

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Márcia Regina de Mesquita

**UMA EXPERIÊNCIA DE CONVERSAÇÃO COM
ADOLESCENTES AGRESSIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR: O
que eles dizem?**

Belo Horizonte
2014

Márcia Regina de Mesquita

**UMA EXPERIÊNCIA DE CONVERSAÇÃO COM
ADOLESCENTES AGRESSIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR: O
que eles dizem?**

Belo Horizonte
2014

Márcia Regina de Mesquita

**UMA EXPERIÊNCIA DE CONVERSAÇÃO COM
ADOLESCENTES AGRESSIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR: O
que eles dizem?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientador (a): Prof^a Dra. Raquel Martins de Assis.

Belo Horizonte
2014

Márcia Regina de Mesquita

Banca Examinadora Constituída pelos professores:

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

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

Prof.^a Dr.^a Maria José Gontijo Salum – PUC-MINAS

Prof.^o Dr.^o Marcelo Ricardo Pereira – FAE-UFMG – Suplente

Prof.^a Dr.^a Fernanda Otoni-Brisset – UFSJ – Suplente

Aos Adolescentes, sujeitos da pesquisa, que me ensinaram, me ensinam e sempre me ensinarão no cotidiano do meu trabalho e da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que contribuiu para a realização de um trabalho tão singular e caro em minha vida.

Aos adolescentes, com sua energia e vigor, que se abriram à palavra, fazendo circular seus impasses, bem como suas saídas singulares. Mais uma vez, obrigada.

Aos gestores da escola, que acreditaram e acolheram de braços abertos, desde o início, a proposta da pesquisa. Aos professores, que favoreceram a realização das Conversações ao encaminharem seus alunos para esse momento, e da oportunidade de juntos pensarmos algo melhor para seus alunos. A toda equipe da escola, com sua simpatia e receptividade.

A Marcilena Assis Toledo que, a meu convite, e com o seu desejo, disposição e compromisso, me acompanhou nas Conversações com os adolescentes, concedendo-nos seus saberes e a prática da Psicanálise. Agradeço aos momentos dispensados à nossa formação e prática em conjunto com Paula Melgaço, para o exercício da Conversação, que não foi sem sofrimento, visto que tínhamos que estar atentas com o “não saber fazer”, tão caro nesta prática.

A minha amiga e mestre Dilma Campelo que, no seu cuidado e interesse, transmitiu por escrito e pela palavra aquilo que se concebe e deseja externar. Muito Obrigada!

À equipe da Unidade Social Marista que, por muitos anos, me transmitiu o seu jeito singular de trabalhar com a juventude e, me permitiu criar, sempre, o novo no trabalho com as crianças e adolescentes. E ainda, obrigada pelo laço estabelecido com cada integrante da equipe que acrescentou na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

A toda equipe da Secretaria da Pós-graduação e da Biblioteca sempre prestativos e prontos para nos atender.

Aos amigos e colegas que conquistei durante o mestrado e às nossas discussões dentro dos laboratórios que acrescentou na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

À Prof^a Ana Lydia Santiago que, com o seu saber e sua proposta de intervenção nas instituições, favorecendo a escuta de cada Um me fez apostar no trabalho diferenciado com adolescentes e crianças.

A Raquel, minha orientadora e mestre, que muito me ensinou com o seu saber e atenção durante os dois anos de minha formação e, que ainda aceitou o desafio de um trabalho na Interface da Psicanálise e Educação.

E, por último, agradeço a minha FAMÍLIA, que tanto AMO e que me deu todo o apoio nesta jornada. OBRIGADA!!!!

RESUMO

Este trabalho tem como referencial teórico a Psicanálise e procura investigar, na escola, o que os adolescentes têm a dizer sobre a agressividade vivida dentro dela. A primeira hipótese levantada para realização da investigação concebia que a agressividade dos alunos considerados “alunos-problema” – agressivos e com dificuldade de aprendizagem estaria relacionada às nomeações ofertadas pela escola. Este nome, ofertado e dito ao adolescente, nos leva a investigar, como cada um se posiciona em relação a ele. A discussão sobre a “criança-problema”, bem como o “adolescente problema” e que fracassa no espaço escolar, são antigas no Brasil. Esses estudos colocavam a hereditariedade, as doenças e os aspectos da vida social como causas dos comportamentos indesejáveis e desadaptados ao ambiente escolar que, na atualidade, ainda se fazem presente na Educação, pela escola. Na escola pesquisada, ao ouvirmos os gestores, eles elaboram suas hipóteses de que a agressividade e os problemas de aprendizagem estão entrelaçados aos conflitos vividos pelos adolescentes dentro de seus lares. Definindo como metodologia de trabalho o uso da Conversação, procuramos compreender o que os adolescentes tinham a dizer sobre a agressividade vivida no espaço escolar. A Conversação é um dos dispositivos da Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica que abre espaço para a circulação da palavra em grupo, mas não no formato de uma enunciação coletiva. Ela propõe “uma ‘associação livre’ coletivizada da qual esperamos certo efeito de saber”. Os adolescentes, na Conversação, nos apresentam uma solicitação em grupo – um arranjo grupal para lidar com esse mal-estar via palavra e atos. Eles não são como concebem os gestores, os alunos “agressivos”, “briguentos”, “indisciplinados”. Nas palavras dos adolescentes, eles são os “atentados”, os “valentes”, os “agredidos” e os “humilhados”. Eles estão atentos às diferenças entre os professores “folgados” e professores “humildes”, aos “injustiçados” e “oprimidos” e aos impasses de uma autoridade autêntica e uma autoridade autoritária. Mais adiante, emerge nas palavras de um adolescente: “eu sou o exemplo”. O “exemplo” na família e, agora, na aula do professor “Z”. Nas Conversações, colhemos os tesouros que emergem das palavras dos adolescentes, quando se possibilita um espaço para uma saída singular. Uma saída que considere suas contingências, o aluno como Um.

adolescentes – “alunos-problema” – agressividade – escola – psicanálise aplicada –
Conversação

ABSTRACT

Having Psychoanalysis as a theoretical framework, this study intends to investigate what teenagers have to say about the aggressiveness they experience at the school environment. The first hypothesis raised to guide the research stated that: the aggressiveness of the students labeled “problem-students” – aggressive, and presenting learning difficulties – could be related to the labels the school gives them. Such labels, given and said to the adolescent, led us to investigate how each student stands in relation to it. For many years, in Brazil, there has been a discussion regarding the “problem-child”, as well as the “problem-adolescent” who fails at the school environment. These studies put heredity, diseases, and aspects of social life as the causes of behaviors that are undesired and inadequate to the school environment – behaviors that are still a part of school Education. When we heard the managing board at the school where the research took place, they hypothesized that the aggressiveness and the learning difficulties are intertwined to the conflicts experienced by the teenagers at home. After the use of conversation was defined as our research methodology, we listened and tried to understand what the teenagers said about the aggressiveness experienced at the school environment. The Conversational approach is one of the resources of the Psychoanalytic Intervention Research Orientation that allows for a free talk in a group, still not in a collective enunciation format. This approach suggests “a collectivized ‘free association’ from which we hope to obtain certain knowledge effect”. During Conversation, the teenagers presented to us a request of the group – a group arrangement to deal with the discomfort through word and acts. They are not, as the school managing board think of them, “aggressive”, “quarrelsome”, and “unruly”. In their own words, they are the “pesters”, the “jumpy”, the “troublemakers”, and the “humiliated” ones. They are aware of the differences between the teachers who are “lazy” and teachers who are “humble”, the “wronged” ones and the “oppressed” ones. They are also attentive to the impasse between a real authority and an authoritarian authority. Later on, we hear from the words of a teenager: “I am the example”. He is the “example” at his family environment and, now, at professor’s “Z” classes. During Conversation, we harvested the treasures that emerged from the words of the teenagers when they are given a space for an unexploited solution. A solution that considers their contingencies, the student as One.

Teenagers – “Problem-students” – Aggressiveness – School – Applied Psychoanalysis –
Conversational Approach

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A CRIANÇA AGRESSIVA NA ESCOLA: aspectos históricos	16
1.1 As Contribuições de Helena Antipoff	17
1.2 As Contribuições de Arthur Ramos	19
1.2.1 <i>A Criança Turbulenta</i>	21
1.3 O Fracasso Escolar e a Criança Agressiva	25
2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO E A METODOLOGIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO	29
2.1 Interseção entre a Psicanálise e a Educação	29
2.2 A Pesquisa Intervenção	32
2.3 Pesquisa Intervenção de Orientação Psicanalítica: As Conversações	35
3 O ESPAÇO ESCOLAR E AS HIPÓTESES SOBRE OS ALUNOS AGRESSIVOS	40
3.1 De qual escola estamos falando?	40
3.2 Da entrevista com os gestores à definição do grupo de Conversação.	41
3.3 A queixa da escola, as nomeações e as hipóteses sobre a agressividade dos alunos	45
3.3.1 <i>Quando a indisciplina vira briga</i>	45
3.3.2 <i>Dos problemas familiares a dificuldade de aprendizagem</i>	48
3.3.3 <i>A saúde mental dos alunos</i>	51
3.4 As nomeações ofertadas pela escola aos "alunos agressivos"	53
4 AS CONVERSÇÕES	57
1ª Conversação: "maltratados"	57
2ª Conversação: "a consciência pesa e apela"	60
3ª Conversação: mas quem são os atentados?	62
4ª Conversação: humilhados	66
5ª Conversação: "nada é sem querer"	68
6ª Conversação: "Que os professores sejam mais humildes"	72
5 O QUE OS ADOLESCENTES DIZEM SOBRE A AGRESSIVIDADE VIVIDA NO ESPAÇO ESCOLAR	77
5.1 Dos "humilhados" a "valentes"	78
5.2 "Folgados versus humildes"	85
5.3 "Somos atentados"	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada na Interface da Psicanálise com a Educação tem sua origem desde o início de minha prática clínica há quatorze anos no consultório e, mais precisamente, dentro das instituições ligadas à educação atuando como psicóloga de crianças e adolescentes, os quais eram encaminhados ao atendimento psicológico. Isso era feito de acordo com relato dos adultos – professores e familiares, por apresentarem “problemas de aprendizagem” no processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como comportamentos agressivos, inadaptados que causavam perturbações dentro do espaço escolar e para a família.

Experiências distintas, em duas instituições, marcaram a minha trajetória profissional porque trouxeram inquietações diante das nomeações dadas às crianças e adolescentes, como, por exemplo, “é doidinho, inventa histórias e toma medicamento controlado”. A partir dessas experiências, elaborei a hipótese de que a agressividade seria uma resposta às nomeações vindas do Outro às crianças e aos adolescentes denominados de “alunos-problema”.

Sabemos que as nomeações dadas pelos estudos das ciências, como na Medicina e na Psicologia, introduzidas e interpretadas pela Pedagogia, encontram, no espaço escolar, suas representações para “dar conta” de crianças e adolescentes, que permanecem, depois de inúmeras mediações, refratários a intervenções pedagógicas voltadas para sua agressividade, comportamentos desadaptados e o aprendizado. Nesse acolhimento do discurso científico, os professores encaminhavam seus alunos para o médico, para o psicólogo, aguardando desses profissionais: laudos, diagnósticos, para significar o *problema* daquele adolescente. Reluzia, na expressão do educador, a expectativa de que o psicólogo pudesse remover nos adolescentes os aspectos difíceis de ser suportados e, do médico, aguardavam ansiosos por um diagnóstico que justificasse por que motivo aquele aluno “*não avançava*”.

Foi na segunda instituição, ao realizar um trabalho de oito anos com crianças e adolescentes de 8 a 14 anos, que minhas inquietações começaram a se transformar em um desejo de pesquisar o comportamento de adolescentes frente à agressividade vivida no universo escolar em que estavam inseridos. Sendo assim, esta é uma pesquisa que apresentará os resultados da experiência de ouvir os adolescentes, utilizando a metodologia da Conversação dentro do espaço escolar. Até então, esses adolescentes eram mencionados pelos médicos, pelos professores, pela família e pela psicóloga, sem, contudo, haver um interesse em saber o que eles tinham a dizer sobre seus impasses diante de seus comportamentos desadaptados e agressivos, e também com o saber.

Com uma trajetória de retenção escolar, dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, bem como no comportamento, mostrando-se, em alguns momentos, mais agressivos, esses adolescentes recebiam, na instituição, o acompanhamento pedagógico e faziam uso de outras linguagens, como: da arte, da cultura e do mundo digital, que franqueavam um espaço de elaboração de sua “autoconfiança”. Diante de toda a “oferta”, eles começavam a manifestar suas *insatisfações*, em atos agressivos, de indisciplina e falta de respeito, que aumentavam de forma gradativa nos grupos denominados de apoio pedagógico. Alguns educandos já não conseguiam conter as palavras e o corpo. O corpo prevalecia na relação de grupo (mostrando ser mais forte que o colega) em detrimento do saber sistematizado, talvez como forma de não se inserir em um processo de aprendizagem disponibilizado.

Essas crianças e adolescentes se apresentavam, tanto para a instituição quanto para seus professores, como o sujeito que encarna o impossível para o Outro¹. Eles persistiam na indisciplina, na dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, e agressivos, mesmo diante das inúmeras intervenções realizadas por seus professores. Resistiam, segundo Santiago, às diversas propostas de intervenção pedagógica e causavam as incertezas dos profissionais frente ao não saber e suas angústias (SANTIAGO, 2003, p 96).

Santiago expõe que (2008, p 115), quando a instituição educacional considera o sujeito como carente, ofertando-lhe o que se preconiza como ideal, ou seja, ofertando-lhe o que a instituição considera que falta ao sujeito, para suturar suas carências, essa instituição está desconsiderando a forma particularizada do desejo de cada um e “o resultado é a própria ineficácia da oferta dos programas sociais” e da escola.

O objetivo de nossa investigação foi ouvir o que os adolescentes de treze e quatorze anos, em uma escola do município de Ribeirão das Neves – MG, considerados como “alunos-problema” – nomeados de agressivos, indisciplinados, respondões e briguentos – tinham a dizer sobre a agressividade vivida dentro do ambiente escolar. A agressividade, na percepção deste grupo, estaria relacionada às nomeações ofertadas pela escola? Caso afirmativo, outros recursos seriam possíveis em vez da agressividade já que ela não é uma solução sem sofrimentos para o sujeito adolescente?

A escolha do adolescente como sujeito da pesquisa foi estabelecida com base na prática, que se iniciou desde minha formação acadêmica, ao “escutar” adolescentes e seus impasses. A Psicanálise se fundamenta no princípio de que só o sujeito conhece os próprios

¹ De acordo com Vasconcelos (2010, p 67), “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”.

impasses. Sendo assim, para cada adolescente do grupo existe um real, que faz sentido de uma maneira única, singular e não pode ser recoberto por um sentido comum.

As Conversações com os adolescentes, metodologia definida para realização dessa pesquisa, foram realizadas num total de seis encontros com o grupo de oito adolescentes indicados pela instituição e que, no momento do nosso contrato de pesquisa, cada um, voluntariamente, motivado pelo desejo de falar, se abre para as Conversações. Nesse momento, deu-se então, junto aos adolescentes, a abertura da escuta pelo sujeito, a espera por algo inédito. Assim, na escola pesquisada, em particular e de forma singular, os adolescentes falaram como concebiam a agressividade nos intramuros da escola.

A trajetória dessa pesquisa será apresentada em cinco capítulos, intitulados: 1) A criança agressiva na escola: aspectos históricos; 2) As contribuições da Psicanálise à Educação e a metodologia da Pesquisa - Intervenção de Orientação Psicanalítica: as conversações; 3) O espaço escolar e as hipóteses sobre os alunos agressivos; 4) As Conversações; 5) O que os adolescentes dizem sobre a agressividade vivida no espaço escolar.

No primeiro capítulo, revisitamos Helena Antipoff e Arthur Ramos, respectivamente, psicóloga e psiquiatra, que se destacaram no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, no estudo de crianças e também adolescentes que fracassaram no espaço escolar e até então eram nomeadas de crianças “duras de cabeça”, “educáveis”, “ineducáveis”, “débeis de espírito”, “anormais”. Esses autores integravam uma geração de cientistas que se preocupavam com vários problemas sociais, desde os males sociais brasileiros da pobreza à falta de saneamento básico vividos nesse contexto histórico. Eles discordaram de formas distintas, do termo “anormal” dado também às crianças refratárias ao ensino escolar, naquela época, e criaram novas denominações: “excepcional”, por Helena Antipoff, e “criança-problema”, pelo médico psiquiatra Arthur Ramos. Essa mudança da expressão “criança anormal” para “criança-problema”, segundo Lima (2006), procurou tornar mais otimista a maneira de encarar o futuro da maioria daquelas crianças, já que seus problemas ou desajustes caminhavam para as causas ambientais, que, para ela, são consideradas passíveis de cura, o que estaria em direção contrária ao mapa biológico. As “crianças-problema”, entre elas, as agressivas, sofreram interferências de seu meio social. Elas foram agredidas, escoraçadas e também houve casos associados aos atrasos do desenvolvimento mental-motor. A incursão histórica feita até aqui mostra que pesquisas e teorias sobre as “crianças-problema” (agressiva ou turbulenta) são antigas no Brasil. Esses estudos colocam a hereditariedade, as doenças e os aspectos da vida social como causas dos comportamentos indesejáveis e desadaptados ao ambiente escolar.

Neste mesmo capítulo, destacaremos também a contribuição de Maria Helena Souza Patto, psicóloga que iniciou suas pesquisas sobre o fracasso escolar nas últimas décadas do século XX. Patto (1999, p 3), comprometida com a “busca coletiva de novos rumos para a psicologia escolar brasileira” que ainda apontava para os altos índices de evasão e repetência das crianças matriculadas nas escolas públicas de primeiro grau, mobilizou-se e revisou criticamente a leitura sobre o fracasso escolar. A autora desenvolveu pesquisas e intervenções com os professores, família e alunos que apresentavam uma história de fracasso escolar. Em seu trabalho, todos os “sujeitos” envolvidos na educação da criança, inclusive a própria criança, foram levados em consideração, e, ao fazê-lo, a autora retomou o debate da relação entre escola e vida familiar.

No segundo capítulo, será privilegiada a interseção entre a Psicanálise e a Educação, abordando as possíveis contribuições que aquela pode trazer a esta, pois, segundo Fonseca (2010), é possível articular a Psicanálise com a Educação. Nessas duas funções, a linguagem é um instrumento privilegiado, e o sujeito da psicanálise é fruto desse instrumento. Ainda no segundo capítulo, abordaremos, de forma sucinta, algumas posições de Freud concernentes às relações entre a Psicanálise e a Educação, visto que estas são bastante valorizadas na interface entre a Psicanálise e a Educação. Segundo Rubim e Besset (2007, p 42), a Psicanálise contextualiza o processo histórico da função educacional para a sociedade e intervém nas demandas relacionadas “aos grandes problemas sociais”.

Com o objetivo de justificarmos a pertinência da metodologia desta pesquisa, utilizaremos o modelo Pesquisa-Intervenção, que não é um campo novo nas ciências sociais, mas apresenta um modo de fazer nas ciências sociais, na psicologia e, na psicanálise, em que o adolescente, sujeito da pesquisa, e pesquisadores “terão a oportunidade de tecer novos significados para o fenômeno que ali se apresenta” (OLIVEIRA; CASTRO, 2009, p 455), no espaço escolar, a agressividade na escola.

Neste trabalho, nós nos ancoraremos mais especificamente na Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica dentro do espaço escolar no qual esses adolescentes transitam e de onde surgem suas questões. Dentro das instituições, a Psicanálise se apresenta “como uma das várias possibilidades de inserção desse campo do saber na cultura, tendo sempre em vista a valorização da singularidade e o respeito ao caso a caso” (RUBIM, 2007, p 12). Nosso referencial teórico será embasado em estudos contemporâneos, que têm sido discutidos principalmente nas Universidades Federais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro que, dentro das instituições e dentro dos laboratórios de discussão e pesquisa, sinalizam uma prática possível entre muitos.

No terceiro capítulo, será inicialmente apresentado e descrito o espaço escolar onde foi realizada a pesquisa, relatos de queixas da escola sobre os “alunos-problema” – agressivos e com dificuldades de aprendizagem, considerando as hipóteses dos gestores que justificariam a agressividade dos alunos. Em sequência, será feita a descrição do encaminhamento de todo o processo até a escolha, por parte da escola, do grupo de adolescentes que participariam da Conversação.

E, por último, apresentaremos as nomeações ofertadas pela escola aos seus alunos e suas possíveis implicações. É importante ressaltar que o processo para realização da Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica se deu no primeiro encontro com a escola, momento em que apresentei a proposta de investigação.

No quarto capítulo, narraremos as seis Conversações realizadas com os adolescentes, mostrando suas construções e elaborações diante dos impasses vividos na escola. Durante a circulação da palavra no grupo, eles falaram sobre como viam a agressividade no espaço escolar e também de suas relações fora do espaço escolar como, por exemplo, a relação familiar. O dispositivo da Conversação oportunizou, em determinado momento, sua circulação, mas não no formato de uma enunciação coletiva e sim, de “uma ‘associação livre’ coletivizada, que promove um efeito de saber” (SANTIAGO, 2009, p 74) De acordo com Miranda (2011, p 103), a Conversação fomenta cisões que, anteriormente, prevaleciam como verdades preconcebidas. Diferentemente da escuta passiva, a Conversação promove um debate, favorecendo, assim, a reflexão e discussão viva entre os participantes.

No quinto capítulo, intitulado *o que os adolescentes dizem sobre a agressividade vivida no espaço escolar*, selecionaremos excertos de algumas transcrições dos discursos dos alunos, gravados durante a Conversação, que servirão para discutir o modo como os adolescentes entendiam não só a agressividade no espaço escolar, mas também suas questões com o corpo, com o saber, com a vida e suas relações. Nesta pesquisa, eles são os detentores do saber e os que nos apresentam o inédito, uma saída.

Nas Considerações finais, à luz das teorias acadêmicas que subsidiarão toda a pesquisa, faremos a análise das Conversações e do que elas trazem de inédito. Retomaremos as hipóteses levantadas, anteriores à realização da Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica e, em seguida, refletiremos sobre os impasses vividos pelos pesquisadores durante os encontros de Conversação já que consentir com as contingências e com o “não saber” nas Conversações não é uma prática sem dificuldades para todos que se veem envolvidos com os problemas que emergem desse espaço, colocando-nos inevitavelmente

frente ao real. São momentos que apontam para um “possível” sucesso a ser verificado *a posteriori*, ocasião de uma saída inédita daqueles que participam da Conversação.

Acreditamos que a pesquisa com inspiração na clínica psicanalítica favoreça a localização do impasse sujeito/aluno ao dialogar com a Educação que, como a Psicanálise e o governar, são profissões do impossível. Segundo Santiago (2008, p 121), “o impossível encontra sua razão no fato de o ser falante não se mostrar totalmente governável, nem totalmente educável, nem totalmente psicanalisável”.

A realização desta pesquisa com grande cuidado, mas sem pretensão de perfeição, surgiu da transferência de meu trabalho com a Psicanálise – essencialmente a Psicanálise em extensão – para a Educação, pois acredito que o sujeito adolescente me ensina e continuará a me ensinar no cotidiano do meu trabalho.

1 A CRIANÇA AGRESSIVA NA ESCOLA: aspectos históricos

A discussão sobre a criança agressiva no espaço escolar está, historicamente, associada às discussões da Medicina, da Psicologia e da Educação. O destaque é dado à criança enquanto objeto de investigação da ciência, muitas vezes considerando sua falta de vigor e sua fraqueza psíquica diante da aprendizagem escolar.

Estudos sobre o retardo e a deficiência mental estão presentes na Europa desde o século XVIII e, no Brasil, foram intensificados no início do século XX. (RAMOS, 1951, p 18). Nessa época, as classificações como “duras de cabeça”, “débeis de espírito”, “educáveis”, “ineducáveis” e então “anormais” foram disseminadas no mundo. Assim como as débeis, no mesmo período, as discussões sobre as crianças agressivas estavam presentes nas pesquisas realizadas pelos médicos e pelos profissionais que se ocupavam da Psicologia. Muitas vezes, a agressividade era associada a atrasos do desenvolvimento psicomotor e aos relacionamentos afetivos vividos no ambiente familiar, marcados por punições e castigos. (RAMOS, 1951, p 231)

No Brasil, uma grande produção científica se desenvolvia de forma acelerada por estudiosos de distintas áreas, como a Psicologia, Medicina, Educação, entre outras. Dentre os estudiosos desse período que integravam uma geração de cientistas preocupados com os males sociais brasileiros, como a pobreza, a falta de saneamento básico, o analfabetismo, a evasão escolar, destacaram-se, numa ordem cronológica, aqueles que buscavam soluções para um grupo específico de crianças (LIMA, 2006, p 133), isto é, os escolares considerados como problema, devido aos comportamentos agitados, antissociais e agressivos. Assim, vemos que a discussão sobre a criança agressiva apresenta uma trajetória já antiga no campo da Educação e da Psicologia. Mesmo mesclada às questões familiares, sociais e neuro-motoras as crianças agressivas já preocupavam alguns estudiosos e, inclusive, seus professores no saber fazer com seus alunos nesse período, como veremos a seguir.

Nesse percurso situado no Brasil, foram marcantes as contribuições da psicóloga Helena Antipoff (1892 – 1974)², e do médico psiquiatra Arthur Ramos (1903 – 1949)³. Eles

² Helena Wladimirna Antipoff nasceu na cidade de Grodno, Rússia. Aos dezessete anos, recebe o diploma do Curso Normal de São Petesburgo e, aos vinte quatro anos, aluna da primeira turma do Instituto Jean Jacques Rousseau, obteve o diploma de psicóloga com especialização em psicologia educacional. Maiores informações sobre seu reconhecimento e relevância de suas propostas ler, CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

³ Nascido no interior de Alagoas, Ramos estudou na escola de medicina da Bahia reconhecida por sua ênfase nos estudos da área da higiene mental e pelos ensaios de aplicação social da psicologia e da psiquiatria (CAMPOS, 1991, p 110)

integraram uma geração de cientistas que produziram de forma intensa contribuições ao campo da educação no estudo das crianças e adolescentes que, por “fugirem” ao ideal proposto pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola, foram considerados “anormais”. As discussões sobre a criança agressiva sempre foram um tema problemático para o campo da Educação. No seu percurso histórico, ela adquire inúmeras vestimentas, e as nomeações para a criança vão se modificando ao longo do tempo, de desordens psicomotoras da criança turbulenta à criança desamparada, escorraçada por seus familiares e crianças vítimas do meio socioeconômico.

Nesse período, o governo se empenhava em renovar as bases da Educação fundando-as nas mais modernas teorias educacionais aceitas na Europa e nos Estados Unidos, denominadas respectivamente, de Escola Nova e Escola Progressista (RAMOS, 1934, p 9). A Escola Nova difundida em todo o Brasil, defendida por Anísio Teixeira e seus seguidores, colocava como um de seus pontos principais a importância de se conhecer a criança, para então educá-la. Tal proposição visava construir uma ciência da criança e de sua relação com a aprendizagem escolar na qual se produziam muitos estudos sobre a criança, os quais focalizavam a sua personalidade em formação. Além da centralidade na criança, a Pedagogia Moderna deslocava o professor para o lugar de guia da criança, que considerava a experiência de seu aluno (RAMOS, 1934, p 13).

1.1 As contribuições de Helena Antipoff

Helena Antipoff, psicóloga Russa radicada no Brasil, se destaca como uma das pesquisadoras e estudiosas que discordou do termo “crianças anormais” e questionou as formas de educar aquelas que constituíam um problema para a escola (CAMPOS, 1991, p 121). Convidada pelo governo de Minas Gerais, Antipoff veio ao Brasil para colaborar na implementação da reforma do sistema educacional mineiro, conhecida então como Reforma Francisco Campos – Mário Casasanta.

Diante das inúmeras discussões sobre a criança e o seu desenvolvimento, Helena Antipoff propôs o conceito de “excepcional” para substituir o termo “anormal” (CAMPOS, 1991, p 121). Essas crianças desviavam, de forma mais ou menos acentuada, das normas estabelecidas pela pedagogia e pela ciência da época. (ANTIPOFF, 1992, apud RAFANTE; LOPES, 2011, p 43). O termo proposto por Antipoff passou então a designar as crianças e adolescentes que, por um ou mais motivos, sejam eles físicos, mentais ou sociais geravam complicações em relação à educação e ao ajustamento ao meio social. O termo “excepcional”

apresentava duas subcategorias, a de “excepcionais orgânicos”, que levava em consideração as características físicas ou mentais das crianças, e a de “excepcionais sociais”, que tomava como referência crianças e adolescentes caracterizados por suas condutas ou caráter. Neste grupo, destacam-se as crianças abandonadas pelas famílias ou pelo responsável.

Antipoff postulou que a grande maioria dos escolares encaminhados aos consultórios médicos não poderiam ser considerados como sadios, mas também não poderiam ser avaliados como doentes. Encontravam-se num estado intermediário entre a saúde e doença. Os educadores não as enxergavam como “sadias” e os médicos não localizavam sequer alguma doença (ANTIPOFF, 1937, apud CAMPOS, 1991, p105).

Nesse período, as pesquisas das escolas de aperfeiçoamento mostravam a existência de um grande número de crianças com dificuldades tanto intelectuais como emocionais nas escolas públicas da capital de Minas Gerais. Seu principal sintoma eram os indicativos das altas taxas de repetência nas primeiras séries primárias, que chegou a atingir 60% das crianças da primeira série. (CAMPOS, 1991, p 104). Para Antipoff, as dificuldades dessas crianças procederiam de uma ausência de “inteligência civilizada⁴” nas crianças. Essa ausência estaria ligada às condições familiares, como pobreza e, associados a ela, o alcoolismo e a violência, sujeitando as crianças a problemas emocionais (CAMPOS, 1991, p 104).

Diante disso, Helena Antipoff e outros intelectuais escolanovistas da época elaboraram reflexões acerca da relação entre meio socioeconômico e desenvolvimento mental e propuseram às escolas a adoção do programa de ‘Ortopedia Mental’, acreditando que ele poderia auxiliar na equalização de oportunidades para as crianças que vinham das camadas sociais menos favorecidas e que geralmente apresentavam, nos testes psicológicos, resultados considerados “insatisfatórios” para sua faixa etária (CAMPOS, 2001, p. 54).

Acreditando na educação compensatória, na então década de 30, Antipoff promoveu programas de reeducação de crianças excepcionais, fundando, em 1932, a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte e, na década de 40, a Escola da Fazenda do Rosário, em Ibitité, Minas Gerais, com o objetivo de propor a essas crianças excepcionais e abandonadas um ambiente saudável, de acordo com a proposta da Escola Ativa (CAMPOS, 2001, p 55). Essas instituições ofereceram tratamento especializado e reeducativo às crianças que apresentavam problemas nas escolas locais e orientaram os pais e educadores sobre os métodos mais adequados à educação e higiene mental da infância (CAMPOS, 1991, p 96).

⁴Antipoff propõe o conceito de “inteligência civilizada” à capacidade intelectual requerida das crianças pela educação formal. Ela é medida pelos testes de inteligência tradicional. (CAMPOS, 1991, p 102).

Entre as crianças atendidas pela Fazenda do Rosário encontravam-se os “excepcionais sociais”, como as crianças abandonadas e delinquentes (CAMPOS, 1991, p. 107). Antipoff foi influenciada pela interpretação de Adler⁵, que centralizava no sentimento de inferioridade “a principal força que impulsionaria o desenvolvimento afetivo e emocional” da criança (CAMPOS, 1991, p. 102). Esse sentimento abriria espaço para dois tipos de atitudes diante da vida frente às influências educativas e sociais. Uma atitude mais objetiva e altruísta que denominar-se-ia sentimento de comunidade. E outra, subjetiva, autocentrada. (CAMPOS, 1991, p 102)

Para Antipoff, o sentimento de inferioridade, associado aos fatores físicos, teria sua origem na maneira como o meio ambiente considerava e julgava o indivíduo por sua aparência externa, sua raça e cor. Diante disso, naquele espaço da escola rural da Fazenda do Rosário, dever-se-ia enfatizar então o desenvolvimento do caráter e das habilidades intelectuais das crianças, estimulando sua participação, criatividade e crítica (CAMPOS, 1991, p 107). Apostava-se que a rebeldia potencial dessas crianças poderia ser transformada em atitudes e atividades positivas, e valorizadas pela sociedade por meio da sublimação. Assim, o modelo pedagógico de Antipoff levou em consideração a realidade das crianças brasileiras de sua época e enfatizou, ao longo de seu trabalho, a importância da modificação do ambiente no qual a criança estava inserida; utilizando, para isso, diversos referenciais teóricos das ciências e saberes que tinham a criança como objeto.

