

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**O SILÊNCIO DOS DOCENTES: A DROGA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

**DEISE FRANCO SANT'ANA**

**MACEIÓ-ALAGOAS  
2007**

**DEISE FRANCO SANT'ANA**

**O SILÊNCIO DOS DOCENTES: A DROGA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira, orientada pela Prof<sup>a</sup>.Dra. Vilma Maria de Lima Bezerra.**

**Maceió-Alagoas  
2007**

**DEISE FRANCO SANT'ANA**

**O SILÊNCIO DOS DOCENTES: A DROGA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

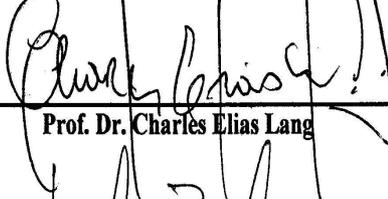
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Maria de Lima Bezerra.

Aprovada em 28/07/2007

**BANCA EXAMINADORA**



**Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Maria de Lima Bezerra**



**Prof. Dr. Charles Elias Lang**



**Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes**

À Lúcia Franco, minha mãe,  
em cujo amor pela educação pude refletir-me.

## AGRADECIMENTO

À vida que me cercou de pessoas maravilhosas  
cujos nomes comporiam uma relação  
que de tão grande não caberia aqui.

Ao Espírito da Noite que me presenteou o silêncio  
e a tranquilidade para que eu pudesse  
inscrever-me na folha em branco.

Às adversidades que me instigaram  
até a superação de mim mesma.

“Na verdade, talvez tenha sido eu que escalvarei a Palavra – e com fúria, com ardor, com paixão ciumenta, com desespero, compulsiva e vigilantemente – para descobrir que é tudo vazio, abismo sem fundo, sucata, desordem, loucura, soberba, opacidade e retalhamento.”

Arriete Vilela

## RESUMO

Esta pesquisa resulta da confluência de dois campos de interesse – o medo dos professores diante da violência motivada pelo tráfico de drogas nas escolas públicas da periferia de Maceió e como tudo isso interfere no processo pedagógico. Objetivou-se com esse estudo de abordagem qualitativa, compreender por que a escola silencia diante dessa violência, e se põe num dilema entre denunciar e não denunciar. Utilizaram-se, para isso, entrevistas realizadas com três professores de escolas estaduais e municipais de Maceió, bem como coleta em jornais alagoanos, de depoimentos de professores (também de escolas públicas) vitimados pela violência. A partir disso, buscou-se identificar as condições de produção dos discursos desses professores. Além disso, discutiu-se a relação entre as influências do contexto em interação com esses sujeitos específicos dentro da escola e o silêncio sobre a violência das drogas, sob uma perspectiva psicanalítica. Tomou-se como referencial teórico para Análise do Discurso (AD), os pressupostos de Michel Pêcheux (2004), perspectiva teórica que propõe um imbricamento entre Linguística e Psicanálise. Da primeira toma-se a linguagem e da segunda toma-se o conceito de inconsciente, a idéia de falha que coloca a possibilidade de deslocamento de sentidos, de transformações, de novas interpretações. Ainda como referencial teórico, recorreu-se a La Taille (2002) para entender a relação entre violência e ética; a Freud e Lacan como suporte psicanalítico para compreensão das relações interpessoais dos atores envolvidos no espaço escola-comunidade, dos silenciamentos diante da violência das drogas e das relações de perversão que permeiam essas relações. Os resultados permitiram compreender o lugar social do professor. Falando sobre a violência ele critica e nega a violência como estratégia de defesa da própria vida, pois ciente de que o tráfico e a delinquência permitem estruturas perversas das relações de poder, abrindo portas para pactos bárbaros entre o tráfico e o Estado, mais propensos ao domínio de territórios e de grupos pelo uso da força bruta. A análise permitiu concluir que existe uma relação de sentidos que é mais forte; a “lei do silêncio” que existe há tempos ainda tem mais força do que o discurso jurídico atual, incapaz de transformar as práticas. Ainda que o discurso jurídico defina o procedimento, no caso da violência das drogas, ser denunciada pelo professor, a ausência de segurança por parte do Estado e o fortalecimento do poder do traficante acabam por silenciar o professor. O silenciamento ocorre porque o que se demanda da escola – reconhecer e denunciar – é um papel que ela não consegue cumprir: a dúvida que se coloca devido à tensão constitutiva de duas posições em conflito que geram ordens discursivas distintas, levando ao silêncio.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise do discurso, violência na escola, droga, medo, silêncio.

## ABSTRACT

This research results of the confluence of two fields of interest – the fear, experienced by the professors, of the violence motivated by the traffic of drugs in public schools in the suburbs of Maceió and the way this interferes with the pedagogical process. The purpose of this study of qualitative approach was to understand the reasons of the school being quiet as to this violence, and if puts in a quandary between denunciation and not denunciation. Regarding this, it was made use of interviews carried through with three professors of State and Municipal schools in Maceió, as well as collections in Alagoas State periodicals of deposition of professors (also in public schools) victimized by the violence. From this point on, one searched to identify the conditions of production of the speech of these professors, and also to debate the relation among the influences of the context interacting with these specific individuals inside the school and the quietness about the violence of the drugs through a psychoanalytical perspective. It was taken as a theoretical reference for the Analysis of the Speech, the prepositions of Michel Pêcheux, theoretical perspective that proposes an arrangement among Linguistic, Psychoanalysis and Marxism. From the first, it was taken the language; from the second, it was taken the concept of unconscious, the imperfection idea that places the possibility of displacement of directions and of transformations and of new interpretations; from the third it was taken the idea that history is moved by the fight of social groups. Still as a theoretical reference, La Taille was appealed in order to understand the relation between violence and ethics; and to Freud and Lacan as a psychoanalytical support for understanding the interpersonal relations of the involved actors in school-community space and of the quietness as to the violence of the drugs by watching the variables between denouncing or not denouncing this violence and also of the perversion relations that involves these relations. The results had allowed the understanding of professor social place. When speaking about violence, the professor criticizes and denies violence as a strategy of defense of his own life, because he knows that drug dealing and delinquency allow perverse structural formations of power relations opening doors to barbarous pacts between the drug dealing and the State, more inclined to domain territories and groups by the use of rude force. The analysis allowed to conclude that exists a relation of perception that is stronger and that representations that move along and for a long time have more power than the legal current speech unfitted to transform the practice. Even if the legal speech defines the procedure, in case of the violence of drugs denounced by the professor, the absence of the State regarding security and the increase of power of the drug dealer end by silencing the professor. This happens because what one demands of the school – to recognize and to denounce – is an impossible of being performed role: the doubts that are placed due to the constitutive tension of two conflicting positions that generate distinct discursive orders, leads to silence.

Key words: analysis of the speech, violence on school, drug, fear, silence.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – EXPONDO OS MOTIVOS.....</b>	<b>21</b>
1.1 Gerir a violência na escola.....	21
1.2 As relações escola/sociedade.....	22
1.3 O medo velado nas relações interpessoais na escola.....	26
1.4 O gozo na visão psicanalítica.....	28
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE DO DISCURSO _ COMPLEXAS DETERMINAÇÕES QUE CONSTITUEM A LINGUAGEM.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO III – DEFININDO VIOLÊNCIA.....</b>	<b>38</b>
3.1 Violência, Ética e Moral.....	38
3.2 Violência invade as escolas.....	41
3.3 Neurose e perversão.....	47
3.4 Entre sintoma e gozo: o fantasma da exclusão.....	60
3.5 A moral social e o ideal fálico.....	62
3.6 O mal-estar docente.....	67
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS .....</b>	<b>75</b>
4.1 Escola pública de periferia: espaço de risco.....	75
4.2 O medo e o tráfico de drogas na escola.....	87
4.3 Absentismo trabalhista e o abandono da profissão.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa surgiu de minha experiência como psicopedagoga, entre 2002 e 2003, numa escola pública estadual da periferia de Maceió (AL), quando acompanhava uma criança com dificuldade de leitura e escrita. Desde então comecei a observar o cotidiano dessa escola marcado pela violência do tráfico e do uso de drogas.

Esse cotidiano de violência me impressionou, pois, apesar de ser tão evidente, toda a escola silenciava e velava as situações críticas da violência do tráfico e do uso de drogas, enquanto o medo se estabelecia entre o corpo docente, pondo-o num dilema entre denunciar e não denunciar o esquema do tráfico de drogas na escola.

No entorno dessa escola, vários fatores contribuem para aumentar seus níveis de violência, como as condições sócioeconômicas; os níveis alarmantes de miséria de uma camada da população, os quais se elevam aceleradamente; a disseminação do uso de drogas entre os adolescentes; o descompasso entre a escola e a tecnologia cada vez mais sofisticada deste início de século; a falta de equipamentos de esporte e lazer destinados aos alunos. É importante registrar, nesse entorno, a existência de um absurdo de miséria e pobreza em que a violência é entendida ou como um saldo negativo e anacrônico de uma ordem perversa que, a qualquer preço, precisa ser controlada ou é entendida como resposta a uma sociedade geradora de rejeições, de exclusões, ou, ainda, como expressão de xenofobia e de recusa do outro.

Nesse cotidiano, pude perceber e registrar, dentro da escola, cenas de violência entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/coordenador e aluno/diretor, provocadas por alunos usuários e/ou traficantes de drogas. Também verifiquei que, quando o assunto é droga, o corpo docente silencia, não revela o problema às autoridades competentes por medo de perder a vida, pois é constantemente ameaçado. Tal situação colabora para o desenvolvimento de um imaginário do medo, cujas conseqüências podem influenciar o aumento da violência ou seu tratamento inadequado. Por tudo isso, o problema desta pesquisa define-se com a seguinte pergunta: Por que há o medo de denunciar o tráfico de drogas na escola? Esse problema terá como relevância o fato de que as relações interpessoais refletem o processo pedagógico. E as hipóteses que o trabalho pretende demonstrar são as seguintes: 1. Se foram episódicas duas cenas em que os professores calam, fazem de conta que não vêem o uso e o tráfico de drogas na escola, então a leitura do discurso de vários professores vai comprovar porque eles calam diante desses fatos. 2. Se é esperado dos professores assumir a função de guardiões dos alunos,

mas eles não conseguem isso, então essa autoridade não está constituída. 3. Se há, por parte dos professores, uma relação entre o absentismo, o desejo veemente pela aposentadoria e o mal-estar docente então configura-se a perda da autoridade docente.

Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho é tentar desvelar o medo existente entre denunciar e não denunciar o esquema do tráfico de drogas no ambiente escolar, contribuindo, dessa forma, para que as pessoas competentes (professores, diretores, pais) possam desenvolver estratégias de ação e prevenção de efeito a médio e longo prazo, envolvendo cooperação entre escola, família, comunidade e instituições governamentais. Também pretende-se identificar possíveis reflexos do medo da violência do tráfico de drogas nas relações interpessoais na escola e no processo pedagógico; mostrar como a realidade da escola é um processo em movimento, enquanto processo dialético em que o todo não se explica fora de suas partes e estas não se explicam fora do todo; analisar, na escola, o medo provocado por ameaças externas reais ou imaginárias de um estado de violência que aprisiona e silencia o indivíduo e, por extensão, a comunidade num estado de insegurança e angústia.

Há, na construção deste trabalho, uma preocupação fundamental com a abordagem ética, não havendo a intenção de desnudar os sujeitos pesquisados nem expor a escola – lócus da pesquisa –, mas registrar informações capazes de auxiliar profissionais da educação na percepção dos seguintes fatos: as situações potencialmente geradoras de violência, na escola, são permanentes, e não apenas conjunturais; o ambiente social, em sua dinâmica e configurações, deixa passar a ação violenta, aumentando e fortalecendo o temor pela incerteza e provocando ondas de medo, tal como ondas de febre; o imaginário do medo tem produzido na escola a cultura da violência, entendendo como cultura uma teia de significados tecida pelo homem e na qual ele se enreda (GEERTZ, 1989).

A partir dessa intenção, houve a necessidade de ampliar o espaço da pesquisa, que tem como *corpus* o discurso dos professores. Dessa forma, foi analisado também o discurso de professores de três escolas públicas da periferia de Maceió cuja realidade não se diferencia daquela apreendida na escola inicialmente citada neste trabalho, e que serviu como ponto de partida desta pesquisa.

A construção deste trabalho toma por base, além da minha experiência profissional, o conhecimento adquirido no Mestrado em Educação, com relevância para a cuidadosa orientação que recebi; e o amor que sinto pela docência. Por tudo isso, mas principalmente por exercer o meu trabalho com a simplicidade e a sensibilidade apreendidas na prática

interdisciplinar da Psicopedagogia, a forma que escolhi para escrever este texto foi a de fazer-me entender apostando na simplicidade e na seriedade com que sempre exerci a docência.

Como aqui se trabalha com as particularidades das ciências humanas, a metodologia aplicada no seu desenvolvimento é específica – qualitativa –, porque o fenômeno humano possui componentes irredutíveis às características da realidade exata e natural.

Portanto, é importante destacar que um trabalho de pesquisa origina-se de uma questão problematizadora que, investigada seriamente, colabora para uma melhor e maior compreensão do fenômeno em que a questão se encontra. Dessa forma, é necessário ao pesquisador saber aonde quer chegar, saber qual é sua área de interesse, para então traçar o percurso que será sinalizado teoricamente. Assim, definir os pressupostos teórico-metodológicos que servem de base para a constituição e análise do *corpus* desta pesquisa é relevante na introdução.

Aqui o referencial adotado é a pesquisa qualitativa e encontra no trabalho de campo os meios de aproximação com o que se deseja estudar e a possibilidade de construção de um conhecimento novo, que surge da realidade existente no campo. Com esse referencial prioriza-se a análise dos fenômenos sociais a partir das práticas discursivas e manifestações simbólicas expressas em ideologias, culturas, sentimentos e percepções dos sujeitos em relações sociais.

Na pesquisa qualitativa, o campo relaciona-se a um recorte espacial – uma micro-representação da realidade abrangente. Assim o trabalho de campo representa a oportunidade de diálogo com a realidade definida para estudo e a possibilidade de responder aos questionamentos que deram origem ao interesse para produção deste trabalho.

Conviver com uma escola pública e sua comunidade, e a partir daí rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa, serviu para atender as regras, os costumes e as convenções que governam o grupo estudado. E quando se fala em pesquisa qualitativa, está-se realçando o trabalho com a informação e os discursos sobre a violência das drogas na escola, buscando a significação da palavra, da linguagem, e não sua codificação em números.

Neste estudo também combinou-se dois métodos básicos de coleta: a observação direta das atividades do grupo estudado e conversas informais com os informantes, para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Entretanto, o ponto forte é a análise do discurso como referencial teórico e metodológico para o tratamento do *corpus* desta pesquisa, porque se entende que este instrumento oferece os dados necessários para

apreensão dos elementos que compõem as relações sociais na escola e na comunidade onde esta escola está inserida.

Esse recurso metodológico foi escolhido por atender nosso objetivo que é desvelar o medo que perpassa as relações interpessoais na escola por conta da violência do tráfico de drogas e a partir daí contribuir para um processo de democratização da escola, sugerindo-lhe a abertura de seu espaço – privilegiado e valorizado – não só aos alunos, mas ao oferecimento de soluções para problemas e necessidades da comunidade. Também foram passos importantes e objetivados a coleta de dados primários, como descrições acuradas da situação estudada, histórias contadas pelos informantes, frases tiradas de conversas informais, enfim, elementos que ilustraram a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e as suas próprias ações.

Diante dessa metodologia, foi uma constante do pesquisador exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se em posição ímpar para compreender e/ou explicar os fragmentos do discurso da comunidade em estudo e a preocupação de guardar informações confidenciais.

Dois pontos são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa: o primeiro, definir alguns conceitos trabalhados pela análise do discurso; e o segundo, apresentar as fontes que se utilizaram para a constituição do *corpus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos para definição da amostra e coleta de dados.

A proposta do primeiro ponto é, com base em Lacan, definir alguns conceitos da análise do discurso que consolidam a análise de processos discursivos que se definem como *corpus* desta pesquisa, para compreender o medo produzido pela violência do tráfico de drogas no ambiente escolar, em comunidades da periferia de Maceió.

Os analistas do discurso compreendem que o discurso representa e faz parte do mundo concreto, sendo assim passível de tratamento analítico. Portanto, quando a análise do discurso ainda não era uma disciplina, Bakhtin já proclamava que “Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior.” (2004, p.31)

Esse movimento dialético, que reflete e refrata as significações da realidade para o sujeito, e vice-versa, indica como as relações sociais são dinâmicas, abertas, plurais e heterogêneas, além de expressar a co-existencialidade e co-constitutividade entre o mundo

objetivo e suas representações para o sujeito. Dessa forma, as representações da sociedade, enquanto expressam visões de mundo e objetivam explicar e dar sentido aos fenômenos dos quais se ocupam, participam da constituição desses mesmos fenômenos.

Nesta tese, a análise do discurso caminha no sentido de definir as bases de uma teoria da subjetividade, definindo o lugar do sujeito na linguagem. O sujeito do discurso, segundo Lacan, é inconsciente e manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco; aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou uma interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, expressando-se por meio do significante. É um sujeito dividido – constituído pela dimensão que é a marca do Outro no si-mesmo ; descentrado – constitui-se no terreno do Outro, da ordem simbólica que o precede e sucede, e que lhe fornece o terreno em que vai buscar o que lhe é próprio; marcado constitutivamente pelo Outro e que constitui seu ser na e pela linguagem.

A abordagem lacaniana sobre a análise do discurso cuida de examinar os efeitos do discurso, o não-dito, que aparece no texto nos lapsos, nos chistes, nas contradições, nas indecisões, nos sintomas que vêm à tona no próprio discurso e que a escuta/olhar atenta do analista deve poder captar e devolver ao sujeito. Cedo ou tarde, qualquer discurso revela as marcas do que ele mesmo não controla, apesar do seu querer-dizer, dos seus objetivos e interesses manifestos. Nos *Escritos* Lacan anuncia:

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta. (1998, p. 849)

Por isso, o analista do discurso deve reconhecer a opacidade dos discursos, porque admite que estes são produzidos por sujeitos que estão atravessados pelo inconsciente. Assim, nem mesmo o sujeito do discurso tem controle e conhecimento absoluto do que fala, pois ele não é causa da linguagem, mas o seu efeito.

Diante desse entendimento, é papel fundamental do analista seguir o caminho do funcionamento discursivo que lhe possibilite identificar o movimento de significação e a trilha de produção dos sentidos dos discursos. Tudo isso exige do analista um olhar e uma escuta clínica que ultrapassa uma simples análise sociológica do discurso: perceber as entrelinhas, escutar o não-dito nos arranjos discursivos e identificar as marcas e expressões utilizadas para produzir efeitos de sentido no processo de significação.

A grande importância desse instrumento metodológico – a análise do discurso – está no fato de que por meio dele podemos penetrar na compreensão dos fenômenos sociais circunscritos em determinado contexto. A seguir abordarei os procedimentos usados para se fazerem os recortes dos dados para constituição do *corpus* desta pesquisa.

Conforme foi posto anteriormente, abordo agora o segundo ponto: as fontes utilizadas para a constituição do *corpus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos. A utilização dessas fontes de pesquisa corresponde à expectativa de se trabalhar com a mais heterogênea e representativa produção discursiva que expresse as várias representações construídas em torno das relações interpessoais na escola. Em seguida encontram-se os meios a que se recorreu para realização desta pesquisa de campo.

Diante disso, uma estratégia adotada na tentativa de obter-se uma apreensão mais completa do problema estudado, foi levar-se em conta o contexto em que ele se situava. Dessa forma, para compreender melhor a manifestação geral do problema – como as relações escola-comunidade revelam-se nas relações interpessoais na escola – as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas foram relacionados a situações específicas nas quais ocorreram e a problemática determinada a que estavam ligadas.

Inicialmente, selecionou-se uma escola pública de primeira à oitava série do ensino básico na periferia de Maceió. O histórico dessa escola revela que foi fundada para cumprir um projeto social: cuidar dos filhos de prostitutas, o que, além do tráfico de drogas, representa um sério problema social da comunidade caracterizada como “bairro das prostitutas”, por conter, em seu espaço físico, vários prostíbulos. Por isso, a educação foi chamada para resolver os problemas da prostituição e do tráfico de drogas de forma ingênua, por se acreditar na educação como técnica social ou de controle social. Entretanto, devido à riqueza dos fatos que se foram revelando (como se verá em capítulos subsequentes), inclusive, nos jornais locais, sobre o medo da violência das drogas na escola, sentiu-se a necessidade expandir a pesquisa para mais duas escolas públicas de outros bairros de periferia. Esta expansão se deu também pela necessidade de ouvir professores de outras comunidades de periferia, em situações mais graves de violência pela drogas. Além de tudo, ficou mais fácil preservar a identidade das escolas e dos entrevistados e, neste ponto, o material pesquisado em jornais permitiu a abordagem mais livre já que é matéria de domínio público. Então, imbricar as informações salvaguardou a identidade dos professores entrevistados e de suas respectivas escolas.

Ao se escolher essas instituições escolares para campo de desenvolvimento da pesquisa, encontrou-se na pesquisa qualitativa a possibilidade de retratar uma realidade influenciada, em seus múltiplos aspectos, pelas questões políticas e sociais mais amplas. As escolas foram selecionadas representarem como espaço significativo para o projeto em estudo. Essa metodologia permitiu compreender o processo das relações interpessoais que acontecem num tempo e espaço determinados. Também na pesquisa qualitativa, “[...] onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto” (TRIVIÑOS, 1987, p.134). Isso exige do pesquisador um amplo cuidado na elaboração das entrevistas e na análise dos discursos, evitando-se atribuir valor irrisório ao trabalho científico ou emitir interpretações equivocadas sobre o caso em estudo. Segundo o mesmo autor, o pesquisador receptivo às situações dadas pelo contexto deve exigir de si e do processo de trabalho que traçou “[...] severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias” (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

A análise da problemática foi feita em função das características específicas da região em que as escolas se localizam, levando também em conta a situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa, etc. Todos esses aspectos ajudaram a explicar o trabalho desenvolvido nessa escola.

O conjunto de sujeitos participantes desta pesquisa foi pensado de modo a garantir uma amostra do universo estudado, Porque era importante que eles apresentassem uma relação significativa com a problemática estudada. E isto constituiu-se num momento especial do trabalho, já que as relações interpessoais devem ser estudadas fazendo-se articulações entre elementos afetivos, mentais, sociais; integrando-se a cognição, a linguagem e a comunicação a essas relações.

Quanto ao número de professores a serem entrevistados não foi determinado a priori, e sim à medida que os conteúdos das entrevistas foram apontando para diferentes aspectos encontrados nesses sujeitos, até então desconhecidos, e que foram somados aos primeiros. Assim, acredita-se que, “O número de pessoas é menos importante do que a teimosia de enxergar a questão sob várias perspectivas, pontos de vista e de observação.” (MINAYO, 1998, p.103).

Nesta pesquisa, os participantes são os atores sociais que trazem consigo experiências e histórias construídas e em construção.

Dessa forma, foram analisadas principalmente entrevistas semi-estruturadas, porque “[...] as técnicas verbais são sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações” (SPINK, 1995, p.100). Através dessas entrevistas, buscou-se apreender as relações interpessoais dos sujeitos envolvidos e sua repercussão na prática pedagógica, conforme objeto deste estudo.

A entrevista semi-estruturada, além de atribuir importância à presença do pesquisador, permite ao entrevistado expressar-se com liberdade e seguir espontaneamente a sua linha de pensamento, fazendo emergir as suas experiências. As questões desse tipo de entrevista não nascem a priori, mas, constituem-se em um conjunto de questões básicas que interessam à investigação e que têm origem nas experiências do pesquisador e nas concepções teóricas que fundamentam a sua ação.

Quanto à orientação para definição dos sujeitos entrevistados, foi o interesse em ouvir pessoas que tivessem um contato mais direto com a violência das drogas na escola, seja em função de sua atividade profissional, ou em função de terem vivenciado experiências desse tipo de violência, como vítimas ou agressores. Dessa forma, decidiu-se por fazer um recorte para que se pudesse verticalizar o assunto em tempo tão curto. Por isso, entrevistaram-se os professores para que, através de seus discursos, tentássemos entender a problemática desta pesquisa. Para tanto selecionamos três entrevistas pela riqueza dos aspectos por elas apresentados.

A técnica de entrevista semi-estruturada foi utilizada para trabalhar com esses professores. O que exigiu elaborar roteiros específicos que atendessem às especificidades da posição que cada interlocutor ocupava. Como se verá no apêndice, as entrevistas constam de questões fechadas, que dizem respeito à situação profissional do entrevistado. As outras questões têm como objetivo analisar o medo da violência das drogas na escola interferindo no processo pedagógico. Houve questões abertas, sem tempo determinado para respostas.

É importante salientar que apenas a pesquisadora realizou todas as entrevistas, assumindo com os entrevistados um compromisso ético de não identificá-los em função da delicadeza do tema, para deixá-los mais à vontade a fim de falar sem medo de represália. Entretanto, uma professora não concedeu entrevista, alegando que a entrevistadora era policial federal, e saiu da sala alegando ter medo de se comprometer com os fatos. Esse ato de recusa foi extremamente significativo porque revelou, por meio da negação e do medo, que a professora já havia vivenciado cenas envolvendo a presença de droga na escola como algo

violento, comprometedor, que implica ameaça de morte, se denunciado. Portanto, silenciado pelo medo. E, dessa forma, ela vive o mal-estar docente, gerado pela incapacidade e impotência, como educadora, para tentar minimizar a violência das drogas no seu espaço de trabalho. Ao supor que a entrevistadora era uma policial federal, a professora revela descrença na seriedade do trabalho dessa instituição, inclusive de a mesma não guardar o sigilo de quem faz a denúncia.

No geral cada entrevistado teve a oportunidade de se expressar sobre o medo da violência das drogas na escola e de como isso interfere nas relações sociais e no processo pedagógico, revelando suas crenças, ideologias e representações em torno dessa questão tão delicada. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e realizadas num clima de conversa informal, com o mínimo possível de intervenção, levando-se em conta que o tema desperta os mais variados sentimentos nos sujeitos: revolta, dores sofridas, saudade, esperança, medo.

