

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KÁTIA DE OLIVEIRA MARIÁS

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DE JOVENS
EM CONFLITO COM A LEI:
INTERFERÊNCIAS DO DESPERTAR DA PUBERDADE
NA TAREFA DE INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO**

**Belo Horizonte
2014**

KÁTIA DE OLIVEIRA MARIÁS

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DE JOVENS EM CONFLITO
COM A LEI:
INTERFERÊNCIAS DO DESPERTAR DA PUBERDADE NA TAREFA DE
INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO**

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

Área de concentração: psicanálise e educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lydia Santiago

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2014

M332e
T

Mariás, Kátia de Oliveira.

A educação profissionalizante de jovens em conflito com a lei : interferências do despertar da puberdade na tarefa de inserção no mundo do trabalho / Kátia de Oliveira Mariás. - Belo Horizonte, 2014.
ix, 165 f., enc.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Lydia Santiago.

Bibliografia: f. 145-153.

Anexos: f. 154-165.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino profissional -- Teses. 3. Educação para o trabalho -- Teses. 4. Escolarização -- Teses. 5. Motivação na educação -- Teses. 6. Psicologia educacional -- Teses. 7. Puberdade - Teses. 8. Adolescência -- Teses. 9. Jovens desajustados sociais -- Ensino profissional -- Teses. 10. Assistência a menores -- Teses. 11. Delinquentes juvenis -- Teses. 12. Detenção de menores -- Teses. 13. Correção juvenil -- Teses. 15. Orientação profissional -- Teses

I. Título. II. Santiago, Ana Lydia. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 373.246

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Área de concentração: psicanálise e educação

Data da defesa: 17 de fevereiro de 2014

Tese intitulada "A educação profissionalizante de jovens em conflito com a lei: interferências do despertar da puberdade na tarefa de inserção no mundo do trabalho" de autoria de Kátia de Oliveira Mariás, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores doutores:

Profa. Dra. Ana Lydia Santiago – UFMG – Orientadora

Prof. Sérgio Augusto Chagas de Laia – FUMEC

Profa. Dra. Maria José Gontijo Salum – PUC-MG

Profa. Dra. Cristiane de Freitas Cunha – UFMG

Profa. Dra. Raquel Martins Assis – UFMG

À Giovana, meu amor... minha luz!

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Lydia Santiago, por acolher imediatamente minhas indagações, incentivar sempre e se dispor a me orientar com rigor.

À Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo, que abriu as portas das Unidades de Semiliberdade para a realização desta pesquisa.

Aos jovens, que indicaram os rumos da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, que tornou possível meu ingresso no doutorado.

Aos professores do Programa, Sérgio Cirino, Luiz Alberto, Regina Helena e Raquel Martins.

Ao CNPq, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos componentes da banca, professores Sérgio Laia, Maria José Gontijo Salum, Cristiane de Freitas Cunha e Raquel Martins Assis, cuja leitura e arguição foram imprescindíveis e muito contribuíram para o avanço do tema da pesquisa.

Aos professores suplentes, sempre generosos, Tânia Coelho e Jésus Santiago, por aceitarem prontamente o convite para participarem da banca.

À Elisa Alvarenga, que me acompanha neste e em outros trajetos.

À Maria José Gontijo Salum, por estar comigo como amiga e participante ativa em todo meu percurso acadêmico e clínico.

À Ludmilla Féres Faria, com quem tanto tenho aprendido sobre os jovens.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-graduação da FaE, especialmente, Adriana Araújo, Luciana Pedron, Libéria Neves e Fernanda do Valle.

Às amigas queridas Iara Penteadó, Dade Sena, Maria de Fátima Ferreira, Helenice de Castro e Márcia Bandeira.

À Márcia Mezêncio e Antônio Morelli, por terem me ensinado tanto no Liberdade Assistida da Prefeitura de Belo Horizonte, onde minhas questões sobre os jovens em conflito com a lei foram acolhidas e tratadas.

Ao Bernardo Micherif e Carlos Vasconcelos, que, ao me oferecerem um cargo na Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo, reforçaram ainda mais meu desejo de pesquisar o tema e transmiti-lo.

À minha família maravilhosa, que, além da ajuda nos momentos finais da escrita da tese, suportou com carinho minha ausência.

À Leo, sempre presente com a pequena Giovana.

“Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos.”
Karl Marx

“Uma vez que o trabalho corresponde à condição da própria vida, participa não apenas das suas fadigas e penas, mas também da mera felicidade com que podemos experimentar o fato de estarmos vivos.”
Hannah Arendt

RESUMO

Dentre as muitas dificuldades enfrentadas pelos jovens em conflito com a lei, ressaltamos duas orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que visam à garantia de direitos dessa população: o acesso à escolarização e ao mundo do trabalho. O que se observa, com frequência, é a defasagem idade/ciclo, dificultando muito os encaminhamentos para cursos profissionalizantes. Por meio da metodologia da Conversação, investigou-se a relação desses jovens com a escola e seus interesses profissionais. É comum, entre aqueles que se envolvem na criminalidade, abandonar a escola ou, quando se mantêm nela, o vínculo não é suficiente para garantir a continuidade da trajetória escolar. Conseqüentemente, não conseguem aderir a um curso profissionalizante por causa, em grande parte, desse *deficit* na escolarização. Diante desse quadro, propomos conhecer os interesses dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e, assim, promover um espaço para o surgimento de um “gosto pelas palavras” e que, a partir daí, eles possam se distanciar da pulsão que os empurra para o pior, aquele que o despertar da puberdade traz consigo como interferência nesse atravessamento.

Palavras-chave: medida socioeducativa; escolarização; profissionalização; interesse; despertar da puberdade

RESUMÉ

Parmi les nombreuses difficultés rencontrées par les jeunes en conflit avec la loi, nous mettons en évidence deux orientations du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent visant à garantir les droits de cette population : le droit d'avoir accès à la scolarisation et au monde du travail. Ce que l'on observe assez souvent, c'est un déphasage âge/cycle qui rend très difficile leur orientation vers les cours de formation professionnelle. Au moyen de la méthodologie de la Conversation nous avons identifié la relation de ces jeunes avec l'école et leurs intérêts professionnels. Il est fréquent, parmi ceux qui s'engagent dans la délinquance, d'abandonner l'école ou, quand ils y restent, leur lien n'est pas suffisant pour garantir leur permanence dans la vie scolaire. Par conséquent, ils ne parviennent pas à adhérer à un cours de formation professionnelle, en grande partie, à cause de ce déficit dans leur scolarisation. Compte tenu de cette situation, nous nous proposons de connaître les intérêts des adolescents qui sont soumis à des mesures socio-éducatives de semi-liberté et de promouvoir ainsi un espace qui leur donne le « goût de la parole » pour qu'ils puissent, à partir de là, s'éloigner de la pulsion qui les pousse vers le pire que l'éveil de la puberté apporte comme ingérence dans ce franchissement.

Mots-clé : mesure socio-éducative; scolarisation; professionnalisation;
intérêt; éveil de la puberté

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – O trabalho como processo civilizatório	19
1.1 Marx e Engels: o trabalho como produção de história	21
1.2 Arendt: a vida como condição humana do trabalho	23
1.3 Freud: a atividade profissional e a civilização	25
1.4 “A direção da subjetividade contemporânea”	29
Capítulo 2 – O ideal de salvação pelo trabalho	33
2.1 Em nome da ordem social	34
2.2 A salvação pelo trabalho.....	36
2.3 A conquista de direitos de cidadania	42
2.4 <i>O contador de histórias</i> e os ideais.....	48
Capítulo 3 – Conversação sobre os sintomas no campo da educação	53
3.1 Na liberdade assistida, um problema: “o que quero ser”?.....	53
3.2 Da liberdade assistida ao NIPSE: “o que posso saber?”	57
3.3 Da liberdade assistida à semiliberdade	62
3.3.1 A escola como conexão do desejo	65
3.3.2 A escola hoje e a recusa dos alunos	66
3.3.3 “O objeto precioso” na transmissão dos professores.....	71
3.4 Da inexistência do Outro: entre o impossível e a oferta.....	77
Capítulo 4 – De problema a prioridade absoluta: novos desafios	83
4.1 Do direito à educação e à profissionalização.....	85
4.2 A proteção integral e as políticas públicas	87
4.3 ECA e SINASE	89
4.4 Os eixos norteadores das medidas socioeducativas.....	91
4.4.1 Os desafios da escolarização	94
4.4.2 Os desafios da profissionalização.....	95

4.5	CONAE: impasses para profissionalizar jovens infratores	98
4.6	UNESCO: educação para o futuro	101
Capítulo 5 – Interesse e desejo		104
5.1	Lugar <i>alpha</i> e comunidade de vida	105
5.2	O interesse ou o desejo	110
5.3	O interesse em Jean Piaget e Helena Antipoff	116
Capítulo 6 – Conversações, escola e interferências		124
6.1	A conversação no Campo freudiano	125
6.2	A conversação com jovens em conflito com a lei.....	128
6.2.1	A invenção do CES.....	130
6.2.2	Conversação no CES	131
6.2.3	Conversações nas Unidades de semiliberdade	133
6.2.4	Conversações e escola.....	134
6.2.5	Outras interferências.....	135
Conclusão		139
Referências		145
Anexo A - Idade e escolaridade		154
Anexo B - CES		155
Anexo C - Unidade Ipiranga		161
Anexo D - Unidade Jacqueline		163
Anexo E - ECA		165

INTRODUÇÃO

Um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que, em 2007, dos oito milhões de brasileiros que estavam desocupados, cinco milhões nunca tinham frequentado cursos de educação profissional. Esse número representa um percentual de 66,4% do total de pessoas que estavam, na ocasião, à procura de emprego e não conseguiam vagas no mercado de trabalho. Em definitivo, esse contingente de desempregados jamais frequentou aulas de qualificação para o trabalho, curso técnico de nível médio ou alguma graduação tecnológica. O estudo projeta uma radiografia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, sinalizando seu alcance e as oportunidades de formação que tais cursos oferecem à população ainda sem acesso ao ensino regular. Essa proposta de educação também contempla aqueles que, por alguma razão, abandonaram a escola ou interromperam o processo educativo, permanecendo, em ambos os casos, na rubrica “primeiro ou segundo grau incompleto”.

Ainda na pesquisa, o principal motivo apontado pelos desempregados para justificar a ausência de qualificação e profissionalização foi a falta de interesse. Em segundo lugar, figura a dificuldade financeira, identificada, sobretudo, na população jovem: praticamente duas em cada dez pessoas com idade entre 15 e 17 anos apontaram a carência de recursos como principal impedimento para frequentarem a educação profissional.

O estudo enfatiza, em sua conclusão, que a maior barreira enfrentada pelas pessoas para sua inserção no mercado de trabalho é a baixa qualificação. Além da falta de recurso, outra disparidade destacada advém da diferença racial:

enquanto 54,3% das pessoas de cor branca, com 10 anos ou mais, frequentavam, em 2007, cursos de educação profissional, esse percentual caía para 27,5% quando se tratava de pessoas pardas, decrescendo ainda mais, para 7,3%, se negros. Essa dificuldade das populações parda e negra para se inserirem no mercado de trabalho tem consequências, obviamente, sobre sua mobilidade social. (LEITÃO)¹.

Essa pesquisa do IBGE sobre a realidade dos desempregados apresenta dados que permitem situar, num primeiro momento, as dificuldades para garantir a educação e a profissionalização de jovens em conflito com a lei. Como veremos mais adiante, uma das exigências de oferta prevista pelos programas que atendem esses jovens é a escolaridade e a profissionalização, tendo em vista a sua inclusão no mundo do trabalho. Este é tomado como meio fundamental de inserção no laço social e de realização das satisfações em consonância com o programa civilizatório. Os jovens, por sua vez, “nunca frequentaram algum curso de educação profissional”; a maioria abandonou ou interrompeu a educação básica; muitos se situam num nível socioeconômico em que prevalece a “carência de recursos” e, geralmente, são de “cor parda ou negra”. As entrevistas realizadas com esses jovens revelarão, ainda, um desconhecimento do que se deseja ser, assim como um campo de “interesse” no espectro das possibilidades de trabalho e de atividade profissional.

Outro aspecto identificado pela pesquisa e que merece destaque é o sofrimento dos jovens face aos elevados índices de desemprego, cujo nível é inversamente proporcional à possibilidade de realizarem escolhas profissionais bem definidas. Para os adolescentes trabalhadores das classes populares, a inserção laboral representa a faculdade de transformação de sua realidade social em uma perspectiva melhor de futuro.

¹ <<http://www.revistaforum.com.br>>

No caso dos jovens em conflito com a lei, trata-se do contrário: consideram que a inserção laboral é o que causa sofrimento, uma vez que o trabalho os retira do prazer de estar entre os pares, nas gangues, e é visto como uma ocupação que exige esforço físico e não traz benefícios. Parecem pensar como os medievais, que consideravam o trabalho manual, ou *ars mechanica*, como algo degradante para o homem e inferior à vida contemplativa. Uma outra referência, que destaca a mesma ideia, lança mão do texto de Aristóteles, *A política*: Serna² declara que o trabalho manual é uma atividade ignóbil. O filósofo esclarece que uma das razões do desprezo pela atividade manual — mais especificamente a atividade manual que se serve de utensílios — pode ter sido a associação dessa com a produção de certas deformações somáticas e psíquicas: mãos grandes e calosas, por exemplo, assim como a estatura pequena e curvada (SERNA)³. Os jovens, igualmente, consideram que o trabalhador manual é afetado em seu corpo e privado de prazeres imediatos. Certamente reforçados pela tendência do mundo contemporâneo de um imperativo de gozo — termo que será abordado mais adiante — associado ao mercado, eles manifestam preferência por uma atividade que não demande esforço e que seja financeiramente muito bem gratificada.

A psicóloga Amazarray⁴ observa, no mundo do trabalho moderno, a presença de uma nova ética baseada no individualismo, que modifica radicalmente a relação entre subjetividade e trabalho. Adverte que as exigências para a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais explicitadas e, frente a essa reivindicação, o jovem pode orientar-se para uma opção profissional desvinculada de sentido. Assim, acaba escolhendo formas de trabalho degradantes, alienadoras e desprovidas de reais oportunidades de aprendizagem.

² <<http://www.revistaforum.com.br>>

³ <<http://www.revistaforum.com.br>>

⁴ <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

Serna⁵ também postula a presença de modificações na sociedade que afetam as relações entre subjetividade e trabalho. Parte da ideia de que “desde o período da Modernidade, o trabalho constitui uma precondição para a integração social dos sujeitos”, mas enfatiza que o trabalho é o resultado de mudanças nos direitos civis e políticos e nas formas de exercê-los e promovê-los. A seu ver, as modificações importantes sofridas pelo trabalho ao longo da história refletem os processos políticos, econômicos e culturais que contextualizam essa instituição, talvez como em nenhuma outra da modernidade. Observa que

existe certo consenso em entender que o emprego, forma dominante assumida pelo trabalho na modernidade ocidental e democrática, constitui um dos espaços privilegiados de disciplinamento da sociedade que, com o tempo, acabaria por se transformar em uma posição que daria acesso a direitos e condições de bem-estar. Trata-se sempre da ambivalência que é própria de muitos fenômenos e instituições da modernidade, algo que, neste caso, tem a ver com a tensão entre liberdade e igualdade, entre distribuição e acumulação, entre inclusão e exclusão. (SERNA)⁶.

Nesse processo de transformação, destaca-se o papel da escola como substituta da mãe que é convocada ao mundo do trabalho. As famílias perdem a mulher, que exercia o cuidado e a educação dos filhos, para o mercado de trabalho. A mãe, antes responsável pela transmissão diária de normas e valores, passa seu legado à escola, que também oferecerá outros recursos cognitivos e sociais ao indivíduo e, portanto, o capital necessário que lhe permitirá constituir as bases para uma integração futura ao mercado de trabalho.

Diante desse cenário — a mãe incluída no mercado de trabalho e a escola como substituta da mãe —, o que temos, na grande maioria dos casos de adolescentes em conflito com a lei, são jovens excluídos da escola e apresentando

⁵ <<http://www.revistaforum.com.br>>

⁶ <<http://www.revistaforum.com.br>>

um grande *deficit* entre idade e escolaridade. Por que isso ocorre? O que justificaria o abandono da escola por parte desses jovens, se ela cumpre o objetivo de substituta?

Laurent (2013, p. 37-38), ao referir-se a essa mesma problemática, destaca que as mulheres mães são chamadas ao mercado de trabalho em um nível antes desconhecido, embora com um estatuto, ao mesmo tempo, mais precário. Elas são especialmente requisitadas pela nova “sociedade de serviços” e têm, então, uma importância jamais vista antes. O trabalho dos pais torna a infância mais solitária, o que é acentuado, também, pela diminuição do número de irmãos. As famílias numerosas se tornaram raras, e os avós, que hoje vivem muito mais tempo, moram, geralmente, mais longe.

“Hoje, a infância é, de algum modo contaminada pelo individualismo de massa que caracteriza o nosso tempo. É uma das consequências das reconfigurações das famílias e das dificuldades que os pais têm para se inserir no mundo do trabalho na presente pós crise. [...] As crianças solitárias passam muito tempo na Internet, discutindo ou jogando em rede, ou diante da televisão. Todas essas telas olham essa infância negligenciada, ocupam-se dela e instalam a dependência que a criança vai encontrar quando estiver maior nas ofertas do mercado de drogas adaptadas à adolescência”. (LAURENT, 2013, p. 37-38)

Grande parte dos jovens que participaram da presente pesquisa revelou, exatamente, essa relação com as “telas”, seja da televisão, seja dos jogos de videogame, durante toda a infância.

Pretendemos demonstrar, nesta tese, que o afrouxamento dos laços familiares e o imperativo do mercado de consumo — imperativo que caracteriza a nossa cultura atual — fazem com que os adolescentes tenham mais dificuldades frente às questões em jogo no despertar da puberdade.