1.2 As contribuições de Arthur Ramos

Arthur Ramos, médico brasileiro, discordava, assim como Antipoff, do conceito de anormalidade usado pela ciência para referenciar-se às crianças que apresentavam uma “fraqueza psíquica” e não se desenvolviam no campo da Educação. Essa nomenclatura era considerada inadequada pelo médico. No início do século XX, o processo de industrialização, presente nos centros urbanos, propiciou um movimento migratório que fez com que as cidades recebessem um número significativo de pessoas que saíam do campo para capital do país. As pessoas que saíam de suas cidades acabavam vivendo em condições precárias nas zonas urbanas industrializadas.

⁵ Alfred Adler (1870 – 1937), neurologista vienense, antigo discípulo de Freud e também seu colaborador. Ele se separou de Freud no período entre a Fundação da Associação de Psicanálise Internacional (1910) e o Congresso de Weimar (1911). A partir do rompimento com Freud, Adler desenvolveu uma corrente teórica própria. (RAMOS, 1934, p 45).

No cerne dessas circunstâncias, o movimento da higiene mental pelo mundo e no Brasil, em especial na década de 30 a 40, operou uma mudança na atribuição das causas das dificuldades de aprendizagem escolar e dos comportamentos perturbadores de crianças e adolescentes. As crianças consideradas anormais eram avaliadas pelo viés da hereditariedade. De acordo com Campos (1991), o médico Arthur Ramos foi um dos intelectuais que “rompeu com as interpretações que viam a doença mental como uma característica herdada, e com as recomendações psiquiátricas baseadas na eugenia” (CAMPOS, 1991, p. 112). Um olhar voltado à vida familiar dessa criança e sua história social foi levado em consideração e, de “criança anormal”, passou-se à designação de “criança-problema”.

Arthur Ramos (1951, p13) usou o termo “criança-problema”, o qual deu nome à sua obra de 1939⁶, fruto da experiência enquanto médico, no atendimento aos alunos das escolas primárias. De acordo com o autor, as crianças classificadas como “anormais”, na grande maioria, não apresentavam nenhuma anomalia mental. Sendo assim, o termo “anormal” era impróprio para essas crianças com problema de aprendizagem e de adaptação ao meio escolar. No entanto, embora não possuíssem nenhuma enfermidade, elas demonstravam desajustamentos de caráter e conduta nos espaços de sua convivência. Denominadas de crianças “problema”, “difíceis”, “turbulentas”, vítimas de circunstâncias adversas que surgiam do desajustamento dos ambientes familiares e sociais. Segundo Lima (2006, p 134), a mudança da expressão: “criança anormal” para “criança problema”, “procurou tornar mais otimista a maneira de encarar o futuro de grande parte dessas crianças”. Se o problema ou desajuste antes não se inscreviam no mapa biológico do indivíduo, agora, inscreviam-se para as causas ambientais, sendo estas consideradas como curáveis, já que, de acordo com o movimento higienista da época, era possível organizar o ambiente a fim de favorecer o desenvolvimento saudável do indivíduo.

Para o médico Arthur Ramos, as “crianças-problema” eram as inibidas, amedrontadas, tímidas, escorraçadas, desiludidas, ou aquelas crianças briguentas, turbulentas, levadas, instáveis, fujonas, insubordinadas, mentirosas, ou seja, portadoras de uma dessas múltiplas falhas da personalidade e de comportamento. (RAMOS, 1951, p 437)

Na obra de Ramos, as crianças agressivas, de comportamentos perturbadores, foram denominadas de “crianças turbulentas”, isto é, aquelas que se destacavam, ao seguirem uma direção contrária à instituída pela escola. Sob o termo “turbulência” foram compreendidos os

⁶ RAMOS, Arthur. **A criança problema: a higiene mental na escola primária**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951. 462 p

aspectos mais diversos do comportamento motor, como a turbulência simples, a agressividade, a impulsividade, a instabilidade dentre outras. (RAMOS, 1951, p 220)

Ramos então encontrou em sua prática dois grupos de crianças turbulentas. Um deles foi denominado de turbulência simples, ligada às causas orgânicas, neuro-orgânicas. O outro apontou para as turbulências que estavam ligadas às causas afetivas e ambientais, à agressividade ou ainda, aos aspectos escolares de indisciplina e desobediência. Embora se estabeleça uma divisão, ora uma causa predominava sobre a outra e ora se apresentavam simultaneamente. De acordo com o autor (1951, p 220), “dentre os problemas de comportamento do escolar”, a turbulência ligada à agressividade, instabilidade, impulsividade e indisciplina era a que mais feria a atenção dos educadores. (RAMOS, 1951, P 220)

1.2.1 A Criança Turbulenta

Uma obra bastante divulgada em sua época sobre a criança turbulenta foi redigida, em 1925, pelo médico e psicólogo francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962) intitulado *L' enfant turbulent*. Segundo Ramos, o objetivo do autor foi o estudo dos “atrasos e anomalias do desenvolvimento motor e mental” (RAMOS, 1951 p 219). Dedicado aos estudos das “crianças anormais”, ele destacou no seu trabalho, de modo preciso, a agitação das crianças. Ou seja, o “espetáculo de uma agitação frenética e estereotipada”. Wallon traçou uma linha que partiu das causas da anormalidade infantil até os estados de desenvolvimento psicomotor e das síndromes psicomotoras dos atrasados⁷. Henri Wallon se dedicou às causas fisiológicas de cada sinal de uma debilidade motora e indicou, de acordo com Ramos (1951, p 19), um modo preciso nas relações estreitas entre a “emoção e a impulsão nos atrasados, a sua mímica, os seus gestos e atitudes”.

O médico Arthur Ramos descreveu as crianças “turbulentas” iniciando pelos casos das que apresentavam turbulência simples, com ou sem agressividade. Elas estavam em constante movimentação. Por onde passavam, deixavam suas marcas, mexendo com os objetos, atormentando colegas, destruindo seus brinquedos, promovendo a indisciplina e agitação no espaço escolar. Diferente das turbulentas e agressivas que muitas vezes eram casos de crianças que foram castigadas, escorraçadas, reagindo de maneira explosiva sua turbulência, ódio e agressão. (RAMOS, 1951, p 231)

⁷ As síndromes psicomotoras dos atrasados são estudadas por Dupré em 1909 no congresso de Nantes nomeando-as de síndrome da debilidade motora e mental. (RAMOS, 1951, p 19).

O espaço escolar tornou-se para essas crianças sua válvula de segurança, ficando “livres”, no período em que estavam na escola, da violência no lar. Elas se destacaram nesse espaço, contrariando todas as regras da disciplina escolar. Atormentavam e desobedeciam a seus professores e colegas numa ação vingativa simbólica da família, familiar que as oprimiam com castigos e agressões. E, dentro da escola, essas crianças, na sua indisciplina, na sua desobediência, feriam a atenção de seus educadores (RAMOS, 1951, p 220)

Os aspectos dos alunos que apontavam para agressividade e turbulência, bem como para mania de destruição e desejo de sujar os objetos, marcá-los ou a sublimação, a repressão das primitivas tendências poderiam estar ligados, de acordo com Ramos (1951, p 225), com a “adoção de tendências possessivas conservadoras, da fase anal-sádica da Libido”.

Identificamos, então, que Ramos está recorrendo às tópicas da Psicanálise⁸ as quais o inspiraram na busca de recursos para favorecer o trabalho com as crianças. Em sua obra *Educação e Psicanálise*, de 1934, o médico Arthur Ramos, considerando os estudos de Alfred Ernest Jones (1879 – 1958), neuropsiquiatra e psicanalista galé, afirmou que somente a Psicanálise daria conta dos escolares “difíceis”. Eles eram considerados os casos mais complexos, principalmente quando havia defeitos mais graves de caráter. A riqueza da Psicanálise para o autor se configurava no seu domínio, aos acontecimentos da vida infantil – sexualidade, em todos os atos da vida humana, na família, na escola e na sociedade. (RAMOS, 1934, p 83)

Para Gilbert Robin (1893 – 1967), psiquiatra francês, a Psicanálise era a chave de explicação sobre as crianças, denominadas por ele “os instáveis escolares” (RAMOS, 1951, p 223). Na escola, os “instáveis escolares” eram as crianças e adolescentes que, no momento de sua agitação, desobedeciam e se opunham às ordens da instituição. Essas agitações tumultuosas e brutais, entrecortadas de movimentos impulsivos exprimiam a forma exterior de ternura desbordante, ou de explosões violentas. Robin fez uma analogia com o que Pierre Bovet (1878 – 1965) filósofo, psicólogo suíço, denominou de “instinto combativo”, recebendo uma tradução inadequada como sentimento de inferioridade. (RAMOS, 1951, p 223)

Alfred Adler, em 1926, publicou a obra *Le temperament nerveur*. Segundo Ramos (1951), ele escrevera sobre a criança turbulenta e também sobre a *agressionstrieb* infantil, assinalando para o desenvolvimento, desde cedo, de um “instinto de agressão” contra tudo e

⁸ É importante salientar que Ramos não é um psicanalista stricto sensu. Ele assim como outros autores de sua época, se apropriava de diferentes teorias, como a Psicologia Social, a Antropologia para fundamentar seu trabalho nas clínicas ortofrênicas, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma juventude sadia, contribuindo para que o Brasil crescesse enquanto nação “saudável e produtiva”.

todos que a rodeavam, colocando-se em oposição à obra de solidariedade coletiva (RAMOS, 1934, p 48). Nesse sentido, de acordo com Ramos, a criança turbulenta de Adler exibiria,

O desejo de domínio que anima as crianças, nas suas relações familiares, nos seus jogos, no seu comportamento geral. Estas manifestações de agressividade e turbulência estariam ligadas, segundo Adler, ao “protesto viril”, à supercompensação a sentimentos de inferioridade. (RAMOS, 1951, p 226)

Ramos considerava que a criança turbulenta era sempre acompanhada de um sentimento de inferioridade, que possuía causas múltiplas e que se expressava em comportamentos turbulentos. Onde houvesse uma inferioridade, surgiria a “compensação psíquica”. Com ela, a ilusão de um elevado grau de “superioridade” que conduziria o sujeito a lutar durante sua vida. Ramos considerou que era essa uma ilusão que o “doente” aplicaria sobre o seu sentimento de inferioridade (RAMOS, 1934, p 47).

A turbulência escolar tornava-se complexa quando associada a traços “indesejáveis” da personalidade ou do próprio comportamento. A criança, diante da incompreensão dos pais no uso de sua autoridade e atitudes severas poderia desenvolver um “superego hiperativo, hipermoral, responsável pelos sentimentos de autopunição”. (RAMOS, 1951, p 240). Nesse sentido, a criança desenvolveria aqui um superego severo, evidenciando uma frequente inibição e um consentimento excessivo conduzindo, portanto, a problemas de indisciplina, desobediência.

A desobediência era considerada como uma forma de evasão, uma busca de autoafirmação, como já sustentava Adler, diante dos desajustamentos familiares com seus ódios e afetos (RAMOS, 1951, p 241). O espaço familiar que se acreditava como um espaço “protetivo”, muitas vezes, se apresentava como um espaço aterrorizante – as crianças viviam aterrorizadas, amedrontadas, inibidas. Essas crianças se tornavam turbulentas e, reagiam contra a autoridade, na desobediência e indisciplina, inclusive com seus professores, que se tornou alvo de seus ataques pela figura que assumia – a autoridade. (RAMOS, 1951, p 242)

Ramos realizou todo um percurso de discussões e estudos no que se referia às causas ambientais da turbulência. De acordo com os atendimentos realizados pelas clínicas ortofrênicas nas escolas, demonstrou-se que as crianças turbulentas, devido às circunstâncias do meio, apresentavam-se como a grande maioria.

O escolar difícil, “cauda da classe”, a criança inibida em casa ou na escola, amedrontada, tímida, escoraçada e desiludida, ou o menino turbulento, “levado”, instável, fujão, insubordinado, mentiroso e brigão, portador de uma destas múltiplas falhas de personalidade e de comportamento, que examinamos, com larga cópia de

exemplos nas várias páginas deste volume, não são crianças “anormais”, no sentido estrito em que consideremos este termo. (RAMOS, 1951, p 437)

Já as crianças turbulentas que apresentavam manifestação orgânica e mórbida foram definidas pelo autor como os casos anormais de turbulência ligados a um atraso mental, debilidade motora Dupré, de turbulência e agressividade ligadas à epilepsia, de instabilidade patológica”. (RAMOS, 1951, p 255)

Ramos considerava que as “crianças turbulentas” deveriam receber a mesma assistência dada à criança normal. Elas não eram casos para serem encaminhadas, às instituições especiais – “escolas ou classes especiais para atrasados mentais, institutos médico pedagógicos, instituições hospitalares”. No caso das “crianças-problema” e difíceis, a assistência era dada dentro do espaço escolar. (Ramos, 1951, p 437).

Essas crianças que eram acompanhadas na clínica de ortofrênia e inseridas no espaço escolar indicavam sua turbulência, ligadas ao ambiente social, familiar e cultural. O médico Arthur Ramos, ao longo de seus estudos e práticas, demonstrou, acompanhado de uma equipe multidisciplinar bastante envolvida com a proposta de trabalho, como médicos, psicólogos, psiquiatras, antropólogos, pedagogos, entre outros, um atendimento diferente às crianças turbulentas, às quais, nesse período, muitos testes psicológicos lhes eram aplicados, na busca de uma explicação para o seu comportamento e os desvios escolares. Ele divergia de uma prática exacerbada da psicomетria e de uma demasiada atenção à dimensão intelectual na explicação do comportamento e desvios desses escolares (PATTO, 1999, p. 109).

Para Ramos, os testes psicológicos, introduzidos inicialmente por Binet e Simon no início do século XX, reduziam a área de atuação do profissional da educação atravancando a pedagogia daquela época (RAMOS, 1951, p 12). Com a incorporação das tópicas psicanalíticas, nesse mesmo período, como instrumentos de análise dos resultados dos protocolos, os testes passaram a indicar, da mesma forma, possíveis interferências afetivas e de relação familiar. Além da causa orgânica, uma atenção passou a ser direcionada aos fatores relacionais. Iniciou-se, portanto, um movimento que valorizava *as qualidades individuais como instrumento de apoio na solução de problemas de ordem educacional* (PATTO, 1999, p.112).

Assim, vemos que alguns intelectuais, médicos, psicólogos e educadores ligados ao movimento da Higiene Mental⁹ e da Escola Nova buscaram uma forma de olhar para essas

⁹ De acordo com Monarcha (2009, p 277), caberia à higiene mental “ajustar as funções psíquicas individuais ao meio social e, com isso, prevenir desequilíbrios geradores de patologias psíquicas”. Ou seja, seu trabalho era de prevenção e correção. Estudava o desenvolvimento e a formação de hábitos na primeira e na segunda infância,

crianças dentro do espaço escolar, acreditando poder ajustá-las às condições dos demais companheiros e dos adultos da família e escola.

Ramos indicou, com os resultados dos seus estudos e relatos de casos atendidos pelas clínicas de ortofrênia nas escolas experimentais, como que as “crianças- problema” ou difíceis ou ainda simples atrasados pedagógicos podem e devem receber as devidas intervenções dentro do próprio espaço escolar, propondo um espaço para as classes experimentais. Essas classes teriam um número reduzido de alunos acompanhados por professores especializados, inclusive no trato de uma transferência afetiva, franqueando uma possibilidade para o seu desenvolvimento. Ele sugere um período transitório dessas classes para que, logo que possível, reintegre as crianças às classes normais, evitando-se um despontar de complexos, como de incapazes e doentes. (RAMOS, 1951, p 451)

O trabalho de Ramos bem como o de seus seguidores nas clínicas ortofrênicas se estendeu por alguns anos. Com o golpe de Estado, fim da Era Vargas e a proximidade da Segunda Guerra Mundial, que não deixou de refletir na política e economia do país, instalou-se o Estado Novo e dele a nova Constituição em 1937 (SIRCILLI, 2005, p 192). Naquele momento, uma nova concepção de Educação se estabeleceu, restringindo a liberdade, a iniciativa dos educadores e também o seu lugar enquanto guia da criança defendida pela proposta da Escola Nova. As pesquisas sobre a criança, entretanto, continuaram.

Antipoff e Ramos, desenvolvendo seus estudos e trabalhos em contextos diferentes, discordavam da denominação “criança anormal” que apontava para o biológico, o hereditário os impasses das crianças com o saber.

Essa incursão histórica feita até aqui mostra que pesquisas e teorias sobre a “criança-problema” (agressiva ou turbulenta) são antigas no Brasil. Esses estudos colocam a hereditariedade, as doenças e os aspectos da vida social como causas dos comportamentos indesejáveis e desadaptados ao ambiente escolar.

1.3: O fracasso escolar e a criança agressiva

Nas três últimas décadas do século XX no Brasil, Maria Helena Souza Patto, psicóloga social, nascida no interior de São Paulo, se destacou no seu trabalho sobre o Fracasso Escolar. Gomes, que fez o prefácio da obra da autora (1999, p 3), salientou que Patto se apresentava

acompanhando o aluno no período primário até a adolescência, preparando-o para a perfeita adaptação à vida adulta.

como uma profissional política e comprometida na “busca coletiva de novos rumos para a psicologia escolar brasileira”. Com os altos índices de evasão e repetência das crianças matriculadas nas escolas públicas de primeiro grau, Patto se mobilizou e revisou criticamente a leitura sobre o fracasso escolar. (PATTO, 1999, p 4). Segundo Crochik e Kupfer (2011, p 493), em 1981, a psicologia escolar movimentava-se num espaço estreito de trabalho que se “concentrava na criança com dificuldades de aprendizagem”. Patto, tirando o foco sobre a criança, analisou o fracasso escolar como um processo psicossocial, fundamentando-se no materialismo histórico, bastante difundido no Brasil da época. Conforme expôs Carvalho (2011, p 571)¹⁰, essa autora procurou compreendê-lo no seu envolvimento com as “práticas sociais e escolares responsáveis pela produção dos ‘reprovados’, ‘fracassados’, e por toda a sorte de estigmas, como suas condições socioculturais e herança étnica, que afirmavam a incompatibilidade de certas crianças de classes populares para com aprendizagem e a cultura escolar”. (PATTO, 1999, p 5) Por esse motivo, de acordo com a autora (1999, p 5) “o seu destino escolar passa a ser traçado”, desconsiderando a maneira singular de esse aluno viver nos extramuros escolares. Professores, diretores, orientadores educacionais, psicólogos e médicos que se ocupam da criança que fracassa e que perturba a ordem da instituição escolar, participam, de maneira ativa, no processo de estigmatização e discriminação. Esse aluno é rotulado como “deficiente mental” (PATTO, 1999, p 6). A deficiência mental e a anormalidade, como podemos observá-las, “nas idas e vindas da vida”, continuam alimentando o discurso pedagógico embebido dos laudos e diagnósticos médicos e psicológicos.

Patto, nos seus trabalhos relatados, alguns deles em sua obra *A Produção do Fracasso escolar*, de 1999, desenvolveu pesquisas e intervenções com os professores, família e alunos que apresentavam uma história de fracasso escolar. Nestes, todos os “sujeitos”¹¹ envolvidos na educação da criança, inclusive a própria criança, foram levados em consideração e, ao fazê-lo, a autora retomou o debate da relação entre escola e vida familiar (PATTO, 1999, p 5). A história pessoal e familiar dos professores exerceu, para a autora, influência na forma como concebiam a criança pobre e sua família que eram, por eles, estereotipadas. Nesse sentido, a autora fez esse resgate junto aos professores os quais puderam refletir sobre suas ações pedagógicas. (PATTO, 1999, p 5).

¹⁰ O artigo do autor, bem como de outros autores publicados na Revista Psicologia da USP, V 22, n 3 são trabalhos presentes no dossiê em homenagem à psicóloga Maria Helena Souza Patto. Eles testemunharam suas contribuições no campo da psicologia escolar.

¹¹ O sujeito, para a Psicologia Social, é aquele que se constitui nos dados de sua experiência e no contato com os acontecimentos da vida. (MANANSO, 2009, p 115)

A escola, na sua estrutura e funcionamento e na qualidade de seu ensino, foi apontada como principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem e comportamento de seus alunos (PATTO, 1999, p 69). Até então, os problemas de aprendizagem, bem como a agressividade e o comportamento inadequado do aluno, estavam localizados fora do espaço escolar. A instituição, até o momento, não era convocada a responder sobre o “não desenvolvimento de seu aluno” e, ao final do século XX, ela foi convocada a responder como responsável pelo fracasso do aluno. (CARVALHO, 2011, p 571)

Segundo Patto (1991, p 117), a psicóloga e educadora, Ofélia Boisson Cardoso (1894 – 1994), em 1949 escreveu um artigo intitulado “o problema da repetência na escola primária”. A autora aludiu sobre a grande importância do processo de ensino para o sucesso da escola ao investir e despertar o interesse de seus alunos. A apatia, a indiferença, a turbulência, a agressividade de seus alunos, viria como uma resposta a uma utilização inadequada dos processos de ensino. (PATTO, 1999, p 117).

Maria Helena Souza Patto criticou o papel da psicologia daquele período que, de acordo com Carvalho (2011, p 571), era embasado “numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade” centrando suas investigações ao que ocorria com o indivíduo ou nas suas relações interpessoais, desconsiderando sua história. Com isso, formulou-se uma concepção do fracasso escolar como resultado de um distúrbio de personalidade, de obstáculos, sejam eles, orgânicos, afetivos, familiares ou culturais, afetando o indivíduo isoladamente. Segundo Coimbra, (2011, p 581), uma expressão foi usada pela autora para alertar os psicólogos, em sua prática diária da escuta, da entrevista, do uso dos testes e da elaboração de seus relatórios e laudos, o cuidado com os “pequenos assassinatos cotidianos”. Eles apontavam para essas crianças como sujeitos faltosos e de história familiar desestruturada, traçando, no uso da escuta desse profissional e ou no uso de suas ferramentas, esse discurso como verdade. Ao serem convocados pela escola para atenuar seus conflitos e rejeitar as diferenças das crianças e adolescentes, ali matriculados, estariam mascarando, no uso de suas “técnicas reparadoras”, uma violência que consentiria com uma violência ampla e cruel dentro das próprias instituições escolares e na sociedade (COIMBRA, 2011, p 581) Muitas vezes, o diagnóstico usado no interior da escola numa versão científica ou como modalidade de umajuizamento escolar operaria, segundo Carvalho (2011, p 573), “como poderoso meio de realização de suas próprias profecias”. Por outro lado, “sua enunciação sumária e burocrática parecia desonerar professores e pesquisadores da educação” na busca de fatores internos às práticas escolares que não favorecessem à aprendizagem do aluno.

Quando se fazia referência aos processos históricos sobre as crianças que

apresentavam problemas na escola, colocava-se no passado uma exclusão que atingia as crianças que não entravam na escola. Ao abrir as portas da educação para todas as crianças, a exclusão começou a atingir as crianças que nelas chegavam (PATTO, 1999, p 153).

Educadores, psicólogos e médicos identificaram, nomearam crianças, que, por algum motivo, não avançavam na escola. Logo, numa busca pela compreensão sobre a “criança-problema” no espaço escolar, pesquisas continuaram a se desenvolver no Brasil.

Buscaram, na primeira metade do século XX, nas teorias psicanalíticas, as respostas para os alunos difíceis, agressivos e, acreditaram que, somente elas dariam conta desses casos. Podemos salientar que a preocupação e ocupação com essas crianças no século XX foi direcionada à “prevenção” e “cura” de alunos que fugiam ao ideal proposto pela sociedade e educação. Inclusive, destacavam o “como fazer” para lidar com esse público. No entanto, Patto, nos anos setenta e oitenta, numa perspectiva histórico-dialética, ao investigar os impasses da criança na escola, seu fracasso escolar, apontava também para as questões familiares, sociais, mas incluía a instituição e sua responsabilidade pelo fracasso de seu aluno.

A evasão escolar ainda está presente nas estatísticas da educação e, inclusive, na minha prática enquanto psicóloga nas instituições de educação. O fracasso hoje recebe outras vestimentas como: defasagem idade e ano escolar, e ainda nomeações, como hiperatividade. Ao ouvir os educadores, eles dizem “não saber fazer” e, ao ouvir as crianças e adolescentes, eles falam sobre o desejo de dar conta de seus impasses e superação. Ao ouvi-los sob o prisma da Psicanálise, pensamos na cura pela palavra. Esta abre o espaço para a enunciação do sujeito, do sujeito do Inconsciente e este se torna apreendido pela escuta no que traz de mais singular. Nesse sentido, é o sujeito adolescente que vai nos dizer sobre seus impasses, de como vê a agressividade dentro da escola.

O próximo capítulo apresenta sua contribuição ao oferecer à Educação pesquisas e intervenções pautadas na Psicanálise em extensão. Ou seja, gostaríamos de destacar o trabalho oferecido pela Psicanálise que se encontra fora do espaço clínico e que está dentro das instituições como a escola, intervindo no que não vai bem.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO E A METODOLOGIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO

O interesse de Freud pela educação vai sendo elaborado a partir de suas investigações na clínica psicanalítica e de suas observações sobre os movimentos presentes na dinâmica da sociedade de sua época (RAHME, 2012, p 45). Em torno dela, segundo Rahme (2012, p 45), Freud apresentava diferentes versões “articuladas às constantes revisões a que eram submetidas suas ideias” e que veremos na interseção da Psicanálise com a Educação.

2.1 Interseção entre a Psicanálise e Educação

O entrecruzamento dos saberes da Psicanálise e Educação, segundo Maciel (2005), tem uma história marcada por várias tendências. Inclusive, de que não era possível uma conexão, conforme afirmava Kupfer, ao final da década de oitenta. Sua posição muda no início deste século e a autora admite a possibilidade de conceber uma Educação orientada pela Psicanálise, ou de acordo com Freud, convocada pela Educação.

A psicanálise poder ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. (FREUD, 1925/1976, p 342)

Como já dizia Freud, o trabalho da Educação é peculiar, particular. Sua função, ou como concebe o autor, sua tarefa primeira é ensinar a criança a controlar suas pulsões. Ele ainda assegura sobre a impossibilidade da Educação conceder à criança liberdade para colocar em prática todos os seus impulsos sem restrições (FREUD, 1933[1932] /1976, p 182). Ela deve, de acordo com Freud (1933[1932] /1976, p 182), “inibir, proibir e suprimir” e isso ela praticou durante todo seu percurso histórico e sabemos que não é sem consequência para o sujeito.

Nas palavras de Tizio (2009), a Educação, enquanto possibilidade para o sujeito, ajuda-o a encontrar recursos para fazer com que o seu modo de lidar com a vida seja um modo que lhe permita circular socialmente (TIZIO, 2009, p 222). Ou seja, na leitura psicanalítica, a Educação tem uma função civilizadora. Ela regula o gozo, permitindo ao sujeito circular na sociedade (TIZIO, 2007, p 193). Nesse sentido, segundo a autora, a

Educação está aí para ajudar a velar, regular a relação com o mal que habita em cada um de nós (TIZIO, 2009, p 222).

Nas palavras de Freud em *o Mal estar na Civilização* (1930[1929] / 1974, p 133), apresenta-se o elemento de verdade que as pessoas repudiam: “os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa cota de agressividade”.

Nesse sentido, o homem, para viver em segurança, abdica, segundo Freud, de seu poder para viver as leis impostas pela comunidade constituindo, então, o passo decisivo da civilização. (FREUD, 1930[1929] / 1974, p 115) A civilização, de acordo com Freud em *o Futuro de uma Ilusão*, necessita da interdição, que é fundamental para o processo civilizatório, mesmo reconhecendo os seus limites, já que sempre haverá pessoas hostis à civilização, antissociais e anticulturais (FREUD, 1927/ 1974, p 17)

A instituição escolar, de acordo com Rahme (2012, p 45), teria então “a função de atualizar para o sujeito, na posição de aluno, exposto a todos os desdobramentos da convivência com o outro, as medidas e desmedidas do mal-estar inerente ao pacto civilizatório”. O processo civilizatório, mesmo diante de seu contrato, encontrará resistência e sempre deixará um resto, um ineducável (TEIXEIRA, 2009, p 54).

Ao abordarmos a interface Psicanálise e Educação, de acordo com Rubim e Besset (2007, p 42), verificamos seu contorno às demandas relacionadas “aos grandes problemas sociais de nossa civilização”. Mattos, citado por Rubim e Besset (2007) define a Psicanálise Aplicada como “a aplicação da psicanálise a certos campos sociais, os campos do mal-estar na civilização, aos quais os fundamentos da psicanálise estão aplicados” (MATTOS, 2003, apud RUBIM; BESSET, 2007, p 42).

A Psicanálise dispõe do sintoma. Este é seu ponto de partida. No domínio de sua extensão, apresenta-se referido ao Outro Social que, nas palavras de Santiago (2008, p 113), “pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos”. Dispomos então do sintoma social que, de acordo com Vasconcelos, é aquilo que faz parte do discurso dominante de uma determinada cultura que circunscreve os modos de laço social (VASCONCELOS, 2011, p 209). Conforme Santiago (2009, p 69), “o sintoma estabelece uma conexão entre o mais singular do sujeito e o Outro da cultura”.

Miller, citado por Santiago (2008, p 113), nos fala que o sintoma é quando algo claudica, porém sua disfunção somente se localiza na relação com o ideal. Ao cessarmos de

localizá-lo em relação ao ideal, ele vira funcionamento (MILLER, 2000 apud SANTIAGO, 2008, p 113). Ele, enquanto funcionamento, permite introduzir a investigação entre um ideal coletivo e a parte única de gozo que cabe a cada sujeito (SANTIAGO, 2008, p 114)

O mal-estar – expressão de resistência à ordem simbólica – abarca o impossível da transmissão. Nos alunos, é identificado quando estes não se abrem para o mundo, mostram-se avessos ao professor e ao saber, recusando-se a aprender, a aceitar o ensino, a reconhecer a transmissão e autoridade dos professores (SANTIAGO, 2008, p. 118). De acordo com a autora, a Psicanálise considera que cada uma das diferentes modalidades de fracasso escolar, indo da apatia à agitação, a violência e passando por uma série de manifestações de inibição intelectual, envolvendo até quadros de neurose ou psicose, é uma resposta particular do sujeito que privilegia o impossível de uma transmissão. (SANTIAGO, 2008, p 116)

Enquanto práticas distintas, a Psicanálise e Educação estabelecem uma interseção – a de serem inscritas na cultura como profissões do impossível (Santiago, 2008, p) em companhia também da profissão de governar. De acordo com Freud, governar, educar e a análise são profissões do impossível (FREUD, 1937 / 1975, p 282) já que o ser falante, segundo Santiago (2008, p 121), “não se mostra totalmente governável, nem totalmente educável, nem totalmente psicanalisável”. Estas são profissões do impossível, pois se referem à dificuldade de domesticar as pulsões – o gozo pulsional não pode ser apreendido pelo simbólico (CASTILHO, 2012, p 24)

É impossível recobrir inteiramente o real pelo simbólico e este manifestará no insucesso, no que não vai bem. Esta pesquisa, realizada no campo da Educação, aponta como impossível a agressividade na escola e a defasagem idade e ano escolar. Cohen (2006, p 101), ao propor a tradução do educável, ineducável por necessário e impossível, sinaliza a impossibilidade da Educação de excluir o sujeito do inconsciente ou “o ser falante” de sua ação. Rahme ao citar Schermann (SHERMANN, 1996, apud RAHME, 2012) que escreve o texto “o impossível na palavra que educa, normatiza e governa...e cura” situa as três profissões, “eminentemente marcadas pela presença da palavra”. Isso implica a função da palavra como reguladora do gozo¹², seja do gozo referente ao próprio corpo, “seja do que desse gozo peculiar estaria presente na relação com o outro”. (SCHERMANN, 1996, apud RAHME, 2012, p 45)

¹² Para Lacan (1969-1970/2003, apud Vasconcelos, 2010, p 46) “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”.

Nas palavras de Conhen (2006, p101), “é impossível escrever o que diz respeito ao sexo e à morte no inconsciente, resta-lhe apenas criar possibilidades de incluir o real”, ou seja, insistindo em ‘não parar de se escrever na interseção da Psicanálise e Educação.

Passaremos agora à discussão sobre o modelo de investigação definido para a realização deste trabalho – a Pesquisa-Intervenção, que se destaca num modo específico, ao considerar a capacidade inventiva dos adolescentes, sujeitos envolvidos nesta pesquisa como nossa ferramenta de trabalho.