Esse processo dialético, presente na pesquisa qualitativa, permite a integração indispensável entre pesquisador e os demais participantes da pesquisa e evita que a coleta de informações seja pautada pela inflexibilidade, permitindo que os dados apreendidos reafirmem o encaminhamento ou reformulem alguns percursos, retroalimentando a investigação. Portanto, a pesquisa qualitativa assegura o seu aspecto integralizador, dando-lhe unidade e, dessa forma, evitando-se etapas estanques que levem a uma visão fragmentada e desarticulada do objeto em estudo.

A pesquisa de abordagem qualitativa considera a realidade social e o ser humano como as fontes e o produto da humanidade historicamente construída. Essa pesquisa, na busca pela objetividade científica, coloca o ser humano como o centro de suas preocupações; logo, considerando-o ator social, cujo papel determina a realidade. No processo de valorização da abordagem qualitativa, a experiência dos sujeitos ocupa posição de destaque. Inclusive, na abordagem psicanalítica, considera-se a contextura discursiva, ou seja, considera-se que qualquer subjetividade configurada à análise não se faz senão levando em conta um analista como parte da cena, com tudo que isso implica.

E é exatamente por permitir que se pense a inclusão do analista como constitutivo do cenário analítico, como agente, e não como mero depositário de expectativas do entrevistado que se considera a pressuposição. Por ela pode-se identificar o quanto se faz, como analista, o dispositivo analítico e, com isso, o discurso em análise de abordagem psicanalítica.

Também o processo teórico-metodológico desta pesquisa contemplou as três fases do desenvolvimento do estudo do problema segundo Nisbet e Watt *apud* Lüdke e André (1986) as quais são: a primeira fase - aberta ou exploratória, quando se especificaram os pontos significativos; estabeleceram-se os contatos iniciais para entrada na comunidade; localizaram-se os professores e as fontes de dados necessários para o estudo. A segunda fase - mais sistemática em termos de coleta de dados, utilizou instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas variadas de acordo com as características do objeto estudado. Os aspectos mais relevantes e a determinação do recorte foram, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo do problema abordado e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. A terceira fase consistiu na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do texto.

Evidentemente, essas três fases não se completam numa seqüência linear, mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento de ação, já que a finalidade do estudo do problema foi retratar uma unidade de ação.

Pode-se dizer que o estudo qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor as relações escola-comunidade, revelando-se nas relações interpessoais na escola. Ao retratar o cotidiano dessa escola em toda sua riqueza, essa pesquisa oferece elementos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com a comunidade.

E, na tentativa de significar a linguagem, construí este texto em quatro capítulos. O primeiro capítulo expõe os motivos que me levaram a esse processo investigativo: desvelar, na medida do possível, o medo da violência do tráfico e do uso de drogas que perpassa as relações interpessoais na escola. E, com isso, tentar vencer o grande desafio que é apontar possibilidades de saber lidar com a violência sem códigos rígidos de conduta, mas com formas de geri-la enquanto forma de desordem, já que nenhuma sociedade pode ser purificada de toda a desordem. Dessa forma quero mostrar que é importante democratizar a escola com a colaboração e o planejamento de todos que a constituem, a fim de que possa enraizá-la na comunidade, pois uma escola organizada por todos que dela fazem parte tem mais chance de sucesso pedagógico e social. Nesse capítulo demonstro como o relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar.

O segundo capítulo é uma tentativa de discutir a dinâmica que se opera entre a Lingüística, a Psicanálise e o Marxismo na constituição da Análise do Discurso.

O terceiro capítulo define violência sob várias perspectivas; como ela está presente no ambiente escolar, variando de intensidade, magnitude, duração, gravidade e como ela se revela em atitudes perversas dos atores da educação. Aqui busquei revelações de profissionais envolvidos com o dia-a-dia escolar que contribuíram significativamente para o meu entendimento do medo (des)velado nas relações interpessoais na escola. Esse medo que cria a “lei do silêncio” e dificulta o trabalho pedagógico. Nesse capítulo encontram-se descritos os procedimentos e os recursos de coleta de informações, além das condições em que essas informações foram apreendidas.

O quarto capítulo corresponde ao processo de análise do discurso dos professores e professoras de escolas públicas de Maceió. Dessa forma, procuro entender e explicar as angústias e o medo desses professores e professoras pelo viés da psicanálise, visando identificar os elementos estruturantes e formadores dessas angústias e desse medo.

A tentativa de apontar possíveis caminhos que auxiliem a escola a conviver com a violência do medo das drogas, de forma racional e planejada democraticamente, já que não é possível eliminá-la, e sim minimizá-la é o que apresento nas considerações finais. Consciente de que não é possível chegar a respostas absolutas, há, no entanto a tentativa de, a partir da reflexão sobre os achados da pesquisa, contribuir com sugestões para o trabalho de formação de professores.

## **CAPÍTULO 1**

### **EXPONDO OS MOTIVOS**

Este capítulo tem como objetivo explicar o objeto de pesquisa.

O ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa foram as seguintes questões: gerir a violência na escola; relações escola/sociedade; o medo velado nas relações interpessoais na escola; a noção de gozo na visão psicanalítica.

#### **1.1 Gerir a violência na escola**

É importante mostrar que domesticar a violência por meio de regras e códigos de conduta rígidos parece não ser a solução. O grande desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola. Dessa forma, é preciso saber lidar com ela em vez de tentar eliminá-la.

As soluções precisam ser encontradas em cada sala de aula, para cada caso, nas pequenas ações de todos os dias, desenvolvidas pelos membros dos diversos grupos da escola (professores, alunos e funcionários) dentro ou fora da sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de uma ética grupal, isto é, para o reconhecimento da instituição quanto à sua cultura e ao seu significado.

Uma das grandes expectativas declaradas por parte de educadores diz respeito ao planejamento e à organização de um trabalho pedagógico coletivo nas escolas. Por trás dessa expectativa, encontra-se a idéia de que uma nova escola, mais eficiente e capaz de ensinar, deva ser construída com os esforços de todos os sujeitos envolvidos com esse ensinar: alunos, pais, funcionários, professores, coordenadores, direção e comunidade.

A interação em qualquer ambiente nasce da aceitação do outro onde o respeito e o acolhimento facilita a convivência entre os seres humanos. Na escola, o ambiente das relações interpessoais deve estar focalizando a constituição do eu, a compreensão do indivíduo com suas diferenças e qualidades, para ter condições de vida nos grupos. (BEZERRA; BATISTA. 2005, *on line*)

Sabe-se que uma escola organizada por todos que nela atuam tem maiores chances de sucesso. Afinal, a cooperação e a noção de que “a união faz a força” são idéias contra as quais nada se tem a dizer. Entraves pessoais e institucionais não faltam na elaboração de um projeto coletivo, porém tais dificuldades exigem medidas especiais para serem superadas. Segundo Carvalho (2005, *on line*),

As relações entre escola e família baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Quando se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, sobretudo pelo dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram: as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola.

A realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interação entre escola e comunidade possibilita a construção de projetos que visam a melhorar a mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades de cada uma separadamente e não pela realização de um projeto comum.

## **1.2 As relações escola/sociedade**

Percebe-se, entretanto, que a escola interage superficialmente com a comunidade impossibilitando a construção de projetos que visem a uma boa formação dos alunos. Pois a escola “brinca de-faz-de conta”, como se o drama do tráfico de drogas não existisse na comunidade. A escola se isola num discurso alienado, num espírito puritano, num trabalho solto, individualizado, perdendo a chance de fazer a comunidade avançar social e politicamente. E para que isso aconteça, segundo Saviani (1991, p.12),

É preciso compreender a realidade enquanto processo em movimento, enquanto processo contraditório e dialético em que o todo não se explica fora de suas partes e estas não se compreendem fora do todo; portanto é preciso agir sobre o todo, agindo simultaneamente sobre as diferentes partes.

Esse autor ratifica a idéia de que não se pode falar da escola como um espaço fora da comunidade, isto é, isolado do contexto social ao qual pertence. Ela é parte, mas parte de um todo, sobre o qual se deve agir fazendo-o avançar social e politicamente; dessa forma a escola (parte desse todo) se beneficiará com esses avanços.

Saviani (1991) trabalha o tema “problemas sociais e problemas da aprendizagem” apresentando três posições filosófico-educacionais referentes às relações escola/sociedade que serão expostas a seguir.

Na primeira posição se situam as teorias que consideram a existência de problemas sociais que demandam soluções educacionais. Nesse sentido a educação é vista como uma possível solução para determinados problemas postos pela sociedade. Nesse caso, a educação é chamada para resolver os problemas do tráfico de drogas, por exemplo. Preconiza-se que ela se organize no sentido de habilitar os indivíduos a se afastarem das drogas e capacitá-los para serem membros combatentes desse mal na comunidade.

Essa primeira posição reflete a educação como técnica social ou de controle social, portanto, como procedimento que a sociedade organiza para responder a determinados problemas. Ela capta as relações entre educação e sociedade pela via do imediato, do visível, do transparente. É uma posição que Saviani (1991) chama de ingênua, ou seja, essa posição faz crer que as coisas são tais como se apresentam diante de nós. Entretanto, as aparências não coincidem exatamente com a realidade. Segundo o autor,

Compreender a realidade implica ultrapassar as aparências, implica captar o que está oculto e é isto que justifica o empreendimento científico. Fazer ciência é, justamente, ultrapassar o aparente e compreender a estrutura do real que está escondida detrás das aparências. (SAVIANI, 1991, p.6)

À medida que se compreende a estrutura subjacente ao funcionamento da sociedade e, portanto, uma estrutura não imediatamente visível, vê-se que esta poderá ser revelada quando se compreender o exame da sociedade além de suas aparências. Nessa medida será possível ultrapassar a posição ingênua alcançando uma posição crítica, isto é, uma posição capaz de perceber quais são os determinantes fundamentais da forma de funcionamento da sociedade.

A segunda posição gira em torno da questão dos problemas sociais e da aprendizagem, na medida em que examina a estrutura da sociedade e evidencia que, ao longo da história, a humanidade se desenvolve de modo a chegar à forma de sociedade própria à época em que se vive, ou seja, a sociedade capitalista ou a sociedade burguesa. Essa sociedade é uma sociedade de classes, estruturada por classes e é dela que deriva o funcionamento da

sociedade e, por conseqüência, também a problemática da educação. Com isso entende-se que os problemas sociais se manifestam reflexamente como educacionais. Assim sendo, a educação não tem a capacidade de resolver os problemas sociais. Nesse sentido, os problemas de aprendizagem só poderiam ser resolvidos a partir do momento em que fossem resolvidos os problemas sociais dos quais esses problemas de aprendizagem são meros reflexos. Conseqüentemente, o papel da educação seria apenas o de reproduzir aquela problemática existente no âmbito da sociedade.

Nessa segunda posição a educação deixa de ser pensada como solução para problemas sociais. Portanto, dificuldades de aprendizagem só serão resolvidas na medida em que desapareçam as suas causas que estão no âmbito do funcionamento da sociedade, isto é, próprios da estrutura da sociedade e não aqueles gerados no interior do processo escolar.

Esta segunda posição avança com relação à primeira, uma vez que ela busca expressar os vínculos reais entre educação e sociedade; por outro lado ela retira, elimina as possibilidades de a educação vir a ser um elemento de interferência no equacionamento dos problemas da própria sociedade. (SAVIANI,1991, p.8)

O que é necessário entender é que a determinação da sociedade sobre a educação não retira da escola a margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade. Dessa forma, a educação, ainda que determinada pela sociedade, pode exercer determinados influxos sobre esta, no sentido de criar condições favoráveis ao processo de transformação da própria sociedade.

Ao examinar os problemas do uso e do tráfico de drogas, por exemplo, percebe-se que são problemas sociais, educacionais e pedagógicos. Além de serem problemas determinados socialmente, são problemas que têm a ver com a forma pela qual o próprio trabalho pedagógico está organizado. À medida que as dificuldades de aprendizagem não são tratadas adequadamente do ponto de vista pedagógico no interior da escola, essas dificuldades de aprendizagem se constituem, também, como problema pedagógico.

A ampla gama de conhecimentos construída no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e o que o aluno traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar. Uma das principais idéias de Vygotsky (1996) refere-se à relação indivíduo/sociedade. Ele afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do

indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo que o homem transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

O relacionamento entre escola e comunidade pode, ainda, ser intensificado quando for possível integrar os vários espaços educacionais existentes na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados favoráveis à construção do conhecimento e à aprendizagem do convívio social.

Não é diferente o ponto de vista de Morin sobre o tema quando diz que

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.** (2000, p.55, negrito do autor).

Segundo este autor (2000), a escola e a família são instituições que têm em comum a preparação dos jovens para a inserção na sociedade, sendo elas os primeiros espelhos nos quais nos vemos e os primeiros mundos em que habitamos. Embora ambas tenham a responsabilidade de educar os jovens, a escola tem a particularidade de ser a instituição responsável pelo ensino de conteúdos específicos dos diversos ramos do conhecimento, tendo características diferentes das famílias, pois a prática educativa dos pais difere necessariamente da escola nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os sujeitos envolvidos e, evidentemente, nas condições em que ocorrem.

Em vista das afirmações acima, o desejável seria uma parceria, uma vez que ambas almejam o bem do aluno/filho, querendo que se desenvolva em sua plenitude, entretanto percebe-se que a relação entre os pais e a escola em estudo, muitas vezes, encontra-se abalada. De um lado, os professores acusam a família de desestruturada, ausente; os alunos de desinteressados pela escola, carentes, procurando, com isso, justificar o insucesso de alguns alunos. Do outro lado, os pais reclamam da falta de professores, da postura autoritária na relação com os alunos e a família.

A escola em estudo, ao interagir de forma superficial com a comunidade, criou uma barreira, dificultando a possibilidade dos professores em estabelecer uma relação democrática e de respeito mútuo com as famílias dos alunos, recorrendo à prática de acusações e lamentações, perdendo um forte aliado.

Para Morin (2000), a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Uma vez que a escola interage de forma superficial com a comunidade na luta por seus anseios, na busca de seus traços culturais, é porque não conhece essa comunidade, não compreende sua realidade e não consegue ultrapassar as aparências. A escola vê os efeitos do tráfico, mas não busca compreendê-los e por isso se amedronta, e por isso se impõe com uma autoridade que não é reconhecida porque é incompetente.

A escola é parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isso se verifica não apenas para nações e povos, mas para os indivíduos: “como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo universo” (MORIN, 2000, p. 67).

Dessa maneira, para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste, traz em si, sem saber, o planeta inteiro. A mundialização é ao mesmo tempo evidente, subconsciente e onipotente.

### **1.3 O medo velado nas relações interpessoais na escola.**

Por tudo que foi posto anteriormente, o medo dos efeitos do tráfico de drogas sentido pela sociedade européia, japonesa, do sul ou sudeste do Brasil – por exemplo – reflete-se na escola em estudo quando educadores, por medo de morrer ou de qualquer forma de agressão, fingem não ver o tráfico na escola, mas ao mesmo tempo dizem fazer um trabalho com palestras dirigidas aos alunos sobre os malefícios das drogas.

O pressuposto de que a violência é o discurso da recusa e que nasce da palavra e do gesto emparelhados, que a violência é uma recusa da palavra, a negação do outro como ato social, exige que se tente entender as mensagens implícitas nos atos de violência. Fica claro, portanto, a necessidade de "desnaturalizarmos" a violência, sob pena de, em não o fazendo, acabarmos por banalizá-la a tal ponto que nada mais tocará nossa sensibilidade, tornando-nos cada vez mais duros com o outro, menos solidários e fraternos. (SANTOS, 2005, *on line*)

Constata-se, também, no entorno da escola, mais que dentro dela, a presença do tráfico e do consumo de drogas. A comunidade aponta os bares ou botequins e os prostíbulos como lugares onde, com maior probabilidade, comercializam-se drogas.

De acordo com alunos e corpo técnico-pedagógico, o clima de insegurança e medo, em função da presença das drogas na escola e da violência dela advinda, acaba por interferir no cotidiano escolar, estabelecendo uma “lei do silêncio”, provocando a impotência dos alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico.

Num ambiente como esse, a “lei do silêncio” e a lei do mais forte imperam. As testemunhas e vítimas não comentam o visto, o sabido por temor da represália ou de ser estigmatizado, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos. Isso implica, por sua vez, a sensação de falta de segurança, de desordem e de impunidade, o que gera a desorganização do espaço público. (ABROMOVAY; AVANCINI, 2005, *on line*)

Se os educadores trabalham com esse medo, deixam de ter segurança própria para organizar o pensamento, e mais, dessa forma fica difícil perceber se o aluno está ou não aprendendo. A insegurança dos professores e o medo afetam o processo pedagógico: o indivíduo, seja ensinante ou aprendente, não pensa com medo, não aprende com medo e não ensina com medo. A escola passa a ser refém da lógica do tráfico.

Segundo Abramovay e Castro (2002), a busca de soluções para o problema das drogas não pode ser pautada, simplesmente, pela adoção de medidas simples e isoladas, como a instalação de câmaras e detectores de metais e reforço da segurança e vigilância nas escolas. Devem-se desenvolver estratégias de ação e prevenção de efeito a longo prazo, envolvendo a cooperação entre a escola, a família, a comunidade e as instituições governamentais e, principalmente, investindo no desenvolvimento de “escolas protegidas” e de proteção integral.

Ainda segundo as pesquisadoras, as ações propositivas envolvem: (1) a defesa de uma perspectiva preventiva, com um elenco de recomendações para política e programas; (2) a formulação de uma proposta/política de investimento no potencial dos jovens para que eles se tornem sujeitos de suas histórias, dando-lhes condições subjetivas e materiais para optar por outros caminhos que não as drogas; (3) a criação de “escolas protetoras”, o que requer investimento de qualidade na formação e aperfeiçoamento dos professores em várias áreas, em programas que enfatizam atividades culturais e lúdicas, na ampliação das oportunidades

para os jovens em diversos campos; (4) o estabelecimento do diálogo e a disponibilização de informações aos alunos e à comunidade escolar como pontos de partida para uma ação mais benéfica no tratamento da questão das drogas e de suas interferências no cotidiano escolar; e, finalmente, (5) investimento em uma educação voltada para a construção de uma cultura de paz.

A expansão e a livre expressão dos indivíduos constituem o propósito ético e político para os seres humanos. Isso supõe, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da relação indivíduo/sociedade, no sentido democrático, e o aprimoramento do indivíduo/espécie, no sentido de buscar a hominização na humanização, pelo acesso à cidadania, que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos.

Considerando as transformações por que passa a educação, esta pesquisa tenta buscar uma subjetividade produzida na e através da linguagem e da fala dos professores. Dessa forma, se quer perceber o professor não apenas como uma pessoa concreta, mas como um lugar no discurso.

#### **1.4 O gozo na visão psicanalítica.**

Na tentativa de desvelar o que está subjacente à atitude entre denunciar e não denunciar o esquema do tráfico de drogas na escola – objetivo deste trabalho – utilizaremos o conceito de gozo segundo Lacan, resgatando muitos aspectos que Freud estabeleceu em *Além do princípio do prazer* (1920-1996).

Em *Além do Princípio de Prazer*, Freud deu maior amplitude ao conceito de pulsão. Nesse momento do seu pensamento, a teoria desarticulou o princípio de prazer do processo primário de funcionamento psíquico. No processo primário não há ligação de energia, mas apenas o espaço pulsional, espaço de energia livre que pressiona por descarga, que nada mais é do que excitação. É a linguagem, como princípio de ligação, que torna possível o processo secundário e que permite a instauração do princípio de prazer.

O já conhecido conflito entre construção e dissolução na vida humana é o mesmo que há entre processo secundário e processo primário: se um visa à manutenção e a estabilidade para se fazer cultura, o outro dissolve e quebra pela força da pulsão.

O importante, em *Além do princípio de prazer* (1920-1996) é que Freud começa pelo *fort-da*; essas duas sílabas acompanham o brinquedo de uma criança, que faz aparecer e desaparecer um carretel; e esse brinquedo que ele inventa assim, no ritmo dessa oposição de fonemas, simboliza o desaparecimento e o retorno de sua mãe; é o vínculo de oposição de duas sílabas da linguagem, com a repetição da perda e do aparecimento do objeto desejado, prazer e dor, que pode definir o gozo (*fort-da*). Pois a linguagem dessa repetição, não importa como instrumento de descrição da perda ou do reencontro, não é mímica, mas sua própria textura engendra o tecido desse gozo, na repetição dessa perda e desse retorno do objeto desejado.

É aí que se explicita a idéia de constituição da pulsão associada à *função* do objeto perdido, ou seja, ao *perder*, que assume inúmeros significantes. Segundo Lacan (1990) é a função do objeto perdido que instaura a repetição. É a perda do objeto que é condição para que surja o sujeito, para que haja distinção entre o que é representado e o que realmente existe. É a condição para a delimitação de fronteiras de um espaço como subjetivo. E Lacan (1990) segue afirmando que o que se apresenta à percepção não é idêntico à representação ativada pelo desejo. Esta não garante a presença do representado. O objeto perdido está fora do campo da representação. Tanto Freud (1920-1996) quanto Lacan (1990) definiram as coisas, ou a *Coisa*, respectivamente, como resíduos que escapam de serem julgados e nomeados, e ao mesmo tempo, constituem condição para a representação. A *Coisa* tem papel de bússola nos caminhos pelos quais se procura reencontrar o objeto. Então, todos os objetos, aos quais a pulsão se articula, representam a *Coisa*, mas nunca são a *Coisa* mesma. Ela é incognoscível, mas é ela que dirige a escolha dos objetos. Forma um campo de força que move o sujeito sob um aspecto de impessoalidade que o destrona de uma suposta autonomia. O sujeito, sempre buscando algo que não sabe, que julga encontrar e querendo já outra coisa, está compreendido pela idéia lacaniana de que a função sujeito é a de suporte da repetição.

O texto de Freud (1920-1996) percorre o tema da compulsão à repetição. Através da atuação do superego, em sua dimensão de aliado da pulsão de morte no masoquismo, esse psicanalista aponta para uma das formas possíveis de se reconhecer a manifestação da pulsão em seu aspecto destrutivo. Para ele (1920-1996) quando o superego é tomado por uma sexualização regressiva e encontra uma satisfação masoquista do eu, através da crueldade, a satisfação pulsional implica uma degradação moral. Freud teria entrevisto experiências em que a dor e o desprazer não funcionavam dentro dos objetivos do Princípio de Prazer, mas

podiam ser alvos em si mesmos. É pela via do masoquismo que o superego pode se aliar ao gozo, à satisfação pulsional.

Acompanhando o pensamento freudiano, constatamos ser, também, por meio da neurose de destino que se pode reconhecer a manifestação da pulsão de morte. Neste caso, não há a introjeção da instância punitiva e quem promove o sofrimento é o destino inesperado, como uma instância do real. Dentro do quadro, trazido pelo *fort-da*, ainda encontramos duas formas diferentes de abordar essa compulsão à repetição: em uma, está em jogo a possibilidade de o sujeito se reconhecer na atividade repetitiva e na outra, não. Nesta última, o sujeito não se reconhece, a relação com seu malfeitor destino é vivida em pura passividade. Cabe ressaltar o perigo de se cair em uma concepção de superdeterminismo psíquico. Não se trata de interpretar a compulsão de destino de forma tal que leve à idéia de que todo o destino é articulado pelo sujeito. Interessa, pois, indicar agora a questão, abordada pelo texto freudiano (1920-1996), que diz respeito ao abismo que há entre assumir o ato, implicando-se nele, e não assumi-lo.

Se o ato é assumido, cria-se uma forma de aliança cuja elaboração é a produção simbólica. Caso contrário, o acontecimento em que se satisfaz a pulsão é vivido apenas como trauma. A pulsão trabalha sem que o sujeito se represente. Ele faz, sem saber que faz. É a pulsão que faz. A atividade pulsional aí se presentifica sem sujeito. A linguagem, para Freud, é condição de ligação e de funcionamento psíquico em processo secundário por sua natureza simbólica. E Lacan acrescenta: ela só pode cumprir este papel enquanto produto social no cerne da estrutura lingüística de uma determinada comunidade. O aspecto social e convencional da linguagem seria correlativo ao processo secundário. A linguagem supõe a função do Édipo como estrutura, como a operação necessária que integra pulsões parciais, permite o advento do desejo e introduz uma referência terceira, uma mediação. É através da linguagem articulada que o pulsional, originalmente *isso*, é incluído na esfera do eu.

É importante ressaltar que o histórico do pensamento lacaniano nos sinaliza o percurso realizado no universo da linguística estrutural. Há nele um primeiro e um segundo Lacan: aquele que se alia firmemente aos estruturalistas, principalmente a Saussure, e aquele que deles se afasta devido exatamente ao conceito de pulsão. Assim, podemos dizer que a psicanálise só pode articular a tradição da linguagem com uma determinada configuração pulsional. Mesmo se afastando da lingüística estrutural, Lacan não abandona o modelo lingüístico, passando a se apoiar em Austin. Este filósofo da linguagem, de Oxford, contribuiu

com o pensamento lacaniano no sentido de apontar para os "atos de fala". Faz a crítica da idéia de que as palavras descrevem coisas e veiculam informações, e adota a perspectiva que as submete a uma pragmática, à ação que têm em uma situação social concreta.

Percebe-se, então, que nos encaminhamos para a noção de linguagem associada a uma atividade e engajada em sua função no social. E neste sentido, apoio-me em Lacan (1998) que destaca e delimita a noção de discurso como vínculo social, uma estrutura de relações inteiramente dependente da linguagem. Sendo assim, o pensamento lacaniano subordina a linguagem a uma pragmática, a um conjunto de regras que regulam os atos. E aponta a centralidade do inconsciente e da pulsão neste conjunto. O discurso ultrapassa as enunciações efetivas, as palavras são ocasionais. E Lacan vai mais longe: o discurso não tem o sujeito como agente, mas determina-o, o que destitui o sujeito da consciência. O discurso faz, mesmo que só depois o sujeito saiba disso. E ainda, se o sujeito é determinado pelo discurso, então o que acontece entre as pessoas não é intersubjetividade, mas sim intersignificância. Encontra-se aí a primazia lacaniana do significante.

O texto freudiano *Além do princípio do prazer* liga as oposições entre princípio de prazer e repetição e entre pulsão de vida e pulsão de morte. Nosso gozo é contraditório, dividido entre aquilo que satisfaria aos dois princípios.

Acompanhamos com isso, a aproximação do conceito de ato em um terreno privilegiado onde se articulam pulsão e linguagem.