Para isso, estruturamos nossa pesquisa da seguinte forma:

No capítulo 1, *O trabalho como processo civilizatório*, apresentamos a importante transformação que a Constituição de 1988 introduziu no mundo do trabalho infantojuvenil e, conseqüentemente, os documentos, que dela derivaram, passaram a legislar visando à garantia dos direitos ali elencados. Sendo o trabalho e a educação mostrados, nesses documentos, como eixos importantes para uma relação mais positiva e construtiva entre os jovens envolvidos com a criminalidade e a sociedade, apontamos as ideias principais de pensadores do século XIX que também destacaram o tema do trabalho em suas obras. Escolhemos Karl Marx, Friedrich Engels, Hannah Arendt e Sigmund Freud para ancorar nossa discussão. A partir do seu referencial teórico e de sua prática, cada um expõe suas concepções sobre o processo de trabalho, seja como Marx e Engels (2004, p. 11) numa dimensão de humanização como “uma condição natural eterna da vida” — a saber, o homem se faz, constrói-se e se transforma trabalhando e, nesse sentido, essa atividade produz história —, seja como Arendt (citada por MAGALHÃES, 2005, p. 176) que, ao distinguir “trabalho” de “obra”, introduz conceitos que avançam em relação aos dois autores citados, pois nos banha com o real do qual o trabalho se constitui: “o *trabalho* é uma tarefa rotineira mediante a qual ganhamos a vida e nos mantemos vivos”. Ora, é exatamente por ser repetitivo que sentimos ser o *trabalho* um fardo, fornecendo-nos, em apenas alguns poucos momentos, alegria. Já a *obra* é que pode nos perenizar, transmitir algo para as próximas gerações, mantendo a tradição tão cara a essa autora. Em Freud (1990i, p. 99), encontramos a referência de que o trabalho profissional prende o indivíduo na realidade e oferece a possibilidade de deslocar grandes quantidades de libido para os relacionamentos a ele vinculados. Isso possui um valor indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade. Após essa investigação, ficamos com o terreno preparado

para a introdução do que será nosso tema de pesquisa, a saber, as interferências do despertar da puberdade na escolha e, conseqüentemente, na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Veremos, ao longo da tese, como as transformações do mundo contemporâneo, com todas as suas fragilidades, toda fluidez e, por vezes, rigidez, contribuem para o relacionamento do jovem com seu futuro profissional.

No capítulo 2, *O ideal de salvação pelo trabalho*, apresentamos o contexto histórico por meio do qual ficam explícitas as dificuldades que as crianças brasileiras enfrentam, desde o período colonial até os dias de hoje, no que diz respeito à conquista e à garantia de seus direitos de cidadania. Nesse percurso, veremos surgir diversas instituições com o objetivo de proteger e tutelar os jovens, uma vez que o governo acreditava que suas famílias não estavam em condições de fazê-lo. Finalizamos com o registro de um filme biográfico, *O contador de histórias*, para discutir, exatamente, como um sujeito, absolutamente vulnerável socialmente, internado em uma dessas instituições recém-criadas pelo governo, assolado pelos ideais da mãe e do Estado, consegue, a partir de um bom encontro, dar um rumo diferente à sua própria história.

No capítulo 3, *Conversação sobre os sintomas no campo da educação*, analisamos o que causou nosso interesse em pesquisar as dificuldades enfrentadas pelos jovens em suas escolhas profissionais e, por conseguinte, sobre os impasses experimentados pelos técnicos, que se ocupam diariamente dos adolescentes em Liberdade Assistida, para fazerem os encaminhamentos necessários ao cumprimento das propostas socioeducativas. A partir dessa questão, vinculei-me aos pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), participando de algumas conversações com jovens de escolas públicas. Foi necessário realizar uma investigação teórica sobre a importância da

escola no projeto civilizatório para esclarecermos as relações estabelecidas entre os jovens em conflito com a lei e sua trajetória escolar, e de que forma essa trajetória — precária, em sua grande maioria — influencia suas escolhas futuras, levando o adolescente, muitas vezes, ao pior. Seduzidos pelas ofertas e rápida conquista dos objetos fálicos disponibilizados pelo crime, a escola se torna muito pouco interessante, mesmo porque não garante o acesso aos objetos que lhes interessam, salvo as mulheres. Como eles mesmos dizem: “a escola é o melhor lugar pra namorar”. Sabe-se que a educação não é capaz de oferecer uma satisfação absoluta, e um certo fracasso é inevitável. O problema com que nos deparamos, porém, em relação aos jovens, é a recusa, o não consentimento à oferta educativa, inviabilizando, assim, a transmissão do “objeto precioso” que seria o saber. Essa recusa se constitui como um novo sintoma, bastante comum na modernidade.

No capítulo 4, *De problema a prioridade absoluta: novos desafios*, discutimos os documentos que norteiam o acompanhamento dos jovens no que se refere ao direito à educação e à profissionalização, bem como os desafios para executar as orientações legais determinadas nos referidos textos. Observamos, em cada um dos documentos, que, diante do fenômeno contemporâneo da recusa dos jovens às ofertas da civilização, existe uma preocupação unânime em continuar ofertando os elementos que abracem o jovem e permitam que ele “corrija seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar”⁷.

No capítulo 5, *Interesse e desejo*, percorremos o tema do gozo, da pulsão e do desejo em Psicanálise para, a partir daí, abordar o encontro dos jovens com a criminalidade. Isso nos permitiu concluir como o declínio da função paterna tem consequências na subjetividade, levando alguns sujeitos a responder aos

⁷ Relatório UNESCO <<http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos>>

impasses que, inevitavelmente, terão que enfrentar com os frágeis recursos simbólicos transmitidos por aquela função. Apresentamos, também, a adaptação que realizamos do *Inquérito de Ideais e Interesses*, criado por Helena Antipoff, na década de 1930, para investigar o que importava para as crianças que frequentavam escolas públicas em Belo Horizonte. Replicamos esse inventário com os jovens participantes da pesquisa, a fim de levantarmos quais eram seus interesses na infância e quais são as informações sobre suas expectativas futuras.

No capítulo 6, *Conversações, escola e interferências*, apresentamos os passos da pesquisa, precedidos pelo conceito de conversação; a metodologia utilizada para inquirir os adolescentes sobre seus desejos no que se refere à profissão; como se deu esse encontro com os jovens e também as dificuldades que enfrentamos para realizar as conversações. A seguir, discutimos sobre o que interfere na inserção no mundo do trabalho para esses jovens. A maneira como cada adolescente atravessa o túnel da puberdade, as respostas que dão a esse “momento de transição em que se opera uma desconexão entre seu ser de criança e seu ser de homem ou mulher” (LACADÉE, 2011, p. 19) são o que nos interessa sobremaneira, uma vez que os jovens em questão, ao responderem pela via da criminalidade, além de destruírem seus laços com a escola, apresentam um obstáculo a mais a ser ultrapassado

Finalizamos o estudo com os *Anexos*, nos quais estão dispostos os quadros de cada unidade pesquisada e as respostas ao *Inquérito de Ideais e Interesses*, como também a legislação, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre os Direitos à Educação e à Profissionalização.

CAPÍTULO 1 – O TRABALHO COMO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

A Constituição da República de 1988 introduz uma transformação importante no mundo do trabalho: o estabelecimento de sua proibição aos menores de 16 anos. Antes, o Código de Menores, de 1927, havia estabelecido que o ingresso no trabalho poderia se dar a partir dos 12 anos de idade. Na sequência, outros decretos de Lei modificaram esse limite, mas o importante a ressaltar é que a última Constituição ressalvou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho do jovem, entre 14 e 24 anos, na condição de aprendiz. Os aprendizes devem ser matriculados em cursos de aprendizagem profissional e admitidos por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, prevê, nos artigos 60 a 69, o direito à aprendizagem, dando-lhe tratamento alinhado ao princípio da proteção integral à criança e ao adolescente. Essa Lei determina que a família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público assegurem, com absoluta prioridade, vários direitos dos adolescentes, inclusive a educação e a profissionalização. Ao legislar sobre os direitos fundamentais e propor políticas que assegurem a garantia desses direitos, fez com que os índices de escolarização aumentassem muito e possibilitou a vários jovens ter acesso ao que antes era para bem poucos.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com o intuito de assegurar as garantias determinadas no ECA, esclarece aos empresários, pelo *Manual da Aprendizagem*, as questões relativas à aprendizagem, a qual, no Brasil, é regulada pela CLT. A aprendizagem cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as

empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, cada vez mais necessária num cenário econômico em permanente evolução tecnológica. A aprendizagem proporciona a qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos jovens e dos adolescentes, em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e do mundo do trabalho e da sociedade quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz.

O MTE acredita que a formação técnica e profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. Tal formação deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, proporcionando ao aprendiz uma formação profissional básica. Mais que uma obrigação legal, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania e, conseqüentemente, de melhor produtividade.

No entanto, verificamos, na prática, os impasses e os obstáculos à concretização desse ideal indicado no ECA e assegurado pela Lei da Aprendizagem. O desafio em relação aos jovens em conflito com a lei é que a garantia da vaga e a efetivação da sua matrícula escolar não asseguram, de forma nenhuma, que ele se mantenha na escola e de lá saia escolarizado.

Nesse sentido, todas as instâncias que contribuíram para a construção da legislação para a criança e o adolescente brasileiro creem que os estudos e o trabalho são vias importantes para tirar os jovens da criminalidade, daí a insistência para que os técnicos, que deles se ocupam, invistam nesse conceito.

A importância do trabalho como um fator de civilização encontra-se presente nos escritos de pensadores dos séculos XIX e XX. Dentre os diversos autores que investigaram o tema, escolhemos os socialistas alemães Karl Marx e Friedrich Engels e a cientista política Hannah Arendt. Interessa-nos também saber o que o pai da psicanálise, Sigmund Freud, formulou a respeito, para, assim, traçarmos as coordenadas na relação entre trabalho e civilização, entre trabalho e suas consequências para a vida do homem. Não nos deteremos em debate aprofundado, em críticas ou controvérsias, mas buscaremos localizar nas ideias apresentadas as conexões que estabelecem sobre o trabalho e como o homem se insere e intervém nesse processo.

1.1 Marx e Engels: o trabalho como produção de história

Karl Marx, um intelectual e revolucionário alemão, fundador da doutrina comunista moderna, que atuou como economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista, concebe o processo de trabalho como sendo

a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição eterna da vida humana... (MARX)⁸.

Para ele, o trabalho é considerado como um momento fundador da vida humana, ponto de partida do processo de humanização.

Friedrich Engels, amigo e colaborador de Marx, exerceu uma influência significativa sobre as reflexões intelectuais deste. Chama a atenção para o fato de que o trabalho é muito mais do que fonte de toda riqueza, como afirmam os economistas. É, segundo ele, a condição básica e fundamental de toda a vida

⁸ <<http://pensamentosnomadas.files>>

humana, podendo-se dizer que o trabalho criou o próprio homem. O trabalho é que distingue os humanos dos símios. Ao mesmo tempo em que os indivíduos transformam a natureza externa, têm também alterada a sua própria natureza, num processo recíproco que converte o trabalho social em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana.

Ainda conforme Engels, é com a elaboração dos instrumentos de caça e pesca que o trabalho começa, uma vez que pressupõe a passagem da alimentação exclusivamente vegetal à mista, significando, assim, um passo de suma importância na evolução do macaco em homem. Além de aprender a comer de tudo, aprendeu também a viver em qualquer clima, que o obrigou a procurar habitação e a cobrir o corpo para se proteger do frio e da umidade. Tais mudanças levaram ao surgimento de novas esferas de trabalho e, com elas, outras atividades que afastaram ainda mais o homem dos animais. Graças à utilização das mãos, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só individualmente, mas também em sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e a alcançar objetivos cada vez mais elevados. Conseqüentemente, o trabalho se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades.

Engels afirma que a diferença essencial entre o homem e os animais é que a única coisa que estes podem fazer é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela, ao passo que o homem modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a.

Nota-se, portanto, a dimensão de humanização presente no processo do trabalho tanto em Marx como em Engels. Ambos os economistas são enfáticos em estabelecer uma relação entre a produção e a existência social do homem. A partir

do exposto, pode-se afirmar que o trabalho, essa atividade verdadeiramente humana, é também produção de história.

1.2 Arendt: a vida como condição humana do trabalho

Hannah Arendt (2005, p. 175), por sua vez, partindo da questão “em que consiste uma vida ativa?” distingue as três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra (ou fabricação) e ação. A essas, correspondem três condições humanas: vida, pertencer ao mundo (mundanidade) e pluralidade. Ela examina os princípios que orientam as atividades do *animal laborans*, do *homo faber* e do homem de ação, assim como seu significado para a afirmação da liberdade humana e da dignidade política. Admite como válida a antiga distinção citada acima entre dois modos de vida, entre uma “vida ativa” e uma “vida contemplativa”. Segundo ela, é possível ao ser humano passar pela vida sem jamais se entregar à contemplação, ao passo que ninguém pode permanecer em estado contemplativo durante toda a sua existência. Ou seja:

a vida ativa é não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente. Pois é próprio da condição humana que a contemplação permaneça dependente de todos os tipos de atividade — ela depende do trabalho para produzir tudo o que é necessário para manter vivo o organismo humano, depende da fabricação para criar tudo o que é preciso para abrigar o corpo humano e necessita da ação para organizar a vida em comum dos muitos seres humanos, de tal modo que a paz, a condição para a quietude da contemplação esteja assegurada. (ARENDR, 2005, p. 176).

Houve, de acordo com Arendt, uma inversão na era moderna, cuja característica é a glorificação do trabalho e o fato de que a própria contemplação tornou-se sem sentido.

A autora assinala ainda a presença de duas palavras etimologicamente distintas, em todas as línguas europeias, antigas ou modernas, para referir-se ao trabalho: o grego, por exemplo, distinguia *ponein* de *ergazesthai*; o latim, *laborare* de *facere* ou *fabricari*; o francês, *travailler* de *ouvrier*; o alemão, *Arbeiten* de *Werken*. Em todos esses casos, os termos equivalentes a trabalho têm uma conotação de experiências corporais, de fadigas e penas. E, como a atividade do trabalho é infinitamente repetitiva, o fim de suas fadigas e penas só chega com a morte do organismo individual.

Arendt (2005, p. 180) ressalta que o trabalho é uma atividade que corresponde aos processos biológicos do corpo: “ao trabalhar, os homens produzem as necessidades vitais que devem alimentar o processo vital do corpo humano”. A condição humana do trabalho é a própria vida. A única finalidade do trabalho é satisfazer as necessidades básicas da vida, o que significa dizer que o trabalho não deixa nenhuma marca durável, uma vez que o seu resultado desaparece no consumo. O trabalho é uma tarefa “rotineira” mediante a qual ganhamos a vida e nos mantemos vivos. E é justamente esse caráter repetitivo que, muitas vezes, sentimos ser um fardo, que nos fornece raros e fugazes momentos de alegria.

Em contraposição ao trabalho de nossos corpos, a autora destaca a obra de nossas mãos como a atividade que corresponde à não naturalidade da existência humana. A obra produz um mundo “artificial” de objetos, diferente de todo meio natural. A condição humana da obra é o pertencer ao mundo, isto é, trata-se de uma atividade que possui um começo e um fim e constitui o mundo em que vivemos. Conseqüentemente, o produto da obra é o objeto durável que não é consumido imediatamente, sendo utilizado para fins que não são propriamente os da vida biológica.

A distinção que Arendt faz entre “trabalho” e “obra” assinala uma diferença fundamental entre uma atividade que corresponde ao processo do corpo humano, ligada à necessidade vital e à produção de bens de consumo — e caracterizada pela “natureza transitória das coisas produzidas em função da subsistência” —, e uma outra, de fabricação (de objetos de uso), que “constitui o reino do durável”, como observa Ricoeur⁹ (*apud* MAGALHÃES)¹⁰.

A terceira e única atividade proposta por Arendt que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação dos objetos ou da matéria, é a *ação*. A condição humana correspondente a essa atividade é a pluralidade; é a condição de toda vida política. Para a autora, sem a ação, sem a capacidade de iniciar algo novo e, assim, articular o novo começo que entra no mundo com o nascimento de cada ser humano, a vida do homem estaria condenada.

1.3 Freud: a atividade profissional e a civilização

Encontramos em Freud (*apud* BERNARDES, 2000, p. 21) o termo *Durcharbeitung*, elaboração analítica, ou melhor, o trabalho propriamente analítico. Essa noção aparece em sua obra como uma indicação relativa ao esforço que o analisando deve fazer para ultrapassar a resistência que aparece sob a forma de repetição na transferência. A elaboração analítica implica, entre outras coisas, que o sujeito pague com seu esforço na construção do saber. Desse esforço, resulta, de um lado, uma perda de gozo e, de outro, que o saber, que assim se constrói, traz a marca desse confronto com o real que faz obstáculo ao simbólico. Freud se utilizou do significante *Arbeit* (trabalho) para referir-se a diferentes expressões que foram

⁹ RICOEUR, Paul. Prefácio à 2ª edição de *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, 1983, p. 15.

¹⁰ <<http://ufjf.br/eticaefilosofia/files>>

traduzidas por elaboração, elaboração primária, elaboração secundária, elaboração onírica, trabalho de luto e “perlaboração”.

Em Freud, o termo *Durcharbeitung* significa alguma coisa que seria transformada pelo trabalho e refere-se essencialmente ao trabalho na análise. O trabalho de análise exige esforço, dedicação e persistência no sentido de não recuar diante das resistências que o analisando encontra e deve suplantar.

A acepção corrente do verbo *Durcharbeiten* é trabalhar sem parar, trabalhar com esforço físico ou intelectual, trabalhar qualquer coisa a fundo, até o fim, de um lado a outro; examinar a fundo. O trabalho que a civilização impõe também exige esforços e privações necessários a um bem maior.