2.2 A Pesquisa-Intervenção

De acordo com Castro e Besset (2008, 12), “pesquisar é também buscar o que se quer pesquisar” no contexto onde a pesquisa acontece, “as perguntas e propostas do pesquisador já constituem uma intervenção”. A Pesquisa-Intervenção, modelo definido para realização desta investigação, revela um modo de fazer que proponha contribuições no que se refere ao que se investiga e como se investiga.

A Pesquisa-Intervenção¹³ favorece reflexões sobre a posição do investigador em conexão aos pesquisados já que é passível de experimentar transformações, como o seu objeto de pesquisa. No campo da investigação com crianças e jovens, na pesquisa com adolescentes de treze e quatorze anos, propõe-se um modo específico de abordá-los para que, com eles, possamos construir um novo conhecimento. Nesse espaço, eles não são meros participantes, mas responsáveis pelo que se afirma se faz e pelo que se quer (CASTRO, 2008, p 39). São considerados como sujeitos de mudanças no campo do conhecimento, das atitudes, das emoções e do comportamento (SARIERRA; CÂMARA, 2008, p 57). Ainda, de acordo com Oliveira e Castro (2008, p 453), não são apenas os pesquisadores que interferem sobre os adolescentes quando entram em seu espaço, mas também os adolescentes interferem sobre os pesquisadores: “somos também contados por eles. São eles que nos atingem, multiplicando e diversificando as experiências do estar junto e dialogar”. Desse modo, a Pesquisa-Intervenção propicia o exercício da palavra compartilhada.

A Pesquisa-Intervenção tem o propósito de gerar um campo de problematização abrindo outras dimensões do cotidiano que tencionam representação e expressão, numa

¹³ A Pesquisa-Intervenção, como vimos acima, presente inicialmente nas ciências sociais é, hoje, desenvolvida pela Psicologia, pela Psicanálise entre outras. Pela Psicanálise, ela é desenvolvida de maneira distinta das desenvolvidas, por exemplo, pelos laboratórios da UFRJ. Definimos para essa pesquisa a Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica desenvolvida dentro dos laboratórios da FAE / UFMG – NIPSE e pelos laboratórios do CIEN.

“perspectiva de dar consistências a novos modos de subjetivação”. (ROCHA, 2006, p 171). Uma pesquisa qualitativa investiga os movimentos permanentes de subjetivação e, ao fazer isso, considera os movimentos, rupturas, ações individuais, coletivas e os sentidos produzidos. Esses sentidos estão inclusive, nas relações socio-historicamente determinadas e abertas às peculiaridades de todo um contexto, como econômico, cultural, político, psicossocial, afirmando a alteridade, e as turbulências que nos movem a analisar, a dialogar e a buscar entender o que vivemos (ROCHA, 2006, p 171).

Este modo de fazer pesquisa se desenvolve de outros métodos baseados em estudos sobre indivíduos que, contemporaneamente, vêm sendo substituídos por abordagens mais socioculturais, diferenciando-se dos modelos padrões vigentes, como a objetividade e neutralidade que, no seu rigor científico, não privilegiam a relação pessoal (CASTRO; BESSET, 2008, p11). Nesse sentido, os novos modelos têm como propósito a abertura à aprendizagem e a criação de diálogo com pessoas e grupos implicados na situação (ROCHA, 2006, p 169).

A Pesquisa-Intervenção não é um campo novo nas ciências sociais. De acordo com Rocha (2006, p 169), trata-se de uma pesquisa participativa que surge como movimento frente às pesquisas tradicionais, problematizando “a relação investigador e investigado; sujeito e objeto; teoria e prática” e tem como expectativa o “estabelecimento de condições para captação/elaboração da informação no cotidiano das culturas, grupos e organizações populares” presentes na pesquisa também com crianças e jovens e que, muitas vezes, apontam para a “desigualdade” estrutural entre pesquisador e pesquisado, a partir do momento em que os especialistas conferem a esse grupo imaturidade, menor idade, entre outras designações (CASTRO, 2008, p 21).

Os adolescentes também já foram considerados como sem liberdade já que não se concebia sua decisão de participação ou não participação de uma pesquisa. Foi nesse sentido que as questões da pesquisa com crianças e adolescentes se estenderam, segundo Castro (2008, p 26), para além daquelas da “aprendizagem, desenvolvimento, maturação incorporando, preferencialmente, questões que são relevantes para própria criança” já que são elas as detentoras do saber. Nessa perspectiva, essa pesquisa abre espaço para a voz dos próprios adolescentes, voltando-se à singularidade e considerando o que é único, específico de cada participante envolvido, sem deixar de fora sua situação histórica (CASTRO, 2008, p 30).

De acordo com Castro (2008, p 39), a Pesquisa-Intervenção “permite a criação de espaços de fala em que outros pontos de enunciação, além daquele do pesquisador, possam ser produzidos”. Favorece então à criança, adolescentes e jovens sua participação ativa no

processo de pesquisa, como também responsáveis. É no âmbito da Pesquisa-Intervenção que adolescentes e pesquisadores navegam num turbilhão de incertezas e curiosidades perfazendo um caminho em que “terão a oportunidade de tecer novos significados para os fenômenos que ali se apresentarem” (OLIVEIRA; CASTRO, 2009, p 455). A Pesquisa-Intervenção vem sendo realizada em diversos espaços institucionais, inclusive, espaços fomentados pelas políticas públicas nas áreas da saúde, assistência e educação. Visa interrogar segundo Moreira, Muller e Cruz (2012, p 73), distintos “sentidos cristalizados nas instituições que atravessam a vida cotidiana” produzindo evidências que “visibilizem o jogo de interesses e de poder, desmanchando os territórios constituídos e convocando a criação de outras instituições”. Possibilita também maior interferência do pesquisador no campo pesquisado, e considera a capacidade inventiva de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa como uma grande ferramenta de trabalho.

Neste trabalho, nós nos ancoramos na Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica dentro do espaço escolar no qual esses adolescentes transitam e de onde surgem suas questões. Segundo Santiago (2011, p 96) cada instituição escolar apresenta um sintoma que lhe é específico e este representará “um índice das formas variadas de expressão do real impossível ou do limite do ato de educar”, todavia faz referência ao “inapreensível no processo de transmissão de conhecimentos” – e especialmente, de acordo com Santiago (2008, p 116), “da transmissão da cultura e ideias”. Aqui, nesta pesquisa, vamos refletir sobre como os adolescentes ouvidos têm visto a agressividade vivida dentro da escola.

É possível articular Psicanálise e Educação (FONSECA, 2010, 186). Nessa articulação, a linguagem é um instrumento privilegiado e o sujeito da Psicanálise é fruto deste instrumento. A Psicanálise favorece advir a palavra no lugar do sintoma. Segundo Freud, o sintoma fala, é um dos caminhos de acesso ao inconsciente (FONSECA, 2010, p186). Ainda de acordo com Besset, Coutinho e Cohen (2008, p 97), além da abertura de um lugar para a fala, ofertando a escuta, “a psicanálise vale-se da transferência, do amor de transferência, para construção do desejo de saber sobre o singular de cada um como sujeito, no contexto de um laço com o Outro”. É no encontro da criança, do adolescente com a linguagem, utilizando como via a confiança¹⁴, que se funda o conhecimento e o saber no ato de educar.

Nas instituições, a Psicanálise se apresenta “como uma das várias possibilidades de inserção deste campo do saber na cultura, tendo sempre em vista a valorização da singularidade e o respeito ao caso a caso” (RUBIM, 2007, p 12). Como a clínica do singular, a

¹⁴ Segundo Besset, Cohen, Coutinho e Rubim (2007, p 30) a denominação *confiança* foi “utilizada por Freud para designar o fenômeno da transferência”.

Psicanálise nos conduz para sua base mais fecunda que, de acordo com Pereira, Santiago e Lopes (2009, p 144) versa sobre a “constituição da subjetividade humana como impossível de conhecer alguma reta razão”. Considera-se, então, a elaboração do conhecimento de forma única para cada sujeito (Fonseca, 2010, p188). Nesta pesquisa, nós nos voltamos para a elaboração singular dos adolescentes em relação à agressividade vivida dentro do espaço escolar e às nomeações a eles ofertadas.

2.3 Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica: as Conversações

Projetos de pesquisas que circunscrevem a modalidade de Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica demonstram o valor dessas práticas no que se refere à transformação dos sujeitos implicados, inclusive, os pesquisadores (BESSET, 2008, p 87). Consideram a subjetividade particular de cada época e seus resultados que ultrapassam, de acordo com Ferrari (2008, p 87), “a dimensão da simples constatação e discussão de um problema. Portam efeitos de transmissão e servem de referencial para outros trabalhos”, constatando seu grande valor social.

A Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica se define como produção do saber, de acordo com Santiago (2008, p 114), “a partir das manifestações do parceiro sintoma na contemporaneidade”. Busca contemplar a dimensão da subjetividade para além de uma mera constatação do problema, ou seja, para além da mera constatação neste caso, no espaço escolar, do aluno “agressivo”, o “respondão”, o “briguento”, o “indisciplinado”, ‘o que tem distúrbio’ para o que eles nos ensinam sobre os problemas que têm. Nesta situação específica, o sujeito encarna, segundo Santiago (2008, p 114), “o impossível para o Outro” se revelando como sintoma na mira do Outro.

Encarnando o impossível para o Outro, a pesquisa universitária, particularmente a Pesquisa-Intervenção, pode realizar-se. Ela, conforme Santiago (2008, p 114) “busca contemplar a dimensão da subjetividade para ir além da mera constatação do problema”. Seu desafio está na transmissão de efeitos terapêuticos e na formação dos pesquisadores naquilo que os próprios sujeitos nos ensinam sobre seus problemas.

O modelo de uma Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica ao mesmo tempo em que investiga, realiza a construção de um espaço da fala, intercambiando entre os adolescentes, sobre as questões que os aflige (BESSET; COUTINHO; COHEN, 2008, p 95). Uma nova fala endereçada abre uma nova via de intervenção e de investigação: a contribuição da Psicanálise. Ela pode ser relevante, numa condição de manter-se fiel às suas bases e

distanciando-se, ao mesmo tempo, de seu dispositivo tradicional, que é a Psicanálise em extensão (BESSET; COUTINHO; COHEN, 2008, p 105).

A Psicanálise aplicada à Educação faz referência à Psicanálise em extensão. Está fora do espaço clínico e dentro de outros espaços, como a escola. Aqui ela se apresenta como saber da estrutura inconsciente. Inconsciente que não se reduz a um saber sobre, mas de acordo com Pereira, Santiago e Lopes (2009, p 143) se reduz a um “saber não sabido”, que, nas palavras de Freud, poderíamos traduzir a “um processo que somos obrigados a supor que ele está sendo ativado no momento, embora no momento não saibamos nada a seu respeito”. Nesse domínio da extensão, segundo Santiago (2008, p 113), o sintoma aparece como manifestação que fala do mal estar do sujeito, diz de algo que não vai bem e que insiste diante de inúmeras iniciativas dos professores e da instituição manter-se na indisciplina, em seus atos agressivos, em sua inadaptação e em sua dificuldade com a leitura e escrita que aparecerá como respostas às exigências avaliativas. Logo, a escola pode não se classificar como uma das instituições bem sucedidas (SANTIAGO, 2013, p 13).

Conforme Santiago, a realização da Pesquisa-Intervenção no espaço escolar considera a instituição como sujeito, responsável por seus próprios sintomas. Diante disso, é necessária a autorização da instituição de um lugar analítico que não segue as “normas” ditadas pela escola favorecendo a abertura do discurso da Psicanálise (SANTIAGO, 2011, p 95). Isso é possível visto que gestores e professores, objetivando eliminar o mal-estar, a indisciplina, as agressões, o fracasso, se abrem para essa proposta de intervenção (SANTIAGO, 2009, p 72). Na realização de uma Pesquisa-Intervenção de orientação psicanalítica, é necessária a presença de pelo menos um psicanalista entre os pesquisadores que favorece, de acordo com Santiago (2009, p 70), mediante sua ação, “contribuir para que alguns sujeitos possam fazer bom uso do sintoma”. Para a autora, comprova-se a utilidade da Psicanálise aplicada a novos contextos, mobilizando as “formas cristalizadas de fracasso, para se resgatar o laço social”.

Uma das intervenções possíveis da Psicanálise na escola é a de propor a Conversação com a oferta da palavra visando à localização do sintoma que, neste caso, aponta para o que não vai bem em relação à agressividade vivida no espaço escolar pelos adolescentes e com os adolescentes.

De acordo com Miranda, Vasconcelos e Santiago (2007, p 7), o *dispositivo da Conversação*¹⁵ utilizada nesta pesquisa como “metodologia de pesquisa em Psicanálise e

¹⁵ Metodologia proposta por Ana Lydia Santiago aos pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE) que, em sua maioria, são os alunos de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Educação tem na ‘associação livre coletivizada’ o ponto forte de sustentação”. Ela abre espaço para a circulação da palavra em grupo, mas não no formato de uma enunciação coletiva, a Conversação propõe, conforme Miranda, Vasconcelos e Santiago (2007, p 7), “uma ‘associação livre’ coletivizada na medida em que nós pesquisadores não somos donos dos significantes e dela, esperamos um certo efeito de saber”. Um significante chama outro significante. Aqui, o adolescente pode criar um significado partilhado sobre suas inquietações, experiências e expectativas. É permitido a esses adolescentes criar um significado de seus impasses – a agressividade vivida por eles e entre eles.

A Conversação, segundo Santiago (2008, p 121), “é o nome que se dá ao dispositivo ou à metodologia sugerida por Jacques-Alain Miller” nos anos noventa para os encontros clínicos do campo freudiano e se apresenta, desde o início, como uma condição precisa ao abrir o campo para palavra entre os psicanalistas. [...] Diante disso, a prática da Conversação tem possibilitado o exercício da psicanálise aplicada, ou seja, para além de sua vertente puramente clínica [...]. (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2007, p 3).

De acordo com Miranda (2011, p 103), a Conversação fomenta cisões onde, anteriormente, “prevalciam verdades preconcebidas”. Nesta pesquisa, as verdades preconcebidas se referem às nomeações ofertadas como produto social que marca a subjetividade daquele adolescente. Diferentemente da escuta passiva, ela promove um debate e favorece a reflexão e discussão viva entre os participantes. Frente aos insucessos que produzem perguntas e estas, chamam para uma conversa, para uma troca com os outros, a Conversação então se apresenta como um modo de tratamento (SANTIAGO, 2008, p 122). Algo novo é produzido a partir de um saber que já era estabelecido como, por exemplo, os alunos que causam problemas no espaço escolar. Ela promove, segundo Rubim e Besset (2007, 45), uma interação social como forma de co-construção de significados que visa à “inauguração de uma prática de fala distinta da praticada no dia-a-dia, e, a partir dela a produção de um saber em que a responsabilidade de cada um dos que estão nela envolvidos encontra-se engajada”.

Ofertando a palavra ao adolescente, ator da pesquisa, foi possível, na circulação de um discurso e elucidação de ideias, a responsabilização dos adolescentes frente aos seus impasses. Foi possível a elaboração de novos saberes, distintos, segundo Santiago (2009, p 72), “daquele que foi possível construir-se, até então como resposta ao real”. É numa composição singular, do um a um e que balança a certeza da escola, dos professores e do

lugar ofertado a esse alunado, que se permite pensar nas contingências específicas da educação. São os adolescentes que orientam toda essa elaboração.

De acordo com produções científicas no âmbito da Educação, verifica-se a imensa contribuição da Psicanálise aplicada ao campo da Educação já que consiste na produção de efeitos terapêuticos sobre o mal estar dos sujeitos participantes da amostra; efeitos da transmissão e de formação para os pesquisadores e de conhecimento com base no que o próprio sujeito ensina sobre os problemas que apresenta. (SANTIAGO, 2008, 114)

Como já foi referido, para a Psicanálise, o sujeito é que sabe do seu impasse e sua diferença é um dos princípios que a orienta – para cada adolescente do grupo existe um real, que faz sentido de uma maneira única, singular e não pode ser recoberto por um sentido comum.

As escolas, em geral, pertencem a uma lógica que é “universal”, por exemplo, de um formato de ensino para todos. Esta lógica do para todos, diante da prática desse dispositivo “confirma” que, o “para todos” realmente não surte efeito de sucesso, pois não leva em consideração quem são esses adolescentes e ainda, mostra-nos que cada escola, considerada como sujeito, tem uma demanda que é única, singular, diferenciando-a das demais escolas.

Nesta pesquisa, realizada numa escola da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, a escola é considerada pelas pesquisadoras como singular, única. Ela outorga às pesquisadoras a instalação de um lugar analítico, distinguindo-se de um lugar da norma, e durante as intervenções no espaço escolar, impõe-nos desafios e impasses diante do saber. Sustentar o lugar do não saber tão caro à Psicanálise foi possível, mesmo balanceado em determinados momentos, devido à formação da analista, participante da pesquisa, de sua experiência e da pesquisadora na Psicanálise em intensão e extensão, que acontece no espaço de Laboratório inscrito no CIEN¹⁶ e da prática enquanto pesquisadora junto ao NIPSE¹⁷.

Para Rubim e Besset (2007, p 42), as percepções dos princípios da Educação são visíveis nos projetos pedagógicos das escolas, nas divisões dos alunos por faixa etária e nos “rótulos” impressos aos estudantes que, de algum modo, escapam ao esperado, como é o caso dos alunos “agressivos”, “indisciplinados” que, para escola, apresentam desvios de

¹⁶ O CIEN, Centre Interdisciplinaire sur L’Enfant, foi fundado em 1996 e ,de acordo com Santiago (2009, p 81),“propõe a conversação como prática fundamental em seus laboratórios, no trabalho de aplicação da psicanálise em diversos contextos sociais”. Dispostos hoje, em diversas capitais do Brasil, os laboratórios do CIEN são formados por equipes interdisciplinares que se dispõem a trabalhar com a Conversação, assumindo o desafio de tentar operar sobre os efeitos segregativos da cultura contemporânea, que incidem nas crianças e adolescentes. (Santiago 2008, 2009)

¹⁷ Ibidem p 36

comportamentos. Um grande número de adolescentes são encaminhados às clínicas de saúde mental para receber um possível diagnóstico - medicação sobre “tais impasses”.

Durante a pesquisa, propôs-se a investigação e compreensão dos arranjos estabelecidos pelo sujeito frente aos rótulos e nomeações. Já não são nem “fulano”, nem “beltrano”, mas são os alunos agressivos, os indisciplinados, os hiperativos.

É nessa proposta de considerar as contingências, o aluno como Um e de que existe não “a verdade”, mas sim verdades; não “o saber”, e sim saberes (COHEN, 2006, p 167) que é possível, no espaço da Conversação, emergir algo de inédito, inclusive, o inédito de um saber específico para aquele aluno, para aquela escola. A riqueza desta pesquisa é propor o trabalho singular a cada sujeito que, somada às elaborações por outros pesquisadores no campo da Psicanálise aplicada à Educação, permita pensar nas contingências específicas para a Educação.

3 O ESPAÇO ESCOLAR E AS HIPÓTESES SOBRE OS ALUNOS AGRESSIVOS

Podemos considerar a escola como um espaço que dá impulso ao encontro entre as gerações – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Vislumbramos que os diversos aspectos da convivência humana estão presentes em seu cotidiano como: as relações de amor e ódio entre os alunos, e deles para com seus mestres; a formação de grupos; a circulação da palavra; as negociações entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e alunos. Na escola, esses elementos que a restituem enquanto instituição não deveriam minimizar suas consequências para o sujeito. (RAHME, 2012, p 46). Diante de tal proposição, passamos a falar da escola que definimos para realização da pesquisa e suas relações internas de amor e ódio e da circulação da palavra.

3.1 De qual escola estamos falando?

O contexto dessa pesquisa abrange uma Escola Estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, MG. Esta escola atende crianças e adolescentes que vivem em vilas próximas e bairros e oferece à comunidade do entorno o Ensino Fundamental. A escola está localizada próxima à avenida que liga a cidade de Belo Horizonte a sua região, com um polo comercial bem significativo. Algumas vilas e bairros atendidos pela escola estão localizados numa área em que ocorre a guerra do tráfico e há crianças e adolescentes que assistem a ela ou estão envolvidos nela. Uma grande parcela de familiares trabalha na capital e retornam somente à noite ao lar.

Atualmente, a escola atende um público de quatrocentos e quarenta e nove alunos, divididos em dois turnos. As turmas finais do Ensino Fundamental foram implantadas a cada ano. Nesse contexto, hoje a escola oferece duas turmas de sexto ano, uma turma de sétimo ano e uma do oitavo ano, introduzida em 2013. Para 2014, a escola abrirá uma turma do nono ano, fechando assim o atendimento integral do Ensino Fundamental. De acordo com a gestão da escola, a maioria dos alunos ingressa à escola no primeiro ano das séries iniciais e, se desligam da escola, salvo algumas exceções, ao concluir os últimos anos do Ensino Fundamental ofertado pela instituição escolar.

Quanto ao espaço físico da escola e sua equipe, podemos dizer que se trata de uma instituição de pequeno porte, dois andares, um pátio coberto, que funciona também como espaço para servir as refeições, lanches e até reunião com os professores. Há uma quadra coberta para realização das atividades de Educação Física do programa “escola de tempo

integral” e que, durante um período, também foi aberta à comunidade para jogos de futebol. A escola tem dois portões distintos: um maior, para entrada e saída dos alunos e um menor, estreito para receber a comunidade. Em frente a esse portão, encontra-se o guichê da secretaria que separa por uma grade o atendente da comunidade. Há outro portão ao lado esquerdo de grade utilizado para a entrada dos profissionais, familiares e visitantes.

Em frente à quadra de esportes e ao fundo, depois da quadra, existe uma sala grande, mais isolada, usada para as atividades do programa “escola de tempo integral”. O pátio coberto dá acesso à escada que nos leva às salas de aula do segundo andar, cinco salas. No espaço que dá acesso às salas de aula, há uma mesa comprida, que é usada por professores de apoio no trabalho com alguns alunos.

Já no primeiro andar, o espaço é distribuído em três salas de aula, biblioteca, secretaria, banheiros, cozinha, sala dos gestores com filtro de água e um banheiro, onde professores e alunos entram para se servirem da água. Nesse mesmo andar, existe uma sala de vídeos que também é sala de informática. No pátio coberto, há algumas mesas e bancos de ardósia que funcionam como refeitório e, em outros momentos, espaços para bate papos entre professores, e também de acompanhamento particularizado do aluno.

A equipe da escola é dividida de acordo com a pirâmide organizacional. Apresenta gestores reeleitos nos períodos de eleição e uma gestão, que é reconhecida na comunidade do entorno. Supervisores, trinta professores, incluindo os professores de apoio, do projeto, bibliotecária, profissionais da secretaria, cozinheiras e auxiliar de serviços gerais.

A escolha dessa escola para realização da pesquisa se deu por atender alguns alunos que frequentam e frequentaram a Unidade Social em que eu atuava como psicóloga. Mesmo conhecendo sua estrutura e gestão, o contato estava ancorado num trabalho estritamente ético-profissional, com o distanciamento necessário para a realização da pesquisa presente durante toda a investigação.

3.2 Da entrevista com os gestores à definição do grupo de Conversação.

Meu primeiro contato com a escola foi estabelecido no início do ano de 2012, quando me dirigi aos gestores da instituição para lhes perguntar se tinham o interesse de participar de uma pesquisa científica envolvendo o tema **A AGRESSIVIDADE NA ESCOLA**. Os gestores mostraram-se interessados e aguardaram pelo próximo contato.

O segundo contato foi realizado em meados de janeiro de 2013. Seu objetivo foi apresentar o projeto de pesquisa reformulado, de acordo com os critérios do Conselho de

Ética (COEP) e agendar a pesquisa de campo. Ela foi apresentada na íntegra à gestão. Perguntei aos gestores se se verificava na escola a agressividade envolvendo “alunos-problema”, aqui considerados, alunos agressivos e com dificuldades de aprendizagem. A resposta foi positiva e eles enfatizaram um número considerável desses alunos. Diretores e coordenadores estabeleceram uma conexão entre os problemas de aprendizagem e agressividade de seus alunos aos conflitos vividos dentro de seus lares – “desestruturação familiar”. Eles ainda estabeleceram que a maioria de seus alunos vinham de lares desestruturados. Nesse meio tempo, salientaram que os alunos agressivos e que perturbavam o ambiente escolar tinham dificuldades de aprendizagem. Como os alunos são acompanhados desde seu ingresso na escola, que geralmente se dá no primeiro ano do Ensino Fundamental, é fácil separar os “bons” e “maus” alunos, considerando sua aprendizagem e comportamento.

Ao ouvir os gestores, localizamos o discurso apresentado pelos estudiosos do século passado, no primeiro capítulo. O discurso institucional continua transferindo para a família e meio social, a agressividade, o comportamento desadaptado e a dificuldade de aprendizagem do aluno. Penso que, ao também situar esse discurso na minha prática, vimos sua persistência ao nomear algo que não vai bem e sobre o qual não se tem uma resposta convincente. Por inúmeras vezes, o próprio aluno não era ouvido em relação ao seu impasse, mas sim, ofertava-lhe o que a instituição considerava o que era melhor ao seu desenvolvimento. Em alguns momentos, ao ouvi-los, suas questões desviavam das questões apresentadas por seus professores e também por seus familiares.

Ao solicitar os gestores o encaminhamento dos adolescentes de 13 e 14 anos para as Conversações, essa seleção se dá pelo diário de classe referindo-se ao grupo como “abençoados”, uma forma utilizada pelos gestores para se referirem aos “maus” alunos, ou seja, àqueles que incomodam a instituição e seus professores por se manterem na agressividade, indisciplina e na dificuldade de aprendizagem. Nesse processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, sobressai-se o fato de que alguns adolescentes apresentavam idade inferior a treze e quatorze anos e a maioria era do sexo masculino. Eles tinham um histórico de uma a três retenções e apenas dois deles seguiram o ciclo “normal” do ensino, sem nenhuma reprovação. De acordo com a queixa da escola¹⁸, esses dois adolescentes foram considerados casos de indisciplina e os demais, além da indisciplina, agressivos, que viviam conflitos familiares, e tinham um histórico de fracasso escolar e deficiência mental.

¹⁸ A queixa da escola será trabalhada de forma mais detalhada no subitem 3.3 desta dissertação.

Aguardamos o início do mês de fevereiro para fechar o grupo dos alunos participantes das Conversações já que a instituição, ainda em férias escolares, precisava esperar o período de matrícula para confirmar ou não a renovação da matrícula de seus alunos encaminhados à pesquisa. Em fevereiro, dos encaminhamentos realizados em janeiro, apenas os responsáveis por quatro alunos renovaram a matrícula. Considerando que, num grupo de dez adolescentes selecionados para as Conversações, seis não renovaram a matrícula e nem a família procurou a instituição solicitando transferência para outra escola, podemos pensar que é um número significativo para dizermos da “evasão escolar”, tão destacada pela Educação nas décadas passadas e que ainda se faz presente na atualidade.

De acordo com os gestores, nesses casos em que os alunos não renovam suas matrículas e os responsáveis não solicitam a transferência, a escola faz um encaminhamento ao Conselho Tutelar do município que inclui também os escolares com um número excessivo de faltas e que cometem atos agressivos e ameaças no espaço escolar. Já o retorno desse órgão que compõe o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente aos encaminhamentos realizados pela escola, nesse caso específico, não acontece.

O novo grupo de adolescentes encaminhados à Conversação era composto por seis adolescentes do sexo masculino e três adolescentes do sexo feminino com histórico de reprovação.

Adolescentes	Ano Escolar
Adolescente 1	7º ano
Adolescente 2	6º ano
Adolescente 3	6º ano
Adolescente 4	6º ano
Adolescente 5	6º ano
Adolescente 6	6º ano
Adolescente 7	6º ano

Adolescente 8

7º ano

Adolescente 9

6º ano

Obs.: O adolescente A9 participou somente da primeira conversaço. A continuidade de sua participa o não foi autorizada por seu responsável.

Três adolescentes tinham a idade de quatorze anos e os demais, seis adolescentes, com treze anos. Considerando o histórico de reprova o de cada adolescente, dois alunos do sexo masculino foram reprovados por três vezes, três por duas vezes e um com uma reprova o. Já as adolescentes, as três foram reprovadas uma única vez. Um dos adolescentes, identificado como A7, sexo masculino, treze anos e matriculado no sexto ano, apresentou um histórico de três reten es e foi acompanhado, de acordo com os gestores, por um professor de apoio. Segundo diretores e coordenadores, o aluno apresentava uma grande dificuldade de aprendizagem. De acordo com Vasconcelos (2010, p 27), ao nos referirmos ao fracasso escolar estudado há quatro décadas e que, no primeiro momento, indicava um alto  ndice de evasão e reprova o dos alunos; hoje, o fracasso persiste “como problema insistente e sob outra forma – defasagem idade/ano de escolaridade” somada   violência, drogas, infreq ncia dos alunos e de professores desmotivados com o ensino. Concebendo esses resultados da institui o de uma a três reten es, pergunto aos gestores como que a escola se organizava no trabalho com esses adolescentes que, depois de várias tentativas, continuavam com sua dificuldade de aprendizagem. A soluço encontrada pela institui o foi a solicita o   superintendência de um professor de apoio para o acompanhamento de até três alunos. Geralmente os alunos que recebem esse acompanhamento são aqueles que apresentam o diagnóstico de retardo mental, paralisia cerebral ou deficiências múltiplas. Um dos adolescentes, mesmo não apresentando um laudo médico, foi encaminhado por seus professores ao professor de apoio, pois consideraram que o aluno apresentava muita dificuldade de aprendizagem. Como o professor de apoio acompanhava apenas uma aluna com diagnóstico de autismo, esse adolescente foi então encaminhado a esse acompanhamento particularizado.

A indica o dos alunos para participa o da pesquisa, como percebemos, foi realizada pelos diretores e coordenadores da escola, sem a participa o dos professores.   importante frisar que a forma de se encaminharem os alunos para a Conversa o não foi imposta por mim, pesquisadora, deixando a dinâmica da escola prevalecer. No caso dessa escola, percebi que os professores não foram solicitados a participar de alguma forma dos encaminhamentos,

o que pode evidenciar uma maior centralidade da direção na resolução dos conflitos e problemas que acontecem no ambiente escolar. Data, horário e demais informações foram solicitados pelos gestores via correio eletrônico, e-mail, e ficamos responsáveis por convocar os familiares para explicação sobre a proposta da pesquisa. Ao concluir a explicação, com o consentimento dos pais, peguei suas assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido. Os próprios gestores se responsabilizaram por informar os professores sobre a proposta da pesquisa. Um dos adolescentes do sexo masculino foi substituído após a definição do grupo. De acordo com os diretores o adolescente que retornara à escola depois do período de matrícula, estava mais dentro do “perfil” do que o adolescente selecionado anteriormente. Esse adolescente de treze anos estava matriculado no sexto ano e tinha um histórico de uma retenção. Segundo a direção, o seu pai estava envolvido com o tráfico de drogas e, esse aluno, além de mostrar-se inquieto dentro de sala, apresentava dificuldade com a leitura e a escrita.

3.3 A Queixa da Escola, as nomeações e as hipóteses sobre a agressividade dos alunos.

Ao indagar os gestores como a agressividade se apresentava no espaço escolar, eles sinalizam dois tipos de agressividade: a agressividade verbal e a agressividade física, e destacaram que a agressão verbal é muito frequente entre os alunos. Ela também aparece em alguns casos entre alunos e professores e vice-versa. Já a agressão física não é permitida dentro da instituição e inclusive isso é exposto por um dos gestores com um tom de voz firme. Nesses casos, envolvem-se punições como: o envio de ocorrência¹⁹, reunião com os pais e com a participação de um dos gestores, professores e o aluno. Caso aconteçam reincidências, o adolescente é desligado da escola.

Ao conversar sobre a agressividade dos alunos na escola, a Direção faz as suas hipóteses sobre quais seriam as causas para o comportamento de alguns alunos.

3.3.1 Quando a indisciplina vira briga

A agressividade e a indisciplina aparecem entrelaçadas nas falas dos gestores, pois o respondão, o “briguento”, o “preguiçoso” entra no discurso institucional relacionado aos alunos indisciplinados: “é respondona, briguenta e preguiçosa”.

Sob essas nomeações, encontramos os alunos que respondem de forma agressiva ao professor, que se envolvem em constantes brigas dentro da escola. Esses alunos também

¹⁹ A “ocorrência” é um documento que estabelece os deveres do aluno e suas sanções no espaço escolar.

preocupam seus professores ao não se apropriarem do conteúdo escolar e não se saírem bem nas avaliações²⁰. Nesse último grupo, estão os alunos que não fazem as atividades propostas, não fazem “nada” em sala de aula.