## CAPÍTULO 2

### ANÁLISE DO DISCURSO – COMPLEXAS DETERMINAÇÕES QUE CONSTITUEM A LINGUAGEM.

Para discutir a dinâmica que se opera entre a Lingüística, a Psicanálise e o Marxismo na constituição da AD, recorreremos a Pêcheux (1999, p.294). Ele nos apresenta a idéia de “entremeio”, um imbricamento que vai em direções que se expandem e toca no ponto de que as três disciplinas não param de se estender em direção “além-de”. Com essa idéia de entremeio, o autor, propõe que se olhe para a instabilidade inerente aos espaços de realização do simbólico, espaços que se movimentam: não se juntam as três disciplinas, são três lugares ao mesmo tempo.

É interessante observar, a partir das reflexões de Pêcheux (1999) que da Lingüística, especificamente da Semântica, toma-se a linguagem. Da Psicanálise toma-se o conceito de inconsciente, a idéia de falha que coloca a possibilidade de deslocamento de sentidos, de transformação, de novas interpretações. Do Marxismo toma-se a idéia de que a história é movida pela luta de classes; diferentes sentidos e interpretações são possíveis na perspectiva política na língua e na linguagem, o que permite pensar o discurso como “língua na história”.

Entretanto, Orlandi propõe uma importante reflexão a esse respeito:

Se a AD é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da lingüística, nem se deixa absorver pela teoria marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. A AD interroga a lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca na Psicanálise pelo modo como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2001, p.20)

No dizer de Pêcheux (1999), se a possibilidade de deslocamento e transformação de sentido está na história e não no sujeito, pensar a linguagem numa perspectiva materialista implica, em primeiro lugar, o descentramento da noção de sujeito e a compreensão do sujeito como posição, lugar de deslize de sentidos. A primeira consequência dessa concepção materialista de linguagem é reconhecer que o sujeito está interpelado, em condição de interpelação. Isso significa, segundo Pêcheux (1999), aceitar a “peste do assujeitamento” referindo-se ao marxismo de Althusser. Pêcheux (1999) segue dizendo que “no processo sem

sujeito nem fim(ns)” de Althusser o homem só está na história se revestida na “forma-sujeito” – interpelado ideologicamente, marcado por determinações sociais e históricas. Não existe aqui a noção de indivíduo soberano em relação ao mundo. A forma-sujeito (sujeito interpelado ideologicamente) importada por Pêcheux do marxismo althusseriano, define um agente de práticas sociais e históricas, sujeitos que são ativos, porém não intencionalmente ativos, pois estão sob determinações das condições de produção:

[...] as condições materiais de existência dos homens determinam as formas de sua consciência sem que as duas jamais coincidam; ou ainda: os homens fazem sua história, mas não a história que eles querem ou acreditam fazer: os homens estão determinados, na História, a pensar e a fazer livremente o que não podem deixar de fazer e pensar (PÊCHEUX, 1999, p.295)

Isso nos coloca diante de um sujeito que não decide o que faz sentido para ele: a ideologia produz a naturalização de sentidos.

Ao recorrer à idéia althusseriana de “assujeitamento” Pêcheux (1999) volta a tocar numa velha e conhecida ferida e faz uma conexão importante com a Psicanálise: determinações históricas e motivos inconscientes, ambos incontroláveis do ponto de vista do sujeito, tiram do homem aquela intencionalidade do sujeito concebido idealmente e seu papel de autor consciente do próprio discurso.

Emergem aqui outros dois conceitos fundamentais, que ganham importância indiscutível em AD: história e falha.

Pêcheux (1999) parte da idéia de interpelação do sujeito para chegar ao lugar fundamental de pensar a falha, lugar onde o intercurso com a Psicanálise é marcado pela noção de inconsciente e pela idéia da linguagem como sintoma.

Dessa forma, a possibilidade de deslocamento e transformação, a possibilidade de criação de condições para que se aloquem outros novos sentidos, está na história e não no sujeito. Essas são as “condições de produção” do discurso. Nesse contexto, a história é vista como lugar de contradição e a determinação das formas de existência se dá nas relações de produção e reprodução materiais de vida, no confronto entre forças e relações de produção.

Pêcheux (1999) nos lembra que a história se produz num processo coletivo de interação e interlocução que leva à produção de novos sentidos, que se contrapõem aos que já existiam. Ao aceitar uma “univocidade lógica” da história e a literalidade dos discursos, negamos as contradições e os múltiplos sentidos possíveis.

Essa história, entendida numa perspectiva materialista dialética, não pode ser resumida a uma essência, mas deve ser pensada como processo de determinações herdadas; não tem um sujeito, mas um motor: a luta de classes. E é a falha que permite que a história se coloque em movimento.

Ao aceitar que ser interpelado é não ter como explicar por quê, voltamos ao ponto do “entremeio”: os lugares onde a ideologia captura o sujeito tem a ver com as falhas e está no entremeio entre as disciplinas, espaço de reapropriação dos conceitos. Temos um sujeito em confronto material com o mundo real, um real que existe independentemente desse sujeito e é nesse confronto, a partir do movimento da história da língua, que o mesmo (óbvio, aquilo que já foi naturalizado pelas ideologias, o que já está posto) e o novo se colocam.

A Análise do Discurso, proposta por Pêcheux (1999) como instrumento científico, procura entender os funcionamentos da língua e os funcionamentos mostram-se por regularidades: inúmeras questões reaparecem, existem pontos de ligação entre elas; pensa-se isso à luz da história, trazendo o espaço de abertura para a contradição: no chiste, na falha. Retomando Pêcheux (1999): “A forma-sujeito do discurso na qual coexistem indissociavelmente interpelação, identificação e produção de sentido realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (1999, p.295).

Assim, ao contrário do que o próprio Pêcheux postulava inicialmente, não é no espaço de ação política consciente que está a possibilidade de mudança, pois este já está determinado: o autor havia colocado no sujeito do proletariado o lugar de escape, de tomada de posição não objetiva; ao retomar a questão, discute que na luta de classes o oposto é colocado como possibilidade e, paradoxalmente, a prática do proletariado (pensada antes como lugar de transformação) não permite sair desse lugar de reprodução burguesa; na verdade, a busca do oposto pode ser a manutenção; num movimento de oposição se reforça o não-deslocamento, Revendo sua posição inicial, Pêcheux nos diz que o ponto de escape não está no interior; ao pensar o proletariado como possibilidade de movimento admite que deixou de lado a Psicanálise (o inconsciente, a falha); esqueceu um ponto da Psicanálise que emerge da linguagem: o chiste, o ato falho. Ao se fixar um pouco mais no marxismo, pensando-o como lugar de escape, deixou de lado o entremeio entre marxismo e psicanálise.

Eis a contradição: a conscientização não garante a mudança. Se a interpelação produz a ilusão de centramento, que é condição fundante de ser sujeito, o espaço de mudança está no próprio assujeitamento.

A noção de *non-sense* é fundamental: o não-sentido emerge do inconsciente como constitutivo; ele interpela e captura o sentido, na falha é que o sentido se encontra. No confronto novo-mesmo, deparamo-nos com sentidos que enganam. A ideologia (ou, para ser fiel a Pêcheux, as ideologias) coloca o conhecido, o óbvio, a trilha. Produz-se assim a naturalização dos sentidos, as evidências. O caminho trilhado, o conhecido, é muito forte, natural.

As reflexões de Pêcheux (1999) permitem a compreensão de que essa luta que se trava na linguagem não tem caráter de revolução. A transformação é lenta, a partir de pequenas falhas que permitem a alocação na história de novos sentidos, de não-evidências. É na relação dominação-dominado que existe o espaço de transformação; a falha é o lugar de desequilíbrio da ideologia dominante: “[...] formas de aparição fugidias de alguma coisa ‘de uma outra ordem’, vitórias ínfimas que no tempo de um relâmpago colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (Pêcheux, 1999, p.301)

Existe uma pulsação entre o sentido e o *non-sens* que é constitutivo da produção de sentido: “só há causa daquilo que falha” ou, em outras palavras, a falha é causa e não a intenção.

Assim, o sujeito, antes de dar sentido, é tomado por ele, numa relação que remete ao inconsciente: impossível pensar a ideologia sem referência ao registro inconsciente, e este remete ao sujeito como lugar de falha e possibilidade de transformação.

Paradoxalmente, é no *sujeito-assujeitado* que se encontra a possibilidade de deslocamento; na posição-sujeito, lugar onde os sentidos se produzem e se disponibilizam na história.

Esse sujeito capturado, tomado pela evidência não é receptáculo passivo e mesmo pensando em “vitórias ínfimas” pode “ousar pensar por si mesmo” (PÊCHEUX, 1999, p. 304). Ainda que no tempo de um relâmpago, novos sentidos são sempre possíveis: esse sujeito está no confronto e como sujeito (da/à linguagem) pode dar chance à história de se produzir em outro lugar, em outra relação, historicizar o sentido, possibilitando que novas interpretações se disponibilizem no conjunto história-língua-inconsciente.

Assim, esta Análise do Discurso proposta por Pêcheux propõe que se confira outro estatuto à noção de história; critica o sociologismo restrito à oposição de classes e propõe que se pense a história como lugar onde o complexo de determinações (não apenas as econômicas) atua; lugar de “identificação do sujeito”.

Orlandi chama a atenção para o fato de que ao admitir a definição de linguagem como transformadora, também admite-a como “ação sobre a natureza”, marcada definitivamente pelo conceito de social e histórico.

Daí considerar a linguagem como interação, vista na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e realidade natural e social. Ou seja: concebo a linguagem como trabalho, como produção e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral... a linguagem é um trabalho simbólico, mas ainda assim, um trabalho (ORLANDI, 1999, p. 17).

Lembra-nos, também, que todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade, definindo, assim, relações de força no discurso. Sendo assim, o discurso é a constatação do modo social de produção da linguagem.

Orlandi (1999) propõe que olhemos para as formações discursivas como componentes das formações ideológicas, as quais determinam o que pode e o que deve ser dito, a partir de uma posição em uma dada conjuntura: existe uma “relação necessária do dizer com a ideologia”.

A autora afirma que “[...] o dizer tem a ver com as condições em que se produzem e com outros dizeres: o dizer tem sua história” (1999) e a produção do discurso se faz por meio da articulação entre o processo parafrático – o qual permite a produção do mesmo sentido sob várias das suas formas, e o processo polissêmico – responsável pelo fato de serem sempre possíveis novos e múltiplos sentidos. A tensão constante entre o mesmo e o diferente constitui as várias instâncias da linguagem:

Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambigüidade. (ORLANDI, 1999, p. 20)

Como vimos, a lingüística tradicional tende a trabalhar mais com o produto do que com o processo: isso a leva a privilegiar a paráfrase. Essa autora nos diz, que em AD não há separação entre produto e processo: paráfrase e polissemia, ambos são objetos de reflexão sobre a linguagem.

Da mesma forma, o conceito de literalidade, tão central para semântica lingüística, perde o sentido. A idéia de um sentido hierárquico mais importante, central, nuclear não cabe aqui: “Não há um centro e suas margens. Há margens. Dessa forma, todos os sentidos são, de direito, sentidos possíveis.” (ORLANDI, 1999, p. 20)

Para o analista que se debruça sobre o seu material exhaustivamente em busca da não-evidência, a ideologia emerge como a própria condição de interpretação.

É necessário considerar a possibilidade de interpretar em condições específicas, buscando compreender as condições de produção. Isso equivale a assumir que não somos nós que decidimos o que faz sentido para nós, pois a ideologia produz a naturalização de sentidos. No confronto com o material (o discurso, a materialidade da língua) cabe ao analista questionar os sentidos que se dão como evidência e as causas que se colocam como inquestionáveis. Compreender como os sentidos são dados como evidência é compreender as condições em que eles se produziram assim.

## CAPÍTULO 3

### DEFININDO VIOLÊNCIA

Entende-se genericamente por violência “[...] a qualidade do que é violento [...] ação ou efeito de violentar, de empregar força física ou intimidação moral contra alguém; ato violento, crueldade, força [...] cerceamento da justiça e do direito; coação; opressão; tirania” (HOUAISS, 2001, p. 2866).

Etimologicamente a palavra “violência” vem do latim *violentia*, que significa “a força que usa contra o direito e a lei”. Violento (*violentus*) é quem age com força impetuosa, excessiva, exagerada. E não é senão por violência da expressão primitiva que o termo passou a significar qualquer ruptura da ordem ou qualquer emprego de meios para impor uma ordem. Nas línguas latinas, há uma ambigüidade que permeia o emprego de palavras como “poder” e “dominação”, que só alcançam superar plenamente seu duplo sentido quando transformada em “autoridade”. O que faz a diferença é o quanto de legitimidade (isto é, de anuência ou concordância da parte de quem se encontra sob o poder e a dominação, neste caso sob a autoridade) se confere ao uso do poder e da violência. A violência, assim, significa o emprego da força ou da dominação sem legitimidade, isto é, na impossibilidade do conflito e da resistência (CUNHA, 1982).

Como se pode notar à primeira vista, do verbete violência pode-se deduzir que a violência comporta muitas e possíveis formas, definições, olhares. Neste trabalho, tentarei extrair uma compreensão mais pontual para formular um conceito de violência. Para isso, recorri a vários pensadores para me auxiliar na concepção de violência como um amplo aspecto de danos impingidos a outrem, em determinada situação relacional; danificação esta que pode comportar diferentes alvos: desde a integridade física e/ou moral, passando pelos bens materiais, até a participação simbólica e/ou cultural daquele. Nesses termos o pensador Yves Michaud oferece a seguinte definição:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em grau variável, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p.10-11)

Trata-se, portanto, de um fenômeno cuja fonte não residiria necessariamente em apenas um agente, mas que pode decorrer da ação de múltiplos “atores”; atores que, por sua

vez, podem se valer de estratégias e instrumentos explícitos ou tácitos, ministrando-os de maneira gradual ou compacta.

Outra definição esclarecedora é a de Marilena Chauí (1985), quando diz que violência é a ação de “coisificar” o sujeito, isto é, uma violência que se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, impedindo e anulando a atividade e a fala de outrem. Em seu dizer sobre a violência, Chauí não se refere necessariamente ao uso da força física. O aspecto mais importante dessa caracterização de violência é a coisificação, e o impedimento ou anulação da atividade e da fala do outro.

Sérgio Adorno (1988), em seu texto *Violência e educação*, também se refere à “coisificação” – conversão de sujeito em objeto. Ele diz que a violência é uma forma de relação social, ligada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas convicções de vida e trabalho. A violência, então, expressa modelos de comportamento em determinada sociedade, num dado momento histórico. Essa violência vivida entre homens e mulheres, adultos e crianças e entre diversas categorias profissionais resulta na transformação do sujeito em objeto, ou seja, sua coisificação. Para o autor a violência nega alguns valores considerados universais, como a liberdade, a igualdade e a vida. Constitui-se, portanto, numa ameaça à vida, pois reduz, aliena e anula a manifestação desses direitos que todo indivíduo deveria ter.

Pelo exposto acima, depreende-se existir sempre uma relação de poder na violência interpessoal. Esta relação, entretanto, parece sustentar-se numa razão inversa: quanto menos poder uma pessoa ou grupo possui mais suscetível à violência ele será.

A 49ª Assembléia Mundial de Saúde adotou, em 1996, a Resolução WHA49.25, declarando a violência como problema importante e crescente de saúde pública no mundo. Na resolução a Assembléia chamou a atenção para as sérias conseqüências da violência – no curto e no longo prazo – para pessoas, famílias, comunidades e países, e destacou os efeitos prejudiciais que ela gerou nos setores de serviço de saúde.

O Relatório Mundial sobre a Violência (Organização Mundial de Saúde – OMS, 2002) foi resultante dessa Resolução. E, de acordo com o documento, o primeiro passo para uma análise abrangente e científica da violência começa por defini-la:

Violência é o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (RELATÓRIO MUNDIAL, 2002, p.5)

Ao ler essa definição, percebemos algumas peculiaridades. Em primeiro lugar, a associação entre intencionalidade e a prática do ato violento, independentemente do resultado produzido, o que exclui os incidentes não intencionais. A inclusão da palavra “poder”, aliada à expressão “uso da força física” expande o entendimento convencional de violência incluindo os atos que resultam de relações de poder, como as ameaças e intimidações. A compreensão do “uso intencional do poder” como base para a violência permite incluir a negligência ou atos de omissão como “atos violentos”, e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como suicídio e outros atos de auto-agressão.

O impacto da violência, de acordo com o relatório, pode ser visto de várias formas, em diferentes lugares do mundo: todo ano, mais de um milhão de pessoas perdem a vida e muitas outras sofrem lesões não fatais resultantes da violência auto-infligida, interpessoal ou coletiva. De forma geral, no mundo todo, a violência está entre a principal causa de morte entre pessoas na faixa etária de 15 a 44 anos.

Esse relatório propõe, também, a reflexão sobre a total impossibilidade de se calcular o custo humano em sofrimento e dor: podemos falar no percentual dos orçamentos gastos com o cuidado às vítimas de violência, entretanto existem os custos invisíveis, da mesma forma que ainda existe uma violência invisível:

Ao mesmo tempo em que a tecnologia dos satélites tem tornado certos tipos de violência – terrorismo, guerras, rebeliões e tumultos civis – diariamente visíveis ao público, há muito mais violência ocorrendo de forma visível nos lares, locais de trabalho e até mesmo em instituições médicas e sociais criadas para cuidar das pessoas. Muitas das vítimas são demasiadamente jovens, fracas ou doentes para se protegerem. Outras são forçadas por convenções ou pressões sociais a manterem silêncio sobre suas experiências. (RELATÓRIO MUNDIAL, 2002, p.3)

O relatório divide a violência em três tipos, de acordo com quem comete o ato violento: 1) violência auto-infligida (comportamento suicida, auto-abuso), 2) violência interpessoal (infligida por uma pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas) e 3) violência coletiva (infligida por grupos maiores como Estados, grupos políticos organizados, grupos de milícia e organizações terroristas).

Descreve a violência interpessoal como uma categoria que abrange duas subcategorias: violência da família e de parceiro/a (incluindo-se aqui a violência doméstica contra mulher, criança e adolescente, idosos e portadoras de deficiência, pensando-se na violência que ocorre preferencialmente dentro de casa, no espaço privado) e violência

comunitária (ocorre entre pessoas sem laço de parentesco, geralmente fora de casa: violência juvenil, atos aleatórios de violência, estupro ou ataque sexual por estranhos; violência institucional pode ser incluída aqui: escolas, locais de trabalho, asilos, prisões).

Por fim, a violência coletiva pode ser social (crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas, violência de multidões), política (guerras e conflitos, violência ao Estado) ou econômica. Essas subcategorias sugerem a existência de motivos possíveis para a violência cometida pelos grandes grupos de pessoas ou Estados.

Usando como critério a natureza dos atos violentos, o relatório propõe a seguinte classificação: atos de natureza física, psicológica, sexual e envolvendo privação e/ou negligência. Cada uma dessas naturezas de violência podem ocorrer dentro das categorias ou subcategorias. Por exemplo, uma criança pode sofrer violência física e negligência infligida por seus pais (violência interpessoal doméstica).

Sobre as causas da violência, o relatório da OMS discute e assume uma posição multicausal: algumas causas da violência podem ser facilmente percebidas enquanto outras possuem raízes profundas na história cultural humana. Ao mesmo tempo em que é possível assumir que alguns fatores biológicos e outros fatores do sujeito possam explicar algumas predisposições para a agressão, não se pode negar que esses fatores interagem com o contexto (fatores familiares, comunitários, sociais e históricos) para criar uma situação propícia à manifestação da violência. Novamente estamos diante da compreensão que queremos aprofundar: a complexidade presente na interação sujeito-contexto não permite a simplificação de apontar causas para a violência no sujeito ou no contexto.

### **3.1 Violência, ética e moral**

Apesar de a violência estar sempre presente na experiência humana, sua presença marcante na pós-modernidade é paradoxal e provoca imenso desconforto, sendo abordada pela sociedade contemporânea como um dos grandes desafios a ser enfrentado na busca de três fatores: desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e justiça social. A polêmica que sempre se instala quando a discussão se volta para as causas da violência nos levou a buscar outras compreensões que nos auxiliem a integrar a perspectiva do universal a uma perspectiva sócio-histórica.

Recorremos a La Taille (2002) para tentar entender a relação entre violência e ética. Esse autor – ao argumentar sobre a insuficiência dos três fatores que, em geral, são evocados como causas da violência – busca em Freud a idéia de que o ser humano nasce violento e só não realiza de forma brutal essa tendência primitiva porque renuncia aos instintos agressivos sob influência do superego, “[...] instância de nossa personalidade psíquica, cujo papel é de julgar o eu [...] O superego, que inibe nossos atos ou que provoca remorsos, é a instância judiciária de nosso psiquismo. Portanto está no centro da questão moral” (CHEMAMA, 1995, p. 210). Faremos aqui algumas considerações partindo dessa referência a Freud.

Mesmo que a violência seja um desafio preferencial enfrentado pela sociedade atual, é interessante perceber que ela se configura num acontecimento tão antigo quanto o próprio homem. Essa contestação reafirma a posição que pretendemos adotar: a violência e suas múltiplas manifestações resultam da interrelação que se dá sob complexas determinações histórico-sociais.

Embora atualmente muitas discussões pretendam responsabilizar, em última análise, o capitalismo pela violência, que comumente é pensada como conseqüência da pobreza, da má distribuição de renda e da privatização dos direitos básicos (saúde, educação, cultura, lazer, emprego), um rápido olhar lançado para a história permite identificar a presença da violência muito antes do surgimento do capitalismo como sistema econômico.

Com certeza não se pode negar as conseqüências da pobreza, da má distribuição de renda e do não acesso da grande maioria da sociedade às benesses do progresso, da tecnologia, da globalização. Mas, essa história comportará um outro olhar. Mesmo que a história seja um instrumento limitado pelos erros e enganos, também pela evidente dificuldade de se estudar um passado remoto, é ela mesma que nos mostra a presença da violência como traço marcante do comportamento humano, “desde os primórdios”.

Se muito antes da transição do feudalismo para o capitalismo a exploração do homem pelo homem já era uma prática instituída, então a história não nos permite responsabilizar apenas o contexto gerado pelo capitalismo por nossas mazelas.

Certamente, a violenta exploração do mais fraco pelo mais forte está presente desde que o primeiro primata assumiu a postura ereta e passou a utilizar as mãos para transformar a natureza a seu favor, conforme nos diz Fredrich Engels em seu texto: *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em homem* (1876): os representantes da espécie que se mostraram mais fortes e criativos passaram a assumir a liderança dos bandos, subjugando as fêmeas e

inauguraram, antes ainda do surgimento da linguagem, a divisão hierárquica entre o pensar e o fazer.

Diante de todos esses fatos, sentimos a necessidade de recorrermos a Freud, que os descreve de forma interessante na obra *O mal estar na civilização*, datada de 1929. Ainda que o autor pareça cético demais em relação ao homem, e não discuta a violência como traço evolutivo, resultante da interação natureza/cultura, é possível dizer que na discussão de Freud está presente um certo juízo de valor, suas considerações são interessantes e podem contribuir para nossa discussão.

Conforme reconheceu Freud (1929/1996), existe no homem uma inclinação à agressão:

Em conseqüência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse pelo trabalho em comum não a manteria unida; as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis (FREUD, 1996, p. 117)

Segundo ressalta o Pai da Psicanálise, nem todas as restrições impostas pela civilização (limitação de certos comportamentos para que a civilização seja possível) são capazes de domar nossos instintos primitivos. Nesse sentido eles vão apontar que

O elemento de verdade por trás disso tudo [...] é que 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 quota de agressividade. Em resultado disso, seu próximo é, para eles não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que tenta a satisfazer sobre ele sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. – *Homo homini lupus.*  
<sup>1</sup> (FREUD, 1929/1996, p. 116)

O autor prossegue contribuindo com a nossa reflexão, sendo necessário apontar para o valor de seu postulado, tendo em vista a época em que escreveu:

Os comunistas acreditavam ter descoberto o caminho para nos livrar de todos os males. Segundo eles, o homem é inteiramente bom e bem disposto para com seu próximo, mas a instituição da propriedade privada corrompeu-lhe a natureza. A propriedade da riqueza privada confere poder ao indivíduo e, com ele, a tentação de maltratar o próximo, ao passo que o homem excluído da posse está fadado a se rebelar hostilmente contra o opressor (FREUD, 1929/1996, p.117)

---

<sup>1</sup> O homem é lobo do homem.

É importante destacar que Freud não pretende fazer críticas ao sistema, apenas desconfia que possa ser possível, por meio da redistribuição das riquezas, abolir a agressividade, a dominação e a desigualdade entre os homens. O autor escreve, quase que prevendo o fracasso (que não chegou a testemunhar, tendo morrido em 1939) do regime socialista: “[...] não se pode senão imaginar, com preocupação, sobre o que farão os soviéticos depois que tiverem eliminado seus burgueses” (FREUD, 1929/1996, p. 119). Sabemos o que aconteceu com a Revolução Russa: em nome dos fins, os meios foram os piores possíveis, reproduzindo a violência, a dominação – o libertador torna-se o governante autoritário e corrupto.

Dessa forma, as regras, as leis restritivas da civilização acabam por limitar certos comportamentos, como, por exemplo, a proibição da expressão da violência. É preciso retornar a La Taille (2002) quando nos diz que para Freud, a ética existia para “se opor a uma natureza violenta do indivíduo. Logo a ética tem relação direta com a questão da violência” (LA TAILLE, 2002, p. 230).

La Taille (2002) – quando discute os fatores que tentam explicar a violência, mas não o fazem de modo satisfatório – aponta para um primeiro fator, já considerado por nós nesta discussão, que diz respeito à macro-estrutura ou ao contexto socioeconômico: desemprego, pobreza, miséria. Em seguida a desestruturação da família e, finalmente, o último fator, que de acordo com o autor é evocado por quase todos: a educação, ou o não acesso a uma educação de qualidade.

A análise feita por La Taille (2002), do ponto de vista da Psicologia, nos diz que esses fatores não parecem dar conta de explicar a violência. Sem negar a importância do acesso aos direitos da cidadania, incluindo o direito a uma educação de qualidade e a importância do acesso aos direitos da cidadania, incluindo o direito a uma educação de qualidade e a importância da família e das relações familiares no desenvolvimento, La Taille propõe que se olhe para a questão da violência da perspectiva do desenvolvimento moral.