Em *O mal-estar na civilização*, uma nota de rodapé refere-se à atividade profissional:

esta constitui fonte de satisfação especial se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de pulsões persistentes ou constitucionalmente reforçadas. (FREUD, 1990i, p. 99).

Segundo o psicanalista, quando inexistente em uma pessoa uma disposição especial que direcione seus interesses na vida, o trabalho profissional comum, aberto a todos, pode desempenhar esse papel. Nenhuma outra técnica prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade: na comunidade humana. Essa técnica oferece a possibilidade de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais, sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos, para o trabalho profissional e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, emprestando-lhe um valor indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade.

Freud (1990i, p. 109) afirma que os primeiros atos de civilização foram a utilização de instrumentos, a obtenção do controle sobre o fogo e a construção de habitações. Renunciar ao desejo de apagar a chama com seu jato de urina, poupar o fogo para conduzi-lo consigo e submetê-lo a seu próprio uso foi uma grande conquista cultural.

Em *A aquisição e o controle do fogo*, Freud (1990j, p. 230) utiliza-se do mito de Prometeu¹¹ para demonstrar o quão indispensável é a renúncia para os propósitos da civilização. Segundo o psicanalista vienense, ao roubar o fogo dos deuses e levá-lo aos homens, Prometeu despertou o ressentimento, a hostilidade e a agressividade dos homens pela sua renúncia pulsional presente nesse ato.

O titã Prometeu era o responsável pela divisão, entre os deuses e os homens, da carne das vítimas do sacrifício. Antes, como os deuses e os homens comiam juntos, tal divisão não era necessária. Certa vez, em uma das refeições, Prometeu tentou enganar Zeus ao oferecer-lhe apenas os ossos de um animal, cobertos por uma atraente camada de gordura, reservando para os homens a melhor carne. Zeus, irado por ter sido enganado, retirou o fogo dos homens. Mas o Titã penetrou no Olimpo, roubou uma centelha do fogo dos deuses e entregou-a à humanidade. Como punição por seu crime, foi acorrentado a um rochedo, onde era visitado diariamente por uma águia que lhe comia o fígado, o qual, toda noite, se recompunha.

Como a aquisição do fogo constituiu um crime por ter sido realizada mediante um roubo ou furto, ao ser portador do fogo o herói renunciou a uma pulsão, mostrando, assim, os benefícios e a indispensabilidade dessa renúncia para os propósitos da civilização.

¹¹ Esse mito foi narrado pelos poetas Hesíodo e Homero (700 a. C.) e pelo dramaturgo Ésquilo (470 a. C.).

O mito de Prometeu possibilita a Freud enfatizar a relação entre a exigência do esforço imposta pelo trabalho e a renúncia pulsional presente nesse esforço. Ou melhor, para ele, o trabalho corresponde a um processo sublimatório, a uma atividade que permite a interiorização de coordenadas simbólicas que orientam a pulsão. É nesse sentido que qualquer trabalho é uma tentativa de deslocar a libido para objetos dotados de valores e ideais sociais.

Freud concluiu, em *O mal-estar na civilização*, que o maior impedimento à civilização é a disposição para a agressividade presente no homem. Acrescenta, ainda, que

a civilização constitui um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias e, depois ainda, raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade. [...] A necessidade, as vantagens do trabalho em comum, por si sós, não as manterão unidas. Mas a natural pulsão agressiva do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra cada um, se opõe a esse programa da civilização. (FREUD, 1990i, p. 145).

Para Freud, portanto, fica claro que o significado da evolução da civilização deve representar a luta entre Eros e a Morte, entre a pulsão de vida e a pulsão de destruição. A evolução da civilização pode ser descrita, essencialmente, como a luta da espécie humana pela vida. A civilização tem necessidade do Eros para fazer barragem a Tânatos, à profunda maldade que habita em cada um. A psicanálise, por conseguinte, tem por objetivo tornar possível o acontecimento imprevisível ali onde há apenas repetição, ali onde, acossado pela pulsão, o sujeito passa ao ato, o que o leva, muitas vezes, à destruição.

Com a psicanálise, ou melhor, com a ética da psicanálise, fomos levados a perceber que há um imperativo a seguir se queremos lutar contra a pulsão de morte, e esse imperativo se funda sobre Eros, que se constitui como a única força à disposição do ser humano para lutar contra Tânatos. Dito isso, não podemos nos

resignar à ideia de que o trabalho se constitui em condição natural eterna, como acreditavam Marx e Engels.

1.4 “A direção da subjetividade contemporânea”¹²

Freud traçou um eixo para seguirmos e acompanharmos as mudanças que o Outro social sofre ao longo dos tempos. Consequentemente, com a mudança do Outro, os sintomas sociais também mudam. Deduz-se daí que a cultura é pensada como o laço do sujeito com o Outro. Nesse sentido, os problemas, que por ventura, surgirem, estarão colocados no nível das relações do sujeito e do Outro. Apesar da subjetividade mudar de uma época para outra, o mal-estar não muda, ele atravessa todas as épocas e lugares. Ele é irreduzível. Freud situou a pulsão como sendo esse irreduzível e, como tal, a pulsão é impossível de ser satisfeita plenamente. Sabemos que cada época tem seu modo de viver a pulsão e que, antes, no final do século XIX e início do XX, a neurose era o resultado da renúncia ao gozo, e o discurso do Outro social propunha a renúncia à satisfação com a compensação de uma vida com ideais mais virtuosos. O mal-estar presente na época vitoriana pode ser sintetizado da seguinte forma: a restrição da satisfação está ligada ao pai e ao social. A satisfação deveria ser ocultada. Não é que não se gozava, mas o gozo devia ser velado. Atualmente, o discurso é outro. A renúncia não convém mais; ao contrário, hoje o que se promove é não só um empuxo ao gozo, mas que este deve ser visto. Esse empuxo ao gozo já não encontra os diques e os limites que existiam em outras épocas.

¹² Proposta de MILLER, J.-A. e LAURENT, É. para o seminário *El Otro que no existe y sus comités de ética* (2005, p. 14), que se refere ao interesse em saber o papel da psicanálise no que Lacan chamava “a direção da subjetividade moderna”.

A civilização tem, então, por objetivo moderar, limitar a vontade de gozo e isso é obtido pela formação dos ideais. Contudo, não estamos mais em uma época, como a de Freud, do “mal-estar na civilização”, quando os ideais e as ideologias estavam no zênite do social (MILLER, 2004, p. 18). Estamos em uma época onde existem impasses. Uma época em que as leis simbólicas, que regem os laços sociais, não têm tido consistência para assegurar as relações do sujeito com os outros em função do declínio dos ideais. O que antes tinha uma orientação pelo ideal e pela renúncia, e dava uma bússola ao sujeito, impõe-se, hoje, sob a face de objetos feitos para gozar, em detrimento dos ideais, convidando esse sujeito, agora “desbussolado”, a ultrapassar as inibições. Com a ascensão do objeto mais-de-gozar ao ápice social, as normas que regulamentam os laços sociais mostram sua insuficiência em fixar o gozo, e a obediência à lei vacila.

O discurso da atualidade, tal como proposto por Miller ¹³ é o “hipermoderno”, exatamente por ser um discurso no qual o Ideal não governa o sujeito: o que o comanda é o objeto de consumo; o sujeito está dividido não por não alcançar o Ideal, mas por não alcançar o gozo.

Em nossa “hipermodernidade”, a autoridade que se impõe é, portanto, o mercado. Este encarna e triunfa sobre a autoridade do pai. Esse novo discurso tem incidido de uma forma muito intensa na subjetividade, promovendo, assim, um tipo de satisfação que não passa pelo Outro, levando o sujeito a se manter em um gozo autista, gerando, conseqüentemente, cada vez mais sintomas sociais.

Pode-se dizer que o sintoma social é o rompimento do laço entre o sujeito e o Outro. O mal-estar contemporâneo a que estamos submetidos se traduz justamente na destruição desse laço. O não saber o que fazer é o que atravessa

¹³ <<http://www.congresoamp.com>>

essa época na qual estamos mergulhados: é o impasse ético que Miller e Laurent localizam bem no *Seminário* citado (2005, p. 15).

Esse apelo contemporâneo ao gozo dificulta o reconhecimento da lei por falta de uma base discursiva que confira apoio e significado à impossibilidade do gozo. Se não há lugar para o sujeito localizar a falta em si mesmo e no outro, perde-se a dimensão do impossível, do proibido, e a violência passa a ser um puro ato sem a intermediação simbólica que a metáfora paterna introduz. O efeito disso é o retorno do mal-estar pelos sintomas e, também, atuações. O ato infracional revela a falha na função paterna como representante da Lei.

Constatamos, com essa discussão, como a subjetividade marcada pelos fenômenos contemporâneos responde a esse “a mais” de exigências, pois, se hoje nos confrontamos com novas exigências, não é verdade que as antigas deixaram de existir ou se transformaram. O fator complicador na contemporaneidade é que a exigência de satisfação rápida tiraniza os sujeitos que, submetidos a esses objetos, sucumbem a eles em detrimento dos grandes ideais.

As relações, portanto, do homem com o trabalho acompanham a civilização. E, tal como se nos apresenta hoje, com os imperativos que tivemos oportunidade de discutir acima, ela interfere, sobremaneira, no modo como o homem se insere na vida laboral. Não podemos considerar que o processo de trabalho seja dissociado das injunções da contemporaneidade a que o homem está submetido.

O elemento inédito introduzido por Freud (1990i, p. 76), a pulsão de morte, realmente interfere na naturalidade com que o processo de trabalho toma parte na vida, seja como “condição eterna da vida”, proposta por Marx e Engels (2004, p. 11), seja como “tarefa rotineira mediante a qual ganhamos a vida”, tal como concebida por Arendt (2005, p. 183).

De qualquer forma, Freud (1990i, p. 99) chama a atenção para o fato de o trabalho ser a atividade com maior recurso para nos prender à realidade. Devido à sua função de “fio terra”, constitui-se em um poderoso instrumento para encaminhar as pulsões para outros destinos.

CAPÍTULO 2 – O IDEAL DE SALVAÇÃO PELO TRABALHO

A “ideia”, segundo a qual a infância vem sofrendo, ao longo da história, avanços e retrocessos em diferentes partes do mundo, é consenso entre diversos historiadores. Pesquisadores, que se dedicaram ao tema específico do trabalho infantil, afirmam que uma das maiores provas desse desinteresse é a recorrência do uso da criança no trabalho. A industrialização, tal como ocorreu no século XVIII, levou as crianças pobres para as fábricas e minas, onde eram utilizadas como mão de obra barata. A sociedade europeia, numa tentativa de inibir a mendicância, adotou uma política moralizadora, através de programas de beneficência e assistência e desenvolveu uma concepção de tratamento dos pobres, vagabundos e mendigos, adultos ou crianças, na perspectiva de “punir e educar através do trabalho”, na visão de Geremek¹⁴ (citado por FERREIRA, 2011, p. 102).

A discussão sobre a necessidade de diferenciar o trabalho infantil do trabalho do adulto começou somente no início do século XIX. A promulgação de leis de obrigatoriedade escolar foi um dos importantes aspectos que contribuiu para tal debate. Daí surgiram as leis regulamentadoras do trabalho infantil na Inglaterra. Estas proibiam, principalmente, o trabalho noturno, regulamentavam a redução da jornada de determinada faixa etária, vetando alguns serviços, considerando sempre a natureza da atividade desenvolvida e a idade.

Dessa forma, ficam marcadas as distinções entre o trabalho de crianças e adultos, num esforço civilizatório e moralizante em favor das crianças pobres pela aprendizagem de um ofício.

¹⁴ GEREMEK. [s.d.], p. 254.

2.1 Em nome da ordem social

A infância tem sido, há muito tempo, alvo de interesse social, acadêmico e técnico e de grandes discussões dentro de diversos setores da sociedade. Várias ações foram formuladas e implementadas para protegê-la. Ao longo da história, a infância pobre sempre foi o foco principal, ou seja, crianças e adolescentes que não estavam afinados com a ética capitalista do trabalho (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 15).

Na década de 1920, os menores “viciosos e delinquentes” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 25), tal como denominados por agentes do Juízo de Menores e da Polícia, eram vigiados e classificados de acordo com sua origem e história familiar e, normalmente, encaminhados para as casas ou as colônias correccionais. Por outro lado, os defensores da reeducação dos menores se indignavam com tal situação e propunham a criação de instituições especiais para essa população, visando reeducá-la pela formação profissional.

A Polícia sempre apoiou a prática do recolhimento de menores, graças ao acordo entre ela e as autoridades do Juízo de Menores. Foram criadas, então, delegacias especiais para abrigar crianças e adolescentes que aguardavam encaminhamento ao juiz. A função policial de retirada dos elementos indesejáveis das ruas persistiu ao longo dos anos e, apenas na década de 1980, veio a ser questionada, com o advento de nova legislação.

A partir de meados do século passado, houve uma demanda muito grande de força de trabalho nas fábricas, principalmente nas de tecidos. Mulheres e crianças foram incorporados à massa de trabalhadores, recebendo salários

baixíssimos. Os menores cumpriam carga horária semelhante à dos adultos e muitos trabalhavam para complementar a renda familiar.

Vale lembrar que o Código de Menores de 1927 não autorizava o trabalho antes dos 12 anos, mas muitos patrões justificavam a exploração do trabalho infantil alegando que retiravam os menores da ociosidade e das ruas, dando-lhes uma ocupação útil.

Conforme o exposto até aqui, pode-se afirmar que a questão do trabalho sempre foi controversa e divide opiniões: por um lado, parte da população infantil não pode deixar de trabalhar, pois seus ganhos compõem o orçamento familiar; por outro, essa população deveria manter-se nos estudos. Nesse contexto, a família aparece sempre como aquela que não é capaz de cuidar de seus filhos. As mães e os pais são retratados de forma bastante depreciativa, cheios de vícios, avessos ao trabalho, não sendo, portanto, capazes de exercer boa influência sobre a prole.

E foi em resposta a essa ideia criada sobre as famílias das classes empobrecidas, as quais não possuíam condições adequadas para orientação de seus filhos, que se justificou a violenta intervenção do Estado nesse século. A partir dessa perspectiva, os juristas tinham o poder de suspender, retirar e restituir o Pátrio Poder¹⁵ sempre que julgassem uma família inadequada para uma criança.

Podemos encontrar o auge desse pensamento na história do nosso país na chamada “era Vargas”¹⁶, em que a família e a criança das classes trabalhadoras passaram a ser alvo de inúmeras ações do governo, inaugurando uma política de proteção materno-infantil. Num período em que muitas mulheres se voltaram para o

¹⁵ Trata-se de um conjunto de responsabilidades e direitos que envolvem a relação entre pais e filhos — essencialmente, os deveres de assistência, auxílio e respeito mútuo que se mantêm até a maioridade dos filhos —, que pode ser adquirido de várias maneiras e muda conforme a legislação de cada país.

¹⁶ É o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos ininterruptos (de 1930 a 1945). Essa época foi um divisor de águas na história brasileira, por causa das inúmeras alterações que Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas.

mercado de trabalho, o que provocou mudanças na estrutura e dinâmica familiares, Estado e sociedade se uniram para manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania à época: formação do trabalhador como “capital humano” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 262) do país, preparação profissional e respeito à hierarquia pela educação moral.

O Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941 — um órgão federal responsável pelo controle da assistência, oficial e privada em escala nacional —, encaminhava os menores às instituições oficiais existentes e às particulares que estabeleciam convênios com o governo. Aos delinquentes, só restavam as escolas públicas de reforma, as colônias correcionais e os presídios.

Com o governo militar, a partir de 1964, a questão social e, conseqüentemente, a do menor, passou a ser um problema de segurança nacional. Portanto, objeto legítimo de intervenção e normalização. Com esse objetivo, foram criadas a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Sua missão era proteger os menores abandonados, cujo número crescia maciçamente, para que não viessem a transformar-se em presa fácil do comunismo e das drogas.

2.2 A salvação pelo trabalho

A preocupação em reprimir a ociosidade fazia parte do processo de transformação das relações socioeconômicas no período de transição para a ordem capitalista. Com a abolição da escravatura, como fazer o homem “livre” trabalhar, fosse ele ex-escravo ou imigrante? A questão que estava em jogo era a construção de uma nova ideologia, na qual o conceito de trabalho estava revestido de uma

roupagem dignificante e civilizadora, que viria despertar o sentimento de nacionalidade, superar a preguiça e a rotina vinculadas à sociedade colonial, e abrir as portas do país para os costumes "civilizados", conforme nos diz Chalhoub¹⁷ (*apud* RIZZINI; PINOTTI, 2009, p. 115).

Uma lei de 1891¹⁸ proibia o trabalho de menores, limitando a idade e as horas trabalhadas, mas nunca foi regulamentada. Na prática, quanto ao encaminhamento para o trabalho, predominava o uso indiscriminado da mão de obra infantil, com a omissão e a conivência do Estado.

Em 1912, o Projeto nº 94, de João Chaves, que “providencia sobre a infância abandonada e criminosa”, em seu artigo 33 previa a criação de um estabelecimento no lado urbano da cidade (Distrito Federal), denominado “Depósito de Menores”, até que estes recebessem um destino legal por parte do Tribunal Juvenil. Previa também a criação de “duas escolas de reforma destinadas a melhorar o caráter dos menores viciosos ou pervertidos, delinquentes ou não, pela educação e pelo trabalho”. A escola de reforma para os meninos teria uma seção industrial e outra agrícola, no intuito de transformar os internos em operários agrícolas capazes de aplicarem os ensinamentos da ciência. Esse projeto propunha uma jornada de oito horas diárias de trabalho no campo.

A criança pobre da primeira metade do século XX pede esmolas na igreja ou começa a trabalhar muito cedo, antes dos 10 anos de idade. Ela vende doces na rua, carrega embrulhos, entrega encomendas, é ajudante de pedreiro ou carpinteiro, ou operária numa fábrica.