“Respondão, não respeita os colegas” [...]; “é tudo o que puder imaginar, não vale o que come”. O respondão também aparece na fala dos diretores como o aluno que desrespeita os colegas no uso de palavras agressivas, usando palavrões ou falando mal de seus colegas. Como não bastassem as palavras, faz uso de seu corpo, incomoda o tempo inteiro os colegas de classe, atormentando-os, invadindo seus espaços e atrapalhando o desenvolvimento do colega, da turma e também da aula. O professor interrompe a aula chamando sua atenção e, como forma de puni-lo, o docente toma outras providências determinadas pela escola na “correção” de seus alunos como, por exemplo, assinar a ocorrência, dar suspensão. Os docentes, numa luta contra sua impotência em “disciplinar, controlar e trabalhar seus conteúdos pedagógicos” reclamam desse aluno e da escola e devolvem, segundo Castro (2010, p 108), “a carga de agressividade experimentada em classe por meio de uma postura indiferente ou punitiva” que parte para uma ação que desfavorece o diálogo com seus alunos e amplia a distância entre eles.

Ainda no “grupo dos respondões”, os gestores incluem um aluno que se apresenta como incômodo para sua equipe por não ficar quieto e sentado. Ele é nomeado como hiperativo, como inúmeras crianças na contemporaneidade que, devido à “agitação” que desfavorece sua concentração, recebe o diagnóstico por meio de uma “clínica do olhar” (SANTIAGO, 2013, p 18). Uma clínica nas quais gestores e educadores muitas vezes se fundamentam nas características comportamentais subjetivas apresentadas pelos alunos no espaço escolar, no que os familiares dizem de seus comportamentos em casa e demais espaços sociais. Em outras palavras, segundo Santiago (2013, p 18), “o quadro defini-se, pois, pela ausência de uma patologia observável”.

De acordo com Tizio (2007, p 197), essas crianças e, neste caso, os adolescentes são regularizados muitas vezes por um falso diagnóstico. Segundo Tizio, o falso diagnóstico acontece quando os sintomas apresentados por uma criança no espaço escolar não são devidamente investigados e são apressadamente caracterizados como um transtorno do sujeito, levando à medicalização. A medicalização, segundo a autora, se refere a um excesso, ou seja, ao uso do medicamento como controle social. A medicalização é diferente da medicação que às vezes pode ser necessária.

²⁰ Esses critérios são motivos de preocupação visto que a instituição é avaliada pela qualidade de seu ensino conforme os critérios estabelecidos pelas políticas de educação.

Outro adolescente é apresentado pela gestão da escola e, neste caso, não existem palavras para “traduzi-lo”. Ele é então, generalizado nas seguintes palavras “ele é tudo que se pode imaginar, não vale o que come”. Certo descrédito e a falta de aposta para com esse adolescente são corroborados nesse fragmento e continuam, é “agressivo, desafiador e ameaça”. Sua agressividade, seu desafio, sua contestação, sua ameaça e também de outros adolescentes matriculados na escola geram um grande mal-estar na instituição, tornando-se insuportável e inaceitável pelos gestores. Nesse aspecto, a instituição mostra-se rígida em suas regras.

Existe um tipo de aluno que os gestores veem como tranquilo e que talvez não tire o sossego da escola. São adolescentes que agredem no momento em que são provocados pelo colega: “Fica agressivo quando mexe com ele”; “agressivo, não pode mexer com ele”. Esses alunos utilizam-se mais da agressividade verbal e apenas em alguns casos é que partem para a agressão física, então reprimida pela escola. Referindo-se principalmente a um dos alunos, os gestores relatam que, no instante da agressão, ele quebra tudo que está na sua frente: “ele surta, bate e quebra”.

Os pequenos atos agressivos, associados à indisciplina, representam, segundo Castro, uma forma “nociva” de violência não recebendo a devida atenção do poder público (CASTRO, 2010, p 106). A autora ainda fala sobre suas consequências no espaço escolar, que podem ser consideradas como danosas já que podem interferir no aprendizado da turma, desgastam e cansam alunos e professores e prejudicam suas relações. Já os educadores, diante dos “atos violentos”, podem ficar descrentes, perdidos e atônitos. Trata-se de uma experiência única e vivida no interior da escola (CASTRO, 2010, p 107).

Nesta escola pesquisada, os “atos violentos” são casos raros já que a instituição vai fechando os espaços para esses acontecimentos. Um ordenamento de seu funcionamento é estabelecido e apresentado à equipe, aos alunos e familiares. Uma ordem é estabelecida. Freud já indicava os benefícios da ordem. Ele a anunciava nos seus escritos. A Ordem habilita os homens na utilização de espaço e tempo para o seu melhor proveito ao mesmo tempo em que lhes conserva as forças psíquicas (FREUD, [1930/1929] / 1974, p 113). Na escola, a ordem define seu funcionamento e propõe a disposição do seu tempo para realização da transmissão. Mesmo assim, considerando as contingências, essa ordem falha e gestores e professores se reúnem na busca de soluções.

3.3.2 Dos problemas familiares às dificuldades de aprendizagem

A segunda queixa dos gestores, ou seja, os problemas vividos pela família de seus alunos, pode ser considerada como uma de suas hipóteses: as causas da agressividade estão relacionadas aos problemas familiares.

Os gestores acreditam que a falta de estrutura no lar justifica o comportamento agressivo dos alunos. Essa desestrutura está relacionada à criminalidade, como roubos e tráfico de drogas: “é envolvido com drogas, inclusive a família”. E também ao alcoolismo: “parece que o pai é envolvido com drogas”; “mãe bebe”.

Também o abandono, a não transmissão dos valores e mães consideradas como severas fundamentam a inadequação desse aluno no ambiente escolar: “não tem apoio nenhum em casa, abandono familiar”; “problemas familiares, família desestruturada. Não sabe o que é valor e transfere para a escola”; “a mãe é brava”. Nesse sentido, um dos modos da escola explicar a agressividade dos alunos é pela avaliação negativa da família desse adolescente.

De acordo com Couto e Santiago (2007), a ideia do fracasso escolar com suas várias vestimentas, como a agressividade e seus comportamentos indesejáveis, são realçados por seus “possíveis” conflitos familiares os quais, em especial, implicam a falência do chefe da família (COUTO; SANTIAGO, 2007, p 2) . Esses aspectos são confirmados pelos educadores e observados como um dos motivos dos encaminhamentos desses alunos aos postos de saúde e clínicas de psicologia²¹. Segundo as autoras, quando a personalidade do aluno é caracterizada por condutas agressivas, nervosismo e imaturidade mais acentuada é a denominação de uma patologia relativa ao relacionamento dos membros da família (COUTO; SANTIAGO, 2007, p 3) ou então dos limites que, para o docente, não são trabalhados pelos pais e estabelecem uma relação da indisciplina com a falta de limites em casa.

Dos nove adolescentes indicados à Conversação, apenas um já tem o pai falecido. Os demais escolares não moram com seu genitor, mas têm contato com ele. De acordo com os gestores, são pais alcoolistas, envolvidos na criminalidade e drogas.

Nesta pesquisa, como vimos anteriormente, a escola não deixa de apontar a responsabilidade ao “pai” sobre o fracasso de seu filho, mas ela apresenta um olhar amplo das possíveis influências que interferem no desenvolvimento de seus alunos. Convoca o pai, a

²¹ O fracasso escolar realçado por seus possíveis conflitos familiares, em especial a falência do chefe da família, é embasado no contexto de trabalho da pesquisadora Margaret Couto que produziu sua tese intitulada *O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?* Tese defendida na FAE - UFMG em Maio de 2011.

mãe com seus vícios, escolhas e dificuldades financeiras que prejudicam seu filho na escola. Couto e Santiago referenciam que a instituição alude a esse pai como uma pessoa desnorteada, entregue aos demais vícios e crimes e que também vive numa situação de desemprego. Assim, a escola apresenta o comportamento paterno como causa do sintoma da criança e, diante desse contexto, corrobora-se a desvalorização e depreciação da família desse aluno (COUTO; SANTIAGO, 2007, p 2). Mesmo o comportamento paterno “não sendo” a causa para o sintoma de cada adolescente envolvido na Conversação, ou para alguns deles, a “função pai” tem uma configuração importante para a Psicanálise.

De acordo com Cunha (2012, p 111), “a presença de um pai ou de um homem no núcleo familiar não é fator decisivo na formação do sujeito e, na mesma medida, da defesa da ordem”. Pereira acrescenta que não há necessidade do “pai” genitor na vida da criança para impor-lhe limite (PEREIRA, 2008, p 70). Isso se dá porque, na Psicanálise, a função do pai é uma metáfora que Freud a estabelece como “complexo do pai” e na versão Lacaniana, os “Nomes-do-Pai”, mostrando-nos assim suas variadas formas de substituição do pai de tal maneira que, segundo Pereira (2008, p 84), “eles são, todos, mitos da perda do gozo”. Seu impedimento se dá não pela lei, mas pela linguagem, sendo “desnecessária” a presença do pai da realidade enquanto limite e lei. Nesse sentido, ainda segundo o autor, o ato da linguagem em sua intervenção lógica pode vir do diretor, do professor, da mãe (PEREIRA, 2008, p 70).

Segundo Couto (2011, p 255), “a família, para a Psicanálise de orientação lacaniana, não está formada pelos pais e filhos (relações de filiação), e sim pelo significante do Nome-do-Pai se estruturando como uma função simbólica, exigindo da função pai, a castração, e da função mãe, o interesse singular ao filho, alienando-a ao seu desejo (COUTO, 2011, p 255). Ao se explicar sobre o fracasso e suas vestimentas – a agressividade via noção da carência e desestrutura familiar tomada, no seu caráter ambiental, para a Psicanálise, torna-se insuficiente (SANTIAGO; COUTO, 2007, p 6). A instituição escolar, ao considerar o sujeito adolescente como carente, representando o seu sintoma social, fracassa na sua oferta de transmissão da ordem. Neste lugar, a escola desconsidera a forma particularizada do desejo de cada um, ofertando o que ela define como ideal para costurar suas “supostas carências” (SANTIAGO, 2008, p 115). Nas palavras de Couto (2011, p 258), não se dispensa “a família como estrutura de organização subjetiva, mas também não se trata de sustentar uma família ideal, sem furos e sem problemas” e sim entendê-la, de acordo com a autora, como resultado de “uma ficção e de uma invenção para cada sujeito neurótico. Ao desfamiliarizar o sujeito, possibilita-se que cada um, em sua particularidade, reinvente o laço com essa família”.

Outra queixa da escola direcionada às famílias é o fato de esta desconsiderar a dificuldade de aprendizagem relacionada à agressividade dos alunos. Nesse caso, o “fracasso da aprendizagem das crianças é comumente atribuído ao ‘fracasso’ de suas famílias”, como observou Miranda (2011, p 107) em sua pesquisa de Doutorado.

Foi possível verificar essa relação entre família, agressividade e impasses na aprendizagem nos discursos dos gestores, ao se referirem a um dos adolescentes indicados para Conversação. Destacamos aqui o adolescente de 13 anos, 6º ano que já carrega duas retenções no seu percurso escolar. Os gestores falam: “[...] muita dificuldade de aprendizagem, não tem apoio nenhum em casa. Abandono familiar”. Esse discurso da escola direciona o convite dos familiares para uma reunião cujo assunto é dificuldades dos adolescentes na sua adaptação aos mecanismos de aprendizagem e ao ambiente escolar. Nessas reuniões, a instituição orienta a família a procurar especialistas que possam ajudar o seu filho em seu percurso escolar. É possível que, ao encaminhar os adolescentes para especialistas, os educadores já tenham realizado uma espécie de diagnóstico que prevê algum distúrbio ou transtorno, já que as representações sobre as patologias infantis estão presentes em abundância em nossos tempos.

Desse modo, no espaço escolar, os gestores conferem a uma adolescente ‘seu distúrbio’: “dificuldade de aprendizagem, teimosa [...] ela tem distúrbio”. Essa operação discursiva que transforma os impasses dos meninos em diagnósticos fechados produz uma universalização diante de um momento tão singular como o encontro com a linguagem, seja ela da leitura ou da escrita (SANTIAGO, 2005, p 18).

Os alunos mais agressivos são também aqueles que não avançam e se apresentam em uma situação de impasse com a leitura e a escrita, despertando as atenções e ações dos gestores, mas sem alcançar o sucesso esperado. Um dos adolescentes apontados pela escola para a conversação tem 13 anos, está matriculado no sexto ano e já soma três retenções. Ele, como outros escolares, são encaminhados aos professores de apoio os quais realizarão um trabalho de inclusão. A equipe de apoio possui cinco professores.

Os escolares que não avançam na aprendizagem estão na pauta das discussões da instituição. Geralmente o laudo médico é solicitado para conseguirem esse profissional encaminhado pela Secretaria de Educação do Estado, gerando uma situação em que a escola precisa dos laudos para conseguir os professores de apoio. Apesar disso, nessa instituição, os professores de apoio acompanham os escolares mesmo que estes não lhe apresentem um laudo.

Os critérios para a inserção dos alunos no apoio é a observação da necessidade de um acompanhamento mais particularizado ao adolescente como àquele que “não aprende ler e escrever” ou “apresenta muita dificuldade de aprendizagem”. Pode estar nesse grupo o aluno que “não faz as atividades” e “não produz nada”. Do grupo que participou das Conversações, dois adolescentes são indicados ao acompanhamento com o professor de apoio. Para um deles, a família foi orientada a procurar o médico e entregar o laudo à escola, e para o outro adolescente, a gestão e professores verificaram a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais específico.

3.3.3 A saúde mental dos alunos

Além da desestruturação familiar, também os problemas de saúde mental são vistos como possíveis causas para a agressividade ligada às dificuldades de aprendizagem, como podemos observar nas seguintes falas: “precisa de ajuda, ela tem distúrbio”; “Ele surta, bate e quebra”. Aqui, as palavras “distúrbio”, “ajuda” e “surto” indicam uma apropriação do discurso da saúde mental para proporcionar possíveis explicações para o comportamento dos adolescentes e seus impasses diante da aprendizagem. Também as famílias podem recorrer ao mesmo gênero de representações, como no caso de duas adolescentes: “de acordo com a mãe, ela tem problemas mentais”; “tem depressão e interfere em tudo: nas relações com os colegas e na sua aprendizagem”.

Quando o assunto é a saúde mental dos alunos, podemos supor, por meio da fala dos gestores, que eles fazem uma “inferência” sem referência a um diagnóstico médico desses adolescentes. Há, portanto, um supor saber sobre a saúde mental desses adolescentes que também é apresentado pela família à escola, como verificamos acima. A apropriação do discurso das ciências médicas e psicológicas está presente nesse espaço escolar e podem “justificar” os insucessos dos alunos. Embora na escola haja crianças que apresentem diagnósticos médicos e recebam o acompanhamento do professor de apoio, os demais alunos, por diversas vezes, podem receber um “diagnóstico” conferido pela simples observação das ações e atitudes do escolar.

Diante do adolescente “muito difícil”, os educadores, na ânsia de explicar e assim dar nome aos problemas de seus alunos, podem dirigir o foco de atenção educacional especial às categorias médicas (RAMOS, 2012, p 36) e assim perder a ênfase naquilo que a ação pedagógica pode desenvolver no aluno a despeito de seu diagnóstico.

De acordo com Guarido e Voltolini (2009, p 239), o apelo ao saber médico pela escola para “corrigir” os “problemas apresentados por seus alunos” aumenta de forma gradativa, podendo caminhar para a desresponsabilização dos profissionais da Educação. Ou seja, se a criança está doente, ou apresenta um distúrbio bioquímico, o professor “não tem mais nada a ver com isto”.

As caracterizações apresentadas pela escola e também suas hipóteses ao “problema” de seu aluno agressivo, indisciplinado, com problemas mentais não deixam de dialogar e entrelaçar ao ambiente familiar. Ao colocar suas hipóteses sobre a origem da agressividade do aluno e de seus impasses na aprendizagem na família ou nos distúrbios de ordem biológica ou psíquica, a escola não coloca o próprio espaço escolar em questão. Ou seja, reflete pouco sobre as possíveis relações entre a agressividade, as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e o ambiente escolar. Como observa Santiago, nem toda a dificuldade de aprender é de ordem psicológica, neurológica ou psiquiátrica, bem como o comportamento perturbador, como agressividade, o “respondão”, o “desafiador” nem sempre é devido à ordem familiar, comportamental ou de saúde mental. Cabe, portanto, à escola se questionar sobre seu papel diante dos fenômenos presentes na instituição.

Como concebe Freud (1910/1970, p 217), cabe à escola dar aos seus alunos “o desejo de viver, e devia lhes oferecer apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família”. Seu dever, segundo Freud é o de assumir o lugar de substituto da família e despertar nos adolescentes o interesse pelo mundo, pelo mundo exterior.

Todavia, o que podemos notar é que se fala do e sobre esse aluno, mas nada se sabe do aluno enquanto interlocutor do seu saber sobre seus impasses, de seus interesses “pelo mundo”, da maneira como vivem suas relações familiares. A escola, da maneira como se organizou historicamente, privilegia o universal, inserindo com mais facilidade os alunos que se encontram dentro do ideal da cultura. Com isso, desfavorece os alunos que estão longe desse ideal. Somente a questão do cada um e o que cada adolescente pode nos dizer sobre seu impasse promovem um espaço para aprender / apreender com o aluno.

3.4 As nomeações ofertadas pela escola aos “alunos agressivos”

Maria de Fátima Gomes Cardoso²², na década de noventa, fez uma referência à produção do “bom” e “mau” aluno. Na sua pesquisa de Mestrado, entrevistando os professores, eles falaram sobre quem são os “bons” e “maus” alunos. Os “bons” alunos são os que correspondem à expectativa da escola. Eles aprendem a ler e escrever, no “tempo certo”, fazem as atividades do jeito que “o professor gosta”, são caprichosos, tem hábitos de higiene, sabem ouvir, são atentos e seus pais respondem ao chamado da escola. Já os “maus” alunos não correspondem à expectativa da escola, do professor, no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e ainda estão identificados com os alunos que padecem de carência afetiva, social e econômica familiar. Por esse motivo, recebem rótulos de “desinteressados”, “preguiçosos”, “infrequentes” entre outras etiquetas (CARDOSO, 1995, p 121). Cardoso, ao ouvir os professores e os gestores, em sua pesquisa, observa um processo de segregação instituído, que pode acompanhar os alunos durante a sua vida escolar.

A Educação, segundo Fonseca (2010, p 182) “habitou a trabalhar com o aluno ‘ideal’, em um sistema padrão predominantemente baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, que não considera a diversidade humana” talvez, por desconhecer sua dimensão subjetiva, por “insistir no seu desconhecimento” ou por “não saber como fazer” diante do que se apresenta em ato desses adolescentes com seus comportamentos agressivos, desajustados e de sua dificuldade de aprendizagem. Em torno desse desejo de ideal, o processo de segregação pode ser reforçado. Um processo de funcionamento social e subjetivo que, de acordo com Vasconcelos (2010, p 47), “impõe ao sujeito formas homogêneas de ação, modelagens universalizantes que suprimem as diferenças que diz respeito às “diferenças a nível do desejo e do gozo” que pertence a cada sujeito.

Psicanalistas contemporâneos como Eric Laurent (2013), Santiago (2005), Voltolino e Guarido (2009) entre outros, reforçam o poder das nomeações ofertadas às crianças e adolescentes a partir das apropriações feitas no ambiente escolar, dos conceitos e teorias produzidas pela ciência e mais especificamente pela Saúde Mental. Santiago coloca em evidência que a ciência introduzida na escola abre um leque de nomeações aos alunos (SANTIAGO, 2011, p 93) que englobam representações sobre quadros variados. No caso dessa escola, aparecem nomeações como “hiperativos”, “distúrbios psíquicos”, “dificuldades

²² CARDOSO, Maria de Fátima Gomes. **Chico Bento na Escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações.** 1995. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

de aprendizagem”, entre outros. Ao lado da nomeação, é comum produzir-se a patologização que “medicaliza” os problemas da escola, tamponando a relação singular da criança em seu encontro com o mundo (SANTIAGO, 2011, p 94). Essa operação pode levar o professor a manter uma distância do impasse de seu aluno, que, a seu ver, será ocupado pelo cuidado dos especialistas e que o desresponsabiliza na produção desse fracasso. (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p 146)

Os professores da escola pesquisada afirmam, em sua maioria, a necessidade do laudo médico. Ao perguntar-lhes se o laudo os ajudaria no trabalho com o aluno, afirmam que não, mas, destacam que possibilita a solicitação de um professor de apoio junto à Secretaria de Educação. Esse professor retira o aluno da sala de aula, e realiza um trabalho mais particularizado com o adolescente diagnosticado. Mas, mesmo diante dos inúmeros recursos propostos pelos especialistas como psicólogos, psicopedagogos e os próprios educadores, há os alunos que se recusam a eles e se mantêm agressivos, na indisciplina, na dificuldade de aprendizagem, refratários “às mais variadas propostas de intervenção pedagógica” (SANTIAGO, 2011, p. 96), causando incertezas e angústias aos profissionais frente ao não saber. Esses alunos são para os pais, professores e diretores os “filhos” e “alunos-problema”, desafiando seus responsáveis e a equipe pedagógica da escola. Nomeando o aluno adolescente como um problema, a intervenção terapêutica ou pedagógica é inviabilizada, produzindo o “efeito indesejado de segregação e exclusão do aluno”. (SANTIAGO; CASTANHEIRA, 2006, p 32)

Podemos ainda dizer que eles são tanto para a instituição como para seus professores, o sujeito que encarna o impossível para o Outro. Esse Outro que lhe confere a suposta dificuldade, agressividade às famílias e suas carências afetivas, sociais e materiais. Esse aluno é, de acordo com Santiago (2008, p 114), o “sintoma na mira do Outro”, pois está aí para denunciar, de acordo com a autora (2009, p 69), “um disfuncionamento na relação entre os seres humanos e a cultura que os sustenta, em cada época”. Então o seu fracasso escolar com suas vestimentas se apresenta como um sintoma já que a escola se emparelha ao ideal que propõe uma lógica homogênea, como salientada por Fonseca (2010) e uma lógica universalizante. Os adolescentes desta pesquisa não se inserem num funcionamento universal e ideal, com isso, pagam um preço ao receberem tantos outros nomes que sinalizam “sua disfunção”. A Psicanálise vem descortinar esse fenômeno como um sintoma produzido no discurso presente das práticas escolares (VASCONCELOS; SANTOS; SANTIAGO, 2009, p 1)

De acordo com Vasconcelos, Santos e Santiago (2009, p 2) “pelo sintoma é possível investigarmos esse espaço vago pelo qual o sujeito se manifesta”. O sujeito, enquanto um funcionamento, nos permite investigar entre o ideal coletivo, da civilização e o gozo que pertence a cada sujeito. Entre os nomes ofertados ao sujeito pelo Outro e aqueles com os quais o sujeito se identifica, existe um espaço vazio. Segundo Ferreira (2008), a nomeação das ciências, no mundo contemporâneo, vem como essa tentativa de definir esse vazio, esse espaço simbólico, ou seja, vem tentar nomear o real como forma de suturar os pontos de imprevisibilidade, enigmas, de não saber, pois, estes vêm para balançar o saber construído pelas ciências sobre a criança e o adolescente (FERREIRA, 2008, p 70).

Para Vasconcelos, Santos e Santiago (2009, p 2), “aluno fracassado pode ser ou não um nome aceito por uma criança individualmente, mesmo sendo ofertado a todas. Mas é por esse nome ofertado e dito à criança que podemos investigar como cada um se posiciona em relação a ele”. Considerando as contingências, encontraremos adolescentes que talvez não queiram se haver com o seu posicionamento frente ao nome. Eles se alienam às ofertas de significantes que se cristalizam, sedimentam e passam a responder desse lugar no espaço escolar escapando do encontro com a sua falta-a-ser, com sua divisão, silenciando o seu saber inconsciente e fechando o acesso à verdade do desejo (COUTO, 2004, p 164). Para Cohen (2006), o fracasso escolar pode se apresentar como uma saída para esse adolescente na condição de considerá-lo como “sintoma”, pode-se dizer, como uma “solução” diante dos impasses que encontra no seu caminho (COHEN, 2006, p 10).

A Psicanálise vem escutar o sintoma de cada um desses sujeitos, ela faz, de acordo com Couto (2004, p 168), a aposta de que os impasses vividos por esse adolescente no espaço escolar “é um modo que o sujeito encontra de expressar o seu mal-estar, um modo de dizer que as coisas não estão bem com e para ele”. Sendo seu impasse desconhecido para o sujeito, a Psicanálise escutará sua dificuldade escolar como um sintoma. Uma escuta que a Psicanálise apreendeu, segundo Laurent (2013, p 11), “a junção das palavras com os corpos”. Freud, baseando-se no espetáculo clínico de Charcot, consegue extrair o enigma figurado da formação do sintoma histérico (LAURENT, 2013, p 11). O sintoma fala! Os adolescentes com seus corpos, com suas palavras ofensivas e com o seu não saber diante da leitura e escrita falam e, existe a possibilidade de se abrirem para o coração da intervenção psicanalítica, o ato da palavra, o ato de sua palavra (DAFUNCHIO, 2013, p 75) já que o seu sintoma é concebido como uma das formações do inconsciente. É importante ressaltar que nem todos os comportamentos desadaptados, a agressividade e sua dificuldade de aprendizagem se apresentam com um sintoma. Mas, de acordo com Santiago e Castanheira (2006, p 32), “é

preciso investigá-las, a princípio, como se fosse uma formação do inconsciente” para fazer valer a particularidade de cada adolescente como veremos mais adiante, ao ouvirmos o que os adolescentes têm a dizer sobre a agressividade vivida na escola.

4 AS CONVERSÇÕES

As Conversações realizadas com o grupo de oito adolescentes somaram um total de seis Conversações. Estabelecemos com o grupo cinco encontros semanais de uma hora e, finalizada a pesquisa, passado um mês, retornamos à escola para mais um encontro com os adolescentes. A proposta ao escutá-los era de localizar se, durante esse período, os efeitos da circulação da palavra favoreciam à manifestação do um a um sinalizados durante as Conversações já que aos olhos da instituição e, em alguns momentos, durante as Conversações, emergiam os “todos iguais” no uso da palavra ou no uso dos corpos.

Passemos agora às Conversações.

1ª Conversação: MAL tratados?!

Um grupo formado por seis adolescentes do sexo masculino e três adolescentes do sexo feminino se sentou em volta da mesa na biblioteca da escola. Começara a nossa primeira Conversação. Os gestores da escola já lhes haviam dito a respeito da nossa proposta de pesquisa. Conversas paralelas, mexer com o colega, dar risadas e cantar um *funk*, se fizeram presentes neste primeiro momento. Já com todos os adolescentes em sala, a bibliotecária é solicitada a dar licença para iniciarmos nossa primeira Conversação.

Iniciando as Conversações, nós²³ perguntamos ao grupo como viam a agressividade dentro da escola e, antes mesmo do fechamento da pergunta, uma adolescente disse: “Ah, agressividade...cê tá falando aí, tinha um menino na escola que bateu na professora aqui esses dias”. A partir de sua fala, cada adolescente ali presente expressou, em palavras, sobre o ocorrido. Mais adiante, outro tipo de agressividade nos foi apresentada por eles: “teve um dia professora, a professora pegou a caneta e furou eu”. Aparece aí também a agressão do professor ao aluno. Eles relataram os dois casos, expressando suas opiniões. Alguns se posicionaram a favor da professora agredida, mas também reconheceram que o colega que agredira a professora era “parceiro”.

As conversas paralelas foram frequentes durante a conversação. Falavam em pares no momento em que uma das pesquisadoras ou um dos colegas tomava a palavra. Solicitamos-lhes que aguardassem sua vez de falar, mas não obtivemos muito sucesso. Perguntaram nossos nomes, mas, por fim, acabaram nos chamando de professoras. Duas adolescentes

²³ As Conversações foram conduzidas por mim e por uma pesquisadora convidada, Marcilena Assis Toledo.

mostraram seu interesse em registrar esses encontros para que, segundo elas, ficassem “escrito”. Nesse sentido, não os esqueceriam, já que estavam registrados.

Eles também expressaram seu desejo de fazer a Conversação em uma sala próxima à quadra esportiva e distante das salas de aula e dos gestores. Consideramos todo esse processo com o grupo uma boa recepção diante do que imaginávamos que ocorreria durante uma conversação.

A outra pesquisadora que estava comigo perguntou se sabiam por que motivo eles foram selecionados para participar das Conversações e as respostas se diversificam: alguns pensavam que foram selecionados devido às suas dificuldades de aprendizagem. Uns disseram precisar desse momento para ajudá-los nas matérias que tinham mais dificuldade, como Matemática, outros mostraram o desejo de tirar notas boas, de aprender e inclusive, de aprender a parar de brigar e bater nas pessoas. Em determinado momento, um dos adolescentes expôs sua dúvida nos interrogando se ele estaria nesse grupo ali porque ele e seus colegas eram mais agredidos pelos outros. E ainda disse: “porque todo mundo fica me batendo aqui [...] eu mereço”.

Com a sua fala, um espaço se abriu para que cada adolescente expressasse em palavras sobre o “MAL tratar”. Um “mal tratar” a si e aos colegas relacionados às provocações recebidas dentro do espaço escolar, principalmente pela palavra. Um “mal tratar” em família, relatando situações de agressões verbais, algumas físicas, vícios lícitos e ilícitos e do envolvimento de familiares – pai e irmão na criminalidade e no tráfico de drogas. Nesse momento, cada adolescente fez uma sinopse de sua história e de seus conflitos em família e na família. Por fim, eles falaram de um mal tratar da comunidade e instituição escolar. Contaram inúmeros casos marcados por perdas, medos, vivências, de um real violento e invasor como, por exemplo, o de um adolescente que já havia tido por inúmeras vezes, a arma apontada na sua cabeça e presenciara colegas e vizinhos morrerem por causa do tráfico de drogas. Dentro da instituição escolar, eles nos falaram do medo diante da autoridade dos gestores e de suas “punições”, como a “ocorrência”.

Num determinado momento dessa primeira Conversação, um dos adolescentes se sentiu ofendido pela palavra agressiva do colega e chorou. Os demais tomaram sua dor, partindo em defesa da vítima no ataque ao “agressor” com palavras ofensivas e dizendo que iriam apelar aos gestores da escola como autoridade para resolver a questão. De acordo com o que os adolescentes nos disseram, essa ação de recorrer a um dos gestores é comum. Inclusive, quando estão dentro da sala de aula com a figura de um adulto, que é o professor. Nós, pesquisadoras, ofertamos esse lugar da autoridade dizendo que resolveríamos esse

impasse no próprio grupo, mas, mesmo assim, eles insistiram nesse chamado e falaram do incômodo diante da atitude do colega: “é tiração professora, vou chamar o gestor”. Disseram que costumavam revidar quando agredidos pelo outro e relataram: “quando a gente deixa pra lá a gente fica pensando. Quando revida, também fica pensando naquilo [...] naquilo que a gente fez”. Perguntamos então: quando você deixa pra lá, você fica pensando. E o que você pensa, quando você deixa prá lá? “sente maltratado [...] ah, eu sinto mal. Eu sinto mal de bater”.

As conversas paralelas continuaram durante a Conversação e, com elas, a circulação do gravador no grupo. Eles cantaram e falaram ao gravador. Solicitamos ao grupo que deixasse o gravador num único lugar para que privilegiasse a fala de todos. Fomos então surpreendidas com a fala de um dos adolescentes que nos perguntou: “você já sentiu tipo assim, quando fica com raiva, alguém mexe com você, tipo um ódio fica controlando você e que você fica a fim de bater em qualquer pessoa?” Nesse instante, a maioria dos adolescentes relatou que sentiam a mesma coisa. E, logo depois, um deles conclui que a raiva e ódio que o levava a revidar e bater em alguém eram prejudiciais a ele mesmo: “dificulta a gente”.

Eles nos falaram de suas inseguranças ao se reportarem aos gestores, quando seus professores não se pronunciavam diante de uma agressão física ou verbal entre os alunos dentro de sala. Sentiam medo de ser punidos. Esse ponto favoreceu uma abertura para que abordassem seus medos: medo da autoridade, da morte, da agressividade (grito), das punições usadas pela escola, como as ocorrências. Um deles disse não ter medo de nada, pois “quem tá vivo, mata os outros”, mas mais adiante, ele afirma que morreria assassinado. Outra adolescente disse: “eu não tenho medo porque uma hora todo mundo vai morrer”.