Sobre a moral, é possível defini-la como uma inquietação (empírica/normativa) sobre como agir em sociedade, em relação aos outros, em relação a si mesmo. Em termo etimológico, Moral, do latim e Ética, do grego, são sinônimos: a origem das palavras nos remete à idéia de costumes (como as pessoas se relacionam entre si). Segundo Chauí,

Toda cultura e cada sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para

todos os seus membros. [...] No entanto, a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais. (CHAUI, 1997, p. 339)

Assim, convencionalmente, se propõe uma distinção: pensa-se moral como um conjunto de regras ou deveres e pensa-se ética como o conjunto de princípios que deram origem às regras. Dessa forma, enquanto a pergunta da moral seria “O que (não) devo fazer?”, a pergunta da ética é “Que sentido dar à vida?” ou “Quem desejo ser?”, dizendo respeito às coisas que fazem sentido numa definição de identidade.

Diante disso, é importante recorrer à hipótese de Lévy-Bruhl, discutida por La Taille (2002), segundo a qual a moralidade humana é extraordinariamente complexa, não podendo ser facilmente explicada pela lógica ou por poucos princípios diretores. Então, podemos pensar aceitando a complexidade do agir moral na questão da identidade como importante nessa discussão: como nos tornamos (ou não) seres autônomos, cooperativos, solidários?

Para responder a essa questão, recorreremos à discussão que Taylor (1999) propõe ao pontuar a interrelação sujeito-contexto.

Este autor propõe três dimensões morais: respeito ao outro; busca de uma vida plena (projeto de vida) e dignidade (projeto de identidade, quem eu quero ser: valores que me fazem sentir digno): ser capaz de sentir e inspirar valor. Propõe que a identidade seja entendida como valor e afirma que a identidade (o *self*) depende da busca de quadros referenciais culturais, ou “marcos referenciais”, construídos pelo diálogo com o contexto: a rede ou sistema de valores que orienta a construção do *self* vem da cultura, da interrelação com um entorno ampliado, social, histórico. Conforme sugere Taylor (1999), é possível compreender a identidade como conjunto de representações valorativas de si, que se formam a partir de “marcos referenciais” construídos na interrelação com o entorno ampliado. De acordo com o autor, é impossível ao homem desfazer-se dos “marcos referenciais”, pois o horizonte dentro do qual vivemos nossas vidas é que lhe dá sentido.

Na tentativa de definir identidade, Taylor (1999) coloca que a pergunta “Quem sou eu?” não se responde apenas com um nome ou uma referência familiar. Para ele, o que responde tal pergunta é entender o que é importante para nós mesmos: uma identidade define-se pelo horizonte dentro do qual se adota uma postura (compromissos e identificações que proporcionam o marco dentro do qual se define o que é bom, valioso, o devo fazer, o que aprovo e a que me oponho). A identidade pode ser definida para alguns como certos

compromissos morais ou espirituais, ou pela nação ou tradição a que pertencem: perder esse compromisso é perder o significado das coisas. Para o autor, preocupações como “que tipo de vida vale a pena viver” ou “o que seria uma vida digna e honrada” não são opcionais; a resposta pode variar de pessoa para pessoa e muito mais de cultura para cultura (questões relacionadas com o significado da vida); assim, variam os bens através dos quais as pessoas definem sua identidade, porém a necessidade de uma orientação moral ou espiritual nem por isso é menos absoluta.

Pela perspectiva da Psicologia e do texto de Taylor (1999), essa definição de identidade pode remeter àquele sujeito que é origem e causa de todas as coisas, ao sujeito intencional e consciente, que conquista ativamente sua identidade e aproxima-se, por escolha, de valores e ideais. Essa idéia nos interessa, como dissemos, por pontuar a interrelação sujeito-contexto, sem nunca perder de vista que é a condição de interpelação que nos torna sujeitos na história.

Sobre a posição de Taylor, La Taille (2002) nos diz o seguinte: ou os valores morais compõem ou não compõem a personalidade de uma pessoa. Acontece que esses valores ou “marcos referenciais” podem variar muito entre as culturas ou mesmo dentro de uma mesma sociedade. Como separar até que ponto a violência é aceitável ou pode ser justificada? Em quantas situações a atitude pacifista de oferecer a outra face pode ser ridicularizada? Com muita frequência, em muitas comunidades, recusar atitudes violentas pode soar como “covardia”. Afinal, o que define o que é valorizado ou desprezado pode depender muito pouco de “escolhas” intencionais do sujeito.

No caso da violência escolar, por exemplo, poderíamos pensar em quantos professores admirados por sua conduta ética na família, na sociedade em geral podem ser extremamente cruéis quando se trata de seu trabalho na escola? Isso nos leva a pensar que pode haver diferenças para o que faz sentido para nós, em diferentes lugares sociais.

Lamentavelmente, as escolas mais expostas e que acabam sendo notificadas aos serviços sociais e à justiça são as escolas públicas de periferia. Embora as discussões teóricas insistam em colocar como evidência o fato de que a violência interpessoal ignora fronteiras entre classes sociais, é mais fácil diagnosticá-la entre os pobres. Parece correto afirmar que é mais fácil aos profissionais forçarem sua entrada numa escola pública, a maioria sem vigilante, sem muro, e com portões frágeis, num bairro popular, do que abordar uma escola particular de bairro nobre, com um forte sistema de segurança e, sobretudo, pela reputação

dos estudantes – pessoas idôneas até que se prove o contrário, filhos de pessoas bem sucedidas, respeitadas. Além disso, é difícil escapar à evidência construída historicamente de que “os pobres são perigosos”.

Assim, é possível perceber que uma discussão sobre violência pode ir por muitos e distintos caminhos, mas a ampliação da compreensão sobre ela depende de aceitarmos a complexidade da interrelação sujeito/contexto, a qual pode ser melhor contemplada a partir das questões teóricas colocadas pela Análise do Discurso, conforme veremos no próximo capítulo.

### **3.2 Violência invade as escolas**

A instituição escolar vem enfrentando, no cotidiano, o incremento progressivo de dificuldades relacionadas a problemas internos, de gestão e também de fatores externos como o desemprego, a pobreza, a exclusão social e o tráfico de drogas, entre outros. Esses obstáculos têm demonstrado a necessidade de realizar diagnósticos e pesquisas sobre a “violência nas escolas”. Isso se deve, de um lado, à peculiaridade e ao caráter inovador da problemática e, de outro, à dificuldade de enfrentar as diversas modalidades que a violência assume no ambiente escolar, variando de intensidade, magnitude, duração e gravidade.

Considera-se que existem diferentes modalidades de violência (Charlot, 1997; Debarbieux, 1996 *apud* ABRAMOVAY, 2002). É importante adotar tal perspectiva, já que, de um lado, uma abordagem exacerbada do fenômeno corre o risco de criminalizar comportamentos comuns e, de outro, uma abordagem restrita pode desconsiderar as vítimas e as microviolências dentro da dinâmica do fenômeno. Aceita-se, portanto, uma visão extensa da violência escolar que incorpora: 1. a violência física, aquela que pode matar, consiste em ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual; 2. a violência simbólica ou institucional que se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, por exemplo. Segundo Bourdieu (2001 *apud* Abramovay, 2002), a violência simbólica: se tece através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário; 3. as incivildades caracterizam-se pelas microviolências, humilhações, falta de respeito.

Assim, quando se fala de violência nas escolas deve-se levar em conta não somente os delitos passíveis de enquadramento no Código Penal, mas também as incivildades, muitas

vezes invisíveis aos olhos dos atores que convivem na escola. As incivildades não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança.

A percepção de insegurança que percorre nossa sociedade não resulta somente de situações passíveis de serem solucionadas por meio da força. Ela remete à qualidade das relações interpessoais, aos elos sociais estabelecidos, bem como à insegurança vivida e sentida, ou seja, às relações entre civilidade e segurança. Dizem respeito, portanto, às manifestações de violência que tomam a forma de incivildades.

As incivildades consistem em atos e comportamentos considerados sem gravidade e que têm caráter essencialmente público – são, portanto, da ordem das relações entre o espaço público e os indivíduos (ROCHÉ, 2002 *apud* Abramovay, 2002). O conceito exclui tudo o que tem relação com o privado, assim como os afrontamentos violentos – mesmo aqueles com graves conseqüências para a vida social. No ambiente escolar, as incivildades muitas vezes ganham o contorno de comportamentos desafiantes por parte de alunos que procuram a visibilidade, provocando as autoridades – o que é constatado no dia-a-dia das escolas.

As incivildades são, em suma, atos que rompem as regras elementares da vida social; o que inclui as pequenas delinqüências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, os quais, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. E vale ressaltar que, na escola, elas raramente são penalizadas, sendo tratadas como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade (DEBARBIEUX, 1998, *apud* ABRAMOVAY, 2002).

Um dos efeitos da proliferação e da repetição dos atos de incivildades é a instauração de um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade. Ao mesmo tempo, as vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, estimulando a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania, o que pode levá-las a deserdar de espaços coletivos (como a escola). A proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais duras.

Num ambiente como esse, a “lei do silêncio” e a lei do mais forte imperam. As testemunhas e vítimas não comentam o visto, o sabido por temor da represália ou de ser

estigmatizado, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos. Isso implica, por sua vez, a sensação de falta de segurança, de desordem e de impunidade, o que gera a desorganização do espaço público.

No caso específico da escola, é necessário tomar cuidados especiais para que as relações sejam menos hostis, pois, num ambiente em que prevalece a incivilidade, alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar podem estabelecer uma relação de distanciamento com a escola, um sentimento de falta de pertencimento, levando ao desaparecimento das relações de amizade e solidariedade.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que o clima escolar também influencia aquilo que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, podendo ou não criar sistemas de cooperação, situações de identidade ou de desencanto com as escolas.

É fundamental atentar para o fato de que medidas de força não resolvem o problema da violência e das incivildades, pois não atingem o cerne da questão: a qualidade das relações interpessoais na escola. O mesmo pode ser dito sobre as soluções tecnológico-repressivas: detectores de metal, circuito interno de TV, câmeras, ou a presença de polícia para fazer revistas surpresas não vão melhorar o clima das escolas.

Afinal, uma política repressiva nunca substituirá políticas sociais e programas que transformem a escola em um espaço de segurança, de prazer e, por que não, de alegria. E isso só é possível se tais programas e políticas levarem em conta alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica da escola visando à superação da violência nas escolas.

Tudo isso nos leva a refletir sobre uma das questões atualmente mais enfrentadas no cotidiano da escola: o tráfico de drogas. Esta questão, assim como a da violência, tem preocupado educadores e pais, pois os adolescentes constituem, pela instabilidade da própria fase do desenvolvimento, um público muito vulnerável ao seu uso.

É mister registrar que o uso de drogas sempre esteve inserido no contexto histórico e cultural dos povos, e que não há sociedade sem drogas. Segundo Wânier Ribeiro (2005),

A questão da adequação ou inadequação do uso das drogas está relacionada aos motivos, à quantidade e aos contextos sociais, tendo claro que vários fatores podem contribuir para que esse uso se transforme, ou não, em abuso

e/ou dependência para algumas pessoas. Daí a importância da prevenção do uso indevido de drogas para adolescentes. (RIBEIRO, 2005, p.16)

Ribeiro (2005) nos adverte sobre os motivos que, hoje, têm levado muitos adolescentes ao uso abusivo de drogas, embora as autoridades tenham investido em programas e campanhas cada vez mais intensos para controlar o aumento de seu consumo pelos jovens. Nessas campanhas veiculadas ora pela mídia, ora pelas escolas, não é rara uma abordagem focada nas drogas e não nas múltiplas mediações que envolvem a questão. “Nessa abordagem direta, a principal estratégia é a criação do medo, enfatizando os aspectos negativos das drogas, para que as pessoas possam afastá-las de suas vidas.” (RIBEIRO, 2005, p. 17)

A autora remete à legislação brasileira, que chama a atenção para a necessidade de tratar as drogas não somente como um problema legal, mas também como um problema social. Tivemos a curiosidade de consultar a legislação brasileira sobre o tema: LEI nº 13.343, de 23 DE AGOSTO de 2006 vigente até hoje e que

Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.

Em seu artigo 19, incisos X e XI determina que

“Art. 19. As atividades de prevenção do uso indevido de drogas devem observar os seguintes princípios e diretrizes:

[...]

X - o estabelecimento de políticas de formação continuada na área da prevenção do uso indevido de drogas para profissionais de educação nos 3 (três) níveis de ensino;

XI - a implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos relacionados a drogas;”

Lamentavelmente essas medidas nunca foram nem são, a rigor, cumpridas. Na verdade, percebemos que a postura do trabalho escolar, prevista na legislação, fundamenta-se na ênfase sobre o estudo da substância tóxica, em detrimento de um trabalho pedagógico para desenvolver uma cultura da valorização da flexibilidade e liberdade de escolha dos

indivíduos. Essa atitude contribui, por vezes, “[...] como estímulo desafiador para que o jovem busque arriscar-se na aventura e curiosidade do uso e/ou abuso de drogar-se” (RIBEIRO, 2005, p. 18). Mas, deixemos este assunto das drogas para ser melhor explorado no capítulo sobre as drogas na escola.

Conforme notícia o jornal Gazeta de Alagoas, tráfico de drogas, agressões e ameaças de morte a professores tomam conta de escolas públicas e particulares de Maceió. Em matéria publicada, nesse jornal, Lelo Macena (CADERNO D, 17/09/2006, p. 1) nos diz que o quadro da violência nas escolas é assustador, ela tomou conta do cotidiano escolar de Maceió, conforme diz a professora Luciene Lima Costa, em entrevista à mesma edição da Gazeta (17/09/2006): “Hoje, professor é profissão de risco”. Ela já dirigiu três das mais problemáticas escolas do Tabuleiro do Martins e conhece de perto o drama dos profissionais de Educação.

Segundo a professora Luciene Costa, em 2003, quando diretora da Escola Dênisson Menezes, preocupada com o excesso de violência nessa escola, pediu ajuda ao Batalhão Escolar que, após revistar a escola, encontrou em poder dos alunos 38 estiletes, 2 revólveres e 5 facas. “Isso é muito sério. Nós professores estamos pedindo socorro” diz Luciene Costa ao jornalista (MACENA, 2006).

Na mesma matéria jornalística, a professora afirma ter sido ameaçada de morte por alguns adolescentes e por ter ficado sob proteção policial durante 15 dias, em vista de um ex-aluno ter ameaçava tocar fogo na escola. Sobre sua experiência como diretora da Escola Zumbi dos Palmares, ela diz ter acompanhado situações em que por pouco professoras já escaparam de estupro. Descreve outros tipos de agressões e informa ser o tráfico de drogas dentro das escolas é um dos principais motivos para o aumento da violência nas instituições de ensino. Ainda em relação a essa escola, em um dos anos letivos, de acordo com relato ao mesmo jornal, 13 alunos foram mortos por traficantes, a cem metros da escola. “Todos eles tinham envolvimento com drogas”, diz a professora.

Atualmente, Luciene Costa dirige a Escola Jaime Miranda, situada no bairro de Santa Lúcia – uma das mais violentas, segundo o Conselho Tutelar. No dizer da professora ao jornalista Lelo Macena, apesar do intenso trabalho de disciplina e da parceria com o Conselho Tutelar, a sua gestão nesta escola, ainda convive com a formação de “galeras” e espancamentos dentro e fora da escola. “É muito preocupante, pois nós que estamos no dia-a-

dia com os alunos constatamos que a instituição família acabou e a escola sozinha não é capaz de garantir a educação das crianças”, diz Costa (in MACENA, 2006).

A respeito da complexa função do professor hoje, a promotora Alexandra Beurlen – em entrevista ao mesmo exemplar do Jornal Gazeta de Alagoas (17/09/2006, Caderno D, p. 3-4) citado anteriormente – diz que as escolas públicas de classe pobre não estão preparadas para lidarem com crianças e adolescentes de comunidades miseráveis de Maceió . Ao mesmo tempo em que diz: “Eu nem sei se elas (as escolas) deveriam estar preparadas, pois o trabalho não é de educação formal e sim de educação doméstica”.

De acordo com Beurlen (Gazeta de Alagoas, 2006), os alunos refletem a realidade de violência que impera nos locais onde vivem. “São Crianças que não têm o que comer quando saem para ir à escola. São filhos que sofrem violência dos pais, os quais vivem numa situação de estresse por não ter como conseguir comida para os filhos.” A promotora nos diz ainda que “Os professores têm uma boa vontade imensa, mas não estão preparados para dar conta dessa diversidade de problemas”.

Nesse sentido a educação deixa de ser pensada como solução para problemas sociais, isto é, a violência como um problema escolar tem suas causas no âmbito do funcionamento da sociedade, são próprios da estrutura da sociedade, não são gerados no seio do processo escolar. Segundo Saviani:

Esta posição [...] busca expressar os vínculos reais entre educação e sociedade; por outro lado ela retira, elimina as possibilidades de a educação vir a ser um elemento de interferência no equacionamento dos problemas da própria sociedade. (SAVIANI, 1991, p.8)

A professora Abdizia Maria Alves, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em entrevista ao jornal Gazeta de Alagoas (2006, CADERNO E, p.3), associa a evasão escolar à violência e declara a violência ter sido apontada por diversas pesquisas realizadas por educadores de universidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Também ressalta não ter a maioria dos professores recebido preparação adequada para enfrentar essa nova realidade, a fim de ter condições de conviver nesse novo contexto de drogas e de outras formas de violência que ocorrem na escola. Segundo a pedagoga, antigamente os alunos tinham medo dos professores. “Atualmente, diante do quadro assustador, os professores têm medo dos alunos e vice-versa” (2006, CADERNO E, p.3).

A professora Abdizia chama ainda a atenção para o fato da evitação dos pais em freqüentar a escola, por causa do crescimento da violência nas últimas décadas. Ela afirma não saber mostrar a saída para resolver o impasse, entretanto aponta alguns caminhos. Uma das medidas adotadas quando foi diretora de um estabelecimento de ensino com alto índice de violência (“na escola funcionava uma boca-de-fumo, e os alunos andavam armados”) foi a de abrir a escola para atividades no final de semana, como bailes, formaturas e encontros sociais nos finais de semana. Comenta terem sido positivos os resultados, pois a partir daí a comunidade passou a ver a escola com outros olhos e nunca mais ela enfrentou problemas de vandalismo e roubos. Com a conquista da confiança dos alunos, eles passaram a entregar as armas, antes de entrar na sala de aula. (GAZETA DE ALAGOAS. CADERNO E, 2006, p.3).

Nesse mesmo espaço jornalístico, a pedagoga reconhece existirem problemas estruturais na escola, por falta de professores e condições de trabalho. Cita como exemplo dessa falta de estrutura a hora do intervalo nas escolas, o chamado recreio. “O recreio é um campo aberto para violência”. Esse espaço ocioso de tempo propicia a troca de práticas de violência entre os alunos. “O recreio deveria ser um espaço educativo, de interação e lazer, mas falta estrutura” (GAZETA DE ALAGOAS. CADERNO E, 2006, p.3).

O diretor da Escola de Educação Básica Dênisson Menezes, no tabuleiro dos Martins, o professor Diógenes Araújo Santos (em entrevista ao Jornal Gazeta de Alagoas, 17/09/2006) comunga com a experiência da pedagoga Abdizia quando declara sentir-se assustado com o comportamento violento dos alunos: “A violência é a brincadeira deles. Aqui os alunos brincam de matar. Eles não brincam para ser felizes”. De acordo com o diretor, as brincadeiras sempre terminam em agressões sérias. “É comum os alunos saírem da escola para ir se armar para voltar e continuar a briga. E nós não temos como controlar, pois eles pulam o muro do pátio na hora em que vão receber a merenda”, diz o professor..

Segundo matéria publicada no jornal Gazeta de Alagoas (17/09/2006), a localização da Escola Dênisson Menezes nas mediações do presídio Baldomero Cavalcante e a dura realidade dos alunos por serem filhos de pais detentos contribui para a absorção da violência pelos alunos do ambiente natural onde vivem. “Na hora do recreio eles brincam de rebelião no presídio e a polícia é sempre a inimiga nessas horas”, declarou uma professora que não quis se identificar.

Segundo o diretor Diógenes Araújo Santos, as crianças aprendem as “técnicas” de confecção de armas usadas pelos presidiários. “Eles derretem a caneta, aproveitam enquanto o material plástico está mole para colocar lâmina de barbeador e assim fazer um estilete”. Nesta escola o lápis também vira arma nas mãos das crianças de 8 a 12 anos. “Eles furam com o lápis. Já teve casos de um aluno atingir o rosto do outro dessa maneira. Eu temo que algum dia algo de pior venha a acontecer”, diz o diretor. “O pior é que os próprios pais, quando são chamados na escola, dizem que não podem fazer nada”, diz o professor Santos.

Uma assistente social que trabalhava nessa escola e atendia aos casos mais graves foi ameaçada pela comunidade, não agüentou a pressão e deixou a escola. “Os pais acharam que o trabalho dela iria fazer com que as famílias dos meninos problemáticos fossem perder a Bolsa-escola. Só que eu estou precisando urgentemente de um profissional que faça o atendimento psicossocial”, diz Diógenes.

É importante destacar, segundo o que a Gazeta de Alagoas apurou na Secretaria Municipal de Educação, que os profissionais não aceitam trabalhar na Escola Dênisson Menezes por conta da violência. Por isso, dos 47 professores que trabalham lá, apenas oito são professores concursados. O restante é formado por estagiários da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Isso causa um grande entrave no desempenho pedagógico e compromete a qualidade de ensino.

Para o diretor Diógenes, duas gestões da escola já foram praticamente expulsas pela comunidade. “A comunidade não reconhece a escola como um meio de melhorar sua condição de vida. Para as mães, a escola é um local onde seu filho vai ficar guardado por algum tempo e (onde) vai comer”, afirma o diretor ao jornal citado (17/09/2006).

Na mesma matéria da Gazeta de Alagoas, conforme julgamento da vice-diretora da escola, Ana Paula Monteiro dos Santos, os alunos refletem a violência do meio em que vivem. “Eles fazem parte de uma comunidade onde o índice de violência é muito grande. A maioria dos pais está no presídio”, diz Ana Paula. Segundo ela, a maioria dos alunos está fora da faixa etária e não se sentem estimulados pela família a aprender. “Eles vêm apenas com o instinto de brigar e desacatar o professor. Tudo é motivo de agressão”, afirma a vice-diretora.

Depois de apresentar o quadro da realidade escolar com esses matizes da violência, compete-nos agora fundamentar algumas estratégias de enfrentamento da violência nesse

âmbito. Para isso, seguiremos as sugestões de Júlio Aquino (2000) ao apontar alternativas de administração da violência escolar.

Segundo Aquino (2000), alternativas isoladas nunca serão capazes de evitar ou suprimir as várias formas de violência escolar. No máximo pode-se aceder a algumas hipóteses de administração democrática e de seus efeitos no cotidiano, o que, convenhamos, é pouco. Ainda, segundo esse autor, há três medidas para minorar a situação crítica da violência escolar.

A primeira medida refere-se à abertura irrestrita dos espaços internos e os pactos com o entorno escolar, no sentido de cooperação e parceria quanto à preservação do patrimônio.

A segunda corresponde aos pactos civis com a comunidade escolar, por intermédio dos representantes comunitários e famílias dos alunos, com vistas à fomentação da coresponsabilidade pela preservação do espaço escolar (físico e pedagógico). “Um trabalho micropolítico que pode, sem dúvida alguma, ser de responsabilidade dos administradores escolares” (AQUINO, 2000, p.176); a legitimação informal de uma espécie de “agente de paz” – um profissional com o qual os alunos se sintam confortáveis, em que eles confiem, e que se disponibilize para tanto; uma espécie de “porto seguro” para o qual os alunos, em situação de conflito iminente, possam acorrer.

No dizer de Aquino (2000), esse “agente de paz” teria como tarefa primordial ouvir as partes e suas alegações, exercitar o diálogo entre elas e, se possível, aceder à negociação e à superação do conflito. Mas nunca distribuir penalidades ou famigerados “sermões”. Esse profissional pode ser qualquer um do quadro de apoio, com o qual a clientela tenha uma relação cordial, mas de deferência. Seu lugar é mais da ordem da delegação informal, não se tratando, portanto, de um cargo burocrático, mas de uma função institucional e, em última instância, social.

A terceira medida seria trabalhar os *temas transversais*, inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) – Brasil, 1997, 1998. Nesse ponto Aquino nos diz que

Por meio do enfoque interdisciplinar e contextualizado das temáticas eleitas (ética, pluralidade, meio ambiente, saúde, orientação sexual, além de trabalho e consumo), propõe-se tangenciar as inquietações relativas ao cotidiano civil dos alunos e, por desdobramento, atingir uma certa instrumentalização para o

exercício ativo da cidadania democrática – o que, ninguém há de negar, não só pode como deve ser tomado como objetivo precípuo da intervenção escolar na atualidade. (AQUINO, 2000, p. 178-179)

Os temas transversais, por serem uma alternativa essencialmente pedagógica, apresentam-se de forma ambiciosa, mas promissora, e configura uma ocasião privilegiada de fomento dos princípios e valores democráticos que todo aquele preocupado com a educação de criança e adulto, na atualidade, deveria vislumbrar.

Entretanto, é sempre bom alertar contra o apelo excessivo ao policiamento escolar. Sem dúvida inevitável em certos tipos de ocorrências (manutenção da ordem pública: assaltos ou roubos de grande porte), a interferência da ação policial, entretanto, deve ser cautelosa e limitada.

Aqui, sentimos a necessidade de recorrer a Fukui (1992, p.121) quando propõe que

A ação do professor – que é capaz de lidar com seus alunos e com a clientela escolar numa relação de equidade – parece ser muito mais eficiente e produtiva do que a presença policial. Isso nos leva a sugerir que, em vez de treinar policiais, seria desejável qualificar melhor o professor para que possa desempenhar com mais eficiência o seu papel e suas funções, delineando de maneira explícita o alcance e os limites de sua atuação dentro e fora da escola.

Para finalizar esta parte da nossa pesquisa, queremos assinalar que os efeitos da violência presenciados no cotidiano escolar atual conclamam, mais do que nunca, um enfrentamento de cunho propriamente pedagógico, tendo como cenário privilegiado o interior mesmo da sala de aula e suas relações constitutivas, pois é a partir daí que se pode, a nosso ver, atingir a conversão dessa “violência nossa de cada dia” numa ação mais afirmativa, orientada para construção de um mundo efetivamente mais pensante, e portanto menos tosco e brutalizado. Um mundo melhor, enfim, que valha a pena ser legado às novas gerações.