¹⁷ CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

¹⁸ Decreto n. 1.313, de 17 de janeiro de 1891, que regulamentou o trabalho dos menores de 12 a 18 anos. O Papa Leão XIII influenciou o surgimento da legislação trabalhista e da Justiça do Trabalho no Brasil. Outra importante influência foi a conferência sobre Direito do Trabalho realizada em Berlim, em 1890.

A estratégia de encaminhamento da criança desvalida para o trabalho precoce e subalterno é justificada pela ideia de que a desigualdade social é algo natural. Se, por um lado, fala-se em proteção à criança, em trabalho perigoso, e promulgam-se certas leis de impedimento a determinadas atividades, por outro, a prática é ignorar a lei, manter e encaminhar as crianças em situação de vulnerabilidade ao trabalho precoce, incentivando, assim, uma política segregacionista.

Apesar dos vários projetos de lei propostos para a infância, o contexto político, durante os primeiros 20 anos da República, mostrava-se adverso demais, não permitindo a implementação dos mesmos.

A criação de patronatos agrícolas recebeu, na década de 1920, um grande impulso do governo federal, ao executar uma política proposta pelo Departamento Nacional de Povoamento e de “formação do trabalhador nacional”, com o objetivo de inserir os menores na vida dos campos, na sociedade produtiva. Os patronatos eram exclusivamente destinados às classes pobres e visavam à educação moral, cívica, física e profissional dos menores desvalidos, além de inculcar neles uma educação que lhes possibilitasse tornarem-se eficientes e úteis. Apesar de todo o ideal atribuído às instituições agrícolas, em 1933 foram fechadas sob a alegação de que não passavam de asilos, servindo mais como castigo para a criança abandonada e delinquente.

Na história do Brasil, a noção de trabalho sempre esteve associada à situação de cativo e de desordem. Por isso, era necessário que ele recebesse uma valorização positiva, articulando-se com conceitos como “ordem” e “progresso”, a fim de impulsionar o país no sentido do “novo”, da “civilização”. O discurso de salvar a criança passou a significar “civilizar” o país, lema que substituiu a antiga

preocupação de castigá-la. Tratava-se, sobretudo, de uma visão moralizadora, de cuidar de uma infância material e moralmente abandonada, buscando atuar sobre os focos da doença e da desordem, sobre o universo da pobreza.

A concepção de trabalho é elevada, então, a princípio regulador da sociedade. Havia, no processo de construção da ideologia do trabalho, a elaboração do conceito de vadiagem, o mito da preguiça, que seria inata ao trabalhador. A vadiagem era considerada um ato preparatório para o crime, daí a necessidade da sua repressão. Outra relação que se estabeleceu foi entre ociosidade e pobreza. O fato de ser pobre tornava o indivíduo automaticamente perigoso à sociedade (RIVERO, 2009, p. 71). Ainda hoje é nítida a associação entre pobreza e criminalidade, apesar dos esforços de diversos setores para reverter essa ideia.

O trabalho infantil foi utilizado de forma abundante na indústria, e o salário das crianças e adolescentes representa um complemento para os baixos rendimentos das famílias operárias. Em 1919, foi registrada a participação de 35% de menores na indústria têxtil, sem redução da jornada de trabalho e com salários inferiores aos dos adultos.

Com a industrialização, surge o *slogan* “o trabalho é a salvação da nação”, mentalidade que persiste até hoje no imaginário social, sem, contudo, incluir os jovens das camadas populares no mundo profissional e educacional. O trabalho a eles oferecido tem sido para a execução de tarefas que não lhes dão qualificação profissional, nem deixam espaço para que constituam projetos de vida próprios (OLYNTO, 2008, p. 95).

Em 1923, o Presidente da República aprovou o Regulamento da Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes¹⁹, mas o Código

¹⁹ Decreto n. 16.272 de 20 de dezembro de 1923; revogado em 1991.

de Menores só foi promulgado em 1927²⁰, incorporando tanto a visão higienista, de proteção do meio e do indivíduo, quanto a jurídica, repressiva e moralista. O trabalho foi proibido para menores de 12 anos e, aos de 14, que não tivessem cumprido a escola primária, seria permitida uma atividade profissional combinada com a educação. O trabalho noturno e aquele considerado perigoso à vida, à saúde e à moral foram vedados aos menores de 18 anos. Nesse sentido, o Estado deveria cuidar da infância pobre com educação, formação profissional, encaminhamento e pessoal competente. Paralelamente a essas novas obrigações de proteção do Estado, começaram a emergir os direitos da criança.

Os industriais, contudo, reagiram ao Código, manifestando-se contrários às normas que não atendiam a seus interesses, mas a Corte de Apelação²¹ não acatou suas reivindicações e manteve os vetos.

Em 1909, o governo já havia criado as Escolas de Aprendizes e Artífices do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, justificadas pelo aumento da população das cidades e habilitação técnica e profissional dos filhos dos desfavorecidos.

Em 1932, os industriais conseguiram a modificação do Código de Menores, eliminando-se a barreira da proibição de trabalho antes dos 14 anos para os que estivessem em estabelecimentos onde eram empregadas pessoas de uma

²⁰ Decreto n. 17.942 de 12 de outubro de 1927; revogado em 1979.

²¹ Tribunal de Apelação ou Corte de Apelação é um tribunal de justiça que tem competência para julgar os recursos de apelação interpostos contra as resoluções de um tribunal ou juiz de instância inferior. Os tribunais de apelação ou recurso são sempre colegiados; as instâncias inferiores geralmente não o são. *Corte de Apelação* também era o nome dado aos Superiores Tribunais Estaduais desde 1891 até 10 de novembro de 1937, quando a Constituição do Estado Novo foi outorgada. A partir de então, a Corte Suprema passou a chamar-se Supremo Tribunal Federal e os tribunais estaduais tornaram-se Tribunais de Apelação, terminologia que só seria alterada com o fim do Estado Novo, quando se adotou a denominação empregada até os dias de hoje, Tribunal de Justiça.

só família. Para eles, o Código lançaria na sociedade uma nova legião de candidatos à vagabundagem, ao vício e ao delito, multiplicando os vadios e as prostitutas²².

Na Constituição de 1937, o ensino industrial foi incluído na Divisão de Ensino Industrial, sendo, em matéria de educação, como primeiro dever do Estado, o ensino pré-vocacional e profissional²³ destinado às classes menos favorecidas.

Em 1942, fundou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A Consolidação das Leis do Trabalho de 1943 regulamentou a proteção ao trabalho do menor, proibido entre os 14 e os 18 anos.

A Constituição de 1967 reduziu para 12 anos a proibição da idade para o trabalho, reforçando a estratégia de utilização precoce da mão de obra infantil. Determinou também a obrigatoriedade para que as empresas ministrassem cursos de aprendizagem aos trabalhadores adultos e seus filhos. Já a Lei n. 6.886 de 1974 definiu como aprendiz o menor a partir dos 12 anos de idade.

O governo tentou, em 1971, uma reforma educacional (Lei n. 5.692/71) para introduzir o ensino profissional no 2º. Grau. O objetivo era claro: para evitar a marginalização daqueles que encerram a vida escolar naquele nível, os estudos especiais e profissionais predispõem ao exercício de ocupações úteis.

Pode-se perceber a preocupação das autoridades com as consequências que a interrupção dos estudos podia causar na vida dos jovens e, por sua vez, na sociedade. No entanto, constata-se também a ideia de ocupar os jovens pela via do trabalho como a atividade que conduziria o sujeito a se tornar mais “civilizado” e acordado com a nova ordem em vigência, a saber, o capitalismo.

²² Cf. RIZZINI; PILOTTI, 2009. p. 51.

²³ A partir de tendências fascistas, uma nova Constituição é outorgada em 10 de novembro de 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista é explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

Em 10 de outubro de 1979, foi promulgado o novo Código de Menores, que adota expressamente “a doutrina da situação irregular” (Lei n. 6.697, art. 2º), definida como privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos; por perigo moral em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes; por privação de representação legal; por desvio de conduta ou autoria de infração penal. Ao consagrar a noção do “menor em situação irregular”, o Novo Código dá destaque ao problema da criança marginalizada, considerando-a como uma “patologia social”. Caberia ao Juiz de Menores, portanto, intervir na suposta irregularidade, que englobava desde a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal.

Essas novas estratégias não alteram a posição da criança brasileira. Ao contrário, a conjuntura se agrava no período da ditadura militar por causa do arrocho salarial e da concentração brutal de renda. O quadro educacional também piora, com um número expressivo de crianças de 10 a 14 anos fora da escola. A situação de miséria leva, conseqüentemente, as crianças ao trabalho.

2.3 A conquista dos direitos de cidadania

A noção de irregularidade passou a ser questionada na década de 1980, uma vez que a metade da população de 0 a 17 anos pertencia a famílias pobres e miseráveis. Diante desse quadro, vários grupos da sociedade civil, apoiados pela Igreja e governo, iniciaram um processo de reivindicação dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes.

Em 1983, Antônio Carlos Gomes da Costa, então presidente da FEBEM/MG, sugeriu a “Educação pelo Trabalho” como núcleo da atividade pedagógica da Instituição. Buscava-se, com essa proposta, superar os aspectos repressivos e assistencialistas incrustados no corpo da política educacional para, assim, assumir uma dimensão propriamente educativa. O esforço dos educadores que ali trabalhavam era o de poder contribuir para a mudança das estruturas de dominação em estruturas de participação, e que se abrissem os caminhos da emancipação econômica, social, política e cultural das camadas mais espoliadas (COSTA, 1983, p. 1).

Propunha-se que, na concepção pedagógica da FEBEM, a essência do homem seja, efetivamente, o trabalho participativo, do qual ele seria o sujeito e não o objeto executor de ordens cegas, separado da consciência dos fins, da organização dos meios e do produto de seu espaço.

O conceito do trabalho educativo é aquele em que a dimensão produtiva está subordinada à dimensão formativa, em que o mais importante é o trabalhador consciente do seu papel de agente da sua história e da história da classe social e do povo a que pertence. Acreditava-se que, dessa forma, o educando poderia ascender à condição de membro consciente da classe trabalhadora, empenhado na luta pela sua emancipação e comprometido com a sua superior destinação histórica. Visava-se a recuperar, com o trabalho formativo, a unidade rompida entre o fazer e o saber, a ação e a concepção, o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Para Costa (1983, p. 13), educar é criar espaços para que o educando, situado concreta e organicamente no mundo, como sujeito e não como objeto, possa empreender, ele próprio, a construção do seu ser tanto no nível pessoal como no social.

Nesse sentido, ele distingue a “Educação *pelo* Trabalho” da “Educação *para* o Trabalho”, pois que, nesta concepção, o educando aprende para trabalhar e, naquela, ele trabalha para aprender.

A preocupação fundamental da Educação pelo Trabalho é romper, no período de formação do trabalhador, com o caráter reificador presente nas relações de trabalho alienado e alienante vigentes entre nós, que fazem com que as relações entre os homens assumam o aspecto de relações entre coisas. (COSTA, 1983, p. 27).

Costa insistia nessa proposta a fim de viabilizar o objetivo do documento de Diretrizes Básicas:

“[...] fazer com que o trabalho dirigido à infância e à adolescência atingidas pelo processo de marginalização social supere as limitações repressivas e assistencialistas ainda incrustadas em seu corpo e assuma, de vez, sua dimensão propriamente educativa”. (COSTA, 1983, p. 27).

De 1985 a 1989, o governo da chamada Nova República implantou diferentes ações de caráter paliativo e assistencialista, reforçando a estratégia de encaminhamento da criança ao trabalho. Esse programa, promovido pelo governo Sarney, concedia aos empregadores isenção de suas obrigações para com a Previdência Social, política denominada “Programa Bom Menino”²⁴ e destinada à “iniciação ao trabalho do menor assistido com idade de 12 a 18 anos”. Para isto, criou-se a bolsa de trabalho com a obrigatoriedade de frequência à escola.

As empresas, com mais de cinco empregados, deveriam ter 5% de seu pessoal assim contratados, com jornada máxima de quatro horas e remuneração de meio salário mínimo, sem que se gerassem vínculo empregatício e encargos previdenciários ou do FGTS para elas. A prevenção da criminalidade era a

²⁴ Lei n. 2.318 de 30 de dezembro de 1986, regulamentada pelo Decreto n. 94.338 de 18 de maio de 1987.

justificativa para a existência do programa, que tinha como *slogan* “é melhor trabalhar que estar na criminalidade”.

Os movimentos sociais que lutavam pelos direitos da criança vinham ganhando força num cenário político com tendência cada vez mais liberal e democrática. É nesse contexto que a Constituição de 1988 vem garantir, à criança e ao adolescente,

como dever do Estado e da sociedade, os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO, 1988, art. 227).

A inimputabilidade penal fica definida até os 18 anos e o trabalho, proibido até a idade de 14 anos, salvo na condição de aprendiz (art. 7º, item XXXIII).

O resultado dessa movimentação da sociedade foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, com ele, uma mudança de paradigma jurídico, político e administrativo, para que os problemas relacionados à infância e à juventude no Brasil fossem tratados de forma mais democrática e participativa.

O atendimento a crianças e adolescentes foi considerado parte integrante das políticas sociais, devendo ser proporcionado no seio da comunidade e em consonância com esta.

Atualmente, temos a “Aprendizagem social” como tentativa de preparar os menores de 18 anos para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Essa aprendizagem, historicamente regulada pela CLT, no capítulo referente ao menor, passou por um processo de modernização com a promulgação das Leis n. 10.097/00 e n. 11.180/05. Esta última foi responsável por estender até 24 anos a faixa etária dos aprendizes. A formação técnica e

profissional dever ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, preferencialmente em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas, sempre em funções que exijam formação profissional. Esta formação se realiza em programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de instituições de aprendizagem legalmente qualificadas. O aprendiz é o jovem entre 14 e 24 anos, matriculado em curso de aprendizagem profissional e admitido por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados regidos pela CLT. As instituições qualificadas para ministrar cursos de aprendizagem são as do Sistema S, as Escolas Técnicas de Educação, inclusive as agrotécnicas, e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (art. 429 e 430 da CLT).

Várias estratégias, voltadas para as crianças e adolescentes foram implementadas em diferentes regiões, mas sem garantia de continuidade, que dependiam sempre dos apoios e forças políticas. Muitos cursos profissionalizantes voltados para o artesanato de caráter informal ofereciam uma perspectiva de iniciação sem a obrigatoriedade do trabalho. As crianças buscavam os projetos oferecidos tanto por lazer como por opção profissional.

Em julho de 1990, o ECA revogou o Código de Menores de 1979 e a lei de criação da FUNABEM, adotando a Doutrina da Proteção Integral que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos; garantindo a efetivação dos seus direitos; estabelecendo uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos;

descentralizando a política com a criação desses conselhos no âmbito estadual e municipal, determinando que, em cada município, haveria, no mínimo, um conselho tutelar; garantindo à criança a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais; instituindo medidas de prevenção, uma política especial de atendimento, um acesso digno à Justiça com a obrigatoriedade do contraditório.

As taxas de escolarização da população de 7 e 14 anos aumentaram significativamente entre 1960 e 1990. Ainda assim muitos estavam fora da escola, além de persistir o problema da repetência e da evasão: muitos entravam, mas nem todos permaneciam na escola. A baixa qualidade da escola, a má remuneração dos professores, as condições insuficientes da população para enviar e manter os filhos na escola ensejaram a criação, a partir de 1995, de vários programas que desembocaram, em 2003, no programa Bolsa Família²⁵.

A partir do ECA, passaram a vigorar os direitos à profissionalização, à aprendizagem profissional e à proteção ao trabalho, juntamente com todos os direitos trabalhistas. Com isso, o Ministério do Trabalho, o Ministério Público Federal e a Secretaria da Polícia Federal firmaram entre si um Termo de Compromisso, visando à prevenção, repressão e erradicação do trabalho forçado ou ilegal de crianças e adolescentes.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o trabalho infantil ficou proibido e uma política de profissionalização e de proteção ao trabalho juvenil, com todos os direitos, foi reforçada. Percebe-se que alguns setores do Estado, grupos

²⁵ O Programa Bolsa Família é tecnicamente chamado de “mecanismo condicional de transferência de recursos”. Consiste na ajuda financeira às famílias pobres (definidas como aquelas que possuem renda *per capita* de 70 até 140 reais) e extremamente pobres (com renda *per capita* menor que 70 reais). A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola e vacinados. O Programa pretende reduzir a pobreza a curto e a longo prazo por meio de transferências condicionadas de capital, o que, por sua vez, visa a quebrar o ciclo geracional da pobreza.

e movimentos sociais, organismos internacionais, como a OIT, estão se articulando para a erradicação do trabalho infantil (FALEIROS, 2009, p. 89).

É fácil observar que, antes do ECA, as políticas públicas para a infância e a adolescência se caracterizavam pela omissão, repressão ou paternalismo por parte do Estado, enquanto a política de educação que visava à inclusão social praticamente inexistia. Ainda que a promulgação do Estatuto tenha marcado uma mudança expressiva na lógica “pobreza x criminalidade”, não se conseguiu garantir a implantação efetiva de suas diretrizes.

Com a análise realizada até aqui, conclui-se que a escola e o trabalho questionam os problemas em jogo do abandono e/ou do insucesso escolar. A trajetória escolar e a entrada precoce no mundo do trabalho se encontram sempre para os sujeitos inseridos nesta pesquisa. No momento do abandono, as oportunidades de vida estavam fora da escola.

Este breve histórico revela que a infância e a adolescência e, conseqüentemente, as questões ligadas à profissionalização das mesmas, não podem ser desvinculadas do contexto de vulnerabilidade a que estão submetidas. Nota-se que, apesar dos esforços e das variadas intervenções para garantir a escolarização e o ensino profissionalizante, tais objetivos fracassaram. Ao longo do tempo, esses sujeitos não vêm sendo incluídos, ainda que o discurso seja o da inclusão.

