de gozo particular, podendo agir, no entanto, a partir desse nome único que se apresenta no social.

Lacan (1969-1970/1992) fala dessa relação com a linguagem.

Quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados. A linguagem nos emprega, e é por aí que aquilo goza. (LACAN, 1969-1970/1992,p.62)

Esse movimento de estarmos atados à linguagem pelo Outro é o que Lacan chama de alienação do homem na linguagem, tema que já desenvolvemos anteriormente. Ao sujeito ela é importante para sua entrada no mundo da linguagem. O sujeito, para estar na ordem discursiva, necessita dos nomes, o que vai exigir, por sua vez, uma tomada de posição diante deles: carinhoso, bagunceiro, idiota, moleque, amorosa, deficiente e muitos outros. Como se posicionar diante desses nomes? Quando o sujeito se identifica com o nome dado pelo social ele está atado a um modo fixo de gozo, aprisionado no desejo do Outro. Ele se encontra preso a esse nome e responde a essa identificação. “Sou violento e favelado”. “Sou bagunceiro”. Isso tem relação com a violência desencadeada na escola? No capítulo das conversações os jovens vão falar de si.

O sujeito quando se afirma assim, ele está assumindo uma posição diante do discurso, uma modalidade de gozo. Pela elaboração da teoria dos quatro discursos Lacan (1969-1970/1992) vai tratar da questão da regulação pulsional nos tempos do significante mestre fragmentado. A questão do laço social entre em cena pelo Seminário 17 a partir dos 4 discursos: mestre, da histórica, universitário e analista. O discurso para Lacan é modo de regulação do gozo, o encontro do sujeito e o Outro, que compreende 4 lugares, 4 elementos. Os lugares são fixos, pois fala da linguagem e as posições móveis.

Para Santiago (2009b, p.7)

O conceito de discurso compreende o aparelhamento linguajeiro específico das relações do sujeito com os significantes e o objeto, que são determinantes para cada indivíduo, particularmente, e regulam as formas de laço social. (SANTIAGO, 2009g, p.7)

Os lugares são S^1 como significante mestre; S^2 como saber; $\$$ o sujeito barrado e a o objeto de gozo. O sujeito é barrado indicando que ele é determinado por essa operação e o resto é o objeto de desejo a que o sujeito não tem acesso. Figuram numa representação em que existe uma barra dizendo do recalque. O elemento estando na posição de agente dirige o discurso ao outro elemento, definindo a relação na linguagem. Fazendo um giro de um quarto outros discursos são definidos.

Esses elementos dispostos representam o discurso do mestre, o primeiro que se institui pela relação da cadeia de significantes. É por este discurso que se processa a relação do sujeito na sociedade de significantes marcados.

S^1	S^2	<u>agente</u>	<u>outro</u>
$\$$	a	verdade	produto

Um giro o $\$$ fica na posição de agente, e define o discurso histórico; o a , na posição de agente, define por sua vez o discurso analítico; e o S^2 neste lugar o discurso universitário. O laço depende da instauração do discurso, ou seja, há laço quando há discurso. O favelado moderno fez laço pelo discurso, arranjando para si, um lugar nessa operação linguajeira. Arrumou um lugar para o gozo. Na contemporaneidade, a regulação pulsional é diferente frente a oferta de gozo. A trama linguajeira impõe ao sujeito muitos ordenamentos vindos do social com os quais ele terá que se haver. Como lembra Santiago (200b, p.10) "há que se considerar um social que se pode acolher e um que se deve rejeitar." E a linguagem é o instrumento tanto para a recusa quanto para o acolhimento, permitindo inclusive tecer o laço naquilo em que se mostra rompido. Esta é uma das apostas da conversação. Ofertar a palavra para que o sujeito possa reconsiderar a sua posição diante o gozo, produzindo quem sabe outro saber.

Por isso, sabemos que nem todos os jovens respondem a essa identificação, como as conversações, inclusive, mostram, pois, como já foi dito, a alienação não é um processo permanente, sempre havendo a possibilidade de romper com as identificações, indo ao encontro do desejo. Mas fica uma questão: na contemporaneidade, marcada pela pluralização dos significantes que não respondem mais a um ideal de um Outro que, no caso da favela, veicula violência, veremos como se dá essa constituição do sujeito. O quê, na contemporaneidade, tem sido produzido de possibilidades de outros nomes? Que outras nomeações estariam sendo ofertadas de maneira a fazer diferença ao jovem pobre, morador da favela, como uma identificação que não seja essa aqui já dita? O que temos visto é a violência como modo de gozo.

A cidade tem oferecido ao jovem da favela PPL outra possibilidade de construção de laço. Há outras ofertas identificatórias presentes na favela que produzem alguma articulação com o desejo do sujeito. As ações políticas empreendidas são uma oferta diferente das identificações. Pelos jornais, contabilizamos 28 ações, não apenas educacionais desenvolvidas durante os sete anos investigados. A princípio, podem parecer insuficientes em relação ao número de anos, mas, no detalhamento, muitas se referiam a projetos que compunham uma política em execução tanto pelo município, como pelo Estado, já com certa longevidade, inclusive.

São consideradas políticas públicas, recordando a definição já apresentada, as ações que estejam articuladas, possuem recursos próprios, tenham certa longevidade na execução e passem por avaliações dos impactos na realidade. Pela definição poderíamos afirmar que, na PPL, existiam políticas públicas, inclusive na área educacional, política governamental e ações pontuais marcadas pelo discurso sobre o jovem da favela. No conjunto das ações noticiadas sobressaíram duas linhas de atuação. Uma primeira era constituída por ações pontuais na forma de eventos ou campanhas, com caráter efêmero, de curta duração, desenvolvidas por diferentes instituições — grupos religiosos de diferentes doutrinas, escolas públicas municipais e estaduais, ONGs — e ações individuais, caracterizando serviço voluntário — objetivando uma intervenção junto ao jovem da favela. Quase sempre essa atuação vinha carregada pelas identificações recebidas pelos jovens, como era o caso do curso de pintura predial, do dia de circo, do projeto reforço escolar, da rádio intervalo, não necessariamente vinculados a algum programa.⁷⁰

A outra linha de atuação destacava as ações vinculadas a programas de política pública desenvolvidos pelo município ou Estado, em parceria ou não. Encontramos referências nos jornais a projetos e programas que estavam presentes na favela: Projeto Escola Aberta; Plano de Combate à Violência nas Escolas – Escola Viva, comunidade ativa; Programa Fica Vivo; Projeto Espaço Cidadão; Projeto Escola de tempo integral; Escola Profissionalizante; Programa BH Cidadania. Desses, os municipais eram o Programa Escola Aberta, o Projeto Espaço Cidadão, a Escola de tempo integral (*Escola da Juventude*) e a Escola Profissionalizante.

Além desses, e das escolas na favela, existiam outros programas que compunham o quadro de atendimento intersetorial à juventude, como os Programas Projovem, o Projeto Guernica, o Programa Esporte Esperança, o Projeto Internet Cidadã, o Projeto Escola Aberta, o Projeto Escola Integrada e também a Rede de 3º ciclo, todos voltados para ações educacionais. Não faltavam projetos, programas ou propostas para os jovens na PPL.

Nesse sentido, não podemos afirmar ausência de políticas, mas, em certa medida, um excesso delas, contrariando e confirmando ao mesmo tempo outros

⁷⁰ Alguns títulos das reportagens discursam de certa forma essas nomeações: Curso qualifica mão-de-obra (2006); Mágica do circo no combate à violência (2006); Escola abre portas para ficar limpa (2006); Programa cesta básica (2006); Projeto biblioteca Sempre um papo na PPL(2006);Arte apaga pichação e anula a violência (2003); Geração de renda estimula estudantes (2003). Dentre as ações individuais destacamos a de um mestre de obras morador da região que, na falta de mão-de-obra para contratar, propôs um curso de pintura predial e solicitou o espaço numa das escolas da região para fazê-lo. (Estado de Minas, 09/04/06)

trabalhos já realizados, como é o caso de Dayrell (2005) e Sposito *et al.*(2006). Nessa favela as ações contrariam as afirmativas de ações incipientes ou mesmo de ausência, pois não foi isso o encontrado. Mas, por outro lado, confirma-se a persistência do discurso do jovem como problema social. Outra questão apontada pelos autores é a ausência dos jovens na elaboração das políticas que também podemos comprovar nas ações empreendidas na favela.

Araújo (2007) em seu trabalho sobre o Programa BH Cidadania e juventude comprova que o mesmo não levou em consideração as singularidades dos jovens, pois eles não foram convocados a participar. Detectou também um sentimento ambíguo dos jovens em relação às ações do poder público, ao serem definidos como "público prioritário". Essa nomeação foi considerada boa pelo grupo de jovens que se via carente de atendimento. Por outro lado, o grupo de jovens que não se considerava carente nomeou a ação como preconceito. (ARAÚJO, 2007, p.215)

No caso da PPL, na medida em que mais reforçam as identificações do que ofertam outras possibilidades, tais ações talvez produzam o seu avesso: a recusa na forma de atitudes.

4.4.1 Os jovens que estão de fora da escola

Se a violência é uma recusa, encontramos o que também pode ser outra forma, manifestada pelo ingresso tardio na escola, configurando a defasagem idade/ano de escolaridade. Como já foi dito, esse fenômeno é uma das faces do fracasso escolar. Em entrevista, a assessora do governo considera o fenômeno um enigma na região da Pedreira Prado Lopes. Ela não sabia explicar o porquê dessa defasagem, mas inferia não se tratar de uma questão apenas intra-escolar.

Segundo a mesma a SMED garantia do direito à continuidade dos estudos mantendo um fluxo de alunos entre essas escolas da região, de forma que era a EMBH quem recebia essas matrículas para o 3º ciclo. Estamos diante da seguinte situação: é garantida a matrícula do aluno na escola, mas segundo a assessora da SMED estes não se matriculavam de imediato. Havia uma defasagem idade/ano de escolaridade que não acontecia por questões escolares.

Investigar essa situação implicava extrapolar os limites deste trabalho. No

entanto, procuramos verificar a veracidade da questão. Realizamos uma investigação junto às secretarias das escolas da região, 3 delas, para fazer levantamento do número de alunos que deveriam se matricular na EMBH durante os anos de 2000 a 2005.

A evasão escolar é apontada por Neri (2009), como alta para jovens, entre 15 e 17 anos, representando 17,8% dos jovens brasileiros que estão fora da escola. A necessidade de trabalho é uma questão, mas para 40,3% dos jovens segundo os critérios por ele utilizados, não quiseram frequentar a escola.⁷¹ Ora, aqui se mostra uma recusa.

Os alunos dos quais estamos falando estão numa faixa etária ainda inferior ao que Neri encontra. Estamos falando de alunos entre 11 e 13 anos, que terminam o 2º ciclo e não dão continuidade aos estudos, na escola pública da região ao qual tem a matrícula assegurada. Detivemo-nos nas escolas municipais por ser responsabilidade da municipalidade sua garantia, não estendendo, a investigação para as escolas estaduais.

Estes alunos seriam os *desinseridos*, de que fala Miller (2008)? Os *desinseridos* são aqueles que não têm ou não encontraram um endereçamento para seu gozo. Por esse conceito, a escola não funciona como uma possibilidade de articular seu sintoma particular com as referências simbólicas.

Para Miller (2008) "inserção" e "desinserção" social são duas palavras da "linguagem administrativa" que não são sinônimas de inclusão e exclusão. Não são nomes da psicanálise, mas dizem da nossa época. São mecanismos que falam do funcionamento do sujeito e do sintoma próprio do tempo da fragmentação dos significantes mestres, ou seja, da contemporaneidade. A "inserção social", segundo o autor, se fazia "primordialmente pela identificação simbólica", quando os referenciais como Deus, família, partido político, revolução, grupo, escola, ou seja, os significantes mestres ofertavam identificações ao sujeito, para recusar ou não. Assim a "inserção social" podia se fazer, pois o sujeito conseguia guarida para seu modo de gozo, regulando-o a partir deles.

Um exemplo: quando a escola oferta a literatura como um bem simbólico, portanto, cultural, o sujeito pode assumir uma posição diante daquilo que lê nos livros. Certo, errado, bem e mal, ética e demais valores são oferta ao sujeito, exigindo uma posição, sempre subjetiva, perante elas, isto é, identificando-se ou não com os personagens, com as situações.

Hoje a identificação se faz pelo consumo e menos pela identificação simbólica. Não é que não a tenhamos, mas, como os significantes mestres encontram-se

⁷¹ A pesquisa de Neri utiliza os microdados dos suplementos de educação do PNAD/IBGE dos anos de 2004 e 2006.

fragmentados no social, sua oferta é grandiosa. Miller (2008) diz que vivemos num tempo em que o comportamento social assume um estilo aditivo, tudo é passível de ser agregado. Nada é passível de ser excluído, então a realidade social é "dominada pela falta-de-gozar".

Na "desinserção" o sujeito não tem ou não encontra o endereçamento para seu gozo. "Há um disfuncionamento na relação entre os indivíduos e a cultura que os sustenta". (SANTIAGO, 2009a) Para essa autora, o sintoma do Outro também segrega, porque desnuda os pontos em que fracassou o projeto civilizatório para o sujeito, que "pode ser tomado como falha no laço social". Ou seja, o projeto civilizatório da modernidade não cumpriu o que se propunha ofertar ao indivíduo, e os sintomas falam disso: fracasso escolar e recusa à escola. Santiago destaca que o sintoma estabelece uma conexão entre o sujeito e o Outro da cultura. Essa conexão é importante porque sustenta a realidade para o sujeito, define o desejo e orienta as formas de satisfação. Esse enlaçamento entre sintoma e o Outro da cultura é uma solução possível para mobilizar "formas cristalizadas de fracasso, para se resgatar o laço social". (SANTIAGO, 2009b)

Vejamos os dados que conseguimos.

Pelos dados obtidos estamos tratando essa situação como "desinserção" social. As tabelas a seguir são um registro e aponta demanda de investigações futuras.

TABELA 1

Alunos das escolas da PPL matriculados por ano na EMBH – 2008

Alunos matriculados no último ano do ciclo nas escolas da PPL				Total Por ano	Alunos dessas escolas matriculados na EMBH no ano seguinte				Total Por ano	%
Ano	Valores absolutos				Valores absolutos					
	EM1	EM2	EM3		Ano	EM1	EM2	EM3		
1999	87	-	151	238	2000	77	-	-	77	32,35
2000	47	79	120	246	2001	9	41	-	50	20,32
2001	...	81	93	174	2001	...	43	-	43	24,71
2002	54	82	96	232	2003	24	...	56	88	37,93
2002	62	64	97	223	2004	27	28	...	55	43,65
2004	92	51	85	228	2005	46	19	52	117	51,31
Total por escola	342	357	642	1341		183	187	108	430	3,73

Legenda:

EM1: Escola Municipal Carlos Góes

EM2: Escola Municipal Honorina de Barros

EM3: Escola Municipal Dr. Jose Diogo Magalhães

- O dado é rigorosamente zero

... Não foi possível obter o dado

Fonte: Diários de classe

Pela Tabela 1 é possível verificar uma queda no número de matrículas das escolas da região para a EMBH. A garantia de matrícula na EMBH não implicava sua efetivação por parte dos alunos das outras três escolas. As vagas estão garantidas, mas a sua efetivação não acontece. Destaca-se a escola EM³, que possui maior número de alunos em condição de continuidade de estudo, mas que, por sua vez, é aquela que durante três anos seguidos não teve nenhum aluno matriculado no 3º ciclo na EMBH. Há uma descontinuidade no fluxo de matrículas das escolas para a única escola de 3º ciclo da região. Por mais que a escola não tenha um "bom nome" na região, não acreditamos que seja esse o único fator para essa situação.

Na Tabela 2 encontra-se o percentual de alunos que não se matricularam na escola, no período de 2000-2005. É o que estamos nomeando de "desinserção" social. Não estamos tratando de evasão escolar, mas de alunos que não se matriculam na escola,

em algum momento, e não fazem dela espaço para constituição de laço social. Podemos levantar algumas hipóteses, mas a questão necessita de investigação que requer conversar com esses alunos para conhecer seus motivos.

TABELA 2

Alunos formados, "inseridos" e "não inseridos" da PPL em relação à EMBH

Alunos formados no 2º ciclo nas escolas da PPL		Alunos inseridos no 3º Ciclo na EMBH	Alunos desinseridos no 3º ciclo	Percentual de alunos desinseridos no 3º ciclo
Ano	n	n	n	%
2000	238	77	161	67,64
2001	246	50	196	79,67
2002	174	43	131	75,28
2003	232	88	144	62,06
2004	223	55	168	75,33
2005	228	117	111	48,68
Total	1341	430	911	67,93

Fonte: Diários de classe.

Pela Tabela 2 é possível verificar que o percentual de alunos que não se matricula na EMBH mesmo com vaga garantida é grande. Esse dado parece escapar às políticas educacionais, uma vez que não se conhecem exatamente os motivos para tal situação. No nosso caso, talvez seja a ideia da "escola problema", de ensino precário que afasta os alunos: 67,93 % dos alunos deixaram de se matricular na EMBH entre 2000 e 2005. Mas aonde foram, o que fizeram, é recusa a essa escola ou à escola somente outra pesquisa pode contribuir para a construção de uma pista sobre esse fenômeno.

4.5 Por que os jovens são violentos: discursos sobre a violência na contemporaneidade

Por que os jovens são violentos é a pergunta que orientou a leitura dos trabalhos brasileiros sobre o assunto. Que respostas encontramos na literatura para essa pergunta? Fizemos a opção pelo estudo dos trabalhos que abordavam o assunto no contexto nacional, objetivando encontrar respostas para a temática no mesmo campo discursivo. Por isso alguns autores considerados clássicos sobre o assunto foram lidos a partir da apropriação que os autores fizeram de suas obras.

Na leitura dos trabalhos sobre violência e escola podemos destacar discursos que procuravam explicar a violência dos jovens desencadeada na instituição. Escolhemos então os trabalhos que tinham esse foco: violência escolar e juventude, excluindo, portanto, outros que tratavam da criminalização, vitimização, das questões jurídicas, por exemplo.

Optamos pela apresentação dos autores lidos no seu conjunto para evitar que o mesmo fosse identificado como "representante" de um determinado discurso.⁷² No campo do discurso como estamos tratando neste trabalho, um mesmo autor pode localizar um ou mais discursos sobre violência escolar e juventude, pois ao apresentar sua posição apresenta os elementos que o diferencia de outros estudos. Para evitar repetições fizemos a opção por listar todos os autores lidos. Vale destacar às vezes um autor é citado e outra obra sua não porque a definição do foco foi definidora para a leitura dos trabalhos no campo.

Não há nesse caso uma abordagem cronológica, como a que já utilizamos neste trabalho no caso do fracasso escolar. Fizemos a opção pela abordagem discursiva, procurando captar como esses discursos respondem às perguntas: Os jovens são violentos contra a escola? Por quê?

Um primeiro discurso, como conjunto de ideias, poderia ser sintetizado na seguinte frase: a violência não está no jovem, está no social. O comportamento do jovem

⁷² (COLOMBIER, MANGEL, 1989; FUKUI, 1992; PAIVA, 1992; ZALUAR, 1992, 1996; ZALUAR, LEAL, 2001; BARRETO, 1992; GUIMARAES, PAULA, 1992; GUIMARAES, PAIVA, 1997; GUIMARAES, 1998; PERALVA, 1997; CARDIA, 1997; CANDAU, 1999; ARAUJO, 2000, 2001, 2007; LATERMAN, 2000; SANTOS, 2001; CAMACHO, 2001; DEBARBIEEUX, 2001, 2002; ABRAMOVAY, 2002a, 2002b, 2003, 2006; SPOSITO, 1998, 2001, 2002; CORTI, SPOSITO, 2002; GONÇALVES, SPOSITO, 2002; ESPIRITO SANTO, 2002; UNESCO, 2003; LIRIO, 2004; MARRA, 2004; CHARLOT, 2006; MEDEIROS, 2006, PEREIRA, 2006, MARQUES, 2006, VIEIRA, 2006)

é reflexo da situação precária em que se encontra o social. As condições de vida são precárias, os bairros onde as escolas se localizam são violentos, impera a pobreza e a criminalidade, desorganizando ainda mais a escola pela ação do tráfico e galeras no interior da escola. As famílias também são um reflexo dessa situação e, por isso, são violentas. A desigualdade potencializa a violência. A escola herda essa violência externa, é atingida por diferentes manifestações executadas por alunos, ex-alunos e outros indivíduos da localidade. O comportamento dos jovens é reflexo dessa situação, manifestando-se de formas diferenciadas, às vezes por atos de vandalismo, agressões verbais, depredação. A presença da criminalidade em volta da escola, oriunda do tráfico de drogas, causa uma tensão entre alunos e professores que atinge a dinâmica escolar. São aulas interrompidas, desconfiança entre alunos e professores, medo, insegurança. Um dos efeitos é que a escola está à mercê dos jovens que praticam os atos violentos. A violência na escola diz respeito ao crime organizado.

Esse discurso é, inclusive, muito criticado entre os autores estudiosos do assunto, por produzir uma ideia de isolamento da escola em relação aos problemas sociais. Além disso, já sabemos que não é com a alteração das condições de vida da população que a violência diminui.

Pelo segundo discurso poderíamos afirmar a seguinte ideia: a violência está na escola. A escola é uma instituição autoritária, um dispositivo de controle disciplinar dos corpos. Seus mecanismos internos são autoritários e visam ao controle e à punição de seus alunos. Há uma imposição de um arbítrio cultural que desmerece o aluno na sua dimensão cultural. Esses aspectos são responsáveis pela exclusão e pela imposição aos jovens e às crianças desse arbítrio cultural. A violência se desenvolve pela reação dos jovens a essa ação autoritária, caracterizando um comportamento de resistência a essas imposições escolares. Os grupos organizados na escola, como as galeras, lutam pelo poder em si e, ao fazê-lo, demonstram outras formas de resistência à escola. (SPOSITO, 2001;

Alguns trabalhos que integrariam a defesa dessa tese apresentam novidades interessantes que rompem com máximas discursivas, verdades já ditas e aceitas no campo da educação. "Quanto maior o controle menor é a violência" é uma verdade que foi questionada por estudos desse campo. Um maior controle sobre os jovens e aumento da segurança não implicou diminuição da violência. "A depredação não ocorre quando há vigilância e punição". Essa máxima é também posta em xeque porque, mesmo com

vigilância e punição, a depredação continuou existindo. Por que isso aconteceu os trabalhos não responderam.

O terceiro discurso defende que a violência é parte da crise da educação. A educação está em crise quanto a sua função de socialização, ao não conseguir transmitir as normas e valores necessários aos jovens. As ações desenvolvidas são mais pedagógicas e menos educativas, o que responderia pelo comportamento violento do jovem. A escola está frágil na sua função socializadora ao não conseguir imprimir outro padrão, permitindo que valores sociais predominantes invadam o cotidiano escolar, sem qualquer filtragem. Ela não traduz os valores pela falta de proposta educativa. Esta tese está presente também nos trabalhos que afirmam que a violência é externa à escola, que a violência diz respeito à expansão do crime organizado e à crise de valores e da autoridade escolar. As ações de violência dos jovens refletem essa situação.

Nesse campo, a violência dos jovens acontece de forma explícita ou não. É difícil o controle pelos agentes educativos, produzindo jovens com "falta de limites", "falta de responsabilidade pelos atos praticados" e "desconsiderando o outro". Essa situação dá margem para que as práticas preconceituosas, que podem envolver ou não atos de violência física, fiquem frequentes.

Nesse contexto de crise da escola o conceito de incivilidade é utilizado por autores nacionais para diferenciar a violência na escola das condutas criminosas ou delinquentes. Incivilidade pode ser indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo, passando pela presença de vagabundos, grupos juvenis. As incivildades "inofensivas" parecem ameaças contra a ordem, transgredindo códigos elementares, de boas maneiras. "Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a ideia de caos". (DEBARBIEUX, *apud* LATERMAN, 2000, p.37) O termo refere-se às frequentes erupções de desordem, difíceis de serem identificadas no cotidiano escolar.

Um quarto discurso vai dizer que a violência está nos jovens. Seus atos violentos acontecem por motivos variados. Percebe-se uma diversidade teórica das explicações para a violência que os jovens cometem na escola.

Localizamos explicações relacionadas ao local de moradia: os bairros violentos e também as famílias violentas. Residir nesses bairros favorece o comportamento violento, assim como a vivência com a violência familiar também exerce forte influência na identidade. A violência entra na escola pela vivência/sociabilidade do jovem que está marcado pela violência do bairro. A vivência nesses bairros violentos é restrita, o que reduz a chance de modelos afirmativos

identitários para os jovens, prevalecendo agrupamentos violentos. Há uma sociabilidade que compromete a identidade não violenta. Nessa perspectiva, eles são vítimas e agressores.

Os jovens também são violentos porque são pobres e recusam a injustiça social, ou porque fracassam na escola. Há uma associação de fatores que promovem a violência contra a escola: o consumismo e o individualismo, a falta de oportunidade na sociedade meritocrática, a crise na educação pela sua falta de sentido. É importante frisar que a violência na escola não era concebida como violência juvenil associada a criminalidade, mas, por outro lado, há também a ideia de que a escola possa assumir outro papel no combate à delinquência juvenil ao combater a violência escolar.

Encontramos também explicações de ordem psicológica. Os jovens não têm "autonomia moral", reagindo à realidade pelo modo de socialização peculiar. Também têm "baixa resistência à frustração" e pouca "capacidade de controlar seus impulsos agressivos." Sabem que não deveriam se comportar agressivamente, mas não conseguem. Há um comportamento de "impulsividade infantil". E, por último, eles são violentos por prazer, por contestação, revolta ou diversão.

O que nos parece notório nesses discursos é o esforço dos trabalhos nacionais em encontrar explicações para a situação da violência na escola desencadeada pelos jovens. No entanto, algumas delas acabam por reproduzir o discurso que pretendiam questionar, ao atribuírem aos jovens comportamentos e atitudes, deixando-os num lugar que reforça as nomeações do discurso dominante. A associação entre pobreza, violência e juventude, no caso brasileiro, frente à grande desigualdade social, é uma resposta frequente, principalmente depois da década de 1990, com a presença do tráfico de drogas nos bairros onde residem as camadas populares. As respostas localizam-se nos fatores exógenos e endógenos à escola, passando pela crise desta. Quando se chega à questão do "por quê" os jovens têm comportamentos violentos, as respostas passam novamente pelos fatores externos ou mesmo por uma interpretação fixada no jovem pobre morador da favela, atribuindo-lhe, inclusive, características. Ou seja, atribuindo outros nomes que os colocam na situação de objetos de conhecimento.

Essas definições são respostas, mas nos parecem insuficientes para a questão da violência dos jovens contra a escola na contemporaneidade, pois reproduzem em certa medida os sintomas que foram sendo abordados nos capítulos anteriores. Ao atribuírem a violência dos jovens a fatores externos e internos à escola, o que fica de fora é o sujeito e sua causa, o desejo, aquilo que o mobiliza no viver.

A contribuição da psicanálise para a questão se dá no campo teórico/metodológico, ao conceber a violência como um sintoma do social. É pelo entendimento de que estamos diante de um fenômeno, a violência escolar, uma nova manifestação do fracasso, que podemos acrescentar uma novidade para o seu estudo. Ela supõe uma ordem que se manifesta por aquilo que não funciona bem, impedindo ou trazendo dificuldades para o sujeito de manter sua vida em busca da "felicidade" ou do prazer.

[...] a violência atual, colocada na ordem do sintoma, mostra, como todo sintoma, que o gozo não caminha no ritmo dos significantes mestres, dos semblantes ordenadores da civilização. Ela é forma de expressão que algo não vai bem na ordem instituída pela civilização, no caso atual ordenada pelo sistema capitalista e seu mais gozar." (FERRARI, 2006, p. 53)

A violência então é concebida como uma expressão de que algo não vai bem na relação entre o sujeito e a cultura da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a violência não é a causa para os comportamentos violentos. A causa que se busca é a causa do sujeito, aquilo que o move, seu desejo, e que ainda se encontra fora desses trabalhos que foram estudados. O desejo nasce entre o espaço que "representa a demanda do sujeito e a demanda possível, passando pelo Outro". (SANTIAGO, 2005, p.141) O que mobiliza o sujeito a agir contra a escola, que fala do gozo presente e da relação com o Outro na contemporaneidade é o que interessa.

Na ciência, a causa é a lei como saber, como razão. A ciência, para Lacan (1966/1998), tem a verdade como causa, porque fala do homem que é objeto científico e racional, pois, como nos lembra Santos (2001), quando dizemos Homem, abstraímos toda a particularidade, sentimento ou desejo para optar por uma representação universal. A ciência introduziu a generalização do homem, que, no ocidente moderno afirma a igualdade e a liberdade de todos. A psicanálise opera nesse campo: reintroduzir o desejo na ciência, pois não há saber que não se origine num desejo. A falta é o nome do objeto causa do desejo.

Segundo Santos, Lacan aborda a modernidade pela relação de exclusão do discurso da ciência, da razão ou do pensamento com o desejo. Nesse campo o sujeito só pode comparecer como morto, reduzido ao Eu, uma consciência de si. Para a psicanálise lacaniana o sujeito do inconsciente é concebido como efeito da exclusão entre o ser e o pensamento. O sujeito, extraído do ser e do pensamento, é sintetizado pela frase lacaniana já famosa: *Penso onde não sou e sou onde não penso*. Essa exclusão, marca da ciência na modernidade, é o fundamento do desejo como desejo inconsciente. "O desejo

é inconsciente porque é um desejo, que não pode tomar a si próprio como objeto". (SANTOS, 2001)

Mas há um paradoxo na psicanálise que é importante destacar. A psicanálise atribui saber ao inconsciente, mas é um saber, sobre si, sempre precário e incerto, porque esta não se propõe ao autoconhecimento. "A experiência do inconsciente revela que o equivoco é real". (SANTOS, idem, p. 140) O inconsciente sempre tropeça, e não há como ter uma total elucidação sobre ele. O sujeito não sabe tudo sobre seu sintoma. A causa para a psicanálise não é lei. Para descobrir a causa não se descobre a lei, pois só existe causa quando há falha, quando há falta. Nesse sentido, não há como obter uma resposta única e universal.

Uma possível resposta então, ao enigma da violência dos jovens não se encontra na relação causa e efeito, como é possível perceber como lógica imperante nos trabalhos que compõem os discursos citados, porque utilizam essa relação como determinante da análise. Talvez essa seja uma das explicações para o fato de que, em muitos trabalhos, há uma necessidade de identificar as manifestações de violência que ocorrem na escola, fazendo uma "tipificação" destas, reduzindo-as a uma objetividade, contabilizando-as.

Para nós essa marca de muitos trabalhos no campo, em identificar e quantificar a violência pode trazer efeitos também no seu reverso. Há todo um social em jogo do qual os jovens alunos das escolas públicas, moradores de bairros populares, não vão estar ilesos. Esse circuito que reduz a violência escolar a questão objetiva pode dar margem à criação de medidas de controle e, conseqüentemente, de mais segregação. Está presente a ideia de castigo e vigilância preventiva no cenário onde, apoiados pelos Direitos Humanos e o ideal de democracia, "os vitimados, os estressados ou os pedintes por maior controle", como classifica Ferrari (2006), encontram terreno fértil para apoio e resguardo para suas solicitações normalizadoras. Os saudosistas de um tempo em que a moral assegurava o controle social, estão sempre a postos a afirmar a crise de valores porque passa a sociedade para, na contra-mão, proporem o retorno de ações disciplinadoras.

O que pode prevalecer nesses casos é a ideia de protocolo, dispositivo utilizado para marcar, identificar o fenômeno da violência na escola, seus executores e causas, como é o caso da cartilha para prevenir o *bullying*⁷³ nas escolas públicas de São

⁷³ Segundo Constantini (2004), o *bullying* "é uma ação de transgressão (...), que é exercida de maneira continuada, por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com uma vítima" pré-determinada. Por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de

Paulo. Essa cartilha foi enviada no ano de 2009 para as escolas públicas e chama-se *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Completando a situação, em 04/06/09 o Deputado Federal Vieira Cunha (PDT/RS) apresentou um projeto de lei que institui o *Programa de Combate ao Bullying* baseado, por sua vez, no projeto de um vereador de Porto Alegre, que cria uma "política pública de combate ao *bullying* nas escolas públicas da cidade".⁷⁴

Nesse caso, o enigma continua como a Esfinge, vendado, sendo questão, inclusive, também para os jovens. Em uma conversação, o Jovem 3 indagava por que aconteciam aquelas situações na escola, por que a violência existia, deixando para o adulto uma questão que ele também se fazia. Se sempre existiu bagunceiro, por que agora não conseguem controlar?