Ao final da Conversação, os adolescentes estavam mais dispersos, a conversa paralela se intensificou, pediram para sair e beber água, cantaram um *funk*, mas, mesmo assim, a palavra circulou e uma das adolescentes falou de suas dificuldades diante da dor quando havia sua separação das figuras familiares, como a morte da avó materna e a prisão do irmão. Essa adolescente falou da decepção de sua bisavó materna, seguida de morte, quando foi informada sobre a prisão de seu neto, pai da adolescente.

Eles pediram mais frequência das Conversações, que elas acontecessem “todo dia” e se queixaram do intervalo até a próxima Conversação. Nós afirmamos que retornaríamos na próxima semana.

2ª conversaço: “A consciência pesa e apela”

A segunda Conversação com os adolescentes aconteceu na sala próxima à quadra de futebol, a pedido do próprio grupo. Nós chegamos à escola e um dos gestores relatou que os meninos já estavam ansiosos perguntando se nós não iríamos. Ao entrarmos na sala, ela já estava organizada, mesa e cadeiras formando um círculo. Nós mantivemos somente as cadeiras em círculo, privilegiando uma maior proximidade com os adolescentes e, aos poucos, eles chegaram e alguns nos cumprimentaram de forma calorosa – abraços e beijos.

Convidamos o grupo a dar início à Conversação e tentamos introduzir a proposta de uma encenação de teatro, mas, em pares, conversavam e davam risadas. Ao se sentarem, “um pacote de chips” circulou e, naquela hora, conversavam, davam risadas e comiam. Falaram de um colega que não continuaria nas Conversações, pois, segundo eles, a mãe resolvera tirá-lo. Aproveitamos essa situação para retornar à nossa primeira conversa sobre a participação deles na pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido, documento apresentado aos adolescentes e responsáveis apresentava como um de seus itens, que o adolescente poderia, a qualquer momento, se desligar da pesquisa; bem como o responsável por eles poderia tirá-los da pesquisa.

Pouco depois, uma das adolescentes tentou falar de um sonho, no caso, um sonho ruim, mas ela não se sentiu à vontade de falar no grupo. Nós a acolhemos e lhe dissemos que, quando se sentisse à vontade, poderia falar. Eles falaram do espaço físico da sala e de sua iluminação, indagaram-nos se tínhamos guardado os nomes deles e, por último, voltaram seus interesses para o gravador – o que estava armazenado e podia armazenar. Uma adolescente perguntou: “o que você gravou [...] dá pra todo mundo ouvir?” Preocuparam-se com o destino das gravações, elas poderiam parar nas mãos dos gestores. Novamente explicamos o uso das gravações e que só mostraríamos aos gestores com o desejo e autorização do grupo. Eles não quiseram que nada fosse encaminhado aos gestores.

Continuaram a conversa em pares, dando risadas e trocavam palavras ofensivas, pontapés e “batiam” uns nos outros. A atuação do corpo se fez presente nas Conversações e disseram que estavam brincando. Ao retomarmos o tema da pesquisa, começaram a dizer das agressões físicas vividas no espaço escolar, mas todos queriam falar ao mesmo tempo, sendo impossível em alguns momentos compreender. Continuaram a falar, cantar e nos perguntaram se a música ficava gravada no aparelho. Como a atuação do corpo vai se intensificando, entrevistamos e propusemos aos adolescentes o combinado de que ali ninguém bateria em ninguém e de que usaríamos somente as palavras – aqui “a gente pode falar o que quiser”. Ao

colocarmos para o grupo nossa percepção de que tinham o hábito em dar tapa um no outro, uma adolescente falou: “nós estamos aqui porque somos atentados”. Diante disso, nós interrogamos: “atentados? Como assim?”. A adolescente deu risadas e disse não querer falar. Dando sequência à questão apresentada pela adolescente, um colega interrogou as pesquisadoras: “somos mais atentados?”.

As intervenções frente à atuação do corpo continuaram nas nossas falas e os adolescentes narraram as agressões em família entre os pais e seus enigmas da paternidade. A paternidade apresentou-se como um enigma porque uma das adolescentes não teve certeza sobre quem era o seu pai. Ela disse que achava que o pai de um dos adolescentes do grupo era o seu “segundo pai”. Os demais colegas começaram a questionar e inclusive sugeriram um exame de DNA.

Tentei chamar o grupo, que se dispersava, para a Conversação, mas os adolescentes continuavam conversando, rindo e trocando pontapés. A pesquisadora que estava comigo então perguntou a eles qual seria a mensagem que eu tentava lhes passar. No entanto, ela não conseguiu fazê-lo e novamente, fomos surpreendidas pela fala de uma das adolescentes. Ela nos disse isto sobre mim: “ama a gente”. Naquele dia, os alunos, muito agitados, começaram a chamar atenção um do outro usando também de gritos. Passados trinta minutos, nós colocamos a proposta do teatro sobre os temas da conversação anterior: agressão do aluno ao professor e agressão do professor ao aluno. Aqui retomamos o assunto da Conversação passada e eles se posicionaram sobre a agressão do aluno ao professor e do professor ao aluno. Ampliamos o assunto para a agressão entre os alunos, inclusive da interdição do adulto “fora da lei”, do traficante ou o dono da boca. “Não existia outra saída” perguntamos ao grupo. E uma das adolescentes concluiu: “a briga não vai trazer nada pra vocês”. Outro aluno apontou para o diálogo em vez da briga.

A proposta do teatro foi relançada e os próprios adolescentes se dividiram em grupos. Essa divisão mostrou o grupo dos mais velhos e mais “adolescentes” e o dos mais novos e “infantis”. Durante quinze minutos, organizaram a encenação e, no momento de encená-la, o real do fato histórico se repete: um dos alunos bateu no rosto da colega que interpretava a professora.

Essa encenação permitiu ao grupo relatar outras situações e mostrar a agressão do professor com seus alunos. Agressões vividas também em outras instituições de educação. Além dos relatos de agressões, falaram de sua indignação, fizeram questionamentos e tiraram a conclusão de que os professores agressivos eram “folgados”. Expressaram em palavras suas

reações frente à atitude do adulto e disseram: ‘aqui se faz, aqui se paga’ e “eu não respeito um professor se ele não me respeitar”.

Dando prosseguimento e já chegando ao final da Conversação, solicitamos a encenação do outro grupo e, então, dois adolescentes caíram no chão. Seus corpos ficaram entrelaçados, rolando de um lado para outro e dando risadas. Nós, e os demais adolescentes, éramos espectadores de uma cena que, no primeiro momento, silenciou grupo, pois os adolescentes rolavam e riam enquanto um batia no outro. Em seguida, nós intervimos, solicitando que finalizassem a representação. Naquele momento, um adolescente se pronunciou sobre a atuação dos colegas: “isso foi violência”.

Com isso, começaram a circular as histórias sobre as agressões sofridas no relacionamento com seus familiares, isto é, tanto os adolescentes eram agredidos pelos familiares como chegavam a bater em seus pais. Para além das palavras, os corpos já estavam mais agitados e dois adolescentes se enfrentaram, obrigando-nos a dizer que as encenações haviam acabado. O clima esquentou e as palavras também. O tom de voz foi alterado e começaram a relatar sobre a agressividade entre eles na escola e a intervenção dos professores, quando isso acontecia. Disseram: “foi só soco na cara”, “foi só chute né”, “foi só uma cadeirada”. Quando interpelamos o porquê da dificuldade de resolver de outra forma, uma das adolescentes disse: “a consciência pesa e apela”. Novamente, falavam juntos, usaram palavras agressivas e rótulos como “ele é 22”, “ele é doido”. Diante dos ânimos à flor da pele, um dos adolescentes foi em direção ao colega e este chutou sua perna. Nós intervimos fortalecendo o uso das palavras e tentando anular o uso dos corpos, mas prevaleceu o corpo. Antes de deixarem a sala, solicitamos que eles pensassem outras saídas para resolver seus conflitos. Ao saírem da sala, o mesmo adolescente que se levantou para agredir o colega e foi agredido, apontou para a certeza de sua finitude. Disse que morreria cedo. Naquele momento, intervimos, buscando balançar sua certeza e ele saiu da sala.

3ª Conversação: mas quem são os atentados?

Ao chegarmos à escola para dar início à terceira Conversação, nós fomos informadas de que a sala utilizada na última Conversação estava ocupada e que poderíamos usar a sala de vídeo. Como chegamos com apenas cinco minutos de antecedência, os adolescentes desceram e entraram dois a dois na sala. Cumprimentaram a mim e a outra pesquisadora e se acomodaram em duplas.

Os adolescentes, ainda divididos em pares, conversavam, davam risadas e o famoso pacote de chips circulava na sala. Diante dessa divisão e de um diálogo que não permitia a presença de mais um, nós entramos aos poucos na roda. O gravador foi novamente o alvo da atenção dos adolescentes e solicitaram-nos que o colocássemos no meio da roda. Em seguida, um adolescente perguntou-me: “ali é uma câmera?” ele e seus colegas apontaram para as “possíveis câmeras” e eu, ao localizar o objeto que eles estavam apontando, informei-lhes que não era uma câmera, mas sim, um alarme. Perguntaram sobre o funcionamento da câmera e nós esclarecemos sobre o seu funcionamento.

Eles conversavam, batiam uns nos outros e falavam ao mesmo tempo. Novamente nós enfatizamos a importância da palavra e não da ação, mas, continuavam como se não nos ouvissem. Em compensação, as palavras ganhavam força, mas ainda em pares. Nós escutávamos e tentávamos encontrar uma brecha para entrar na roda. Inclusive, falamos sobre nosso sentimento de estar excluídas do grupo e, mais adiante perguntamos: “como é isso? como é que vocês conseguem se entender dessa forma?”.

Eles se olharam, deram risadas e um adolescente disse que era legal, “todo mundo conversando sem fazer nada”. Do não fazer nada na Conversação, os adolescentes começaram a nos contar que também não faziam nada na sala de aula. Um deles disse que ficava copiando tudo, tudo que estava no quadro. Disse que sentia um pouco de dificuldade e que ficaria satisfeito se alguém pudesse copiar para ele suas lições de classe. Nós o interrogamos, e então ele disse: “se copiasse pra nós e não fazer nada”. Em seguida, todos falavam juntos, alguns chamavam atenção dos outros colegas com gritos. Retornavam à Conversação assuntos que se referiam às perdas reais e brutais, envolvendo assassinatos de amigos, de jovens da comunidade, de filhos que mataram a mãe. Alguns casos observados por eles foram reconhecidos publicamente e não havia como não saber, pois “passou até na televisão”. Um dos adolescentes narrou seu “envolvimento” com pessoas que se perderam nas drogas e na criminalidade. Continuaram então a apontar para uma realidade cruel que estava ali, ao lado, ou até dentro de suas casas. A lei, na figura da polícia, apareceu no grupo. Eles identificaram, de acordo com o uniforme da polícia civil e, polícia militar, e relataram também a forma invasiva de sua abordagem.

Passavam de um assunto para outro, de maneira inexplicável e, mesmo abordando temas diferentes, conseguiam acompanhar o que os outros, em pares, discutiam. Dos relatos de uma agressividade sofrida pela polícia, começaram a chamar uma das adolescentes, integrante do grupo, de homem. Isso gerou um desconforto, alguns alunos colocaram-se ao seu lado no lugar de defensores. Nós lançamos uma questão: “o que é ser homem, o que é ser

mulher”. Mas, os adolescentes estavam dispostos a realizar quase que um tribunal em defesa da vítima. Como juiz, novamente eles interpelaram pelos gestores e então nós reforçamos uma postura mais firme e lhes informamos que aquelas situações seriam esclarecidas dentro do grupo. O “tribunal” girou em torno do respeito. Afirmaram que desrespeitavam porque não eram respeitados. Uma adolescente colocou: “como ele não é respeitado aí ele não pode respeitar o outro?” Outro disse: “aí não é respeitado e desconta na menina?”. E, por fim, outro aluno falou “como ele vai querer ser respeitado?”. O discurso moral fez-se presente naquele momento e nós intervimos falando que a ideia do nosso grupo não era fazer julgamento, e sim favorecer as construções e elaborações sobre as situações de conflitos que envolvem respeito e desrespeito.

Novamente, os adolescentes passaram de um assunto para outro e falaram do incômodo quando seus colegas falavam de suas famílias e de seus familiares. Mais adiante, falaram sobre suas dificuldades com a fala para resolver seus conflitos e, por isso, usavam o corpo para resolvê-los. Houve uma agitação do grupo, eles usaram palavras agressivas e o corpo na troca de tapas e pontapés, mas eu intervim e resgatei a fala de uma das adolescentes que, na Conversação anterior, nomeara o grupo de “atentados”. Ela falou ao grupo que realmente eles eram “atentados”. Logo, a adolescente mudou sua expressão e postura. Ela se ergueu, olhou para mim e disse: “não professora, eu não sou [...] eu respeito as pessoas”. Nós perguntamos ao grupo o que era ser “atentado” e, nesse instante, começaram a nos explicar: “professora, é bater [...] não respeitar o próximo”, “pessoa que te desrespeitar, você não tem que desrespeitar” e então, falaram do lado oposto ao “atentado”: “eu sou quietinho” falou um dos adolescentes. Outra aluna disse: “eu também sou quietinha”. Eles falaram das provocações que vinham de seus pares que, em resposta, revidavam. Narraram também de suas vivências na comunidade, da invasão do tráfico de drogas e da salvação por meio da igreja, caso seus irmãos quisessem seguir o caminho das drogas. A aposta na igreja como salvação e nos estudos como possibilidade para não seguir o crime estava presente no discurso dos adolescentes. Inclusive um dos adolescentes, ao escutar o colega falar que não gostava de estudar, disse: “o que você vai ser da vida, vai vender droga?” Sobre a violência, drogas, uma das adolescentes falou que se tratava de uma escolha, uma escolha para viver. E falaram da guerra do tráfico e das mortes dos envolvidos.

A palavra circula, mas não conseguimos compreender o que diziam, conversavam ao mesmo tempo, gritavam, davam pontapés e risadas. Tentamos chamá-los à conversa com um tempo para que cada um falasse, mas a estratégia foi em vão. Naquele instante, ficamos em silêncio e escutamos o que eles conversavam em seus pequenos grupos. Nós, novamente,

apostamos numa intervenção e afirmamos: “você fala que não são atentados, mas isso não é ser atentado?”. A mesma adolescente que disse que não era atentada, pois ela respeitava as pessoas, falou: “eu era atentada”. Começaram, naquele momento, a nos contar suas ações, consideradas por eles, de alunos atentados, já que quebravam a escola, jogavam as cadeiras ao chão e, com frequência, recebiam dos professores e gestores ocorrências ou, em outros momentos, eram suspensos da escola. Constantemente estavam envolvidos em brigas e brincadeiras denominadas por eles de “porrada”, segundo eles: “brincavam de porrada”.

Os “atentados”, nos relatos dos adolescentes, ficaram no passado e, então, nós perguntamos por que motivo eles foram encaminhados pelos gestores para participarem daquele grupo e eles nos responderam: “estou aprendendo [...] porque nois era atentados” diz uma das adolescentes e, continuam falando um pouco mais dos atentados: “nois quebrava um tantão de coisas”, “nois quebrava era tudo!” Um dos adolescentes nos relatou de um castigo que recebera dos gestores, diante de sua indisciplina e que se estendeu por todo o ano letivo. Esse adolescente ficou um ano inteiro, sem sair para o intervalo do recreio, como punição por sua indisciplina. Uma rotação no discurso dos adolescentes se estabeleceu e, nos momentos finais da Conversação, depois do significante “atentados”, apareceu o significante “valente”. O significante “valente”, apresentado por um dos adolescentes, na circulação da palavra, “*sai agredindo as pessoas*”. O “valente” entrava em cena para defender seus parceiros de outros colegas que o procuravam para brigar, ele defendia também os outros alunos da escola que ele nem conhecia, mas que ele acreditava que eram humilhados pelos outros alunos e, por último, defendia idosos de sua comunidade, que eram vítimas de roubos pelos “noiados” de sua comunidade. Nós entrevistamos, falamos ao grupo que, quando uma pessoa agride a outra, isso não a torna uma pessoa valente. Uma das adolescentes interrogou e perguntou o que era ser valente e nós respondemos a ela que o valente é uma pessoa corajosa, mas que usa de sua energia e força com decisão e serenidade. Eles ficaram alguns instantes em silêncio e, ao tocar o sinal da escola, levantaram-se e pegaram seus materiais. Um querer saber coletivo do porquê de seus encaminhamentos para as Conversações apareceu nos segundos finais. Para eles, os “atentados” ficaram no passado e hoje, a escola os encaminhavam para essa pesquisa, considerando-os “problemas”, “atentados”. Diante de suas interrogações expressadas no rosto e na fala, nós propusemos ao grupo que juntos buscaríamos uma compreensão do porquê de ainda serem considerados como problemas para escola. O segundo toque aconteceu para encerrar as aulas, e cada um dos adolescentes despediu-se de nós.

4ª conversaçoão: humilhados

A quarta Conversaçoão aconteceu em quarenta minutos. Aguardávamos a liberaçoão de uma sala para iniciarmos a nossa Pesquisa-Intervençoão. Naquele dia, todas as salas estavam ocupadas e, ao liberarem a sala de informática, sentamo-nos em círculo e iniciamos a Conversaçoão. Os adolescentes começaram a falar de um de seus colegas. Falaram de suas roupas e odor, inclusive o excluíram do grupo. Eles nos disseram que o colega não cheirava bem e começaram a supor saberes sobre ele. Falaram que ele não gostava de tomar banho e que usava a mesma roupa durante a semana. Uma das adolescentes, ao mesmo tempo em que ela o criticava, ela alfinetava seus parceiros dizendo-lhes: “vocês não sabem o que se passa dentro da casa dele”. Aquela discussão foi interrompida e todos os participantes voltaram suas atenções para dois colegas que quase deixaram cair ao chão os materiais audiovisuais dispostos na sala. Nós pedimos aos adolescentes que se sentassem e não mexessem mais com aqueles aparelhos. Eles conversavam, davam risadas e uma das adolescentes falou para nós que sentiu saudades porque demos um intervalo de uma semana, para retomarmos a Conversaçoão.

Eles exprimiram em palavras seus amores e desafetos por seus mestres e sua transmissão. Uma das alunas falou que queria descer para a Conversaçoão só depois de sua aula de história e disse: “eu amo a aula de história”. Naquele momento, narravam suas simpatias por seus professores e pelas disciplinas por eles lecionadas. Novamente aquela discussão foi interrompida num momento em que nós buscávamos extrair de suas falas suas relações com a transmissão. Em seguida, a atenção dos adolescentes se voltou para o colega excluído no grupo. Ele nos pediu a liberaçoão para sair de sala, e, nós falamos ao grupo que achávamos que o colega estava chateado com a direção daquela discussão. Alguns adolescentes colocaram-se a favor de sua saída e os demais colegas falaram em seu favor e também se colocaram no seu lugar, como foi o caso de uma das adolescentes. Ela nos disse que até ela ficaria chateada se seus colegas comesçassem a criticá-la como criticavam esse adolescente. Retrataram suas dores ao ouvirem esse tipo de crítica. Outro adolescente, sensibilizado com essa situação, falou que já estava acostumado com aquele tipo de “exclusão”.

No grupo, começaram a falar do comportamento e atitude desse adolescente. Eles exprimiram, por meio das palavras, que aquele adolescente era o caçador. Um dos adolescentes disse: ele “fica caçando briga com a gente”. Inclusive, eles se defendiam, dizendo que não eram eles que iniciavam as provocações. A provaçoão foi outorgada apenas a esse

adolescente. No entanto, uma mudança de posição foi percebida no grupo por um de seus participantes. Outro adolescente que foi defendido por seus colegas, os quais diziam que este não caçava briga, nos falou que ele, o adolescente caçador, caçava briga sim e que o motivo era quando seus pares falavam de seus familiares. Outros adolescentes se identificavam com esse tipo de comportamento e diziam também caçarem briga por esse motivo. A discussão se ampliou e narraram que também caçavam briga em defesa dos colegas da escola e de pessoas que eles achavam que eram os mais fracos. Segundo eles, essas pessoas ficavam sentidas ao receber apelidos, ao ser humilhadas. Perguntamos aos adolescentes, para uma melhor compreensão, o que era ser humilhado e, em suas concepções, eles nos responderam: “chamar você de gorda”, “chamar você de gorda e ele de feio”, “professora, de palito de fósforo”, de “idiota”, “de Olívia Palito” e “de doido e ficar humilhando eles”. Eles concluíram: “isso é muito chato”. Começaram a nos dizer de suas agressões aos colegas que falavam de suas vidas e ,quando entrevistamos, mostrando que as nomeações que recebiam de seus colegas faziam referências ao corpo, uma das adolescentes disse que um de seus colegas fora criticado por suas colegas de sala, e elas o chamavam de: “Mônica, poney, burro [...]”.

Em defesa dos humilhados, “o adolescente excluído pelo grupo” nos contou de uma situação vivida em sua comunidade. Ele nos disse que nenhum de seus colegas emprestou a bicicleta a outro colega porque era gordo. Ele se sentiu solidário e emprestou sua bicicleta. Num outro momento, defendeu “os veiozinhos” da comunidade dos “noiados”. Naquele instante, o grupo começou a falar das situações de humilhação que eles vivenciavam e a que assistiam , bem como de suas intervenções a favor dos “humilhados”.

Naquela Conversação, expuseram também sobre suas habilidades e responsabilidades, como foi o caso de dois adolescentes que apresentaram seus talentos artísticos, como o desenho e falaram sobre a responsabilidade de duas adolescentes que, ao saírem da escola, tinham seus compromissos com a casa e o cuidado dos irmãos. Algo singular, de cada um, começa a emergir na circulação da palavra. Eles expuseram na primeira pessoa sobre suas “responsabilidades” e “irresponsabilidades” no uso de suas palavras. Mais adiante, eles retomaram a discussão inicial, falando do colega que caçava briga e, naquele instante, falaram que ele fedia xixi e tinha apenas “uma calça jeans” e, depois, uma das adolescentes disse: “eu falei mentira, porque ele vem com outra calça também”. Outro adolescente conseguiu alertar o colega para os cuidados com saúde e higiene dele de uma forma que não o agrediu. Ele deu seu exemplo e repassou para seu colega que, naquele momento, mostrou que desejava continuar no grupo até o final da Conversação. Uma das adolescentes fez uma reflexão no grupo de que, cada um, inclusive ela, tinha que cuidar da sua vida e não da de seu colega.

Falou inclusive do uso das palavras para resolver seus conflitos que, até então, envolviam o corpo. Reconheceu também que o seu colega, criticado inicialmente, era uma pessoa extremamente solidária. Disse que ele era um adolescente que se dispunha a ajudar as pessoas.

Chegando ao final de mais uma Conversação, eles nos reivindicaram mais dez Conversações. Para eles, seis Conversações era muito pouco. Começaram a falar de seus afetos e desafetos por seus professores. Falaram com carinho de alguns professores. Nós então perguntamos ao grupo o que esses professores tinham de diferente, mas não responderam a nós. E, quando mudamos a pergunta e interrogamos por que não gostavam dos outros professores, eles nos disseram: “eles xingam a gente”. O sinal tocou, e cada um se levantou e pegou o seu material. Algumas adolescentes se mostravam preocupadas com o horário já que tinham suas responsabilidades depois da escola. Nós finalizamos a Conversação e esclarecemos que já caminhávamos para a última Conversação. Caso fosse necessário, realizaríamos mais uma Conversação.

5ª conversaço: Nada é sem querer, tudo é querendo!

Chegamos à escola para realização da quinta Conversação e a sala estava reservada para o nosso trabalho. Ao organizamos a sala para recebermos os adolescentes, um dos gestores entrou e nos informou que o professor do sétimo ano não havia liberado seus alunos. Segundo o gestor, os alunos não faziam as atividades da disciplina deste professor e nem buscavam informações do que ele havia abordado em sala nos dias em que participavam das Conversações. Seus cadernos e estudos dirigidos estavam incompletos. Nós falamos à gestora que essa Conversação seria a última e que retornaríamos com os adolescentes, depois de um mês, para discutirmos se ocorreriam mudanças nesse intervalo, e se algo de inédito surgiria nesse período. Naquele momento, a gestora subiu e conversou novamente com o professor. Instantes depois, os adolescentes desceram para a Conversação, com a liberação do professor. A Conversação aconteceu com a participação de seis adolescentes. Dois adolescentes faltaram à aula naquele dia, um adolescente do sétimo ano e uma adolescente do sexto ano.

Ao entrarem na sala, uma das adolescentes disse: “hoje a gente tem que fazer uma despedida uai!”. Nós interrogamos: “fazer uma despedida?” e ela respondeu a um dos colegas que não entendeu bem o que se passava e falou: “hoje é o último dia menino!” Os adolescentes se agitaram, mexiam uns com os outros, diziam sobre suas insatisfações com o fim das Conversações e falaram para nós realizarmos outras Conversações. Continuaram nos

interrogando se realmente se tratava do último encontro, mas ao mesmo tempo em que nos indagavam, conversavam em pares. Expressaram por nós um respeito diferente, talvez, porque se tratava do último encontro, pediam silêncio no grupo. O adolescente que pediu respeito no grupo nos falou que não veio à Conversação anterior porque estava com suspeita de dengue. Segundo ele, felizmente fora só uma suspeita.

Uma adolescente falou que não queria descer para Conversação, pois seu professor lhe dissera que ela estava faltando muito. Ela inclusive pediu sua mãe para faltar à escola naquele dia, mas sua mãe não permitira. Um de seus colegas reagiu agressivamente dizendo que o professor falava demais e ela, então, continuou falando e nos informou que, nos últimos horários, os professores faziam a chamada e, se o aluno não estivesse presente, receberia falta. Eles começaram a falar ao mesmo tempo. Alguns adolescentes queixaram-se de seus professores que faziam pressão, “faziam choque”, deixando-os inseguros; já outros adolescentes gostavam das pressões dadas por alguns de seus professores. Ao mesmo tempo, brincavam, narraram piadinhas com seus familiares como: “minha avó e gotosona” e nos falaram de seus amores e desafetos por seus familiares, também de seus amores entre pares. O termo “gostosa” também apareceu num diálogo entre eles: “aí A1 está chamando você de gostosa”. Eles deram risadas e outro adolescente lhe disse que o A5 estava amarrado pela colega.

O “não dá nada pra mim” foi falado naquela Conversação e, quando nós perguntamos sobre o seu significado, uma das adolescentes narrou que na Páscoa não recebera nenhuma lembrança de sua avó, ou de sua mãe, ainda falou que sua mãe tinha usado o seu dinheiro, pensão que recebia do pai, para comprar roupas. De forma agressiva, disse que sua mãe usara o seu dinheiro para comprar um “short lucro”. Ela nos explicou o que era um “short lucro”, e explicou que ele era usado pelas mulheres para os homens darem “um tapa na bunda” e, em seguida, disse: “minha mãe quando vai lavar roupa, ela sai com o short [...]”.

Eles se agitaram, deram risadas, e as adolescentes se interrogavam e queriam saber quem usava o tal “short lucro”. Começaram a alfinetar uns aos outros falando de suas famílias. Uma guerra de palavras e ofensas se instalou no grupo. Em seguida, questionaram as atitudes de seus familiares e disseram que não concordavam com elas. Um adolescente falou de sua mãe e de sua atitude diante de uma situação. Disse que sua mãe havia encontrado o cachorro de uma vizinha com uma corrente de ouro, e não a tomou para si. Ele disse que sua mãe era “burra”, que a corrente “não tinha dono” já que estava pendurada no pescoço do cachorro. Então, nós entrevistamos dizendo que o objeto “tinha um dono e este escolheu colocar a corrente no seu cachorro”. A mesma adolescente que havia nos falado das roupas usadas por

sua mãe, disse-nos que sua mãe era burra, pois resolvera estudar para o concurso da polícia militar. Outra adolescente nos mostrou a foto de sua irmã. Ela falou sobre seu carinho e cuidado com sua irmã, inclusive, disse que cuidava dela como uma “mãe”. A outra adolescente voltou a falar sobre sua família e nos contou que ela não gostava de seus familiares. Para ela, eles eram fingidos.

Enquanto os adolescentes falavam sobre suas famílias, nós solicitamos uma interrupção de seus relatos para falarmos ao grupo sobre o que havíamos percebido deles durante as Conversações. Mas eles, naquele momento, queriam nos falar sobre seus conflitos familiares, de suas insatisfações com seus familiares e colegas, e do respeito mútuo.

O desrespeito mútuo foi marcante nessa Conversação. As palavras agressivas circulavam com intensa força. Uns diziam que estavam com raiva, outros diziam que estavam com ódio e, por instantes, nós aguardamos um tempo, pois discutiam e falavam de suas experiências no grupo, para fazermos as intervenções possíveis. Um dos adolescentes que, nessa Conversação, havia participado de forma tranquila nos disse que estava feliz.

O respeito e desrespeito foram retomados naquele encontro e uma das adolescentes disse: “eu dou respeito para quem me dá respeito. Quem não me dá respeito e não respeito também não. Vou fazer com ele igual eu faço com a professora dele de apoio”. Ela expressou por meio das palavras sua insatisfação com as provocações do colega e também primo, desde o início da Conversação.

Nós falamos sobre o retorno ao grupo e entrevistamos dizendo que suas respostas agressivas vinham quando eram tratados de forma agressiva. Quando perguntamos o que eles achavam disso, um dos adolescentes nos disse: “aí nois briga!” e, quando perguntamos o que poderiam fazer para melhorar essa situação, o mesmo adolescente respondeu: “chamar a polícia”.

As palavras e os corpos se agitaram ainda mais, inclusive, “os primos” trocaram chutes e nós fizemos uma intervenção. Em seguida, no grupo, eles falaram da amizade construída durante os encontros e disseram que compreendiam o que seria o “respeito” mútuo e a aceitação das diferenças e, ainda falaram de suas compreensões, do tema proposto para os nossos encontros – agressividade. Um dos adolescentes disse que eles estavam lá para falar: “desse negócio de briga”, de bullying e, um deles disse: “nós é que batemos [...] sem querer”. No mesmo instante, outro adolescente retrucou e disse: “nada é sem querer. Tudo é querendo”. Neste caso, uma responsabilização e consciência de suas ações foram expressas em palavras por esse adolescente.

Fomos surpreendidas por uma das alunas que, durante a circulação da palavra, nos perguntou se havíamos levado uma lembrancinha e, ao perguntamos o que seria essa lembrancinha, ela respondeu, com certo sorriso no rosto, que seria uma balinha. Quando indagamos ao grupo se gostariam que levássemos algumas solicitações, reclamações aos gestores, e, que isso, favoreceria mudanças na escola, os adolescentes começaram a se expressar, e disseram que se tratava de “traíragem”, que não poderíamos “mostrar esse trem aí não”, referindo-se ao gravador. Começaram a falar ao mesmo tempo, afirmando que os seus gestores conheciam suas vozes. Durante um tempo, nós não conseguimos convencer ao grupo para que voltássemos às nossas discussões. Eles falavam, discutiam tudo em pares. Tentamos retomar com o grupo os combinados definidos na primeira Conversação. Um deles era a pessoa de quem nós poderíamos nos servir como porta voz do grupo. Poderíamos, se desejassem, levar suas questões aos gestores. Mas essa tentativa foi inválida.

Passado um tempo, disseram-nos que aquela Conversação deveria ser a penúltima e não a última. Com a abertura desse espaço, nós colocamos para o grupo que retornaríamos dali a um mês para sabermos como estavam caminhando e, se era possível que cada um mantivesse suas diferenças na sala de aula, já que, quando agiam em grupo, eles eram os “atentados”, e eles confirmaram essa ação. No um a um algo de singular e específico de cada um apareceu, como foi possível verificar durante as Conversações. Apareceu o solidário, o artista, o responsável, o que se ocupa com o cuidado dos amigos e vizinhos, enfim, apareceu, em momentos distintos da circulação da palavra, algo que era específico de cada adolescente. E ao falarmos ao grupo desse olhar direcionado a cada um deles, eles nos olharam e começaram a expressar em palavras situações vividas por eles em que aparecia o solidário, o responsável, e foi como se eles resgatassem, naquele instante, um pouco do seu jeito de ser e agir no mundo.

Nos últimos instantes da Conversação, nós propusemos ao grupo que eles pensassem em um tema, para que, depois da sexta Conversação, caso conseguíssemos a autorização dos gestores, abrísssemos outro ciclo de Conversação com o tema que fosse interessante para o grupo. Informamos também da impossibilidade dessa proposta, pois dependeríamos da autorização da escola para sua realização. Outro aspecto importante foi informá-los de que, caso retornássemos para outra roda de Conversações, ela não estaria ligada à pesquisa, mas sim seria uma intervenção organizada e conduzida como membros do Nipse. O sinal tocou e cada adolescente se despediu de nós e foi embora.