2.4 O contador de histórias e os ideais

O *Contador de histórias*, filme biográfico de Luiz Villaça, premiado com o selo da Unesco, nos apresenta Roberto Carlos — o menino socialmente

vulnerável, filho de uma família muito pobre, que, junto com seus nove irmãos, teria poucas chances de receber uma educação que o conduzisse a uma vida profissional com possibilidades de ascensão social —, e tem como cenário os anos 1970.

A partir de uma propaganda, assistida na única televisão da rua, a respeito da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), a mãe do menino, vislumbrando uma possibilidade de salvar seu “caçulinha” das adversidades da vida miserável que levavam, matricula-o naquela Instituição, que “desenhava” o belo futuro a que as crianças pobres teriam acesso se ali se internassem. A mãe, acreditando que ao menos um filho seria doutor, deixa-o lá, depositando, assim, todas as suas esperanças em um futuro mais digno. É nessa Instituição que Roberto Carlos, ainda criança, conhece a violência e o desamparo. Contudo, é ali também que ele vai encontrar a pedagoga francesa Margherit Duvas, que vem ao Brasil para desenvolver uma pesquisa. Margherit dá voz a Roberto Carlos e lhe pede que conte sua história. Nesse “périple”, vão estabelecendo um vínculo importante e forte o suficiente para permitir ao garoto fazer uma escolha que o lança numa outra trajetória de vida.

Quanto à posição de Margherit, ocorre-nos trazer aqui um fragmento das *Aventuras de Telêmaco* (FÉNELON, 2006, p. 9), cuja peculiaridade das relações entre o educador e seu discípulo começa na mitologia grega.

Telêmaco, filho de Ulisses, preocupado com a demora do pai em retornar de sua viagem, e angustiado com a situação da mãe, Penélope, assediada pelos homens de Ítaca que queriam desposá-la, resolve procurar seu pai e trazê-lo de volta. A deusa Minerva toma a figura de Mentor, amigo de

Ulisses, para guiar e instruir Telêmaco e acompanhá-lo em suas aventuras, ajudando-o a desvendar o mundo.

De certa forma, é isso que Margherit faz com Roberto Carlos. O trabalho educativo que se estabelece entre eles tem esse caráter de aventura e de desvelamento do mundo. Ao reconhecer o indivíduo, a pesquisadora possibilita a construção de um laço entre o sujeito e o social.

Esse filme nos permite refletir sobre os ideais em jogo no processo educativo. Pais, instituições e sociedade como um todo idealizam um futuro para suas crianças e, em função desse ideal, propõem as estratégias para alcançá-lo.

O Estado, com o ideal de prevenir, educar, recuperar e reprimir os menores, evidencia a dupla face da infância desamparada: por um lado, era vista como o futuro da nação; por outro, representava uma ameaça à ordem social e ao futuro, caso se desviasse da norma. Assim, ela deveria ser afastada dos caminhos da criminalidade, dos ambientes viciosos, das ruas e das casas de detenção.

Seguindo essa concepção de criança em perigo e perigosa, diversas políticas foram elaboradas para atuar em duas frentes: a recuperação dos menores já envolvidos em atos infracionais e o resguardo daqueles que ainda se mantinham afastados desse universo. Nesse momento, surge o ideário que as crianças pobres fossem retiradas de seu meio social para serem reeducadas, especialmente por meio do trabalho, o qual se constituía em importante recurso pedagógico no tratamento daqueles considerados prestes a delinquir. O que a civilização espera das crianças é que elas sejam capazes de inventar objetos e renovar a indústria. Sabemos muito bem que o peso do ideal tem seu preço e, às vezes, esses ideais coletivos podem ser terríveis, com consequências graves para as crianças e jovens; dentre eles, está o de imprimir patologias à infância.

As famílias, conseqüentemente, encontravam nessa ideologia uma importante alternativa e um caminho mais promissor para seus filhos. A FEBEM, tal como era divulgada, — *F* de fé; *E* de educação; *B* de bons modos; *E* de esperança; *M* de moral — alimentava e tornava acessível o sonho, tão comum entre as famílias, de ter um filho “doutor”. O Estado cuidaria de suas crianças e se incumbiria de encaminhá-las na vida moral e profissional.

A criança como Ideal no desejo dos pais é sempre a salvadora da família, e, nesse lugar, definem-se as exigências que a família pode ter a respeito dela.

O filme *O contador de histórias* nos fornece uma bela ilustração desses dois tipos de ideais. Para a mãe do protagonista, a instituição FEBEM desponta como o instrumento de realização de seu desejo de ter na família um “doutor” por meio de Roberto Carlos, filho preferido. Ao escutar a promessa da propaganda do Estado, quanto à formação educacional dos favelados, ela procura a Instituição e nela deposita a responsabilidade pela educação integral do menino. O impacto da brusca separação mãe e filho não é levado em conta. Ao contrário, nada é dito ao menino e nem mesmo lhe é permitido despedir-se da mãe. Sentindo-se abandonada, a criança reage à escola.

Na instituição de recuperação de crianças, filhas de famílias economicamente desfavorecidas, resta subentendido a associação entre “favelado” e “delinquentes” para justificar o fracasso do projeto educativo. Isso que não vai bem, ou seja, o sintoma da instituição gera denominações. Roberto Carlos, por exemplo, será conhecido como “irrecuperável” e responderá a essa identificação atuando como o menino de rua que pratica delitos. Será preciso a presença de um Outro — no caso, uma francesa interessada nas histórias desses meninos criados em instituições — para que se crie uma nova oferta, um espaço vazio, em que o desejo

do menino pode se manifestar. Isso não acontece sem conflitos, mas, finalmente, o jovem se torna um “contador de histórias”²⁶.

²⁶ Notas de aulas proferidas por Ana Lydia Santiago na FaE/UFMG, em abril de 2012.

Capítulo 3 – Conversação sobre os sintomas no campo da educação

A questão que norteou esta tese — para o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG — surgiu de minha experiência como técnica do Serviço de Liberdade Assistida da Prefeitura de Belo Horizonte, e, particularmente, da função, sob minha responsabilidade, de acompanhar o cumprimento da medida socioeducativa dos adolescentes em conflito com a lei. Embora seja uma sanção a um ato infracional praticado pelo adolescente, a medida possui também uma finalidade educativa. A proposta socioeducativa parte da premissa de que é necessário oferecer determinados instrumentos de socialização, sobretudo a escolarização, para que o adolescente possa ser incluído na sociedade, possibilitando a ruptura com a criminalidade.

3.1 Na liberdade assistida, um problema: “o que quero ser?”

No exercício dessa ocupação, eu me deparava recorrentemente com a dificuldade de fazer os encaminhamentos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobretudo aqueles que concernem à inserção escolar e profissional dos jovens. Frente a esse impasse, a questão que se formula, então, e insiste na minha prática, é saber por que os adolescentes, que, em algum momento e por alguma razão, desistiram da escola, evitam o caminho de volta a uma instituição de ensino. A tarefa de inseri-los num emprego encontrava o limite da falta de escolarização. A tarefa de inseri-los na escola mostrava-se difícil por duas razões: de um lado, persistia a recusa dos adolescentes à escola; de outro, a

rejeição da escola a esses jovens já marcados pelo ato infrator. Minha experiência destacou ainda duas outras questões com relação à profissionalização:

- por que é tão difícil para o adolescente fazer uma escolha profissional?
- e, quando tal escolha ocorre, no caso do adolescente infrator, por que é tão difícil se manter no curso ou no trabalho?

Uma investigação mais aprofundada acerca dessas questões não poderia desconsiderar os enunciados dos próprios jovens, visando-se a esclarecer a recusa deles. Aprender com os adolescentes sobre o que os impede de usufruir de uma oportunidade de inserção teria o alcance de interferir nessa realidade e, por conseguinte, favorecer a escolarização e a profissionalização.

Seria, ainda, insuficiente justificar essa dificuldade em fazer escolhas como uma característica própria do período da adolescência. O método da psicanálise nos leva a estudar esses fenômenos caso a caso, a partir do que os jovens têm a dizer sobre o fracasso escolar e, conseqüentemente, sobre o fracasso em se profissionalizar.

De acordo com o ECA, essa formação profissionalizante deve ser considerada por toda a equipe envolvida no processo socioeducativo como o ponto fundamental para que os adolescentes possam romper com a criminalidade, encontrando outra via e estabelecendo laços mais positivos com a sociedade.

As medidas socioeducativas, quando aplicadas, são sempre acompanhadas de outras, protetivas: à medida punitiva, segue uma que visa à proteção do menor.

São medidas protetivas previstas no ECA:

- a) encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- b) orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- c) matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- d) inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- e) requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- f) abrigo em entidade;
- g) colocação em família substituta.

A medida protetiva que nos interessa, particularmente, neste estudo, é “matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental”, uma vez que nossa hipótese para a evasão ou o desinteresse dos adolescentes pelos cursos profissionalizantes que lhes são ofertados deve-se à precariedade escolar. A escola é um dos importantes eixos que orientam as medidas socioeducativas e, como foi exposto, traz um desafio também para os adolescentes, uma vez que estes, geralmente, estão fora da escola, ou se estão matriculados, não frequentam as aulas regularmente e, na maioria das vezes, não acompanham o conteúdo das disciplinas.

Esta pesquisa pretendeu não apenas investigar esse sintoma, mas também intervir, por meio da metodologia da conversação, para buscar modificar as dificuldades de inserção desses jovens no mundo do trabalho. Contudo, a dificuldade demonstrada pelos sujeitos estudados em abordar o desejo quanto ao futuro profissional, obstaculizou nossas intervenções. Os jovens falam com

descrença de seu futuro, pois, além do desinteresse e da precariedade educacionais, estão submetidos ao imperativo do supereu: *goze!*

Como já descrita anteriormente, a função do técnico que acompanha o cumprimento da medida socioeducativa apresenta duas dificuldades, a saber: inserir os adolescentes na escola, apesar de todas as adversidades que devem ser ultrapassadas, e no mundo profissional — a que, particularmente, mais interessa a esta tese —, seja pelos cursos profissionalizantes ou diretamente no mercado de trabalho, de modo a viabilizar um novo caminho para sua vida.

A partir do que foi observado no trabalho com adolescentes infratores²⁷, constatou-se o desconhecimento de muitos jovens sobre as várias possibilidades profissionais. Quando lhes era perguntado sobre seus interesses profissionais, a grande maioria respondia: “mecânico”, “pedreiro”, “taxista”, profissões transmitidas pelos mais velhos da família, como pais, tios, irmãos, ou até mesmo vizinhos. Tornou-se fundamental introduzir novas questões:

- será que esse é realmente o interesse desses adolescentes?
- se não, quais são seus desejos em relação ao futuro profissional?
- diante das dificuldades no que se refere à defasagem entre idade e escolaridade, como encontrar soluções para que esses jovens sejam inseridos em profissões que realmente queiram desempenhar?

Durante o período de trabalho no Liberdade Assistida, um adolescente me disse que seguiria a profissão do pai: instalador de alarmes em residências. Seu interesse nessa profissão se devia ao fato de que, assim, aprenderia como desligar

²⁷ No Serviço de Liberdade Assistida, de 2006 a 2007, e na Gerência da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE/SEDS), de 2007 a 2008, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

alarmes para assaltar residências. Outros, na função de mecânico, acreditavam que poderiam roubar carros mais facilmente.

O desafio dos técnicos desses programas seria articular os cursos oferecidos e os cursos desejados pelos adolescentes. O trabalho de um técnico não pode desconsiderar enunciados como os citados acima e concluir muito rapidamente o encaminhamento do jovem para um curso.

Outras perguntas nos orientaram no percurso desta pesquisa:

- de que modo mostrar a profissionalização, prática ligada ao interesse pelo saber, como uma saída para os atos infracionais?
- ter uma profissão é ter um laço com a vida?
- como a profissionalização pode enlaçar o adolescente à vida, já que os jovens envolvidos na prática infracional são, precocemente, eliminados dela?

No decurso deste estudo, observamos que os jovens participantes apresentavam uma relação bastante peculiar com o trabalho, sem grandes expectativas ou ideais, não fazendo muito esforço para se manterem empregados, e tendo como interesse principal a remuneração associada ao pouco esforço físico.

3.2 Da liberdade assistida ao NIPSE: “o que posso saber?”

Desde 2007, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE)²⁸ realiza pesquisas em escolas municipais de Belo Horizonte

²⁸ Programa coordenado por Ana Lydia Santiago, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG, e vinculado à linha de pesquisa psicologia, psicanálise e educação, ao Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (LAPED) e ao *Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant* (CIEN) da Fundação do Campo freudiano.

sobre os diversos sintomas que comprometem o objetivo da educação básica — seja o mal-estar do aluno, seja o dos docentes —, configurando o fracasso escolar. Inicialmente, o que chama a atenção é o fato desse Núcleo desenvolver atividades que recobrem as rubricas do ensino, da pesquisa e da extensão. Geralmente, as intervenções são pensadas a partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas, em que se pretende aprender, com os alunos e com os professores, as razões dos fracassos indesejados. Em uma pesquisa realizada com alunos do último ano do ensino fundamental, por exemplo, evidenciou-se o fato de que muitos deles não pretendiam dar continuidade aos estudos e, assim, ao terminar o ano, não iriam se inscrever no ensino médio. A partir desse dado, foi feita uma investigação documental mais aprofundada, que, de fato, revelou a inexistência de registro escolar de alguns jovens por dois ou três anos, entre o ensino fundamental e o ensino médio, isso quando não era o caso de abandono total da vida escolar, sem conhecimento do paradeiro dos alunos. (VASCONCELOS, 2010, p. 125).

O desinteresse pela escola era tema recorrente, mencionado sempre no trabalho de conversação realizado com os jovens. Não me pareceu extravagante a hipótese de que esses adolescentes que abandonavam a escola eram os mesmos que, de uma forma ou de outra, “esbarravam” com as infrações. Mais precisamente, uma das hipóteses que pude formular, fundamentada na minha experiência no serviço de Liberdade Assistida, foi que essa população de alunos, que não está nos registros das escolas públicas, poderia ser de adolescentes que ingressavam no socioeducativo. Era uma hipótese interessante para se trabalhar, ainda que, como veremos adiante, a escolaridade que predomina entre os jovens do socioeducativo seja a quinta e a sexta séries.

Naquele momento, a questão de pesquisa do NIPSE tornou-se, para mim, uma proposta a ser verificada: é possível conectar o desejo do sujeito adolescente com a escola?

A partir dessa pergunta, no primeiro semestre de 2009, foi feita uma intervenção em uma escola municipal de Belo Horizonte, com alunos do terceiro ciclo considerados “jovens problemáticos”²⁹.

Inicialmente investigamos o interesse em relação à vida profissional. Foram escolhidos os alunos do último ano do ensino fundamental, porque, pelos dados encontrados na pesquisa citada anteriormente, sabia-se que era o momento em que muitos interrompem os estudos e desaparecem dos registros escolares.

Propusemo-nos, então, a realizar esse trabalho inventando situações com os adolescentes, de forma que não abandonassem a escola, mas, ao contrário, dessem continuidade aos estudos. O uso da metodologia da conversação também teve como foco o fato de querermos saber, por eles, o que os leva a construir a ideia de que a escola é desinteressante; o que há de tão interessante na rua; o que é mais sedutor do lado de fora dos muros da escola.

Um cruzamento de dados talvez nos permitisse demonstrar que, para alguns, a saída da escola coincidia com a prática infracional, levando-os à Justiça. Partindo, então, daquela hipótese já formulada de que muitos dos que abandonam a escola são acolhidos nas medidas socioeducativas, encontraríamos, na conversação ali desenvolvida, a oportunidade de uma intervenção muito pontual, como uma tentativa de evitar essa situação. A aposta da intervenção realizada com esses jovens foi a de oferecer uma reflexão que permitisse explicitar para cada um seu desejo de atuação profissional e vislumbrar sua realização por intermédio da

²⁹ Intervenção realizada por Júnia Maria Campos Lara, Rita de Cássia Magela Guimarães Lima e eu, colegas de trabalho no NIPSE.

educação. Baseadas nessas considerações, decidimos tomar os alunos do último ano do ensino fundamental como um grupo paradigmático, a fim de se pensar a articulação entre evasão escolar e ato infracional.

Essa intervenção constituiu-se das seguintes etapas: inicialmente foram realizadas duas conversações³⁰ para se conhecer os interesses profissionais.

O passo seguinte foi apresentar aos jovens um profissional que trabalha com os dispositivos da aprendizagem social — que consiste em um trabalho protegido, ou seja, o adolescente que chega a uma determinada idade e que esteja matriculado regularmente pode concorrer a uma vaga de emprego com carga horária reduzida, salário e carteira assinada até completar 18 anos. Durante a pesquisa, constatou-se que os alunos ficaram entusiasmados com essa possibilidade que, até então, muitos não conheciam ou não acreditavam ser possível consegui-la.

A próxima etapa foi levar, até a escola, alunos de escolas públicas, como eles e que, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), conseguiram uma vaga em faculdades particulares e ingressaram no ensino superior. Essa informação estimulou os jovens a se questionarem sobre a importância de continuar os estudos. O mais curioso no resultado do levantamento de interesses foi o grande número de jovens que falou sobre o desejo de ter profissões de nível superior. Jovens interessados mas já desesperançados pelas dificuldades que sabiam, de antemão, ter de enfrentar.

A associação livre coletivizada foi provocada, nessa experiência, em função do que cada um desejava em relação ao seu futuro profissional e permitiu, a cada sujeito ali envolvido, sair da paralisação que o impedia de tomar a palavra e de agir de acordo com sua própria vocação. Um aluno, em especial, bastante

³⁰ Metodologia usada para "pesquisa-intervenção" de orientação psicanalítica. Será mais detalhada no capítulo 6.

participativo, queixava-se, insistentemente, das poucas oportunidades de emprego oferecidas pelo governo à população mais jovem. Foi por ocasião do encontro com os alunos do ProUni que ele pôde vislumbrar o acesso a dispositivos até então imaginados como inalcançáveis.