J3: Igual você falou ontem. Então a culpa é dos alunos?

R: Eu perguntei, porque parecia que vocês estavam falando isso.

J3: Também é. A maioria da culpa é dos alunos mesmo. Mas bagunceiro no colégio sempre teve antes.

R: Eu também acho.

J3: Antes tinha menino mais bagunceiro que hoje em dia. Já até virou bandido e tudo. Tinha mais bagunceiro que agora e antes eles [os professores] conseguiam controlar. Por que que agora...

R: Por que agora não faz isso?

J3: Então? Por quê? (2ª Conversação)

Vejamos como, nas conversações, os jovens, a partir da oferta da palavra que fizemos, explicam a violência por eles cometida na escola. Antes, no entanto, vamos apresentar o percurso metodológico e a conversação como dispositivo de investigação.

expressar todas as situações de *bullying* possíveis, relacionamos ações que caracterizam o fenômeno: colocar apelidos, ofender, "zoar", gozar, encarnar, humilhar, "sacanear", fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences.

⁷⁴Os projetos de lei tanto municipal quanto federal estão disponíveis nos sites da Câmara Municipal de Porto Alegre e da Câmara Federal, respectivamente. Todos dois estão em tramitação. Na internet há farto material sobre o *Bullying*, inclusive com cartilhas de programas para redução do comportamento agressivo entre alunos, bem como um modelo de questionário para identificar o fenômeno na escola.

5. A METODOLOGIA

A metodologia é a descrição densa das opções, caminhos e das escolhas que realizamos num trabalho de investigação. Esclarecer quais foram as escolhas e os motivos que levaram a elas é o que orienta a metodologia de um trabalho. É quando pesquisadores se defrontam com as decisões a serem tomadas no decorrer da investigação.

Este trabalho localiza-se, como outros, sob diferentes perspectivas teóricas, no âmbito da chamada *pesquisa-intervenção* na área da psicanálise e educação. Esse "campo" da *pesquisa-intervenção* não é um campo novo em ciências sociais. Tem sua origem, como afirmam Castro e Besset (2008), em outros modelos metodológicos que se fundaram em estudos sobre os indivíduos e que vêm sendo substituídos por abordagens mais socioculturais, abandonando modelos canônicos ainda presentes na pesquisa com crianças e jovens. Há segundo essas autoras, uma multiplicidade de abordagens, conceitos e linguagens no campo da pesquisa-intervenção que nem sempre fornecem uma visão consistente da especificidade do método, o que, no entanto, não o diminui.

A pesquisa-intervenção "circunscreve um campo que complementa outros modos de pesquisar" que estiveram à frente por longo tempo e que, na atualidade, se propõem uma abordagem mais cultural. Por isso, a rigor, não é um método alternativo. (MENANDRO; MENANDRO, 2008; CASTRO; BESSET, 2008) No caso da pesquisa em educação temos como exemplos a pesquisa-ação defendida por Thiollent (1988) e a pesquisa participante, preconizada por Brandão (1986), que podem ser nomeadas como pesquisa-intervenção. Nesse sentido, concordamos com esses e outros autores para quem a pesquisa-intervenção não é novidade e nem uma abordagem alternativa no campo das ciências sociais por se propor a inovar a discussão metodológica.

O trabalho de Castro e Besset (2008) é louvável, no sentido de organizar uma coletânea onde são apresentadas pesquisas que fazem uso do método com enquadramentos diferentes em relação a distintos problemas de pesquisa e aplicações a diversos contextos. Contudo, essa situação de "guarda-chuva", que as autoras consideram importante para o campo da educação, tem sido objeto de crítica, por

demonstrar certa fragilidade "tanto na construção teórica do objeto de pesquisa como nos processos de coleta e de análise de dados". (ANDRE, 2001; GATTI, 2001)

Segundo Castro e Besset, a pesquisa-intervenção não é um método alternativo, mas pode ser considerado fecundo, pois articula o que se investiga e o como se investiga, talvez novidade para campos de saber que têm tradição em pesquisa de cunho desenvolvimentista. Para essas autoras, sua originalidade está em se mostrar sensível a questionar o artificialismo que pesa sobre as pesquisa com crianças e jovens. Esse artificialismo se localiza principalmente na relação adulto/criança, que já pressupõe um saber daquele sobre esta, sempre a partir da lógica do adulto. Assim as pesquisas são muito mais sobre as crianças e jovens do que com elas.

Assim, localizamos o nosso trabalho no interior do campo metodológico da pesquisa-intervenção em psicanálise e educação. Empregamos no trabalho um dispositivo, a *conversação*, que vem sendo utilizado pela *psicanálise em extensão*, já há algum tempo, por grupos de psicanalistas franceses interessados em conversar com crianças e jovens nas suas escolas.⁷⁵ Essa experiência, que serve de orientação para este trabalho, cria a demanda para a oferta da palavra junto a indivíduos ou instituições onde são afirmados problemas: jovens violentos, escola violenta, fracasso escolar.

O que estamos chamando de pesquisa-intervenção faz uso da *conversação* como dispositivo de investigação do sintoma no social. É por meio da intervenção no sintoma, fazendo uso do dispositivo *conversações*, que visamos atingir esse objetivo. A intervenção vem no sentido de fazer o sintoma funcionar, falando sobre ele, produzindo a circulação discursiva entre aqueles que estão participando da *conversação*. Essa produção discursiva se faz entre pares, que são os indivíduos embaralhados nos problemas que vivem e que compõem os grupos de conversação. No caso desta pesquisa, os pares são ex-alunos da *Escola da Juventude*. Não participaram outros mesmo que às vezes tenham demonstrado interesse. O importante é que os participantes sejam pares, isto é, por estarem convivendo com o sintoma.

Não podemos afirmar que estamos utilizando um dispositivo novo para a investigação. O nome *conversação* foi encontrado em trabalhos do campo *psi* e da sociologia, e, na sua extensão, abrange uma grande diversidade de temas, às vezes sendo utilizado como sinônimo de conversa. Esses trabalhos centralizam-se no grupo,

⁷⁵ As conversações não aconteceram apenas nas escolas, mas também em outras instituições, como centros de saúde mental, instituições de atendimento a jovens em conflito com a lei, hospitais.

na sua dinâmica, formas de interação e no papel do líder do grupo como objeto de investigação. Encontramos referência à utilização de conversações em trabalhos já no início do século XX, como os de Kurt Lewin (1970), na sociologia, W. R. Bion (1975), S. H. Foulkes (1967), na psicanálise, para citar alguns, importantes teóricos do campo grupal que utilizaram a conversa em seus trabalhos.⁷⁶ Bion é citado, inclusive, por Lacan (2003) num texto de 1947, como novidade no tratamento de soldados resistentes a tratamento após a guerra pelo trabalho grupal que desenvolve sob orientação psicanalítica.

No uso da conversa como dispositivo para investigação em educação podemos citar os estudos de Bastos (2003) na escuta com professores. Há diferenças sutis em relação ao que desenvolvemos aqui, mas elas são importantes. No trabalho de Bastos a reflexão com professores sobre os impasses da inclusão, o mal-estar é um ponto de investigação. Contudo, o que se faz é a escuta dos professores, tendo a intervenção como lugar específico de quem coordena o trabalho. Bastos fala de circulação discursiva, dando centralidade à escuta que, para ela, "provoca os deslocamentos" de posição subjetiva diante da inclusão. Ela toma a fala como do grupo, e não no âmbito da singularidade como produto da rede discursiva que o permeia. A escuta opera pela oportunidade que é dada aos professores de indagar sobre os impasses, sem ficarem fixados nas respostas únicas.

Vemos algumas aproximações e alguns distanciamentos em relação ao trabalho de Bastos, que serão tratados no decorrer deste capítulo, como é o caso da centralidade na oferta da palavra e o destravamento das identificações.

Afirmamos a peculiaridade na utilização do dispositivo, não apenas na oferta da palavra, mas na orientação teórica que envolve essa oferta aos indivíduos e seus sintomas na investigação em educação. A oferta da palavra, no sentido do sujeito poder falar sobre o sintoma como um modo de funcionamento para nós que abre um espaço entre o que é único dele, seu modo de gozo, e o ideal presente no social. É importante esclarecer que não se trata distinguir realidade social e psíquica, "porque a realidade psíquica é a realidade social". (MILLER, 2008) Por essa afirmativa

⁷⁶ Existe uma farta literatura sobre o trabalho de grupo no campo psi. O trabalho de Fernández (2006) é uma fonte importante. Elisabeth Kübler-Ross, médica psiquiatra americana, na década de 1960, fazia uso de conversação com pacientes em estado terminal para saber deles, *aprender com eles*, como ela mesma diz, sobre a morte e o morrer.

lembramos que o fundamento do social é a linguagem, a que constitui o sujeito na relação com o Outro, como já tratamos neste trabalho.⁷⁷

5.1 A *conversa*ção como dispositivo de investigação

O que faz uma *conversa*ção funcionar? Qual é a posição do investigador nesse dispositivo? Há algum impasse do pesquisador diante do dispositivo? O que faz silenciar o pesquisador numa *conversa*ção? Chega-se a alguma conclusão?

A *conversa*ção é um dispositivo clínico enunciado por Miller (2005b) na década passada, quando o campo lacaniano assumiu a proposição da psicanálise na sua extensão frente aos sintomas novos que desafiavam os psicanalistas. (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2007; SANTIAGO, 2008) Temas candentes relativos ao sintoma impuseram o pensar outras possibilidades de intervenção, principalmente diante da presença da psicanálise nas instituições. A prática desafia a pensar outras formas de intervenção clínica frente às novidades trazidas pelo sujeito e também pelo social, novidades no campo dos sintomas na contemporaneidade.

Essa via aberta para a investigação do sintoma, que foi anunciada por Lacan (2003) em 1964, como *psicanálise em extensão*, mostra-se rica. Riqueza que se faz pela oferta de palavra aos indivíduos emaranhados no campo linguístico pelas identificações presentes em nosso tempo.

Miller (2005b) faz a seguinte definição para *conversa*ção:

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da *conversa*ção: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas⁷⁸. (MILLER, 2005b: 15-16)

⁷⁷ Lembramos que, para a psicanálise, real não é realidade. Real é um conceito lacaniano que diz daquilo que não foi, resiste ou resta a ser simbolizado pelo sujeito. A realidade é aquilo que pode ser nomeado pela linguagem e pode ser falada. O real precede a linguagem. A função do simbólico é "neutralizar" o real, criando a realidade.

⁷⁸ Tradução nossa.

Na conversação, um significante é posto em cena e, na sua cadeia, desenrola-se uma conversa, que não se pretende conclusiva, enunciativa de uma resposta única coletiva, que sirva como resposta satisfatória para todos. Não se pretende consenso no grupo, senão uma conversa coletivizada na qual um significante possa fazer sentido em alguém e produzir algo, algum saber, do qual não se tem, às vezes, notícia. Mas este pode ser anunciado na conversação, na medida em que há um movimento para desequilibrar as identificações presentes no campo discursivo.

Não se trata então de um trabalho de grupo como querem, por exemplo, as técnicas de grupo focal apresentados por Gatti (2004), que tentam chegar a um ponto de consenso sobre determinado assunto. Ou mesmo os trabalhos de Kurt Lewin ou nele baseados, que visam esclarecer e elucidar a dinâmica dos fenômenos grupais dando peculiar importância ao líder no grupo, que "professa uma verdade visando uma modificação do comportamento considerado relevante para a participação no grupo". (PONTALIS, 1972) A crítica veemente desse autor aos trabalhos de Lewin ou baseados nele reside no seu caráter ideológico. Para Pontalis, o interesse das dinâmicas de grupo é aprender como modificar o comportamento dos indivíduos para servirem melhor ao capitalismo.⁷⁹

O fato de haver pauta, conteúdo definido e roteiro pré-determinado não consubstancia uma *conversação*, pois o que se busca é um falar dos próprios indivíduos sobre o seu mal-estar. Não se trata de buscar a interação entre os componentes do grupo. Trocas, consensos, rupturas, dissensos e descontinuidades daquilo que é dito não compõem o universo do detalhe que estamos dizendo. Tampouco o objetivo da conversação é "transformar um delinquente em pastor de ovelhas", como afirma Udênio (2004).

Na conversação, a linguagem como norma, como aquilo que dá um sentido comum, universal, na busca de consenso, não faz chegar ao particular. Não se trata de buscar as ideias compartilhadas pelas pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais somos influenciados pela cultura. Isso não traz o particular. Não se trata de deixar falar para buscar o comum, as regularidades, os consensos naquilo que é dito, pois é no fora de sentido que aparece o detalhe de cada um.

⁷⁹ *Dinâmicas de grupos* é o nome utilizado por Kurt Lewin para as investigações no campo da sociologia. Não se relacionam ao nome que usualmente é utilizado na atualidade como técnica, apesar destas, em muitos casos, se basearem nos estudos desse autor e seguidores.

Diferença, sem sentido, espaços vazios, sacudir identificações, tropeços na linguagem, surpresas, fazer surgirem os mitos de cada um, as ficções que cada um constrói para si, seja criança, adolescente ou adulto, para dar conta do real, esta é a aposta da *conversação*. Aqui se mostra mais uma inversão importante. O real é o que não “pode ter nome e nem nunca terá”, é a impossibilidade da nomeação total do desejo. (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2007) “A conversação é fundada pela aprendizagem por meio da palavra do ponto de real em jogo para cada sujeito, como nos ensina Lacadée (1999/2000).

Como fazer funcionar a conversação tendo o sintoma como orientação? Uma das questões já citadas é que a pesquisa se faz **com** os indivíduos na condição de sujeitos, e não sobre eles. Essa questão é, inclusive, destacada por Sposito (2002) como uma marca dos estudos sobre a juventude e educação: são trabalhos que falam sobre os jovens colocando-os na condição de sujeito. Em brilhante trabalho sobre a produção teórica no campo, Sposito (2002) destaca que essa situação se evidencia quando os jovens são colocados na situação de informantes muito mais do que de sujeitos da pesquisa. Ela afirma com muita clareza metodológica: "considerar o jovem sujeito é considerar mais do que sua opinião". (SPOSITO, 2002, p. 22) Castro e Besset, já citadas, destacam, por sua vez, que essa situação se faz pela posição que o investigador assume frente às crianças e jovens, reproduzida na relação assimétrica com os pesquisados.

Concordamos com a posição desses autores acerca da questão: é fundamental pensarmos sobre a posição de investigador que adotamos diante de crianças e jovens. Assumir a posição assimétrica não atribui saber a eles. Para nós, a pesquisa-intervenção centrada na investigação do sintoma se faz por uma atitude, sempre constante, em atribuir saber às crianças e aos jovens. Considerá-los sujeitos na pesquisa é se posicionar diante deles como "alguém que quer aprender com eles", pois eles têm o saber sobre o que os aflige, a sua existência no seu tempo, sobre o sintoma. São as crianças e os jovens que têm o "dom da palavra", como diz Lacadée (1999/2000), lá onde a palavra para eles mal deve existir frente à norma suposta. A norma é atribuir às crianças e jovens um lugar inferior, menor na cultura, um lugar de pouca palavra, apesar de os afirmarmos como sujeitos de direitos no século XX.

Assumir como pesquisador a oferta do "dom da palavra" a crianças e jovens pela *conversação*, materializada na expressão que serve como orientação para este estudo, "aprender com o outro", é fundamental para que a intervenção "não se configure

uma imposição de saber", como nos lembra Santiago (2008). Isso significa recusar assumir, frente a esses sujeitos que representam os sintomas para o Outro, a norma suposta que atribui a eles um lugar de carência, e por isso sempre há algo que precisa ser ofertado.

Por isso, essa oferta da palavra pela *conversação* às vezes retorna numa recusa imediata em relação à anunciação do sintoma. Quando anunciamos o problema, a recusa é imediata, porque esses indivíduos já vivem esse problema, já são assim nomeados pelos outros indivíduos que ali se fazem representantes na linguagem desse Outro da cultura. Ao nos colocarmos como representante do Outro que atribui e nomeia os problemas de uma determinada forma, a recusa vem pelo silêncio, olhares desconfiados e respostas do tipo: "Não queremos falar sobre essa escola". Mesmo sabendo que essa recusa já é parte do sintoma e afirmação de um problema a ser investigado, a situação em que nos encontramos quando isso acontece é de sentir-se segregado pelas "grandes crianças e jovens". Essa subversão importante na posição de investigador para o desenvolvimento da pesquisa foi com a qual me defrontei durante certo tempo em que os jovens se recusavam a participar das conversações.

Enquanto não subverti a lógica assimétrica, de quem buscava informações, deixando os jovens na posição de informantes, não consegui montar nenhum grupo para realizar o trabalho. Na subversão da lógica anterior ficava tateando na busca por outras lógicas. O avesso veio quando solicitei ser "porta voz" daquilo que eles queriam falar sobre a escola, querendo aprender com eles o que tinham para falar sobre o porquê da escola ter fracassado na sua função de educar os jovens. Foi nesse momento que o grupo de conversação sobre a *Escola da Juventude* se formou. Esse é um dos impasses que vivenciamos com o dispositivo: fazer o avesso na relação com os sujeitos.

Participando pelo NIPSE — Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação — de uma proposta de conversação para alunos, com idade entre 11 e 12 anos, de uma das escolas da PPL, vivenciei de perto a experiência que o dispositivo nos imputa. Segundo os professores, essa era "pior turma da escola", pois vinha trazendo muitos problemas de indisciplina, e a transmissão de saber se fazia precária por esse motivo. Ao chegarmos no dia e hora definidos, iniciamos a conversação com a seguinte indagação: "Esta é a pior turma da escola?" A resposta dos alunos foi: "Não! Não somos. Tem turmas piores". Em outra escola, participando do trabalho, fomos conversar com jovens, alunos do final do 3º ciclo, idade 14 e 15 anos, que, segundo os professores da escola, "não pensavam no futuro" e "não tinham futuro".

Ao iniciar a conversação perguntamos sobre o futuro deles dali para frente, visto que estavam terminando uma etapa dos estudos. Nas conversações, o futuro, próximo ou longínquo, era uma questão que se relacionava à conquista de trabalho, à constituição de família, à escolha de uma profissão. Havia muito futuro ali sendo anunciado.

A recusa do sujeito é evidente, pois ele não é só o nome que recebe do Outro, principalmente se esse nome, que é um saber do Outro sobre ele, vem na forma de uma identificação indesejada: "bagunceiro", "bandido", "violento", "pior turma", "sem futuro", "marginal", "favelado". Nos casos citados, as conversações foram bem sucedidas desde o início, pois o manejo da oferta de identificações vinha sendo objeto de estudo de minha parte.

Consideramos, então, a experiência das conversações como peculiar no ambiente escolar por uma dupla subversão. Uma primeira, já dita, é a alteração no sentido da *conversação*, que não significa um falar *sobre* os sujeitos. Uma segunda subversão refere-se ao conteúdo do que se vai falar. Não é solicitado que o sujeito fale de um saber já sabido, predeterminado, um conteúdo ou informação que deva adquirir a partir da fala de um outro. A fala é a sua própria, sem roteiro definido, evitando todo tipo de norma que não seja a norma do detalhe, como diz Lacadèe (2007). Não é o saber fixado o importante, uma vez que a aposta da conversação como método é no inédito que surge da palavra do sujeito.

A conversação desenrola-se sobre o viver e as preocupações de um grupo de alunos no seu tempo de vida. O que os aflige, incomoda ou perturba aparece como "pauta". Repetência, relação com os pais e professores, violência, segregação, preconceito, escola, vida adulta. Nesse trabalho em específico, as preocupações dos jovens foram a escola, o futuro, os professores, os adultos na sociedade, futebol, a favela, a polícia, atos de violência deles e de outros contra eles.

O que se faz numa conversação? Há esclarecimento de algo? Há interpretação do investigador sobre o que é dito no ato? O que conseguimos ofertar além da palavra?

A proposta é fazer funcionar o sintoma de forma a que haja o "destravar as identificações" no movimento das falas, no grupo. Aqui a fala é tomada em alguns momentos como do sujeito, pois é dele que vem o gozo particular. Nisso nos diferenciamos do trabalho de Bastos (2003), citado anteriormente. No trabalho desenvolvido a palavra pode mostrar ao sujeito que ali se encontra aquilo pelo qual ele está tomado e, quem sabe, apostar que pode livrar-se do gozo em que está aprisionado

pelos nomes com os quais se identifica — violento, fracassado, vagabundo, favelado. A aposta na associação livre coletivizada é de que o sujeito, pela fala daquilo que não vai bem, possa "sair da paralisação que o impede de tomar a palavra e agir de acordo com seu próprio desejo". (SANTIAGO, 2008) Falar do mal-estar para, quem sabe, sair do déficit, da carência, da fixação a um nome. Isso é o que também podemos ofertar para além da palavra: uma possibilidade de fazer o inédito aparecer como um sintoma particular que o sujeito arranhou para o viver na contemporaneidade. Que melhor exemplo do que dizer: —"Sou favelado moderno"? Foi seguindo o movimento do destravar das identificações que utilizamos para a análise dos dados.

Na conversação, a linguagem como norma, como aquilo que dá um sentido comum, universal, na busca do consenso, não faz chegar ao particular.

Dar a palavra não é falar para aliviar e "pôr para fora". É imperativo esclarecer que conversação não é grupo de psicoterapia, pois a palavra não encobre o mal-estar, o desagradável próprio de cada um. A causa psíquica é a busca do laço social com o deplorável. Ela acontece em grupo, porém não objetiva interação entre os componentes do grupo. Neste aspecto as conversações se distanciam dos grupos focais e de outros grupos existentes como dispositivo. O que se busca são os pontos de condensação do mal-estar, do sintoma, aquilo que não funciona e também os pontos de condensação em que o sintoma é tomado como uma saída particular do sujeito. Esses dois pontos são tomados como análise para o trabalho.

Por isso novamente esclarecemos que não é o objetivo da conversação substituir uma identificação por outra melhor, como fazem às vezes outras psicoterapias que obrigam os indivíduos que têm tendência à ação (violência, droga, suicídio) a passar pela palavra em prol de um ideal benfeitor. O que separa as conversações conduzidas pela ética da psicanálise dessas outras práticas amistosas ou autoritárias é o uso da palavra como causalidade psíquica, e não em benefício de uma psicoterapia científica, generalizada e generalizante, que aprisiona ainda mais o sujeito em identificações. Isso significa que, em algum momento, é possível advir um nome novo criado pelo próprio sujeito e que fez laço para ele.

Não é, portanto, uma ação que interpreta aquilo que o sujeito está dizendo na conversação. A interpretação, no caso da psicanálise lacaniana, é dada pelo próprio sujeito. Uma conversação bem sucedida não pode ter interpretação de quem a está propondo, porque significa o retorno ao silenciamento do sujeito. Às vezes acontecem esclarecimentos para quebrar certezas; em alguns momentos a introdução de uma

questão faz o discurso circular; em outros, é importante esvaziar um sentido que é dado e que vem carregado de identificações. Esvaziar o sentido é uma posição circulante na conversação. Nem sempre é o investigador que a produz, pois a aposta na circulação discursiva é de produção de um efeito qualquer de saber circulante entre os sujeitos.

Adotar as conversações como proposta para pesquisa em psicanálise e educação significa pensar a responsabilidade, os limites e as consequências de adotar a palavra como perspectiva metodológica. Aqui precisamos esclarecer: dar a palavra a quem já a possui? Não haveria aí um paradoxo? A palavra já habita, "parasita" o sujeito, não o deixa tranquilo, e não há como escapar dela. Por isso o sujeito não tem como escapar do gozo do bla-bla-bla, como afirma Miller (1998), uma máquina de produção de sentido. Essa produção de sentido é particular, não tem nenhuma possibilidade de sentido comum. Cabe lembrar que o termo sentido, quando está sendo anunciado, refere-se ao sentido que o sujeito atribui ao sintoma que o inscreve. Por isso há um sintoma único para a mesma estrutura subjetiva. Segundo Udenio (2004), os limites da palavra são de que não há possibilidade de sentido comum. O que a palavra pode fazer é ouvir para além do sentido comum, buscando os mal-entendidos, nos interstícios entre o "que se que se diz e o que se quer dizer".

Quando há um ponto de identificação do pesquisador com as questões que os sujeitos fazem em conversação, isso pode produzir um silenciamento com consequências para a circulação discursiva. A identificação ali fixada e da qual, eu, pesquisadora, também compartilhei, me fez silenciar diante de um saber sobre o assunto.

Vivi essa situação em específico quando, numa conversação desenvolvida pelo NIPSE com jovens em outra escola, estes relatavam situações que denunciavam o tratamento violento que recebiam por parte da polícia. Identificada que estava com a questão, não conseguia introduzir nenhuma indagação acerca da função da polícia na cultura. Para que serve a polícia então? Talvez essa abertura pudesse trazer outras falas, onde o inédito aparecesse, e não o saber fixado que a conversação comprovou naquele momento.

Este trabalho foi realizado com um grupo de jovens alunos e ex-alunos da escola, perfazendo um total de oito conversações, sendo seis em 2007 e duas em 2008. A maioria dos encontros aconteceu aos sábados à tarde no Albergue Municipal, localizado na favela PPL. Participavam oito jovens, todos homens com idade entre 17 e 20 anos. Suas histórias pessoais revelam o fracasso escolar nas reprovações e interrupções nos estudos. Apenas dois deles não tinham histórico de fracasso escolar,

dois deles não se nomeavam como "bagunceiros" e outros dois não estavam trabalhando no momento da investigação, pois haviam sido demitidos recentemente do local de trabalho, uma oficina de teatro de bonecos ligada a uma ONG. Um deles era estagiário num escritório de advocacia vinculado à ASSPROM⁸⁰ — Associação Profissionalizante do Menor — e trabalhava desde os 14 anos; três eram auxiliares de limpeza, trabalhando no Albergue Municipal pela iniciativa do programa Primeiro Emprego, e dois estavam trabalhando em outros projetos sociais na PPL como monitores junto a outros jovens e crianças da favela. Há um quadro das conversações registrando os encontros com as respectivas datas. (ANEXO R)

5.2 Os sujeitos da pesquisa: o difícil encontro com os jovens da *Escola da Juventude*

A Escola Municipal de Belo Horizonte, *Escola da Juventude*, foi escolhida em função da violência escolar desencadeada pelos seus alunos. Para nós havia ali um sintoma prejudicando a escola, tornando difícil ou impossível para ela desenvolver sua função educativa.

Nosso interesse, como indicado, era realizar conversações com os alunos da *Escola da Juventude*, fazer da "oferta da palavra" um espaço, um intervalo, para fazer circular a palavra entre os pares e deixar fazer surgir "para cada um o lugar do Outro", como afirma Lacadée (2003). A proposta era fazer operar "o uso da palavra" e verificar aí, nesse tempo, o mal-entendido que circula. Não interessava saber quem é o jovem, sua essência, dando uma substância ao sujeito, procurando nele explicações para os atos de violência, como já foi dito. A ideia de um sujeito fixo não perpassa a concepção de sujeito para a psicanálise lacaniana.

A escolha do lugar e dos jovens foi uma decisão tomada em conjunto. Privilegiamos os jovens porque as queixas da violência sempre se direcionam a eles. Investigar a relação do jovem com a escola nos tempos atuais foi o nosso interesse, e

⁸⁰ A ASSPROM é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que atende adolescentes e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social. A entidade foi fundada em dezembro de 1975 e desde então promove ações de inserção de jovens no mundo do trabalho. Ver <http://www.assprom.com.br>

por isso não realizamos nenhum movimento de investigação junto aos professores que estiveram na escola.

Os jovens que falamos neste trabalho são os alunos da EMBH, escolhida pela SMED para ser a primeira escola pública de tempo integral para jovens da cidade. Era uma proposta inovadora dentro do cenário nacional das políticas educacionais desenvolvidas pelos municípios onde há insuficiência nas ações que afirmem os jovens como sujeitos de direitos, ou seja, para além do problema social. Os projetos com objetivos de *reinserção*, *reintegração*, *resgate* e *ressocialização* do jovem são, inclusive, os que têm destaque entre os municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, como afirma Dayrell (2005). Uma *Escola para a Juventude* representaria o rompimento com esse discurso e afirmaria uma política educacional na garantia do direito à educação do jovem, e não na carência.

As notícias de que naquela escola havia violência desencadeada pelos seus alunos foi um elemento importante na escolha. Além disso, o que se mostrava mais interessante no lugar, um enigma a ser investigado, era que, após a decisão da SMED de torná-la escola de referência para a educação dos jovens, as notícias eram de que a violência tinha aumentado. Na tentativa de instaurar uma nova ordem pedagógica por outro projeto político-pedagógico, com professores selecionados para o trabalho com jovens, o que retornou na instituição, e com mais força, foi a sensação de caos, desordem, falta de autoridade, não aprendizagem. Estava então montado o cenário enigmático para a investigação pretendida: a relação entre o aluno de escola pública, morador de uma área de vulnerabilidade social, e a violência desencadeada por ele contra a escola, num cenário em que a política pública lhe garante o direito à escola. Indagar por que os jovens, que não participavam de gangues, que aparentemente não tinham envolvimento com o tráfico, que não participavam de grupos de organização juvenis, executavam ações violentas contra a escola e seus profissionais.

O encontro com esses jovens, no entanto, não foi fácil. Várias foram as recusas recebidas nos diferentes lugares visitados onde os procurava. A escola, por decisão da SMED, ficou desativada entre 2007 e 2008 para reformas de infraestrutura. Segundo a assessora da Secretaria, esta já estava planejada com o objetivo de transformar o espaço numa escola de tempo integral para os jovens. A desativação acabou funcionando como "um tempo" para o encerramento dos problemas. Enquanto estava desativada, a SMED ofereceu aos alunos e suas famílias a possibilidade de

estudar em outras três escolas municipais da cidade, sendo-lhes garantido o transporte até a finalização das obras da EMBH.

Um caminho que parecia mais fácil naquele momento era ir às escolas onde os alunos se encontravam matriculados, identificá-los e propor as conversações ali naquela escola. A decisão tomada foi, porém, não procurá-los nessas escolas e apostar em outro lugar. Intuí que a professora "falasse" muito em mim, o que poderia funcionar como barreira e recusa por parte dos jovens. Além disso, o convite para participar das conversações, de saída, talvez funcionasse também como mecanismo de afastamento, e não de aproximação. Por isso, o caminho que fiz foi percorrer alguns dos projetos sociais existentes na favela destinados aos jovens na tentativa de encontrar um grupo disposto a conversar.

Mesmo tomando esses cuidados iniciais, obtive muitas recusas antes de conseguir um grupo de conversação. Perguntava: "— Gostaria de propor uma conversa com vocês, na forma de alguns encontros, sobre a EMBH. Alguém estaria disposto"? "Não!" Durante quase três meses foi esta a resposta obtida. Conheci de perto o "osso da hospitalidade" que Chottin-Burger (2007) relata. Recebi olhares desconfiados e de soslaio, corpos sem nenhum movimento e parecendo "despejados" nas cadeiras, outros dormindo e nenhuma fala. Numa sala agradável da Escola Profissionalizante da favela, conversar era o que ninguém queria.

JA: Falar para quê? Sobre o colégio? Ah! Eca!" (jovem menina)

JB: Conversar para quê? (jovem menino)

JC: O que você vai fazer com isso? (jovem menina)

R: Mas se não conhecem o trabalho por que a recusa antes?

JD: Não queremos! É mais fácil perguntar quem não quer" (jovem menino)

E o assunto foi encerrado. Ainda nesse momento da pesquisa não indagava sobre minha posição de pesquisadora frente aos jovens. Reproduzia a relação de não atribuir saber a eles.