### **3.3 Neurose e perversão**

Ao analisar as relações interpessoais na escola e as relações entre o aparelho estatal e a escola evidenciaram-se atitudes perversas originárias de todas as partes citadas. Para tal reflexão, recorreu-se, neste trabalho, mais uma vez a Freud e Lacan.

A leitura de *O mal-estar na civilização* (1929/1996) permitiu vislumbrar uma discriminação entre as formas plurais de relações sociais, as várias composições grupais e a cultura como princípio geral de regulação. Conforme descreve o próprio Freud nesse livro:

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. O poder dessa comunidade é então estabelecido como 'direito', em oposição ao poder do indivíduo, condenado como 'força bruta'. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. [...] A primeira exigência da civilização, portanto, é a justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo. (FREUD, 1996, p.101-102)

A evocação pelo autor de uma "vida humana comum" nos dá a indicação da presença de uma constante nas organizações sociais humanas. Ele identifica esse elemento como sendo a instituição da "justiça" que restringe a liberdade individual a partir do estabelecimento de um princípio de equidade entre os homens.

Lacan, no seminário sobre "A transferência" (1992), faz referência à distinção entre cultura e laço social. Valendo-se de *O banquete platônico*, ele avança na análise do mal-estar na civilização fazendo a seguinte consideração:

Se a sociedade acarreta por seu efeito de censura, uma forma de desagregação que se chama de neurose, é num sentido contrário de elaboração, de construção, de sublimação — digamos o termo — que se pode conceber a perversão quando ela é produto da cultura. (p.38-39)

A sociedade conduz à neurose; a perversão é produto da cultura. Podemos acompanhar esta proposição a partir da referência freudiana de que "a neurose é, por assim dizer, o negativo da perversão" (Freud, 1905/1996, p.157). Para Freud, trata-se de assinalar a diferença entre uma fantasia inconsciente e uma atuação consentida. Nesse sentido, as posições antinômicas em que se situam a neurose e a perversão referem-se, na proposta freudiana, não ao tipo de laço pulsional que o sujeito estabelece com o objeto, mas ao lugar no qual tal posição subjetiva se inscreve no aparelho psíquico. A afirmação de Freud deve ser entendida, conforme o estudo desenvolvido por Vallas (1990) sobre este tema, a partir de uma diferença no nível tópico. Assim, Vallas assinala que:

[...] o fantasma perverso é inconsciente na neurose, e consciente na perversão. É preciso lembrar que, quanto a isso, Freud, sem qualquer ambigüidade, não define a perversão como a manifestação mais ou menos impulsiva da pulsão

sexual, mas antes como uma posição subjetiva dada a partir do fantasma. O perverso põe em jogo sua pulsão sexual em condutas agenciadas pela cena de seu fantasma. (1990, p.30)

Esta diferença tópica, que permite a Freud identificar o fantasma perverso comum a todo neurótico, vai ser mais desenvolvida em sua obra a partir do estudo do complexo de Édipo e da castração. Conforme Valas, é dentro da temática da mãe fálica e dos destinos da constatação da castração materna que vão girar as relações entre neurose e perversão na obra de Freud. Nesse âmbito, a persistência inconsciente do fantasma perverso da mãe fálica faz seus retornos, na vida sexual do neurótico comum, no objeto-fetice.

No texto sobre "O fetichismo", Freud (1927/1996) destaca como tal constelação fantasmática é notória quando se trata de uma forte identificação com o pai. Processo semelhante ao descrito pelo autor na festa que une os irmãos da horda em torno do banquete totêmico. Há neste cerimonial uma ilusão compartilhada de que o pai está ali, que seu "traço" pode ser ingerido junto com o alimento. Da mesma forma, a união das massas ao redor de um líder se baseia nesta "ilusão" fetichista de que o "traço" do ideal está positivado no chefe.

Há, com efeito, neste momento, um desmentido da morte do pai que equivale à recusa da castração. Fato este indicado por Freud, em "O fetichismo" (1927/1996), quando analisa a produção do fetice pela "escotomização" da morte do pai em neuróticos obsessivos. Também no líder, trata-se da encarnação de um "ideal do eu" coletivo, que só é possível pela "escotomização" fetichista da morte do pai. A referência coletiva a um "ideal do eu" compartilhado se realiza através de sua *substituição* — isto é, de um traço seu, um elemento discreto — por um objeto-fetice. Isto só é possível na medida em que a composição do "ideal do eu" coletivo mantém um hibridismo representativo — entre traço e significante — que se revela, nas massas, pelo retorno à qualidade signica do traço unário.

Já Freud (1905/1996) indicava, diretamente, o fetichismo presente na encarnação do "ideal do eu":

O substituto do objeto sexual é, em geral, uma parte do corpo muito pouco apropriada para fins sexuais (os pés ou o cabelo), ou um objeto inanimado que está em visível relação com a pessoa sexual, e especialmente com a sexualidade da mesma (roupa íntima, roupa branca). *Este substituto se compara, não sem razão, com o fetice no qual o selvagem encarna a seu deus.* (p.145, grifo nosso)

A assunção da posição de líder, de substituto do pai morto, baseia-se, pois, em um apagamento da perda, uma borradura no registro do "traço unário" que inscreve o ato. O líder é o pai e, ao mesmo tempo, o registro de sua morte. Tal formação fetichista se fundamenta em uma recusa da escansão que separa o objeto de sua representação. O "traço" aí é ainda sígnico, sendo recusada, justamente, a sua qualidade significante. Como assinala Lacan (1988), tal processo pode ser encontrado, igualmente, nos efeitos sublimatórios das formações culturais, na produção do objeto de arte, por exemplo. O objeto de arte é "*das Ding*", isto é, a "coisa" mesma e não sua representação. Assim, se a cultura produz perversão, como pretende Lacan, é porque o "traço" aí se apresenta positivado no objeto-fetice.

Já na organização neurótica da sociedade, a interdição incide justamente cindindo objeto e representação. O acesso ao primeiro é perdido; no seu lugar, o representante da representação o atualiza como falta. Nesse contexto, o laço social não produz unidade, ele é desagregado em unidades significantes. A referência a um "ideal do eu" é, então, individualizada, pois pressupõe um trabalho de luto do "pai ideal" do grupo. É na horizontalidade das relações entre irmãos que se situa a efetividade do trabalho de luto, o reconhecimento da castração. Com a finalização desse trabalho, cada qual pode se afirmar desde sua posição significante e sair do enlace coletivo, tal como no modelo do sofisma lacaniano dos três prisioneiros (LACAN, 1945/1998). Porém, tal conclusão é dificilmente encontrada de forma plenamente realizada na história das coletividades. Aliás, pode-se pensar que sua plena efetivação tornaria inviável a vida em comum. Geralmente, o que se observa são enlaces permanentes entre ambos os registros.

Ambos coexistindo, lado a lado, em uma dialética de impossível superação, podemos afirmar que a permanência desse elemento "perverso" da cultura — a constante reprodução do objeto — é o que torna possível a manutenção do enlace social, ao passo que a neurose só tenderia à desagregação. Mais do que isso, cabe destacar que da mesma forma que a perversão encontra-se presente na própria estrutura da neurose, no fantasma que sustenta o sintoma neurótico, o "elemento cultural" é a pedra preciosa incrustada na estrutura do laço social. Neste sentido, a referência coletiva a uma "norma" social, a um "ideal fálico" compartilhado, é sempre, em alguma medida, fruto, igualmente, de uma recusa da morte do pai. A "normopatia" neurótica reguladora dos laços sociais representa o retorno do pai morto de forma positiva na "norma-fetice".

### **3.4 Entre sintoma e gozo: o fantasma da exclusão**

Tenho proposto a análise do texto "O mal-estar na civilização" (1929/1996) a partir da diferença entre "cultura" e "laço social" como correlativa da diferença entre perversão e neurose. Vimos, então, que se Freud afirma ser "a neurose o negativo da perversão" é bem porque a operação de recalque que realiza aquela tem por efeito o apagamento do objeto produzido por esta. Nesse sentido, a neurose é segunda em relação à perversão: é efeito do recalque que, conforme Freud, a estrutura ternária do Édipo opera sobre a sexualidade infantil, perversa polimorfa.

Assim, quando falo de perversão e neurose neste contexto, mais do que de "estruturas clínicas", estou tratando de momentos lógicos. Como Freud mesmo o indica, o aparelho psíquico é composto de diferentes camadas que guardam registros temporais distintos. No âmbito do inconsciente, nenhum registro se perde, nenhum traço se apaga. Eles se encontram sobrepostos, coexistindo entre si. Tal é o "peso" que a memória inconsciente tem para Freud: é a guardiã das experiências de uma pessoa, de um povo, de uma língua, de uma cultura.

Entre as expressões neuróticas desta "memória", ressaltaremos duas que não são sem relação entre si: a fantasia e o sintoma. No texto "As vias de formação dos sintomas", Freud (1915-17/1996) dá a seguinte definição para "fantasia":

[...] atividade psíquica, segundo a qual todas as fontes de prazer e todos os meios de adquirir prazer, aos quais se renunciou, continuam existindo sob uma forma que os põem ao abrigo das exigências da realidade e daquilo que denominamos 'prova de realidade'. A seguir, toda tendência reveste a forma onde ela se representa como satisfeita. (p.103-104)

Interessa-nos destacar, nesta citação, a indicação de Freud de que a fantasia seria uma atividade substitutiva a uma realização pulsional abandonada; ela vem no lugar de uma experiência de satisfação, substituindo-a. Esse sentido do termo fantasia é bastante próximo da definição freudiana de sintoma como "satisfação substitutiva". Na verdade, segundo o autor, todo sintoma pode ser lido, decifrado, como uma fantasia de desejo. Ele é uma forma

de realizar a fantasia que traz junto o seu impedimento. O sintoma neurótico é, assim, formação de compromisso entre as exigências da realidade (ou do eu, ou do superego) e os desejos inconscientes. Ele expressa como "mal-estar" aquilo que as fantasias representam, de forma figurativa, como satisfação da pulsão. Segundo Soler (1998),

Em termos freudianos, a decifração do sintoma revela a fantasia e a satisfação libidinal que ela engendra. A noção freudiana de formação de compromisso implica que o sintoma constitui o retorno do gozo recalado. Não é simplesmente a memória do gozo; é o gozo presente imutável em seu cerne. (p.17)

Trata-se, pois, entre fantasia e sintoma, de uma diferença de lugar psíquico em que uma expressão de gozo se apresenta. Dito em uma palavra: se o sintoma é neurótico, a fantasia é perversa. Ambos, no entanto, compõem o campo das representações. Eles são secundários em relação à primeira experiência de satisfação e supõem uma perda de gozo que visam suplantar. Pela fantasia, produz-se a cena na qual objeto e sujeito se complementam no gozo pulsional. No sintoma, a cena se apaga, em função da interdição, e é deslocada — graças aos mecanismos simbólicos em jogo — para uma expressão substitutiva.

Poderia, então, falar — a propósito da distinção freudiana entre "elemento cultural" e "relações sociais" — de uma "fantasia cultural" e de um "sintoma social"? Não se trata aqui, é preciso que se diga, de uma mera aplicação de conceitos clínicos à análise social. Propor os termos "fantasia cultural" e "sintoma social" acompanha os passos de Freud e de Lacan, que conceberam a função do psicanalista como atinente a ambas as esferas, a clínica do indivíduo e a análise das coletividades. Além disso, elas são profundamente enlaçadas entre si. Como Freud (1921/1996) mesmo o indica, "a psicologia individual é, ao mesmo tempo e desde o princípio, psicologia social" (p.2.563). Lacan (1967/2003), por sua vez, denominou a incidência da psicanálise nestes dois campos de "psicanálise em intensão" e "psicanálise em extensão", sublinhando a interdependência estrita existente entre eles (LACAN, 2003; SOUZA, 1991).

Conseqüente a esta proposição, o termo "sintoma social" foi forjado por Lacan no diálogo com Marx: "Marx, diz o psicanalista, foi o inventor do sintoma." Isto porque, conforme observa Lacan no seminário "RSI" (1974 - 75), ao desvelar a estrutura do capitalismo, ele teria indicado e nomeado o motor que põe a máquina social a funcionar, para além das vontades e dos desejos dos sujeitos implicados. Trata-se da "mais-valia" que Lacan renomeia em psicanálise como "mais de gozar". Assim, no âmbito social ocorreria, conforme

o psicanalista, um processo homólogo àquele que a psicanálise observa na clínica individual: o sintoma se produz ali onde um gozo se perdeu, onde o objeto da satisfação é registrado como perdido.

Lacan se vale, pois, da lógica indicada por Marx para decifrar a estrutura "social" do sintoma em psicanálise. Também na clínica individual, como no social, o sintoma é um "a mais" que possibilita o acesso, por intermédio do simbólico, ao gozo real perdido. No sintoma neurótico, o significante substitui o objeto; ele representa — de forma velada, no significante — a inclusão do sujeito na cena fantasmática de satisfação que o recalque apagou. Tal é a proposição freudiana ao afirmar que os sintomas são a vida sexual dos neuróticos. Poderíamos, contudo, acrescentar: se no neurótico os sintomas são a vida sexual, isto acontece pelo ganho de gozo que aí se produz a partir da posição de exclusão do sujeito da vida sexual de seus pais, da cena primária.

Nos termos de nossa análise de "O mal-estar na civilização"(1929/1996), a "fantasia perversa", culturalmente compartilhada, consiste em uma representação coletiva da "cena primária". Na construção freudiana, trata-se da fantasmagoria que circunda a horda primitiva: o pai tirânico que goza de todas as mulheres. Deste circuito de gozo, o sujeito é excluído. Com o assassinato do pai, os ideais culturais assumem a condição de "representantes totêmicos" do pai morto. O "representante fálico", tomado em um dado circuito de trocas sociais, é portador de um "traço" do objeto perdido, que os integrantes da comunidade almejam e idealizam: é o "ideal do eu" coletivo, o substituto do pai morto.

Porém, a particularidade desta representação fantasmática é, justamente, que em relação a ela o sujeito está sempre em prejuízo. Ele se situa em posição de exclusão, pois quem goza aí é o Outro. A partir desta condição, podem-se situar três destinos: ou bem o sujeito se faz portador do "traço" e propõe-se a si mesmo como substituto paterno; ou bem ele porta o "traço", mas desta vez do lado do objeto, daquilo do qual o pai é suposto gozar; ou ainda, o sujeito faz suplência ao gozo perdido, isto é, faz sintoma. Esta última saída, a saída da neurose, implica a inclusão do sujeito no circuito de trocas, no "laço social".

### **3.5 A moral social e o ideal fálico**

Neste ponto, chegamos a uma importante diferença nas abordagens freudianas e lacanianas do "sintoma", que permite esclarecer melhor a nossa posição. Conforme Vanier (2002):

Para Freud, o gozo neurótico, seu sintoma, torná-lo-ia associal; para Lacan, é o sintoma propriamente dito que se torna ao mesmo tempo condição do social e o modo particular de inscrição do sujeito no discurso, ou seja, no laço social. (p.216)

A consideração desta diferença é importante em nossos propósitos de leitura, pois ela marca uma mudança na posição do analista. Freud assume, por vezes, uma posição moral em relação ao gozo, sobretudo naquilo que do sintoma pode permitir a dispensa da referência paterna, ou seja, a ultrapassagem do complexo de Édipo. Tal fato é notório, como indica Lacan (1988), no horror expresso pelo psicanalista diante do enunciado moral: "Amarás ao próximo como a ti mesmo", desenvolvido em "O mal-estar na civilização" (Freud, 1929/1996).

Nesse preceito moral há, segundo a análise de Freud, um conflito entre a pulsão e a sua expressão nos laços sociais. Esta tensão se apresenta na frustração decorrente da necessária inclusão de "terceiros", quando a satisfação da pulsão exigiria a restrição a dois: sujeito e objeto. O mandamento vai de encontro à expressão direta da pulsão, pois o desejo sexual só pode ser satisfeito no recorte de um objeto específico. Assim, o "amor" referido, à medida que exige a indeterminação do objeto, só pode ser o "amor coartado de sua finalidade". Trata-se já de uma derivação da finalidade da pulsão. Em relação a Eros, o preceito "amarás ao próximo como a ti mesmo" é coercitivo, uma vez que impede a determinação do objeto.

As considerações seguintes de Freud são decorrências desse primeiro problema. O preceito que impõe o amor ao próximo como a si mesmo expressa igualmente o dever de querer bem ao estranho. E este, conforme a história da humanidade nos mostra, é o depositário principal de nossas pulsões agressivas; é, antes de qualquer coisa, o inimigo, o rival. *Homo homini lupus*, diz Freud repetindo Hobbes, e fazendo menção à história da crueldade dos povos entre si. Desse modo, a obediência a tal preceito moral é um excesso da evolução da cultura que constrange, de uma só vez, a expressão das duas tendências pulsionais: a de Eros, que manteria o indivíduo restrito à satisfação do exercício sexual com o parceiro, e tão somente com ele; e a pulsão de morte, pois limita a expressão de uma agressividade inata *vis-a-vis* com o desconhecido.

Dos argumentos do autor, podemos depreender que a "tipologia da alteridade" em causa na cultura não é de modo algum a mesma que organiza a sua expressão nas relações sociais. Enquanto na primeira temos a satisfação pulsional apresentada como possível, a segunda nos apresenta o histórico das suas formas de restrição. Se tomarmos o homem tão somente no seu "elemento cultural", é forçoso constatar-se que o "próximo" ou bem é objeto e colaborador da satisfação sexual ou bem é o rival, o inimigo a ser explorado. Diz o autor:

[...] o próximo não representa unicamente um possível colaborador e objeto sexual, senão também um motivo de tentação para satisfazer nele sua agressividade, para explorar sua capacidade de trabalho sem retribuí-la, para abusar dele sexualmente sem seu consentimento, para apoderar-se de seus bens, para humilhá-lo, para ocasionar-lhe sofrimentos, martirizá-lo e matá-lo. (FREUD; 1929/1996, p.116)

Essas "figuras da alteridade" são correlativas às duas tendências pulsionais básicas indicadas por Freud. Apesar das aparências, que indicariam uma bipartição bem definida entre objeto-sexual e objeto-rival, ele indica que, na maioria das vezes, ambas as pulsões apresentam-se conjugadas. Tal fato é nítido na referência ao sadismo como expressão erótica que representa, ao mesmo tempo, o desejo de unir-se ao objeto — Eros — e destruí-lo — morte.

O que gostaríamos de enfatizar é a tese freudiana de que a expressão destas pulsões não se opõe à realização cultural. Pelo contrário, elas são a força motriz da cultura. Nesse sentido, ao proceder a análise do mandamento moral, Freud mostra a presença da pulsão no seu cerne, isto é, não há apenas oposição entre evolução cultural e expressão pulsional. O que horrorifica Freud ao decompor o mandamento é que sua estrutura gramatical revela o quanto o outro é, também aí, reduzido ao estatuto de objeto. O psicanalista, no entanto, sonha com uma moral purificada. Ele escreve:

[...] há certas diferenças na conduta dos homens, qualificadas pela ética como 'boas' e 'más', sem levar em conta para nada suas condições de origem. Enquanto não forem superadas estas discrepâncias inegáveis, o cumprimento dos supremos preceitos éticos significará um prejuízo para os fins da cultura ao estabelecer um prêmio direto à maldade. (FREUD; 1929/1996, p.116)

Lacan (1959-60/1988), no seminário sobre "A ética da psicanálise" chama atenção ao que tal análise de Freud revela. De fato, Freud reproduz nesta sua interpretação do

mandamento religioso o caminho já percorrido em outros contextos como, por exemplo, na obra do Marquês de Sade. Ou seja, a aproximação de um enunciado que ordena ao bem supremo com o seu avesso: a redução do outro ao estatuto do objeto de desprezo, de dejetos. A astúcia em jogo no argumento moral revela, dessa forma, o objeto que aí se esconde: a falta de um suporte último que assegure ao sujeito o sentido de sua existência. É a morte de Deus — verdade primeira do estabelecimento do laço social, conforme descrito pelo mito da horda primitiva — que é recusada no ideal moral.

A referência à lei moral como ideal do eu coletivo é, como já demonstramos acima, retorno do recalcado da morte primitiva do pai. Mais do que isto: é fruto de um luto irrealizado. Ora, é justamente a referência ao ideal que constitui a cultura e o laço social. Porém, enquanto a primeira tem na recusa a forma privilegiada de defesa, o segundo tem de lidar com os seus retornos, o que implica uma certa forma de registro da perda. Nesse sentido, a relação ao ideal em uma dada composição social é análoga às demais formações do inconsciente. Ela é uma composição híbrida, que guarda registros antitéticos: negação e afirmação da castração.

No seminário "O avesso da psicanálise", Lacan (1992) sublinha o fato de que o papel central que Freud atribui ao complexo de Édipo como "normatizador" do desejo conduz a uma idealização da função fálica. Isto é, segundo Lacan, Freud mantém em relação ao pai um discurso religioso que consiste em sustentar-se na ilusão de que não apenas ele não está morto como ordena o discurso. O significante fálico introduzido pelo complexo de Édipo seria, então, em síntese, o representante psíquico do ideal, do que se estabelece como "norma social". Nesse sentido, o falo é, ao mesmo tempo, o guardião da significância do sujeito e o operador central das relações sociais. Enquanto significante do desejo do Outro, ele produz *vel* no real da castração, apoiando-se no fantasma, compartilhado, do incesto proibido. Assim, a designação do ideal indica, na referência fálica, igualmente, o objeto de gozo interdito: o corpo da mãe.

Podemos, então, consentir em seguir a tese-diagnóstico da *neurose* do laço social, proposta por Freud e Lacan, na referência ao complexo de Édipo como compondo a cena fantasmática que atualiza, para cada sujeito, a estrutura fundadora da cultura. As relações sociais também — da mesma forma que os neuróticos tomados individualmente — organizam-se em torno de um fantasma que recorta seus limites na referência a um ideal fálico, que representa de modo positivo o pai morto, e um objeto de gozo interdito, o corpo

materno. Sua expressão superegógica — o herdeiro do complexo de Édipo — não deixa espaço para engano: o ideal é aí designado como Lei e o gozo interdito se precipita no objeto, representando-o como dejetivo.

De ambos os lados, do ideal e do objeto, temos dois registros do que pensamos poder denominar "exclusão". Do lado do ideal, a "exclusão fálica" aponta a existência de um significante que *ek-siste* à cadeia significante, na medida em que, diferente dos demais, é asemântico. A *ek-sistencia* indica a pureza do símbolo, representante último da diferença presença-ausência. Do lado do objeto, a exclusão do "mais de gozar" que indica um além do desejo, um objeto não suportado pelo que a pulsão pode significar do desejo do Outro. O gozo é, nesse sentido, a marca do impossível, a *Werfung* (expulsão) do real (Freud, 1925/1973). Porém, à medida que o gozo é situado em relação à representação superegógica do ideal fálico, ele é subsumido na representação do objeto proibido, como tentação do *mal*. Estes limites recortados pelo fantasma, que no seminário "Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise", Lacan (1964/1990) indica como "os dois muros do impossível", desenham as bordas do laço social.

As diferentes formas de organização social revelam, assim, sua verdade como sintoma, enquanto o "elemento da cultura" permanece como "gramática pulsional" inassimilável às formas de representação organizadas pelo Ideal fálico. Tal fato é notório nas organizações sociais denominadas totalitárias, nas quais o referente fálico se confunde com o objeto de gozo — compondo um ideal do eu fetichizado —, perdendo a labilidade própria à metaforização significante. Paradoxalmente, mas de forma bastante lógica, a redução dos princípios simbólicos ao estatuto de "coisa" pode se apresentar como decorrente de um "elevado" desenvolvimento cultural, como reação à "crueldade do superego". Como indica Freud (1929/1996), a renúncia pulsional demandada pelo superego ao invés de apaziguar seu sadismo, reforça-o.

Porém, além da particularidade destes estados de exceção que as políticas totalitárias engendram, acreditamos poder observar em todo laço social agenciamentos discursivos dessa mesma natureza. Isto é, haveria, segundo nossa hipótese, em toda forma de organização social, atualizações fantasmáticas mais resistentes ao trabalho da metáfora. Isso se deve, a nosso ver, às dificuldades, já indicadas acima, de superação do luto pela morte do pai ou, de forma mais genérica, de luto pelo ideal. Fato este igualmente presente entre muitos analistas que propõem a idealização da função fálica como reguladora das formas denominadas de

"gozo perverso". Desconhece-se, assim, nas análises dirigidas pela censura moral, a particularidade do trabalho do psicanalista: a de que o desejo ao qual se visa excede os limites do campo definido pelo laço social e reencontra o sujeito na tarefa de produção do objeto: o sujeito no seu "elemento cultural".

### **3.6 O mal-estar docente**

A expressão mal-estar docente já tem 15 anos. Ela foi usada pela primeira vez pelo pedagogo J.M.Esteves, num livro publicado em 1987 que tinha esse mesmo nome. De lá para cá, volta e meia ela surge para explicar como os professores, enquanto “grupo profissional”, têm reagido aos desajustes que as mudanças sociais provocam em seu trabalho. O mal-estar docente, portanto, resume um estado de decepção e uma permanente atitude de lamento diante de processos sobre os quais os professores não têm mais – se é que tiveram algum dia – poder de interferência. No limite, pode vir à tona através de uma espécie de saudosismo que sempre se manifesta em termos comparativos e que se sintetiza a partir de constatações negativas: o ensino já não é o que era; os alunos já não são o que foram; “no meu tempo não era assim”...

Há vários fatores determinantes do mal-estar do educador. De um lado os que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula – gerador de tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. De outro lado, os fatores referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. A ação desses fatores afeta a eficácia do docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço. Quando se acumulam influem decisivamente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode levar a autodepreciação do ego.

Nos últimos anos, vivemos, segundo autores das ciências humanas e sociais, um aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores – cobra-se deles o papel de pai, psicólogo, educador infalível e intelectualmente bem preparados, bem informados das notícias globais, habilitados às novas tecnologias, além de serem sujeitos bem humorados em sala de aula, isto é um super-homem –, concomitante a um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para

muitos deles, já que não têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências, até porque lhe faltam os recursos financeiros e boas condições de trabalho.