O encontro com os alunos do ProUni surgiu, então, como uma possibilidade de reabrir, para esses jovens, uma pergunta sobre o desejo de saber. O que se produziu a partir daí foi uma tomada de posição diferente em relação à escolarização. Os adolescentes, ainda que não todos, passaram a falar de seus interesses. Esse deslocamento — de “não quero saber disto” para “o que posso saber disto” — se produziu na fala dos jovens e é o que nos permitiu constatar, ao final deste trabalho, que muitos passaram a ter uma atitude diferente em relação à escola, falando, inclusive, do desejo de “querer ser alguém na vida”.

Com a psicanálise de orientação lacaniana, aprendemos que o sujeito do fracasso escolar surge com sua divisão e seu desejo. Com esses alunos, aprendemos que o fracasso, presente nas turmas com as quais intervimos, referia-se, exatamente, ao desconhecimento das suas possibilidades e direitos de ir em diante na vida escolar. É importante notar que esses são jovens cujos percursos escolares não foram interrompidos e estavam num momento de decisão sobre se continuariam ou não a trajetória escolar. Mostravam-se divididos quanto às escolhas que fariam a partir dali, por isso alguns puderam se “reconectar” com a escola e isso foi um dos efeitos da conversação. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, vale lembrar que a escola não se configura como um lugar ideal onde projetos de vida serão realizados. A experiência do NIPSE confirma a importância de um trabalho, com os jovens escolarizados, focado na educação e na profissionalização, mas a pergunta, nesta pesquisa, é se essa oferta da sociedade se verifica também

para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa como uma de outras saídas diferentes da via da infração.

Trata-se de um desafio a ser enfrentado no dia a dia por todos os envolvidos com os adolescentes infratores, e as perguntas que surgiram e que provocaram a presente pesquisa foram:

1. como assegurar o direito à formação profissional a esses jovens?
2. o que é possível fazer diante dos impasses, apontados pelos técnicos, que configuram o fracasso da proposta socioeducativa?

3.3 Da liberdade assistida à semiliberdade

Indagações sobre o tema em questão surgiram com o trabalho desenvolvido tanto no Serviço de Liberdade Assistida, da Prefeitura de Belo Horizonte, como na Gerência das Medidas em Meio Aberto e Semiliberdade, órgão do Governo de Estado de Minas Gerais.

A decisão de realizar a presente pesquisa com jovens em medida de semiliberdade veio de dois motivos: primeiro, porque seria, teoricamente, mais fácil reunir os adolescentes, já que estão restritos em uma Unidade; segundo, porque, assim como na Liberdade Assistida (LA), eles frequentam a escola na comunidade.

Podemos perceber, pelos extratos abaixo, que muitos jovens participantes da pesquisa não têm ideia do valor do estudo e não o sustentam. Desviam-se da escola exatamente porque, no crime, “você tem o que quer, faz o que quer”. A escola, para eles, está completamente desvinculada do estudo. Configura-se muito

mais em um lugar de socialização, onde é possível “pegar mulher” e exibir os objetos conquistados: moto, carro, arma.

— “Escola é o melhor lugar que tem pra namorar...”

— “As meninas hoje em dia gostam é de bandido... porque mulher gosta é de dinheiro e quem é que tem dinheiro? Bandido! Então, mulher gosta é de bandido!”

— “Mulher é a metáfora do crime.”

— “O crime tira a gente da escola.”

— “No crime a gente fica vendendo droga, fica na rua, faz o que quer, tem o que quer... não dá tempo de estudar, você tá em guerra com os outros...”

— “Eu quero sair daqui, não mexer com esse trem mais não, arrumar um serviço, quero ficar na boa, quero estudar também, porque se eu não estudar como é que vou trabalhar?”

— “Sem estudo você não arruma emprego.”

Esses são os únicos comentários sobre a escola feitos ao longo das conversações em três unidades de semiliberdade. Concluimos, a partir daí, que a escola não é, nem de longe, um ideal de mudança, de conquista, de um meio para acessar a cultura, o trabalho ou o dinheiro.

Quando perguntados o que queriam para o futuro, a resposta unânime foi: “ficar rico... do jeito mais fácil...” E esse jeito “mais fácil” vai desde “meter um revólver na cabeça do cara que transporta o dinheiro do banco” a “vender produtos do Paraguai”. Em nenhum momento, ter um futuro com dinheiro passa pela escola, pelos estudos.

É fácil perceber que o dinheiro funciona, para esses jovens, como uma exigência do supereu e, por isso mesmo, precisam obtê-lo a fim de responder à

necessidade imediata de satisfação. Segundo Miller (2008, p. 14) vivemos em uma civilização mercantil. Estamos todos submetidos ao império do supereu e, diante de tal constatação, é possível entender a recusa categórica desses jovens no que diz respeito à vida escolar de uma maneira geral. As exigências de renúncia pulsional, de perda de satisfação que a escolarização impõe não são aceitas por eles tão facilmente. Evidencia-se, assim, uma mudança na configuração das relações dos adolescentes com o trabalho, com os estudos, na vida amorosa e, por efeito, na possibilidade de responder diante do Outro e da lei. As escolhas realizadas por eles são “escolhas forçadas” pelo imperativo de satisfação e ganham destaque na vida desses sujeitos.

Cotidianamente, a imprensa exhibe o aumento da violência praticada nos centros urbanos, e esse tema tem motivado pesquisadores de diferentes áreas a estudar seus processos, bem como propor estratégias capazes de reverter o quadro de criminalidade. Os adolescentes, muitas vezes, aparecem como autores, e a discussão gira, então, em torno não só do problema que é destacado — da segurança pública, mas também da saúde pública e da educação.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, esta é fundamental à cidadania, e tal princípio é indispensável aos projetos que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos³¹, e são inegáveis os esforços da Unesco

³¹ Art. XXVI da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, 1948; *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, 1960; art. 13 do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, 1966.

no sentido da universalização do ensino fundamental, isto é, para todos e em todos os países.

Mesmo com as declarações e a inscrição em lei, constata-se a precariedade escolar de grande número de crianças, para as quais estar fora ou dentro da escola não faz muita diferença. Vimos, no capítulo 2, um pouco do percurso histórico que contribuiu para o quadro com o qual nos deparamos hoje: adolescentes infratores, acautelados, fora da escola, com pouca perspectiva de trabalho e indecisos tanto em relação à escolarização quanto à formação profissional.

3.3.1 A escola como conexão do desejo

Falar em desejo quando uma criança faz sua entrada na vida escolar é absolutamente legítimo, uma vez que, situada entre a família e o mundo, a escola possibilita à criança se afastar dos caprichos familiares e seguir uma lógica universal. Nessa nova comunidade de discurso, a criança aprende a se conduzir, levando em consideração os outros, sendo levada a confiar nas pessoas que lhe são estranhas e a adquirir confiança em si mesma. De acordo com Lacadée (2008b, p. 18) para Hegel a escola permite ao sujeito, a possibilidade do “agir ético”, permite-lhe passar do particular da família para o universal e a agir de acordo com as regras universais. Ou seja,

“a formação científica tem um efeito importante sobre o espírito e permite ao sujeito separar-se dele mesmo, de levá-lo para fora de sua existência imediata, da esfera sem liberdade de sentimento e de estímulo e de se instalar no domínio do pensamento”. (LACADÉE, 2008b, p. 19).

Acompanhando esse raciocínio, acreditamos que a escola cause o desejo nos sujeitos que nela são introduzidos. Nesse sentido, vislumbramos a possibilidade de que a escola se configure como o conector do desejo, para que o sujeito possa, a

partir daí, “vestir de palavras sonoras o que se esboça em voz baixa” (FREUD, 1984, p. 228)³².

O problema que permanece ainda sem resposta é como se dá a relação do jovem, em conflito com a lei, com a escola, vistos todos os impasses que já descrevemos nas páginas acima.

No “projeto civilizatório” da sociedade, pelo menos da classe média, a criança interessa pelo que será no futuro. Todo o investimento familiar e escolar é para formar o “adulto de amanhã”, capaz de competir no mercado, contribuir para a cultura, as ciências e as artes. Pode-se dizer que esse era o ideal das famílias numa época não muito distante. E hoje? Acreditamos que ainda continue sendo esse o ideal para as famílias da classe média brasileira, mas talvez não para as famílias nas quais os meninos que acessam o socioeducativo estão inseridos.

3.3.2 A escola hoje e a recusa dos alunos

A educação, em um tempo anterior, servia para o progresso social, e quem estudava chegava a alguma profissão, a ser alguém. Prevalencia a ideia da educação como formadora de ideais.

Um argumento proposto por Hebe Tizio (2008, p. 124) refere-se à valorização do saber. Segundo ela, a disciplina se sustentava em uma autoridade reconhecida como tal, exatamente porque se assentava no valor do saber que prometia um futuro. A regulação pulsional era alcançada, então, pelo interesse e pelo castigo. Progressivamente, com as mudanças sociais, a regulação do corpo pelos métodos tradicionais já não funciona. A disciplina de antes não se exerce em

³² No original: “...qui ne s'ébauchait d'abord qu'à voix basse [...] la vêtir de paroles sonores...” (Tradução nossa).

um mundo que promove o consumo e o apetite desmesurado. Outro obstáculo deve-se ao fato de que a oferta educativa não visa a esse objetivo, e o ideal do esforço foi substituído pela busca da felicidade. Ainda na perspectiva clássica da educação, o exercício físico funcionava como uma forma de cansar o corpo para deixá-lo dócil para a aprendizagem. As crianças deviam cansar-se para depois aprender e aí, sim, descansar, dormindo as horas necessárias. A escola era considerada o lugar de trabalho da criança e a brincadeira, um dos entretenimentos no tempo livre.

A respeito de tal problemática Arendt (2005, p. 232) escrevia, referindo-se à crise da educação nos Estados Unidos, que a distinção entre brincadeira e trabalho foi apagada a favor da primeira, como uma forma insidiosa de promover a infantilização, dado que isso não prepararia para o mundo adulto. É verdade que um mundo que não pode oferecer muitas oportunidades de trabalho volta-se cada vez mais para o entretenimento como forma de controle social. O mais impressionante é que isso conta com o consentimento dos controlados, pois o entretenimento se engata bem com o ideal de felicidade. Vê-se, assim, uma promoção do apetite em oposição ao trabalho, e a questão é como se produz a abertura ao desejo, pois, na perspectiva freudiana, a proibição é estruturante para o sujeito.

Pode-se dizer que a escola, para os jovens, é um dos poucos lugares onde são estabelecidos laços e, às vezes, é o lugar de novos sintomas sociais.

Éric Laurent disse que a escola é o lugar onde a transmissão dos ideais, de valores, da cultura é colocada em jogo, e afirma o seguinte:

A grande instituição escolar recolhe as crianças e trata de ordená-las a partir do saber. Uma dificuldade para as crianças de hoje é a de poder ficar sentadas cinco horas em uma escola. O curioso é que parece como uma epidemia o fato de que há cada vez mais crianças que não podem renunciar a este gozo do corpo a corpo, das brigas, a agressão física, sem falar da violência desproporcional,

característica dos grupos de adolescentes, das gangues. Todo este sofrimento funda a ideia de uma patologia da infância e da adolescência. Dizem que as crianças não suportam as proibições, não toleram as regras. (LAURENT)³³.

Por que o desinteresse tão explícito, uma recusa tão veemente pela educação e, sobretudo, pela escola, por parte dos adolescentes em conflito com a lei?

Um dos sintomas mais relevantes de nossa contemporaneidade é, sem dúvida, o fenômeno da violência, que cresce a cada dia e se faz presente como uma sombra sobre a nossa existência. Basta ligar o rádio do carro, a televisão ou abrir os jornais, para sermos bombardeados com as notícias de agressões, das mais diversas formas, a professores, a escolas e aos próprios colegas. Muitos jovens têm a perfeita ideia do quanto são capazes de ameaçar a escola bem como seu corpo docente. Dessa forma, são, muitas vezes, “poupados” de serem retidos, e avançam, gradativamente, nos níveis escolares, quando deveriam repetir a série, visto o seu *deficit* de aprendizagem.

Alguns trabalhos desenvolvidos na educação, como demonstra Sposito³⁴ (citada por VASCONCELOS, 2002, p. 21), foram relevantes para entender esse fenômeno, principalmente aqueles estudos que indicam as gangues e o tráfico como desagregadores da função educativa nos bairros populares das grandes cidades.

Existem impasses no sistema escolar ainda a serem resolvidos e que são grandes empecilhos ao direito à educação

Entre os desafios que gestores, pesquisadores e profissionais da educação e, podemos acrescentar, do socioeducativo têm enfrentado para

³³ <http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/pdf/atualidades_01.pdf>

³⁴ SPOSITO, Marília P. (Coord.) *Juventude e escolarização* (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

assegurar a conquista da escolarização obrigatória — como afirmada pela Constituição de 1988 e ratificada no ECA —, o fracasso escolar é o mais insistente. A esse antigo problema outros se agregaram nos últimos anos, como é o caso da violência escolar, as drogas, a defasagem idade/ciclo, a recusa escolar, a infrequência dos alunos e o absenteísmo docente, mostrando o quanto a garantia do direito é complexa. À defasagem idade/ano de escolarização hoje se soma o desinteresse do jovem pela escola, desinteresse esse que se apresenta sob a forma da recusa escolar.

Vasconcelos (2010, p. 29) revela em sua pesquisa que, na década de 1980, os estudos realizados procuram investigar as causas do fenômeno, concebido como reprovação, que atinge os jovens, e repetem conclusões que indicam as condições socioeconômicas como responsáveis pelo fracasso. Nesse sentido, esses estudos avançam pouco para o enfrentamento do problema.

Uma pesquisa desenvolvida por Neri, em 2009, (*apud* VASCONCELOS, 2002, p. 45) apresenta a situação de alunos entre 15 e 17 anos que não se interessam pela educação e seu potencial, evitando a escola: 40,3% dos alunos entrevistados para a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD/2006 apresentam o desinteresse pela educação como principal fator para a evasão escolar. Segundo o autor do estudo, o desinteresse não se dá pela falta de unidade escolar próxima à residência do aluno, mas por aquilo que ele chama de "falta de interesse intrínseco" que esses jovens da escola pública mantêm por ela. A necessidade de trabalhar ainda pesa no abandono escolar, mas não pode ser mais considerada fator preponderante, como em décadas passadas. Diferentemente, hoje, o que pesa no abandono escolar, com base no que os próprios adolescentes verbalizam, é o "desvio para o crime".

O jovem não quer frequentar a escola, e isso não ocorre apenas pela falta ou pela decisão de abandoná-la pelo trabalho. Não haveria aqui um reverso do que as políticas sociais buscam? Um fracasso a se manifestar sob outro nome? Um fracasso manifesto na transmissão?

Santiago (2008, p. 115), ao abordar o tema, afirma que “o impossível de uma transmissão abrange todos os fenômenos que geram mal-estar por se apresentarem como expressão de uma resistência à ordem simbólica” e que tais fenômenos podem se manifestar tanto por parte do aluno quanto do professor.

Sem desconsiderar o mal-estar dos professores no exercício de sua prática profissional, que atualmente tem tomado proporções absurdas, o que constatamos, do lado do aluno, é o fracasso escolar como um fenômeno importante, podendo-se dizer que se trata de uma recusa escolar — recusa em aprender, em aceitar o ensino, em reconhecer a transmissão e, mesmo, a autoridade dos professores.

Analisando a transmissão, no campo da educação, como a de conhecimento, de cultura, de ideais, ela mostra aos alunos os objetos mais valorizados e investidos de sublimação no mundo. É a educação, portanto, que propicia o processo de substituição dos objetos pulsionais por objetos sublimados.

Para Freud, em seu texto *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* (1990d, p. 217-218), a tarefa da escola é dar a seus alunos o desejo de viver e lhes oferecer apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. A escola tem o dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior, além de nunca esquecer que

tem de lidar com indivíduos imaturos, aos quais não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento.

E ainda nos aponta, em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1990d, p. 285), que a escola e os professores são “os primeiros contatos com as ciências, entre as quais se poderá escolher uma a que prestar seus serviços, certamente inestimáveis”. Ao comentar a importância da função do professor, que se constitui no veículo dessa abertura, ele testemunha sobre sua própria experiência como escolar, afirmando que

[não sabe] dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. [...] A vida escolar constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (FREUD, 1990e, p. 286).

Essa “corrente oculta”, podemos dizer subterrânea, foi o que despertou seu amor pelo saber e se tornou a fonte de seu interesse pelas ciências. Aliás, esse desvelo pela personalidade de seus mestres foi o que lhe forneceu o

...pressentimento de uma tarefa que se esboçava, a princípio, apenas em voz baixa, até que eu pude, em minha dissertação de final de curso, vesti-la de palavras sonoras: eu gostaria de dar, na minha vida, uma contribuição ao nosso saber humano. (FREUD, 1984, p. 228)³⁵.

3.3.3 O “objeto precioso” na transmissão dos professores

A partir desse testemunho de Freud, ocorreu-nos pensar sobre esse “objeto precioso” que o professor deve portar, a fim de “vestir de palavras sonoras

³⁵ No original: "*Et je croyais me souvenir que toute cette période était parcourue par le pressentiment d'une tâche, qui ne s'ébauchait d'abord qu'à voix basse jusqu'à ce que je puisse dans ma dissertation de fin d'études la vêtir de paroles sonores; je voulais apporter dans ma vie une contribution à notre savoir humain.*" (Tradução nossa).

o desejo” do aluno, para que este encontre, no saber transmitido, uma bússola que o oriente em suas escolhas profissionais.