A ausência de uma instituição que pudesse funcionar como polo mobilizador para o trabalho trazia dificuldades. Mas o desafio maior foi conseguir formar um grupo de jovens ex-alunos dispostos a conversar, para, aparentemente quem sabe, "despertar o sabor, um gosto de dizer e de se ouvir que faça surpresa" (CHOTTIN-BURGER, 2007) Nessa trajetória visitei vários programas sociais destinados ao público jovem: Programa Fica Vivo da Secretaria de Estado de Defesa Social; Escola

Profissionalizante; Programa *Agente jovem*, precursor do *Pro Jovem*; o Albergue Municipal, que também desenvolve atividades esportivas e de informática.

Mudar de posição na pesquisa significava evitar assumir os jovens como informantes. Fiz então um procedimento que hoje encontro nas palavras de Chottin-Burger (2007): “aconteceu-me de me separar de meus pressupostos e de ouvir”. Ouvi suas conversas e deixei calar o saber que tinha acumulado sobre eles. Foi aqui que encontrei o caminho da pesquisa e dei início a ela. Numa das muitas visitas às oficinas do Fica Vivo, passei a observar os jovens ao redor da quadra, ignorando as informações de uma oficinaira: — “Esses meninos vêm para atrapalhar. Vendem drogas e trocam informações”. Ao olhar de longe, via risos, conversas. Cheguei perto e vi manifestações da sexualidade entre meninos e meninas: troca de olhares e de carinhos; beijos roubados, tapas e empurrões.

Alguns dias depois, frequentando as oficinas do Fica Vivo, por intermédio do coordenador do Albergue Municipal, tive a oportunidade de propor os encontros aos jovens ex-alunos da escola. Foi então, no Albergue Municipal, que atende à população masculina residente na rua, localizado na rua chamada de “Cracolândia”, que, aos sábados à tarde aconteceram as oito conversações.

5.3 Outros aspectos

O projeto *Escola da Juventude* manteve-se, durante um ano apenas. Suas atividades se iniciaram e se encerraram no ano de 2006, sendo a escola fechada pela Secretaria de Educação em função dos problemas que seus profissionais passaram a enfrentar frente à violência desencadeada pelos alunos. Vale lembrar que a escola já existia no local desde 1954, atendendo prioritariamente ao público jovem, acima de 12 anos.

Com a desativação da escola, os dados sobre seus problemas foram obtidos por diferentes fontes. Uma delas foi a entrevista com profissionais que compunham o quadro da SMED e conheciam os problemas da escola de perto: uma assessora educacional atuando junto ao gabinete da Secretária de Educação, uma coordenadora do NAF Pedreira Prado Lopes e uma conselheira tutelar da região, que recebia denúncias e também a convocação para atuar junto aos alunos faltosos da escola.

Os relatos que chegavam à Secretaria, segundo a assessora, eram da violência, depredação, pichação, furto, bombas. Ela identificava queixas diferentes. Os alunos queixavam-se da qualidade da escola, que não os preparava para o vestibular, da pouca regularidade das aulas, da falta de professores e da ausência de aulas mesmo com a presença deles na escola. Os professores não conseguiam dar aula porque os alunos não ficavam em sala, eram difíceis, se recusavam a assistir às aulas, e as relações eram "extremamente conflituosas". Essas informações foram complementadas e confirmadas tanto pela coordenadora do NAF, que funcionava num anexo da escola, como pela conselheira tutelar.

Para "compor" o sintoma, fizemos uma investigação documental que envolveu a escola, sua história na cidade e na favela e a constituição do sistema municipal de ensino, as propostas já realizadas, o atendimento e os problemas e soluções encontradas, anunciados em relatórios da SMED. No caso dessa escola, o enfrentamento passou pela ordem do investimento na reforma da infraestrutura da escola, na seleção de profissionais mais qualificados do que aqueles que ali se encontravam para ensinar aos jovens e na apresentação de algumas orientações sobre a proposta pedagógica da *Escola da Juventude*. Compôs também essa pesquisa documental a visita às secretarias das escolas municipais da região, no intuito de localizar o fenômeno da "desinserção" social, que na favela se mostrava pela não realização de matrícula dos alunos na EMBH.

Na tentativa de encontrar os jovens, conheci a PPL e andei por alguns de seus becos e ruas, de carro, onde era possível transitar, e a pé. Já fui a outras favelas e já trabalhei em algumas, na cidade de Belo Horizonte, e me perguntei: como descrever a PPL?

Ruas íngremes; muitas escadas para chegar até o topo; desnível; alguns becos são mais largos, onde é possível ver mulheres, homens e crianças nas portas das casas, sentados, conversando uns com os outros; becos estreitos, onde era necessário passar de lado, pois de frente não era possível; pouco espaço para encontro e lazer, já que a maior parte deste é ocupado pelas casas - algumas invadem os becos de tal forma que é necessário uma volta no corpo para passar por ele - muitas portas, algumas ligadas a outras (em certos casos, essas portas dão entrada já de imediato para o interior da residência, e, em outros, dão acesso a um espaço múltiplo que é utilizado como local de secar as roupas, passagem para as outras portas que se dirigem a outras tantas casas - os "puxados da família"):local de criança brincar "fora da rua", de trocar conversa e de

receber visitantes. Talvez uma mistura de quintal com varanda para tentar explicar para mim mesma, o que era aquele espaço que via. Sei que não é nada disso, pois os nomes que utilizei falam da minha experiência de classe que não é o mesmo que os moradores dão. Mas foi uma explicação que tentei encontrar naquele momento em que visitava as famílias junto com a equipe do Programa Bolsa escola.

Durante o ano de 2007, ao dar início à pesquisa de campo, estive em diferentes lugares para tentar encontrar os alunos da escola. Visitei, além dos equipamentos municipais já citados, os programas destinados a jovens, como o Fica Vivo e o Pro jovem, a Escola Profissionalizante e, por último, o Albergue Municipal. Em todos esses lugares coletava informações sobre a escola e seus alunos, mas até outubro de 2007 não havia conseguido formar um grupo de jovens para conversação.

As dificuldades aumentaram no segundo semestre de 2007, quando se desencadeou um conflito entre grupos rivais do tráfico, resultando no assassinato de 12 pessoas, na maioria jovens mulheres e homens. Nesse tempo tive que interromper minhas idas e verifiquei que a recusa em falar foi ainda maior.

Durante alguns dias alguns programas foram interrompidos, principalmente aqueles que atendiam aos jovens, como é o caso do Fica Vivo. Afinal, haviam sido assassinados dois jovens frequentadores do programa. Os programas sociais que desenvolvem o trabalho por meio da ida de técnicos à favela tiveram algumas interrupções, como foi o caso dos da URBEL, dos Programas Bolsa Escola, Saúde da Família e Fica Vivo, como já citei. Outros, que recebem a população, mantiveram suas atividades, mas, como disse uma das funcionárias do NAF: —"O número de atendimentos diminui muito quando há confusão lá em cima."

Nesse tempo fui algumas vezes à favela, na Escola Profissionalizante Raimunda da Silva Soares, ao encontro de ex-alunos da escola. Presenciei o silêncio na favela. Aprendi isso: quando há silêncio na favela, quando ela "não fervilha", é preocupante. As pessoas ficam assustadiças, faltam crianças nos becos, aliás, eles ficam vazios; há uma tensão no olhar e no ar; o comércio fecha as portas; os bares ficam fechados, os pontos de droga ficam vazios, "*Os atividades*" somem da rua, mas ficam no alto das casas. Há no ar a vigilância e, nas pessoas, o silêncio.

Diante da dificuldade em encontrar os jovens, coletar informações pelos jornais acabou se tornando imprescindível para analisar como o jovem da favela é revelado na cultura.

Minha pergunta inicial naquele momento era: que notícias encontro sobre a escola e os jovens nos jornais da cidade? É comum encontrarmos trabalhos que fazem uso das diferentes fontes midiáticas em trabalhos acadêmicos.⁸¹ Há aqueles que fazem um inventário de reportagens relacionadas a jovens e violência, afirmando o quanto o tema tem crescido na mídia nacional e local num determinado período. (ARAUJO, 2000; ESPÍRITO SANTO; 2002; MARRA, 2004)

Essa investigação junto aos jornais na cidade tinha por objetivo identificar como os jovens eram falados, o discurso sobre eles presente no jornal, concebido como discurso do Outro, entre os anos de 2000 e 2007. Identificar que nomes o jornal utilizava para falar do jovem da favela, qual era o assunto das reportagens, em quais seções eram publicadas as reportagens do jornal, compunha o rol de investigação.

A investigação realizou-se pelo uso dos *sites* de três jornais de maior circulação na cidade, escolhendo, ao final, aquele que apresentou maior número de reportagens, no caso o Jornal *Estado de Minas*.⁸² Foram inventariados oito anos de jornal, com início em 2000, por ser este o período disponibilizado pelo jornal, que se mostrou satisfatório posteriormente. Fazia a solicitação, ano a ano, dos artigos com o descritor — PPL e jovens — para, então, proceder à leitura das reportagens. Do total de reportagens foram listados e separados os temas mais comuns, deixando marcantes os significantes ofertados pela cultura. Foram contabilizadas 556 reportagens que afirmavam o descritor jovem e a favela. Ao final, fazendo uma seleção, chegou-se ao número de 152. Esse número foi possível após a leitura das reportagens, visto que muitas delas destacavam apenas o jovem ou apenas a favela. Isso obrigou a leitura das 556 reportagens para selecionar aquelas diretamente envolvidas com o tema pesquisado.

À primeira vista, o número de reportagens causou espanto. Não imaginava esse jovem morador da Pedreira Prado Lopes na mídia. Como leitora de jornal, indaguei-me como tantas reportagens sobre o jovem dessa favela haviam "passado" despercebidamente por mim. "Naturalmente" o jovem e seus problemas tornaram-se algo natural. No decorrer da leitura esse número, inicialmente extenso, foi se reduzindo diante da repetição encontrada nos temas que envolviam os jovens.

⁸¹ O trabalho coordenado por Marília Sposito, "Balanço e perspectiva do campo de estudos sobre juventude no Brasil", cobre o período da produção acadêmica entre 1999 a 2005. Este trabalho, disponível no site da ONG *Ação educativa* está organizado por temática. A temática Jovens, mídia e tecnologia da informação e comunicação lista 64 trabalhos no período. Não é uma pequena produção, mas, comparativamente a outras, tem representação diminuta. Site: <http://www.bdae.org.br/dspace/>

⁸² Foram pesquisados três jornais: Hoje em Dia, O Tempo e Estado de Minas.

Na análise das reportagens procurei romper novamente com o discurso da essência violenta do jovem e também da relação polarizadora "causa e efeito". Essa epistemologia deixa de fora o sujeito e sua causa, o desejo. Ler as notícias e analisar as conversações passava pela busca do que ficava excluído pelo discurso da ciência: o sujeito e seu desejo.

Recorrer à ideia de que as notícias e as conversações produziram, na polarização, a essência do jovem na atualidade, um *saber sobre tudo*, é acreditar num sujeito substancializado, um sujeito confundido com o *eu*. O *eu* na obra lacaniana é duramente criticado por ser considerado uma degradação da psicanálise freudiana. O *eu* surge de uma cristalização ou sedimentação de imagens ideais com as quais a criança aprende a identificar e a se identificar. Essas imagens foram investidas, catexizadas e internalizadas pela criança no decorrer de sua vida, se fundem a outras várias imagens e vêm a ser consideradas pela criança como o seu *eu*. Esse *eu* não é um agente ativo como pensamos ser e como afirmam outros campos do saber. É o lugar da fixação de imagens falsas, invertidas, como no espelho. O objetivo da análise não é fazer ver o *eu* verdadeiro, já que esse eu é sempre um erro, um depósito de mal-entendidos.

Quando dizemos *eu sou assim* ou *eu não sou assim*, estamos tratando do sujeito do enunciado, aquele que é o dito, expresso, declarado, imaginário, mas não se trata do sujeito como concebido pela psicanálise lacaniana. O *eu* não existe, pois somos o que o desejo do outro quer de nós. O sujeito não aparece naquilo que é dito, mas no que não é dito, na enunciação, na fala. Aquele que fala mais do que imagina falar. É o sujeito do inconsciente que sempre diz mais do que imagina.

Essa posição essencialista do eu é a crítica que Lacan faz a todos aqueles que assumiram a cura analítica pelas intervenções diretas nessa estrutura, como ficou caracterizada a Psicologia do eu. A proposta dos pós-freudianos⁸³ significava para Lacan a perda da psicanálise, pois o fato de estarem fixados no ego os fazia interpretar o sintoma do sujeito, dirigindo o paciente. Freud afirmou em 1923 o primado do inconsciente sobre o consciente, provocando uma reviravolta no campo das pulsões em relação às quais os partidários da *Psicologia do ego* sustentam posição contrária. Para eles, interpretar o sintoma para o sujeito é tentar produzir *insight* de um novo começo. Lacan (1958/1998) compara essa ação do analista à de um "guia moral", afirmando que

⁸³ Ernest Kris, H.Hartmann, R. Loewenstein (americanos) são aqueles a quem Lacan dirige suas críticas. O caso de E. Kris analisado por Lacan, *Homem dos miolos frescos*, é famoso para diferenciar psicologia do ego e psicanálise. (Lacan, 1958/1998, p. 585-652)

o importante é a posição do analista diante da ética da psicanálise. A posição do analista que interpreta para o paciente seu sintoma tende sempre a fracassar, pois o sujeito continuará atuando. Isso implica que o analista "cura menos pelo que diz e faz do que por aquilo que é", dizendo de outra forma, a função do analista é dirigir a análise, e não o paciente. (Lacan, 1958/1998, p. 592-593)

Segundo Miller (2002, p. 18), esses psicanalistas atuavam no sentido de reforçar o *eu* para levar o paciente ao nível da realidade. As psicoterapias ativas que procuram agir sobre o sujeito, propondo o confronto direto com suas angústias e medos, são um bom exemplo dessa situação, ou, no reverso, aquelas centradas na autoajuda. Podem funcionar para alguns sujeitos, mas não atuam no inconsciente.

Por isso, neste trabalho a interpretação é dada pelo sujeito. Não era eu, pesquisadora, quem interpretaria o que o jovem dizia nas conversações, mas, no movimento destas, quem sabe, seria possível ele mesmo produzir algum efeito de deslocamento das identificações. Foi com essas formas novas que tive que me defrontar: uma inversão de posição ante os indivíduos, metodologicamente falando. Deixar falar para, no movimento da conversa, captar algo novo. E silenciar o meu suposto saber sobre eles.

Não se tratava então de ouvir os jovens apenas. Afirmar o lugar da escuta é também colocá-los na posição de informantes, um dos aspectos que nos distanciam do trabalho de Bastos (2004). Lacan (1958/1998, p. 623) apresenta uma diferenciação que considerarei importante, metodologicamente falando, para quem vem do campo educativo, no qual a interpretação é concebida como análise. Segundo ele, ouvir é separado de compreender. "Ouvir não me força a compreender". O que se ouve é um discurso, mesmo que seja sob a forma de uma interjeição, porque a interjeição é da ordem da linguagem, e não do aparente. A compreensão é sempre da ordem do engano. Isso porque o sujeito não está nos enunciados, está na enunciação, na posição que assume frente ao que diz. O sujeito fala, mas ele não está nos ditos, sempre há uma perda. É inútil procurar nos enunciados o sujeito.

É o que Freud afirma, no texto *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912/1974), sobre a necessidade da "escuta flutuante", a qual não se dirige a algo específico, mantendo uma atitude uniformemente suspensa. Essa atitude é importante, pois se evita a "atenção deliberada" que provoca seleções, sempre segundo as expectativas do analista, daquilo que o indivíduo diz em análise. Ao proceder assim,

corre-se o risco de não descobrir além do que já se sabe e fixar o saber em algo. Por isso, lembramos, "o significado só é identificado *a posteriori*".

No capítulo a seguir vamos mostrar como os jovens explicam os motivos pelos quais hoje não há uma ação que faça face aos comportamentos violentos.

6. AS CONVERSÇÕES

Como o jovem responde ao enigma da violência escolar praticada nessa escola é o que pretendemos responder a partir de sua palavra em conversação. O que podemos extrair a partir dessa palavra para obtermos pistas sobre por que hoje não há algo que pacifique o comportamento agressivo nos interessa particularmente. Neste capítulo estamos diante do saber que esses jovens têm a anunciar sobre a violência na escola.

Os dados estão organizados e serão apresentados pela sequência cronológica das conversações, como pode ser observado no quadro em anexo. (ANEXO P) A análise privilegiou os pontos de condensação do mal-estar em cada conversação realizada, os quais funcionam como impedimento para mover a função educativa na escola pesquisada. Esses pontos, por sua vez, falam das identificações pelas quais os jovens estão alienados no discurso do Outro.

Nossa aposta foi que, pela associação livre coletivizada, surgisse o inédito, a novidade que vem do sujeito. Esse duplo movimento, os pontos de mal-estar e o surgimento do inédito, que traz a possibilidade dos efeitos de saber e uma ressignificação diante da nomeação que vem como imperativo do outro, são a aposta principal. Estamos falando do destravamento das identificações. Esse trabalho foi capaz de produzi-las?

No nosso entendimento, essa possibilidade é a dimensão política que a *Conversação* assume neste trabalho, uma vez que o desenvolvimento das mesmas já funciona como um retorno da investigação. Ofertar a palavra aos jovens é saber "acolher e dar a possibilidade de entrada num discurso", como diz Lacadée (1999/2000), a partir do que ele é, da sua singularidade e da novidade que ele traz.

Há outro aspecto importante no campo político: dar a palavra não para aceitá-la, como é comum escutarmos num certo discurso humanizador religioso, que acredita na aceitação como saída para a segregação. Há uma responsabilidade nossa quando desenvolvemos este trabalho. A intervenção vem no sentido de interrogar o sujeito naquilo que ele diz, responsabilizando-o com sua palavra.

Apresentaremos a seguir o que pudemos extrair das conversações.

6.1 A primeira conversação: *Por que a escola passou de melhor para pior?*

Na primeira e na segunda conversação participaram três jovens. Elas aconteceram nos intervalos do trabalho deles no Albergue Municipal. Na semana seguinte o grupo foi ampliado para oito jovens, quando passou a funcionar nos sábados à tarde.

Após as apresentações foi posta a questão: *Como os participantes explicavam o fechamento da escola?* Essa pergunta foi substituída por outra, que ficou latente na conversação. Às vezes algo que acontece. Mesmo sem formulações explícitas, o discurso fica girando em torno de algo que encobre o saber. Mas, às vezes, acontece de um discurso desestabilizar tudo. No caso, a pergunta que ficou nessa situação era: *Por que a escola passou de melhor para pior?*

Nos fragmentos das falas observamos:

J3: Teve uma época que esse colégio aí, Belo Horizonte, era o melhor da capital.

J1: Quando eu entrei lá era bom...

R: Uai? Então o que aconteceu?

J3: Não sei. Cada diretor era mais desleixado do que o outro... Quando a Filomena pegou, o colégio tava quase acabando. Filomena pegou uma bomba mesmo de colégio. Antes podia estudar ali só *playboy* e "*Pat*". Podia estudar, que vinha mesmo. Era um dos melhores [colégios] da capital. Todo mundo lutava para entrar lá dentro. Foi desleixando, desleixando. Bagunça para lá, bagunça para cá... Falta de interesse.

J1: Era bom assim. Em termos também né... quando eu tava na 8ª série era bom. Depois o ensino ficou fraco.

J3: 2003 funcionava. 2003 ainda era bom lá no colégio.

J2: Até quando ele tava lá no colégio não. 2005 não... Mas 2001, 2002, 2003, era...

J1: Antes era bom, mas, depois de 2000 para cá...

A EMBH, durante um determinado período de sua história, como já dissemos, foi considerada uma escola de excelência pelo ensino que oferecia. Os alunos conhecem essa parte da história, quando era frequentada, inclusive, por alunos de outra classe social, representada pelos "*playboys*" e as "*Pats*", assim chamados os jovens de outra classe social que, em geral, segundo eles, residem em outra parte da cidade. O movimento desse primeiro dia se fixou nesse ponto e, durante certo tempo, as falas se

concentraram na lógica do *antes* e do *depois*. Antes a *escola era organizada*, agora é só *bagunça*, antes *passava só quem tomava bomba*, agora é a *presença*, antes o *ensino era bom*, agora *ficou fraco*.

O desinteresse nesse momento surgiu como uma possível explicação para o fracasso da escola, que vinha de diferentes lugares. Foi um conjunto de elementos que fez fracassar a escola.

R: [Falta de interesse] Mas da parte de quem?

J1: Vandalismo.

J2: Dos alunos!

J1: Dos alunos!

J2: Muito. Os pais não comparecem muito em reuniões.

R: Então os problemas da escola eram os alunos?

J1: O professor.

J3: Acho que é geral, né.

J1: O professor também ia para sala, ficava sentado e não queria dar aula.

J2: Mas não dá para pôr a culpa no professor não.

Alunos vândalos, pais ausentes, professores que não cumpriam o seu trabalho foram problemas apontados pelo fracasso da escola, naquele momento. As críticas ao professor foram minimizadas porque havia diferentes situações que o envolviam: o professor que não conseguia dar aula, aquele que faltava ao trabalho e, ainda, insuficiência de profissionais para a disciplina, além da alta rotatividade na escola. Todos esses elementos, segundo eles, explicavam por que a escola foi fracassando.

J1: Professor não dava aula. Faltava...

J2: Professor começa a dar aula aí [tinha] bagunça lá atrás, aí.. Beleza! No primeiro dia vai aceitando no segundo tenta pôr ordem e não consegue mesmo... Vai se deixando mesmo. Desgaste físico. Eles falavam: "Quem quiser estudar eu estou dando aula para quem quiser. Quem não quiser faz o que quer". Ficava nisso. A maioria da culpa não é dos professores. A maioria é dos alunos mesmos. E .. a maioria ia lá só para caçar mulher.

J1: Namorando no colégio

[...]

J1: Começa lá com o professor... O professor saía da escola. Entrava outro.

J3: Ano passado [2006] foi o que mais aconteceu. Do começo do ano nós ficamos uns três meses sem professor. Nós os alunos tivemos que fazer paralisação. Fomos à regional.. Os alunos foram lá na regional. aí um moço lá nos atendeu, não lembro o nome dele. Falou que ia resolver o problema, não resolveu, fizemos outra manifestação dentro do colégio, os alunos disseram que não iam entrar para dentro de sala.

Tiveram que chamar a regional. Foram lá, também não resolveram. E ficamos sem professor um bom tempo.

Além desses fatos foram citados também: a *falta de organização*, a *agressividade*, a *falta de respeito para com os professores e demais autoridades*, o *descrédito em relação ao sistema de avaliação*, a *não preparação dos alunos para estudos futuros*, o *namoro e a questão de os alunos não permanecerem em sala*. Vejamos algumas frases que registram esses problemas.

J1: Falta de organização.

J3: Tava a maior bagunça.

J2:[...] Saía da sala na hora que queria... Assistia a aula quem queria...
[...]

J2: Frequência. E com isso os alunos relaxaram muito... Deveria passar pelo seu esforço...e... Mandava o professor tomar naquele lugar...palavrões falava muito...

J1: Bomba dentro da escola... Quebrava cadeira...

J3: A Direção não tinha muito pulso firme ali...os alunos não respeitavam ela muito...

J1: Namorando no colégio. Matava aula para ficar com as meninas. Saía para ficar com a menina, atrapalhando a aula de outro professor. Chamou a guarda municipal e não adiantou de nada...

J1: Faltou controle dos professores sobre os alunos. Ninguém respeitava os professores.

[...]

J1: Muita gente que tomou bomba em 2006 e ao invés de deixarem eles com bomba passaram eles direto. É o caso de nosso amigo aqui.

J2: Pode olhar aí...a maioria das pessoas da região aí, não conseguem fazer um ENEM direito, um PROUNI, vestibular nem se fala, porque... porque a escola não dá esse benefício para o ensino médio. Até agora se você quiser fazer uma pesquisa e perguntar quem quer voltar para a sala de aula... por exemplo se eu pudesse voltar da minha oitava para cá eu voltava, porque eu não sei nada. Até na oitava eu era um excelente aluno.

Quando os problemas são anunciados, tem-se a impressão de um processo cumulativo. Como nos ensinam alguns autores apresentados, o fracasso escolar tem múltiplas e diversas causas, e os jovens as conhecem, como pudemos observar. Entre o *antes* e o *depois* eles manifestaram o interesse pelo retorno das atividades da escola e também de sua qualidade. A intervenção realizada pela Secretaria Municipal de Educação veio nesse sentido: propor uma alternativa pedagógica que representasse uma melhoria no atendimento da escola e resolvesse o problema do fracasso escolar.

No desenvolver da *conversação* a favela foi apresentada também como uma das causas do fracasso escolar. Vamos reproduzir novamente a frase já apresentada anteriormente, mas é importante retomá-la.

R: Mas por que existiam essas coisas? O que vocês podem dizer disso.

J2: Ah, por causa de favela, né.

R: Favela? O que tem a favela?

J1: Eu não acho que tem a ver com favela não.

J2: Eu acho... Tinha muito favelado. Não era só o Zé não... [cita vários nomes]... Ah, tá doido! Ah, você falava uma coisa com o menino e ele falava que ia te matar. Teve um lá que não acreditou... O fulano [cita o apelido]

J1: O fulano.

J2: O cicrano [olhando para o colega] deu na professora uma cadeirada. Cadeirada! Uai! Tem como não. É favela mesmo! O cara quer mostrar que é favelado, vai lá e faz essas palhaçadas. Picha, quebra, risca quadro. Quadro do professor, aquele quadro lá... Nossa senhora!!!

A escola ficou pior porque nela estudavam os favelados: aqueles que picham, quebram, não deixam o professor dar aula, o atacam. Favelado e favela são identificados como lugar da bagunça, da desordem, da violência. Mesmo havendo a discordância de um dos integrantes do grupo - *não acho que tem a ver com favela, não*-, numa tentativa de não aceitação do nome do Outro que vinha pela fala de seu colega, a força discursiva da explicação não deixa espaço para outra afirmativa. Os jovens nesse momento reproduzem o discurso que associa violência a pobreza.

A favela, na fala dos jovens, aparece como um adjetivo, que vai dizer da qualidade da educação, diferenciando uma escola pública da outra. Então, ao se dizer que uma escola como o "Imaco é de favelado", "o Marconi não é favelado", mostra-se que as escolas públicas não são todas iguais em relação à qualidade da educação. Seria um desejo manifesto de que a dele também fosse melhor? Sim, pois, na sequência da conversa, outro elemento que teria conduzido fracasso da escola, produzindo inclusive uma situação mais desfavorável, foi a implantação da *Escola da Juventude*, que, para eles, representou a retirada dos "melhores" professores pela "regional", deixando outros caracterizados como de "corpo mole".

Vejamos o fragmento, lembrando que todos os nomes são fictícios.

J2: Também teve isso da regional que falou da *Escola da Juventude*... Ela tirou os professores que eram bons, que era pulso firme ali e veio uns de corpo mole...

J3: Eh... falou que ia trocar e ia trazer só professor que ia saber lidar com essas situações e tirou um dos melhores que tinha sobrado para pôr uns piores.

J1: A Maria. A Maria era os bichos... a professora de história mandava sair, botava para fora...

R: Você aprendeu?

J1: História? Aprendi.. João...

J2: Entrou o João. O doidão lá.

J3: Tão doido que...

J2: Ele é que ficava com a rapaziada, conversava...

Quando o dispositivo se pôs a funcionar, o que vimos surgir foram as novidades que o sujeito apresentava para desestabilizar um discurso universal vindo do Outro. A SMED investe no projeto pela via da seleção de professores com experiência e identificados profissionalmente com a educação de jovens em área de vulnerabilidade social. Investe também na infraestrutura da escola, pois a desativa para reformá-la. A seleção deixa explícita a concepção de que a educação se faz na relação professor e aluno, pela via da transmissão de saberes. Não duvidamos de que o objetivo da Secretaria era apostar que, com o trabalho de professores competentes atuando num espaço adequado, haveria o retorno da função educativa. Havia uma intenção de retorno da função da escola e excelência na educação, rompidas antes da implantação da *Escola da Juventude*. O diagnóstico elaborado pela Secretaria apontava para um esgarçamento nas relações educativas e o fracasso escolar, caracterizado pelos fenômenos da defasagem idade/tempo de escolaridade, evasão, reprovação e violência. O diagnóstico serviu como um instrumento de saber científico sobre os indivíduos e os locais. Esse saber pôs a funcionar os processos marcados pelo ideal de adaptação, que, nesse caso, se fazia presente pela intenção de retorno das atividades educativas na escola. Mas, o ideal segrega, e seus efeitos vieram na contramão.

Apesar do esforço da SMED, para os alunos o que ocorreu foi o inverso. Os professores que chegaram não eram bons o suficiente para trabalhar com alunos "daquela situação", como disse um jovem. Eram piores porque não mantinham a autoridade, eram "bobos", não conseguiam manter respeito, não eram "rigorosos como os de antes", não tinham "pulso forte". *Os melhores eram os piores para eles*.

Pelas conversações, é possível inferir que os professores selecionados pela Secretaria talvez tivessem uma atitude mais acolhedora para com os alunos, baseada no diálogo, mais "amigável", como disse o Jovem 7 em outra conversação. Ser mais amigável representou para esses jovens um reforço na identificação de favelado. Estar professor nessa posição acolhedora desencadeou nos alunos uma repulsa, funcionando

como reforço do nome favelado. A recusa aos professores fez-se tônica, pois eles diziam não haver respeito à autoridade.

O professor é um representante da lei social que se faz pela disciplina. Ele introduz algo da castração. Ele governa o corpo de um outro, como nos lembra Pereira (2008), o que não se faz sem conflito, apesar de as teorizações pedagógicas afirmarem o diálogo como estratégia fundamental. Há um cinismo nisso, como diz o autor, com o qual concordamos. Há um destempero na lógica da autoridade docente quando vivemos num tempo em ela está em questão. Todos, alunos e professores, sujeitos nessa sociedade, estão por si diante do Outro *nãotodo*. Quando um professor parece estar orientado numa posição discursiva igual à dos jovens ou próxima deles, é visto como uma ameaça, uma recusa que se mostra pela destrutividade dos atos violentos dos jovens. Há uma recusa desses jovens em relação aos professores que estavam na mesma posição deles. Os melhores eram os piores para eles, porque talvez isso tocasse no fantasma do favelado que ronda. *Aos favelados os piores professores* é o fantasma a quem reagiram.

Pereira (2008, p. 166) nos fala sobre a "mística moderna" que insiste em igualar ou apagar as diferenças, em prol de um mundo de iguais. Mestres e discípulos são vistos cada vez mais como semelhantes, estando quase na mesma condição. Segundo o autor, um nivelamento como este tem como efeito o rebaixamento da autoridade docente.

O diálogo nessa situação parece funcionar contra ele próprio. Todos orientados pelo discurso do *nãotodo*, o que resta é cada um ficar com a sua própria referência, já que não existe um Outro todo, que oriente o desejo. Todos têm razão num mundo de iguais. Professores orientados pelo diálogo, pelo acolhimento aos saberes dos alunos, eram considerados não mestres. O fragmento de uma conversa ilustra essa situação:

J7: Na verdade, parece que eles [professores] querem criar tipo uma coisa amigável. Só que para muitos alunos o que é amigável,, eles tão achando que é muita liberdade. (3ª conversa)

Quando os professores selecionados chegaram, o que ocorreu foi o aumento das ações desorganizadoras e também da violência escolar. Nessa situação o diálogo funcionou no reverso e trouxe mais violência. O diálogo não funcionava porque as razões da agressividade estavam presentes. Há algo do mal-entendido que sempre

permanece no diálogo. Às vezes ele não é a saída para conter a agressão. Por isso pode acontecer de ao fazer-se a oferta da palavra surgir o ato de agressividade.

No caso do discurso pedagógico o diálogo é uma estratégia utilizada pelos docentes e pela escola na inclusão do aluno e também de tratamento da diversidade como lembra Nogueira (2006). Este autor nos fala que para os teóricos defensores da crise da escola o diálogo é um sintoma da situação da instituição na contemporaneidade. Posição interessante na medida em que não se imputa ao diálogo a saída para as situações conflituosas. Para nós o diálogo deve servir como um semblante, ao qual o professor e a instituição devem apostar nele sabendo que não vai funcionar sempre. O semblante está em sintonia com o impossível, mas é de onde se pode obter algum saber. Ele tem a função de "velar o nada", esconder algo que é nada, mas que pode funcionar para o sujeito em algo que o embarça.