Considerando as transformações por que tem passado a educação, tentaremos buscar uma subjetividade e uma objetividade produzidas na e através da linguagem e da fala, estabelecidas a partir do registro do real. Dessa forma queremos entrecruzar psicanálise e educação, embora saibamos que o Inconsciente na educação tenha sido muito pouco estudado. No entanto, acreditamos que, dada a profundidade dos fenômenos que abordaremos – o medo da violência do tráfico de drogas na escola –, que leva os atores da educação a um sofrimento tão intenso e destruidor, é imperativa a necessidade de um trabalho de orientação psicanalítica que faça outra leitura do que se tem apresentado como o enigma da educação atual.

Inicialmente abordaremos a atual crise em que vive a Pedagogia: desacreditada enquanto profissão, desrespeitada como saber, questionada em relação à sua estrutura e funcionamento.

Existe um abismo entre a teoria e a prática pedagógicas, em que a prática pedagógica fica sempre defasada em relação à teoria e isto gera uma enorme imprecisão no campo pedagógico quanto à forma de atuação do professor. Dessa ruptura entre teoria e prática surge um ressentimento: dos educadores práticos contra os pedagogos, pois as doutrinas não oferecem perspectivas para uma prática adequada, uma aplicabilidade concreta dos seus princípios; dos pedagogos contra os professores, que, aos seus olhos, aparecem como incapazes de assimilarem o espírito das teorias.

A pedagogia ainda não tem claro quem é o professor que trabalha com o aluno. Ela, geralmente, o reduz a um indivíduo concreto chamado “professor”. E, aqui, queremos percebê-lo não apenas como uma pessoa concreta, mas como um lugar no discurso.

Na tentativa de desvelar o medo existente entre denunciar e não denunciar o esquema do tráfico de drogas na escola – objetivo de nosso trabalho –, utilizaremos o conceito de gozo segundo Lacan, resgatando muitos aspectos que Freud estabeleceu em *Além do princípio do prazer* (1920/1996).

Os primeiros estudos de Freud evidenciavam que os seres humanos eram regidos apenas pelo princípio do prazer, no entanto, depois de muitos anos de clínica, ele chega a um determinado ponto em que começa a ver, num âmbito mais amplo (social) que os seres humanos podiam também escolher alternativas piores. Freud, em suas experiências clínicas

observou que alguns indivíduos poderiam se destruir, indo além do princípio do prazer: ao gozo.

O gozo enquanto uma satisfação pulsional e paradoxal que poderia levar o sujeito a viver o pior, a manter um circuito de vida no qual não houvesse mudança. No qual não houvesse investimento energético, em que houvesse apenas um cotidiano que continuamente se repetisse.

No âmbito social, um outro nome para este processo seria repetição sob a forma de cotidiano escolar. Fazer todo dia sempre igual. O gozo pode ser a marca de uma vida alienada, sem saber e sem desejo. O que faz supor que o medo entre denunciar e não denunciar o tráfico de drogas na escola desempenhe aí um papel ainda mais defensivo: ele não pode denunciar o que sabe; ele não pode dizer eu sei. Então ele diz: “É melhor eu nem pensar nisso!!!”

Esse conflito entre falar e calar revela possivelmente um contraponto entre uma situação desejante experimentada como uma condição ética de falar – denunciar o tráfico de drogas, que é algo terrivelmente danoso para a escola como um todo – e calar – não denunciar, ficar em estado de inércia resignada no interior desse professor, que diante da adversidade do sistema que não lhe dá garantia de segurança e o submete a riscos de morte, ele – o professor – renuncia ao enfrentamento do poder do tráfico, fazendo-se cúmplice dele e é isso o pior.

Esse dilema – falar ou calar – aponta-nos para o grande problema da ética do professor. Então questionamos: O que está e o que não está em nosso poder? Até onde se estende o poder da nossa vontade, de nosso desejo, de nossa consciência? Melhor perguntando: até onde alcança o poder de nossa liberdade? Podemos mais que este sistema de insegurança ou este pode mais do que nossa liberdade? O que está inteiramente em nosso poder e o que depende inteiramente de causas e forças exteriores que agem sobre nós?

Mas isso não aconteceu por acaso. No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho.

Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passam a se tratar. O que vem fazendo com que o professor acabe perdendo o interesse pelo próprio trabalho, pelo trabalho dos alunos e pelo trabalho dos colegas. Professor e aluno já não se importam com mais nada. Na verdade, deduzimos que a energia libidinal desse professor está tão baixa que ele se sente sem forças para se ajudar e ajudar os alunos.

O mais sério disso tudo é que muitas vezes o professor acaba dizendo não a todos aqueles que desejam realmente ajudá-los. Isso porque ele acaba desacreditando que é possível mudar, que é possível fazer alguma coisa.

Esse problema se agrava ainda mais quando ocorrem os chamados fenômenos de grupo, ou seja, quando vários professores de uma escola apresentam o mesmo sintoma. Primeiramente, esses fenômenos dão a impressão de que ele não está só. O que ele não percebe é que, mais uma vez, ele fica sem conseguir resolver o que fazer consigo próprio, com a sua classe, com os seus alunos. É o momento em que o professor atua por inércia. Ele produz, mas na grande maioria dos casos está ausente dessa produção.

Para que ele supere esse processo seria preciso que o próprio professor produzisse um saber sobre a sua situação de medo e silêncio diante do tráfico de drogas. Um saber que possibilitasse localizá-lo frente aos impasses que ele vem encontrando, diante das modalidades de gozo, frente ao desejo de denunciar.

Freud, no texto *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, retoma o lugar do professor quando diz: “Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu o nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias” (1914/1996, v. XIII, p.186). Mais adiante, reforça a valorização da ambivalência:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudadas por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (1914/1996, v. XIII, p.288)

Se, na nossa sociedade atual, o pai está sofrendo, dilacerando-se, havendo o “declínio da imago paterna”, isso implica o declínio da autoridade como instância que opera a regra e a lei (FLEIG, 1999, p.772), e o professor também vem passando por questões bem semelhantes, pois há um total desrespeito à sua figura tanto da parte dos pais, quanto dos alunos.

Esse pai que Freud situava em seu texto como pai a quem mais tarde iríamos transferir respeito já está colocado em dúvida antes mesmo de os filhos chegarem à idade escolar. Será esse um dos motivos da falta de respeito com que nos deparamos diante do universo escolar? Nós, como professores, não conseguimos, então, nos ressituar, pois o pai também não se situa como pai? A partir disso é que posso arriscar-me a dizer que nós, professores, estamos

vivendo um declínio social da função do professor que se assemelha ao declínio da função paterna.

Remetendo-nos à formação dos professores, imaginamos a questão através da metáfora da “fo(^)rma”: molde, vasilha em que se assam bolos, todos em “fo(^)rmas” iguais. Podemos pensar também em produção industrial, como alguns profissionais ainda desejam, no sentido de que todos sejam iguais, apáticos talvez. Traçando um contraponto, pensamos então em “forma” como feitio, maneira, jeito, aparência que nos pode levar a pensar na “formação” como ato de formar, como forma de lidar no processo de aprendizagem, no envolvimento que temos junto à construção do sujeito, à formação da cidadania.

Ainda quanto à formação do professor, Esteve reflete:

La formación permanente del profesorado debe suponer la constante disponibilidad de una red de comunicación, que no debe reducirse al ámbito de los contenidos académicos sino, además, incluir también los problemas metodológicos, organizativos, personales y sociales que, continuamente, se entremezclan con las situaciones de enseñanza. La innovación educativa va siempre unida a la presencia de equipos de trabajo (1994, p.151).

Entendemos que a formação do educador não se dará em um único indivíduo, solitariamente, como uma “autoformação”, mas é o grupo de educadores que, continuamente, deve se questionar sobre as demandas e seus investimentos, sua posição de mestre, como diria um lacaniano. Essa posição de mestre está investida de uma relevância muito maior do que aquilo que o campo do pedagógico poderia nos informar. Sabemos que as marcas do encontro professor-aluno são decisivas para o percurso da vida futura da criança e do jovem, pois aí repousa o desejo.

Devemos, ainda, na posição de educadores, dar-nos conta de que, diante da formação do outro, corremos o risco de inventar uma nova forma de violência: a “violência acadêmica”, que, é claro, se mostra distante da “violência de vida”, que conhecemos no nosso dia-a-dia. (FREIRE COSTA, 1984, p.61).

Sentimos que a formação nos bancos escolares universitários, deixa a desejar, pois as expectativas e as necessidades desse ensinante (que neste lugar é aprendente) não são atendidas, entendidas. Estamos deparando-nos com professores que, quando chegam à prática, percebem que a teoria que receberam não dá conta do fazer pedagógico.

Dessa maneira, podemos pensar na questão dos “saberes das disciplinas” descritos por Tardif: “Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e

contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (1991, p. 220).

A respeito dos saberes curriculares, Tardif diz:

Apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o (a)s professore(a)s devem aprender e aplicar. E por último os saberes da experiência” que são: “saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 1991, p.220).

Tratando-se da violência na escola, é importante pensarmos nos saberes de experiência, pois esses seriam, sem dúvida, uma das condições da profissão. O mesmo autor assim complementa a reflexão sobre o “saber”:

A atividade docente não se exerce sobre objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...]. Elas exigem, portanto, do(a)s professore(a)s não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática, [...] mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas (1991., p.228).

Tardif (1991) considera que há uma distância crítica entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação, como se revelasse um choque da dura realidade enfrentada na sala de aula. Nesse momento, aflora uma rejeição da formação adquirida, restando-lhe a certeza de que ele próprio, o professor, é o responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

Pierre Lévy, em seu texto *A internet e a crise do sentido* (2007, *on line*), acrescenta: “Os conhecimentos se tornam obsoletos cada vez mais rapidamente. O saber-estoque é substituído por um saber-fluxo em aceleração constante, que os sistemas tradicionais de ensino não sabem mais transmitir”.

Reflete-se no espaço escolar mais um dado importante: o professor não está procurando formação, e isso é preocupante, pois os espaços para essas questões restringem-se às reuniões administrativas, com calendários, etc, em que o professor utiliza o tempo à procura de atividades práticas e não está tratando de suas questões como docente e na relação professor-aluno.

Mostra-se mais fácil esquecer, recalcar, demonstrar-se alheio à situação do que o mal-estar da profissão, da falta de reconhecimento, do declínio da autoridade.

Então, abriríamos mais um leque na discussão, tentando estabelecer relações com outras teorias, dizendo que os professores “adoecem”, existe um mal-estar docente. José Esteve, em seu livro *El malestar docente*, ressalta:

El malestar docente es una enfermedad social producida por la falta de apoyo de la sociedad a los profesores, tanto en el terreno de los objetivos de la enseñanza como en el de las retribuciones materiales y en el reconocimiento del estatus que se les atribuye (1994, p.153).

Um estudo realizado no Brasil, coordenado por Wanderley Codo, mostra-nos igualmente o quanto alguns professores estão desanimados: “[...] tratando alunos como se estivessem lidando com uma linha de montagem de salsichas, a imagem vem da ópera rock The Wall: Hey teachers, leave the kids alone (Professores, deixem os alunos em paz)” (1999, p237). Coloca esse autor a dúvida do professor quanto à importância do seu trabalho, de não conseguir, de não ser capaz de se envolver. Nomeia a Síndrome de Burnout como consequência da situação em que “[...] o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho” (1999, p.238). Seria como se estivesse desistindo de ser educador, o que poderia refletir uma falência na educação.

Nota-se, então, que estamos começando, realmente, a nos preocupar com a posição do educador e insisto, aqui, com o declínio da autoridade que aparece e que produz sintomas.

Quando uma professora diz: “Na sala de aula a gente vive o pavor, o pânico.” (ENTREVISTADA A), tal posicionamento faz-nos pensar que os professores estão adoecendo, que o sofrimento psíquico transborda. Freire Costa entende a concepção de “enfermidade” em estreita relação com a violência:

Dizer que o individuo é doente ou inverter a proposição, colocando em seu lugar a sociedade, pouco esclarece o problema. O impasse do indivíduo urbano não é o de saúde ou doença, sua ou da sociedade, mas o da impossibilidade de escapar da teia da violência em que se encontra (1984, p.185).

Nesse momento, não nos interessam os rótulos, os diagnósticos que se darão ao mal-estar dos professores, pois certamente servirão, somente, para posicioná-los como vítimas de uma espécie de enfermidade, sem condições de se erguerem da cama, posicionando-se como queixosos e nada mais.

É tempo de acordar e ver que trabalhar segundo a LDB, entre outras diretrizes, normas e valores, exige muito mais do que um curso de graduação e de especialista. Exige uma postura política, social frente ao novo aluno, aos jovens e às jovens do século XXI, frente à temática emergente, que é a violência na escola, frente aos “problemas” que esses alunos trazem. Os “problemas” que o professor há de enfrentar, movendo-se nessa caminhada, precisam constantemente ser repensados, reconceitualizados, havendo um “suportamento”<sup>2</sup> na busca de novas formas, reinventando corajosamente o cotidiano escolar.

---

<sup>2</sup> “Suportamento” forma-se por neologismo – suportar + sofrimento – para expressar a angústia que os professores vêm sentindo neste processo de mudanças.

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS

*O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém desta última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. (FREUD, 1996, v.21, p.95).*

#### **4.1 Escola pública de periferia: espaço de risco**

O tema – o medo do professor provocado pela violência do tráfico de drogas nas escolas de periferia de Maceió – será aqui tratado num contexto mais amplo, recorrendo à análise do discurso, com um viés da análise do discurso francês (Pêcheux, Ducrot e Orlandi) e da psicanálise (Freud e Lacan), que fundamentará a análise dos discursos dos professores. Assim, podemos compreender o discurso como fenômeno único que se manifesta em contextos diversos, colocando em evidência o que parece ser uma dificuldade básica do ser humano: sair de uma posição narcisista e colocar-se no lugar do outro.

O discurso docente atual é permeado por produções imagísticas e amplamente alardeadas de como os professores e as professoras, principalmente em tempos de nossa modernidade tardia, sentem-se desvalorizados, desautorizados, desrespeitados ou, sobretudo, desmoralizados. Esse discurso, com efeito, é ressonante junto aos teóricos da profissão docente que entendem que a função de professor em nossa história próxima sofreu considerável desgaste intelectual, social, cultural e econômico. No imaginário social, ao que parece, o "mestre" nostalgicamente idealizado de outrora cedeu lugar a um profissional sucumbido à atual massificação da indústria, da comunicação e da tecnologia, bem como à inabilidade em lidar com as manifestadas identidades e diversidades culturais emergentes e com a violência do narcotráfico no ambiente escolar.

O declínio da autoridade docente é tema recorrente. Professores e professoras se vêem às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício exposto numa queixa livre de censura. Queixam-se, com efeito, das condições de trabalho, do pouco reconhecimento profissional obtido, da violência do narcotráfico a que são expostos no ambiente escolar, da sobrecarga de tarefas e do exíguo tempo livre para dedicarem-se aos planejamentos, do desconforto patente das salas de aula, do reduzido expediente didático para o trabalho cotidiano, dos ínfimos recursos destinados à pesquisa e à extensão acadêmica, do pouco tempo dispensado para investimento em formação e aprimoramento, da baixa remuneração percebida, da necessidade de multiplicar empregos para manutenção de despesas, da proletarização da profissão, bem como da entropia política e gerencial das estruturas e dos sistemas de ensino pelos quais são gestados.

O discurso dos professores foi escolhido nesse contexto, porque esses profissionais são pessoas que se tornaram mais vulneráveis à violência nas escolas onde circulam as drogas. Nesse contexto, espera-se que eles representem um lugar de autoridade ao qual eles não correspondem.

Para entender essa posição de autoridade do professor atribuída pela sociedade, faz-se necessário não confundir autoridade com autoritarismo. A autoridade de uma pessoa, enquanto respeito em relação às suas idéias, palavras e ações, lhe é dada ou conferida pelo outro. Alguém adquire autoridade - direito ou poder - de assumir projetos, cargos e missões quando lhe é outorgado.

A autoridade é atribuída, e nesse sentido, é externa à pessoa. Segundo o Houaiss (2001), é “uma superioridade derivada de um status que faz com que alguém ou algo tenha esse direito ou poder”. A autoridade é conquistada. E isso é bem diferente de autoritarismo. Entre a autoridade e o autoritarismo há uma longa estrada de autoconhecimento, sensibilidade, percepção e objetivos, sobretudo uma diferença essencial na postura e na atitude diante da vida. O autoritarismo torna qualquer ambiente pesado e desagradável. Os que convivem nesse ambiente se sentem inseguros pela reação, muitas vezes inesperada, do “autoritário”. O autoritarismo conduz ao comportamento arbitrário, opressivo, prepotente, tirânico. Desmotiva, desestimula gerando desconfiança, temor e receio.

Isso é importante para entender que a autoridade que se espera do professor está em crise porque existem outras forças competindo pelo poder dentro das relações sociais nas comunidades dominadas pelo tráfico de drogas em que as escolas estão inseridas.

Para um melhor entendimento da perda dessa autoridade docente, recorri à psicanálise em sua tese da função paterna, ratificada aqui por Charles Lang (2005, p.12):

[...] o pai com que a psicanálise trabalha não é, necessariamente, o marido da mãe. Lacan jogava com a palavra *dit-mansions* (mansões, moradas do dito) falar em dimensões do pai, em termos de pai simbólico (aquele que a mãe apresenta com sua palavra), pai imaginário (esse pai maravilhoso que todo criança acaba construindo e do qual lamenta o desaparecimento) e pai real (o modo pelo qual alguém ocupa esse lugar designado pela palavra materna). As metamorfoses que a paternidade tem sofrido tem a ver, em primeiro lugar, com a historicidade da paternidade. Historicidade coletiva, mas também historicidade que é percebida, ou não, por cada um. E metamorfose que também tem a ver com o modo ou com as dimensões em que a paternidade é apreendida. Por exemplo, hoje parece valer muito mais o resultado de um teste de DNA do que aquilo que se pode dizer ou construir acerca de um pai. Essa é uma grande metamorfose. Há uma inflação do pai real, e uma produção em série de pais imaginários. E tudo às custas do pai simbólico, que parece sempre valer menos (LANG, 2005, p12).

É entre essa série de pais imaginários que está o professor, pai simbólico e protagonista da tese do declínio da função paterna, formulada no âmbito da psicanálise lacaniana, que situa, na queda do lugar paterno, a causa dos males na pós-modernidade, ou seja, “[...] um pai que já não encontra mais eco à sua palavra; é um pai desvalido, desautorizado. Um pai em franco declínio e que, para afirmar-se, vale-se de figuras que a histeria denuncia: um pai paradoxalmente sedutor, violador e impotente. Um pai fraco encoberto por um pai extremamente autoritário” (LANG, 2005, p.10).

Para Dufour (2001, *on line*), a ruptura na modernidade tem possibilitado a emergência de um novo sujeito, o "ser-em-si" e cujas formas de "ser junto" apresentam-se bastante modificadas. No rastro da modernidade, surge algo definido como "pós-modernidade", que segundo Lyotard (2004), caracteriza-se pelo esgotamento e o desaparecimento dos grandes discursos de legitimação, principalmente o discurso religioso e o político.

Nesse sentido, para Dufour (2001), o pós-moderno estaria para a cultura, assim como o neoliberalismo para a economia. Há uma afirmação do indivíduo e do individualismo sem

precedentes, engendrando sofrimentos também inéditos. O sujeito autônomo seria o responsável por si próprio e pelo seu sucesso, altamente requisitado na sociedade atual.

Acontece, entretanto, uma formação subjetiva que postula um indivíduo praticamente auto-engendrado, o qual, contudo, não encontra referências para tal. O sujeito (se ainda for possível designá-lo dessa forma) pós-moderno tem que se fazer a si próprio sem a orientação de um antecedente histórico ou antepassado que a legitime.

A modernidade se fez em busca do novo, do sempre possível inacabado, da alternância constante à espera do "mais moderno" a substituir o anterior, velho e arcaico. Assim, ela instaurou um lado instável e crítico. Na modernidade, o simbólico se fez instável, estando referido a muitas figuras do Outro, sempre cambiáveis.

No caminho trilhado pela civilização, engendrou-se a pós-modernidade na ruptura ou decadência da modernidade. Na pós-modernidade, nem o Outro, nem alguma figura Dele tem valor verdadeiro. Apesar de existente, nenhum se legitima para ocupar esse lugar. Diante disso, percebe-se o declínio vertiginoso da figura ou função Paterna.

No entanto, se a Modernidade continha em si a tentativa de ordenar, classificar e denominar/ dominar o mundo (Bauman, 1999, p.11), retirando do contexto qualquer possibilidade de ambigüidade, pois seria vista como desordem e instauração do caos; já na pós-modernidade o que se faz é um elogio à ambigüidade, à fragmentação, a partir da fratura da certeza moderna. Essa ambigüidade instaura as idéias de líquido, de maleável e, sobretudo, de individual. Assim,

[...] é inteiramente diferente viver com a consciência pós-moderna de que não há nenhuma saída certa para a incerteza. O desconforto que tal consciência produz é a fonte de mal-estares especificamente pós-modernos: o mal-estar pela condição repleta de ambivalência (Bauman, 1999: 250).

Diante da "liberdade total" em que vivemos e na qual o mercado se expande e se autoriza, marcando esses tempos neoliberais. Dufour (2001) afirma que o "mercado" não teria o valor de um novo Outro. Mesmo sendo sua pretensão, ele não daria conta de assumir o conjunto do vínculo pessoal e do vínculo social. Assim:

Os novos indivíduos são mais abandonados que livres. Aliás, é por isso que se tornam presas fáceis de tudo que parece poder preencher suas

necessidades imediatas e alvos fáceis para um aparelho tão poderoso quanto o mercado. (Dufour, 2001, *on line*)

Garcia (1999) propõe que novas condições de emergência psíquica estão presentes neste final de século, em que se presencia uma formação superegóica desatinada e tirânica. Esta surge como resposta ao desamparo e à fragmentação psíquica que está caracterizando o contemporâneo.

O discurso da ciência moderna e mesmo pós-moderna tem implicado um declínio da função paterna no social e na realidade psíquica do sujeito. Isso porque ela própria tem-se feito Nome-do-Pai para nosso social. Entretanto, a ciência não pode fazer ofício de pai real, pois este se sustentaria por sua enunciação e não somente por seus enunciados.

Como desenvolvemos, o discurso da ciência é, a exemplo da mãe, espontaneamente incestuoso e, da mesma forma que é preciso, para a mãe, o contrapeso do pai, é preciso que, para os enunciados promovidos, faça contrapeso o que devem à enunciação, à falta de que é o espectro do totalitarismo que está no horizonte (Lebrun, 2004: 172).

Assim, o sujeito não se sustenta apenas como resultado da proliferação de enunciados, conforme se presencia atualmente. Antes disso, ele precisa da enunciação, assim como o filho precisa da entrada do terceiro na relação, o pai. Não havendo essa possibilidade, não havendo uma lei legítima, resta o autoritarismo.

A autoridade da palavra se perde e alcança-se, concomitantemente, a demissão ou o autoritarismo. É o que acontece freqüentemente na educação de crianças e adolescentes, pois: ou o adulto investe-se abusivamente em sua função, ou, resignadamente, prefere abandoná-la.

É nesse contexto, em que o simbólico é cambiante; o indivíduo é mais abandonado do que livre e o mal-estar docente é evidente, que tentei analisar o discurso dos professores vitimizados pela violência do narcotráfico. A análise foi realizada com o propósito de compreender por que, no recinto escolar, eles não falavam sobre o problema, embora acontecessem cenas reveladoras da presença de drogas na escola. Assim, ao tentar entrevistá-los dentro da escola observei a forma evasiva e reticente como falavam os profissionais da escola quando eram solicitados a responder a uma entrevista. O que me levou a buscar uma outra alternativa: entrevistar fora do ambiente escolar apenas os que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Assim, propus realizar as entrevistas fora do ambiente escolar e que essa escolha ficasse a critério de cada professor para que ele se sentisse seguro e à vontade para cooperar melhor com a entrevista. Uns escolheram a própria casa, outros escolheram lanchonetes ou salas reservadas da Universidade Federal de Alagoas.

A decisão de sair do ambiente escolar para entrevistá-los se deu quando a primeira tentativa de entrevista foi recusada por uma professora que reagiu abruptamente. Esta negou-se a conceder a entrevista, alegando ser a pesquisadora uma policial federal. Revelando medo, ela falava que “não queria confusão para seu lado”.

Além disso, dois episódios foram significativos para essa tomada de decisão. Um se deu quando, na escola, a coordenadora ouviu risos que vinham do banheiro feminino; ao se aproximar desse local sentiu cheiro de maconha e éter. Chegando lá encontrou três meninas da sétima série que fumavam maconha e inalavam o “cheirinho da loló”: Ao se deparar com a cena, ela ficou confusa. Sem jeito, convida as meninas delicadamente para se dirigirem à sala de aula, alegando não ser aquele o momento de brincar no banheiro e sim de assistir à aula. Uma das meninas se mostra hostil ao chamado, mas logo resolve atendê-lo, enquanto as outras não param de rir. Finalmente, elas se dirigem à sala e a coordenadora chama imediatamente o policial que presta serviço na porta da escola para confirmação do óbvio, isto é, aqueles odores são de maconha e “cheirinho da loló”. O policial mal se aproxima do banheiro e já diz ao sentir o cheiro que se expandia no ambiente: “Alguém aqui fumou maconha”. Ao chegar dentro do banheiro encontra o frasco do inalante. Então, dirige-se à coordenadora dizendo-lhe que fizesse de conta que nada havia acontecido ali pois nem ele, nem ela tinham “testa de ferro” para denunciar o caso às autoridades competentes. Além do mais, eles tinham família para cuidar, completou. Em seguida ela me pede também para silenciar.

O segundo episódio aconteceu quando eu e a coordenadora estávamos sentadas num banco que fica na entrada da escola e vimos uma aluna se dirigir ao portão de saída e receber das mãos de um rapaz um saco de “bombinhas” de maconha. Ela paga o produto, entra na escola e imediatamente a coordenadora me orienta a ficar calada e fazer de conta que não tínhamos visto aquela cena, pois ela tinha muito medo de uma represália dos traficantes de drogas na comunidade. A partir desta informação, fiquei ciente de que o pacote recebido pela garota era uma porção de “bombinhas” de maconha. Tudo isso possibilitou inferir ter a coordenadora elementos para afirmar que aquela era uma cena de narcotráfico como o fato

desse comércio ilegal ser uma prática comum naquela escola. Entretanto, silenciada diante das ameaças de morte que o traficante impõe aos delatores na comunidade.