Lacan (1992, p. 141), em *O Seminário, livro 8*, na elaboração sobre *O banquete*, de Platão concebe o *agalma* como objeto da transferência. Demonstra que Alcebíades, ao fazer o elogio de Sócrates, revela o objeto que é visado no amor: é o que o ser amado contém de *érômenon*, de desejável. É nesse contexto que faz a célebre comparação de Sócrates com o *sileno* (embalagem tosca para a oferta de presentes, caixinha de joias), que continha, em seu interior, o *agalma* (objeto precioso, valioso, ornamento, joia, algo que brilha). Há, portanto, *agalma* em Sócrates e é isso que provoca o amor de Alcebíades. Porque não sabe o que Sócrates deseja, Alcebíades é possuído pelo amor que se designa como amor de transferência. Trata-se da função do *agalma* como objeto escondido, enigma do desejo do Outro. Pode-se dizer que o *agalma* é “o pivô, o centro, a chave do desejo humano”. Nele localizamos o que entra em jogo na transferência, com a instalação do sujeito suposto saber, pois o *agalma* que Alcebíades supõe haver em Sócrates, por mais que seja descrito como algo precioso, não se sabe o que realmente é.

Espera-se que o professor encarne essa posição de sujeito suposto saber para causar o desejo e tornar possível o aprendizado. É por intermédio de sua enunciação que o professor torna vivo o saber transmitido, animando-o de uma autoridade autêntica, que não se aprende nos livros. Ao utilizar a expressão “vestir de palavras sonoras”, Freud designa a transmissão que a palavra do professor propicia: vestir de palavras sonoras o vazio para que o sujeito possa dar forma ao seu desejo, à sua aspiração no mundo.

É isso que não conseguimos perceber nos jovens pesquisados. Apesar

de falarem da importância da escola na vida de todos eles, não se enlaçaram, não foram capturados pelo “objeto precioso” transmitido pelos mestres. Veremos, nas entrevistas realizadas sobre seus ideais e interesses, que eles não estabeleceram uma relação com os professores a ponto de serem despertados e motivados para o estudo, fazendo deles os substitutos da família, como tão bem enunciado por Freud (1990e, p. 285-286).

Não podemos, contudo, fechar os olhos para o fato de que há, atualmente, um grande problema que é a desagregação dos laços sociais e da instituição educativa. A psicanálise nos ensina que a educação tem a função de fazer o vínculo do sujeito com a ordem social, ofertando a sustentação simbólica necessária para a constituição da subjetividade. A educação, pela escola, exerceria uma função sublimatória ao oferecer aos alunos sustentação, um "ponto de apoio", um “ponto de onde”, como diz Lacadée (2011, p. 22), principalmente na época de suas vidas em que estendem suas relações para além da família e dos pais. Esse ponto de apoio é a possibilidade que a instituição tem, estruturada como uma linguagem, de ofertar objetos simbólicos que podem fazer ao real uma borda, um contorno àquilo que é insuportável ao sujeito, favorecendo a produção do laço social. Mas a escola nos parece cada vez mais distante do cumprimento dessa função, estando aquém da tarefa de se oferecer como uma substituta da família e de despertar, para cada sujeito, um interesse pelo mundo.

Já que a escola falhou com eles e para eles, os adolescentes aparentam estar mais interessados em conseguir, o mais rápido possível, os meios para ter acesso aos objetos que lhes são preciosos, objetos ofertados pelo mercado de consumo e que lhes assegurem o acesso às meninas às roupas, ao dinheiro...

Há uma recusa — “a gente não aprende nada” —, uma desvalorização do

saber, já que, como nos assinala Stevens (2004, p. 35), no momento em que, eventualmente, se decidem as grandes vocações, alguns fazem a escolha de “esvaziar o saber, pois esse saber não responde à única questão realmente colocada”. Essa “única questão realmente colocada” é a irrupção do real da puberdade, cujo órgão é marcado pela ausência de um saber sobre o sexo, da ausência de um saber sobre o que se pode fazer em face do outro sexo. Diante desse não saber, resta, a cada um, inventar sua própria resposta.

— “Eu queria ter tomado bomba, mas a professora me passou porque teve medo de mim, queria ficar livre de mim”.

É nítido como a relação professor-aluno nesses casos é curto-circuitada e não é capaz de oferecer o “ponto de onde”, a partir do qual o “objeto precioso”, que é o saber, seria transmitido. É como se aos jovens não tivesse sido oferecido o fio, assim como Ariadne o ofereceu a Teseu para que este entrasse no labirinto, cumprisse sua missão de matar o monstro Minotauro e saísse de lá enovelando o fio sem se perder no trajeto de volta. Esses jovens não tiveram a oportunidade de receber o novelo e, muito menos, uma referência para amarrá-lo — “um ponto de onde” — e a partir daí poderem se aventurar nas descobertas do mundo do saber que a educação pode oferecer.

Para Arendt (2005, p. 239), “face à criança, é como se ele [professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo”. A educação sempre supõe a transmissão daquilo que é valioso e consiste em iniciar as crianças em atividades, modos de conduta e pensamento.

Miller ³⁶ retoma a imagem tradicional do ensino como sendo o da amamentação, da alimentação. O termo em latim dado à Universidade, por exemplo, é *Alma Mater*, a mãe nutridora. Essa imagem, nota-se, é idealizada, uma vez que podemos imaginar que todos estariam ávidos para serem nutridos de saber, porém, ao contrário, eles recusam a escola, as propostas da educação. Miller ensina que a psicanálise nos incita a substituir o modelo oral da transmissão do saber por uma referência anal, já que essa transmissão exige sempre do sujeito que ele se esvazie em seu interior, que largue o que lhe pertence como próprio, que se purifique dos dejetos nele contidos para consentir com a educação. Ou seja, é necessária uma perda ou um consentimento em perder um saber para abrir espaço ao saber que vem do Outro.

Parece que é exatamente esse movimento que os jovens em questão não consentem. Eles não se esvaziam da “certeza” de que esse Outro não tem nada a oferecer-lhes: “nós não acreditamos em papai Noel”, diz um deles, e outro grita: “a polícia planta prova contra a gente, a polícia é mais bandida do que nós”, e ainda, “o juiz não acredita na gente”. Há uma descrença absoluta no Outro, no Outro da Lei. Eles se agarram à ideia de que o Outro não tem nada para lhes oferecer e que, necessariamente, vai prejudicá-los. E como essa é uma certeza com a qual podem contar, gozam na posição de vítimas, vítimas desse Outro mau. Não consentem em perder a satisfação pulsional que lhes garante um lugar, uma posição, ainda que seja no crime.

Miller ainda nos coloca uma pergunta: afinal, “o que é uma criança?”

Uma criança é o nome que damos ao sujeito que enviamos para o ensino, sob a forma da educação. A criança é o sujeito a educar, o que quer dizer o sujeito a conduzir, a levar. Na etimologia, *ducere* é um verbo derivado do substantivo *dux*, o chefe. Assim, a criança é por excelência o sujeito entregue ao discurso do Mestre pelo viés do

³⁶ <<http://dl.dropboxusercontent.com>>

saber, quer dizer, através do pedagogo. Aqui também, a etimologia nos lembra que “pedagogo”, era o nome do escravo encarregado de conduzir as crianças. Ou seja, as crianças seriam escravas do escravo. (MILLER)³⁷.

Se a definição etimológica de educação é a tarefa de conduzir a criança — e aqui poder-se-ia completar: conduzir para fora de si mesma, aventurar-se no mundo —, a escola seria o lugar privilegiado, a possibilidade de encontrar-se com o outro, local de encontro e de troca.

Essa função educativa de provocar em cada um o encontro com o extrafamiliar, com o novo, tem duas vertentes que conhecemos bem: uma é a dimensão de socialização, que implica ir mais além do eu, renunciar ao autoerotismo dos prazeres solitários e compartilhar as preocupações, as satisfações. A outra supõe uma oferta de ir mais além do que já se sabe, requerendo um esforço de renúncia.

À ideia clássica da educação — renunciar a algo que é próprio para conseguir um bem superior, renunciar a um lugar social e a uma cultura como instrumentos de desenvolvimento pessoal — opõe-se, hoje, mais do que nunca, a promoção do individualismo; isto é, a noção de que cada um é proprietário de sua identidade (sexual, religiosa, cultural), de seu estilo de vida, de sua humanidade e que, portanto, não tem que levar em conta o outro.

É fácil afirmar que a igualdade de direitos alcançou as relações entre as gerações: pais e filhos, adultos e crianças, e que, os limites já não são tão claros. Até agora, exercíamos nossa função em nome da autoridade externa, a saber, os ideais sociais. Porém, nesse momento as referências são outras, como, por exemplo, o mercado e o corpo e seus objetos de satisfação. Essa é uma lógica do “ter”, ter um objeto que renda benefícios imediatos, o qual inibe o desejo que é

³⁷ <<http://dl.dropboxusercontent.com>>

sempre uma inversão a médio ou a longo prazo.

Então, o que vem hoje no lugar do dever coletivo? Se a moral coletiva fracassa, o que predomina é o mandamento individual, que se orienta pela busca dessa satisfação elevada ao máximo e que deixa pouco lugar para o saber que nunca traz satisfações nesse nível.

3.4 Da inexistência do Outro à tarefa impossível

Já nos referimos ao fato de que os adolescentes anseiam por inserção em um curso que os profissionalize ou no mercado de trabalho. Contudo, o que verificamos na conversação com eles, e inclusive com a equipe que os acompanha, é que o índice de desistência pela falta de frequência e pelo abandono do curso antes de seu termo é o que realmente preocupa e revela o fracasso da proposta de formação prevista na medida e na orientação do ECA. Diante disso, perguntamos: é possível conectar o desejo desse adolescente à escola? Já estamos advertidos que um sintoma fala de seu tempo, e, por ele, é possível investigar as relações de gozo nas quais o sujeito está enlaçado.

Essas novas formas — nas quais os jovens, principalmente aqueles que cumprem medidas socioeducativas, se apresentam marcados pela violência, pela infração, pelo desinteresse absoluto e categórico pela escola e, conseqüentemente, pelo trabalho associado ao esforço físico — nos falam sobre o rompimento do laço entre o sujeito e a cultura. Diante desse rompimento, desse fracasso, podemos ainda apostar na educação e sua função primordial de transmissão, na capacidade de invenção de novos laços desses jovens com a escola?

É indiscutível a importância da educação na promoção da cidadania. É a

educação formal que possibilita modificar as situações de desigualdades e criar uma sociedade mais igualitária. Todavia, no Brasil, acompanhamos o descaso e a ineficiência do poder público na formação de uma escola para todos, e que forneça qualidade básica de inserção da criança e do jovem no processo de aprendizagem.

Com o abandono da escola, aumentam a falta de perspectivas, a possibilidade de se qualificar para bons empregos e de enfrentar um mercado competitivo. Os jovens, então, veem no envolvimento com as drogas, os furtos e roubos a possibilidade de um ganho maior e mais rápido. Ou melhor, o envolvimento com o tráfico de drogas, que é visto pelos adolescentes como um “trabalho”, dá *status*, “dinheiro” e “mulher”.

Ficamos, então, confrontados com a questão: como engajar esses adolescentes em uma educação formal se, entre os 14 e os 17 anos, estão fora da série prevista para a sua idade e desconhecem a importância da educação para sua formação futura? Não conseguem aprender em uma escola que, também, não está preparada para ensiná-los. A desvalorização da escolarização mantém esses jovens sem perspectivas e desprovidos da capacidade de transformar suas vidas, pela via da educação e, em consequência, acessarem uma educação que os profissionalize.

Esses temas são importantes, mas fazem parte de um debate que é realizado cotidianamente por disciplinas como pedagogia, sociologia, psicologia, segurança pública, dentre tantas outras. O que nos interessa, essencialmente, é que os jovens, frente a esse real que eclode — e, acrescente-se, aos efeitos do declínio da paternidade e à recusa, veemente, em responder a esse declínio com o declínio da virilidade —, têm como resultado um incremento da violência em suas vidas. Eles próprios, como nos disseram, sentem que o crime os perturba a ponto de os “desviarem da escola”. Como já não possuíam um vínculo estreito com a escola,

esse desvio lhes parece “simples”:

— “Eu ralava com panfletagem, depois tomava banho e ia pra escola.”

— “Eu ficava na cooperativa e separava papel pro nego trabalhar.”

— E por que você interrompeu esse trabalho?

— “Deixei envolver... entrou no crime, acabou... não ia mais na escola nem no trabalho.”

No decorrer de seus estudos, principalmente em todo o texto *O mal-estar na civilização*, Freud (1990i) apresenta sua descrença numa relação harmoniosa entre sujeito e cultura. A civilização exige do sujeito renúncias pulsionais pelas quais ele tem que se haver para nela viver. São essas renúncias as causadoras de sofrimento, frente ao desejo inconsciente por satisfação total sempre impossível quando vivemos coletivamente.

Freud discutiu, no texto de 1908, *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna* (1990b, p. 206), a ideia que a causa do mal-estar localizava-se na moral de sua época, que trazia sofrimentos ao indivíduo por impor a vergonha e o pecado às práticas sexuais. Era um pensamento inovador, pois contrariava seus contemporâneos, os quais dirigiam suas críticas aos novos modos de vida impostos pela “civilização industrial”. Naquele momento, Freud pensou a educação como problema, pois atribuía a ela a veiculação da moral para a sexualidade, difundindo as neuroses. A ação mais imediata seria a reforma nessa educação moralizante para uma transformação da moral sexual. Agindo assim, a educação teria uma função profilática, reeducadora.

Esse ideal de educação foi descartado quando os estudos sobre as

pulsões sexuais o levaram à descoberta da pulsão de morte, do princípio do prazer e da realidade. Tais conceitos desestabilizaram a lógica anterior. Essas dualidades, prazer e desprazer, a presença da morte na vida, levaram a psicanálise freudiana à afirmação da existência do mal-estar como estruturante do sujeito. O teor otimista de Freud em relação à educação, de início, é substituído pela ideia de impossibilidade de satisfação pulsional total e, portanto, pela incapacidade de a educação exercer a função de transformação pensada anteriormente. A ideia da necessidade de renúncia pulsional para o viver em sociedade desorganiza o ideal educativo transformador. Freud, paulatinamente, foi mudando suas afirmações sobre a necessidade de pais e educadores esclarecerem as crianças sobre a sexualidade, para a assertiva de que a educação é uma profissão impossível. Impossível porque a pulsão não é "domável"; é desconcertante, embaraça o sujeito. É a afirmação do inconsciente como estruturante do sujeito e a confirmação de que algum fracasso sempre existirá na educação.

É por esse caminho que pensamos o fracasso: como um mal-estar manifestado pelo sujeito que fala da sua relação com a cultura em que vive. Sua existência como fenômeno não está apenas condicionada às causas sociais, como frequentemente os estudos apontam. Se assim fosse, as medidas tomadas até o momento, como as políticas educacionais, já o teriam solucionado. Não são apenas as exigências externas da organização social atual as provocadoras do fracasso. Há um mal-estar do sujeito em relação ao seu viver, na atualidade, que se manifesta pelo fracasso escolar, agora sob novas formas, como é o caso da violência escolar, defasagem idade/ano de escolarização, absenteísmo docente, dentre outras.

Estamos diante de novos fenômenos, novos sintomas, que se agregam sob a chancela de fracasso escolar. Este, para nós, é um sintoma no social: uma

indicação de que algo não vai bem na relação do sujeito com o seu tempo. Os sintomas mudam constantemente, pois o modo de estar na sociedade também muda.

Segundo Laurent (2007, p. 175), "o sintoma depende da civilização". Para ele foi preciso, por exemplo, existir a sociedade de consumo para que as anorexias e as bulimias adquirissem escala global. No nosso caso, foi preciso uma crise de autoridade para que surgisse a violência escolar como manifestação do fracasso. Outros estudos, como os de Cordié, Mrech e Pereira (*apud* VASCONCELOS, 2010, p. 49), nos falam da relação existente entre o declínio da autoridade docente e a insurgência na escola de situações desconcertantes. Ou melhor, foi preciso uma crise em relação à pluralização dos significantes mestres que antes nos davam guarida, como é o caso da escola como lugar seguro, lugar de aprender, para que a violência escolar surgisse como novo fenômeno social que fala do fracasso da transmissão em nossa sociedade.

Cada sociedade em seu tempo tem seus sintomas particulares: se, no início do século XX, Freud falava de fobia, hoje temos depressões, anorexias, toxicomanias, fracasso escolar, obesidade mórbida, para citar alguns. O sintoma fala do modo de funcionamento do sujeito na sociedade, designa, segundo Santiago (2009, p. 69), o "sintoma do Outro", que "denuncia um disfuncionamento na relação entre os seres humanos e a cultura que os sustenta, em cada época".

Em relação aos sujeitos da nossa pesquisa, o "disfuncionamento" que eles nos apresentam e sobre o qual nos debruçamos é, sem dúvida, a recusa em consentir com a oferta de escolarização e, conseqüentemente, com a educação profissionalizante. Contudo, após toda essa discussão, apesar de a escola ser o lugar, por excelência, das trocas, da construção de laços, de um ponto a partir do

qual o sujeito engata sua existência, constatamos que o *deficit* estrutural, na grande maioria desses jovens, não lhes permite aceder ao que a educação oferta. Há um *gap* considerável no processo de escolarização. E ainda que esse processo não tenha que ser necessariamente contínuo e gradual, o problema é que, em muitos casos, ele se rompe drasticamente. No caso em pauta, vemos esse rompimento e o conseqüente descrédito dos próprios jovens no que diz respeito a alcançar uma melhora de vida, utilizando-se, para isso, da educação.

A psicanálise nos leva à constatação de que estamos na época do Outro que não existe e do surgimento de novos sintomas. Há, atualmente, e isso é inegável, um declínio da culpa e do assentimento ao Outro, como um dos efeitos da inexistência do Outro. Somos levados a considerar, portanto, que o modo de laço que se estabelece na sociedade moderna pode acarretar mudanças não somente na forma dos sintomas, como já tivemos oportunidade de discutir, mas também na configuração das relações que os jovens estabelecem com o Outro e com a Lei. Diante desse quadro, podemos tomar a recusa à escola e ao trabalho como um novo sintoma da contemporaneidade.