Esse professor, que, nesse momento, é representante do Outro *nãotodo*, também lança olhares para os jovens. Esses olhares são de medo em relação ao aluno. Os alunos dizem que esse medo dos professores estava associado à crença de que haveria algum vínculo deles com o tráfico de drogas na favela. Está fechado um cerco sintomático: os professores agem com os alunos como se estes fossem bandidos, e os alunos respondem como eles, professores, querem que eles sejam. Esse funcionamento da relação professor/aluno, às vezes, é uma estratégia para obter algum benefício, como já dissemos antes.

Os jovens atuavam como uma encenação, numa forma de "sintoma atuado". Os jovens encenavam, como num teatro, a partir do olhar do Outro, o que esse Outro queria que eles fossem. Eles viram um personagem encenando a peça que esse Outro já fez para eles. Estamos chamando de sintoma atuado, porque é um sintoma onde o sujeito está alienado pelo olhar do Outro. Ele é aquilo que o professor, a direção, acha que ele é: um favelado que tem ligação com o tráfico de drogas. Como tal, ele age segundo o desejo do Outro, e não pelo seu desejo.

J3: Nesses lugares assim, o professor que demonstra medo, os alunos, os bagunceiros, monta em cima mesmo.

R: Que medo?

J3: Medo de... igual fala da autoridade...

R: Você percebia professor com medo de você?

J1: Nossa é o que mais tinha.

R: Você acha que o professor tem medo de vocês?

J2: Alguns têm.

[...]

J1: Ah. Tinha até o professor que era polícia civil. Até ele tinha medo.
 R: Ele tinha medo?
 J1: Oh! O que mais tinha ali era professor com medo.
 R: Medo de quê?
 J2: Medo de ser ameaçado.
 R: Medo de vocês? Eu não estou com medo de vocês.
 J1: Mas tinha muita. Fazia bagunça e o colega falava: Meu irmão, ele vai te pegar e te dar suspensão. Aí dizia: Minha mãe não pode vir, vou trazer meu irmão. Mas meu irmão vai sair da boca e vir para cá conversar com ele. Ele nem dava suspensão por causa disso.
 R: Mas a gente joga com isso não joga?
 J1: Então. Mas tem professor que cai nisso também.

O olhar desencadeia atos agressivos. Trata-se da função que Freud (1910/1974) chama de escopofilia: olhar do Outro sobre o sujeito. Tudo o que a criança vê está ligado à curiosidade intelectual, o saber passa pelo olhar, pelo que se vê. A criança vê a professora e vice-versa. O saber ligado ao conhecimento é sustentado pela escopofilia, ou seja, o olhar. Pelo olhar do professor os alunos viam o medo que ele sentia deles. Nesse medo, os jovens viam uma associação entre a violência e a marginalidade, que eles recusavam. Estando o olhar ligado à aprendizagem, esta ficava comprometida para esses jovens, em alguns momentos, pois o que retornava dos professores não era um olhar que se dirigia ao saber, mas ao impedimento deste.

Dois jovens, o 7 e o 8, têm histórias de fracasso e abandono escolar. Relataram, inclusive, situações em que localizamos identificação fixada no vagabundo e no fracassado. Teremos a oportunidade de dar destaque a essa posição subjetiva – fracassado - que é do campo da modalidade de gozo de que já tratamos.⁸⁴

Gonçalves e Sposito (2002) lembram que o "clima de medo", muitas vezes intensificado pela mídia, produz nos professores um efeito de impossibilidade de realizar atividades que reduzam a violência escolar. Os jovens estão estigmatizados pela condição social de pobreza, origem étnica, e por isso têm sido vistos pela ótica do medo, "tratados como virtuais criminosos e delinquentes". Araujo (2000, 2007) comprova em seus trabalhos a discriminação por que passam os jovens moradores de áreas de vulnerabilidade social. Ela afirma a necessidade desses jovens de construir estratégias para viver nesses bairros e a pouca efetividade que a política pública ainda tem diante dessa situação.

⁸⁴ Posição subjetiva trata-se do lugar em que se está em um discurso e o Outro ao qual se dirige. (TIZIO, 2003, p.179)

Indagamos aos jovens se a escola seria importante para eles, tendo em vista um discurso, em alguns momentos, demonstrando posição contrária. Diante da encenação, o que ocorria muitas vezes era mentir para conseguir ir embora da escola mais cedo. Perguntamos: *Então, a escola é importante?*

A resposta foi afirmativa da parte de todos, inclusive do Jovem 3, que até aquele momento havia permanecido em silêncio. Foi, inclusive, o primeiro a responder: "Com certeza". "Serve para ser alguém na vida", "para arrumar emprego, pois se não tem ela, pode voltar para trás". O Jovem 2, aquele que é o *favelado moderno*, fazendo uso da palavra, disse:

J3: Serve para muitas coisas a escola. Para começo você entra ali sem saber ler e escrever, no meio da segunda série ou na primeira série mesmo, você já sabe ler e escrever. Vai adquirindo conhecimentos, conhecendo histórias, e isso vai influenciar lá na frente para você.. Tem muitas pessoas que...Não sabem nem assinar o próprio nome.

Na sequência, a conversa girou em torno do jovem na contemporaneidade. Este jovem está diferente. Sua cabeça é outra e isso se reflete na escola, na medida em que vira lugar de encontro, de namoro, de drogas, e deixa de ser lugar de estudar. Essas duas posições foram apresentadas pelos Jovens 1 e 2, que falaram sobre a função da escola para os jovens. A questão que dirigiu essa parte da conversa, já chegando ao final desse primeiro dia, era o fato de existirem na favela muitos alunos que gostariam de voltar a estudar.

J3: É isso que eu falei. Se você fizer uma pesquisa aí e perguntar se muitos querem voltar... [a estudar]

R: Você acha que muitos vão querer voltar? [a estudar]

J2: Muitos.

J1: Sim. Tem muitos... Arrepende. Se arrependimento matasse. Nossa Senhora!!!

J2: Fora que tem muita menina aí que..

J1: Tudo grávida...

J2: Grávida. Menina de doze anos, uma menina segurando a outra.

R: Eu vi. Tinha muita menina grávida.

J2: Para de estudar.

[...]

J2: A cabeça do jovem tá muito mudada.

R: Tá. O que está mudada? A cabeça de vocês.

J2: Só pensa em balada, em mulher, menino de treze anos tá pensando em sexo...

R: Vocês vêm muito isso.

J3: É o que mais tem aqui na favela.

A escola poderia ser o espaço para conter aquilo que é desorganizador na puberdade, para usar o termo freudiano. Esses jovens apostam na escola como possibilidade de fazer laço para o sujeito, que tem que construir sozinho suas referências diante do Outro *nãotodo* num mundo onde todos são iguais. Diante de uma escola em que tudo fracassa, o que esses jovens estão dizendo nesse momento é que talvez seja possível agir na parte que retorna do sujeito, que o faz responsável, como diz Lacadée (2003). O trabalho da psicanálise orientado pelo sintoma ensina que um problema pode virar solução. Saber fazer dessa falta de orientação uma referência pode ser um caminho: fazer do sintoma uma solução. A escola tem uma função importante nesse aspecto: fazer a borda para o real como nos lembra Lacadée (1999/2000). Oferecer a construção de uma ficção necessária, um semblante, para que o jovem possa dar conta de, ao encontro com o saber, se apoiar para perder uma parcela do gozo. Ou seja, a escola para esses jovens pode funcionar como reguladora da pulsão de morte ao oferecer os conhecimentos que compõe a cultura.

Esses jovens falam de "tirar proveito do colégio", "tirar proveito daqueles meninos ali". Não seria isso o que estão nos ensinando: tirar proveito do sujeito que ali está? O Jovem 3 aposta nisso.

J3: Gostar de teatro eu não gosto não. Só uma ideia mesmo. Fazer um documentário também dos próprios alunos. Tirar proveito daquele colégio ali.

[...]

J3: É isso que eu penso mesmo. Falar da escola, pôr pessoas aí que saibam administrar mesmo. Saiba que entra ali para saber dar aula, e tirar proveito daqueles meninos ali.

O discurso pedagógico utiliza a expressão "ensinar de acordo com a realidade", que, para alguns, pode servir para o que esse jovem está dizendo. Mas gostaríamos de destacar o caráter reducionista e normalizador desse discurso. Há uma coisificação do sujeito na medida em que a realidade é concebida como algo imediato, próximo ou como localização geográfica. O discurso então se assenta em práticas pedagógicas que acentuam um lugar da carência do aluno, extraindo do conhecimento a curiosidade intelectual que possa vir do ensino das matérias escolares. Ensinar de acordo com a realidade significa suportar o não saber para permitir advir o saber do aluno.

6.2 A segunda conversação: *ressignificação da favela*

O destaque dessa conversação foi a favela. Do colégio igual à favela, de que já falamos no capítulo 3, a conversa se dirigiu para a questão: *quem é o favelado?* O favelado é vândalo, bagunceiro. Favelado é mais bagunceiro.

Diante da explicação de quem é o favelado, indagamos aos jovens: *Vocês são favelados?*

J2: Favelado é mais bagunceiro, né. Ce vê. Tipo [olha para o colega J1]
 R: Vocês são favelados?
 J2: Eu sou favelado moderno.
 R: Como assim. O que é isso?
 J2: Eu sei a hora de brincar, eu sei a hora de fazer bagunça. Eu sou calmo, tranquilo, não saio quebrando o patrimônio dos outros também. Para mim é favelado moderno.

Arranjar um nome para suportar o real ali presente, fazer do universal uma saída particular, é isso o que esse jovem nos ensina ser possível fazer nos tempos em que a identificação simbólica se faz precária. Tendo que se arrumar sozinho, a saída do favelado moderno é, no mínimo, espetacular. Uma saída, uma posição subjetiva, uma modalidade de gozo, assumida diante do Outro que lhe oferta outras identificações.

Esse ineditismo produziu na conversação um movimento em que os outros jovens se repositionaram diante da fala do Jovem 2. A conversação mudou de lugar: *o que é a favela?* Foi a entrada desse tema nas conversações que justificou a necessidade do capítulo 4, onde são apresentados a história da favela e os efeitos das políticas públicas.

J1: Eu não quebrei mais nada assim na rua. Antes eu quebrava telefone.
 R: Mas por que você fazia isso?
 J1: Não sei.
 J2: Vândalo! Espírito de porco na cabeça!
 J1: Quebrava. Agora não quebro, não faço bagunça...
 J2: Favelado, é favelado.
 R: O que é favelado para ele? Tô doida para saber o que é favelado.
 J1: Você me chamou de favelado...
 J2: Dá para ver a divisão... do...
 R: Porque favelado, para mim, é quem mora na favela. Não é o nome que é dado? Quem mora na cidade e quem mora na favela.

J2: Quem mora na cidade é *playboy*. Você tira o exemplo da barragem. Morro e asfalto. Certo! O que divide é a lagoa.
 R: Mas tem gente que mora na cidade e que não é *playboy*.
 J2: Ahhhhhh... [duvidando]
 J1: Na favela tem *playboy*. Na favela tem *playboy*.
 J2: Tem. Tem *playboy* que sai do asfalto para vim para a favela.
 J1: Tem favelado que sai da favela e vem para o asfalto.

E então, quem é o favelado? Os questionamentos desestabilizam a verdade que vem do Outro como um imperativo. Há um deslocamento da fixidez presente antes. A assertiva verdadeira do favelado fica ainda mais sem lugar, deslocada pela fala do Jovem 2, que afirma ser *favelado moderno*. O que marca a ordem no discurso é a divisão de classe, *playboy* na cidade, favelado no morro. Essa também não funciona, pois novamente é deslocada pelo seu não funcionamento. Não responde à questão de quem é o favelado, pois parece tudo misturado.

O que é a favela ainda permanece como incógnita. Não sabem dizer a origem do nome. Surge então uma primeira resposta. Novamente retomamos um exemplo já mostrado, mas aqui ele se faz importante como demonstração do efeito da conversação a destravar as identificações. O Jovem 2 retoma a conversa da favela demonstrando interesse em entender mais, talvez buscando uma resposta para o que é a favela. E uma primeira verdade surge pela palavra do Jovem 3, que, naquele momento, se posiciona.

J2: E a favela?
 R: Pois é? O que é favela? Você está querendo conversar sobre isso?
 J2: Não, eu achei que você ia fazer pergunta.
 R: Não. O que é para você?
 J3: E porque isso é uma gíria de muito tempo. Porque o pessoal da favela ... Como favela é violenta.
 J1: O pessoal é avacalhado..
 J3: É as vezes nem nós que pomos esse apelido de favelado. É os de fora mesmo que... que...
 J1: Que chama nós.
 J3: Deve ter posto em nós, porque favela tem muita violência, aí fala isso direto.

Nesse deslocamento, favela é afirmada como lugar violento e que talvez seja por isso que recebe o apelido e a associação à violência. São os de fora, os estrangeiros, os da cidade que fazem isso.

J3: Porque na verdade a gente não vai ficar falando que nós é favelado. E os outros... Igual eles fala que é *playboy* e as *Pat* que falam.

J2: Igual *playboy* e Patricinha. É nós que falamos que eles são *playboy* e Patricinha.

R: Eles não vão falar que são.

J1: Nós não vamos falar que somos favelados. As pessoas acham que eu moro na favela acham, que eu sou favelado, aí vai discriminando. Vai ver que é o contrário. E cresce para caramba.

R: Quando vai te conhecendo, que você esta dizendo.

J1: É. Eu lembro que tinha uma menina na sala, a menina tinha... Tinha um tanto de menina que era do Caiçara [um bairro de Belo Horizonte]. Esse negócio assim. Quando a gente olhava as meninas, era mais bem de vida, né. Não conversavam com ninguém da sala. Só com elas. Tanto que eu nem olhava para elas não. Elas "cagoetavam"⁸⁵. Tinha discriminação.

Houve um deslocamento na fala dos jovens da primeira para a segunda conversação. Esse deslocamento se deu pelo posicionamento em relação ao nome que vem do Outro e que estigmatiza. Num primeiro momento, o favelado é violento, para levantar a hipótese de que talvez o nome venha da violência que tem na favela. Agora a favela é violenta, os "outros" fazem associação entre violência e os moradores da favela, uniformizando, eliminando as diferenças, e a igualdade aqui ganha sua força preconceituosa. Essa posição diferenciada em relação ao saber que vem do Outro, que passa a ser questionado como verdade única, deixa a sua marca nesses jovens.

O sentido do nome que vem do Outro é cheio, repleto, é todo. Esvaziar esse sentido, procurando outros que vêm do próprio sujeito, do seu saber sobre o seu viver, é fundamental para deslocar o gozo que está aderido a esses nomes, tamponando o desejo e fixando o sujeito aprisionado num certo modo de gozo. Aqui esse modo de gozo é o favelado violento que destrói a escola.

Esvaziar esse sentido impregnado de gozo do Outro é o que nos ensinam esses jovens. Esvaziar para deixar advir o desejo de ser aquilo que não é o desejo do Outro. De um lugar onde a escola era um "nada", sobrevém a aprendizagem, resgatando o que ficou. A retomada do assunto foi feita pelo Jovem 2, após a indagação da origem do nome favela. Na sequência veio a seguinte conversa.

R: Vocês sabem de onde vem a palavra? A palavra. Pode falar para você de onde que é? Conhece J1? Favela é um arbusto, uma árvore

⁸⁵ Expressão já explicada na página 66 do trabalho.

que dá lá no nordeste, na Bahia. Tem uma árvore, eu tenho até foto disso, tem dois tipos, tem uma que dá uma árvore e uma que dá um arbusto, parecendo um *bouganville*, mais baixinho, e que dá na terra árida, no agreste. Quando vocês estudaram história não sei se vocês lembram daquele cara, o Antônio Conselheiro?

J1: [balança a cabeça afirmativamente].

J2: Isso ele aprendeu, né.

R: Tem um livro. *Os Sertões*, que conta essa história, o conselheiro tinha, você lembra J1?

J1: Não lembro direito, não

R: O que você lembra?

J1: Lembro que ele juntou um povo lá, fez uma muralha lá, ficou igual a uma favela, né. Se fosse hoje o povo ia chamar de favela.

Re- Justamente. Ele juntou um monte de seguidores

J1: Era o povo mais pobre. Ele juntou.

E o Jovem 1 se lembrou do que aprendeu na escola sobre Antônio Conselheiro, o filme assistido, o debate em sala de aula, até chegar à história da PPL, que ele e os colegas conheciam "mais ou menos."

6.3 A terceira conversação: *O que os jovens recusam?*

Esta foi a primeira conversação com os oito jovens. Logo na apresentação perguntamos sobre o horário para realizar as conversações. Ao se apresentarem e se posicionarem sobre o horário, dois significantes que compõem o universo linguajeiro da favela discursaram pelos jovens.

J5: Eu **trabalho** nove horas por dia. No caso teria que ser sábado.

J6: Para mim durante a semana não dá não. Eu faço curso, **trabalho** e estudo. Eu saio lá de casa 7 horas da manhã e volto só onze.

J7: Eu sou **vagabundo**, na hora que você me chamar eu tô aqui.

Dois significantes marcantes na favela: o trabalho e a vagabundagem. Foi a partir desses dois significantes que a conversa girou, ficou latente, sem que o percebêssemos. Essa questão é lembrada por Freud (1912/1974) ao fazer as recomendações aos médicos sobre a técnica da associação livre. O significado daquilo que é dito pelo sujeito em análise só é identificado posteriormente. Foi isso o que aconteceu. Naquele momento não havíamos identificado essa relação ali estampada, mas havia as duas posições polarizadas na fala dos jovens.

Houve um retorno da indagação da primeira conversação acerca da qualidade da escola, talvez pelo crescimento do número de participantes. Quando uma repetição ocorre sobre o mesmo ponto, ela vem sempre com novidades. Ao fazê-lo o desgaste no ponto torna-o mais profundo, mais denso. A indagação retornou com novos elementos discursivos, como é o caso da afirmação: *A escola era boa e "desbandeirou"*.

Surgiu um novo ponto dentro da repetição. Ninguém entrava para a sala de aula. O sintoma que se manifestava em relação à escola que "desbandeirou" era a recusa dos alunos a entrar em sala de aula.

J5: Com certeza. Cerca de setenta por cento dos alunos ficava fora da sala de aula. Na nossa turma nesse último ano agora [2006], no ano passado ficavam assistindo aula umas duas ou três pessoas. O restante todo ficava fora da sala de aula.

Virou uma escola de vagabundos. Na sequência, o Jovem 7 disse que na escola vários alunos saíram, ficando só os rebeldes. Procurando um reposicionamento em relação à questão da escola, indagamos: *Por que os alunos ficavam fora da sala? Por que eles eram rebeldes? O problema da escola era o aluno?* Eis alguns fragmentos.

J5: Tinha os alunos também.

J3: Muitos.

J1: Mas tinha os professores também.

J4: Tinha professor que entrava na sala e ficava sentado. Ficava olhando.

J7: É. Já chegava e sentava.

J4: Tinha outros que chegavam e dava aula. Tinha uns que entrava, chegava lá, fazia a chamada.

J7: Nem fazia a chamada, repetia a chamada do primeiro horário.

J4: Os alunos ficavam tudo à toa. Aí eles viam que já tinham ficado uma hora à toa na sala, aí saía.

[...]

R: O que significa isso para você? O professor chegar lá, sentar e não dar aula. O que é para você isso?

J7: Eu via isso como discriminação. Tipo ... nem todas as pessoas que estavam lá faziam bagunça, igual ao J5 falou, saía quase todo mundo e ficava três. Três queriam ter aula. Alguns professores falavam para mim: mesmo que tiver um aluno em sala eu vou dar aula.

[...]

J5: Por que não assistia a aula? Porque os professores não cobravam, não.

Os alunos se recusavam a entrar em sala de aula pela discriminação percebida. Seria o vagabundo, dito anteriormente. Na sequência, o Jovem 7 relatou que

foi acusado de ter destruído o laboratório de Ciências, para explicar que havia muita discriminação na escola - os alunos "carta marcada" -, sendo ele um deles. Foi quando a questão do uso do laboratório entrou em pauta pela fala do Jovem 4, que pouco participava, mas parecia sempre atento à conversa.

J4: Nos seis anos que nós estudamos lá nós entramos naquele laboratório umas duas vezes.

J7: Nos laboratórios de lá, nós nunca usamos os laboratórios para nada.

R: De química, física..

J7 E J4: De ciências.

J7: De artes, de informática, o de artes lá perto, o de informática, nós não usou, quer ver? Nós não usamos nenhum. Usamos o de química. Eu usei o de ciências, mas eu usei para colorir! Para colorir em aula de artes. E ainda por cima a gente via aqueles bichos lá pregado nos quadro, aquelas borboletas, aqueles besouros, não podia ficar nem olhando, porque a gente tava na aula de artes. Ou seja, e depois quando estraga, eles vêm falar que era para nosso próprio uso, que era nosso mesmo, e a gente não chegou a fazer uma mistura química...

R: Por que vocês nunca fizeram? Por que nunca entraram?

J1: Porque o professor não levava a gente.

J7: Acho que nem os próprios professores tinham qualificação para dar uma mistura química para gente, ensinar a fazer um perfume...

[...]

J5: O aluno se sente injustiçado, revoltado.

R: E por que vocês acham que acontecia isso?

J5: Não faço a mínima ideia.

J7: Na maioria das vezes eu achava que era porque eu era muito bagunceiro.

Uma das formas de discriminação é a não oferta de conhecimento por parte da escola. A instituição deixou no vazio a sua tarefa enquanto escola: ofertar a construção de uma ficção necessária. Os jovens viam o conhecimento "pregado" nas paredes do laboratório, mas não estavam ali para aprender sobre ele. O que se aprendia no laboratório era outro saber. Injustiça, revolta e desconfiança sobre a autoridade de saber dos professores é o resultado disso.

Os jovens não ficavam na sala de aula porque ali nada acontecia em relação ao conhecimento. A recusa a essa situação, que assume para eles o nome de discriminação, se dá pelo fato de não terem acesso ao conhecimento escolar.

No decorrer da conversação outros elementos aparecem "encorpando" a recusa. Os jovens recusavam o medo que os professores demonstravam ter deles. A

ameaça ao professor ou qualquer outra autoridade na escola vinha como resposta à indiferença, ao desinteresse desses em relação a eles.

J7: Tinha aluno que ameaçava os coordenadores. Se eu não passar você vai ver. [Risos] O aluno ficava três meses em casa e falava: se eu não passar você vai ver. E na hora que vai ver... Uai! Ce ficou três meses em casa. Dei meu jeito!

R: Qual era o jeito?

J7: O jeito era ameaçar o professor. Igual nós aqui. Nós não temos nenhum envolvimento com bandidagem, com nada, mas nós falávamos: eu conheço tal pessoa e se você não passar, ele desce aqui.

R: Fazia uso disso.

J7: Fazia uso disso. Usava a violência da própria comunidade em cima do professores que não eram daqui. Tinham medo das histórias daqui, tinha medo dos próprios alunos daqui.

Essa situação é diferente das teses que apresentamos sobre a violência na escola. Esses jovens nos mostram que não são vítimas e nem vitimados. Não há prática autoritária presente na escola que repercuta como reação dos jovens, pelo contrário. Não se trata tampouco de uma identidade constituída na violência do bairro. Não é a falta de regras que conduz à violência. A autoridade existe, mas pelos jovens ela é desacreditada pela sua própria descrença em relação aos alunos. Nessa escola não há um problema de violência porque as regras não são explícitas. Não é essa a questão. Nenhuma regra ou norma é garantia efetiva numa escola para o exercício da função educativa. O desejo, que está extraído da norma e da regra, é sempre destabilizador. O pedido por regras e normas é um apelo ao simbólico, por uma lei que oriente.

É um aluno que faz uso da imagem que a favela tem na sociedade, para, diante desse fato, na relação com o professor, recusar o medo que este demonstra em relação a ele, morador da favela. Age com violência na escola, fazendo uso da imagem que ele sabe que a favela tem como lugar de violência para o professor, mas como uma recusa dessa imagem. Não querendo fazer a violência, ele faz. Não querendo ser o favelado, ele acaba sendo. Isso é diferente, porque não é apenas fazer uso da violência para obter algum benefício, como dissemos antes. Essa situação existe também, como a fala do Jovem 7 vem comprovar.

Pode ser uma forma de reagir à discriminação dizendo que nada da escola tem valor, pois percebem uma atitude "frouxa" para com eles, por serem os moradores da favela. Não havia ação dos professores, ou, pelo menos, eles não percebiam uma ação que reconhecessem como autêntica. Havia um pedido de que a relação professor/

aluno fosse autêntica, que eles aprendessem apesar de serem pobres e moradores da favela.

Os alunos localizam alguns desses problemas no Programa Escola Plural, que, para eles, significou um "relaxamento" da escola com a avaliação e o ensino, como os fragmentos abaixo confirmam.

J7: Se eu for bom eu passo, se eu não for bom eu passo.

J6: Mas eu acho que o grande erro foi esse ensino aí. Escola plural!!. É só ir na aula. O cara que estuda fica indignado. Ele pensa assim: no ano passado eu estudei para caramba, esse cara que tá do meu lado não estudou, não fez nada, está na mesma sala que eu... eu acho que ele fica pensando isso.

J4: O que estragou a maioria dos alunos foi a escola plural.

Mas não é a questão do programa que está em jogo. É a relação que passa a imperar na escola em relação ao conhecimento. As autoridades escolares parecem cumprir a "profecia maligna" do déficit cultural. Parece-nos que eles buscam uma relação mais autêntica que passa pela palavra do professor. Há frouxidão e também uma desistência em relação a eles.

Esses jovens, que não são violentos, fazem uso da violência para ameaçar o professor, pelo medo que eles percebem neste. Eles recusam o nome que vem do Outro quando confrontados com ele. "Não sou rebelde", "não sou bagunceiro", "não sou favelado". Mas usam da violência da própria comunidade dentro da escola, deixando vir à tona o pior deles. Eles afirmam não quererem responder ao nome do Outro, querem outra coisa. Mas o que mostram na escola é o pior deles.

Os alunos recusam a discriminação, que é uma palavra guarda-chuva. Várias práticas vindas do Outro aparecem. Eles recusam a violência no olhar dos professores que desistem de exercer sua função educativa de dizer não a eles quando necessário. Recusam a discriminação dos professores para com eles quando não dão aula, mesmo estando na sala, quando são infrequentes, quando mantêm distância, quando ficam próximos e querem um clima amigável. Todas essas situações são sinônimas, para os alunos, de desinteresse e indiferença com eles, pois os localizam como favelados.

Sob o olhar do Outro, o que se observa é a afirmação da identificação como vagabundo. Um olhar petrificado que tem como efeito sobre o sujeito também uma petrificação numa forma de gozo que o coloca na posição que este Outro tem para ele.

Romper com essa petrificação implica ter que arranjar-se em outra identificação assumindo a divisão subjetiva, que significa aventurar-se por um outro saber, um nome, que sirva como substituto.

A violência de que já falamos da relação do sujeito com o Outro se mostra aqui: o sujeito agarra-se ao saber pronto, que vem do Outro que lhe atribui um nome, mesmo que negativo. (LACADÉE, 2003) É a dimensão segregativa do sintoma.

O sentimento de injustiça e de injúria, efeitos da situação nessa escola, nos fala também de uma demanda, que Lacadée analisou, por parte dos jovens na contemporaneidade. É a demanda do respeito. Essa demanda está ligada ao declínio dos significantes mestres e tornou-se relevante para os jovens, pois eles têm que se arranjar sozinhos diante desse Outro *nãotodo*. Diante de uma cultura em que tudo é permitido, a demanda de respeito talvez seja uma saída para estabelecer uma parada no gozo desenfreado.

Para Lacadée, os jovens são hoje a testemunha das dificuldades do sujeito em alojar seu desejo e se situar diante da relação com o Outro *nãotodo*. É perguntar: o que eu valho? O tempo de viver da juventude é o tempo de respeitar no Outro não apenas aquilo que os outros dizem que ele é, mas respeitar a sua própria diferença. É uma luta que exige grande força subjetiva do sujeito.

O aluno visto na posição de quem desempenhava o trabalho de estudar, ficava encoberto ante a petrificação. Eles eram tratados como se não tivessem o direito de ser alunos. Nessa situação, a SMED teve razão em intervir, pois havia uma ação interna que reforçava a exclusão do direito de ser aluno. No entanto, a igualdade no discurso funcionava segregando a diferença de cada um.

Há um excesso de saber sobre esses jovens vindo da Secretaria, dos professores, das políticas, negligenciando o próprio saber deles. Alguns demonstram, sim, o desejo de serem estudantes e assim serem tratados. Mas como não conseguem que esse Outro, no caso os professores, os veja como alunos, eles reproduzem o desejo do Outro. Estão emaranhados no desejo do Outro, encenando, como já dissemos. Na encenação eles encarnam para esse Outro, o professor no caso, os "fora da lei", trabalhando a serviço do fracasso e da violência.

O impossível de uma transmissão, diz Santiago (2008a), se manifesta em todos os fenômenos que geram mal-estar como expressão de resistência a uma ordem simbólica. No aluno, o mal-estar se mostra quando ele demonstra recusa ao saber e ao professor, e por parte do professor, pela perda do desejo de ensinar. O fracasso da

transmissão não está desvinculado do mal-estar do professor no exercício de seu trabalho. Esses professores, apesar de não terem sido objeto deste trabalho, são falados pelos alunos. Os jovens captaram pelo olhar e outras manifestações o desinteresse dos professores e o abandono da função de transmissão frente ao impossível da educação que nessa escola se fazia. Devia haver algum impossível para eles, que pode estar relacionado à escola, à favela ou aos alunos, ou a nada disso, que os fazia desistirem desses jovens.

O impossível, é bom lembrar, se faz em qualquer lugar, em qualquer escola. Não tem relação com classe social. Perguntando de outra forma: por que os professores educam em outros lugares? Por que os professores dessa escola não estão no lugar de professores? Qual insuportável presente nesses lugares extremos faz o professor educar? Talvez isso se dê pela pressão da lei, que pode estar configurada na exigência por parte das famílias, das autoridades escolares ou de uma exigência particular. Mas onde o simbólico sob a forma da lei se mostra sem lugar, numa dimensão talvez mais líquida, mais frouxa. As implicações para os professores seria a recusa em ensinar? Uma questão a se investigar.

A regra e a norma que eles afirmam como necessidade para uma escola funcionar vêm em função disso. A norma e a lei vêm como uma necessidade de ser tratado como aluno, como aquele que tem que fazer um trabalho, como uma orientação para eles e também para os professores. Nesse caso estão todos sem lei. A norma e a disciplina, que sempre funcionaram, como alguns autores afirmam, como fator desencadeador da violência, aqui vêm como fator a pacificar.

Não queremos com essa análise negar a existência das diferenças. Alguns desses alunos se afirmam como contrários a esses comportamentos. O Jovem 3, que é o favelado moderno, é um exemplo. No entanto, no grupo o que aparece de funcionamento é esse modelo. Tanto é que encontramos três posições que os alunos apontam como saída diante dessa escola. Essas posições não se mostraram especificamente nessa conversação, mas foram afirmadas em outras, como podemos observar nos fragmentos a seguir. O que nos leva a pensar que a questão da violência escolar que eles nos falam, não se resolve apenas pela relação autêntica estabelecida pelos professores, pois talvez alguns deles continuem na condição de "os fora da lei".

Uma primeira é tornar-se o bagunceiro na escola, que tanto pode conseguir se formar (concluir o curso), como não:

J2: Algumas pessoas só percebem a importância depois que sai da escola.

J4: Depois que perde é que dá valor.

J1: Eu percebi também depois que formei.

J3: Tá vendo, vocês deviam ter seguido o exemplo do J3, véio. (5ª Conversação)

Estes eram os bagunceiros que se formaram, arrependidos de não terem aproveitado da escola aquilo que ela podia ter oferecido. No grupo de oito jovens, dois não se formaram.

Uma segunda posição é suportar, porque não há outro caminho para o que deseja.