6ª Conversação: Que os professores sejam mais humildes

Passado um mês, retornamos à escola e a primeira pessoa que enxergamos dentro da secretaria foi um dos adolescentes que participara da pesquisa. Ele, numa das Conversações, fora excluído do grupo por não cuidar bem de sua “higiene pessoal”. Naquele dia, observamos outro aluno. Ele estava ereto, com cabelo bem cortado e uma blusa clara, de iluminar os olhos. Um dos gestores nos recebeu e lhe perguntamos se tinha novidades e como estavam os alunos. A gestora contou dois casos distintos, envolvendo adolescentes do sexto e sétimo ano. O primeiro adolescente bateu no rosto do colega respondendo a uma provocação, e o segundo rasgou a ocorrência que o professor lhe entregara na sua frente. A gestora nos convidou para acompanhá-la às salas para chamarmos os alunos para Conversação. Chegando à porta da sala, eles nos cumprimentaram e a seus professores. Os professores mostraram um semblante mais cansado, inclusive uma professora usou um microfone para dar aula. O mesmo adolescente que estava na secretaria da escola logo que chegamos já estava numa mesa, fora da sala de aula, com mais alguns colegas e a professora de apoio. Sua expressão era outra, mostrava-se animado e envolvido na atividade. Nós o convidamos para descer e ele veio junto com os demais colegas. Novamente faltaram dois adolescentes, desta vez, eram alunos do sétimo ano – uma adolescente e um adolescente, mas este não participou da Conversação anterior.

Eles entraram na sala, conversando em pares ou discutindo, como, por exemplo, a adolescente com seu primo. Esta adolescente nos falou que ela estava nervosa, tão nervosa que rebatia instantaneamente a provocação de seu colega / primo. Outros cantavam trechos de um *funk*, *rapper*. As músicas apareceram praticamente em todas as Conversações, e, em alguns momentos, eles tiraram o gravador do lugar e cantaram um trecho de uma música. Músicas que falavam de sexo, da comunidade e da violência. A mesma adolescente que expressara seu nervosismo no início da conversação foi elogiada por nós. Nesse dia, ela estava com o cabelo escovado, bota com pequeno salto e bem mais feminina. Nos encontros anteriores, sua forma de vestir e andar eram bem diferentes. Quando nos explicou sobre seu nervosismo, expressou em palavras que ela havia tirado os professores da sala naquele dia e disse: “hoje eu tive professor pra me dar tirada”. Indagamos sobre o seu significado e ela disse: “o meu dia foi péssimo! É que hoje tirou professor só pra me dar tirada”. Nós perguntamos o porquê dessa situação e voltamos a perguntar sobre o significado da palavra “tirada”. Então ela prosseguiu e disse: “Eu perguntei o C uma coisa, ele me deu tirada. Eu perguntei a A uma coisa, ela me deu tirada. Eu perguntei a G uma coisa, e a retardada lá me

deu uma tirada”. Tirada, como assim? Insistimos na pergunta e então, outro aluno, colega de sala, respondeu que o professor falara um “negócio assim, não to sabendo não fedaputa”. Esse mesmo adolescente que respondera em nome da colega chamou sua professora de “folgada”. Essa palavra havia sido falada no grupo em outras Conversações. Outra adolescente, falando sobre seus professores, disse que eles xingavam seus alunos.

Eles nos falaram de suas possíveis reações, caso seus professores usassem de palavras e ações que os ofendessem. Uma das alunas, ao presenciar uma atitude de sua professora com o seu colega em sala de aula, disse: “se ele tivesse apontando o dedo pra minha cara eu ia voar na garganta dela”. Ela nos falou sobre sua indignação com as tiradas recebidas de seus professores: “dentro da sala é assim, se morrer alguém lá no bairro fui eu que matei. Se morrer alguém lá na sala do A8 fui eu que matei. Se morrer alguém na sala do A7 foi eu que matei. Se morrer alguém aqui em baixo, fui eu que matei”. Um de seus colegas, num tom de brincadeira, disse: “eu vi a A2 matando na lagoa rsrs [...]” ela o repreendeu, sorriu para nós e depois ela falou de seu incômodo, ao perceber o cuidado de uma das professoras para com um dos seus colegas. Ela disse: “se alguém bater nele na rua a professora vai lá e defende”.

Quando o assunto foi falar de alguns de seus professores, os adolescentes ficaram mais exaltados e se expressaram de maneira mais agressiva. Demonstraram indignação uns com os outros e falaram das experiências em sala de aula com seus professores. Quando perguntamos por que os professores estavam bravos, eles nos falaram novamente que seus professores eram “folgados” e que também deveriam estar de “PTM”. Essa sigla despertou num dos adolescentes uma grande curiosidade. Enquanto seus colegas falavam dos conflitos entre professores e alunos, ele, a todo instante, perguntava o significado dessa sigla. Uma adolescente deixou velada sua significação, pois, como tinha homens no grupo, não poderia falar. Novamente entrevistamos mostrando para os adolescentes que eles reclamavam de seus professores, do mau humor destes. Perguntamos o porquê de “sempre” estarem mal-humorados e sobre o que acontecia em sala que os deixavam com mau humor. Um dos adolescentes, que recentemente fora acompanhado por uma professora de apoio, nos falou que era porque os alunos tiravam nota ruim. Contudo, explicou-nos que, naquele semestre, tinha tirado nota nove em quase todas as matérias, mas também, falou de sua colega, que tirara nota cinco. Eles começaram falando de suas notas, se estavam ou não na média escolar, falaram do colega que surpreendera seus professores com boas notas e ainda afirmaram que isso acontecia porque ele fingia de doido para que sua professora de apoio o ensinasse. Ele se irritou e se ofendeu com as palavras de seus colegas e ainda nos pediu para sair de sala. Enquanto isso, o outro adolescente insistiu por compreender o significado da sigla “PTM”,

mas a discussão no grupo estava naquele momento voltada para aprender a matéria e os resultados obtidos em suas avaliações. Nós perguntamos aos adolescentes se eles também tinham, como A4, um professor que os ajudasse, e eles disseram que não tinham. Entretanto, o mesmo adolescente que se queixou da folga de seus professores nos contou que quase fechara a prova de história. Uma implicação desse aluno com o saber se fizera presente, mas, a pergunta ainda persistia, pois um dos adolescentes queria saber o significado de “PTM” e uma de suas colegas o corrigiu e disse que era “PPM”. Eu falei que não conhecia a sigla “PTM” e nem “PPM”, mas que conhecia “TPM” e expliquei no grupo seu significado e seus efeitos no corpo e humor das mulheres. Uma das adolescentes disse ao grupo: “é quando a mulher sai sangue” e outra adolescente, em reação à explicação da colega, se horrorizou: “ai que horror!”. Esse mesmo adolescente, mais adiante, retomou o assunto e perguntou se o homem também tinha “TPM” e nós dissemos que nervosismo, irritação dentre outros sintomas que se apresentam no período pré-menstrual da mulher, o homem também pode apresentá-los, mas não a “TPM”, que envolve os hormônios femininos.

Nós, em mais uma tentativa, perguntamos aos adolescentes sobre o mau humor de seus professores e de seus desejos, enquanto alunos, de os professores serem diferentes. Uma das adolescentes então manifestou seu desejo: “que eles sejam mais humildes”. Concordamos com suas palavras e também questionamos se seus professores estavam sempre mal-humorados. Começaram a fazer comentários entre eles, mas nós não conseguimos ouvi-los. Eles davam risadas e as conversas em pares aconteciam durante alguns instantes e, logo, uma das adolescentes falou da atitude de seu professor. Ela nos contou que o professor explicara uma matéria para o grupo em uma aula, mas, como ela não a havia entendido bem, pediu-lhe que repetisse a explicação; porém, ele se recusou a fazê-lo.

Conversas paralelas, brincadeiras, piadas e agressões verbais eram frequentes nessa Conversação. Um dos adolescentes provocou sua colega e ela revidou com palavras e com o corpo. Então, solicitamos a palavra; todavia, não nos escutaram. Aproveitamos aquele momento para levar ao grupo o que um dos gestores havia falado sobre a agressão de dois adolescentes e então os alunos nos contaram o que havia acontecido. O adolescente que batera no rosto do colega disse que este colega afirmara que ele, o adolescente, havia jogado a borracha nele e então, ele nos disse que fora lá e dera “um soco na cara dele”. O outro adolescente expressou por meio de palavras que sua professora tinha falado que ele estava conversando em sala de aula, mas ele nos assegurou que não fora ele, e sim um colega. Quando sua professora lhe entregou a ocorrência, ele a rasga na sua frente. Segundo ele, o colega havia falado um palavrão. Mesmo dando risadas, afirmou no grupo que não fora ele.

Quando nós falamos da existência de dois erros que envolviam sua atitude em rasgar o documento e da professora, ao acusá-lo injustamente, ele nos disse: “ela é folgada professora. Ela veio gritar comigo”. Enquanto discutíamos no grupo sobre essas duas situações, seus colegas começaram a falar sobre o demônio, que gostavam de usar preto, de baile *funk* e iniciaram uma sessão de histórias envolvendo esse assunto. Depois nos falaram que se tratava de uma lenda. Nós falamos sobre o que era uma história, uma lenda, e inclusive contamos uma história que circulou na região, nos anos noventa, numa quadra onde aconteciam bailes *funk*.

Em outro momento, falaram-nos das sensações físicas quando ficavam nervosos e com raiva. Eles davam bicudos, os corpos tremiam, as mãos tremiam e mexiam sozinhas em reação às provocações dos colegas e também, quando eram convidados pelo professor a ler dentro de sala de aula: “é professora eu começo a ler e tremer e não sei porque”. A surpresa estava presente em suas falas, o tom da pele mudava ficando vermelha e tremendo ao ler um texto. Uma mão que mexia e a adolescente tentava melhorar e pôr fim a sua gagueira: “ai eu começo a gaguejar”.

Enquanto uma grande maioria dos alunos falava de suas sensações diante da leitura; outros adolescentes expressavam em palavras o tema da sexualidade. Brincaram com uma das colegas que expôs sua experiência com o saber, dizendo que ela estava peladinha. Falaram do colega que, durante a atividade do projeto, passara a mão na bunda dos colegas, cantara, e naquele momento aparecia com uma música do Patati Patatá: “se você quer sorrir é com Patati. Se você quer brincar é com Patatá”. Outro giro aconteceu e voltaram com o assunto do demônio, nomeado de “Zé do bode” e de uma perseguição que envolveu medo e insegurança. Nessa Conversação, os temas iam e viam, mas eram abordados ali a relação com o saber, os medos e a sexualidade, utilizando-se de palavras e músicas para expressá-las.

Gritaram, deram risadas, falaram de seus nervosismos e voltaram ao tema das sensações do corpo no encontro com a leitura. Disseram que, quando lessem em sala, começariam a tremer e a ficar vermelhos. Quando perguntamos sobre o ficar vermelha, o que entenderam disso, um dos adolescentes narrou que ele tinha vergonha, e disse a mim: professora, “eu tenho vergonha. Ô professora, eu não sei ler”. Nós balançamos sua certeza e interrogamos, pois este mesmo adolescente falou do seu desenvolvimento na aula de história. A discussão foi interrompida, conversas paralelas, risadas invadiram o espaço e, logo, os medos foram expressos novamente, inclusive o medo de Deus: “ele pesa a mão na gente”. Ou o medo do cara lá debaixo: “eu tenho medo de um negócio de baixo”. O mesmo adolescente que insistira em retomar ao assunto, disse-nos que não tinha medo de nada. Mais adiante,

falou-nos que sua vida não ia nada bem e contou no grupo o ocorrido perto de sua casa em que bandidos mataram o pai de um adolescente. Ele contou em detalhes o desespero e o choro desse jovem e nos falou que passara perto e vira o morto e, ao vê-lo, tomou consciência de que, naquele momento, “estava tremendo”. Em seguida, contou sobre a vida de adolescentes que, numa sequência de idade entre doze e quinze anos, perderam suas vidas por causa do envolvimento com o tráfico de drogas. Ele interpretou inclusive o som dos disparos da arma e falou das crueldades que via ou ficava sabendo dos traficantes. Outro giro aconteceu e o assunto que envolvia namoro apareceu junto com o de completar quinze anos. Um dos adolescentes completou quinze anos e disse que não fora parabenizado. Nós e seus colegas o parabenizamos e, na sequência, uma das adolescentes falou de seu planejamento para o seu aniversário. Outra vez começaram as discussões e brincadeiras no grupo. Quando nós questionamos mais, ao final da Conversação, se haviam pensado temas para uma próxima Conversação, caso fosse autorizada pelos gestores, eles sugeriram temas que ainda envolviam a agressividade e de onde vinham: “de onde vem a agressão, coisa assim, se é da família, ou na rua”, falaram da agressão dos alunos aos professores: “violência com os professores”, do traficante que matava e roubava e da violência em geral. Eles aproveitaram para nos dizer que, com as Conversações, conseguiram controlar suas raivas: “ela ajudou a gente a controlar a raiva e outras coisas aí”. Outro adolescente disse: “eu parei de encarar os outros, de bater nos outros” e mais adiante disse: “eu fiquei melhor professora”. E, antes de finalizarmos o momento, fomos surpreendidas com a fala de uma das adolescentes mais novas do grupo. Para ela, as Conversações ajudaram mais ou menos a controlar sua raiva, mas ela nos falou de outro assunto e responsabilizou um colega por ele. Ela narrou que seu colega queria saber sobre sexo. Este, desconcertado, nos disse que era mentira, mas ela insistiu e, ao final, lançou a pergunta: “o que é sexo?”. Nós falamos que se tratava de um assunto que poderíamos trabalhar mais adiante no grupo, e os adolescentes expressaram o desejo de conversar sobre sexo. O sinal tocou e novamente nós reforçamos com o grupo que conversaríamos com os gestores sobre a importância de trabalharmos com esse grupo outros temas levantados por eles, mas que só aconteceria com a autorização da escola. Despedimo-nos e finalizamos as Conversações.

5 O QUE OS ADOLESCENTES DIZEM SOBRE A AGRESSIVIDADE VIVIDA NO ESPAÇO ESCOLAR E O INÉDITO DA CONVERSAÇÃO

De acordo com Brisset (2013, p19), os adolescentes, crianças e jovens de hoje, “falam, pensam e inventam moda por toda parte – na escola, na rua, nos hospitais, nos tribunais – desde que haja pelo menos um dispositivo a escutá-los sobre o real de sua época e os impasses que lhes concernem”. Nesse espaço da Conversação, dentro da instituição escola somada às contribuições e experiências dos laboratórios do CIEN e do NIPSE, apostamos nas invenções das crianças e adolescentes de hoje no seu saber fazer (BRISSET, 2013, p19). Os adolescentes nos apresentam, e, apresentam à cultura, o novo. É nesse espaço que buscamos, diante dos limites e impasses na prática da Conversação, estabelecer e favorecer aos adolescentes a circulação da palavra, ao ouvi-los no que eles têm a dizer sobre a agressividade vivida nas escolas.

Nesse momento, ulterior à descrição das conversações, neste capítulo, vamos nos ater a determinadas produções dos adolescentes durante a circulação da palavra para destacarmos como que o grupo e cada adolescente percebem a agressividade no espaço escolar já que, nesta pesquisa, são eles os detentores do saber. Localizaremos alguns fragmentos de suas falas, já apontados no capítulo anterior, que nos ajudaram a elaborar as considerações sobre a agressividade na escola.

As Conversações, discutidas no capítulo quatro, deram origem a dois quadros em que identificamos, a partir da fala dos adolescentes, onde se localizava a agressividade para cada adolescente. Segundo a escola, como vimos no capítulo três, a agressividade está conectada aos problemas familiares e, em alguns casos, ligada à saúde mental do aluno. Os adolescentes, por sua vez, localizaram-na em outros espaços, inclusive no espaço familiar²⁴. Mas, é dentro da instituição escolar²⁵ que as queixas prevaleceram. Nas relações entre eles, com seus professores e com a instituição. Foi no espaço da circulação da palavra que emergiram algumas categorias, significantes como: “valentes”, “humildes”, “folgados” e “atentados”. Para facilitar a produção deste capítulo e uma maior elaboração das contribuições dos adolescentes, suas falas foram transpostas para o quadro I e este nos traz os tesouros e saberes produzidos pelos adolescentes. Mas quem são os “Valentes”, os “humildes”, os “folgados”, os “atentados”?

²⁴ Quadro II, anexo II, p 116.

²⁵ Quadro I, anexo I, p 109.

5.1 Dos “Humilhados” a “Valentes”

Os adolescentes nos apresentam como distinguem a agressividade no espaço escolar. A agressividade entre os alunos foi a que mais se destacou durante a circulação da palavra nas seis Conversações realizadas com o grupo. Os adolescentes expuseram suas “irritações”, suas questões e, inclusive, suas “decepções” e incômodos diante das agressividades sofridas e praticadas por eles.

Entre aquilo que é sentido por eles como agressões se destacam os apelidos e as denúncias que seus colegas fazem de suas ações aos gestores. Isso gera discussões e a ameaça de acertar as contas na saída da escola. Os apelidos são ofertados por seus pares à revelia, gerando grande desconforto para cada adolescente e exacerbando seus ânimos. Ao tratarem desses assuntos, emergem em suas falas um tom de indignação e de raiva:

A6: Vou dar um soco nesse menino. [...] vou capotar ele lá fora.

A7: Ah, é mesmo! O menino falou que fui eu que taquei a borracha nele aí, eu fui lá e dei um soco na cara dele.

A2: Ah, ele me chutou. Ah, acha que eu vou deixar os outros ficar me chutando à toa?

A6 Ele é vinte dois.

A1: Ele é doido [...].

A2: Professora, tá me chamando de burra aí.

Eles anunciam não aceitar essa situação e respondem com a mesma atitude agressiva do outro. Assim, o uso das palavras e de seus corpos, coloca em evidência, na Conversação, o que não vai bem para o sujeito adolescente. A agressividade física é significativa nas relações entre pares, mas é a agressividade verbal que mais os incomodam. Ao mencionarem “os nomes” atribuídos a eles pelos seus pares, as entonações de suas vozes se modificam e vão se revestindo, ao longo da Conversação, de um tom de menos raiva e ressentimento para uma expressão de desconforto e de tristeza. Surge-se assim o termo “humilhado”, com o qual eles se nomeiam. Quando indagamos o que era ser humilhado, então eles falaram um a um:

A7: Professora, de palito de fósforo.

A3: Chamar você de gorda e ele de feio.

A2: De idiota.

A1: De Olívia Palito.

A6: Chamar você de gorda.

A3: De doido e ficar humilhando eles.

A3: As meninas na sala ficam xingando A5 de poney, burro, Mônica.

Diante das nomeações que cada adolescente recebe de seus colegas, um membro do grupo declara:

A1: Até eu ficaria triste se alguém falasse comigo. Isso dói. Uma pessoa virar pra você e falar isso.

Eles colocaram em palavras os sentimentos de maus tratos e de humilhação diante da agressividade que vinha de seus colegas por meio dos apelidos, principalmente aqueles apelidos que tocavam no corpo e na conexão do adolescente com o saber.

Com relação ao corpo, fizeram menção a algo de sua configuração que os incomodava. Um corpo que, com a puberdade, se apresentava como estranho, como um estrangeiro (ALBERTI, 2009, p 31). De acordo com Alberti (2009, p 24), “o adolescente tem medo de seu corpo e não sabe se servir dele, o que provoca a angústia e o receio de cometer faltas em relação ao proibido, indicando a importância fundamental do complexo de castração nessa fase” já que o adolescente vive a reatualização do complexo de Édipo. E, diante desse estrangeiro, o adolescente pode agir ou manter-se na atitude de inércia em resposta a essas percepções corporais. Até há pouco tempo, o corpo lhe era familiar, entretanto o corpo infantil foi perdido e um novo corpo o habita e se torna fonte de inquietude que, por muitas vezes, é apontada por seus pares. Segundo Haim (1971, apud ALBERTI, 2009, p 23),

O adolescente tem de refazer o conhecimento que tem de seu corpo que se tornou um desconhecido para ele, primeiro por lhe proporcionar novas sensações, sobretudo genitais, e pela modificação do sistema ósteo-articular, das dimensões, dos limites de seu envelope corporal, associando-os assim a um sentimento de desconhecido dos dados corporais genitais e pré-genitais. (HAIM, 1971, apud ALBERTI, 2009, p 23)

Suas novas sensações, a gestalt do corpo com suas características físicas como, por exemplo: ser magro ou gordo, ter os dentes grandes, como a Mônica, personagem de Maurício de Souza e ser feio são denunciados por seus pares, que também sofreram mudanças de seu envelope corporal. Hoje, o ser feio, gordo, “dentuço” vai contra os ditames midiáticos do que tem sido considerado como símbolo de beleza e afeta nossos adolescentes, tal como fica claro no aumento da procura pelos adolescentes de cirurgias plásticas, clínicas de estéticas e academias. Enfim, as características que não são aceitas pelos próprios adolescentes, na verdade, o seu corpo e, inclusive, da qual evitam falar, são alvos de críticas, de deboches

vindos de seus colegas. Assim, as nomeações dirigidas ao corpo são as que mais os incomodam. O corpo também está presente na relação desses adolescentes com o saber. Eles apontam para seu insucesso escolar que suscita vergonha, como enuncia A8:

A8: Vergonha [...] professora. Eu tenho vergonha [...] ô professora, eu não sei ler.

Diante do insucesso no aprendizado e do constrangimento nas atividades escolares, o corpo do adolescente se manifesta quando o sujeito é colocado em cheque diante do saber:

A2: Ô professora, eu começo a ler e tremer eu não sei por que [...].

A adolescente não consegue compreender suas reações em tremer ou ficar vermelha, diante da leitura realizada no grupo. Essa reação que irrompe no corpo e na fala é expressa, nas Conversações, num tom de surpresa como se ela nunca tivesse pensando sobre as causas de suas reações corporais diante da leitura em sala de aula. De acordo com Miranda, Vasconcelos e Santiago (2007, p 5), nas Conversações, “a surpresa está nessas conversas, no sem sentido que surge delas, mas que pode fazer sentido, a algum participante”. Das Conversações, emerge um real que toca a cada um contornado pelas palavras e a surpresa vem nos dizer que se tocou em algo novo (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2007, p 5). Neste caso, para A2, a Conversação possibilitou algo de novo no seu entendimento das relações do corpo e saber.

Esse algo novo que envolve as relações entre o corpo e o saber surgiu na sexta Conversação em que essa adolescente chegou nervosa por ter recebido “inúmeras tiradas” de seus professores. As tiradas, nesse caso, eram nomeações diversas que os professores conferiam aos alunos, tais como xingamentos e a falta de paciência diante de seus questionamentos.

Na pesquisa de doutorado de Camacho (2000)²⁶, a autora realizou sua investigação com adolescentes em duas escolas consideradas “bem sucedidas”, que apresentaram alto índice de aprovação e respostas satisfatórias de seus alunos. Camacho, ao ouvir os

²⁶ A pesquisa de Camacho intitulada “Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si” utiliza da etnografia como metodologia de pesquisa e, que tomo como leitura e pesquisa já que insere seu eixo de referência no universo investigado, ou seja, no adolescente.

adolescentes sobre a violência e indisciplina nas escolas, verificou que a agressão verbal vivida na instituição entre os pares era majoritária. Isso gerava, principalmente para as adolescentes, sentimentos de humilhação e constrangimento. Nesta pesquisa, verificamos que os sentimentos de humilhação e constrangimento aparecem para ambos os sexos. E, é claro, consideramos um contexto que é singular. Uma escola específica, com um sintoma que lhe é distinto e algo que é de cada adolescente que participou das Conversações.

Nas Conversações, alguns significantes destacam-se, de acordo com Santiago (2008, p 74), “caracterizando, para o sujeito, a forma como ele próprio se encontra representado pelos outros” como, por exemplo, o “idiota”, o “retardado”. Segundo a autora, esse é um passo fundamental que favorecerá a possibilidade do deslocamento do gozo que está colado ao “nome” alienando e aprisionando o sujeito num modo específico e fixo de agir (SANTIAGO, 2008, p 74). Cabe promover, nesse espaço, o lugar do vazio, favorecendo o emergir do desejo, numa forma singular a cada sujeito da pesquisa.

Os significantes produzidos pelos adolescentes quando agredidos – “maltratados” e “humilhados”, trazem uma carga de afeto, um mal-estar. Na Conversação, quando eles começaram a falar, como os agressores, o mal-estar também aparece em suas falas:

A6: Eu sinto mal. Eu sinto mal de bater.

A1: Ô professora, eu tenho dó de bater nas pessoas.

A5: Já senti assim, quando fica com raiva, alguém mexe com você, tipo um ódio fica controlando você e que você fica com vontade de bater em qualquer pessoa?

A6: Quando a gente deixa pra lá a gente fica pensando. Quando revida também fica pensando.

De imediato, alguns adolescentes se identificaram com a interrogação de A5 no grupo e confirmaram que também agredem ao outro quando estão com raiva. Já os adolescentes A6 e A1 demonstram suas dúvidas em reagir contra alguém, quando se sentem agredidos.

Segundo Couto (2004, p 167) o que é enunciado na conversação não se aplica ao “para todos”. Assim, a dificuldade que aparece para A1 e para A6 pode ter um sentido desconhecido para os outros sujeitos do grupo. A aposta da Conversação, entretanto, é que a oferta da palavra pode favorecer a construção de um saber a partir disso que não se sabe (COUTO, 2004). Nessa mesma conversação, A5, que achava normal bater no outro, chegou à conclusão de que ser agressivo com seus pares dificulta suas vidas, e então relatou seu incômodo:

A5: Quando eu revido [...] eu fico sentindo mal; [...] a pessoa sofre e fica toda machucada.

De acordo com Santiago (2003, p 97), o não saber apresentado pelos adolescentes na Conversação “inaugura a experiência do inconsciente”. Assim, o “não saber sobre o sintoma” abre espaço para uma investigação que contorna suas ‘reações’, conduzindo-os um a um, nas conversações posteriores, às “várias” novas associações que poderão surgir como inédito, algo do inesperado que, segundo Vasconcelos (2010, p 90), “é sempre uma aposta”.

Apesar de, na Conversação, os adolescentes terem chegado à conclusão de que a agressividade complica suas vidas, eles não conseguiram encontrar outras soluções mais satisfatórias diante dos apelidos, das tiradas e de seus sentimentos de maus tratos e humilhação dentro e fora do espaço escolar. Desse modo, a atitude agressiva acontece segundo A1:

Porque a consciência pesa e apela.

Quando a consciência pesa e apela, já não há espaço para as palavras. É preciso apelar para a agressão verbal ou física. Frente a esse turbilhão, os adolescentes podem atuar. Como descreve Miranda (2001, p. 56), “falar de “ato” em psicanálise é uma proposta trabalhosa, pois Freud usou originariamente pelo menos cinco palavras da língua alemã para se referir ao termo”. Em Lacan, a expressão “passagem ao ato” toma corpo numa situação em que o sujeito se encontra no máximo de seu embaraço ao surgimento da angústia. Segundo Vasconcelos (2010, p. 57), “a qualquer olhar, a qualquer palavra do Outro, absoluto, o sujeito reage num ato radical” rompendo com a possibilidade de se inserir pela palavra. O lado oposto à passagem ao ato se apresenta o *acting-out* que, de acordo com Lacan, pede uma interpretação, uma mensagem que o sujeito quer que seja significada. Existe, aqui, o registro da palavra. Vasconcelos (2010, p. 57), a partir de Lacan, aponta a passagem ao ato e *acting out* como duas modalidades usadas pelos adolescentes na tentativa de barrar a angústia. A angústia que se apresenta inclusive nas relações com o ensino e sua transmissão.

Nas Conversações, quando os adolescentes descrevem suas reações agressivas como a única saída possível diante dos impasses e conflitos vivenciados no espaço escolar, eles se apresentam como os valentes. Este termo aparece atribuído a uma pessoa que faz justiça com as próprias mãos: ser valente é agredir as pessoas que os “humilham” ou humilham seus colegas ou mesmo os desconhecidos. Ser valente está associado ao fazer o “bem” a um ser humano. No grupo, ser valente equivale a ser justiceiro:

A2: Todos os meninos que batem no A4 eu entro no meio. Sabe por quê? Porque o A4 não tem força e eu não vou deixar eles ficarem batendo no menino a toa não. O menino não pode fazer isso aqui que começam a vim pra bater no menino. Aí não! igual, igual o A5 bate no A4 porque ele merece, porque A4 mexe.

A palavra justiceiro não aparece diretamente em suas falas, mas o valente é aquele que usa de sua força ou de seu lugar no grupo para impor o respeito aos colegas, agindo assim, como defensores dos “fracos e oprimidos” e tomando para si “a causa dos inocentes e desvalidos da sorte”.

Podemos levantar a hipótese de que essa justiça pode ser comparada à justiça do chefe do tráfico, ou seja, aquela feita por suas próprias mãos. Nas Conversações, o chefe do tráfico aparece como aquele que, apesar de sua violência, também coloca ordem e “respeito” na comunidade. Em inúmeros momentos, “os chefes do tráfico” de cada comunidade aparecem em suas falas, dizem de suas ações e também de suas “punições” aos discípulos que não seguem sua ordem. Em algumas situações, aparece também como o cumpridor da lei, quando, por exemplo, um dos adolescentes relata que correu ao lado do traficante atrás de um homem que, invadindo a comunidade, roubara uma moradora. Segundo Guerra²⁷ et al (2012, p 260), o líder do tráfico, “é idealizado e temido pelo horror que provoca e pela lei caprichosa e unilateral que funda e mantém pela violência”. Para os adolescentes da pesquisa, ora ele é idealizado, pois “defende sua comunidade”, ora é temido “por perseguir quem foge a ordem”.

Essa unilateralidade aparece no discurso do grupo, pois critérios são estabelecidos entre eles na defesa ou não do colega agredido, ou seja, de quem merece ser agredido ou de quem não merece a agressão:

A4: Fui lá e bati nos noiados [...] querendo roubar os veios. [...] qualquer dia eu vou pegar um deles. Esses ficam lá na favela parados [...] eles são tão folgados, eles vai lá pra comprar droga, eles vai lá e rouba as veiazinhas.

²⁷ A autora realizou pesquisas com jovens que residiam em territórios com alto índice de criminalidade violenta envolvidos então no crime e tráfico de drogas. Nesta pesquisa de mestrado, os adolescentes, em sua maioria, não estão envolvidos diretamente no tráfico de drogas, mas alguns têm uma relação estreita com o chefe e seus membros. Seja a presença desses representantes na família, envolvimento das adolescentes com os membros do tráfico ou nos becos e festas promovidas pelo traficante na comunidade.

Esse desejo de agressão aos “noiados que roubam as veiazinhas”, ou aos “meninos que batem num menino fraco” apresentam, na concepção dos adolescentes, uma agressão “justa”, pois esta promove o que eles consideram como justiça, ou seja, existem atos agressivos que se justificam dependendo da pessoa e dos motivos da agressão.

Quando a pesquisadora que estava comigo durante as Conversações esclarece que a palavra Valente tinha o significado daquele que usa da decisão e serenidade para agir com sua força, uma das adolescentes lhe perguntou com uma entonação de surpresa e também de dúvida: “É ser o quê?”

De acordo com Guerra et al (2012, p 253), “a psicanálise aborda a violência e a agressividade diferindo os dois fenômenos”. A violência, desde Freud, estaria associada à pulsão de morte, ao que não faz vínculo com a linguagem, ao que excede ao corpo e a capacidade de representação do aparelho psíquico, e não à agressividade dirigida a alguém. (GUERRA et al., 2012, p 253)

Para a Psicanálise, a agressividade é abordada com objetivos conceituais. Ela, desde sempre, esteve presente na história da humanidade. História repleta de atos violentos e agressivos localizados na bíblia, na filosofia clássica, nos meios de comunicação. Freud situa-os no coração da civilização.

No seu livro, “Considerações atuais sobre a guerra e sobre a morte” (1915), chama nossa atenção para a ambivalência do homem pré-histórico. “O homem primitivo era um ser apaixonado, pior e mais cruel que os animais, nada o impedia de matar e devorar seres de sua espécie, tanto que a história primitiva é cheia de assassinatos [...]” (KOLTAI, 2002, p. 10) De acordo com Freud (1929/1930), trata-se de criaturas que tinham como um dos dotes instintivos certa quota de agressividade. Esta se constitui a base de toda relação de afeto e amor entre as pessoas.

A agressividade é a base da constituição do Eu e de sua relação com os objetos. Lacan já anunciava que, no momento das primeiras identificações do sujeito, a natureza agressiva se apresentava numa encruzilhada estrutural, da formação do Eu. Mais adiante, salienta que a relação com o outro é fundamentalmente agressiva, mesmo que sublimada ou atuada. (CAMPOLINA, 2007) Sair do lugar de objeto de amor do Outro materno realmente só acontece de maneira forçada, permitindo, ao mesmo tempo, seu lugar enquanto sujeito, enquanto ser-de-falta.