Nesse contexto caberia à escola a função paterna de que fala Lacan, mas esta se revela em declínio: não interdita o ato doloso – o narcotráfico. Dessa forma, os papéis se invertem nessa cena, e o traficante passa a assumir o lugar do pai. A escola se vê cativa da pulsão escópica que segundo Lacan, em *Os Nomes do Pai* - Sessão de 20 de novembro de 1963 “o sujeito (no caso o traficante) encontra o mundo como espetáculo que ele possui, ele ri desse engodo, através do qual, o que sai dele e o que ele afronta é, {...} seu complemento, sua imagem especular. [...] Ele se vê como desejante e não vê que o que o Outro quer lhe arrancar é seu olhar”.

A primeira tentativa de entrevistar uma professora, a quem chamarei de Ângela, no recinto escolar foi frustrada na medida em que ela se negou a conceder entrevista (conforme foi citada no início deste capítulo). Essa esquiva acontece quando era de se esperar que os profissionais da escola fossem aliados da polícia. Entretanto, sua atitude evasiva revela que ela é vítima de um ambiente onde a incivilidade a fere profundamente, minando sua autoestima, fomentando um sentimento de insegurança. Só depois tive elementos para interpretar a sua atitude de negação. Ela sente-se desprotegida, sem confiança nas instituições que lhe deveriam inspirar segurança como, por exemplo, a Polícia Federal.

Para facilitar o entendimento dessa recusa, recorri a Jefferson Bernardes (2004) na tentativa de conceituar alguns termos que me auxiliassem a análise desse e de outros discursos.

De Bernardes (2004) tomei primeiramente o conceito de práticas discursivas como linguagem em uso, isto é, “[...] *práticas discursivas* [...] são as maneiras , a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas, e possuem funções (institucionalizadas) e variações em seu cotidiano” (BERNARDES, 2004, p.49, itálico do autor). Assim, “São as *práticas discursivas* que mantêm e promovem as relações” (BERNARDES, 2004, p 50, itálico do autor). Portanto fazer prática discursivas é analisar as relações sociais, porque, segundo Bernardes “[...] as pessoas usam a linguagem para construir versões do mundo em que vivem” (2004, p.50).

Tudo isso fica mais claro quando Bernardes (2004) conceitua rede e matriz. “Etimologicamente, o termo *rede* significa entrelaçamento de fios, cordas, cordéis, arames

etc., com aberturas regulares, fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido” (CUNHA, S/D, p.66 apud BERNARDES, 2004, p. 53). Dessa forma,

[...] o conceito de *rede* é caracterizado por: estar sempre em busca da multivocalidade; possuir, simultaneamente, caráter acêntrico e policêntrico, descentralização do poder; integração de diversidade e pluralismo; articulações entre o real e o global; articulações entre o particular e o universal; articulação entre o uno e o diverso; seus limites serem finitos ou infinitos; se há uma estrutura ela é metamorfósica contextual e temporal; heterogeneidade das ligações e dos nós (BERNARDES, 2004, p.53-54, itálico do autor).

Como a atitude da professora Ângela de se recusar a conceder uma entrevista não existe no vazio, existe dentro de um marco social que Hacking (2001) chama de matrizes: “Las ideas no existen em el vacío. Habitan dentro de um marco social. Vamos llamarlo la matriz dentro de la cual se forma uma idea, un concepto o clase” (HACKING, 2001, p.32 apud BERNARDES, 2004, p. 58).

A matriz em que se constrói o discurso da professora Ângela é composta por instituições (escola, Estado, polícia), professores, narcotráfico, comunidade da periferia. É nessa matriz que se entrelaçam vários elementos: escola, Estado, polícia, narcotráfico, perda da autoridade e fortalecimento do autoritarismo. Todos esses elementos vão de uma dimensão local à global. Tudo entrelaçado numa grande rede.

Na fala dessa professora, bem como na de seus pares, há uma matriz onde circulam poder e ideologia: o seu discurso está contextualizado na escola onde se reage de forma desconfiada diante do estranho (a pesquisadora); e da posição que os professores supõem que este representa: detentor do discurso oficial que controla as drogas. Discurso oficial não de uma instituição qualquer, mas daquela para a qual é atribuída a responsabilidade de controlar (punir) o consumo e o tráfico – a Polícia Federal.

Numa sociedade em que os conflitos entre classes e grupos existem de forma permanente, a luta pelo silenciamento/manutenção ou construção de sistemas de referência ideológicos torna-se importante, pois decide a orientação de condutas e de possíveis representações de mundo. Nesse ponto, o discurso da professora é de grande importância como mediação, dentro de uma formação social. Aqui se faz importante citar Amaral quando nos diz que “[...] o discurso é um modo de se pôr formas de ideologia [...] Essas formas ideológicas encontram no discurso sua forma de objetivação” (1994, p.11).

No texto de Ângela há o implícito e o silenciado nos quais repousa a ideologia. No dizer de Orlandi, “[...] em todo texto pode-se perceber a presença de um outro excluído, mas que o constitui. Aí está a ideologia” (2001, p. 75).

Recorremos aqui a Ducrot para entendermos o que é o implícito a fim de fazermos a leitura dos implícitos na fala da professora:

São modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito. [...] Ora, se tem freqüentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade. O não dito remete ao dito, tem com ele uma relação de dependência para significar (DUCROT, 1988, p. 75).

Então, a professora não pode assumir a autoria do texto implícito. Embora remeta ao dito, mantendo com ele uma relação de dependência para significar, o implícito não é de responsabilidade sua, porque é trabalho de interpretação. Dessa forma, é um mecanismo discursivo que faz o interlocutor dizer, no lugar do enunciante.

Tentando inferir sobre o que está subjacente ao discurso de Ângela, observa-se que ela situa a presença de drogas na escola, que isto produz violência e está no cotidiano do seu local de trabalho como algo proibido de ser revelado, porque implica arriscar perder a própria vida e por isso não pode conceder a entrevista. Está implícito também que tem medo a ponto de, sem maiores informações ou esclarecimentos, julgar que a pesquisadora é um membro da Polícia Federal.

Sobre a “política do silêncio”, Orlandi (1999, p.68) esclarece que “[...] o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras”, isto é o silêncio não necessita do dito para significar. Então a “lei do silêncio”

se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...] Se diz “X” para não dizer “Y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva. (ORLANDI, p.75-76)

Analisando o silêncio do enunciado da professora, verifica-se que nessa escola a “lei do silêncio” é a lei do mais forte, ou seja, a lei do tráfico de drogas, que ameaça de morte

aquele ou aquela que se puser em seu caminho para denunciar. Dessa forma ela, a professora, não quer ou não pode falar. Por defesa da própria vida, ela se cala. Sabe que relatar o visto e o conhecido sobre o problema em questão fará com que sofra represália do tráfico. Isso vem fortalecer a cultura do medo. A sua reação expressa, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos diante da intimidação física e verbal. Assim, não querer falar equivale a não poder falar.

Para entender melhor essa reação me adentrei no cotidiano da escola e compreendi que essa desproteção, por sua vez, implica a sensação de insegurança, de desordem e de impunidade sob a qual vivem os docentes das escolas públicas da periferia de Maceió. Ao recusar responder à entrevista, a professora silencia um outro discurso: o da possibilidade de os professores denunciarem à polícia as mazelas da violência do tráfico de drogas na escola e que eles, os professores, fossem atendidos com segurança para que pudessem fazer um trabalho mais consistente na educação de crianças, jovens e adultos. O discurso da professora acontece mesmo que sem disso tudo ela tenha consciência. É importante salientar que, durante um reencontro com esta professora, já com mais intimidade com ela, mostrei-lhe a análise que havia sido feita do seu discurso e ela se mostrou surpresa e disse: “Eu acho que não foi bem isso que eu disse.” Isso, a psicanálise explica: o sujeito é submetido à linguagem, portanto não há o ser. Em cada contexto existe um discurso e nele desliza o sujeito.

Em seguida a direção da escola justifica a recusa dessa professora, alegando que há três meses uma outra professora foi removida de lá para outra escola porque foi ameaçada de morte: quando ela estava num ponto de ônibus ao sair da escola à noite, eventualmente, ouviu dois garotos do tráfico conversando ao seu lado sobre um “esquema de tráfico na escola” e ao perceber que ela ouvia a conversa, ameaçou-a de morte. Nesse momento, viu passar o carro de um colega a quem desesperadamente pediu carona e não voltou mais à escola nem para pedir remoção. Esta foi feita através de telefone, para destino desconhecido. Tal informação foi fornecida pessoalmente pela diretora.

Por tudo isso os discursos relatados posteriormente foram obtidos fora da escola. E, assim, os entrevistados ficaram mais à vontade; mais confiantes e se abriram em depoimentos produtores de discursos significativos sobre o cotidiano sofrido desses docentes.

O contexto em que se encontram as comunidades de periferia de Maceió se apresenta nas falas dos professores de forma clara e reveladora. A leitura desses fragmentos de discursos permite inferir como é esse ambiente cruel e perverso onde se encontram as escolas

públicas e obviamente os alunos que elas recebem. Vejamos seis fragmentos de entrevistas de professores que vivem nesse ambiente:

1:

No ano passado eu tive monitoria num colégio perto de um motel. [...] Aí eu vi quando um carro parou – um táxi – sobe uma menina de seus 12 anos. E, para onde é que vão? Para esse motel! [...] Mas, assim... aquela região ali, as escolas são todas contaminadas por esse problema.

2:

A escola fica na beira de uma lagoa, mesmo. Da lagoa, ali... onde tem uma favela, fica por ali, vizinha à Guarda Municipal. É vizinha à Guarda Municipal, para você ter idéia, né? Assalto, sabe? Tinha um marginal sentado por lá, chamado Sapinho... desapareceu. Alguém deve ter dado fim a esse Sapinho [...] ele ficava ameaçando os alunos que saíam, roubava a bolsa das meninas... era assim, mas...”

3:

O curso noturno é um curso assim... esquecido pelo Governo Federal, então, sempre que eu posso tiro xérox, levo alguma coisa para eles, gosto muito de falar sobre doenças venéreas, porque lá tem um alto índice de AIDS, de tuberculose, né?

4:

Às vezes, eu me deparo com alunos que estão maconhados; alunas que perdem sangue com hemorragia porque fazem aborto na sala de aula... É difícil trabalhar com eles, porque quando a gente começa certinho mesmo, tudo certinho, começa tá, tá, ta... aí sempre acontece alguma coisa, ou estoura greve, ou falta água, ou falta energia; ultimamente, agora, antes da greve, nós estávamos parados porque a CASAL cortou a água, né?! Aí, não tem condições mesmo de prosseguir, porque os banheiros ficam imundos, né? Mau cheiro na escola. Agora a dificuldade é muita em todos os sentidos.

5:

Não há policiamento. Até a própria segurança da escola, vigias, os porteiros, eles não têm nenhuma segurança. Primeiro porque eles ficam expostos, né?! Até um pouco mais exposto que o professor.

6:

[...] a nossa escola é situada na favela né?! Por trás a gente ouvia algumas pessoas falarem assim ... pessoas da vizinhança né? “Ah! vai ter um tiroteio com fulano, com sicrano...”

Os fragmentos elencados acima revelam que a escola pública de periferia está imersa em um ambiente próximo à zona de prostituição, carente de bens sociais – tais como moradia, condições de higiene e saúde, acesso a direitos, às condições dignas de trabalho e exercício da cidadania. Dessa forma é impossível que vítimas de fome e de miséria assumam uma postura abúlica, inofensiva diante da realidade. Então é possível que essa consciência perversa a que se submete esta população seja para reunir as condições necessárias à emergência de significantes inconscientes, refratários ao pacto social, às regras que garantem as lutas institucionais. O tráfico e a delinquência permitem estruturações outras das relações de poder, abrem as portas para pactos mais bárbaros e perversos, mais propensos ao domínio de territórios e de grupos pelo uso da força bruta.

Diante desses fragmentos inferimos que a escola pública funciona como um centro para onde convergem, e no qual se chocam, os valores e as expectativas de cada grupo. A sobrecarga imposta a ela, esse desempenho das “mil e uma utilidades”, revela o quanto se sonega aos que vivem oblíquos, aos sem-teto, aos sem-emprego, aos sem-proteção-contratantes, aos sem-fantasia, aos sem-reconhecimento. A sobretaxa de repressão e de sacrifício imposta pelo processo civilizatório, no contexto brasileiro dos grandes centros urbanos, onera demais o psiquismo, inviabiliza a dinâmica parental pacífica e a assunção da metáfora da lei, do código, porque os referenciais do simbólico, do grande Outro civilizatório, em virtude do excesso de mais-sangria, engendram as nervuras inconscientes das forças pré-édipicas, das forças do caos, das forças de *tanatos*. O processo erótico-civilizatório não consegue estabelecer-se em força desejante de *logos* já que o *logos*, que se oferece também nada pode contra o desemprego, nem satisfaz às exigências mais imediatas necessárias a uma imagem especular que tenha o poder de afastar a obesidade do real e dar campo à sublimação do simbólico.

Ainda relacionado às condições sociais, vejamos o que aponta uma das professoras entrevistadas:

Não tem aquele “amigo da escola”? Ele começou com um trabalho bacana mesmo, bacana, mas só que a clientela, os alunos, né?! Aí chegou no diretor que determinados alunos estavam fazendo da escola, das salas de aula um motel. Aí ele chegou e acabou. Ele foi acabando aos pouquinhos, porque não pode acabar assim, né? Ele chegou, disse: “Olhe, não pode... Esse final de semana não pode ter ensaio.” Nós fazíamos festa, festa, assim, em comemoração a alguma coisa, né? Comemoração. Aí, também, não tava dando certo, não, porque vinha o pessoal da favela e ele não podia proibir

que o pessoal da favela entre na escola, né? Aí o que é que estava acontecendo? Eles tavam vindo e bagunçando. Era um negócio muito pesado! Era muito pesado!

Nesse depoimento fica evidente que uma das grandes esperanças do educador está fora da competência do Estado – o projeto social desenvolvido pela Rede Globo de Televisão: Amigo da Escola – está naquele que seria a redenção dos problemas da escola e, evidentemente, da comunidade; naquele que iria realizar o sonho dos poderosos – e da classe média, portanto – da escola-contenção, da escola mágica que faz sublimar em *logos* todas as misérias e mazelas da pobre periferia, da escola que faz decrescer o número de seqüestradores e de traficantes, da instituição que reduz a violência ao nível do tolerável, que consiga conter as gangues, os “Sapinhos” ainda, de quebra, consiga vacinar todas as crianças, velhos e cães das periferias, que consiga servir como abrigo para as vítimas das enchentes, que tenha seus diretores oferecendo as dependências esportivas e culturais da escola para campeonatos e forrós – é um sonho que acresce ao pacto, ao funcionamento da instituição, à dinâmica da perversão. A escola “pau-para-toda-obra”, responsável ou irresponsável pelo sossego social, não pode cumprir missão tão complexa; essa mãe pervertida está assumindo uma estranha lei e uma dolorosa missão de um estranho falo, de um esquizo-Outro.

#### **4.2 O medo e o tráfico de drogas na escola**

Na escola pública de periferia, há muitos fatores sociais e psíquicos que levam à exarcebação da investida do tráfico, da agressão. As correlações entre pacto edípico e pacto social são muito incongruentes, o que a civilização e o Pai prometem em troca da contenção dos instintos agressivos e dos esforços civilizatórios inscrevem-se na categoria do dolo, ou seja, não ganha força suficiente para sublimar em pactos culturais. Nesse contexto, podemos considerar o tráfico de drogas, por exemplo, como a ponta de um *iceberg* que esconde essa grande área em que se acumulam o rancor e a revolta das vítimas lesadas no pacto doloso. Leiam-se os depoimentos seguintes :

Na porta. Inclusive o rapaz chegou com aqueles carrinhos de biscoitos, de docinhos, de pirulitos, né? À noite. Agora, eu sempre notava ele insistentemente ali, né? Aí o diretor disse: “Olhe, professora, é o seguinte:

eu vou chamar a polícia, né, o Batalhão Escolar, porque tá entrando droga desse carrinho.” Agora como provar, né? Porque vem logo a história do menor... né? Tem que ter prova... então ele fez assim: “eu vou chamar o Batalhão Escolar, até pra inibir mais.” E ele assim fez, não avisou, só chamou os professores e avisou. No dia em que a polícia chegou, né? Aí foi assim: duas policiais ficaram no banheiro feminino e dois rapazes policiais, no caso, no banheiro masculino e um em cada sala. Ficou um policial para dar uma palestra sobre o tráfico, sobre a droga, né? E eu observei que os alunos observavam os policiais. Os policiais arrodiam pelo oitão da escola e ficaram por trás da janela. Olhe, o que teve de aluno jogando a bombinha de maconha (risos), sacudindo mesmo, sabe?! Sacudindo pra você ver! A gente percebe o movimento de uma banda pra outra, passando assim, pela mão, assim, sabe? De mão em mão até o que estava perto da janela jogar as bombinhas para o lado de fora da sala. Aí o policial recolheu, mas aí a gente não sabe quem foi, viu passando, mas não sabe de quem era, né? Aí, a polícia “vistoria” os meninos, e eles questionaram. “Ah, por que não revista também a professora? Eu disse: “Não tem problema! Quem não deve não teme, né? Quem não deve não teme! Olhe, eu já passei cada uma! Que eu tenho que ser forte, porque se eu baixar a pancada, sabe, Deise? Eles são capazes até de pegar o professor e matar e espancar, a gente tem que se fazer de forte. Ameaça já recebe, né?! Aí, sim, os policiais foram né, levaram, agradeceu cada professor, né?!”

[...] loló e maconha. São as (drogas) mais consumidas, até pelas condições financeiras deles é exatamente o loló e a maconha. E... e nós tínhamos um problema grande, que nós tínhamos uma aluna, que a mãe servia de “aviãozinho” (pessoa que vende a droga) dentro da escola e ninguém sabia. Depois foi descoberto que, toda noite... porque não fazia sentido... vinha trazer uma moça com mais de 20 anos todo dia na escola. Por mais problema que ela disse a mãe, mas a mãe ficava à noite todinha na porta da escola e ninguém sabia. Só que a mãe era o “aviãozinho”, ela toda noite trazia droga para a escola para tentar colocar alguns trocados no bolso...

Dessa forma, reconstruir novos pactos para a instituição escolar pública, por mais que surjam novas técnicas e concepções educativas, somente será possível se outros pactos sociais vierem a ocorrer simultaneamente. Os pactos isolados com a comunidade, promovidos por diretores e professores zelosos e esforçados (lideranças ímpares) – por mais que sejam apontados como exemplos –, sempre têm seus dias contados, já que a relação custo-benefício, tanto em termos econômicos como sociais ou psíquicos, em geral, não é compensadora. Com esse reforço do tráfico de drogas em virtude do desemprego estrutural e a escola configurando-se como mercado de reserva para o consumo, o embate com os traficantes e seus exércitos é inevitável.

Assim, configuramos, na análise dos dois últimos fragmentos, uma escola pública cujo pacto encontra-se abalado, cujas resultantes das forças dos sujeitos instituintes parecem

apontar para uma crise mais profunda, para uma possibilidade de a relação ser sustentada por novos e estranhos objetos, muito diferentes dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares.

No próximo fragmento, quando a professora traz a fala ameaçadora do aluno que tenta inibi-la, em sua postura de cobrança das atividades pedagógicas, de assiduidade e de comportamento condizente com a sala de aula, ele cita sinistros em escolas dos Estados Unidos onde alunos assassinaram colegas e professores. Esse discurso nos remete a Edgar Morin (2000) – citado no primeiro capítulo –, quando nos diz que a escola é parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Assim, a mundialização é, ao mesmo tempo, evidente, subconsciente e onipotente. Fica claro também que as informações que veiculam através da mídia, como a notícia dos crimes ocorridos em escolas dos Estados Unidos, servem como meios de fortalecer a cultura do medo impingida contra o mais fraco, decorrente, neste caso, da intimidação verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos. Atente-se para o fato de que a professora também ameaça o aluno como um mecanismo de legítima defesa que, na verdade, é um blefe, pois depois ela confessa a entrevistadora que ela não tinha “cinco primos na polícia”. Tudo isso nos mostra que a sensação de falta de segurança, de desordem e de impunidade gera a desorganização do espaço público.

A questão da ameaça! Não sei se você se lembra que uma vez, tá com uns dois anos mais ou menos um rapaz invadiu a escola nos Estados Unidos e matou os colegas, atirou na professora? [...] Eu ainda me lembro desse aluno, o “F”. Ele era aluno acho que da 8ª série mais ou menos, também, do curso noturno. Aí ele chegou: “Professora, professora, manere um pouco, professora!” Naquele linguajar, né? Aí eu, por quê? “Olha aí o que aconteceu: o aluno entrou na escola, nos Estados Unidos, e matou os colegas e a professora.” Aí eu entrei no jogo, eu cheguei e disse: Sabe o que é isso, colega? Porque essa professora era sozinha, mas eu te digo uma coisa, eu tenho cinco primos na polícia, o que dê pra mim, dá pra eles. Eu enfrentei, né? A situação. Ele também não foi mais para escola.

### **4.3 O absenteísmo trabalhista e o abandono da profissão**

O absenteísmo surge como uma reação para eliminar a tensão derivada do trabalho docente. Ele surge como forma de o professor escapar momentaneamente das tensões e do estresse acumulados no trabalho. Então, os pedidos de licença trabalhistas ou, simplesmente, a ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos são instrumentos legais a que os professores recorrem para cortar, com o afastamento, as raízes das possíveis fontes de tensão, conforme se observa no depoimento a seguir:

Eu me apavorava... ficava super-apavorada. Então eu tinha que criar qualquer coisa na hora: uma leitura para deixar a mente ocupada... Sabe? Algum exercício que prendesse, prendesse, mesmo... Tanto é que isso tava interferindo no meu estado, assim... emocionalmente... eu tava ficando com muita dor de cabeça, com ausência de fome, né? Não sentia fome e comecei a não querer ir trabalhar (risos), né? Então eu vivia tirando licença médica.

Com Isso, observa-se que existe uma estreita relação entre o estresse derivado da violência no espaço escolar, vivido pelo professor e a diminuição da satisfação no trabalho. E disso deriva a intenção de abandonar o trabalho.

No depoimento seguinte, ver-se-á o lamento saudosista de um professor que hoje se percebe como uma mera peça num aparelho ideológico do Estado:

É... hoje a gente, depois de um certo tempo, fica até contando o tempo que falta para se aposentar, né?! Porque antigamente você ia para a escola com meio mundo de sonhos né? Uma vontade de transmitir conhecimento para todos os alunos e tinha o retorno deles. Hoje, você vai, assim, um pouco assustado. Tento passar conhecimento, alguns absorvem, outros não e é um pouco desanimador, principalmente na área de exatas, hoje não existe mão-de-obra, né?! O Estado, o município faz concurso e parece que quanto mais concurso faz mais vagas aparecem, o pessoal tá muito desanimado, normalmente, tá partindo para um estudo adicional: um mestrado, para conseguir algo mais. A escola tá ficando um pouco mais distante.

Aqui, mais uma vez, recorreremos à psicanálise que nos informa que o discurso sobre as ausências, discurso dos sonhos, das esperanças, tem o seu lugar na interioridade, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo, racional e estabelecido das rotinas institucionais.

O professor reconhece seu fracasso no magistério, e externa seu desejo de se aposentar ou de procurar outro emprego fora do espaço escolar. Percebe-se também uma atitude de lamento diante de um poder de interferência que os professores não têm mais, daí vem à tona um saudosismo manifesto em termos comparativos e associado a sentimentos e emoções negativas: “[...] *antigamente você ia para a escola com meio mundo de sonhos, né? Uma vontade de transmitir conhecimento para todos os alunos e tinha o retorno deles. Hoje, você vai, assim, um pouco assustado. Tento passar conhecimento, alguns absorvem, outros não e é um pouco desanimador.*”

Esse saudosismo e essa “*vontade de transmitir conhecimento para todos os alunos*”, atrevo-me a dizer, é a retratação da morte do educador – fundador de mundo, mediador de esperanças, pastor de projetos – e a sobrevivência do professor – mero informante de conteúdos, funcionário das instituições, peça num aparelho ideológico de Estado. E sobre esse

professor ronda o fantasma de uma realidade cotidiana desprovida de atos de amor e paixão, nos quais se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes. Agora, depois que se foi desse professor o ímpeto criador, se estabelece a rotina, a racionalidade, a racionalização. É esse fantasma que o faz contar, apressado, os anos que ainda faltam para aposentadoria, isso é a absoluta falta de amor e paixão, o absoluto enfado das rotinas da vida desse professor.

Ainda me atrevo a dizer que, por mais força que esse professor faça, não descobrirá, nesse lugar em que se encontra, razão para viver ou morrer. Lugar de trabalho sem investimento erótico, trabalho que não se faz pelo prazer que dele deriva, mas apenas porque com o que dele ganha, o trabalhador pode se dar ao luxo de se dedicar um pouco àquilo de que ele gosta, *fora do trabalho*. É neste contexto e apenas nele que a aposentadoria tem sentido, e se apresenta como um ideal de libertação. Deixo aqui uma pergunta: Seria possível imaginar que Manuel Bandeira, Oscar Niemeyer ou Heitor Villa-Lobos tivessem como programa a aposentadoria de suas funções? Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. Somente os apaixonados sabem viver ou morrer. Assim como D. Quixote, apenas os apaixonados vislumbram batalhas e se entregam a ela. Talvez seja isso que falte a esse professor.

Há outro depoimento importante que, além de revelar o desejo do professor de abandonar a profissão, também mostra o mal-estar que causa esse desejo. Ao mesmo tempo, esse depoimento diz da necessidade de sobrevivência do profissional de educação no sistema capitalista:

No início, Deise, eu me apavorava... ficava super-apavorada. Então eu tinha que criar qualquer coisa na hora: uma leitura para deixar a mente ocupada... Sabe? Algum exercício que prendesse, prendesse, mesmo... Tanto é que isso tava interferindo no meu estado, assim... emocionalmente... eu tava ficando com muita dor de cabeça, com ausência de fome, né? Não sentia fome e comecei a não querer ir trabalhar (risos), né? Eu disse: “Não, é o meu trabalho. É no que eu me formei, né? Eu tenho que enfrentar!” E minha mãe, também, andou conversando comigo. Porque eu sou concursada, mas para perder um concurso... Olhe direitinho! Aí eu comecei, hoje em dia eu tiro de letra, não sei como, mas eu tiro de letra, né? De aluno chegar embriagado, discutir, dizer que eu to falando alto e eu estar calada. Ele cria na mente, né? Que eu tô falando alto, né? Eu tenho que ficar sempre alerta. Para você viver em alerta dentro de uma escola é fogo!