J6: Eu? Uai. Porque eu penso no meu futuro. Mesmo sendo um bom aluno não dá para reter as coisas todas que dão na escola, principalmente quando você estuda à noite. À noite, por exemplo, são três horas de aula, você já fica para trás com relação...

[...]

J6: São aulas de quarenta e cinco minutos e você já fica atrasado com relação aos outros alunos. Aí, se eu não me dedicar, no meu futuro com esse terceiro ano, formar e coisa e tal, como é que eu vou fazer para disputar com uma pessoa que foi bem na escola? Não vai ter como não. Eu tô pensando no meu futuro. Quero ser advogado, trabalho lá na OAB. Eu tô me dedicando para isso. (5ª conversação)

Uma terceira é abandonar a escola. É o Jovem 8, que abandona a escola por fracassar. Ele falou pouco nos encontros, mas participou de todos. No último dia, ele contou por que abandonou a escola.

J8: Ah, cara, eu tinha um pensamento sabe. Eu era bem bobo assim. Eu tinha um pensamento que, depois de formado no ensino médio, não teria mais nada para fazer, seria só trabalho. E que precisaria de um estudo bom para trabalhar, só que saí da escola pensando... A escola tá ruim, vou procurar outra coisa, porque depois que eu me formar, eu não vou ter quem me vai ensinar sabe. Eu não vou poder trabalhar por causa disso, com o estudo ruim. Eu acho que a escola tava ruim, que eu não ia aprender nada, com isso eu não ia trabalhar, e com isso acabei saindo da escola. Só que hoje não é nada disso.

[...]

J8: Não, pô, na época que eu estudava lá no colégio, os professores não ligavam muito, não falavam muito de formar, falavam mais de aprender sabe, e como eu não tava aprendendo nada. Eu achava que não ia arrumar trabalho. (7ª conversação)

6.4. Duas conversações sobre o mesmo tema: *O que é uma boa escola?*

A indagação principal que orientou essas duas conversações foi: *O que é uma boa escola?* Ao indagarmos, o que retorna nas conversações é a diferença entre as bagunças que são comuns, que fazem parte da idade da juventude, e a bagunça destrutiva.

No primeiro caso, ela existe na escola, faz parte do cotidiano, como brigas de namorados, rixas, falsificação de assinaturas de responsáveis, conversas em sala de aula, arrumar uma desculpa para entrar sem carteirinha. Essa bagunça é controlada pelo professor e demais autoridades. Ela é, inclusive, punida, e o aluno é chamado a se responsabilizar pelo ato.

R: E para uma escola ser boa, além da regra o que vocês diriam?

J4: Os alunos têm que ser bons também.

J1: Tirando alguma coisa que você gostava de fazer dentro da sala e não deixando você fazer, ué. Igual trocar de lugar. Tinha muita gente que trocava de lugar para fazer trabalho em grupo, professor não deixava. Não! Você vai fazer sozinho. Já criava aquele negócio, né. Se eu fizer bagunça na aula dele de novo, aí na hora do grupo não dá.

[...]

J3: Mas nessa idade na escola eu fazia bagunça. Mas até a oitava série eu era bem quieto, brincava de vez em quando. Aí passou do primeiro ano para o terceiro, aí juntou lá com os meninos, com alguns que já faz uma farra do lado de fora da escola, assim, aí chegou dentro de sala, e nós fomos três anos seguidos, aí complicou. (4ª conversação)

Nessa bagunça podemos ver que há escola, há movimento, há ação, há responsabilidade. Mesmo causando desconforto à lógica da escola, muitas dessas atitudes são consideradas indisciplina. Mas elas existem. Em grupo ou individualmente, as crianças e os jovens vão produzir alguma atitude sempre desconfortável à lógica escolar. E no caso desses jovens, não podemos nos esquecer que alguns podem gostar de estar na condição de bagunceiro o que significa que eles sempre existirão.

É uma bagunça em que o bagunceiro é chamado a se responsabilizar. Algumas dessas bagunças ocorrem por embalo, poderíamos chamá-las de práticas transgressoras, o "zoar", têm um componente de brincadeira, diversão, entretenimento, como é o caso de bombas colocadas no banheiro ou em lugares onde não machuquem as

peessoas. Essas práticas estão no cotidiano escolar, como destaca o trabalho de Espírito Santo (2002) e Nogueira (2006).

J3: Para mim adiantou, eu nunca fui tão bagunceiro. Eu nunca fui tão bagunceiro assim não. Mas quando eu fazia e eles puniam, aí eu quietava.

J1: Eu. Eu fui mais no embalo, sô. Quando o professor me xingava eu ficava quietinho. (4ª conversação)

A escola é boa porque existe professor que estabelece um laço entre o aluno e o ensino.

J6: Mas o aluno... Eu acho que tinha que ter professores assim... Não que os professores não eram capazes, mas tem que ter professor que...Não aquele que é rígido, tem que ser rígido também, mas um professor, que consegue entreter o jovem na disciplina que ele tá dando. Porque senão eles sempre vão achar uma coisa chata e não vão ter por obrigação fazer nem porque gosta e nem porque é obrigado. (5ª conversação)

J6: Tem professores que... Tipo, consegue interagir com todo mundo dentro da sala. De brincar na hora certa e de fazer as pessoas respeitarem ele na hora certa. Eu acho que a gente já conversou isso assim. Eu não sei como faz para formar um professor assim.

J7: Não. Ele brinca na hora certa, ele é rígido na hora certa. Igual na sexta série, eu tive um professor, não sei se você lembra, era o professor de matemática. Era o Ivan. Todo mundo chamava ele de Ivan mãozinha, mas ele para mim era um professor...

R: Ivan mãozinha?

J7: Ele tinha uma mão meio atrofiada lá. Mas a aula dele era muito legal. Ele pegava tipo uma coisa que tava na cabeça da pessoa ele cantava... e as pessoas que não queriam estudar, ele deixava quieto, mas quando começava a fazer bagunça, ele era rígido, ele era tipo mais severo, dava suspensão, era vai lá conversar com a coordenadora.

Essa "bagunça" tem vida. Há uma relação na qual o jovem percebe que os professores se importam com eles. Essa situação de certa forma confirma a pesquisa de Zaluar e Leal (2001) junto à população pobre sobre o que é uma boa escola pública. Uma boa escola é quando o diretor organiza, o funcionário respeita e o professor impede a bagunça.

Existe a "bagunça" destrutiva. Esta é recusa ao professor e à escola. Aqui não há escola, não há m demanda, não há ensino e não há responsabilização. Não há resposta. Ela é desorganizadora do cotidiano escolar e é nomeada como violência.

6.5. As três últimas conversações: *recuperação de saber. Favela é lugar bom de morar*

O tema da favela retornou nessas últimas três conversações. Na primeira delas, o Jovem 6 conta a situação de sua mãe e fala.

J6: Mãe solteira, da periferia..

R: Aqui é periferia?

J7: É!

R: É? Por que vocês acham que aqui é periferia? Eu não acho que aqui é periferia.

J7: Toda favela é periferia.

J6: É um aglomerado. Não é uma periferia.

R: Engraçado. Eu não acho que toda favela é periferia. Por que você acha isso? Qual é a diferença?

J7: Porque põe isso para a gente.

J6: É um aglomerado! Um aglomerado!

R: A sociedade põe para você.

J7: A sociedade põe para todo mundo isso. Onde é que tem...[Risos] não olha, não, véio...

J6: Continua aí...ah véio... [Risos]

R: Qual é a diferença?

J7: A diferença eu não sei por que. A sociedade coloca assim, vamos dizer, as pessoas da classe média, alta aí já falaram, onde tem um bocado de casinha reunida assim, casinha dividindo parede com a outra é .. Pelo menos é aglomerado, é favela, é periferia.

R: Mas eu acho que mistura.

J6: Periferia é do outro lado da cidade. Aqui não é periferia. Periferia é roça praticamente.

R: Vocês não estão na periferia. Vocês moram no centro da cidade. Queria eu morar aqui no centro da cidade. Você desce e pega um monte de ônibus dentro da cidade.

J6: Morar aqui? Você queria morar aqui?

R: É no centro da cidade! Vocês moram no centro da cidade.

J7: Gente mora no centro da cidade, é só urbanizar essa merda!

R: Mas vocês moram no centro da cidade!

J7: Praticamente.

R: A favela é central. Não é periferia.

J3: De todas as favelas, essa aqui é uma das melhores porque tem tudo em volta.

J7: Eu não quero sair daqui para ir para outra favela.

J4: O cabana. O cabana... [...]

J3: Porque aqui nós estamos perto de tudo, né. Nada falta, né.

J6: A gente quis dizer assim, que aqui é favela, mas o jeito que a gente aprendeu a falar é periferia. Outro dia que eu aprendi que periferia são os lugares mais afastados do centro da cidade. Então esse conceito... aqui não é uma periferia. Aqui é um aglomerado... igual eles falam é um aglomerado.

R: Eu não sei se vocês moram num aglomerado. Quantas favelas têm aqui?

J7: Uma só. Tem só a Pedreira.

R: Então não é aglomerado. Aglomerado tem mais de uma favela.

J6: Uai. Então, ficam falando na televisão aquela propaganda sobre urbanização. Aquela propaganda da urbanização fala aglomerado da Pedreira Prado Lopes. Tão me enganando então, ué. Tá vendo. Eles tão fazendo espelho errado para eu seguir já todo errado. (6ª conversação)

Essa conversação e as demais registraram um dos mais interessantes momentos que vivenciamos em relação ao trabalho: o destravar das identificações. É a dimensão política do dispositivo em funcionamento.

O que vemos é a recuperação do saber quando se questiona o que vem do Outro. O nome periferia encobria o nome favela e fazia funcionar um modo de gozo que tamponava o próprio saber. Favela e periferia, favela e aglomerado faziam-se associadas para eles. Quando se indaga, o que vimos surgir foram as explicações: inicialmente, não se sabe por que existe isso, a não ser que foi a sociedade que disse. O discurso do Outro faz funcionar o tamponamento do saber.

A frase do Jovem 6 é significativa para ilustrar a relação do sujeito e o Outro, quando se faz um deslocamento na alienação para fazer surgir um espaço, uma brecha, para o saber aparecer: "Eles estão fazendo espelho errado para eu seguir já todo errado".

Os esvaziamentos de sentido das nomeações vão dando lugar a outra favela, não apenas associada ao tráfico e à violência. Fazem recuperar, inclusive, o saber escolar, que até aquele momento não se tinha feito importante para falar do lugar onde moram. Alienados que estavam no nome do Outro, esses jovens anunciam que sabem mais da favela do que a mídia e o governo. A propaganda a que o Jovem 6 se refere é da PBH divulgando suas ações nas favelas da cidade. Trata-se do projeto Vila Viva em parceria com o governo federal. A PPL seria uma das favelas contempladas.

A conversa continua.

J7: Favela aqui tem uma só. Por boca, aí divide a favela, tipo boca de tal, boca de não sei o quê...

R: Ah, tem vários nomes. As partes.

J3: Mas, na verdade, todo mundo considera como Pedreira.

J7: Mas tem uma só. A única que é diferente que é separada de nós é a Vila Nosso Senhor dos Passos, e a Concórdia. [São bairros da região]

R: Que é bem diferente daqui.

J7: Quem vem aqui e que não gosta da gente...

J6: É Pedreira! É Pedreira.

J7: É Pedreira! Mentel E não gosta de falar. (6ª conversação)

Há pela primeira vez uma diferenciação entre a favela e o tráfico, que identifica a favela de outra forma: pelas bocas. A favela é novamente confirmada como um espaço associado ao perigoso, ruim. Na circulação discursiva a identificação foi sendo deslocada para a ideia da PPL como um lugar de moradia que tem vantagens e desvantagens, como acontece em qualquer outro bairro da cidade. A conversa gira em torno dos bairros próximos, procurando localizar a sua própria residência.

J7: Periferia para eles não é mais São Cristóvão. É do Lagoinha.[bairros da região]

J6: Aqui é Pedreira. Lagoinha é do outro lado da rua.

R: Parece que Pedreira vira o nome de um bairro.

Silêncio.

[...]

J7: Começa ali.

J6: No postinho... é isso que eu tô falando. Ali é o São Cristóvão.

R: Eu não sei. Tem que olhar pela prefeitura como é definido isso. Eu até já tentei entender, porque eu moro na confluência de dois bairros. Eu não sei dizer qual bairro que eu moro. Aí eu vou pelo IPTU.

J6: Igual a eu. Eu não sei se eu moro no São Cristóvão ou no Santo André. [bairro da região]

R: Exatamente.

J6: A conta vinha assim uma vez São Cristóvão e outra Santo André. Aí uma hora eles colocaram Pedreira Prado Lopes, ficou tudo resolvido. Aí nos paramos de pagar a conta e metemos um gato lá. [Risos]. Parou de vim conta de água e conta de luz.

R: Então tem hora que morar na Pedreira é bom, né.

J7: É bom, mas outro dia eu bati palma para uma coisa que não foi tão bom. Eles vão urbanizar a Pedreira. Eu bati palma. Nós vamos ter que começar a pagar IPTU, conta de água, conta de luz. (7ª conversação)

Alienados a essa dicotomia e à identificação da favela como espaço desqualificado socialmente, falar do lugar onde residem não é uma operação fácil para os jovens. Declarar que ali há possibilidades de viver diferentes daquelas anunciadas pelo discurso homogeneizante presente na cultura brasileira, que associa favela a território de marginalidade, foi então possível na conversação. A Pedreira não é periferia e não é um aglomerado, e não é um lugar ruim de morar. A favela está na cidade e dela faz parte como nos diz os trabalhos de Zaluar e Alvito (2003). Comparando com outras favelas, eles residem num bom lugar.

J4: O monopólio da Pedreira, fala do que é ruim, mas para quem mora aqui é outra coisa.

J6: No jornal não fala assim, dos projetos comunitários que tem aqui, do lado bom. Só passa: matou vinte, matou trinta na Pedreira, não valoriza as coisas daqui não.

R: E falam muito dos jovens, dos jovens envolvidos no tráfico.

J4: Para todo mundo de fora aqui é um lugar ruim de morar. É ruim, mata muito, mas se você ficar uma semana aqui você não vê nada disso que eles estão falando. (6ª conversaçãO)

E reafirmam a ressignificação da favela, que, para nós, se fez pelo movimento da conversaçãO. O Jovem 3, como em outro momento, é o desestabilizador da conversa, introduzindo novamente a dúvida acerca dos nomes que não são dados por eles.

J3: Eu acho que quem fala de favelado não é a gente não. Acho que isso já vem...

J6: É a sociedade. Eu não faço campanha para dizer que eu sou favelado.

R: Tem gente que faz?

J2: Fazer faz. Aquelas pessoas que descem para fazer arrastãO, para depredar as coisas à toa, para roubar, para isso ou aquilo, já tá colocando a bandeirinha, eu sou favelado. Tem muita pessoa que a gente tá andando no centro assim, que nem nota que é favelado.

J7: Favelado, não. A gente mora na favela.

J6: Tem diferençA de morar na favela e ser favelado. (7ª ConversaçãO)

Havia uma diferençA, que estava latente e subjazia às conversações, e que até aquele momento não se havia mostrado. Até a 6ª conversaçãO, quando o assunto da diferençA entre periferia e favela veio à tona, tudo era a mesma coisa. O discurso universalizante que torna tudo igual era o imperativo, deixando a diferençA de fora. Não havia sido introduzido até aquele momento um elemento desestabilizador o suficiente para fazer destravar as identificações. Para nós, o movimento das conversações foi capaz de produzir um curto-circuito na lógica massificadora, fazendo surgir um espaçO vago entre o sujeito e os nomes do Outro, que possibilitou advir a diferençA.

A produçãO desse curto-circuito no discurso do Outro também foi capaz de fazer aparecer, nessas duas últimas conversações, os moradores da favela. Como tivemos oportunidade de demonstrar, a PPL é afirmada como uma favela violenta pelo tráfico de drogas ali presente, pela precariedade de sua populaçãO, por isso é definida como áreA de vulnerabilidade social, necessitando de intervenções da política pública. É

também o lugar de vândalos, drogados e vagabundos. Os trabalhadores não são anunciados com veemência. O acento é sempre dado pelos seus aspectos negativos.

Esses jovens falam agora de outra favela. De uma favela que eles conhecem mais do que aquela que eles veem na mídia. Eles fazem o que é chamado de recuperação de saber, aquilo que é o mais próximo do sujeito.

Mas quem são então os moradores da Pedreira? São os jovens que se deixam influenciar pela violência da favela? São os jovens que, no convívio com o tráfico, produzem o que Zaluar e Leal (2001) chamam de *etos violento*? Dizem que são os drogados. Mas os jovens respondem: *Não somos*.

R: Por que vocês falam assim: jovem é influenciável?

J6: Quem disse isso aí?

J1: A droga, a droga vai influenciar seus amigos.

[...]

J7: Aí o cara virou para mim e disse assim: Cole aí, negão! Eles me chamam lá [na escola em que estuda] de negão. Cole negão, cê não vai dar uma bola não?[chamado para partilhar alguma droga] Não, véio, eu não faço isso não. É brincadeira! Cê mora na Pedreira e não usa nenhuma droga? É para você ver, véio. Eu moro na Pedreira e não uso nenhuma droga. Eu não acredito não. Então dá um tapa aqui?⁸⁶ Quería que eu desse um teco lá na farinha. Ih, piorou, parceiro.

J3: Por que você não deu um tapa na mesa lá?

J6: Uau. Jogar tudo para o alto. [Risos]

J7: Piorou. Aí um dia lá, um colega meu que não vou citar o nome dele chegou com loló. Vai aí gordinho? Eu disse não. Pô, véio, cê é o único cara que mora na Pedreira, véio, que eu conheço, véio, que não usa droga nenhuma. Falei assim: Vou continuar. Teve um coleguinha meu que chegou com o cigarrinho lá e eu falei: Ô véio, deixa eu dar um tapa aí. Aí na hora que ele me deu o cigarro, peguei, quebrei e joguei no chão. Aí ele, pô, véio. Pô, gordinho, cê é mó folgado, hein. Eu falei: Cê bobo, para de fumar isso.

R: Por que vocês fazem isso?

J7: Nós temos uma coisa assim,,, tipo meio que..

J6: Irmandade,..

J7: De não deixar um se levar pelo.. Vamos dizer: ah, começou a usar droga, não vamos deixar. Pelo menos chegar lá e falar: Pô, cê não lembra, a gente falou de não usar droga, véio,..

R: Então, vocês são uns jovens diferentes.

J6: Tem muitos na favela diferentes. (6ª conversação)

Novamente a diferença se mostra. Eles não são jovens influenciáveis, como afirmam algumas teorias que associam a violência escolar com a violência do bairro. Não estão alienados a esse discurso. Não usam drogas, como o discurso afirma, o que

⁸⁶ “Tapa” e “teco” são gírias associadas às drogas. É a forma usada para oferecimento a outrem.

derruba outra teorização, presente no discurso pedagógico, que diz que os jovens moradores de favela são "todos drogados". São os favelados, os bagunceiros, os violentos na escola. E, fora dela, na favela, são os diferentes do discurso do Outro.

Não estamos aqui querendo negar que o tráfico de drogas tem impactado as escolas e sua organização, como outros trabalhos já demonstraram. Mas o que está sendo dito por esses jovens põe em dúvida essa afirmativa. A pesquisa vem dizer que a violência escolar não está em linha direta com o tráfico de drogas do bairro. Esses jovens alunos nos mostraram que a violência é uma recusa, na forma de um sintoma atuado, contra o desinteresse que os professores, a escola, o poder municipal, a cidade tinham em relação a eles por serem pobres e moradores da favela, e não porque eles eram violentos.

Combater a disseminação e o uso de drogas é a maior preocupação dos docentes em Belo Horizonte como Gonçalves e Sposito (2002) apresentam. Para os professores qualquer política pública de "redução da violência" deveria começar pelo combate a disseminação das drogas entre alunos. Não estamos dizendo que os professores não tem razão sobre as drogas na escola, pois a própria situação relatada na conversação aconteceu na escola. O que nos provoca nessa situação é a associação que os professores estabelecem entre jovens e drogas e os efeitos que isso traz como estamos podemos demonstrar. Ponto inclusive destacado pelos autores que questionam a imagem que o mundo adulto tem feito sobre as crianças e jovens moradores de bairros periféricos: estigmatizados pela condição de pobreza são vistos sob a ótica do medo e tratados como virtuais criminosos e delinquentes.

O argumento da escola em crise também pode ser questionado. Para nós a crise da educação não ocorre porque a transmissão moral pela qual ela é responsável não tem sido suficiente para impedir a invasão de práticas e códigos violentos. Mesmo as proposições mais éticas que afirmam a diferença não têm sido capazes de resolver a questão, como nos lembram Zaluar e Leal (2001). Esse argumento não se sustenta porque esses jovens o derrubaram. Isso não quer dizer que discordamos da escola estar em crise.

Para a psicanálise, a crise da educação é decorrente de sua impossibilidade de atingir o ideal que a sociedade propõe a ela. Esse ideal sempre fracassa, pois, confrontado com sujeito que o recusa, não há como atingi-lo. A educação nunca deixou de estar em crise na modernidade e nem na contemporaneidade. Sua crise mostra seu rosto quando seu funcionamento deixa de fora o sujeito.

Nesse sentido, preferimos concordar com Nogueira (2006), que afirma existir uma crise interna localizada na legitimidade da escola conferida pela sua expansão, a escola de massas, e pela organização dos sistemas escolares. Na contemporaneidade, a escola assume um caráter cambiante, como nos lembra o autor. É evidente o enfraquecimento de sua função social, mas isso não retira dela sua legitimidade integradora como difusora da tradição.

Dando continuidade ao tema de quem são os moradores da favela, esses jovens vão nos dizer que o discurso social os afirma como violentos. Eles dizem: *Não somos! Violenta é a polícia.*

J7: Teve uma vez que eu passei aqui tava lotado de polícia. Aqui nós costuma falar que tá inflamado. Aí, beleza. Eu e meu amigo, o Mané, meu colega que já faleceu já, nós tamo descendo, tava indo lá para o centro, três gambezinho, nós passamos no meio de mais de sessenta, nós chegamos perto de três gambezinho, os gambezinho falam assim:
R: O que é gambe?

J7: Polícia. Eles falam: Encosta! Aí esse colega meu falou assim: aí meu colega falou assim: pô, patrão nós tamos descendo desde lá de cima, tem mais de sessenta lá em cima, ninguém parou nós. Você vai parar nós? Aí o cabo falou: Cala a boca, que nós vamos parar quem nós quiser. Aí ele falou assim: não, mas eu só tô perguntando aqui. Cala a boca ou eu te arrevento você aqui todo. Aonde é que você tá indo? Na zona? É, né, seu safado, tá indo na zona, né. Ele não, tô indo comprar um negócio. Ele: cala a boca. Não te perguntei porra nenhuma não.

Há um pedido de respeito. Quando há solicitação de respeito, ela é direcionada a alguém. Pela linguagem, é um pedido de respeito pelo Outro, pelo qual há uma indicação para esse funcionamento. O sujeito pede o respeito porque o Outro não responde mais desse lugar. O respeito deixou de ser valor. O Outro não faz funcionar o pedido de respeito. Estamos num paradoxo: é pedido mais respeito para fazer funcionar o significante que não funciona mais desse lugar. O que temos visto surgir é o aumento da segregação, pois o Outro *nãotodo* não responde mais. A saída pelo particular é o modo particular de gozo onde cada um se situa para se fazer valer. Essa saída é a novidade que cada um, criança e jovem, traz como elemento que produz novos modos de vida.

Uma atitude que devemos recusar é a tentativa de recuperar esse significante perdido. Isso significa aliar-se ao que há de mais conservador na sociedade, presente, por exemplo, nas manifestações racistas, sexistas e fundamentalistas. Essas ações estão

em franca ascensão e demonstram sua força quando nos atordoam, como no caso dos atentados de 11 de setembro de 2001. Isso significa que os processos segregacionistas são intensos, como nos lembrava Lacan já em 1970, ao falar da sociedade orientada pelo *objeto a*.

Nunca se terminou completamente com a segregação. Posso dizer a vocês que ela vai sempre reaparecer com mais força. Nada pode funcionar sem isto que acontece aqui, na medida em que o *a*, o *a* sob a forma viva, por mais aborto que ela seja, manifesta que ela é feito da linguagem. (Lacan, 1969-1970/1992, p.170)

Quem são os moradores da favela? Dizem que são os vagabundos. Eles vão dizer: *Não somos, somos trabalhadores e campeões do futebol.*

J8: Da última vez passei a maior vergonha. Eu tava trabalhando. Aí ao invés de virar para casa, eu virei na rua Progresso. Aí tinha uma *blazer* que tava com quatro ou cinco policiais, aí eu passei. Na hora que eu tava a uns cinco metros assim de distância, na hora que eu já tinha passado deles, um me pegou pela mochila por aqui (mostra que pegou na alça da mochila) me leva de volta, me puxando assim, aí, eu tava assim, o policial me mandou parar com a mão na cabeça, um olhou meu tênis, outro tava olhando meus bolsos, outro tava olhando meu boné, outro levantou a camisa, foi aquele negócio. Parecia que eu era o maior assassino. Aí o povo começou a rir de mim. Eles viram o meu negocio lá do Giramundo, lá do meu trabalho, aí continuou me revistando, eu fiquei uma meia hora parado lá. Pegaram minha carteira de identidade, telefonaram para não sei aonde, para ver se eu tinha ficha limpa, aí depois que o policial falou, ele tem ficha limpa, o outro ficou me revistando lá ainda, aí depois me mandaram embora.

Esses são os jovens moradores da favela. Não usam drogas, não são violentos porque sofrem a violência policial, não são vagabundos, mas trabalhadores. E são também bicampeões de futebol. Eles participam dos projetos sociais que existem na favela. Do que mais gostam é a oficina de futebol do Fica Vivo, porque lá eles são campeões.

Em 2009, o time de futebol amador da PPL, o Araribá, foi vice-campeão da taça de futebol amador da cidade, e um dos jovens que participaram das conversações integrava esse time.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só pergunta "que fazer?" aquele cujo desejo se apaga.

Jacques Lacan (1974/2003, p.539)

Este trabalho propôs uma investigação sobre a violência escolar, concebendo-a como um novo sintoma do fracasso na contemporaneidade. Esse novo sintoma tem sido um incômodo à sociedade, principalmente porque os supostos responsáveis por essa violência são os próprios alunos da escola. Encontrar explicações para esse agir dos jovens era o objetivo do trabalho.

O enigma se tornou ainda mais instigante quando a escolha do campo de pesquisa se apresentou como um diferencial importante. Investigar esse fenômeno junto aos alunos de uma escola pública escolhida pelo poder público para se tornar uma escola de tempo integral para jovens era uma grande oportunidade. Isso porque o projeto fracassara pelas próprias ações dos jovens.

Conceber a violência como sintoma do fracasso escolar, orientação teórica dada pela psicanálise aplicada, significa que ele fala da relação do sujeito com o seu tempo de viver. Trata-se de uma relação conflituosa, subjetivamente falando, pois ao sujeito não é possível tudo realizar. Há um mal-estar que se manifesta nessa relação de impossibilidade ou, dizendo de outra forma, de completude total, que se mostra como expressão de uma recusa a algo com o qual o sujeito tem que se defrontar. Essa recusa é simbólica. Está relacionada aos valores sociais, às instituições, a alguma dimensão da cultura à qual o sujeito não se "adapta".

Ter o sintoma como orientação é assumir a sua positividade. É descartar a ideia de déficit presente no discurso da ciência, que, ao excluí-lo da sua discursividade, não trabalha com o sintoma como uma resposta particular do sujeito. Essa orientação impede que o sintoma seja segregado pelas instituições, como nos alerta Tizio (2006). Um sintoma segregado entra no circuito do discurso dominante que o esmaga e o torna uma categoria de ordem pública. Ou seja, é visto como um problema a ser erradicado, como o é o fracasso escolar e tantos outros que conhecemos. Ainda segundo essa autora,

é dessa situação que nascem as maneiras de intervir que cronificam, por fixação do sintoma, os dispositivos de gestão de instituições que lidam com crianças e jovens.

A autora alerta que vários outros sintomas acabam por serem criados com ações urgentes fundadas na ideia de trauma, da medicalização do sintoma e da judicialização, chegando-se mesmo a fazer uso dos aparatos repressivos do Estado, às vezes de maneira preventiva. Para ela, o que se vê nessas situações é um controle que está do lado do Outro que segrega o sujeito e seu sintoma. Desconhecer essas formas de sintomas produzidos pelas ações políticas traz sérias consequências, já que fixam o gozo e produzem reações que aumentam o problema que se quer resolver. E acrescentaríamos: produzem o seu avesso, mais fracasso, ou seja, mais sintoma.

É o que podemos observar na situação investigada. Há um saber prévio, científico, sobre a escola e os alunos que permitiu a elaboração de uma proposta de intervenção para a educação de jovens. Ao intervir por essa lógica, a resposta obtida foi a continuidade do fracasso, agora manifestado por meio de uma reação agressiva: a violência praticada pelos jovens contra a escola. Por conceber o problema da escola como uma questão de ordem técnica pensada a partir da ciência, a Secretaria extraiu o sujeito e o sintoma da situação, o que fez por produzir mais sintoma.

O saber científico diz: quando se tem professores mais bem qualificados e uma infraestrutura adequada para o exercício contemporâneo da atividade docente, o sucesso escolar se propaga. Dar a palavra aos jovens nos ensinou que esse discurso científico não funciona bem assim. Há um ideal que fracassa quando o sujeito se faz presente. Este é o impossível a que Freud já se referia. O sujeito é desorganizador de qualquer lógica científica, pois, com sua particularidade, ele faz a exceção da regra. É ele quem vai exigir que os dispositivos criados na sociedade sejam revistos a partir de sua diferença.

Essa tensão entre a particularidade e o social é da modernidade e está presente na contemporaneidade pelas especificidades que engendra. A exigência do discurso da igualdade para todos impõe a criação de muitos dispositivos normalizadores, de forma a fazer com que todos estejam incluídos. As lutas sociais exigem direitos iguais. A força dessa igualdade criada pela modernidade elimina as diferenças, mesmo que estejamos num tempo em que elas se fazem mostrar. Mas o empuxo é para que a diferença desapareça pela normalização. A saída é possível quando os sujeitos lançam mão de outras formas de falar do que aprendem, do que criam para lidar com o impossível.

Dar a palavra a esses jovens, com quem ninguém quer conversar, para com eles aprender, coloca-nos de frente ao que eles recusam, o que às vezes nos assusta, traz constrangimentos, principalmente aos gestores públicos e aos bem intencionados cidadãos. Quando se atua no sentido de realizar ações consideradas de boa qualidade para a população pobre, no sentido de garantir o direito, é preciso estar disposto a negociar e ter "orelhas abertas para derrubar conceitos, pré-juízos e fantasmas". (TIZIO, 2006, p.180) Isso significa pensar a política pública a partir do particular, o que se configura um paradoxo. Como agir para todos tendo o particular como premissa? Esta é uma questão que se coloca para todos aqueles dispostos a interrogar o seu tempo de viver. Não penso que haja resposta. Fiquemos com a questão a nos incomodar.

O que esses jovens nos ensinam sobre a violência escolar e a relação com a escola é a sua recusa a diferentes aspectos e o pedido por uma relação autêntica dos profissionais da escola com eles. A violência concebida como sintoma trouxe elementos diferenciadores das teses sobre a violência escolar até então conhecidas.

A violência nem sempre está nos jovens pela influência do tráfico existente nos bairros onde residem. Eles podem recusar as nomeações recebidas, vindas sob a forma de nomes, olhares, atitudes para com eles. Descaso, injúria, discriminação e preconceito por serem moradores da favela é o que recusam. A saída que encontram é a violência atuando no sentido de destruir o que vem do Outro. Por isso, são os "fora da lei" não querendo ser.

Não são só violentos, pois são campeões de futebol, mas, pelo fato de as referências simbólicas serem líquidas, utilizando uma expressão de Bauman (2004, 2008), sua saída é pela violência, pelo ato. Eles usam a violência como encenação, para recusar o que vem do outro como descaso, sabendo que esse outro tem medo da violência que está no bairro e acredita nele estar. Dizendo de outra forma, não tem a violência na sua essência, como instinto, mas usam da violência como uma encenação, querendo afirmar para o Outro outra coisa que não a violência, mas, por não saberem como, respondem com aquilo com o qual eles mesmos não concordam. E depois se arrependem, pois queriam ter feito outra coisa e aproveitado a escola. Mas mesmo não querendo ser violentos, eles o são.