Nesse sentido, segundo Guerra et al (2012, 253), “a agressividade originária, assim, seria um primeiro tratamento à pulsão de morte, ao real pulsional. Manifestar-se-ia como tentativa de diferenciação em relação ao outro”. Caso a entrada da ordem simbólica fosse bem

sucedida, o tratamento seria dado pela via da palavra. Se esta lhe for insuficiente no tratamento dos excessos, o ato agressivo surgirá no lugar da palavra que não advém. Renunciando a palavra, a agressividade se presentifica em ato. O sujeito já não encontra outros recursos ou maneiras para se desviar dela. (GUERRA et al., 2012, p 254). Como vimos então, segundo a autora, a violência, a agressividade e o ato agressivo são fenômenos distintos, exigindo dispêndios distintos de energia psíquica junto às ações civilizatórias e o seu risco de desintegração.

No campo da Educação, os termos: “agressividade”, “violência” e “indisciplina” estão entrelaçados e, muitas vezes, se fazem notar referido ao termo “violência”.

Nesse sentido, podemos dizer que os adolescentes desta escola pesquisada, ao se depararem com uma “insuficiência da lei simbólica”, ou, com “uma insuficiência da transmissão”, sendo a escola como um dos espaços para que ela ocorra, eles, no seu excesso, partem para o ato, o ato agressivo. Diante de uma uniteralidade na relação professor - aluno e de uma instabilidade da autoridade responsável e autoridade autoritária, como veremos a seguir, o adolescente atua.

Diante da insuficiência dos significantes mestres, tais como a lei, a educação, que têm como função a regulação do gozo do sujeito para viver em comunidade, ou melhor, para manter uma ordem civilizatória, o sujeito adolescente fica à deriva, sua referência é ele mesmo. (VASCONCELOS, 2010, p 117) Ele é o valente, é o justiceiro.

5.2 Folgados versus humildes

Indignação, “decepção” e sentimento de desrespeito também estão presentes em suas falas quando relatam a vivência de situações de agressividade vindas do professor. Esta talvez se apresente como uma das maiores queixas do grupo sobre a agressividade vivida dentro da escola, depois da agressividade entre eles. Os adolescentes referem-se a alguns educadores como “folgados” que, neste caso, são os professores que desrespeitam seus alunos, gritando, apontando dedo, xingando e lançando objetos:

A2: Ela falou que A1 tem que respeitar, porque ela é mais velha. E a A1 tem direito de apanhar porque é aluna?

A2: Ah, a professora já puxou meu cabelo, já jogou um apagador em mim.

A1: [...] teve um dia que ela pegou uma bolsinha assim e deu na minha cabeça. Eu peguei a bolsinha e, tuf - aqui se faz aqui se paga.

Essa questão que as adolescentes apresentam nos faz pensar na posição do professor que se coloca em suas ações com os seus alunos: grita, joga objetos, aponta o dedo para o rosto de seu aluno, evidenciando, para os adolescentes, a unilateralidade entre professor e aluno. Para eles, o professor acredita que deve ser respeitado por causa de sua posição hierárquica, mas os alunos podem ser agredidos. Nas Conversações, os adolescentes sinalizam que existe uma tentativa do professor ao diálogo, mas que muitas vezes isso fracassa. De acordo com Castro (2010), quando o professor não tem sucesso em sua tentativa de diálogo, sua primeira atitude é a adoção de práticas autoritárias, como a ocorrência. (CASTRO, 2010, p 107).

Os adolescentes deixam claro que não respeitam o professor pela sua situação hierárquica visto que, os professores, ao agirem de forma agressiva, não merecem o respeito dos alunos. Os professores que não devem ser respeitados são estes que se colocam numa relação horizontal com o aluno, ou seja, quando os docentes não se apresentam como autoridade e agem da mesma maneira que os alunos:

A1: Eu dou respeito pra quem me dá respeito. Quem não me dá respeito, eu não respeito também não.

Esse diálogo horizontal, de acordo com Tomazetti et al (2011), vem em resposta à falência dos discursos e das autoridades do passado (TOMAZETTI et al., 2011, p 89) e não se apresentam sem consequências para o adolescente.

Diante de seus excessos, como a indisciplina e a agressividade, os escolares solicitam por uma autoridade. No caso dessa escola, a figura que se apresenta como autoridade é a dos gestores da instituição. Esses escolares solicitam aos gestores e aos professores o lugar de transmissão, a autoridade, o culto ao dever e valores que regiam a sociedade em tempos nem tão remotos, e que ofertava um lugar. Mesmo o adulto não sendo a lei, “é através de si e de sua palavra, sua memória, lembra que ele está aí a nos humanizar”. (PEREIRA, 2010, p 9).

Ao final da sexta Conversação, em que aparece com mais clareza a agressividade sofrida pelos alunos por parte de seus professores, os adolescentes expressaram o desejo de que os professores fossem “mais humildes”:

Um pedido por respeito e consideração foi elaborado no grupo. A demanda de um cuidado que vem do mestre tem um peso em suas falas. Para esse grupo, alguns de seus professores, por estarem atentos a esse cuidado com eles, são vistos como humildes. Isso aparece quando demonstraram seu amor por alguns educadores e a transmissão desse amor que, para a Psicanálise, diz respeito, segundo Rubim (2007, p 102), “a um modo próprio de se a ver com o não sabido, com aquilo que faz enigma à educação e à vida”.

A1: Eu gosto de vim (para conversação) só depois da aula de Z. Eu amo a aula de Z.

A2: De V.

A1: Eu gosto do professor X [...] da professora Y , de Z.

Os alunos descrevem os professores V, X, Y e Z como bons professores. É possível evidenciar que estamos diante de mestres que ocupam um lugar do “mestre não todo”, do mestre que, por instantes, sai do seu lugar de saber absoluto e abre espaço para aprender com os saberes de seus alunos (GUTIERRA, 2003, p 95). Nesse caso, os professores humildes são aqueles que, segundo os adolescentes, sabem ouvi-los, que fazem o bom uso de sua autoridade, que prestam atenção em cada aluno, cobrando deles suas responsabilidades com as atividades e sua frequência às aulas. O grupo nos contou um exemplo em que o aluno havia faltado à aula e, no outro dia, o professor lhe perguntara os motivos de sua falta e cobrara sua participação. Inclusive, os adolescentes demonstram, em bom tom, a satisfação quando foram assim cobrados por seus professores:

A2: Ah, essa professora gosta de fazer choque, a professora falou que eu estava faltando muito.

Nesse sentido, de acordo com Gutierrez (2003, p 97), “alguns professores permitem maiores engajamentos, cujo estilo permite que os alunos criem os próprios estilos cognitivos”. Entre esses estão os professores desejosos de saber e de transmitir a cultura aos seus alunos:

Parece-nos que além de o estilo ser composto do conteúdo, o próprio fato de realmente desejar ensinar e de produzir um real desejo de saber nos alunos faria parte, em nossa hipótese, do estilo do professor. Um professor cuja proposta educacional possa reatar com o simbólico, a tradição. Um professor responsável por sua dívida simbólica. Um professor entusiasmado com o patrimônio da humanidade. (GUTIERRA, 2003, p 97)

Os adolescentes mostram que existe a possibilidade de um encontro entre eles e professores já que estão presentes o desejo de saber e o desejo de transmitir. Uma relação de

transferência do aluno com determinado professor e do professor com determinado aluno aparece nas conversações a partir do relato de A4, considerado pela escola como um dos adolescentes que “não sabia ler”. Desde o início das Conversações, esse adolescente apontou o seu desejo de aprender “continha para contar” para fazer sua leitura do mundo:

A4: Futebol precisa contar, precisa contar os gols, o dinheiro.

Durante o período em que estivemos na escola para as Conversações, A4 foi encaminhado ao trabalho de apoio. Nesse trabalho, o desejo de A4 de saber encontrou o desejo da professora em transmitir: Apesar do histórico de indisciplina e de não “*ler nada*”, esse adolescente foi se mostrando mais calmo, menos agitado e aberto para o aprendizado. Em nosso último encontro, ele nos disse ter tirado “tudo nove” nas provas.

Essa professora, com seu desejo, ofereceu a esse adolescente um olhar diferenciado. Um olhar que lhe deu um lugar como ponto de identificação e de reconhecimento, como também um ponto de partida e de separação para invenção de uma saída subjetiva que favorece sua inserção social. Isso se expressa em sua vontade de aprender a ler e escrever verificado em duas falas distintas:

A4: Professora escreve em caixa alta que eu copio. Professora, eu já estou lendo na rua, que dia você vai tomar a minha leitura?

Nas conversações, observamos que amor e ódio ao mestre estão presentes nos seus discursos. Determinados professores são amados por uns e odiados por outros. Assim, os adolescentes falam da professora W:

A8: Ela é conversada, linguaruda.
A2: É, mas a W é minha melhor professora.

Essa ambivalência de amor e ódio aos professores apresentou-se com frequência nos espaços de conversação, mostrando uma relação que se constrói de maneira singular para cada um, mas dentro de uma relação de transferência.

5.3 “Somos atentados”

No capítulo quatro, ao narrarmos a terceira Conversação intitulada “mas quem são os atentados?” foi possível localizarmos, nessa construção elaborada pelos adolescentes, a surpresa e o inédito desses encontros. Foi possível, nas palavras de Lacadée (2000, p 7), “atingir a particularidade de cada sujeito através da conversa com muitos”.

Considera-se que a palavra não traz o sentido comum a todos, como veremos a seguir. Ela suporta o sentido particular de cada um. Sendo assim, segundo Vasconcelos, Miranda e Santiago (2007, p 4) “a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comum: o mal entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar”, captar algo que fica nas entrelinhas e onde articula o real em sua singularidade. Busca-se, então, um falar do próprio sujeito que dela participa e ensina a quem conversa com eles. (VASCONCELOS; MIRANDA; SANTIAGO, 2007, 5)

A adolescente A1, na segunda Conversação, nomeia a si e ao grupo de “atentados”, ao constatar no grupo a agitação, o uso de palavras agressivas entre os pares e o uso do corpo na troca de tapas e pontapés. Ela afirmou:

Estamos aqui porque somos atentados!

E, em seguida, o adolescente A5 interrogou:

Somos mais atentados?

Esse mesmo adolescente, na primeira Conversação, interrogou-nos:

Professora, a gente tá aqui por ser mais agredido pelos outros?! [...] porque todo mundo fica me batendo aqui.

Se for possível dizermos dessa forma, constatamos nesse instante a produção de uma pergunta e, nas Conversações, quando há perguntas, há, de acordo com Santiago (2009, p 74), “um chamado à conversa, à troca com os outros”. Ela se apresenta como um modo de

tratamento (SANTIAGO, 2008, p 121-122), criando condições para a produção de algo novo a partir de um saber que já era estabelecido.

Do discurso do aluno agressor passamos agora para o aluno que sofre a agressão. Do discurso do “aluno-problema” – que são os agressivos, briguentos, indisciplinados, respondões, nomeações ofertadas pela escola, somos conduzidos, nesse momento, para o aluno atentado. O significante atentado é uma produção que se dá dentro do próprio grupo que, no primeiro momento, é ofertado por A1. Mais adiante, na quinta Conversação, o adolescente A8 se apropria do significante e confirma, diante das inquietações e palavras agressivas entre eles:

Aqui todo mundo é atentado.

A oferta feita ao grupo pela adolescente de “atentados” favorece a saída de um lugar cristalizado e determinado pelo Outro aos sujeitos da pesquisa. Permite uma elaboração singular ao sujeito. Do sujeito imobilizado, impedido de apossar-se da palavra e de agir de acordo com sua aptidão, passa para o sujeito detentor de sua palavra (COUTO, 2004, p 165). O inédito surge, ou seja, a autonegação: “somos atentados”.

O “somos atentados” retira a adolescente e seus colegas do lugar de “problemas” para instituição e afirma, no plural, uma posição nova para cada um dos adolescentes, menos passiva do que àquelas concedidas a eles pela escola. É possível, na prática da Conversação, de acordo com Santiago (2009) produzir “um novo saber, distinto daquele que foi possível construir-se, até então, como resposta ao real”. Ou conforme Cohen (2006), produzir saberes ao considerar as contingências e cada adolescente como Um. Essa nova posição permite a cada adolescente, mais adiante, expor em palavras o sentido para cada um.

Na terceira Conversação, quando eu os provoquei, afirmando serem atentados por suas atitudes de desrespeito com os colegas e, pelas conversas paralelas no momento da palavra ofertada, a adolescente A1, que nomeava o grupo levantou o seu olhar em direção a nós, deu uma risada e disse:

Eu não sou não, eu sou um exemplo! Eu respeito as pessoas” “Eu era atentada.

Naquele instante, ela e cada adolescente participante da Conversação transmitiram-nos o que consideravam ser o aluno atentado e também conversaram em pares sobre suas

experiências. Eles quebravam a escola, jogavam as cadeiras ao chão, recebiam de seus professores e gestores ocorrências e, em outros momentos, eram suspensos da escola. O adolescente A5 então disse:

Nós quebrava a escola todinha.

A adolescente A2 colocou no passado suas ações de atentado e, em seguida disse:

Eu jogava a cadeira no chão [...] nós quebrava um tantão de coisa.
Nós quebrava era tudo.

Em pares, recordaram sobre suas atuações dentro da escola. Ações que, para eles, não teriam continuidade no presente.

A6: Ô Beatriz²⁸ e aquela vez que só homem levou ocorrência e só você de mulher [...].

Ao concluírem suas falas sobre os “atentados do passado”, a palavra então ocupa o lugar de um passado distante – “eu era atentada”, e agora, “eu sou um exemplo” como nos disse a adolescente A1. Naquele momento, alguns dos adolescentes relataram algo que lhes era singular, próprio mesmo de cada um:

A1: Eu sou o exemplo.
A7: Eu sou quietinho na sala de aula.

Atentado, segundo a adolescente A1 é “bater [...] não respeitar o próximo”. Quando lhe perguntei o porquê então de eles terem sido encaminhados pelos gestores às Conversações, essa mesma adolescente disse:

O que estou fazendo aqui? Eu estou aprendendo [...] porque nois era atentado.

Poderíamos dizer de um aprender a se posicionar de outra forma que não lhes causa sofrimento? A2 é uma das adolescentes que, ao final dos encontros, buscou outra forma de se

²⁸ Nome fictício ofertado à adolescente A2.

posicionar. Até então, tudo era resolvido via palavra agressiva e, inclusive física. Porém, durante as Conversações, ela elabora outra solução a seus conflitos por meio da palavra.

Eu vou chegar perto dele, sabe de quê, eu acho tudo tem que ser na base da conversa [...] então eu vou conversar com ele, eu vou falar com ele. Se ele continuar a bater no A4 simplesmente eu vou lá e vou falar com o pai do A4 e ele tem que resolver.

Uma dúvida então paira no ar numa incompreensão do motivo de seus encaminhamentos para pesquisa já que o atentado para eles ficara no passado.

A palavra atentado tem um significado que, para este caso, acredito ser pertinente. Segundo sua definição no dicionário eletrônico Houaiss, de muito levados, endiabrados, o atentado transita também para os vigilantes e atentos. Neste caso singular, acredito que possamos pensar vigilantes e atentados ao que não vem do Outro, ao que não vem da “autoridade” – instituição escolar, professor / professores e também ao que não vem de seus pares. O significante, “atentados”, denuncia, em outras palavras, a forma agressiva e invasiva entre os pares e também dos alunos com seus mestres. Denuncia, nesta pesquisa, um disfuncionamento do espaço escolar. Nesse sentido, os adolescentes estão atentos a várias situações: às diferenças entre professores “folgados” e “humildes”, aos injustiçados e oprimidos, aos impasses entre a autoridade autêntica e a autoridade autoritária.

Esse é um dos fragmentos que apresento nesta dissertação que tem como mérito o diálogo dos tesouros que emergem quando se possibilita um espaço para uma saída singular. Uma saída que considere suas contingências, o aluno como Um e de que não existe “a verdade”, mas sim verdades; não o “saber”, e sim os saberes (COHEN, 2006, 167) singular a cada sujeito participante da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Este trabalho propôs a investigação do que os adolescentes considerados agressivos pela escola nos dizem sobre a *agressividade vivida no espaço escolar*, concebendo a agressividade, num primeiro instante, *como uma saída possível frente à segregação do sujeito às nomeações vindas do Outro*. A proposta de investigação teve a Pesquisa-Intervenção de Orientação Psicanalítica como modelo definido. Esse modelo de pesquisa considera que, cada instituição investigada apresenta, de acordo com Santiago (2011), um sintoma que lhe é específico. e, também, valoriza a singularidade e o respeito ao caso a caso (RUBIM, 2007, p12)

A Conversação como metodologia definida para esta investigação ofertou a palavra aos adolescentes, indicados pelos gestores como “alunos-problema” – agressivos, indisciplinados, briguentos, respondões –, e propôs localizar o sintoma que apontava para o que não ia bem no espaço escolar: a agressividade. O dispositivo da Conversação nos permitiu uma investigação realizada em grupo, a qual procurou considerar as particularidades de cada sujeito e a existência de um real que, segundo Santiago (2008, p 125), “faz sentido de maneira singular e não pode ser recoberto por um sentido comum ou consensual”.

Iniciando as Conversações com os adolescentes, considerando nossas hipóteses como ponto de partida, buscávamos privilegiar o que Santiago definiu como o seu “bom funcionamento” (2009, p 74), uma “enunciação que, coletivizada pelos participantes, se mostra capaz de produzir, de maneira inovadora, um efeito de saber”. Sua essência, nesta pesquisa, foi dar a palavra aos adolescentes para que, então, nós a tomássemos como material de análise. Logo, como nos alerta Vasconcelos (2010, p 144), “dar a palavra não é falar para aliviar e ‘pôr para fora’”. De acordo com a autora, ao contrário de uma psicoterapia, a palavra não encobre o mal-estar, e, o que realmente se busca, são os pontos de condensação do mal-estar, do sintoma, ou seja, aquilo que não funciona. Ela busca também os pontos de condensação em que o sintoma é tomado como uma saída particular do sujeito. (VASCONCELOS, 2010, p 144)

No trabalho desenvolvido com os adolescentes, apostamos na circulação da palavra, que favoreceu o “descolar”, por alguns adolescentes, dos nomes por meio dos quais eles se identificavam – agressivo, respondão, briguento, preguiçosa. Foi possível, em algum momento, “admirar um nome novo”, o inédito, a surpresa elaborada por cada um. Na maior parte da Conversação, o que circulava eram os consensos, dissensos, trocas, rupturas,

interação no grupo, que fugia à proposta da Conversação, contudo, em alguns momentos, algo novo nos era ofertado por determinado adolescente.

Os adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, foram nomeados pela escola de “agressivos, briguentos, indisciplinados, respondões, que têm deficiência mental” entre outras nomeações. Os profissionais da instituição explicavam a agressividade atribuindo-a à desestrutura familiar ou a problemas de ordem psíquica. Diante disso, podemos concluir que o discurso apresentado no século XX ainda alimenta as hipóteses de gestores e professores sobre os “problemas” de seus alunos. Os adolescentes, por sua vez, quando ouvidos, denominaram-se “valentes”. Eles se dedicaram a ajudar os colegas, que, para eles, eram “humilhados”, “maltratados” pelas palavras de seus pares, professores e até por membros de sua comunidade. O termo “humilhado” gera no grupo um mal-estar, carregado de sentimento. Ele aparece quando falavam sobre as palavras agressivas vindas dos seus colegas e também, em determinadas ocasiões, de seus mestres. Eles se sentiam invadidos por apelidos e “tiradas” dos professores, aspectos que tocavam seus corpos e sua relação com o saber – sua aprendizagem. Talvez nesse ponto localizava-se o ponto de condensação do “mal-estar”, do sintoma, daquilo que não funciona. No caso dos “humilhados”, significante apresentado pelos adolescentes, perpassou por toda a pesquisa. E que, como vimos, tocou seus corpos e suas relações com a aprendizagem, inclusive, quando se colocam como “valentes”, defendendo os fracos e oprimidos contra as pessoas que “humilham e maltratam”, segundo suas palavras.

Já o significante “atentado” foi uma construção singular ofertada pela adolescente A1 ao grupo que, num primeiro instante, favoreceu o descolar das nomeações ofertadas pela escola a ela, e aos seus colegas. Ao apostarmos no efeito da palavra, foi afirmado ao grupo que eles se comportaram como os atentados. Com o efeito dessa afirmação, A1 e alguns adolescentes se silenciaram por um instante, e, assim, sob a perspectiva da Psicanálise, o sujeito produziu outro significante, o qual favoreceu uma nova posição da adolescente, “exemplo”. A1 já não era, portanto, a aluna “preguiçosa”, ela era o “exemplo”; exemplo de dedicação à família nos afazeres domésticos, e, naquele momento, na aula do professor Z. Ela disse em uma das Conversações que queria descer para esse momento, só depois da aula do professor Z.

Ao ouvirmos o professor Z na entrevista de devolução, ele falou que não queria liberar sua aluna para a Conversação porque, naquele dia, ela estava fazendo toda a atividade em sala. Podemos dizer então que A1 estava procurando também ser um exemplo com suas obrigações dentro de sala, na “aula do professor Z”. Ao mesmo tempo, ele era um dos professores que sustentava a autoridade e “um saber não-todo”.

A4, inicialmente considerado pelos gestores como um aluno-problema e, por seus professores, como um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem, passou a ser considerado por eles como um aluno que conseguira “controlar” sua inquietação. No encontro do seu desejo de aprender com o desejo de seu professor de apoio de ensinar àquele aluno, A4 passou a pedir aos seus professores para escrever em caixa alta, pois assim ele conseguiria ler.

Já A2, a aluna “respondona”, “briguenta” para a escola, que não conseguia conter seu corpo e suas palavras numa ação agressiva, num dos momentos da Conversação, disse que resolveria uma situação vivida por seu colega por meio da palavra. De acordo com seus professores, ela estava menos respondona, mais tranquila e já conseguia se conter às provocações dos colegas.

Sabemos que não é o objetivo da Conversação substituir uma identificação por outra melhor, mas, nesta pesquisa, fez-se um percurso em que foi possível a construção de outras saídas em vez do uso da agressividade, que causa sofrimento para os sujeitos adolescentes e todos os que estão envolvidos com ele.

Os “atentados”, que foi o termo ofertado ao grupo por A1 no primeiro momento, eram, no passado, na palavra dos adolescentes, os adolescentes que quebravam a escola, brigavam e recebiam “ocorrência” e, que segundo o dicionário da língua portuguesa, são os levados, endiabrados que chamavam a atenção de seus professores e gestores. Eles são também os alunos vigilantes e atentos ao que vem do Outro. Eles, nas Conversações, falaram do respeito que esperavam de seus colegas e também de seus professores. De acordo com Vasconcelos (2010),

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. (VASCONCELOS, 2010, p 186)

A escola, na função do Outro, enquanto representante da lei, representante dos valores “morais” a serem transmitidos, deixa de produzir efeitos sobre o sujeito quando ela não mais cumpre a sua função. (VASCONCELOS, 2010, p 17). Hoje, na sua “dificuldade de transmissão”, o respeito deixou de ser um valor transmitido. Já não responde mais à demanda do sujeito. Com isso, observamos o aumento da segregação no espaço escolar como saída, saída particular encontrada pelo sujeito. A Conversação possibilita ao sujeito um espaço para produção de outra saída que lhe seja própria.

Os “atentados”, “os valentes”, “os humilhados”, os “maltratados” vêm denunciar esse Outro “não todo”, aquele que não responde às demandas do sujeito. Eles denunciam o disfuncionamento dentro da escola e solicitam, em grupo, que seus mestres sejam mais humildes. Que estes ocupem o lugar de autoridade, a função de transmissão, do culto ao dever e valores que regem a sociedade, pois isso lhes dá um lugar no mundo. A hipótese de que a agressividade é *uma saída possível frente à segregação do sujeito às nomeações vindas do Outro* se confirma, nesta investigação. Podemos supor que a agressividade na escola venha denunciar a “fragilidade do laço social com a instituição”.

A escola, para a Psicanálise, tem a função de estabelecer o vínculo do sujeito com o social, o laço social. Este é efeito da linguagem, e a escola é estruturada pela linguagem. Nesse sentido, o sujeito adolescente, enquanto desejo, não é convocado a falar sobre seu modo de viver. Isso foi possível localizar nesta pesquisa visto que, em determinadas situações, no lugar da palavra, vem a punição em forma de documento. Como dissemos anteriormente, talvez pelo professor não “saber fazer” diante da agressividade e indisciplina do seu aluno. Sendo assim, o adolescente é falado pela instituição e isso ele rejeita, mostrando na pesquisa, a partir das palavras proferidas por eles e por seus atos de “vandalismo” dentro da escola. Segundo Guerra (2012, p 254), “prescindindo da palavra, portanto, a agressividade pode se presentificar em ato”.

Podemos dizer que o laço social que sela a relação desses adolescentes com a escola está fragilizado, mas ele lá, pois um dos gestores e alguns dos professores conseguem se ocupar dos alunos ao ouvi-los falar sobre o seu viver e de ocupar o lugar da transmissão e autoridade mesmo que, em alguns momentos, se utilizem da autoridade autoritária. É esse gestor e alguns professores que são convocados por esses adolescentes. Segundo Pereira (2010, p 9), mesmo o adulto não sendo a lei, “é através de si e de sua palavra, sua memória, lembra que ele está aí a nos humanizar”.

Os pesquisadores em Psicanálise de Orientação Lacaniana Aplicada à Educação conferem a presença de ao menos um analista. De acordo com Santiago (2009, p 70), “se o psicanalista, mediante sua ação, consegue contribuir para que alguns sujeitos possam fazer bom uso do sintoma, comprova-se, a nosso ver, a utilidade da Psicanálise Aplicada a novos contextos”. Conforme a autora, o desafio dessa prática é a mobilização das formas cristalizadas de fracasso, para o resgate do laço social. Nesta pesquisa, as formas cristalizadas são as nomeações oferecidas pela escola aos adolescentes como “agressivo”, “respondão”, “briguento” entre outros nomes.

Considerando cada Um, alguns dos sujeitos adolescentes, conseguiram fazer o bom uso do sintoma, como exemplificam os adolescentes que, nesta pesquisa, se abriram para o saber, como A4; tornou-se o exemplo, como A1 e que conseguiu conter seus “impulsos”, como A2.

Favorecendo uma melhor compreensão dos efeitos colhidos na Conversação, elaboramos um quadro em que, de um lado, encontramos as posições dos gestores sobre os alunos encaminhados às Conversações e, do outro, as posições dos sujeitos da pesquisa.

INSTITUIÇÃO	ADOLESCENTES
Os alunos agressivos, briguentos, respondões, preguiçosos e que apresentam deficiência mental...	Valentes Atentados Humilhados
A aluna respondona, briguenta e preguiçosa.	É o exemplo! Exemplo de dedicação à família e busca ser o exemplo dentro de sala cumprindo com suas obrigações.
O aluno indisciplinado, com dificuldades na leitura e escrita.	É o aluno que deseja imensamente ler o mundo. O seu desejo encontra com o desejo do professor de apoio em transmitir e então, ensina aos seus mestres como ajudá-lo.
A aluna briguenta, respondona, teimosa e que tem distúrbio.	Agora consegue conter o corpo e usar da palavra para resolver seus conflitos ou de seus colegas.

Podemos dizer que a Psicanálise Aplicada no espaço escolar, ao considerar como único e singular cada sujeito nela inserido, confirma que o “para todos não funciona”, mas, é “possível” no Um a Um das escolas, favorecer o “bom funcionamento” de seu sintoma.

Sobre a agressividade nas escolas, constatamos, orientados pelo dispositivo da Conversação, que podemos dizer da agressividade da escola A, da agressividade da escola B, e não da agressividade nas escolas em geral. Apesar de ser um tema discutido nos saberes sociais, psicológicos, desde o início do século XX, ainda seguimos ouvindo pouco os adolescentes. Cada escola, considerando as contingências, pode encontrar uma boa saída para seu impasse e precisar de intervenções diversas das aplicadas em outras instituições.

Tomamos emprestadas as palavras de Parreira, ao concluir sua tese de doutorado, quando diz que “é tempo também de pensar nos pontos que esta pesquisa de mestrado suscitou, e aos quais tivemos que renunciar para tornar possível a conclusão”. Nesse sentido, esta pesquisa abre espaço para investigações futuras, tal como analisar os arranjos dos grupos dentro das instituições que, aqui, apareceram como “os valentes”, “os justiceiros”, considerando os processos de identificações situados por Freud. Será interessante também

aprofundar a análise e reflexão de como a escola explica as causas da agressividade de seus alunos, considerando-as entrelaçadas à família. Outras pesquisas que merecem ser realizadas são aquelas que discutem o dispositivo da Conversação que, ao elencá-lo como metodologia de pesquisa, nos coloca diante do exercício de sua prática nas instituições, e que, para o seu “bem fazer”, fazem-se necessárias a prática nos laboratórios, a formação psicanalítica do pesquisador, bem como a própria análise.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sônia. **Esse sujeito adolescente**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos / Contra capa, 2009. 287p.

ANTIPOFF, Helena. (1937). “Círculo de Estudo Médico-Pedagógicos”. **Infância Excepcional 3**, Belo Horizonte, 1937. apud CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Contexto sociocultural e tendência da pedagogia psicanalítica na Europa Central e no Brasil**. 1991. 139f. Tese apresentada ao Concurso Público para Professor Titular na área de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

_____, Helena. (1992). Experimentação natural I. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff: educação do excepcional** (Vol. 3, pp. 161-168). Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas. (Original publicado em 1950), 1992. apud RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum 20**, abr. 2011, p 31 – 57. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/rafantelopes01/> Acesso em 1 set. 2013

BESSET, Vera Lopes; COHEN, Ruth Helena de Pinto; COUTINHO, Luciana Gageiro; RUBIM, Luiza Mendes. A psicanálise na cultura: novas formas de intervenção. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v 13, n 1, p 27-40, jun, 2007. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080521171205.pdf. Acesso em: 22 jun. 2012

_____, Vera Lúcia; COUTINHO, Luciana Gagueiro; COHEN, Ruth Helena Pinto. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. p.94 – 112

BRISSET, Fernanda Otoni; SANTIAGO, Ana Lydia; Miller, Judith (Org). **Crianças falam! E têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil**. 1ª ed. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. 206 p

_____, Fernanda Otoni. Crianças falam! E têm o que dizer. In: BRISSET, Fernanda Otoni; SANTIAGO, Ana Lydia; Miller, Judith (Org). **Crianças falam! E têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil**. 1ª ed. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. p 11 - 19.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 20100.

CAMPOLINA, Arlete. Prefácio. In: GONTIJO, Thaís et al. **Estádio do Espelho: agressividade / criminologia: efeitos da leitura dos textos de Lacan de 1948/1949**. Organizadores, Thaís Gontijo, Milton R Sobrinho et al. Belo Horizonte: [s.n.], 2007. p. 7 – 9.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Contexto sociocultural e tendência da pedagogia psicanalítica na Europa Central e no Brasil**. 1991. 139f. Tese apresentada ao Concurso Público para Professor Titular na área de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

_____, Regina Helena de Freitas (org). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, Brasília, DF: CFP, 2001.464 p.

CARDOSO, Maria de Fátima Gomes. **Chico Bento na Escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações**. 1995. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

CARDOSO, Marta Resende;AGUIAR, Helena Carneiro; ROSA, Bárbara Paraíso Garcia. O Caso Z: uma identidade ameaçada. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. p.132 – 146

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico.**Psicologia USP [online]**, v. 22, n. 3, p. 569 – 577, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2411.pdf> Acesso em: 13 dez. 2013

CASTILHO, Pedro Teixeira. Formas de mal-estar no campo da educação: sintoma, inibição e angústia nos fracassos escolares. **Psicologia da Educação**. São Paulo – SP , n 34, p 20 – 33, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a03.pdf> Acesso em: 7 ago 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. Organizadores, Lúcia Rabello Castro, Vera Lopes Besset.1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. 664p

_____, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. P 9-12

_____, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. P. 21-42.

CASTRO, Rebeca de. Incivildades: a violência invisível nas escolas.**Polêmica**: revista eletrônica, v. 9, n. 2, p. 105 – 113, 2010. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2755/1876> Acesso em: 1 jun. 2012

COHEN, Ruth Helena Pinto. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o estado. **Psicologia em Revista**, Puc Minas, Belo Horizonte – MG, n 16, Vol 10, p. 256-269, dez. 2004. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20050602160859.pdf Acesso em: 5 Nov. 2013

_____, Ruth Helena Pinto. **A lógica do Fracasso Escolar: psicanálise e educação.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006, 192 p.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Práticas de estranhamento, indignação e resistência. **Psicologia USP [online]**, v. 22, n. 3, p. 579 – 586, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2611.pdf> Acesso em: 13 dez. 2013

CORTI, Ana Paula. **Violência e indisciplina no cotidiano escolar da escola pública 2002.** 217f. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

COUTO, Margaret Pires do. **Psicanálise e educação: uma investigação das queixas escolares. Psicologia da educação.** São Paulo – SP, n 18, p. 157 – 170, jan – jun, 2004.