Ao falar de seu mal-estar, a professora nos remete a Esteve quando definiu o termo “mal-estar docente” como um sofrimento que está presente do contexto da educação, na

figura do professor, independente do nível político, social e econômico em que se encontre. No dizer desse estudioso “[...] quando usamos o termo mal-estar, sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.” (ESTEVE, 1999, p. 12).

Esse sofrimento, de que fala Esteve, levou-nos a outro pesquisador, Codo, que chamou de síndrome de *Burnout* a um mal que se caracteriza pela desistência da profissão escolhida em virtude das frustrações causadas por ela. Segundo esse pesquisador *burnou* – palavra de língua inglesa que significa queimar para fora, ou perder fogo, perder energia – é “[...] uma síndrome onde o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil” (CODO, 1999, p. 238).

Entretanto, para essa professora, apesar de todo sofrimento, seu trabalho é uma questão de sobrevivência e de orgulho, principalmente por ser formada e concursada.

Em nome desse orgulho – ser formada e concursada – ela se mantém num gozo que, segundo a psicanálise, opõe-se ao prazer, que baixa as tensões do aparelho psíquico ao mais baixo nível possível. Para Lacan “gozo” é interdito, mas não no sentido fácil, em que seria barrado por censores, ele é *inter-dito*, isto é, é feito do próprio tecido da linguagem, onde o desejo encontra seu impacto e suas regras (CHEMAMA, 1995, p.90).

Segundo Chemama (1995), a esse lugar da linguagem Lacan chamou de grande Outro, e toda dificuldade do termo “gozo” vem de sua relação com esse grande Outro não representável, lugar na cadeia significativa. Esse lugar, amiúde, é tomado por Deus ou alguma figura real subjetivada. E a imbricação do desejo com sua satisfação é então pensada em uma tal relação com esse grande Outro. Então, não se pode pensar o gozo sem pensá-lo como gozo do Outro, que assume consistência subjetiva, e aquilo de que eu gozo.

Dessa forma, para essa professora, o grande Outro pode ser o Estado que lhe assegura estabilidade no trabalho, pode ser o sistema educacional que numa sociedade capitalista é um importante instrumento de reprodução social. Esse sistema produz um engodo de que o professor é um trabalhador intelectual – aquele que possui o saber, o controle do processo de produção – e isso o distingue do trabalhador manual, pensado equivocadamente como alguém expropriado de seu saber (poder).

Os professores são afetados pela sobrecarga de estresse a que são submetidos em seu cotidiano profissional, e desse mal-estar docente derivam as seguintes conseqüências: pedido de transferência como forma de fugir de situações conflitivas, conforme vimos o caso da

professora que pede transferência de escola por sofrer ameaça de morte, vinda de um traficante que atuava na escola em que ela trabalhava; ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa, o que se constata no próximo depoimento em que o professor vive situações de medo da violência das drogas na escola:

Medo de trabalhar, não! Porque, na verdade, eles testam o seu poder, eles lhe enfrentam se não houver reação, na maioria dos casos eles recuam, né?! Mas quando há um caso desse. Assim que a escola resolveu tomar alguma providência, resolveu o problema, depois você fica um pouco receoso, você já não...não vai abordar do jeito que abordou antes. Você fica mais... receoso, porém se deixar eles sentirem que você não tem poder você não vai dominar mais nunca.

Verifica-se que ele parte de uma negação do medo de trabalhar, entretanto revela em seu discurso que, diante dos traficantes, ele é obrigado a demonstrar um “poder” que de fato não possui, pois em seguida ele se mostra receoso de os traficantes perceberem que esse “poder” não existe. Assim, o estado de ansiedade é permanente, bem como o sentimento de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal dele que os professores gostariam de realizar.

O fragmento de discurso apresentado a baixo, o professor expressa um sentimento de abandono e desproteção. E isso estimula a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania que implica a falta de insegurança, de desordem e de impunidade, o que gera a desorganização do espaço escolar e a ratificação da “lei do silêncio”. O depoimento revela também um pacto de acordo com o poder do mal, além de revelar uma cena de violência dentro da escola da qual deriva uma situação limite de estresse em cuja situação a professora revela a necessidade da ajuda de um profissional de psicologia. Se bem que em seguida ela diz não ser a violência de seu ambiente de trabalho que a levou a buscar ajuda profissional como se isso revelasse incompetência de seu trabalho docente, e diz que “[...]de vez em quando eu fico... mostrando na terapia a interferência disso, a gente mostra, né? A gente vê o pavor, o pânico, assim...”.

Eu tava na sala dos professores, quando eu vi pela janela, né? Um pegar o outro e esmurrar. Aí eu corri e disse: ”Diretora, têm dois meninos brigando... Eu ouvi foi o tiro pá, pá, o tiro, né?! Um e outro. Aí o pessoal, que são segurança, conseguiu tomar a arma e colocou um fora e o outro dentro (da escola). Aí eu disse: ”Y, chama a polícia!” Sabe por que ela não chamou a polícia? Com medo! Com medo de ela chamar a polícia, a polícia vir e ela sofrer alguma represália. Ela não chamou por isso. Oxe! Eu me escondi atrás da geladeira. “Seja o que Deus quiser!”. Mas aquela região ali

do “V”... É perigosa. Eles contam fatos assim... que matam, contam como matam, relatam... Por isso eu faço terapia, né? Mas... não... é... não faço terapia por conta da escola. Se bem que influencia, né? Faço terapia por outros problemas que eu apresentei e de vez em quando eu fico... mostrando na terapia a interferência disso, a gente mostra, né? A gente vê o pavor, o pânico, assim... Já to aprendendo a controlar, né? A gente vê o pavor, o pânico, assim... Já to aprendendo a controlar, né?

Quando, no final, ela repete que já aprendeu a conviver com situações de violência na escola, na verdade, deixa implícita a idéia de que nem ela acredita nessa aprendizagem, pois repete a pergunta retórica: “*Já to aprendendo a controlar, né? A gente vê o pavor, o pânico, assim... Já to aprendendo a controlar, né?*” como se ela mesma não acreditasse nisso. O marcador de conversação “né” que se repete em seu depoimento demonstra sua insegurança na idéia de que já aprendeu a controlar o medo. Por isso, esse marcador “né”, que significa “Não é?”, ao ser posto, pede ao ouvinte que ratifique idéias e atitudes nas quais não acredita, mas espera do ouvinte um eco para dissipar sua insegurança.

Aqui, pretendi ver a partir de que posições professores de diferentes escolas apreendem a realidade da violência das drogas na escola e as determinações sociais que orientam os enunciadorees na produção de sentidos.

Através de um processo que os sujeitos realizam com e sobre a língua, em que constroem sua subjetividade e se constituem como sujeito em vários níveis de consciência e variando de acordo com as reações que estabelecem, tendo a linguagem como elemento é que se faz possível perceber e efetivar essas relações.

Diante da convivência em um ambiente de relações tão desiguais e até de coação, numa relação assimétrica entre tráfico, poder instituído sobre o professor, La Taille nos diz que a coação não deve ser entendida como tirania conscientemente exercida por alguém ou um grupo:

[...] mas pode ser decorrência de algum tipo de organização institucional que talvez tenha tido sua origem na necessidade de algum grupo de controlar o poder social, mas que no decorrer dos anos ou dos séculos, manteve-se pela tradição. Aliás, toda tradição pode configurar uma relação de coação, pois as razões que levam a respeitá-la costumam limitar-se à afirmação de que *tem que ser assim, pois sempre foi assim* (1992, p.59, grifos do autor).

Muito oportunamente, as relações professor-trafficante e professor-poder instituído, configuram-se como coação. Assim, como qualquer relação de poder, a coação pode ser pensada como violência e, como tal, é uma relação contraditória ao desenvolvimento global da prática docente. Sob o ponto de vista emocional, condena o professor à condição de objeto, negando-lhe a possibilidade de ser sujeito. Compreendemos, então, que não faz sentido cobrar a escola pelo silêncio.

Ao se esperar que a escola denuncie, atribui-se a ela um papel impossível de ser cumprido: como resolver essa relação de coação entre a escola-trafficante e escola-poder instituído? Parece-nos que este é o dilema que está no sentido do silêncio: o professor não pode ser chamado a resolver um problema que não está em sua ordem de sentido. Denunciar ou não denunciar são posições em conflito.

O sentido da não-violência não se estabiliza na escola porque circula uma indulgência com a violência: discursividade que se sustenta pelo que vem da ordem do sensível (relação que desculpa, nega, atenua, justifica e permite o estabelecimento de uma gradação para delimitar uma violência na escola) que se sustenta pelas relações interpessoais no ambiente escolar.

A análise dos discursos dos professores permitiu compreender a posição social do professor que ao falar sobre a violência, a critica e nega-a como estratégia de defesa da própria vida, pois está ciente de que o tráfico e a delinquência permitem estruturas perversas das relações de poder. Tudo isso abre portas para pactos bárbaros entre o tráfico e o Estado, mais propenso ao domínio de territórios e de grupos pelo uso da força bruta.

Dessa forma, ainda que o discurso jurídico defina o procedimento, no caso da violência das drogas ser denunciada pelo professor, a ausência de segurança por parte do Estado e o fortalecimento do poder do trafficante, acabam por silenciar o professor.

Retomo aqui a idéia de que a luta que se trava na linguagem não tem caráter de revolução: a transformação é lenta, a partir do jogo das posições-sujeito que permite que novos sentidos sejam postos na história. Se no jogo das posições se colocam a dúvida que leva ao silenciamento, é esse mesmo jogo que nos mostra que a possibilidade de deslocamento está no sujeito: é no jogo das posições que os sentidos se produzem e se disponibilizam na história, com percursos particulares.

Para fechar a compreensão sobre o silêncio dos professores diante da violência do tráfico de drogas na escola e as relações de perversão que permeiam o convívio no ambiente escolar, tem-se que evocar aqui a idéia do conflito entre denunciar e não denunciar essa forma de tráfico. A idéia do conflito remete ao silenciamento do professor. Conforme nos diz Orlandi:

O silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indicio de uma totalidade significativa. Isso nos leva à compreensão do vazio da linguagem como um horizonte e não como falta [...] mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer (2001, pp. 70-71).

O silenciamento ocorre porque o que demanda da escola – reconhecer e denunciar – é um papel que ela não consegue cumprir: dúvida que se coloca devido à tensão constitutiva de duas posições em conflito que geram ordens discursivas distintas, leva o professor ao silêncio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Que quimera é, então, o homem?  
Que novidade, que monstro, que caos,  
que objeto de contradição que prodígio!  
Juiz de todas as coisas, verme  
imbecil; depositário do verdadeiro,  
cloaca da incerteza e do erro;  
glória e dejetos do universo.  
Quem resolverá essa confusão?  
(Palcal apud Morin, 2003, p. 15)*

É chegada a hora de finalizar este trabalho e neste ponto em que me encontro sou levada a concluí-lo. Entretanto, neste momento vivencio uma das características do conhecimento – a sua continuidade. Verifico que o universo continua o seu movimento. Portanto, as considerações a que cheguei são aprendizagens que um trabalho de pesquisa possibilita construir e que poderão auxiliar a quem se interesse pelas questões da docência.

A pesquisa apresentada nestas páginas foi construída com limitações de tempo, espaço e condições. Neste contexto encontram-se os professores e suas experiências de vida marcadas pelas mesmas determinações. Todavia, reconheço não ter sido possível apresentar um corpus mais extenso dos discursos registrados. Esses registros comporão um banco de registros, que fomentarão outros estudos.

Faz-se mister retomar aqui os questionamentos que iniciaram este trabalho: Por que há o medo de denunciar o tráfico de drogas na escola? O medo existente nas relações da sociedade com o esquema do tráfico de drogas perpassa as relações interpessoais na escola? Neste momento, essa retomada é importante porque foram esses questionamentos que me possibilitaram ver, sentir, ouvir, detectar, perceber, contactar os efeitos da violência do tráfico de drogas nas escolas no cotidiano do trabalho do professor nas escolas de periferia de Maceió.

A presença das drogas na escola foi um aspecto deste trabalho que durante sua elaboração, despertou nosso interesse pela amplitude dos efeitos objetivados na experiência

social cotidiana, porque se pode falar em sintoma na cultura. Isso quando a droga for inscrita, mesmo que nas entrelinhas, de forma não explícita.

No contexto desta pesquisa, foi possível verificar que a droga, em seu caráter ilícito, por ser um objeto de satisfação que não pode ser adquirido pelas ditas “vias normais”. Sabe-se que sua aquisição se dá através de subterfúgios, de procedimentos clandestinos, ilegais, em que o tráfico, por sua vez, serve como fonte de agenciamento para outras tantas atividades criminosas, porque a lógica disjuntiva da dependência, seu gozo suicida, encontra complemento na perversão, ao ser incorporada pelo paralelismo facínora dos “comandos criminosos”. Essa combinação vem produzindo, nas últimas décadas, efeitos de desagregação social nunca vistos em âmbito nacional.

O “negócio” do narcotráfico passou a ser o meio de a droga fazer liame social perverso, ao se ligar ao controle, pelo terror das populações subalternas, operada na e pela favelização, aproveitando-se da exclusão socioeconômica e provocando, entre outros procedimentos facínoras, a onda de seqüestros, o contrabando de armas, o “narco-terrorismo”, a corrupção do Estado, a prostituição, a sevícia, etc. Fato que atesta, preliminarmente, a qualificação deste procedimento no âmbito do que Lacan denominou de “sujeito do prazer”, ou seja, no campo clínico do “sujeito sem-nome”, dito sujeito do delírio, S(A), mas com evidentes conseqüências no âmbito do perverso “sujeito patológico”, onde ocorre o “desejo anônimo”, com seus efeitos de desagregação perversa existentes no nível extensivo do laço social.

Em termos gerais, as conexões (inter)nacionais do narcotráfico impõem, de forma tentacular, seu poder sobre os diversos segmentos da sociedade por meio da ilegalidade de artifícios financeiros, políticos e policiais, corrompendo a sociedade em suas bases. Os fatos têm mostrado que, por vezes, terroristas (fundamentalistas, nacionalistas e/ou de extrema esquerda) têm-se associado a traficantes, como no caso da “conexão” colombiana do Sr. “Fernandinho Beira-Mar” com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), colocando em risco uma parcela considerável da população mundial. Este culto à violência se funda no desrespeito a todo e qualquer fundamento ético que, em psicanálise, é referente à Lei-do-Pai.

Falta atualmente um suporte social para essa lei: vive-se no Brasil um elevado nível de corrupção nos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e na sociedade como um

todo. Dessa forma, os professores não têm em que se suportar para fazer com que a lei seja cumprida. A palavra deles, a lei simbólica, revela-se enfraquecida.

Isso produz efeitos de desagregação social, colocando em xeque, num amplo sentido, a manutenção da vida em sociedade. Portanto, o uso de drogas ultrapassa o individual e se constitui como algo que se explica na cultura. Não é um sintoma em si. Ela é um sintoma na Cultura e a psicanálise intensiva, por si só, é ineficaz enquanto tal, tanto para abordá-lo, quanto para dar-se conta de seus efeitos. A análise dos fragmentos dos discursos ofereceu elementos para constatar mais uma vez que a questão da droga envolve a família, a corrupção, o poder e a paranóia, como causas sociais possíveis e a perversão, a perversão facínora daí derivada, como efeitos.

Tentando analisar o discurso dos professores, verifiquei que a violência do tráfico de drogas está presente no cotidiano de seu local de trabalho como algo proibido de ser revelado e, por isso, deve ser silenciado; porque implica risco de morte. Contatou-se a interferência dessa problemática no processo pedagógico. Os alunos deixam de ir às aulas, os professores abandonam a escola... No discurso dos professores, há uma queixa sobre a qualidade das aulas, o baixo rendimento é associado à indisciplina e quase metade deles se diz sem estímulo para ir trabalhar. A violência tem repercussões na qualidade do ensino. Não resta dúvida que elas são graves.

Toda essa situação que aqui tentamos esboçar a partir do contato com professores e professoras, revelou um mal-estar docente. Esteve (1999) indica as principais conseqüências, que apresentarei a seguir, organizadas em ordem crescente do ponto de vista qualitativo, e decrescente do ponto de vista quantitativo, ou seja, do número de professores afetados:

1. Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor;
2. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas;
3. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absenteísmo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento, como conseqüência da tensão acumulada;
7. "Stress";
8. Ansiedade;
9. Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino;
10. Reações neuróticas;
11. Depressões; e
12. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental" (ESTEVE, 1999, p. 113).

O sofrimento dos professores, as suas queixas frequentes quanto ao insuportável trabalho docente e, no limite, o seu adoecimento expressaram, sintomaticamente, a situação de abandono em que se encontra a escola. Este quadro é causa de uma certa desistência da educação enquanto projeto de preparação de crianças e jovens para que encontrem o seu lugar no mundo adulto. Desistindo da realização do projeto educativo, os professores, na verdade, estão se demitindo de sua posição de educador e, em decorrência, renunciando ao ato educativo.

O sintoma foi interpretado como um substituto disfarçado e deformado, de um desejo, de uma idéia reprimida, de algo que, inconscientemente, os professores negam em si mesmos; resultado de uma elaboração psíquica, ele é a expressão de um conflito. Enquanto tal, o sofrimento psíquico dos professores foi tomado como expressão de um conflito por eles vivido no âmbito dessa profissão, situação cuja análise faz emergir um mal-estar mais profundo e abrangente.

Uma vez que o sofrimento psíquico dos professores pôde ser tomado como um sintoma, ele pôde ser interpretado como uma formação de compromisso (acordo de conciliação) possibilitando a permanência nessa profissão. Conviver com o sofrimento e com tudo o que, negativamente, ele desencadeia, talvez seja a única maneira encontrada por alguns professores para lidarem com seus conflitos, com seus dilemas.

Daí, entendi desde o primeiro momento, a importância da escuta. Escutar os professores. Deixá-los falar. Ainda que eles não se reconheçam no que falam; ainda que o sofrimento do qual se queixam seja julgado como provocado por um outro, que não também eles próprios; ainda que não se vejam implicados na produção desse sofrimento.

Se não cabe propor uma psicanálise coletiva dos professores na escola, cabe, entretanto, alertar para a necessidade que as pessoas têm de ser ao menos escutadas em seu trabalho. Se faz necessária a criação de um espaço de escuta na escola, para que os seus profissionais – pessoas responsáveis pela formação de outras pessoas – possam escutar e serem ouvidos, sendo assim, ouvir a si mesmos. Para que, com isso possam deixar falar um outro sujeito, o sujeito do desejo; do desejo que está "na origem da escolha profissional e na raiz do mal-estar que faz sintoma" (ALMEIDA, 2000, p.48).

Que o sofrimento faça, inevitavelmente, parte da vida – como o conflito psíquico, pois, segundo Freud, ele é inerente à condição humana. Nem por isso a escola precisa ser um lugar de sua produção (ou de sua manutenção) numa intensidade que beira o insuportável, numa desmedida que produz adoecimento. Há que se apostar na possibilidade de a escola vir a ser um lugar predominantemente de vida, de crescimento, de construção, não obstante suas contradições, seus paradoxos, suas ambigüidades.

Em suma, a lei do silêncio, imposta pelo tráfico, uma forma de exercício do poder através do medo, quer transmitir a crença em um Outro absoluto e consistente – o narcotráfico -, para, com isso, calar o sujeito. Este, no entanto, geralmente retorna, de algum modo ou de algum lugar – através de sintomas. É aí que a escuta encontra sua função. Na contramão da lei do tráfico, o silêncio do analista, baseado no furo impreenchível do Outro, convoca o sujeito, convidando-o à fala e à construção do saber inconsciente. Assim, quem sabe, nossos professores voltem a ser professores-educadores, resgatando o prazer de estar desenvolvendo seu trabalho com investimento erótico. Resta acreditar nesta possibilidade. Para encerrar resta apenas fazer votos que este trabalho venha trazer um pequeno raio de luz, para não deixar morrer o desejo de dar continuidade ao estudo de um tema tão relevante como este. São meus votos que este debate arraste outros pesquisadores, pais, professores, representantes do Estado, dos órgãos locais, nacionais e internacionais para buscar bases mais seguras para a tomada de decisão.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. **Avaliar é humano**. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/4pdf>>. Acesso em: 10/05/2005

ADORNO, SÉRGIO. **Violência e educação**. São Paulo: 1988 (mimeo)

ALMEIDA, Sandra. **Sintomas do mal-estar na educação**: subjetividade e laço social. In: Anais do II Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI, Usp. São Paulo: 2000.

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar**. São Paulo: Summus, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Interação verbal**. In: Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

BERNARDES, Jéferson de Souza. **O Debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil** – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BEZERRA, Ana Cléa; BATISTA, Virgilina Fernandes. **Repensando o relacionamento interpessoal professor e aluno no cotidiano escolar**. Disponível em: <<http://psicopedagogia.com.br/entrevista/entrevistas.asp?entrID=531>>. Acesso em 12/05/2005.

CARVALHO, Maria Eulina. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Disponível em: <<http://autoresassociados.com.br/cgi-bin/mostra?livro=248&Flag=1>>. Acesso em: 12/05/2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas, Pontes, 1988.

DUFOUR, D. (2001) **As angústias do indivíduo-sujeito**. Disponível em: <http://www.diplo.com.br/aberto/0102/21.htm>. Acesso em 6 fev. 2007.

ENGEL, Fredrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876**.

Disponível em:

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm>. Acessado em 15/03/2006.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Lisboa, Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

FLEIG, Mário. Metapsicologia do sujeito moderno. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 12, n. 3, 1999, p. 753-774.

FREIRE COSTA, Jurandir. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a sexualidade**. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996. 7 v.

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu**. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996. 7 v.

\_\_\_\_\_. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996. 13v.

\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias sobre psicanálise.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1915/1996. 15v.

\_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1996. 18v.

\_\_\_\_\_. **Psicologia dos grupos e análise do ego.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1996. 18v.

\_\_\_\_\_. **A negação.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1996. 19v.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1929/1996. 21v.

\_\_\_\_\_. **Fetichismo.** In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1927/1996. 21v.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: Zaluar, A. (org) **Violência e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, C. A. (1999) Mutações do Superego. In: *Cadernos de Psicanálise*, CPRJ, Rio de Janeiro: 1999, nº 13. 21v.,

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**, 1998. p. 238 a 324.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 8: A transferência** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. **O seminário: livro 17: O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. "O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada" [1945], in **Escritos** (1966). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola, in **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 22: R.S.I. (1974-1975).** Inédito.

\_\_\_\_\_. **Os Nomes do Pai.** Sessão de 20 de novembro de 1963.

LANG, Charles Elias. **O pai desautorizado: desafios da paternidade contemporânea.** Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihuonline/uploads/edicoes/1158349466.22word.doc> - Acesso em 25 jun. 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Sumus, 1992.

LEBRUN, J. P. As Leis da Linguagem. In: **Um Mundo Sem Limite.** Ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud., 2004

**LEI COMPLEMENTAR N° 11.343**, de 23 de agosto de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Lei/L11343.htm#art75](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11343.htm#art75)>. Acesso em: 29 de junho de 2007.

LÉVY, Pierre. **A Internet e a crise do sentido.** Trad. Francisco Settiner. Disponível em: <http://coloquio.faccat.br/coloquio3/angustia.htm>. Acesso em 12 mar. 2007.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna.** 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1999.

LÜDIKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACENA, Lelo. **Violência invade escolas de Maceió**. Gazeta de Alagoas, Maceió, 17 de set. de 2006. Cidades, Caderno D, p. 3-4

MICHAUD, Y. **A VIOLÊNCIA**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Linguagem e método: uma questão da análise do discurso. Conferência proferida no Encontro sobre Linguagem-interdisciplinaridade in: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortês, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1999.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A VIOLÊNCIA – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – 2002. Disponível em:

<http://www.opas.org.br/coletiva/UploadArq/violencia.ppt#330,32,Slide 32>. Acesso em: 12 jan. 2007.

RIBEIRO, Wânier. **Drogas na escola**. São Paulo: Anna Blume, 2005

SANTOS, José Vicente. **A violência na escola**. Disponível em: <[http://scielo.Br/scielo.phd?script=sci\\_arttex&](http://scielo.Br/scielo.phd?script=sci_arttex&)>. Acesso em: 12/05/2005.

SAVIANI, Dermeval. **Problemas sociais e problemas de aprendizagem**. Revista Ande nº 17, ano 10. São Paulo: Cortez, 1991.

SOLER, Colette. **A psicanálise na civilização**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

SPINK, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDIF, Maurice et al. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Revista Teoria & Educação, São Paulo, n. 4, 1991, p. 215-233.

TAYLOR, Charles. **Fuentes del yo: la construction de la identidad moderna**. Barcelona: Paidós, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLAS, P. **Freud e a perversão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

VANIER, Alain. O sintoma social, in Agora, v.V, n.2, jul /dez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

## **APÊNDICE**

## ENTREVISTA

### PERGUNTAS ESTRUTURADAS PARA TODOS OS PROFESSORES:

1. Qual seu nome, em que tipo de escola você trabalha e onde se localiza?
2. Qual é a faixa etária de seus alunos e como você os caracteriza?
3. Há quanto tempo exerce o magistério?
4. Como foi seu trabalho como professor(a) durante esse tempo?
5. Existe alguma cena de violência que você tenha vivenciado na escola?
6. Já presenciou alguma cena de uso ou tráfico de drogas dentro da escola?
7. Você sente medo em seu local de trabalho?
8. Você já desenvolveu, com seus alunos, algum trabalho relacionado à prevenção contra o uso de drogas?
9. Caracterize a comunidade em que a escola esta inserida.
10. Há policiamento na porta da escola?
11. Você já se deparou com algum aluno usando droga dentro da escola? Se sim, como foi sua reação?
12. A escola desenvolve algum trabalho com a comunidade?