A violência impede o laço social, pois as nomeações que vêm do Outro, como nesse caso, têm o mesmo efeito que as patologias fabricadas pelo discurso da ciência. É uma oferta de identificação, que, na regulação pulsional, tampona o que vem

do sujeito, fazendo crer ser assim, deixando-o sem saída, sem recursos, em situação de “desinserção” social, como nos lembra Santiago (2009a).

Na favela existe oferta de simbólico. Os programas sociais são um exemplo, inclusive pelo seu excesso, e alguns ofertam possibilidades de identificações diferentes. Mas, como afirmamos, algumas ações políticas ainda repetem o discurso social que associa favela a violência e bandidagem. Se não há falta, a uma falha da falta, há um excesso deixando o sujeito entrar num circuito de busca de gozo incessante. Há muitos nomes sobre a favela, em específico a PPL, como demonstramos, e sobre os jovens da localidade.

Sua demanda por ordem e regra na escola, creditando a ela um retorno da função educativa, como Zaluar e Leal(2001) também encontraram, é a tentativa de buscar fora deles, no Outro, uma sustentação simbólica que sirva de evitamento da violência que eles praticam. Mas, encontrar sustentação em um Outro *nãotodo* não se faz pelo retorno das normas e regras, principalmente se forem excessivamente disciplinares.

Na contemporaneidade a pergunta se esvai. Quando conseguimos introduzir uma questão na conversação podemos dizer que esta é bem sucedida. Isso porque há um tamponamento do vazio por outros elementos efêmeros. Somos impacientes quando as coisas não funcionam. Há uma recusa ao que não traz efeito imediato. A inibição está em descendência, e, diante disso, precisamos estar atentos para as demandas de ações moralizantes que se fazem no discurso das instituições, principalmente as escolares.

Não é o retorno da escola com sua ação moralizante que faz valer a sua função junto ao jovem. Talvez seja por aquilo que Lacadée (2007) nomeia como "o ponto de onde" cada um pode se fazer mostrar pela sua diferença. A escola é ainda afirmada por esses jovens como importante, mesmo com seu sentido utilitário acentuado: formar-se para arrumar emprego, para ter vida melhor, como disseram. Não há um rompimento desse jovem com a escola como instituição social, deixando à margem seu valor.

Eles querem, no entanto, que ela funcione naquilo que é sua função: educar, ensinar, transmitir saber a eles, porque têm direito a ela. Eles recusam uma escola "frouxa", uma relação não autêntica dos professores, com responsabilidade assumida pelos atos cometidos. Fazer isso funcionar no tempo em que o significante não faz laço é um grande desafio. A distância entre fazer isso funcionar e o disciplinamento ou mesmo a recaída para os procedimentos didáticos pedagógicos como certeza para o

funcionamento é mínima. Ter um professor formado é direito do aluno e do professor, uma escola bem equipada também, mas não é garantia do sucesso da educação. Não quer dizer que isso vá romper com o círculo do fracasso escolar. Ele continuará, pois o sujeito sempre vai desestabilizar essa lógica. Aprendemos isso com esses alunos. É importante saber que alunos que fracassam sempre existirão. O que está em pauta é o seu grande número. Aqui o direito é violado. Aqui a política deve atuar e continuar atuando.

É importante que os docentes continuem lutando por melhores condições de trabalho, que os mecanismos de gestão democrática, os recursos destinados à educação, a democratização da educação e a melhoria da escola pública continuem sendo afirmados. A sociedade de extrema desigualdade não é ilusão. Mas precisamos fazer a escola funcionar, por isso essas e outras lutas são necessárias. Elas são o que a psicanálise chama de semblante para fazer o simbólico funcionar nesse tempo de *Outro nãoatodo*.

Nesse caso, o professor precisa acreditar que a educação transforma o sujeito em algo melhor para poder exercer sua função. Precisa fazer valer a avaliação, a transmissão de saber, assumir a figura substituta dos pais, mas sabendo que tudo isso é provisório. É semblante. Suportaremos isso?

Por fim, gostaríamos de destacar a importância do dispositivo na sua função de provocar um reposicionamento de saber do aluno frente à escola, à favela. Nossa aposta na conversação era que o dispositivo funcionasse no destravamento das identificações e produzisse um efeito de saber. Na conversação, o que se espera é "um certo efeito de saber" que pode trazer algo novo, como nos diz Miller (2005b). Para nós, esse efeito de saber foi obtido: *Nem toda favela é periferia; Essa favela é um lugar bom de morar; Não somos favelados. Moramos na favela; Eu não quero sair daqui para morar em outra favela; Não sou favelado, sou favelado moderno; Depois que perde é que dá valor.*

Ao final, poderíamos nos perguntar o que visa a psicanálise no estudo da educação e qual a sua contribuição. Talvez esta seja uma questão já muito debatida. Mas gostaríamos de poder contribuir um pouco mais. Primeiro, são duas práticas diferentes. A psicanálise concebe um sujeito, a educação outro. A educação convoca um sujeito que normatiza, o que deixa a dimensão do particular restrita a alguns poucos momentos. Na psicanálise o sujeito é efeito da linguagem, por isso ela atinge o discurso. O que é visto como déficit, fracasso é onde a psicanálise pode atuar.

A psicanálise contribui quando é convocada pela educação para auxiliá-la a lidar com as crianças e os jovens a partir da seguinte orientação: quem sabe sobre o seu mal-estar é o próprio sujeito. É ele quem deve falar sobre isso, na busca de uma verdade, sempre provisória, pois é modo de gozo, sobre a sua dor de existir. A psicanálise não serve para inserir os desinseridos, “tornar um delinquente um pastor de ovelhas”, nem reagrupar os isolados. Sua função é atingir o discurso, ela atua nele para abalar o dominante, o déficit, os ideais, as nomeações. É por aqui que a psicanálise atua. Ela é uma prática e, como tal, a experiência como analisante contribuiu para pensar que o saber *a priori* não funciona.

8. ANEXOS

ANEXO A

OFICINAS PROGRAMA FICA VIVO NA PPL

- | | |
|---|--|
| 1) Vôlei/
Dias/Hora: terça e sexta de
17:30 às 20 horas
Local: CMBH | Dias/Hora: sexta 18 às 20:30
horas
Local: CMBH |
| 2) Futsal/
Dias/Hora: segunda 17:30 às
20:30 horas e sexta 18 às 21
horas
Local: CMBH | 7) Capoeira/
Dias/Hora: quarta 09 às 11
horas e sábado 14 às 16
horas
Local: Casa da Paz |
| 3) Futebol de campo/
Dias/Hora: quarta e sexta
13:30 às 17:30 horas
Local: Campo do Pitanguy | 8) Artes Plásticas/
Dias/Hora: terça e quinta 15
às 17 horas
Local: Ateliê particular (Rua
Escravo Isidoro, nº40) |
| 4) Futebol de areia/
Dias/Hora: sábado 15 às 18
horas e domingo 10 às 13
horas
Local: Campinho de areia
(atrás da creche da rua
Carmo do Rio Claro) | 9) Street Dance/
Dias/Hora: segunda, quarta e
sexta 19 às 21 horas
Local: Escuderia Lecoqc
(Rua Pedro Lessa, sem
número, acima do Hospital
Odilon- casa com grade) |
| 5) Circo/
Dias/Hora: terça e quinta 18
às 20:30 horas
Local: CMBH | 10) Handball/
Dias/Hora: segunda e quarta
18:30 às 20:30 horas e quinta
18:30 às 19:30 horas
Local: CMBH |
| 6) Dança afro-brasileira/ | 11) Dança de rua e axé/ |

- Dias/Hora: segunda e quarta
18:30 às 20 horas e sábado
12:30 às 14 horas
Local: CMBH
- 12) Artesanato/
Dias/Hora:terça e quarta
13:30 às 16:30 horas
Local: Centro de Produção
Cultural
- 13) Artesanato/
Dias/Hora: terça e quinta 9
às 11 e sábado 9 às 11 e 14
às 16 horas
Local: Casa da Paz
- 14) Bijotaria/
Dias/Hora:terça e quarta 19
às 21 horas
Local: Espaço Cidadão
- 15) Produtos alimentícios
artesanais/
Dias/Hora: segunda e sexta-
feira de 08:30 às 11:30 horas
Local: Casa da Paz
- 16) Percussão/
Dias/Hora: sexta-feira de
17:30 às 19 horas e sábado
de 8:30 às 10:00 horas
Local: Escola Carlos Góis
- 17) Percussão e samba/
Dias/Hora: terça e quinta-
feira 7:30 às 19 horas
sábado 10 às 12 horas
Local: Escola Silviano
Brandão
- 18) Grafite/
Dias/Hora: quinta-feira
15:30 às 17:30 horas
sábado 9 às 12 horas
Local: Casa da Paz e Escola
Profissionalizante
(respectivamente)
- 19) Grafite/
Dias/Hora: sexta-feira de
08:30 às 10:30 horas e
quarta-feira de 14 às 16
horas
Local: Centro Cultural
Liberalino Alves
- 20) Informática/
Dias/Hora: terça, quarta e
quinta-feira de 17:20 às 19
horas, sábado de 09:30 às 12
horas e 13:00 às 15 horas
Local: Escola Carlos Góis

ANEXO B

Demonstrativo da aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino - 1998/2008

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE			
Ano	Aplicação legal mínima (correspondente a 30% da receita)	Valor efetivamente aplicado	% aplicação
1998	171.693.825,45	206.170.177,33	30,02
1999	219.809.089,76	224.201.656,61	30,60
2000	246.805.760,96	247.293.705,22	30,06
2001	280.079.812,93	280.552.664,39	30,05
2002	323.491.415,62	326.761.282,24	30,30
2003	352.634.768,40	356.723.907,60	30,35
2004	422.112.618,29	428.139.613,58	30,43
2005	467.012.724,81	471.702.492,50	30,30
2006	522.896.619,74	528.890.048,15	30,34
2007	610.869.505,35	620.466.480,07	30,47
2008	733.962.788,75	749.499.228,78	30,64

Fonte: Secretaria Municipal de Finanças – Contadoria- Geral do Município de Belo Horizonte, 2008

ANEXO C

Recursos recebidos e deduzidos no âmbito do FUNDEB- 2007/2008 – PBH**PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

ANO	TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS DO FUNDEB PARA O MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	DEDUÇÃO DA RECEITA DO MUNICÍPIO PARA FORMAÇÃO DO FUNDEB	LÍQUIDO
2007	216.075.899,62	129.479.944,49	86.595.955,13
2008	260.110.659,78	191.724.376,81	68.386.282,97

Fonte: Secretaria Municipal de Finanças – Contadoria- Geral do Município de Belo Horizonte, 2008

ANEXO D

IDEB – índice observado e metas projetadas para o município de Belo Horizonte – 2007

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,6	4,4	4,6	5	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
Anos Finais	3,7	3,4	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar 2007

ANEXO E

IDEB – Índices observados e metas projetadas para o EF e EM – Brasil 2007

IDEB	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7
Estadua l	3,9	4,3	4	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3	3,2	3,1	4,9
Munici pal	3,4	4	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3	4,8
Privada	5,9	6	6	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7

Fonte: Censo Escolar, 2007

ANEXO F

Distribuição de Alunos por Faixa Etária e Ensino - 2008

Regional	EF Diurno			EF Noturno			Ensino Médio		
	16 a 19 (*)	20 a 25 (**)	26 a 30 (***)	16 a 19	20 a 25 a	26 a 30	16 a 19	20 a 25	26 a 30
Barreiro	498	3		897	190	153	640	73	7
Centro-sul	192	54	25	285	78	62	1068	177	20
Leste	408	6	1	688	142	113	870	199	45
Nordeste	515	2	2	650	157	124	973	111	10
Noroeste	218			149	61	54	58	21	5
Norte	307	3		408	102	65	602	173	30
Oeste	377	35	19	360	102	48	941	259	51
Pampulha	312	2		209	62	36	76	46	7
Venda Nova	636	38	18	818	169	143	2242	511	79
TOTAL	3.463	143	65	4.464	1.063	798	7.470	1.570	254

Fonte: SMED/GPLI/Estatística – Censo escolar 2008

(*) 213 com necessidades especiais

(**) 119 com necessidades especiais

(***) todos com necessidades especiais

ANEXO G



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo

REQUERIMENTO Nº _____

Senhor Presidente,

Requeiro a esta Comissão, nos termos do art. 48, incisos II e IV do Regimento Interno, seja realizada audiência pública com a finalidade de **discutir irregularidades que vêm ocorrendo na Escola Municipal de Belo Horizonte, situada na Av. José Bonifácio, 189, Bairro São Cristóvão - segundo denúncias apresentadas a esta Comissão por representantes da comunidade do Bairro Santo André - no dia 20 de junho de 2006, terça-feira, às 13:00h, no Plenário JK.**

Solicito que sejam **convocados**:

- Secretária Municipal de Educação;
- Gerente Regional de Assistência Social da Regional Noroeste;
- Gerente Regional de Educação da Regional Noroeste;
- Maria José de Bessas, Diretora da Escola Municipal de Belo Horizonte;
- Ariadne – Professora da Escola Municipal de Belo Horizonte;
- Zoroastro – Professor da Escola Municipal de Belo Horizonte;
- Paulo Costa – Coordenador do Projeto Escola da Juventude da Escola Municipal de Belo Horizonte;
- Oto – Professor da Escola Municipal de Belo Horizonte;
- Simone – Professor da Escola Municipal de Belo Horizonte;
- Presidente do Conselho Tutelar Noroeste;
- Presidente do Conselho Municipal de Educação;

E que sejam **convidados**:

- Vereador Geraldo Félix;
- Ten. Cel Luciene – Cmte. do 34º Batalhão da Polícia Militar;
- Major Marcos Vinícius – Cmte. da 21ª Cia PM do 34º Batalhão da Polícia Militar, situado na Rua Diamantina, no Bairro São Cristóvão;
- Promotor da Infância e Juventude;
- Presidente do SINDIBEL;
- Dirécia Gomes Pedro, residente nesta Capital, na Av. José Bonifácio, 303, Beco F, no Bairro São Cristóvão, tel. 3422-4916;
- Robson da Costa Meira – Presidente do Jornal Fala Pedreira -, com endereço nesta Capital, na Rua Dr. João Carvalhaes de Paiva, 309, Bairro São Cristóvão.

Belo Horizonte, 30 de maio de 2006

Vereador Reinaldo Lima

À Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo
Câmara Municipal de Belo Horizonte-MG

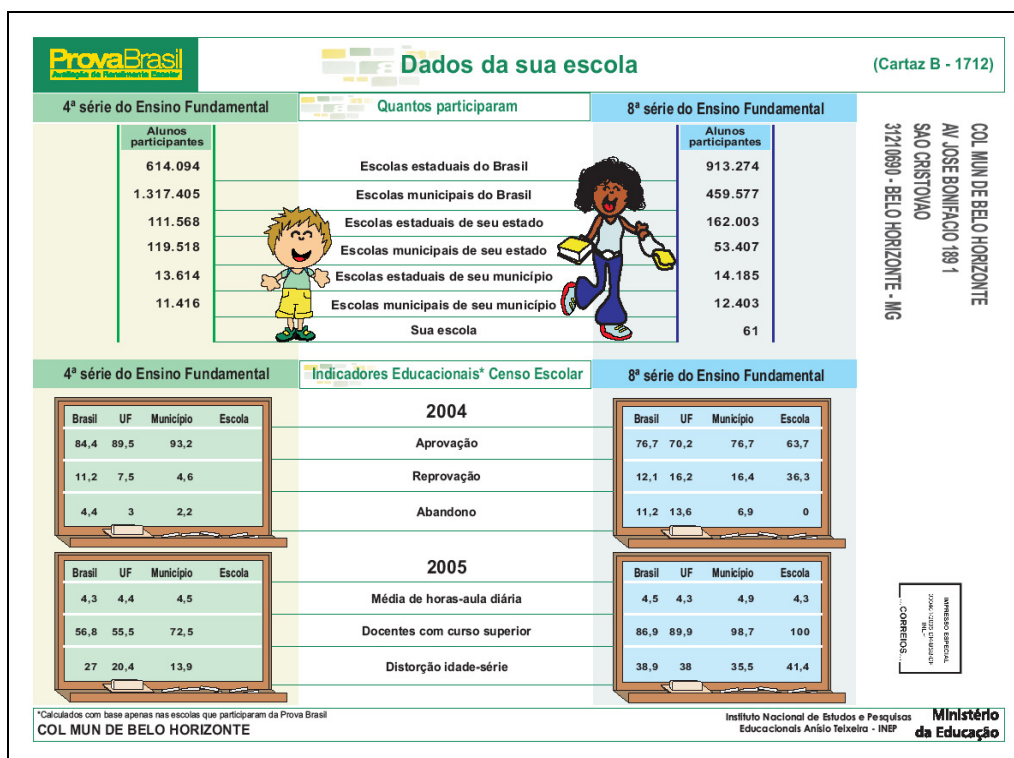
Avulsos distribuídos
Em 01/06/06
Responsável distribuição

Aprovado requerimento de diligência
Em 20/05/06
Presidente da Comissão

ANEXO H

QUADRO 2

Prova Brasil. Avaliação do rendimento escolar da escola municipal
Belo Horizonte – 2005

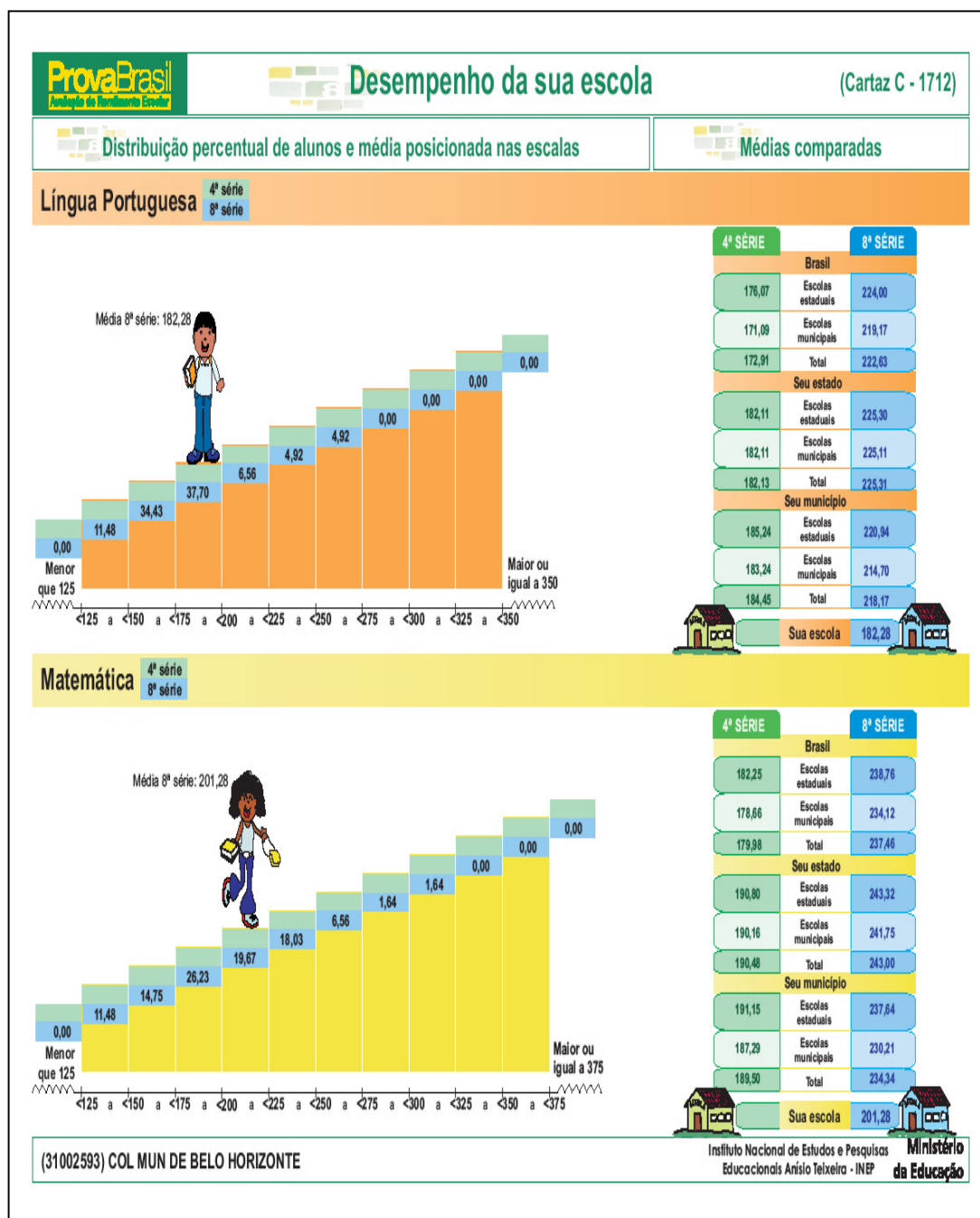


Fonte: INEP, MEC, Brasil, 2005

ANEXO I

QUADRO 3

Resultado da média comparada entre a 4ª e a 8ª série da Escola Municipal
Belo Horizonte - Língua portuguesa e matemática em 2005



Fonte: INEP, MEC, Brasil, 2005

ANEXO J

Lei n º 8432 de 31 de outubro de 2002

Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino.

O Presidente da Câmara Municipal de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais e atendendo ao que dispõe o VI, combinado com o VIII do art.92 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte promulga a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta lei trata da implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino, em acordo como o disposto no §2º do ar. 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996.

Parágrafo único – Para efeito desta Lei, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino.

Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:

I – a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal 9.394/96;

II – acompanhamento do desempenho escolar;

III – atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;

IV – atividades que lhe possibilitem a convivência como os colegas e a prática da cidadania;

V – noções de informática;

VI – 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

Art. 3º - O nº de alunos da turma de tempo integral será de, no máximo, 25 (alunos).

Art. 4º - A implementação da jornada escolar de tempo integral será realizada progressivamente, do seguinte modo:

I – em, no mínimo, 2 (duas) turmas por ciclo escolar, pelo menos 2 (duas) instituições municipais de ensino de cada região administrativa do Município, no primeiro ano letivo após a publicação desta lei;

II – em, no mínimo, 2 (duas) turmas por ciclo escolar, em cada instituição de ensino municipal, no segundo ano letivo após a publicação desta lei;

III – atingindo todo o ensino fundamental, no oitavo ano letivo após a publicação desta lei.

Art.5º - Terá direito a matricular-se em turma de tempo integral, até ser cumprido o inciso III do art.4º, o aluno que, cumulativamente:

I – residir há mais de 5 (cinco) anos no Município;

II – necessitar da aplicação de medida de proteção, conforme previsto no art. 98 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

III – possuir renda familiar de, no máximo, 1 (um) salário mínimo per capita;

IV – tiver idade máxima de 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único – O aluno matriculado em turma de tempo integral em um ano letivo e que atender ao disposto nos incisos deste artigo terá direito a matricular-se em turma de mesma jornada no ano letivo seguinte.

Art. 6º - O executivo formará uma comissão multidisciplinar para promover a implementação e o acompanhamento das turmas de tempo integral.

Parágrafo único – A comissão de trata o caput deste artigo terá as seguintes atribuições específicas:

I – selecionar os alunos que comporão as turmas de tempo integral;

II – definir diretrizes das atividades extracurriculares;

III – avaliar o desenvolvimento das turmas de tempo integral.

Art. 7º - O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 dias, contado de sua publicação.

Art. 8º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO K

PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

DOM

Diário Oficial do Município - Belo HorizonteDiário Oficial do Município - Belo Horizonte Ano XI - Nº: 2.511 -
12/24/2005

Poder Executivo

Secretaria Municipal de Educação

Portaria Conjunta SMED/SMPS nº 002/2005 - Edital de Seleção - Anexo Único

PORTARIA CONJUNTA SMED/SMPS Nº 002/2005

A Secretária Municipal de Educação, em conjunto com o Secretário Municipal de Políticas Sociais, no uso de suas atribuições,

Considerando o Programa BH Cidadania e os princípios da descentralização, intersetorialidade, territorialidade e participação popular;

Considerando que o Programa BH Cidadania envolve a participação das Secretarias Adjuntas de Abastecimento, Assistência Social, Esportes, Direitos de Cidadania; das Secretárias de Saúde e Educação; da Fundação Municipal de Cultura e das nove Secretarias Adjuntas Regionais de Serviços Sociais que, com base no modelo de gestão de descentralização, articulação e integração intersetorial, atuam em conjunto nos territórios das nove áreas do BH Cidadania;

Considerando o Objetivo Geral do Programa, que é a inclusão social das famílias residentes em áreas socialmente críticas consolidando modelos integrados de atuação na área social;

Considerando os seguintes Objetivos Específicos do Programa:

- garantir a adequação dos equipamentos educacionais, de suas propostas pedagógicas e quadro de profissionais aos objetivos do Programa BH Cidadania;
- propiciar atendimento educacional em tempo integral para crianças e adolescentes, estabelecendo fluxo regular entre as UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil e escolas da PPL - Pedreira Prado Lopes; garantir a participação das direções das escolas na gestão local do programa, por meio de sua inserção na Comissão Local; e
- promover relações de solidariedade entre escola e comunidade;

Considerando a escolha da microrregião da Pedreira Prado Lopes - PPL como referência à expansão do Programa BH Cidadania na Regional Noroeste de Belo Horizonte; e

Considerando a necessidade de compor quadro de docentes e quadro funcional das unidades escolares municipais localizadas na microrregião da Pedreira Prado Lopes;

RESOLVEM:

Art. 1º - Fica autorizada a realização de processo seletivo de servidores públicos municipais para compor o quadro docente das unidades escolares municipais localizadas na microrregião da Pedreira Prado Lopes - PPL, situada na região administrativa municipal Noroeste, que reger-se-á pelas regras previstas no Edital anexo a esta Portaria.

Parágrafo único - O quadro funcional das respectivas unidades escolares será selecionado posteriormente.

Art. 2º - As unidades escolares municipais de que trata esta Portaria são as seguintes:

I - Escola Municipal Belo Horizonte, situada na Av. José Bonifácio, nº 189, São Cristóvão - telefones: (31) 3277-6012 / 3277-6013;

II - Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães, situada na Rua Carmo do Rio Claro, nº 145, São Cristóvão - Telefones: 3277-6018 / 3277-6019.

Art. 3º - Para conduzir, em todas as etapas, o processo de seleção, conforme atribuições definidas no Edital, será constituída uma Comissão de Seleção, que terá a seguinte composição:

- a) dois representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- b) um representante da Secretaria Municipal de Políticas Sociais;
- c) um representante da Gerência Regional de Educação da Secretaria Adjunta de Administração Regional de Serviços Sociais Noroeste;
- d) o Diretor e/ou Vice-Diretor de cada escola municipal para as quais serão selecionados os professores.

Parágrafo único - Os membros da Comissão de Seleção serão nomeados por ato conjunto da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Políticas Sociais.

Art. 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2005

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Secretária Municipal de Educação

Jorge Raimundo Nahas

Secretário Municipal de Políticas Sociais

**EDITAL DE SELEÇÃO PARA PROVIMENTO DO QUADRO DOCENTE DE
UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS - MICRORREGIÃO DA PEDREIRA
PRADO LOPES / PPL**

A Secretaria Municipal de Educação - SMED, em conjunto com a Secretaria Municipal de Políticas Sociais - SMPS, tornam público que farão realizar seleção de servidores públicos da Rede Municipal de Educação para compor o quadro docente das Unidades Escolares Municipais localizadas na microrregião da Pedreira Prado Lopes, da Administração Regional Noroeste, conforme critérios regulamentados por este Edital.

I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O quadro de professores das unidades escolares municipais localizadas na microrregião da Pedreira Prado Lopes (Administração Regional Noroeste), será selecionado entre os servidores públicos da Rede Municipal de Ensino, nas áreas do conhecimento especificadas no Anexo Único.

1.2. Os professores selecionados deverão ser lotados nas seguintes unidades escolares municipais:

I - Escola Municipal Belo Horizonte, situada na Av. José Bonifácio, nº 189, São Cristóvão - telefones: (31) 3277-6012 / 3277-6013;

II - Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães, situada na Rua Carmo do Rio Claro, nº 145, São Cristóvão - Telefones: (31) 3277-6018 / 3277-6019.

1.3. Os servidores públicos municipais selecionados deverão incumbir-se de todas as atribuições que, por sua natureza ou em virtude de dispositivos legais, estejam no âmbito de sua competência.

1.4. A seleção dos professores para a Escola Municipal Belo Horizonte e Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães será realizada no período de dezembro de 2005 a fevereiro de 2006.

1.5. Todas as etapas do presente processo de seleção serão conduzidas pela Comissão de Seleção constituída para tal fim, que terá as seguintes atribuições:

I - acompanhar as inscrições dos professores interessados;

II - analisar individualmente os relatos comentados;

III - realizar entrevistas;

IV - apresentar os resultados de cada fase do processo de seleção;

V - decidir sobre pedidos de reconsideração;

VI - encaminhar à Secretaria Municipal de Educação os resultados de cada fase do processo de seleção;

VII - desenvolver outras atividades destinadas à consecução dos objetivos deste processo de seleção.

II - INSCRIÇÕES

2.1. Poderão inscrever-se para seleção os servidores públicos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) com formação, em nível superior, nas áreas do conhecimento especificadas no Anexo I.

2.2. As inscrições deverão ser realizadas pessoalmente, no período compreendido entre a data de publicação desse Edital e 10/02/2006, no horário de 8h às 18h.

2.2.1. Os professores já lotados nas unidades escolares municipais a que se refere este Edital farão sua inscrição junto à Direção da respectiva Escola, mediante solicitação.

2.2.2. Os demais professores da RME-BH farão sua inscrição na Secretaria Municipal de Educação, Rua Carangola, 288, 8º andar, sala 815, Santo Antônio, telefones: (31) 3277-8643 / 3277-8644.

III - PROCEDIMENTOS PARA SELEÇÃO

3.1. Terão prioridade para seleção os profissionais com disponibilidade para atuarem em dois turnos, preferencialmente para atuar nos turnos manhã/tarde ou, em função da organização do trabalho escolar que se praticará, atuar nos turnos tarde/noite ou manhã/noite.

3.1.1. Os profissionais convocados para atuar em dois turnos deverão possuir dois cargos na RME-BH ou, se detentores de um cargo, ter disponibilidade para uma extensão de jornada completa.

3.2. O processo de seleção constará das seguintes fases:

I - Primeira Fase: análise de relato comentado;

II - Segunda Fase: análise de currículo e entrevista.

3.3. A Primeira Fase terá caráter eliminatório e seu resultado será afixado na Secretaria Municipal de Educação no dia 12/02/2006, até às 18h, convocando-se os aprovados para entrevista.

3.4. Na Primeira Fase, o candidato deverá apresentar relato comentado, contendo:

I - reflexão sobre sua experiência docente, abordando sua compreensão sobre os princípios da Escola Plural;

II - descrição sucinta de sua trajetória profissional, abordando:

a) para candidatos à E.M. Belo Horizonte, experiências de trabalho escolar realizadas com jovens na faixa etária entre 12 anos e 18 anos de idade;

b) para candidatos à E. M. Dr. José Diogo de Almeida Magalhães, experiências de trabalho escolar realizadas com a infância ou com a pré-adolescência;

c) para candidatos das duas unidades escolares, experiências adicionais de trabalho com projetos relacionados a:

- Alfabetização e Letramento;
- Educação Matemática;
- Relações Étnico-Raciais e de Gênero;
- Educação Física (corporeidade e movimento);
- Informática;
- Educação Ambiental;
- Iniciação Musical;
- Literatura Infantil;
- Literatura Infanto-Juvenil;
- Teatro;
- Língua Estrangeira;
- Artes Plásticas;
- Área de políticas sociais (para a infância e juventude).

III - expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido;

IV - Currículo profissional.