_____, Margaret Pires do; SANTIAGO, Ana Lydia. Família e fracasso escolar. **Asephallus**, Rio de Janeiro – RJ, v 2, n 4, p 1 – 14, 2007. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_04.htm Acesso em: 5 nov. 2013

_____, Margaret Pires do. O efeito segregador dos discursos sobre a família. In: --- SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **Educação de Crianças e Jovens na Contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade.** Organizadores, Ana Lydia Santiago, Regina Helena de Freitas Campos. Belo Horizonte: Puc Minas, 2011. P 251 - 258

CROCHIK, José Leon; KUPFER, Maria Cristina. Apresentação do dossiê em homenagem a Maria Helena Souza Patto. **Psicologia USP [online]**, v. 22, n. 3, p. 493 – 497, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/v22n3a02.pdf> Acesso em: 13 dez. 2013

CUNHA, André Soares. Famílias não tradicionais e os problemas na escola. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois.** Belo Horizonte: Fino traço / FAPEMIG, 2012. p. 109-122.

CUNHA, Helenice Rego. Padrão Puc Minas de Normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. PUC Minas – **Sistema de Bibliotecas da PUC-Minas.** Belo Horizonte, 9ª ed revisada, 2011. Disponível em: http://www.pucminas.br/documentos/normalizacao_monografias.pdf Acesso em: 7 nov. 2012

DAFUNCHIO, Nieves Soria. As nomeações e seus efeitos nos corpos. **VI Encontro Americano de Psicanálise de Orientação Lacaniana: falar com o corpo: a crise das normas na agitação do real – Buenos Aires - Argentina, 2013.** Disponível em: <http://www.enapol.com/pt/Textos.pdf> Acesso em: 15 Dez. 2013

DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. **Colóquio LEPSI IP/ FE – USP.** Ano 7, 2009. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100056&lng Acesso em: 30 out. 2013

FERRARI, Ilka Franco. A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. P. 87-93

FERREIRA, Tânia. **As novas nomeações do adoecimento psíquico das crianças e adolescentes na contemporaneidade e o cuidado no tratamento** (distúrbios alimentares, hiperatividade, toxicomanias, depressão infantil). In: Jornada Estadual de Saúde Mental da Criança e do adolescente. PUC-MG, 21 e 22 ago. 2008. p. 69-72

_____, Tânia. A criança e o adolescente – sujeitos de direito. In: HELENO, Camila Teixeira; RIBEIRO, Simone Monteiro. **Criança e adolescente: sujeitos de direitos**. Belo Horizonte: CRP-MG, 2010. p. 31-46.

FONSECA, Maria Helena Gonçalves. O desafio da Inclusão Escolar. In: HELENO, Camila Teixeira. RIBEIRO, Simone Monteiro. **Criança e adolescente: sujeitos de direitos**. Organizadores, Camila Teixeira Heleno, Simone Monteiro Ribeiro. Belo Horizonte: CRP-MG, 2010. p. 175-193.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de; et al. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 258p.

FREUD, Sigmund. Atribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910). Tradução de Jayme Salomão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de S Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. XI, p. 217–218

_____, Sigmund. Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn (1925). Tradução de Jayme Salomão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de S Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIX, p

_____, Sigmund. O futuro de uma ilusão (1927). Tradução de Jayme Salomão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de S Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI, p. 15–71.

_____, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930[1929]). Tradução de Jayme Salomão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de S Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI, p. 74–171.

_____, Sigmund. Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações (1933[1932]). Tradução de Jayme Salomão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de S Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XIII, p.167–191.

_____, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). Tradução de Jayme Salomão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de S Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XIII, p. 241–287.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Educação e Psicanálise: a criança problema na perspectiva de análise da obra de Arthur Ramos (Rio de Janeiro 1930-1940) **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, Paraná – PR, n 2, VolII, p. 65-76, jul – dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89410208> Acesso em: 22 jun. 2012

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo –SP, n1 , v 33, p 151 – 161. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf>
Acesso em: 30 Dez. 2013

_____, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está?
Educação em Revista. Belo Horizonte – MG, n1 , v 25, p 239 – 263. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/14.pdf>
Acesso em: 5 Nov. 2013

GUERRA, Andréa Máris; SOARES, Camila Alves Noberto; PINHEIRO, Maria do Carmo de Melo; LIMA, Nádia Laguárdia. Violência Urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 18, n 2, p 247 - 263, ago, 2012. Disponível em:
http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/Bibliografia2013_arquivos/3973-17967-1-PB%20Guerra%20violencia.pdf
Acesso em: 10 Jan 2014

HAIM, André. Les suicides des adolescents. Paris: Payot, 1971. apud ALBERTI, Sônia. **Esse sujeito adolescente**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos / Contra capa, 2009. P 23

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003. 149 p.

KOLTAI, Caterina. A tentação do bem: o caminho mais curto para o pior... **Agora: Estudos em teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro – RJ, n 1, Vol V, p. 9-17, jan – jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v5n1/v5n1a01.pdf> Acesso em: 2 nov. 2008

KUPFER, Maria Cristina M. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista APPOA**, Porto Alegre, ano. 9, n. 16, p. 14 – 26, jul. 1999. Disponível em:
<http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2009-03-03-16-56-48.pdf>
Acesso em: 12 jun. 2012

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.

LAURENT, Eric. Falar com o sintoma, falar com seu corpo. **VI Encontro Americano de Psicanálise de Orientação Lacaniana: falar com o corpo: a crise das normas na agitação do real** – Buenos Aires - Argentina, 2013. Disponível em: <http://www.enapol.com/pt/Textos.pdf>
Acesso em: 15 Dez. 2013

LIMA. A “Criança-Problema” e o governo da família. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v XI, n 21, p 126-149, dez, 2006. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v11n21/v11n21a09.pdf> Acesso em: 22 jul. 2013

MACIEL, Maria Regina. Sobre a relação entre a educação e psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, v 9, n 17, p 333-342, /ago, 2005.

Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=180114100009>.
Acesso em: 23 jun. 2012

MANSANO, Sônia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, v 8, n 2, 2009. Disponível em:
<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/139/172>
Acesso em: 29 jan. 2014

MATTOS, S. **A disponibilidade do analista**. Correio: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, n 42, p 19 – 26, abr. 2003. apud RUBIM, Luiza Mendes; BESSET, Vera Lopes. **Psicanálise e Educação: Desafios e perspectivas**. **Estilos da Clínica São Paulo**, v. 12, n. 23, dez, 2007. Disponível em:
http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jul. 2012

MILLER, Jacques – Alain. **A teoria do parceiro. In: os círculos do desejo na vida e na análise**. Rio de Janeiro: contra Capa, 2000 apud SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. 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*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. P. 113-131.

MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. apud RAHME, Mônica Maria Farid. **Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações**. **Espaço acadêmico**. Maringá – PR, n 11, v 31, p 43 – 51, abr. 2012. Disponível em:
<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16413> Acesso em 1 jan 2014

MIRANDA, Margarete Parreira. **Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, 222 p.

_____, Margarete Parreira. **Sobre a criança problema e o mal estar do professor**. 2006. 199f. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. Colóquio LEPSI IP/ FE – USP. Ano 6, 2007. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 29 out. 2008

_____, Margarete Parreira. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação**. 2010. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____, Margarete Parreira. A educação de crianças hoje: quando o excesso de sentido segrega o sujeito. In: SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **Educação de Crianças e Jovens na Contemporaneidade: pesquisas sobre**

sintomas na escola e subjetividade. Organizadores, Ana Lydia Santiago, Regina Helena de Freitas Campos. Belo Horizonte: Puc Minas, 2011. p101 - 113

MOREIRA, Etiane Pereira; MULLER, Edí Lourdes; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Centro de Referência Especializado da Assistência Social: Pesquisa-intervenção na rede de proteção à infância e adolescência. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul – RS, ed especial, v 36, p 70 – 82. 2012. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2921/2105> Acesso em: 7 ago. 2013

OLIVEIRA, Sônia Borges Cardo de; CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisa Intervenção: nas malhas do desconhecido – uma experiência de transicionalidade no espaço escolar. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro – RJ, n2 , v 21, p 451 – 470. 2009. Disponível em:

http://link.periodicos.capes.gov.br/ez27.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=111093368813008&svc.fulltext=yes Acesso em: 6 ago. 2013

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458 p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 151 – 193.

_____, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm – Fino Traço. 2008. 216 p.

_____, Marcelo Ricardo; SANTIAGO, Ana Lydia; LOPES, Elaine Marta Teixeira. Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte – MG, n1, v 25, p 141 – 148. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/07.pdf> Acesso em 27 out. 2013

_____. Marcelo Ricardo. La adolescencia generalizada. **Revista Borrromeo**, Buenos Aires: Kennedy, v. 1, p. 56-69, 2010. Disponível em:

<http://borromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/AdolesgeneralPereira.pdf> Acesso em: 1 jan. 2013

_____, Marcelo Ricardo. **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino traço / FAPEMIG, 2012. 160p.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum** 20, abr. 2011, p 31 – 57. Disponível em:

<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/rafantelopes01/> Acesso em 1 set. 2013

RAHME, Mônica Maria Farid. Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações. **Espaço acadêmico**. Maringá – PR, n 11, v 31, p 43 – 51, abr. 2012. Disponível em:

<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16413> Acesso em 1 jan 2014

RAMOS, Arthur. **A criança problema: a higiene mental na escola primária**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951. 462 p.

_____, Arthur. **Educação e Psychanalyse**. Série III. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1934. v VII, 182 p

RAMOS, Fernanda do Valle Corrêa. **Alunos com transtorno globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8ZLQD4/disserta_o_fernanda_do_valle_corr_a_ramos_em_pdf_vers_o_final_para_impress_o.pdf?sequence=1 Acesso em: 15 ago. 2013

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**. Rio Grande do Sul – RS, n2 , v 37, p 169 – 174, maio - ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1431/1124> Acesso em: 6 ago. 2013

RUBIM, Luiza Mendes. **Psicanálise e Educação: Interfaces**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://teses.ufrj.br/ip_m/luizamendesrubim.pdf Acesso em: 8 jul. 2012

_____, Luiza Mendes; BESSET, Vera Lopes. **Psicanálise e Educação: Desafios e perspectivas**. **Estilos da Clínica São Paulo**, v. 12, n. 23, dez, 2007. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jul. 2012

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A relação com o saber na psicanálise. **Trabalho & Educação (UFMG)**, Belo Horizonte, n. 12, p.21 – 29. jan - jun, 2003.

_____, Ana Lydia Bezerra. **A Inibição Intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005. 229 p.

_____, Ana Lydia Bezerra; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Introdução da subjetividade na abordagem da “criança-problema”: um método da psicanálise aplicada ao mal-estar na educação. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology online**. v3, n 2, nov, 2006. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Latinamericanjournaloffundamentalpsychopathology/2006/vol3/no2/4.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2012.

_____, Ana Lydia Bezerra. 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*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. P. 113-131.

_____, Ana Lydia Bezerra. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânica Coelho (org). **Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 66-82.

_____, Ana Lydia Bezerra; CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **Educação de Crianças e Jovens na Contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Organizadores, Ana Lydia Santiago, Regina Helena de Freitas Campos. Belo Horizonte: Puc Minas, 2011. 384 p.

_____, Ana Lydia Bezerra; MEZÊNCIO, Márcia (org). A Psicanálise do hiperativo e do desatento com Lacan. Organizadores, Ana Lydia Santiago, Márcia Mezêncio. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. 189p.

SANTOS, Catarina Angélica. Análise dos fenômenos de indisciplina na relação professor-aluno. Colóquio LEPSI IP/ FE – USP. Ano 6, 2006. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100023&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
 Acesso em: 6 out. 2013

SANTOS, Tânica Coelho dos (org). **Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, 192p

SARRIERA, Jorge Castellá; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Pesquisa e intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). Pesquisa-intervenção na infância e adolescência. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. p.43-59

SCHERMANN, E. O impossível na palavra que educa, normatiza e governa...e cura. In: ALBERTI, Sônia; POLLO, V (Org). **Psicanálise e educação: Referências em Freud & Lacan** [texto elaborado para a I Jornada de Psicanálise e Educação]. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, junho, 1996, p 43 – 46. apud RAHME, Mônica Maria Farid. Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações. **Espaço acadêmico**. Maringá – PR, n 11, v 31, p 43 – 51, abr. 2012. Disponível em:
<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16413> Acesso em 1 jan 2014

SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Padéia**, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto , v 15, n 31, p 185-193, maio/ago, 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200006 Acesso em: 7 fev. 2013

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**. Natal – RN, n 2 , v 9, p 355 – 364, maio - ago. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a18v9n2.pdf> Acesso em: 17 ago. 2013

TEIXEIRA, Maria Elisa Barcellos. **Apontamentos sobre a psicanálise e educação**. 2009. 127f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
 Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510408_09_Indice.html
 Acesso em: 21 de agosto de 2012.

TIZIO, Hebe. Sintomas actuales em laeducación de losniños y adolescentes. **Psicologia em Revista**, Puc Minas, Belo Horizonte – MG, n 1, Vol13, p. 193-201, jun. 2007. Disponível em:http://www4.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080605150941.pdf Acesso em: 1 jun. 2012

_____, Hebe. Saber Leer, Aprender Leer. **Educação em Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, n 1, Vol 25, p. 219-227, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/12.pdf> Acesso em: 2 nov. 2008

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RAMOS, Nara Vieira; SALVA, Sueli et al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação**. Santa Maria – RS, n 1 , v 36, p 79 – 94, jan - abr. 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2913> Acesso em: 4 out. 2013

VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTOS, Jacia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Abordagem clínico-pedagógica do mal-estar das crianças frente às dificuldades escolares. In: **Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, 7, 2008, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100071&lng=en&nrm=abn Acesso em: 30 dez. 2013

_____, Renata Nunes. **Violência Escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar**. 2010. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____, Renata Nunes. Violentos, bagunceiros, furiosos, desocupados, infratores, drogados, individualistas, agressivos, assassinos, assassinados, sem direção. Esses são os Jovens de nosso tempo? In: SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **Educação de Crianças e Jovens na Contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Organizadores, Ana Lydia Santiago, Regina Helena de Freitas Campos. Belo Horizonte: Puc Minas, 2011. p 201 - 219

ZANOTTI, Susane Vasconcelos. Os jovens e o agir: respostas ao mal-estar. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://teses.ufrj.br/ip_d/susanevasconceloszanotti.pdf Acesso em: 1 jun. 2012

ANEXO I

QUADRO I: A agressividade no espaço escolar, de acordo com os adolescentes, está localizada, numa ordem da maior incidência à menor incidência:

HIPÓTESE	AGRESSIVIDADE	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
ESCOLA	1.1 Aluno – aluno	<p>A5: Porque todo mundo fica me batendo aqui. [...] ele sempre caça briga com as pessoas [...] ele sempre começa a briga. C1</p> <p>A1: Falar da mãe, da família, da pessoa [...] nossa, se falar da minha mãe [...] C1</p> <p>A5: Quando alguém mexe comigo, fala da minha mãe aí eu bato nele. C1</p> <p>A2: A5 não é bento não, quando ele fica com raiva ele pega e desconta a raiva tudo na gente. Ele começa a tacar pedra na gente. C1</p> <p>A4: Juntou a galera, todo mundo batendo no menino. C2</p> <p>A8: Isso foi violência! C2</p> <p>A5: E foi só soco na cara. C2</p> <p>A2: Foi só chute né! C2</p> <p>A5: Foi só uma cadeirada. C2</p> <p>A1: Porque a consciência pesa e apela. C2</p> <p>A6: Vou dar um soco nesse menino. [...] vou capotar ele lá fora. C2</p> <p>A6: Ele está me fazendo raiva. C2</p> <p>A7: Oh professora, o menino deu uma dentada na testa dele [...]. C3</p> <p>A2: Vira homem, vira homem. C3</p> <p>A5: Olha só, bateu na minha cara. C3</p> <p>A5: Ô professora, fica caçando briga, caçando briga com a gente [...]. C4</p> <p>A2: Aí na hora que o A5 bate nele ele começa a chorar. C4</p> <p>A2: Ô professora, a verdade o A5 não caça briga não, mas o A4 caça [...] qualquer coisa. C4</p> <p>A5: Eu caço briga sim professora. C4</p>	<p>Agressão física, verbal como ameaças, provocação, falar da vida particular, inclusive dos familiares, como pai e mãe. Nomeações que se referem a algo do corpo e que incomoda o adolescente.</p>

		<p>A2: Professora, eu caço briga só quando os meninos falam da minha mãe porque eu detesto falar da minha mãe e, quando os meninos pegam minha irmã. C4</p> <p>A1: Eu também caço briga por causa disso. C4</p> <p>A2: Ano passado o tanto que eu e a A1 batia nos meninos que eles falavam da vida da gente. C4</p> <p>A2: Sabe porque professora, é assim, perto de mim ele não bate nos meninos. Eles têm medo de mim. C4</p> <p>A6: Ele não bate em mim que eu dou um monte de negoçada nele [...] C4</p> <p>A2: [...] ele falando da minha mãe, nossa, ô veio, eu pego uma faca, você vai ver na hora de ir embora. C5</p> <p>A2: Vou enfiar a faca no seu coração. C5 [...] olha lá professora ele está mexendo comigo.</p> <p>A 2: Eu caço briga com você toda hora porque você fala da minha mãe e eu não aceito ninguém falar da minha mãe. C5</p> <p>A2: Olha professora, ele está caçando briga. C5</p> <p>A2: Ah, ele me chutou. Ah, acha que eu vou deixar os outros ficar me chutando à toa! C5</p> <p>A4: Eu to nervosão hoje. [...] eu quero vingança professora. O menino mexe comigo. Eu quero é vingança, jogar toda minha raiva nele. C5</p> <p>A4: [...] vou vingar todo mundo. C5</p> <p>A2: Ele chamou meu pai de macaco. C5</p> <p>A8: Aí professora, ele fica só mexendo com a gente. C5</p> <p>A2: [...] falou assim que vai te arrebentar. C5</p> <p>A7: Ah, é mesmo. O menino falou que fui eu que taquei a borracha nele aí. Eu fui lá e dei um soco na cara dele. C6</p>	
--	--	--	--

		<p>A2: Ô veio, se fizesse esse negócio comigo eu ia fazer você enfiar esse negócio pelo nariz. C6</p> <p>A3: Você não intromete minha mãe no meio não. Está resolvendo nos dois aqui. Você não intromete minha mãe não. C6</p> <p>A6: Para 22, 23[...] C 1</p> <p>A4: Cala a boca bicão. C 1</p> <p>A6: Mexe não retardado. C2</p> <p>A2: Seu retardado, idiota, doido. C2</p> <p>A6: Ele é doido. [...] ele é vinte de dois. C2</p> <p>A1: Ele é doido, o dono da favela mata esse menino. C2</p> <p>A2: Professora, tá me chamando de burra aí. C3</p> <p>A4: Patricinha [...] C3</p> <p>A7: As meninas na sala ficam xingando o T de Mônica, Poney, burro [...] C4</p> <p>A2: Esse menino é tão retardado. C5</p> <p>A2:Ô professora, se a gente bater em doido a gente vai preso? C5</p> <p>A2: Vamos brincar de matar o A4. C5</p> <p>A2: Na minha opinião, eu acho que esse capeta devia subir. C5</p> <p>A5: Ah, eu estou falando a verdade seu boiola. C6</p> <p>A4: Eu não estou falando com você não Mané. C6</p> <p>A3: Ô professora, eu não aguento ficar perto desse menino. Está me chamando de capeta. C6</p> <p>A5: Hoje é o A6 o tal de pimentinha. C3</p> <p>A3: É de espantar os outros. C3</p> <p>A6: Chamar você de gorda. C4</p> <p>A3: Chamar você de gorda. Ele de feio. C4</p> <p>A7: Professora, de palito de fósforo. C4</p> <p>A2: Idiota. C4</p> <p>A1: De Olívia palito. C4</p> <p>A3: De doido e ficar humilhando eles. C4</p> <p>A6: Chamaram uma menina de</p>	
--	--	---	--

		<p>gorda, que ela estava gorda. C4 A2: Esse A8 é doido ou finge de retardado rs. C5 A5: A gente tá aqui por ser mais agredido pelos outros? C1 A1: Nós estamos aqui porque somos atentados! C 2 A5: Somos mais atentados?! C2 A8: Aqui todo mundo é atentado. C5 A2: Eu estou nervosa, você não sabe ô veio, você não sabe como eu tirei aqueles professores tudo da sala hoje. C6 A6: Quando a gente deixa pra lá a gente fica pensando. Quando revida também fica pensando naquilo. C1 A1: Como ele não é respeitado aí ele não pode respeitar o outro? C3 A8: Aí é, não é respeitado e desconta na menina? Como é que ele vai querer ser respeitado? C3 A1: Por isso é que ele não é respeitado [...]. C3 A2: Eu dou respeito pra quem me dá respeito. Quem não me dá respeito eu não respeito também não. Vou fazer com ele igual eu faço com o professor dele de apoio. C5 [...] Ela não me respeita e eu não respeito ela. Se ela me xinga eu xingo ela também. C5 A1: É professora, as coisas são triste pra ele porque todo mundo zoa ele. C4 A5: Nós é que batemos [...] sem querer. C5 A8: Nada é sem querer. Tudo é querendo. C5</p>	
HIPÓTESE	AGRESSIVIDADE	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<p>A4: Teve um dia professora, a professora pegou a caneta e furou. Eu fui lá e [...]. C1 A8: Já aconteceu comigo várias vezes. [...] lá na C M a mãe social jogou um chaveiro em mim. C2 A2: Ah, a P³ já puxou meu cabelo, já jogou um apagador em mim. C2 [...] já puxou o cabelo da</p>	

	<p style="text-align: center;">1.2 Professor – aluno</p>	<p>minha irmã. Ela, já deu um tapa na menina. C2. A3: Elas são folgadas. C2 A1: [...] teve um dia que ela pegou uma bolsinha assim e deu na minha cabeça. Eu peguei a bolsinha e tuf - a que se faz a que se paga. C2 A2: Ela falou que a A1 tem que respeitar, porque ela é mais velha e a A1 tem direito de apanhar porque é aluna?C2 A1: xingam a gente. C4 [...] porque quando um, um, um bagunça a sala, todo mundo leva a culpa. C4 A1: Pesquisadora pergunta se não tem conversa e A1 responde: tem, mas só que ninguém tem coragem de admitir. C4 A2: Aí depois que os professores faz lá a ocorrência que eles vai lá pega e fala. C4 A8: Professora tem hora que a professora é folgada. C6 A2: A outra chegou para C (um colega) e disse: “eu vou ligar pra sua mãe, eu vou ligar pra sua mãe”. Se ela tivesse apontando o dedo na minha cara eu ia voar na garganta dela. C6 A8: Ela tava falando, tava falando, que eu estava falando aí eu rasguei na cara dela. C6 [...] não fui eu não professora, foi um outro menino [...]o menino falou desgraça e falou o nome da pelada lá. A2: Se uma professora mandar eu calar a boca eu falo assim: vai calar a boca você. C6 A8: Ela é folgada professora, ela veio gritar comigo [...]C6 A8: Porque ela é folgada. C6 A2: Não sei, deve estar de PTM. C6 A4: Tirar nota ruim. C6 A2: Que eles sejam mais humildes. C6</p>	<p>Agressividade verbal, algumas físicas. Os professores jogam material nos alunos, gritam, muitas vezes tratam todos como iguais faltando o respeito. Os adolescentes sugerem que os professores sejam mais humildes.</p>
--	---	--	--

HIPÓTESE	AGRESSIVIDADE	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	<p align="center">1.3 Aluno – Professor</p>	<p>A2: Ah, agressividade...cê tá falando aí, tinha um menino na escola que bateu na professora. C1 A1:É verdade. C1 A1: Ele tava batendo na T e deu um roxo aqui. C2 A6: Aí ele foi e deu um tapa na cara dela. C2 A2: A que se faz, a que se paga. C2 A2: ô professora, você tem que me respeitar também. C2 A2: Mas a W é minha melhor professora [...] mas aquela gordona, folgada [...] manda ele vim resolver comigo. Vai rolar cadeirada. C5 A5: Ela parece um fantasma azul. C2 A2: [...] nos tava gritando para professora sair. C3 A6: Um dia a professora me matou de raiva. A professora não deixou eu sair para ir ao banheiro e eu mije na parede da sala. C3</p>	<p align="center">Caso raro de agressão física. Apresenta-se mais a agressão verbal que, em alguns casos, vem em resposta ao “sentimento de desrespeito”.</p>
HIPÓTESE	AGRESSIVIDADE	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	<p align="center">1.4 Instituição - Aluno</p>	<p>A6: Gestor K vai colocar você para fora se sair. C1 A9: Ele briga com a gente. C 1 A5: Dá até medo. Todo mundo tem medo [...]. C1 A2: Eu tenho medo de morrer. C1 A1: Tenho medo do grito do gestor W. C1 A6: Eu tenho medo quando [...] chega na sala assim pra dar ocorrência nos meninos [...] C1 A4: Eu não tenho medo de nada. C1 A5: Ô professora, eu fiquei o ano inteiro sem ir ao recreio porque eu fiz a maior gracinha aqui e o gestor W não deixou eu ir para o recreio mais de um ano. C 3</p>	<p align="center">Autoridade, autoritarismo.</p>

HIPÓTESE	AGRESSIVIDADE	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	1.5 Aluno – instituição	A5: Nós quebrava a escola todinha [...]. C3 A2: Eu jogava as cadeiras no chão. C3 A6: A2 e aquela vez que só homem levou ocorrência e só você de mulher [...]. C3 A2: Nós quebrava um tantão de coisa [...] C3 A7: Nós quebrava era tudo. C3 A1: Professora, um dia nós tomamos suspensão. C3 A7: Nós quebramos aquela sala aqui de baixo. C3	Depredação do patrimônio escolar.

Obs: As Conversações são indicadas pela letra C ao final da fala de cada adolescente e, respectivamente, com o número do encontro. Exemplo: Conversação 3 – C3.

ANEXO II

QUADRO II: A agressividade localizada em outros espaços, de acordo com os adolescentes, numa ordem da maior incidência à menor incidência:

HIPÓTESES	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
<p style="text-align: center;">2 Meio Social</p>	<p>A4: [...] dei uma bicada assim. Aí o menino lá mostrou a arma na cabeça. C1 A5: Que isso, todo mundo quer matar o A4. C1 A4: [...] o cara estava cortando todo mundo com papagaio [...] ele queria me bater. Eu bati nele também. C2 A2: Ninguém pode bater, nem minha mãe. Se me bater eu desconto. C2. A4: Essa semana foi muito ruim [...] é por causa de um amigo meu que morreu. C 3 A2: Quem não vai saber, passou até na televisão. Ele morreu com a correntinha do meu pai no corpo. C3. A4: Aconteceu professora que eu e meu amigo estava brincando [...] de pega-pega e aí levou arma na cabeça. C3 A4: [...] Ô professora, o J queria roubar de mim, roubar eu [...] ele queria mexer no meu bolso. C3 A4: [...] matou o L, meu amigo. [...] ele é amigo do meu pai, ele comia lá em casa. C 3 A4: Aí, ô professora, o traficante foi lá e matou o cara. C3 A4: Professora, matou uma muié perto de casa lá [...] eu fui no enterro. C4 A4: Ô professora, Ô professora, minha vida não vai bem. [...] ô professora, matou um cara lá perto de casa. Teve um dia, quatro horas da manhã eu ia trabalhar com meu pai. Eu cheguei lá, oh pai, oh pai, você escutou o tiro? Começaram a gritar: o meu pai, o meu pai, o meu pai morreu. Oh meu Deus! Oh meu Deus! O menino estava gritando. C6 Eu passei, eu passei e vi o cara morto lá. Eu estava tremendo. C6 A4: Ô professora, perto lá morreu de 14. Em cima morreu 15 e morreu 12 (idade)</p>	<p>Violência física: assassinato de jovens, envolvidos no tráfico de drogas, justiça com as próprias mãos ou desejo de justiça.</p>

	<p>e o E que morreu com [...] C6</p> <p>A4: O F é da favela lá [...] o V falou assim: se você não me matar agora eu mato você. C6 [...] saiu lá, tá, tá, tá e encheu ele de tiro.</p> <p>A4: Ô professora, o gatão entrou lá na minha casa. O demônio [...]. C6</p> <p>A1: “pessoas já crescem com essa influência” (crime, drogas). C 1</p> <p>A4: [...] os meninos lá estavam tudo mexendo com drogas lá [...] tava todo mundo no baseado. C 1</p> <p>A4: Fui lá e bati nos noiados [...] querendo roubar os veios [...] C4</p> <p>A2: Ah, esses noiados [...] qualquer dia eu vou pegar um deles. Esses ficam lá na favela parados [...]. C4</p> <p>A5: Mas é mesmo professora, um dia eu vou pegar um. C4</p> <p>A2: Lá em casa tem um pau desse tamanho. Qualquer dia eu vou pegar e vou tacar na cacunda daqueles noiados. Eles são tão folgados, eles vai lá é pra comprar droga. Eles vai lá e rouba as vezinhas. C4</p> <p>A2: Eles vai lá pra tará e roubar as velhinhas. C4</p> <p>A6: chefe do tráfico pegou ele. Ele estava lá em cima assim chegou lá, mas [...] chegou e tampou a cara dele [...] aí já deu um soco nele e, aí foi lá e ele foi e correu e eu rodei a blusa dele e ele caiu no chão. C4</p>	
HIPÓTESES	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
3 Família	<p>A2: a mulher bate nele (pai de A2). C 1</p> <p>A4: Professora, o meu pai deu uma facada na minha mãe. C 1</p> <p>A3: [...] aí ele atirou num homem e foi preso de novo. C 1</p> <p>A2: Meu primo foi preso também que ele foi roubar uma moto. C 1</p> <p>A3: Quando ele chegava dentro de casa ele xingava nós daquele nome [...] C1</p> <p>A2: Ah, se fosse assim, eu já tinha matado minha mãe. C2</p> <p>A4: Teve um dia [...] minha mãe bateu cinco horas da manhã no meu pai. C2</p> <p>A2: Tem hora que minha mãe me bate. C2</p> <p>A1: Uma vez a A2 queria ir na casa do</p>	<p>Agressão física e verbal dentro do lar. Alguns familiares são alcoolistas, outros usuários de drogas, outros envolvidos na criminalidade como o tráfico, roubo, assassinato inclusive, dentro do lar.</p>

	<p>pai e a mãe dela não deixou pegou a A2 e começou a bater nela. Quando a mãe dela parou ela disse: agora é minha vez. Jogou a mãe dela no chão e meteu o cacete nela. C2</p> <p>A2: Ô professora eu perdi minha tia [...] não sei não, só sei que meu primo deu facada [...] esfaqueou minha tia. C3</p> <p>A4: Ele matou a própria mãe dele. C3</p> <p>A2: Igual meu pai. Ele bebe. Aí, ao mesmo tempo que ele bebe, ele vai lá nos colegas dele e fuma uma pedrinha. C 1</p> <p>A1: Meu pai ele é assim [...] ele vai lá e dá uma cheradinha e mais tarde ele bebe pinga [...]. Ele vai fazer comida aí faz um arroz e coloca pinga ao invés de colocar água. C 1</p> <p>A5: Professora, eu tenho um irmão que fica usando drogas [...] ele tem 16 anos. Ele já foi preso [...] C1</p>	
HIPÓTESES	INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
4 Polícia	<p>A1: Então não foi a polícia civil, foi a militar. C3</p> <p>A2: As polícias civil ficam de preto. C3</p> <p>A6: [...] aí a polícia foi lá pra discutir com minha avó e ela xingou a polícia todinha. [...] a polícia queria matar meu tio porque [...] ele é patrão.</p> <p>A1: Da outra vez a polícia pegou os meninos lá. C3</p> <p>A4: ô professora, um dia o policial [...] ele é folgado, ele montou um paredão e eu não estava fazendo nada [...]. C3</p>	<p>A polícia militar ou civil se apresenta como invasivas</p>