3.4.1. O relato comentado deverá ter o seguinte formato:

I - máximo de 10 (dez) páginas digitadas;

II - espaço 1.5;

III - fonte "Times New Roman", n.º 12.

3.5. A Segunda Fase terá caráter eliminatório e classificatório e será realizada para os professores atualmente lotados nas referidas unidades escolares, no período de 26/12/2005 a 31/12/2005 e para os demais professores inscritos no processo seletivo, no período de 13/02/2006 a 17/02/2006, sempre no horário de 8h às 18h.

3.6. Todos os professores atualmente lotados na Escola Municipal Belo Horizonte ou na Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães, estejam ou não em efetivo exercício do cargo, já estarão automaticamente habilitados a participarem da Segunda Fase do processo de seleção (entrevista), desde que formalizem seu pedido de inscrição junto à Direção da escola em que compõem o quadro, no prazo previsto no subitem 2.2 deste Edital.

3.6.1. Os professores selecionados permanecerão nas atuais escolas.

3.6.2. Os professores que não forem selecionados terão assegurada a sua lotação, conforme ofícios SMED/EXTER/1945/2005 e SMED/EXTER/1946/2005 encaminhados às referidas escolas em 19/12/2005.

3.6.3. Os professores em readaptação funcional comporão o quadro geral da Educação, na secretaria das escolas ou em suas bibliotecas, de acordo com a legislação pertinente, se se adequarem aos trabalhos, desde que não haja auxiliares específicos pleiteando os cargos, casos em que serão colocados à disposição da SMED.

3.6.4. Os professores que estejam em Licença Médica, Licença Remunerada ou à disposição de outras instâncias, se desejarem retornar às atividades nas respectivas unidades escolares em 2006, deverão formalizar pedido de inscrição e participar da Segunda Fase do processo de seleção (entrevista) juntamente com os demais professores e, caso sejam selecionados, deverão retornar às respectivas unidades escolares.

3.6.5. Ficarão excedentes aqueles que não se inscreverem ou que não forem selecionados.

3.7. A listagem dos candidatos aprovados, por ordem de classificação, será afixada nas secretarias da Escola Municipal Belo Horizonte, da Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães e na Secretaria Municipal de Educação até o dia 20/02/2006.

3.8. Pedido de reconsideração fundamentado, referente à Primeira e Segunda Fases do presente processo de seleção, poderá ser encaminhado até 01 (um) dia útil após a divulgação do resultado da Primeira Fase (Fase eliminatória) ou da publicação do resultado final (Fase eliminatória e classificatória).

3.8.1. O pedido de reconsideração deverá ser protocolado na Secretaria Municipal de Educação de 8h às 18h e será analisado pela Comissão de Seleção.

3.8.2. A Comissão de Seleção terá um prazo de até 24h (vinte e quatro horas), a partir da ciência do pedido de reconsideração, para se manifestar, modificando ou mantendo a eliminação do interessado e/ou a ordem de classificação.

3.9. A lista final de aprovados, por ordem de classificação, será publicada no Diário Oficial do Município - DOM.

3.10. Publicada a lista final de aprovados, a Comissão de Seleção encaminhará relatório à Secretária Municipal de Educação e ao Secretário de Políticas Sociais, para homologação.

IV - CONVOCAÇÃO

4.1. Os professores aprovados serão convocados e lotados na Escola Municipal Belo Horizonte e na Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães, por ordem de classificação, de acordo com as necessidades das respectivas escolas, e participarão de curso de formação.

4.1.1. Os professores convocados só poderão assumir suas atividades na escola para qual forem encaminhados a partir da data em que houver substituto para suas funções na escola de origem, não podendo, em hipótese alguma, deixar aulas vagas na unidade escolar em que estejam atualmente lotados.

4.1.2. O professor convocado para admissão poderá requerer a sua reclassificação no último lugar da listagem de aprovados, mediante requerimento, por escrito, a ser entregue na Secretaria Municipal de Educação, podendo ser novamente convocado dentro do prazo de validade da seleção, se houver vaga nas unidades.

4.2. A transferência do profissional integrante da nova equipe poderá ocorrer motivada por interesse do serviço, a partir de avaliação realizada pela Equipe de Avaliação, composta pela coordenação da escola, pela equipe de acompanhamento pedagógico e pela SMED.

V - DISPOSIÇÕES FINAIS

5.1. O quadro funcional das respectivas unidades escolares será selecionado posteriormente, de acordo com os pressupostos orientadores da proposta pedagógica para a microrregião da PPL - Pedreira Prado Lopes.

5.2. Este processo seletivo terá validade de 01 (um) ano, a partir da data de publicação do resultado da seleção.

5.3. Os casos omissos neste Edital serão objeto de deliberação conjunta pela Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Políticas Sociais.

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2005

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva
Secretária Municipal de Educação
Jorge Raimundo Nahas
Secretário Municipal de Políticas Sociais

ANEXO ÚNICO

Áreas de Conhecimento e Atuação

ÁREA	ATUAÇÃO
Alfabetização e Letramento	1º e 2º ciclos
Alfabetização e Letramento	3º ciclo e Ensino Médio
Arte	3º ciclo e Ensino Médio
Biologia	3º ciclo e Ensino Médio
Ciências	3º ciclo e Ensino Médio
Ed.Física	3º ciclo e Ensino Médio
Filosofia	3º ciclo e Ensino Médio
Física	3º ciclo e Ensino Médio
Geografia	3º ciclo e Ensino Médio

História	3º ciclo e Ensino Médio
Inglês	3º ciclo e Ensino Médio
Língua Portuguesa	3º ciclo e Ensino Médio
Matemática	3º ciclo e Ensino Médio
Química	3º ciclo e Ensino Médio
Sociologia	3º ciclo e Ensino Médio

ANEXO L



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SMED/EXTER/1366-2006.

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2006.

Senhor Secretário,

Dentro de nosso PPAG está a previsão de uma grande reforma de revitalização do Escola Municipal Belo Horizonte, adequando-a fisicamente para atendimento integral ou ampliado a alunos do 2º e 3º Ciclos de Formação.

Essa proposta de adequação está em consonância com o projeto social e político-pedagógico para a região da Pedreira Prado Lopes, que irá contemplar várias ações de inclusão social naquela região e integrar o atendimento educacional do município ao Programa BH Cidadania.

Nesse sentido, solicitamos os encaminhamentos pertinentes para a execução de projeto arquitetônico e complementares para conseqüente execução de obra em 2007, atendendo ao objetivo proposto.

Esclarecemos que no final de 2006 a referida escola não receberá matrículas para 2007. Dos atuais 308 alunos matriculados na escola, 70 concluem o ensino fundamental em 2006, os demais serão remanejados para escolas próximas, explicitando a urgência dessa intervenção para o funcionamento pleno da instituição em 2008.

Encaminhamos anexo escopo detalhado das adequações necessárias, concebido por nossa equipe pedagógica.

Contando com a presteza e solicitude características de V. S^a, estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a questão em pauta.

Sem mais para o momento, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,

MARIA DO PILAR LACERDA ALMEIDA E SILVA
Secretária Municipal de Educação

Ao Senhor
Murilo de Campos Valadares
Secretaria Municipal de Políticas Urbanas
NESTA

ANEXO M

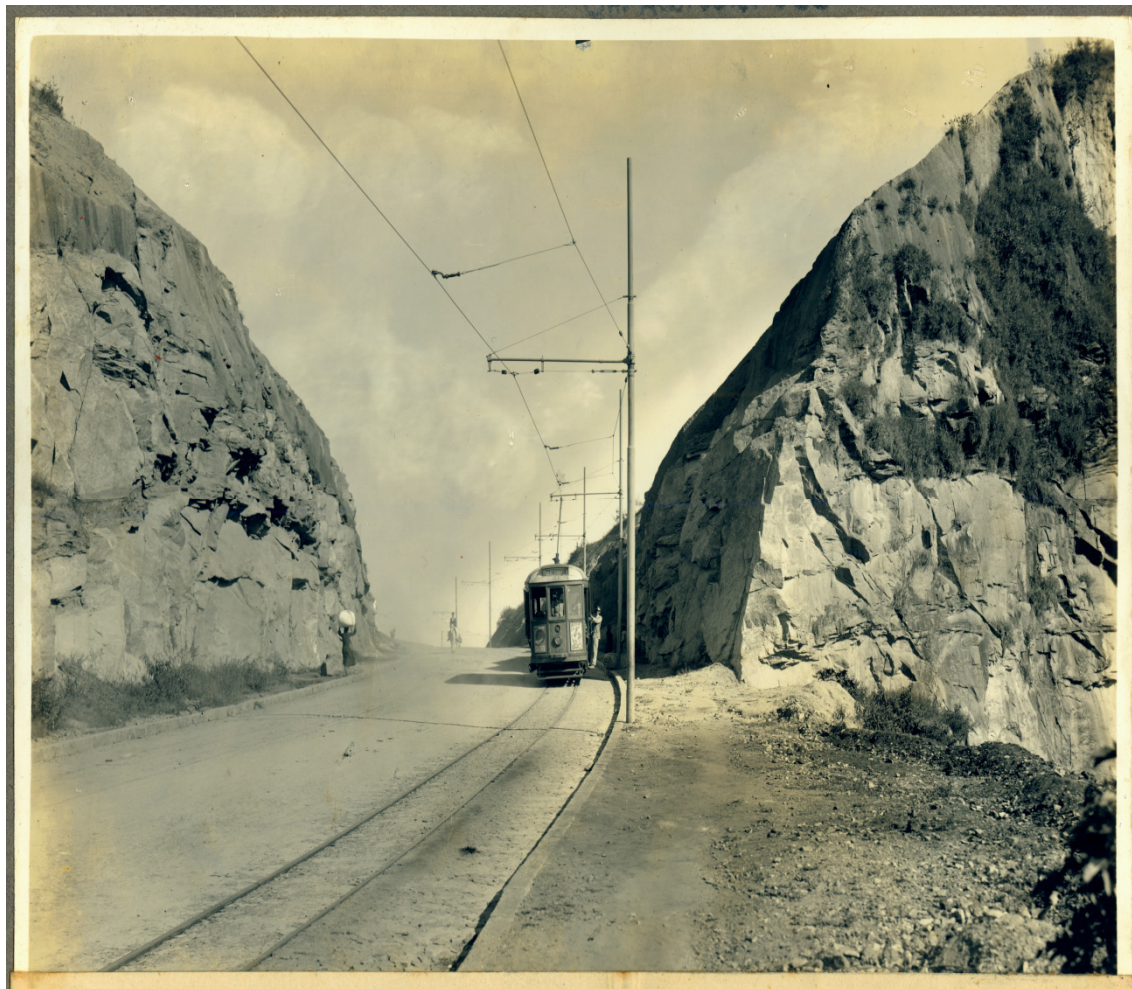


Figura 2
Autor não-identificado
Passagem aberta na Pedreira Prado Lopes, 1942
Fonte: Museu Abílio Barreto

ANEXO N



Figura 3

Autor desconhecido

Vista área da região da Lagoinha. Década de 1950

Fonte: Museu Abílio Barreto

No centro os prédios do Conjunto IAPI, à direita um terreno onde se vê o Hospital Odilon Berhens e logo acima o prédio da Escola Municipal Belo Horizonte. Na seqüência a Pedreira Prado Lopes

ANEXO O



Figura 4

Autor não identificado : década de 1950

Vista aérea da região da Lagoinha.

Fonte: Museu Abílio Barreto

Ao centro o conjunto IAPI, a Avenida Antonio Carlos na frente e aos fundos a Pedreira Prado Lopes, deixando a vista a pedreira.

ANEXO P



Figura 5

Autor não- identificado

Foto da Favela da Estação, localizada no bairro Floresta

Fonte: Museu Abílio Barreto

ANEXO Q



Figura 6

Autor não identificado

Vista aérea dos bairros Lagoinha, São Cristóvão e Pedreira Prado Lopes. 1998

Fonte: Museu Abílio Barreto

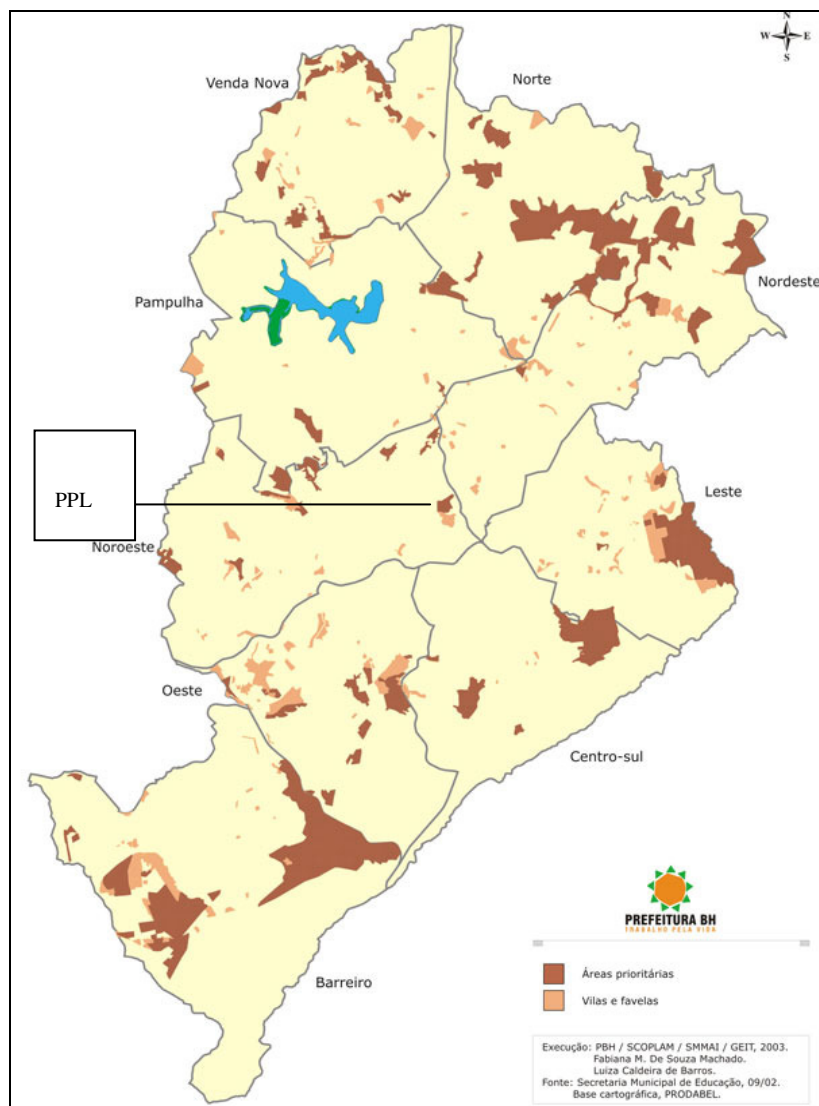
ANEXO R

QUADRO SÍNTESE DA APRESENTAÇÃO DAS CONVERSÇÕES

DATA	OBSERVAÇÃO	TEMA	ENVOLVIDOS	DURAÇÃO
10 out 07	Primeira conversação. Eu estava nervosa. O funcionamento se deu pela lógica pergunta e resposta. Realizada a tarde durante a semana, no intervalo do trabalho dos jovens.	Porque a escola ficou pior? As explicações para essa pergunta que veio dos jovens. A regra na escola para conter o real da adolescência.	J 1, J 2, J 3	50 min
11 out 07	Realizada com o mesmo os mesmos jovens. O sábado a tarde aparece com possibilidade de ampliação do grupo.	Permanece a pergunta anterior. A favela é de onde vem a violência. Não somos os favelados. Que nos chama assim são outros.	J 1, J 2, J 3	47 min
20 out 07	Primeira conversação no sábado. Apresentei a proposta e a conversação aconteceu no mesmo dia. O grupo se ampliou. São 8 participando.	Os trabalhadores e os vagabundos. A recusa dos jovens nas suas diferentes formas ao Outro e suas nomeações, vinda dos professores. A violência vem pela recusa em aceitar o tratamento que vem do Outro que os afirma como os fora da lei.	J 1, J 2, J 3, J 4, J 5, J 5, J7, J 8	1h10 min
24 out 07	Procurei manter dois grupos, terça e sábado. Mas o de terça-feira não funcionou. Eles entenderam que já estavam no sábado. Ficou assim até o final das conversações.	O professor que eles recusam. Porque a bagunça acontece. Não somos bagunceiros, somos os campões no futebol.	J 1 E J 3	30 min
27 out 07	Essa conversação dá continuidade à anterior.	O que é uma escola boa? Há uma bagunça destrutiva e há uma em que o sujeito tem que se responsabilizar.	J 1, J 3, J 4, J 6, J7, J 8	37 min
01 dez 07	Boa conversação. Destramento das identificações e nomeações sobre favela e periferia.	Periferia e favela. O significativo. Resignificação da favela PPL. Ali é também um bom lugar de morar.		1 hora

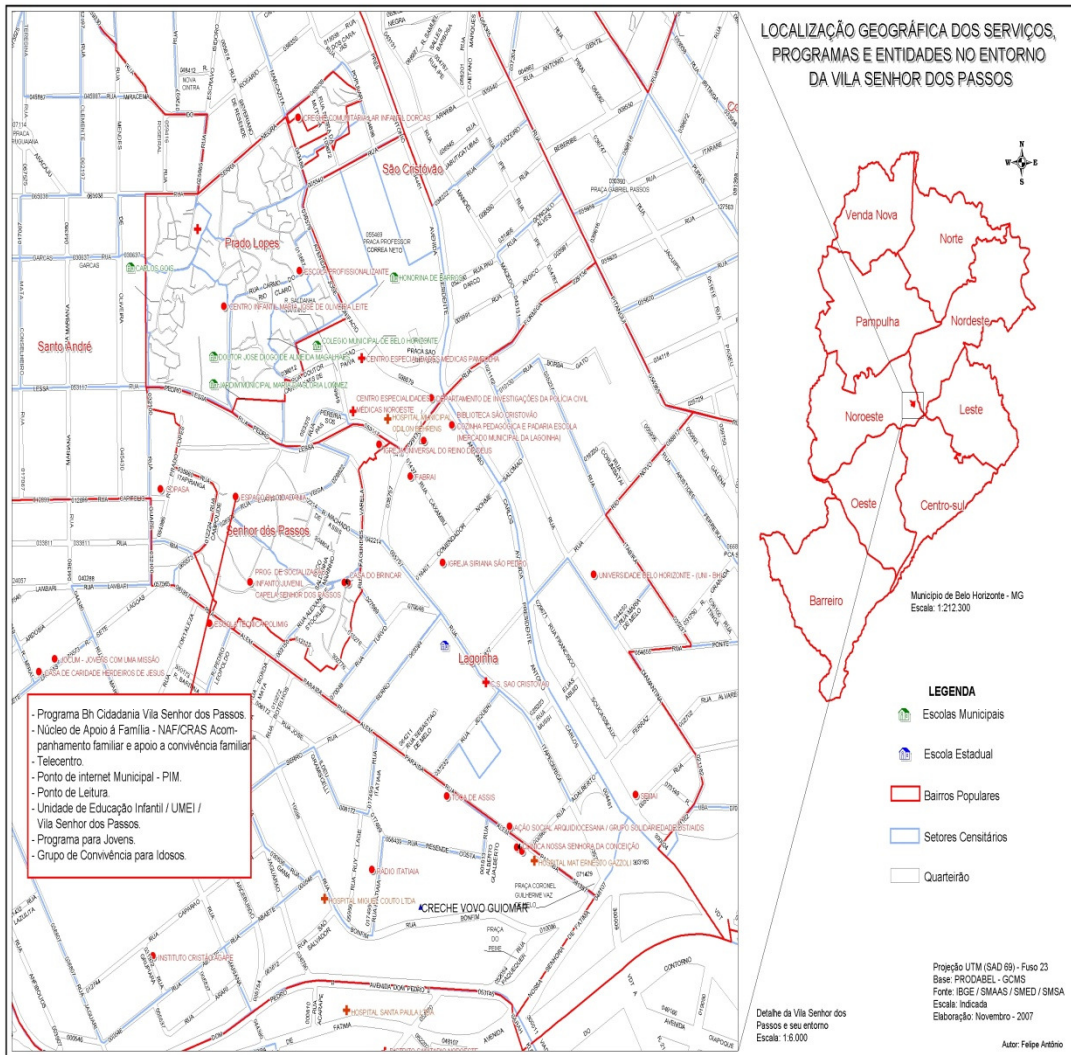
07 jul 08	Depois de alguns meses retorno ao Albergue para solicitar nova rodada de conversações com os jovens a fim de conhecer possíveis efeitos das mesmas. Fui muito bem recebida. Houve disposição para a conversa. Do grupo de 8 apenas um jovem não participou mais. Estava trabalhando no horário.	O efeito das conversações. O que faziam para fazer da escola municipal uma escola diferente.	J1, J 2, J 3, J 5, J 6, J 8	1he10 min
14 jul 08	Outro jovem que sempre ficava por ali ouvindo as conversas de longe resolveu participar. É mais novo do grupo e percebi em vários momentos um comportamento de cuidado em relação a ele por parte dos mais velhos. Essa situação se repete na conversação.	O que é uma boa escola. Esta conversação repete outras com o mesmo assunto. Foi a última realizada.	J 1, J 3, J 2, J 6, J 7, J 5, J 8, J 9.	1he10 min

ANEXO S

Mapa índice de Vulnerabilidade Social da cidade de Belo Horizonte,
2003

Fonte: PRODABEL, SMED.

ANEXO T



9. BIBLIOGRAFIA

ANGELUCCI, Carla Biancha et al . O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2006. doi: 10.1590/S1517-97022004000100004.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.) *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS MS, Secretaria de estado dos Direitos Humanos, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002a 400 p.

ABRAMOVAY, M. et all. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002b 192 p.

ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: UNESCO. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003. P. 89-152.

ABRAMOVAY, M. (Coord) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.

AGUIAR, Adriano A. O outro que não existe, existe? (psiquiatria, a psicanálise e o declínio do pai). *Latusa Digital*. Ano 3, nº 25, Nov. 2006

ALBERTI, S. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1999.

ALBERTI, S. *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2004. Coleção Passo a Passo.

ALENCAR, Gislene. Cresce a apreensão de armas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 06 jul. 2002. Gerais, p.17

ALENCAR, Gislene. Trafico – Favela fica sem cesta básica. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 08 out. 2003. Gerais, p.22.

ALENCAR, Gislene. ODILLA, Fernanda. Guerra no morro. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 07 mar. 2004, Gerais, p. 21.

ALMEIDA, M. I. M. de; TRACY, K. M. de A. *Noites nômades*. Espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 250 p.

ALTHUSSER, Louis. *O futuro dura muito tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 113, July 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200002&lng=en&nrm=iso>. Access on 13 Apr. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742001000200002.

ANDRE, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 jun. 2009. doi: 10.1590/S0101-73301999000300015.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, nº113, jul.2001 p. 51-64

ARAÚJO, M. C. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte*. Um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades. 2000 T. 213f. (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

ARAÚJO, M. C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educ Pesq.** São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jan. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100010.

ARAÚJO, M. C. *Territorialidade, juventudes, e suas interfaces com o poder público local*. 2007. 260f. (Doutorado em educação) Faculdade de educação, USP, 2007.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Tradução Andre de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARIES, P. *Historia Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio Janeiro: Editora LTC, 1981 P.28-49.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel. Quando a escola se redefine por dentro. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, nº 6, p. 38-49. Nov/Dez, 1995

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas*. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, Vozes, 2005.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE PSICANÁLISE. A problemática da interpretação. In: ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE PSICANÁLISE. *Os poderes da palavra*. Textos reunidos pela AMP. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996 P. 231-236

BRAGA, Ernesto. Rixa do tráfico prejudica programas sociais. *O tempo*, Belo Horizonte, 12 set. 2007. Caderno Cidades, p. 1.

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba. (org) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992. P.55-64

BARRETO, Abílio. *Belo Horizonte: memória histórica e descritiva; história média*. Ed. Atualizada, revista e anotada. Belo Horizonte: Sistema estadual de Planejamento; Fundação João Pinheiro; Centro de estudos Históricos e culturais, PBH, 1995. 912 p.

BARRETO, Francisco P. Psicanálise e violência urbana. *Opção Lacaniana online*, nº 4, p.1-7. www.opcaolacanianana.com.br. Acesso em 21/01/10

BASTOS, M. B. *Um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. 126 p.(Mestrado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2003.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BEIVIDAS, Waldir. (org) *Psicanálise, pesquisa e universidade*. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2002.

BELO HORIZONTE. *Lei municipal n.º 8.432*. Aprova ampliação de horas diárias de aula.

BION, W. R. *Experiências com grupos*. Os fundamentos da psicoterapia de grupos. Tradução Walfredo Ismael de Oliveira. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. 186 p.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 211p

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. 3ª ed. Brasília: CÂMARA dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BURGOS, M. B. Dos parques proletários ao Favela-Bairro. As políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. IN: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs) *Um século de favela*. 3ª ed. Rio de Janeiro: editora da FGV, 2003. p. 25-60

CABAS, A. G. *Curso e discurso na obra de Jacques Lacan*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 30 jan. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100009.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Requerimento para a comissão de educação, ciência, tecnologia, cultura, desporto, lazer e turismo, solicitando audiência pública com a finalidade de discutir irregularidade na Escola Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 30 maio, 2006.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Ata da décima reunião ordinária da comissão permanente de educação, ciência, tecnologia, cultura, desporto, lazer e turismo. Belo Horizonte, 20 jun. 2006. Disponível no site: http://www.cmbh.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=410&dir=DESC&order=date&Itemid=389&limit=10&limitstart=50>. Acesso em: 20 out. 2006.

CANDAU, V.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. *Violência e escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 104 p.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, E. ; PAIVA, E. *Violência e vida escolar*. (orgs). Contemporaneidade e educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, nº 2, 1997. P. 26-69

CARTWHRIGHT, D. ; ZANDER, A. Introdução à dinâmica de grupo. In: CARTWHRIGHT, D. ; ZANDER, A. *Dinâmica de grupo*. Pesquisa e teoria. Tradução Dante Moreira Leite e Mirian L. M. Leite. São Paulo: Herder Editora, 1967. CAP 1. P.3- 39

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cad. Pesqui*, São Paulo, v. 34, n. 121, abr. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 23 abr. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742004000100002

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 22, jun. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

83332004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 23 abr 2009. doi: 10.1590/S0104-83332004000100010.

CASTRO, E. V. Movimentos educacionais em Minas Gerias precursores da Escola Plural. IN: DALBEN, A. I.M. (org) *Singular ou Plural? Eis a escola em questão?* Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. P. 17-51

CASTRO, L.R. ; BESSET, V. L. (org.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. 664 p.

CÉSAR, Maria R. de A.. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. 1998.145 f (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil*. Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (Coord) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. P. 17-25

CHOTTIN-BURGER, Ariane. *A palavra do passe: de uma língua a outra*. Tradução de Monica Campos Silva. [2007]. (manuscrito)

CIEN, INSTITUTO DEL CAMPO FREUDIANO. *Cuaderno/3*. Buenos Aires: CIEN: Instituto del campo Freudiano. Dez/99

CIEN, INSTITUTO DEL CAMPO FREUDIANO. *Cuaderno/4*. Buenos Aires: CIEN: Instituto del campo Freudiano. Set/01

CIEN, INSTITUTO DEL CAMPO FREUDIANO. *Cuaderno/5*. Buenos Aires: CIEN: Instituto del Campo Freudiano; Centro de Investigacionis desl ICBA. Nov/04

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: edições Loyola, 1999.

CKAGNAZAROFF, Ivan B.; MELO, Joyce de S. C. Implementação do programa intersetorial de políticas públicas – O caso BH cidadania.2005 Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/328.pdf>>. Acesso em: 27 set 2006.

COELHO, M. I. M. *Reinventando o poder na e pela educação: utopia e realidade*. 618f. tese (Doutorado) — Centro de filosofia e ciências Humanas, UFRJ, 1988.

- COHEN, R. H. P. *A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006. 192 p.
- COLOMBIER, C. MANGEL, G., PERDRIault, M. *A violência na escola*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1989. 140 p.
- CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying: como combatê-lo*. São Paulo: Itália Nova, 2004.
- CORDIÈ, A. *Os atrasados não existem*. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução. Sonia Flach e Marta D'agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 214 p.
- CORDIÈ, A. Malestar en el docente. La educación confrontada com el psicoanálisis. 1ª Ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. 368 p
- CORTEZÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002. 128 p.
- CORTI, Ana P. de O., SPOSITO, M. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPOSITO, Marília P.(coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. P. 203-222.
- CORTI, Ana P. de O. Adolescentes em processo de exclusão social. In: SPOSITO, Marília P.(coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. P. 157-184
- COTTET, Serge. Efeitos terapêuticos na clinica psicanalítica contemporânea. IN: SANTOS, Tânia. C. (org) *Os efeitos terapêuticos na psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. P. 11-40.
- CUNHA, Newton. Alunos apreendidos por tentativas de homicídio. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 abr.2000. Gerais/Polícia, p 31
- CUNHA, Luiz A. Os males do zigzag. [Entrevista] *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, nº 6, p.7-15 Nov/Dez, 1995
- CUNHA, Antônio G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Assistentes [et.al.] Rio de Janeiro: Lexikon editora digital, 2007.
- CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. 39ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora: Publifolha, 2000.
- CURY, Carlos R. J. Os avanços da legislação educacional. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, nº 6, p.28-37 Nov/Dez, 1995

CURY, Carlos R. J. *Os fora de serie na escola*. Campinas, São Paulo: Armazém do ipê; Autores Associados, 2005. 100 p

DALBEN, A. I. M. (org) *Singular ou Plural? Eis a escola em questão?* Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria e Educação*. Dossiê: Sociologia da Educação, Porto Alegre, n° 3, p. 120-142, 1991.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, escolarização e poder local*. Relatório da primeira fase da pesquisa Políticas públicas de Juventude na região metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE-UFMG, maio 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo [2000] <http://www.cmpbh.com.br/arq_Artigos/JOVENS%20BRASIL%20MEXICO.pdf> Acesso em 10 jan 2007.

DE LUCA, Sandra R. *O embaraço da inclusão escolar*. Considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas. 2003. 103f. (Mestrado em educação) — Faculdade de educação, USP, São Paulo, 2003.

DE LUCA, Sandra R. *Inclusão: Normalização?* *Anais do IC Colóquio do LEPSI IP/FE- USP*. São Paulo: LEPSI; USP, 2004.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educ Pesq*, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jan. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100011

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C.(Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. 268p.

DOLTO, F. *A causa dos adolescentes*. Tradutor Orlando dos Reis. São Paulo: Idéias e Letras, 2004. 350p.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 115, Mar. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Access on 13 Apr. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742002000100005.

EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, V. 27, n.1, jan/jun, 2001. *Em foco*: Violência na escola.

ESTADO DE MINAS. Agressão. Estudante depreda Colégio Municipal. Belo Horizonte, 24 maio. 2006 Caderno Gerais, Giro Policial, p 26

ESTADO DE MINAS. Escola da juventude. Brigas e vandalismo. Belo Horizonte, 21 jun. 2006 Caderno Gerais, Giro Policial, p 25

ESPÍRITO SANTO, S. R. S. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão*. 2002. 154 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

ESTILOS DA CLINICA. REVISTA SOBRE A INFÂNCIA COM PROBLEMAS. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, nº 2, 2º sem. 1999.163 p. *Dossiê: Psicanálise e educação*.

FAVELA, Jorginho e Padeirinho. In: EVANS, Ângela. *Um pouco de morro outro tanto cidade sim*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006. 1 CD-ROOM.

FERNÁNDEZ, Ana M. *O campo grupal*. Notas para uma genealogia. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 230 p.

FERREIRA, Aurélio B. Aurélio século XXI. Dicionário da língua português. 3ª ed. Rio de Janeiro: nova fronteira, 1999

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652006000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jan. 2010. doi: 10.1590/S0103-56652006000200005.

FERRARI, Ilka Franco. Realidade Social: a violência, a segregação e a falta de vergonha. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, Vol. VI, Nº 2, set/2007. p. 269-284

FERREIRA, Pedro. Escola da juventude. Brigas e vandalismo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 jun. 2006. Giro Policial, p.25

FERREIRA, Pedro; HERDY, Thiago. Polícia controla Pedreira. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 set. 2007. Caderno Gerais, p.24.

FERREIRA, Pedro; HERDY, Thiago. Tráfico inferniza a Pedreira. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 set. 2007. Caderno Gerais, p.21-22.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. (org). *Psicanálise - pesquisa e clinica*. Rio de janeiro: edições IPUB _CUCA, 2001. p.11-23

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano*. Entre a linguagem e o gozo. Rio de janeiro: Jorge Zahr editor, 1998.

FLEIG, Mario. Prefácio - Psicanálise e sintoma social II. In: FLEIG, Mario. (org) *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998. p.8-14

FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração Escolar*. Porto Alegre, 3(1): p. 10-41. Jan./jun. 1985

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. de Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Educação e Realidade*: Porto Alegre, 11(1): 35-42, jan./jun. 1986.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 1972. 256 p.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. 2ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michael. *Os anormais*. Aula de 15 de janeiro de 1975. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 39-68.

FOULKES, S. H.; ANTHONY, E. J. *Psicoterapia de grupo*. A abordagem psicanalítica. Tradução Roberto Pontual. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular, 1967. 380 p.

FRANÇA, Junia L.; VASCONCELOS, Ana C. de. *Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª Ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

FREUD, Sigmund. [1905]. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1974

FREUD, Sigmund. [1908]. *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1974

FREUD, Sigmund. [1910]. *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. [1912]. *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1974

FREUD, Sigmund. [1913] *Totem e Tabu*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. [1914] *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1974

- FREUD, Sigmund. [1920]. *Além do princípio do prazer*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- FREUD, Sigmund. [1921]. *Psicologia de grupo e a análise do ego*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- FREUD, Sigmund. [1925]. *Prefácio a Juventude Desorientada de Aichhorn*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- FREUD, Sigmund. [1926]. *Inibições, sintomas e ansiedades*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- FREUD, Sigmund. [1927] *O futuro de uma ilusão*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- FREUD, Sigmund. [1930] *Mal-estar na civilização*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1974
- FREUD, Sigmund. [1932]. *Por que a guerra?* In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba. (org) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992. P.103-124.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999. p.236
- GASPARI, Elio. Sem favelados, o que será de nós? *O Tempo*. Belo Horizonte, 5 abr. 2009. Política, p. 5
- GIUDICE, Patrícia. Guerra do tráfico mata cinco em Neves. *O tempo*, Belo Horizonte, 10 set. 2007. Caderno Cidades, p. 11.
- GATTI, Bernadete A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. *Cad. Pesqui.* São Paulo, nº. 113, July 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso>. Access on 13 Apr. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742001000200004.
- GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro editora, 2005.
- GENTILINI, Sônia M. *Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível (memória e história - 1948/1972)*. 2001. 145f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2001.

GIUDICE, Patrícia. Guerra do tráfico mata cinco em Neves. *O tempo*, Belo Horizonte, 10 set. 2007. Caderno Cidades, p. 11.

GIUDICE, Patrícia; RAMOS, Raphael. Comemoração sangrenta. *Super*, Belo Horizonte, 10 set. 2007. Cidades, p. 3-4.

GOMES, Telma. Guerrilha Urbana: mais uma vila sob o domínio do tráfico. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 06 jul. 2002. Gerais, p.17.

GOMES, Telma. Belo Horizonte loteada pelo tráfico. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 ago. 2002. Gerais, p.31.

GONÇALVES, L. A. O. ; SPOSITO, Marília Pontes *Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil*. Cad. Pesqui, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 06 maio 2009. doi: 10.1590/S0100-15742002000100004.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

GUIDICE, Patrícia. RAMOS, Raphael. Banho de Sangue. *Aqui*. Belo Horizonte, 10 set. 2007. Policia, p.3-5

GUIDICE, Patrícia. RAMOS, Raphael. Presos três suspeitos de chacina. *O Tempo*. Belo Horizonte, 11 set. 2007. Cidades, p. 1

GUIMARÃES, Berenice M. *Cafuas, barracos e barracões*: Belo Horizonte, cidade planejada. 1991, 323 p. Tese (Doutorado)- Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1991.

GUIMARAES, Eloisa; PAULA, Vera de. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, Alba. (org) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992.

GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. *Violência e vida escolar*. (orgs). Contemporaneidade e educação. *Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, nº 2, 1997.

GUIMARAES, Igor. Estudante agride diretora da escola. *O tempo*. Belo Horizonte, 24 m. 2006. Cidades, p. 7

GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 248 p.

GUTIERRA, Beatriz C. C. *Adolescência, Psicanálise e educação*. O mestre possível de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

HERDY, Thiago. Quinto suspeito preso pela policia. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 set. 2007. Caderno Gerais, p.29.

HERDY, Thiago; LANDERCY, Hemerson. Vingança sangrenta. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 10 set. 2007. Caderno Gerais, p. 20.

HERMONT, Catherine. M. S. *Adolescentes em tempo integral: vivências, saberes, significados*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

INSTITUTU DU CHAMP FREUDIEN, CIEN. *Le pari de la conversation*. Paris: Institut du Champ Freudien; CIEN, n° 98/99. (brochure)

JABLONSKY, Tibor. S.d. *Arvore favela no povoado Moreira em São Raimundo Nonato (PI)*. Arquivo fotográfico ilustrativo dos trabalhos geográficos de campo. IBGE. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/fotografias>> Acesso em 14 dez. 2009.

JORGE, Liliane S. *Educador e educando: a dimensão relacional da educação em experiências positivas na escolarização de adolescentes*. 2007.340f. (Doutorado em educação) Faculdade de educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

JOURNAL DU CENTRE INTERDISCIPLINAIRE SUR L' ENFANT. Institut du champ freudien N° 2, out, 1999.

JOURNAL DU CENTRE INTERDISCIPLINAIRE SUR L' ENFANT. Institut du champ freudien. N° 5, dec, 2000.

JOURNAL DU CENTRE INTERDISCIPLINAIRE SUR L' ENFANT. Institut du champ freudien. N° 5. Le parri de la conversation. Des "passions tristes" dans l' institution scolaire aux " joies acutives " de la parole: le CIEN à l' école de la conserstion. dec, 2000.

JUNIOR, Euler. Banho de Sangue. *Aqui*, Belo Horizonte, 10 set. 2007. Polícia, p. 3-4.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. *Sobre a morte e o morrer*. O que os doentes terminais têm para ensinar a meidcos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise*. O legado de Freud e Lacan. Tradução de Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1996.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (orgs) *Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação* . São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114

- KUPFER, Maria C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta 2000.
- KUPFER, Maria C. M. *Freud e a educação*. O Mestre do impossível. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- KRUTZEN, Henry. *Jacques Lacan. Séminaire 1952-1980*. Index référentiel. 3ªéd. revue et augmentée. Paris: Economica; Anthrops, 2009.
- LACADEE, Philippe, MONIER, François (orgs) *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien; CIEN Centre Interdisciplinaire su l' Enfant. Paris, 1999/2000. Brochure
- LACADEE, Philippe, *Le Malentendu de l'enfant*. Des enseignements psychanalytiques de al clinique avec les enfants. Lausanne: France: editions Payot Lausanne, 2003.
- LACADEE, Philippe. *De la norme de la conversation au détail de la conversation*. IN: LACADEE, Philippe, MONIER, François (orgs) *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien; CIEN Centre Interdisciplinaire su l' Enfant. Paris, 1999/2000. Brochure. Tradução Ana Lydia Santiago e Renata Nunes Vasconcelos.
- LACADEE, Philippe *Le réveil et l'exil dans l'adolescent*. Conversation. (Manuscrit) Tradução Catarina Angélica Santos.[2007]
- LACADEE, Philippe. *O risco da adolescência*. <http://apple.estaminas.com.br/data1/2007/semana_24/sabado/pensar/epe1606p03.pdf> Acesso em 14 mar 2007
- LACAN, Jacques. [1946]. Formulações sobre a causalidade psíquica. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.p.152-194
- LACAN, Jacques. [1947] A psiquiatria inglesa e a guerra. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus Andre Vieira. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 2003. P.106-126
- LACAN, Jacques. [1948]. A agressividade em psicanálise. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.p.104-126
- LACAN, Jacques. [1950] Introdução a teórica às funções da psicanálise em criminologia. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.p.127 -151
- LACAN, Jacques. [1953]. Função e campo da fala e da linguagem. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 1998. p. 238-324
- LACAN, Jacques. [1955]. Variantes do tratamento padrão. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar editor, 1998. p. 325-364

LACAN, Jacques. [1955-1956]. O falo e o meteoro. In: LACAN, Jacques. *Seminário 3. As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985.p.348-362

LACAN, Jacques. [1957] A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.p.496-533

LACAN, Jacques. [1958]. A direção do tratamento. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.p.591-652

LACAN, Jacques. [1961-1962]. *O seminário, livro 9 : La Identificación*. (Inédito).

LACAN, Jacques. [1962-1963]. *O seminário, livro 10: A Angústia*. Versão final Angelina Harari: Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 366 p

LACAN, Jacques. [1964]. *Seminário 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise..* Versão brasileira M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. P. 193-217

LACAN, Jacques. [1966] A ciência e a verdade. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.p.869-892

LACAN, Jacques. [1967] Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2003. p.248-264

LACAN, Jacques. [1968-1969] *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro..* Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2008. 408 p.

LACAN, Jacques. [1969-1970] *O seminário, livro 17: O avesso da Psicanálise..* Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1992. 209 p.

LACAN, Jacques. [1970] Radiofonia. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus Andre Vieira. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2003. P.400-447

LACAN, Jacques. [1972-1973] *O seminário, livro 20: Mais, ainda..* Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985. 201 p.

LACAN, Jacques. [1973] Televisão. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus Andre Vieira. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2003. P.508-543

LACAN, Jacques. [1974] Prefácio a O despertar da primavera. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus Andre Vieira. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2003. P.557-559

LACAN, Jacques. [1975-1976] *O seminário, livro 23: O sintoma*,. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2007. 249 p.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 1998.

LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus Andre Vieira. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2003.

LAIA, S. O sintoma como problema e como solução. *aSEPHallus(Online)*: revista eletrônica do núcleo Sephora. v.3, n.6, maio a outubro de 2008. In: WWW.nucleosephora.com/asephallus/numero-06. Acesso 20/01/2010

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola*. Nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000. 158p.

LAURENT, Éric. Sintoma e nome próprio. *Revista Opção Lacaniana*. São Paulo. Nº 38, p. 59-72, Nov. 2003.

LAURENT, Éric. *A sociedade do sintoma*. A psicanálise, hoje. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007. 229 p.

LAURENT, Éric. Transformamos o corpo humano num novo Deus. *4º Encuentro Americano – XVI Encuentro Internacional del Campo Freudiano*. [Entrevista] Buenos Aires, 2009. Disponível em : <<http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp>> Acesso: 26 março 2009.

LAURIA, José M. Favela. A trajetória de um vocábulo. <<http://www.casaeuclidiana.org.br/texto/ler.asp?Id=907&Secao=120>>. Acesso em 15 abr. 2007

LEITE, L. H. A. Escola, cultura juvenil e alfabetização. Lições de uma experiência. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 205 -223

LEWIN, Kurt. *Problemas de Dinâmica de grupo*. Org. Gertrude W. Lewin. Tradução de Miriam Moreira Leite. São Paulo: Editora Cultrix, [1970]. 240 p.

LIMA, Benvindo. *Canteiro de saudades*. Pequena história contemporânea de Belo Horizonte (1919-1950). Belo Horizonte:Sistema Promove de ensino, 1996.

LÍRIO, Flavio C. *As violências praticadas e sofridas por jovens na escola*. 2004. 155 f.(Mestrado em educação) - Centro pedagógico, UFES, Vitória, 2004.

LOPES, Eliane M T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, LOPES, E. M T. (org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autentica 1998. P.37-70

- LOPES, LOPES, E. M T. (org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autentica 1998.
- LYOTARD, Jean F. *A condição pós moderna* 8ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2004
- LYPOVETSKY, G.; CHARLES, S. *Os tempos Hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarola, 2004, 129 p
- LYRA, Jorge et al . "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. Cad. CEDES, Campinas, v. 22, n. 57, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 06 maio 2009. doi: 10.1590/S0101-32622002000200002
- MACHADO, Ondina M. R. A Clínica do sintoma e o sujeito contemporâneo. 2005. 221f. Tese (Doutorado em teoria psicanalítica) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em. <http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Ondina_Machado_A_clinica_do_sinthoma_e_o_sujeito_contemporaneo.pdf>. Acesso dia 20 fev 08.
- MAILHIOT, Gerad B. *Dinâmica e gênese dos grupos*. A atualidade das descobertas de Kurt Lewin. 3ª ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976. 188 p.
- MANDIL, Ram A. A psicanálise e os modos de identificação. *Opção Lacaniana on line*. Nº 4. <www.opcaolacanianana.com.br> Acesso em 20/01/10
- MARRA, Célia A. S.. *Violência escolar*: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. 2004. 227 f. (Mestrado em Educação) - PUC MINAS, Belo Horizonte, 2004.
- MARQUES, Robson dos S. entorno, drogas e violência nas escolas: uma contribuição sobre espacialidade no município de Belo Horizonte. In: MEDEIROS, Regina. (org.). *A escola no singular e no plural*: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas. Belo Horizonte: Autentica; 3ª Margem, 2006. P. 47-83
- MARTINS, Jose de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997, p.7-38.
- MATET, J. – D. ; MILLER, J. Apresentação. In: *Pertinências da Psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- MEDEIROS, Regina. (org.). *A escola no singular e no plural*: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas. Belo Horizonte: Autentica; 3ª Margem, 2006. 206p.

MEGALE, Fernando C.S. *Discurso e laço social: debates entre a análise de discurso e a psicanálise lacaniana*. São Paulo: 2003, 355p. Tese(Doutorado) – Instituto de Psicologia da USP, 2003.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7ª Ed. São Paulo: Cortes: AA, 1987. 151 p.

MELO, H. P.; SOARES, C. Acesso de Homens e mulheres à Educação Formal e as Desigualdades de Gênero e Cor/raça. http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Soares-Melo_23.pdf. Acessado em 03 de outubro de 2009 às 11h20min

MENANDRO, P. R. M. MENANDRO, M. C. S. Contextos e diversidade: considerações sobre alguns pontos de interesse metodológico. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. P.347-355

MENDONÇA, P. M. *Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias*. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MILLER, J. -A. *Lacan Elucidado*. Palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1997.

MILLER, J. -A. O monologo da apparatus. *Opção Lacaniana*. Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia, nº 23, dez. 1998. P. 68-76

MILLER, J. -A. *O percurso de Lacan*. Uma introdução. 2ª Ed. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2002. 152 p.

MILLER, J. - A. Uma fantasia. *Opção Lacaniana*. Revista brasileira internacional de psicanálise. São Paulo, Jan. 2005a. P.7-18

MILLER, J. -A. *et al. La pareja e el amor: conversaciones clínicas com Jacques Alain-Miller en Barcelona*. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós, 2005b. p.15-20

MILLER, J. - A. Rumo ao PIPOL 4. Tradução Ana Lydia Santiago In: *Correio: Clínica e pragmática*. Rio de Janeiro: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, 2008. P.7-14

MILLER, J. -A. Sobre o desejo de inserção e outros temas. *4º Encuentro Americano – XVI Encuentro Internacional del Campo Freudiano*. [Entrevista] Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp>> Acesso: 26 março 2009.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.. In: PSICANALISE,

EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 25 março. 2008.

MIRANDA, Margarete P. *Sobre a "criança-problema e o mal-estar do professor*. 2006, 163f. (Mestrado em Educação) — Faculdade de educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

MIRANDA, Shirley A. de. *O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897 – 1992): Progressivo avanço do direito à educação*. 1998. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 1998.

MITSUMORI, N. M. *Matizes da educação inclusiva: um diálogo psicanálise-educação*. 2005. 208f. Tese (doutorado). Faculdade de educação da USP. São Paulo: SP, 2005.

MOURÃO, M. BH Cidadania: avanços e desafios. Disponível em: <http://portal2.pbh.gov.br/pbh/srvConteudoArq/5_7_BH_Cidadania_avanços_e_desafios.pdf?id_conteudo=13585&id_nivel=-1> Acesso em: 30 jun 2008.

MRECH, L. M. *Psicanálise e educação*. Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 2003. 143 p.

NAHAS, M. I. P. *Mapeando a exclusão social em Belo Horizonte*. 1999. Disponível em: <http://www.virtual.pucminas.br/idhs/01_idhs/pdfs/nahas.pdf> Acesso em 27 set. 2006.

NASCIMENTO, L. F. Z. *Violência e criminalidade em vilas e favelas dos grandes centros urbanos: um estudo de caso da Pedreira Prado Lopes*. 230 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

NERI, M. C. (Coord.) *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. 76 p.

NOGUEIRA, Paulo H. Q. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. 37f. Tese (Doutorado em educado) — Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T.(orgs) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28,7 abr. 2005. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 out. 2009. doi: 10.1590/S1413-24782005000100002.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba. (org) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992. P. 65-101

PAIXÃO, Flaviane. Dois são mortos em ônibus na Pedreira. *O tempo*, Belo Horizonte, 17 set. 2007. Caderno Cidades, p. 8.

PAVAM, Rosane. Pelos olhos de Maria Zélia. *Revista Carta Capital*, São Paulo. Ano XIV, nº 503. 9 jul, 2008. p. 56-59.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. *Violência e vida escolar*. (orgs). Contemporaneidade e educação. *Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, nº 2, 1997. P. 7-24

PEREIRA, Henrique W. de C. "Eta menino incivilizado, sô": breves considerações acerca da representação social da civilidade no ambiente escolar, a partir da sociologia de Norbert Elias. In: MEDEIROS, Regina. (org.). *A escola no singular e no plural: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas*. Belo Horizonte: Autentica; 3ª Margem, 2006. P. 165- 198

PEREIRA, Marcelo R. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Petrópolis – RJ: Vozes. 2003. p.182

PEREIRA, Marcelo R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. 213 p.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

PINO, I. R. As conferências brasileiras de educação nos anos 80. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 6, p. 16-27, Nov/Dez, 1995.

PINTO, Céli R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, 1999, p.33-56

PIROLI, Wander. *Lagoinha*. Belo Horizonte: Conceito, 2003. 99 p

PISANI, Rocco A. *Elementos de análise de grupo: grupos pequenos e intermediários*. Organizador Paulo César Sandler; tradução Marcos Z. Trunci. São Paulo: Casa do Psicólogo; Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, 2005. 179 p.

PONTALIS, J. -B. *A psicanálise depois de Freud*. Tradução de Wamberto Hudson Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1972. 310 p.

PRATES, Maria Clara. RIBEIRO, Luiz. Balas perdidas ferem crianças. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 07 fev. 2007. Giro 9

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei municipal 7166/96. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/mapas/leiuso/lei-7166.htm>> Acesso em 27/09/2007

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Plano Global Específico: BH Cidadania Pedreira Prado Lopes. Belo Horizonte: Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Noroeste; Secretaria Municipal Regional de Serviços Sociais Noroeste. Fev. 2004. [mimeo]

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Comunicado SMED-SMPS de 02 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Projeto Social e Político-pedagógico para a microrregião da Pedreira Prado Lopes. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 4 jan. 2006, ano, XII, nº 0518.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Portaria SMED/SMPS nº 3 de 26 de dezembro de 2005. Institui comissão de seleção para selecionar quadro de docentes para a escola Municipal Jose Diogo e Escola Municipal Belo Horizonte na microrregião da Pedreira Prado Lopes. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, MG. Disponível em:<<http://bhz5.pbh.gov.br/dom2005.nsf/domgeral/9FD9C94D015C28E7832570E3005D5536?OpenDocument>>. Acesso em 28 jul. 2006.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Programa BH Cidadania. Disponível em <http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgESEARCH_CENTRO.html?paramIdCont=7105> Acesso em: 17 ago 2006

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Ofício SMED nº 1366 de 21 de agosto de 2006. Prevê reforma de revitalização da Escola Municipal Belo Horizonte para adequação física para atendimento integral ou ampliado para alunos de 2º e 3º ciclo. [mimeo]

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Microrregiões. Disponível em:<http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=13286&id_nivel1=-1>. Acesso em: 22 ago. 2007

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Noroeste: a região mais populosa de Belo Horizonte. Disponível em <http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=13284&id_nivel1=-1> Acesso em: 22 ago. 2007

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Anuário estatístico de Belo Horizonte 2003. Belo Horizonte: PBH, 2003. Disponível em: http://portal3.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=3808&id_nivel1=-1 > Acesso em: 22 ago. 2007

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Portaria conjunta SMED/SMPS n. 002 de 22 de dezembro de 2005. Edital de seleção para servidores municipais para compor quadro docente das unidades escolares da microrregião da Pedreira Prado Lopes – PPL. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://bhz5.pbh.gov.br/dom.nsf/d16728ce9928d47503256722006>.> Acesso em: 22 jan. 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES; CNPq; FINEP, ano XXII, nº 74, abril, 2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.

REVISTA PENSAR BH. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, nº 17, março/maio, 2007. A política urbana e o BH Cidadania. p. 22-23 http://portal2.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=13598&id_nivel1=- . Acesso em 20 out. 2008.

RIBEIRO, Núbia et.al. *Becos da memória, desenhos da cidadania* – Pedreira Prado Lopes: a vila no trajeto de sua história oral. Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte: Pro-reitoria de Pós-graduação e pesquisa, 2001. 265 p.

ROCHA, Márcia C. G. *Exclusão social e gestão local intersetorial: desafios do Programa BH Cidadania*. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0053049.pdf>> Acesso em 27 set 2006.

RODRIGUES, Neidson. As mudanças na educação. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, nº 6, p.62-75. Nov/Dez, 1995

ROMANELLI, Otaiza de O. *Histórica da educação no Brasil*.(1930/1973). 17ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995. 267 p.

ROUDINESCO, E. *Jacques Lacan*. Esboço de uma vida história de um sistema de pensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ROUDINESCO, E. ; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998

SALES, Mara M. *A favela é um negócio a ferverilhar: olhares sobre a estigmatização social e a busca de reconhecimento na pedreira prado Lopes*. 2003. 248 f. Dissertação (mestrado em Psicologia social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SANTIAGO, Ana Lydia B. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia B. *Psicose e surto na adolescência: por que os adolescentes surtam tanto?* 2007 <[http://www.ebp.org.Br/Ana_Lydia_Santiago_Psicose e surto na adolescência.pdf](http://www.ebp.org.Br/Ana_Lydia_Santiago_Psicose_e_surto_na_adolescencia.pdf)> Acesso em : 02 jan 07.

SANTIAGO, A. L. B. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e adolescência*. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008a, p. 113-131.

SANTIAGO, A. L.; J, SANTIAGO. Lacan e Piaget: sobre a categoria de objeto-causa do desejo. *Revista Educação*. Especial: Lacan. São Paulo: Editora Segmento. Nº 9, p.74-85. 2008b.

SANTIAGO, A. L. B. *Psicanálise aplicada ao campo da educação*. Intervenção na desinserção social na escola. 2008c. (no prelo)

SANTIAGO, A. L. B. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção sobre a desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. (Org.). *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009a, v. 1, p. 67-83.

SANTIAGO, A. L. B. O laço social e discurso: o pai como semblante. *Latusa: Sintoma e semblantes na vida e na análise*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, nº 14, Nov. 2009b. P. 133-153

SANTIAGO, Jesus. *Foucault e o neo-higienismo*. [2007]. Manuscrito.

SANTO AGOSTINHO. *O mestre*. São Paulo: Editora Landy, 2000.

SANTOS, Catarina A. S. *Impasse na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade*. 2005,172 f. (Mestrado em educação) — Faculdade de educação, UFMG, 2005.

SANTOS, Cynthia de S. *A política habitacional para a população de baixa renda em Belo Horizonte a partir de 1990*. 2006. 331f. Tese (Doutorado em Habitat) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Jacia M. S. dos. *A transferência no processo pedagógico: quando os fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. 2009.103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, UFMG, 2009.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

97022001000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jan. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022001000100008.

SANTOS, Tânia C. *Quem precisa de análise hoje? O discurso analítico: novos sintomas e novos laços sociais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 336 p.

SANTOS, Tânia C. *A psicanálise de orientação lacaniana: crime culpa e punição*. Texto apresentado em evento interno da FAE-UEMG, NIPSE, 2009. [manuscrito]

SAVIANI, Dermeval. Os ganhos da década perdida. *Presença pedagógica*. Dimensão: Belo Horizonte, nº6, p.51-61. Nov/Dez, 1995

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*, Brasília, V.17, nº 71, p. 7-8, jan. 2000.

SHRIVER, Lionel. *Precisamos falar sobre o Kevin*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

SILVA, J. B. da; BARROS, M. B. A. Epidemiology and inequality: notes on theory and history. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 2002, vol.12, n. 6, ISSN 1020-4989. http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892002001200003. Acesso 20 mar 2008.

SILVA, Maria B. R.; BATISTA, Rogaciano C.; LIMA, Vera L. A.; BARBOSA, Erivaldo M.; BARBOSA, Maria de F. N.. Crescimento de plantas jovens da espécie florestal favela (*Cnidoscylus phyllacanthus* Pax & K. Hoffm) em diferentes níveis de salinidade da água. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. Volume 5- Número 2 - 2º Semestre, 2005. Disponível em:<<http://www.uepb.edu.br/eduep/rbct/sumarios/pdf/favela.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2007. ISSN 1519-5228

SILVA, Marlene M. M. da. *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar, a partir de intervenção de orientação psicanalítica*. 2008. 173f. (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SILVEIRA NETO. *História do Colégio Municipal*. (1948-1973). Belo Horizonte: Colégio Municipal Marconi, 1973. 76 p.

SILVEIRA, Andréa M. *Prevenindo homicídios: avaliação do programa Fica Vivo no morro das pedras*, em Belo Horizonte. 2007. 278 p. Tese (Doutorado em Sociologia e Política) – Faculdade de Ciências Sociais, UFMG, Belo Horizonte, 2007

SMED/BH. Política de alfabetização para a rede municipal de educação. Belo Horizonte, 2003. (mimeo)

SMED/BH. *Turmas Aceleradas*. Retratos de uma nova prática. Belo Horizonte, 1996. 40p

SMED/BH. Breve histórico recente da escola Municipal Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2006.

SMED/BH. *Escola Plural*: proposta político-pedagógica. Prefeitura de *Belo Horizonte*: Belo Horizonte, jan, 1995.

SMED/BH: CADASTRO ESCOLAR. <http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/cadastro/cadesc01.htm> > Acesso em: 22 mar. 2009

SMED/BH: Cadastro escolar. <http://www.pbh.gov.br/smed/cadastro/cadesc00.htm>> Acesso em: 22 mar. 2009

SOARES, Adão; ANTUNES, Sueli A. (Org). *Pedreira Prado Lopes: Memórias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

SOARES, Evanna. *A audiência pública no processo administrativo*. Jus Navigandi, Teresina, ano 6, n. 58, ago. 2002. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3145>>. Acesso em: 24 fev. 2009.

SOARES, Magda B. Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.12, p. 44-50, dez. 1990

SOARES, Ronaldo. O sobrevivente. *Revista Veja*. Rio de Janeiro: Abril, 23 jan, 2008.p.9-12

SOLER, C. Sobre a segregação. In: BENTES, L; GOMES, R.F. (Orgs.) *O brilho da infelicidade*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. P.25-45

SOUTO, Simone O. O futuro de uma desilusão. *Curinga*, Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise. Seção Minas Gerais, nº21, p.87-91, jun. 2005

SOUZA, Maria L. R.de. *Violência*. Clínica psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ Pesq*, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jan. 2010. doi: 10.1590/S1517-970220010001000

SPOSITO, Marília P.(coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov 2007. doi: 10.1590/S1413-24782003000300003

SPOSITO, Marília P.; CARVALHO E SILVA, Hamilton H. de; SOUZA, Nilson A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 maio 2008. doi: 10.1590/S1413-24782006000200004.

STAZZONE, Roberto. O que um psicanalista deve fazer na escola? *Estilos da Clínica*. Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, nº 2, p.44-51, 2º sem. 1999.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. *Curinga*, Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, n. 20, p. 27-39, nov. 2004. Clínica do contemporâneo.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988. 108p.

TIZIO, Hebe. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. In: TIZIO, Hebe (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. 1ª ed. Barcelona: editorial Gedisa, 2003.

TIZIO, Hebe. La educación y los cuerpos de hoy. *Revista Psicoanalítica Freudiana*. Barcelona. n.47, p.1-6, 2006. Disponível em: WWW.cdcelp.org/freudiana. acesso em 26 abr 2008.

UDENIO, Beatriz. Adoptar su responsabilidad. El Don de palabra y SUS consecuencias. In: CIEN, Instituto del campo freudiano. *Cuadernos*3. Buenos Aires: CINE; Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA. Set/01. P. 61-62

UDENIO, Beatriz. El CIEN: um uso del psicoanálises del que hay que renir cuenta. In: CIEN, Instituto del campo freudiano. *Cuadernos*4. Buenos Aires: CINE; Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA. Nov/04. P. 63-70

UNGHERI, C. O. *O processo de construção de projetos político-pedagógicos no espaço escolar e suas implicações na democratização da gestão: um estudo de caso no município de Contagem – MG*. 1997. 383 f. (Dissertação de Mestrado) — Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1997.

UNESCO. Violência na escola: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003. P. 89-152.

VALADARES, Juarez. *Escola Plural*. 2008. 208 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2008.

VANIER, Alain. O sintoma social. *Ágora* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar. 2009. doi: 10.1590/S1516-14982002000200001.

VASCONCELOS, Renata N. *A construção (re) construção do trabalho pedagógico de uma escola fundamental: um estudo de caso*. 1998. 173 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VASCONCELOS, Renata Nunes, SANTOS, Jacia Soares e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Abordagem clínico-pedagógica do mal-estar das crianças frente às dificuldades escolares.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Anais eletrnicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100071&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 25 jan. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. IN: LAROSSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autentica 2001, p.105-118

VER E LEMBRAR: MONUMENTOS EM BELO HORIZONTE, 2007, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007. Catálogo de exposição.

VIEIRA, Marcus A. A (hiper) modernidade lacaniana. *Latusa*, Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, nº 9, p.69-81, outubro de 2004.

VIEIRA, Radames A. A malhação dos acoimados: um ensaio sobre aliturgia da violência no cotidiano escolar. In: MEDEIROS, Regina. (org.). *A escola no singular e no plural: Um estudo sobre violência e drogas nas escolas*. Belo Horizonte: Autentica; 3ª Margem, 2006. P. 85- 118

VILA. In: FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Aurélio*. Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lexikon informática, 1999. 1 CD-ROM. Versão 3.0.

VITTA, Adriana R. *A psicose e a intervenção psicanalítica nos pequenos grupos: investigação acerca da identificação e do laço social na psicose*. 2007.85f. (Mestrado em psicologia)— Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2007.

WHITE, R.; LIPPITT, R.. Comportamento do líder e reação dos membros em três “climas sociais”. In: CARTWRIGHT, D. ; ZANDER, A. *Dinâmica de grupo*. Pesquisa e teoria. Tradução Dante Moreira Leite e Mirian L. M. Leite. São Paulo: Herder Editora, 1967. cap. 28,p. 657-690.

ZACHER, Mauro. Políticas públicas de combate à prática do Bullying em Porto Alegre. 3ª Ed. 2009. [cartilha]

ZALUAR, Alba. (org) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992.

ZALUAR, Alba. Exclusão social e violencia. ZALUAR, Alba. (org) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. As organizações populares e o significado da pobreza. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. 265 p.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jan. 2009. doi: 10.1590/S0102-69092001000100008.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (orgs) *Um século de favela*. 3ª ed. Rio de Janeiro: editora da FGV, 2003. 372 p.

ZIVIANI, D. C. G. *À flor da pele: alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação*. 2003. 82 f. (Mestrado em psicologia) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2003.

<<http://www.tvcanal13.com.br/noticias/pesquisadores-estudam-mentes-criminosas-12990.asp>> Acesso em 15 fev 2008

<http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=122&Itemid=9> Acesso em 27 mar 2008

<<http://noticias.terra.com.br/ciencia/interna/0,,OI2279618-EI1827,00.html>> Pesquisa quer mapear cérebro de jovens violentos. Domingo, 27 de janeiro de 2008.