CAPÍTULO 4 – DE PROBLEMA A PRIORIDADE ABSOLUTA: NOVOS DESAFIOS

Em 1990 nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei 8.069, que, pode-se dizer, constitui-se em um marco no que se refere, principalmente ao tema “adolescente em conflito com a lei”, à garantia de que crianças e adolescentes sejam considerados sujeitos de direito. Essa nova ordem, decorrente da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança — incorporada na normativa nacional e já afirmada no art. 227 da Constituição Federal de 1988 —, promoveu uma completa mudança na vida jurídica das crianças brasileiras, introduzindo um novo paradigma, elevando o até então menor à condição de cidadão, sujeito de direitos. Por esse motivo, muitos autores que escrevem sobre as políticas públicas direcionadas a esse segmento costumam dividi-las em dois tempos: antes e depois do ECA.

Nos primeiros anos do século XIX, o moderno direito civil foi fixado pelo Código Napoleônico, o qual inspirou, mais de cem anos depois, o Código Civil Brasileiro (Lei 3.071, de 1º de janeiro de 1916), substituído, no início do século XXI, pelo Novo Código Civil (Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002). Neste, do ponto de vista da responsabilidade civil por atos praticados por menores, pode-se afirmar que a Lei não estabelecia muita diferença entre uma criança e um cachorro. A responsabilidade pelo dano que este animal viesse a causar era incumbida a seu dono. Da mesma forma, a pessoa que exercesse o poder familiar seria responsabilizada pelos atos do menor que estivesse sob sua autoridade ou em sua companhia (Código Civil, art. 932, I, e art. 933).

João Batista da Costa Saraiva (2005, p. 33), para destacar o que marcou a nova era no Direito da Criança, cita o *Caso Marie Anne*, ocorrido no final da última década do século XIX.

Em Nova Iorque, uma menina de nove anos era extremamente maltratada pelos pais e o fato ficou conhecido publicamente. Como visto, para o Direito Civil do século XIX não havia diferença entre uma criança e um cachorro, pelo menos do ponto de vista da responsabilidade civil. Portanto, os pais consideravam-se donos dos filhos e por isso podiam educá-los como quisessem, e o castigo físico era visto como método educativo por muitos. A situação tomou proporções tão grandes que o caso chegou aos Tribunais.

Por mais inusitado que possa parecer, quem entrou em juízo para defender a menina de seus agressores foi, nada mais, nada menos, que a Sociedade Protetora dos Animais de Nova Iorque. Mais curioso ainda é o fato de já existir uma entidade protetora de animais e não uma entidade preocupada com os direitos da criança.

O argumento para defendê-la foi que, se aquela criança fosse um cachorro, um gato ou um cavalo submetido a maus tratos, a entidade teria legitimidade para agir. O que dizer, então, de um ser humano?

A criança, então tratada como “coisa” no início do século XIX, passou à condição de objeto da proteção do Estado. Nascia, aí, o Direito de Menores, instalando-se, no Estado Americano de Illinois, o primeiro *Tribunal de Menores* do mundo.

O Brasil, por influência dessa experiência americana, aderiu à criação de Tribunais de Menores em 1923.

O movimento pelos direitos das crianças inaugurou o século XX reivindicando o reconhecimento de sua condição distinta em relação ao mundo adulto.

No entanto, se a criança não se confundia mais com o adulto, um outro mal resultava daí: a conseqüente criminalização da pobreza.

Da *Doutrina da Situação Irregular* à *Doutrina da Proteção Integral*, verificamos o grande esforço e o acordo nacional feitos, para o que a Constituição de 1988 foi de fundamental importância.

Para Saraiva, o ECA é a versão brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança e

[ele] se assenta no princípio de que todas as crianças e adolescentes, sem distinção, desfrutam dos mesmos direitos e sujeitam-se a obrigações compatíveis com a peculiar condição de desenvolvimento... (SARAIVA, 2005, p. 73).

Dentre esses direitos considerados fundamentais e de absoluta prioridade estão: “os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária”. (ECA, art. 4º., Lei no. 8.069/90).

Como o foco desta pesquisa são os direitos referentes à educação e ao trabalho profissional, nós nos fundamentamos no texto do ECA para extrair dali as orientações que concernem à escolarização e à profissionalização dos jovens em conflito com a lei.

4.1 Do direito à educação e à profissionalização

O ECA, nos artigos 53 a 58³⁸, determina que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para que tais direitos sejam assegurados, facilita o acesso à educação pela garantia de vários outros direitos que visam a amparar a criança, diferenciando os deveres dos pais e do Estado.

O Estatuto traz em seu texto a profissionalização como um direito entre os principais do adolescente, equiparando-o à sua própria vida. Verifica-se, no texto do artigo 4º, que o dever de assegurar a sua efetivação não se restringe apenas à família e ao Poder Público, mas também à comunidade e à sociedade em geral.

No capítulo V — Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho — observa-se como se dá a proteção ao trabalho dos adolescentes e, por conseguinte, sua regulação. O Estatuto, ao garantir o trabalho protegido, vincula-o à obrigatoriedade da escolarização.

Os artigos do capítulo dispõem sobre a legislação especial que protege o adolescente em sua relação com o trabalho — aliás, a atividade a que o ECA se refere é conhecida como Aprendizagem, ou seja, uma educação profissional. Ainda elenca os princípios nos quais se assegura que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Determinam também a proibição ao trabalho de qualquer adolescente menor de 16 anos, salvo na condição de aprendiz. Outra resolução importante é a concessão de bolsa de aprendizagem, que, além do estímulo, propicia ao jovem que se mantenha estudando e capacitando-se para outras realizações.

³⁸ A íntegra dos artigos citados encontra-se no Anexo E.

Por trabalho educativo, o ECA entende a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

Nota-se que o Estatuto não especifica, em momento algum, uma educação especial para o adolescente infrator. Este está sob a mesma regulamentação que todos os outros jovens aos quais é oferecida a educação, já que se trata de um direito fundamental, portanto, universal. Entretanto, grande parte dos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas possui uma defasagem de escolarização considerável em relação a outros adolescentes. O relato deles próprios traz a marca da não vinculação com a escola. É exatamente por isso que as Medidas Socioeducativas apostam tanto na educação.

É fato que estudar oferece condições de melhoria profissional. Nas conversações, os adolescentes expressaram, categoricamente, a recusa ao trabalho braçal. Este, no entanto, pode ser feito, em grande maioria, sem a exigência de qualificação, e os jovens sem os recursos da educação não conseguem trabalhos especializados. Eis o impasse no qual se encontram os participantes da pesquisa.

4.2 A Proteção integral e as políticas públicas

O Estatuto, como já dito, legisla sobre a Proteção Integral da Criança e do Adolescente, que abarca as Políticas Sociais Básicas, as Políticas de Assistência Social e as Políticas de Proteção Especial, além, claro, das Políticas de Garantia dos Direitos. Esta última abrange o conjunto de programas e ações que visam a colocar as conquistas do Estado Democrático de Direito para funcionar em favor da população infanto-juvenil, com mobilização das pessoas e incentivo à sua

participação, e pela garantia jurídica e social, visto que, desde o ECA, crianças e adolescentes passaram a ser sujeitos de plenos direitos.

A Política Social Básica é uma das linhas de ação da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente. Ela se fundamenta na oferta regular de toda espécie de serviço público necessário ao atendimento adequado a essa população. A cobertura dessas políticas é universal e a sua gestão é dever do Estado, bem como, na maior parte dos casos, sua execução. A sociedade civil organizada também tem um papel importante na complementaridade das ações do Estado. A educação, a saúde, o esporte, a cultura e a profissionalização são exemplos das políticas sociais básicas.

A Assistência Social foi promovida ao patamar de Política Pública na Constituição Federal de 1988. Isso significa que é dever do Estado dar atendimento ao cidadão em situação de vulnerabilidade e pobreza. A lei que rege a Assistência Social é a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Em relação à criança e ao adolescente, a LOAS estipula que a assistência social tem como objetivo proteger a família, a maternidade, a infância e a adolescência.

São as Políticas de Proteção Especial que visam a, como o nome indica, dar proteção especial aos adolescentes e crianças que estão em situação de risco pessoal ou social. Essa política é responsável pelo Atendimento Protetivo e pelo Atendimento Socioeducativo. Na política de proteção, há uma rede de serviços que atende à população jovem em situação de abuso, negligência e abandono. No socioeducativo, estão os serviços oferecidos ao adolescente ao qual se atribui autoria de ato infracional. Observa-se, portanto, que os jovens em conflito com a lei são inseridos em ambas as políticas exatamente por estarem em situação de risco ou porque tiveram seus direitos desrespeitados.

O ECA trouxe, como efeito, a estruturação de uma enorme rede de instituições com funções e papéis definidos na atenção à infância e adolescência, com os Conselhos de Direitos³⁹ e os Conselhos Tutelares. Ao lado disso, a sociedade dá provas de que assimilou essas novas concepções, ao criar estruturas institucionais e ações em vários níveis e campos relativos aos direitos das crianças e adolescentes, ações também respaldadas pela LOAS.

4.3 ECA e SINASE

O ECA foi concebido para que todas as crianças e adolescentes sejam considerados sujeitos de direito, sem distinção de classe, cor ou raça. No entanto, é no próprio ECA que encontramos as indicações e orientações para a condução do atendimento aos jovens em conflito com a lei.

O Estatuto determina que o adolescente que cometeu um ato infracional precisa de uma intervenção não punitiva, chamada de medida socioeducativa, que interfira em seu processo de desenvolvimento com o objetivo de promover sua integração e inclusão social. O Brasil conseguiu definir parâmetros para o atendimento socioeducativo com bases éticas e pedagógicas. Instituiu-se uma referência para a estruturação do Sistema de Atendimento Socioeducativo nos estados e municípios pela articulação das várias áreas das políticas públicas, de forma que o atendimento ocorre fundamentado no princípio da incompletude institucional e na perspectiva da inclusão social dos adolescentes. É por isso que

³⁹ Os Conselhos de Direitos são órgãos paritários, compostos por representantes do poder público e entidades da sociedade civil, com a função de deliberar, formular e controlar políticas de atendimento a crianças e adolescentes em âmbito municipal, estadual e nacional". Disponível em: <<http://tributoacidania.unafisco.org.br/textos/conselhos.htm>>

suas orientações visam a que os jovens envolvidos com a criminalidade e, em sua maioria, em grande vulnerabilidade social, tenham seus direitos, como cidadãos, garantidos. A educação e a profissionalização se constituem, portanto, em importantes instrumentos para que esses jovens vislumbrem possibilidades de serem integrados e incluídos socialmente.

Visando à efetivação dessa inclusão, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente criam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), fruto de uma construção coletiva que envolveu diversas áreas de governo, representantes de entidades e especialistas de todo o país. O processo democrático e estratégico de construção do SINASE concentrou-se, especialmente, num tema que tem mobilizado a opinião pública, a mídia e diversos segmentos da sociedade brasileira: o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes, autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos, no cumprimento de medidas socioeducativas. É no SINASE que encontraremos as orientações específicas para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Como um sistema integrado, o SINASE avança na garantia da “absoluta prioridade” da criança e do adolescente e, em especial, a partir de janeiro de 2012, quando se tornou lei, criaram-se condições possíveis para que o jovem infrator deixe de ser considerado um problema para ser compreendido como uma prioridade social em nosso país.

Contudo, a reestruturação do sistema socioeducativo é lenta e enfrenta dificuldades. Diante da vulnerabilidade dos sujeitos, o que se espera — e que se constitui em um grande desafio — é que esse trabalho consiga encontrar soluções para além da assistência e de ações calcadas em modelos adaptativo-repressivos.

Quando ofertamos a esses sujeitos considerados “carentes” aquilo que consideramos ideal para suprir suas carências, sem levar em conta a forma particularizada do desejo de cada um, o resultado é a própria ineficácia dos programas sociais (SANTIAGO, 2008, p. 115).

4.4 Os eixos norteadores das medidas socioeducativas

Em seu artigo 112, o ECA prevê seis medidas socioeducativas que podem ser aplicadas aos adolescentes que praticaram ato infracional⁴⁰ e que deverão ser empregadas levando-se em conta a capacidade dos mesmos de cumpri-las, as circunstâncias e a gravidade da infração. As medidas previstas são:

- I. advertência: admoestação verbal por parte da autoridade judiciária;
- II. obrigação de reparar o dano: restituição do bem, promoção do ressarcimento do dano ou compensação do prejuízo da vítima;
- III. prestação de serviços à comunidade: realização de tarefas gratuitas, de interesse geral, por período não excedente a seis meses;
- IV. liberdade assistida: acompanhamento psicossocial, em um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos (essa é a última medida em regime aberto);
- V. semiliberdade: residência do adolescente no local da medida, tendo seu direito de ir e vir restrito às normas da Instituição e condicional ao seu desempenho no processo socioeducativo;

⁴⁰ “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (ECA, art. 103).

- VI. internação em estabelecimento educacional: suspensão, por tempo indeterminado, do direito de ir e vir.

Dentre essas medidas, a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e a Liberdade assistida (LA) são de cumprimento em “meio aberto”, por distinguirem-se daquelas que envolvem restrição e privação de liberdade⁴¹. A LA tem como objetivo acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente pelo prazo mínimo de seis meses. Prevê a designação de pessoa capacitada para acompanhar o caso, definida como "orientador"⁴².

Cabe ao técnico que acompanha o jovem durante o cumprimento da medida tomar providências e fazer os encaminhamentos para os eixos que a constituem, a saber, família, escola e trabalho. Portanto, cabe a ele o apoio e a supervisão da realização dos seguintes encargos:

- I. promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
- II. supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III. diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV. apresentar relatório do caso. (art. 119)

No atendimento socioeducativo, o adolescente deve ser alvo de

[um conjunto] de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os

⁴¹ São as medidas de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

⁴² O orientador é uma figura prevista no ECA, embora este não explicita quem pode cumprir essa função. No Serviço, da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), optou-se por adotar a figura do orientador como distinta do técnico; este pode ser um psicólogo ou um assistente social.

outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (SINASE, Lei n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012)⁴³.

Os parâmetros que norteiam a ação e gestão pedagógicas para os serviços de atendimento às medidas socioeducativas

devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social... (SINASE, Lei n. 12.594/12).

É importante lembrar que as medidas possuem uma dimensão "jurídico-sancionatória" e outra "ético-pedagógica". A primeira responsabiliza judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais. A segunda visa à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que objetivem a formação da cidadania.

Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança.

A família é chamada à corresponsabilidade no processo de cumprimento das medidas e é também acolhida em suas necessidades e interesses. É de suma importância que a família colabore e participe do processo de responsabilização do jovem.

Nesta pesquisa não nos detivemos no eixo "família"; preferimos enfocar outros dois aspectos, a saber, escola e trabalho.

⁴³ <www.planalto.gov.br/ccivil>

No eixo "escola", o objetivo é apresentar a educação como um direito para todos e que, para usufruí-lo ou assegurá-lo, é necessário que haja uma rede articulada, visando à inserção e permanência do jovem na escola, suas dificuldades e potencialidades, seus interesses e necessidades.

No eixo "trabalho/profissionalização", o ECA considera que a formação profissional e a inserção no trabalho devem respeitar a condição do adolescente de pessoa em desenvolvimento. Assim, diretrizes e critérios específicos devem orientar o trabalho nesse campo, com o compromisso de realizar encaminhamentos que respeitem a escolha dos jovens, e de articular, com as instituições, a possibilidade de seu acesso a atividades que lhes facultem o desenvolvimento pessoal, a convivência comunitária e social, a geração de renda e a consolidação de sua cidadania.

É ao técnico, pois, que cabe realizar as articulações necessárias para fazer valer esses direitos previstos no ECA. No entanto, neste trabalho, ao menos a partir de nossa experiência, percebemos que o técnico se vê confrontado com alguns desafios, sendo dois deles no processo da reinserção escolar.

4.4.1 Os desafios da escolarização

O primeiro desafio diz respeito aos próprios adolescentes que, no momento do cumprimento de sua medida socioeducativa, não possuem vínculos com a instituição escolar, além de apresentarem, geralmente, um grau significativo de defasagem quanto à idade e à escolaridade.

O segundo concerne às escolas, que, apesar de receptivas a esse trabalho, demonstram certo temor em incluir jovens em conflito com a lei. Alegam

ora falta de vagas, ora o fato de que as turmas já estão completas, ou até mesmo a falta de documentação do adolescente. Essas dificuldades não deixam de ser interpretadas pelos técnicos como resistência a acolher jovens marcados por certa periculosidade.

Procura-se, sempre, inserir o adolescente na escola mais próxima de sua residência, respeitando a orientação do SINASE, que prevê a regionalização da medida, ou seja, o adolescente deve cumprir a medida no entorno de onde mora, a fim de facilitar sua circulação e a aderência à medida socioeducativa ou à escola. A primeira estratégia utilizada pelo técnico é solicitar à própria família que faça a matrícula do jovem. Quando ela não consegue, o técnico recorre, então, à Gerência Municipal de Educação para que a matrícula seja efetivada. Quando, ainda assim, a escola recusa a matrícula, é feito um relatório que instrui o Juiz da Infância e da Juventude para a determinação judicial da inclusão escolar. Esse procedimento reforça as dificuldades de inserção do jovem no processo educativo.

Mesmo diante de todas as dificuldades, a inclusão na escola se dá, ainda que a permanência do jovem na instituição seja um novo problema a ser enfrentado.

É, portanto, no eixo “trabalho/profissionalização” que, veremos adiante, vamos encontrar os obstáculos que motivaram esta pesquisa

4.4.2 Os desafios da profissionalização

O segundo pilar no cumprimento das medidas socioeducativas é a inserção profissional. O técnico deve encaminhar o adolescente para o trabalho ou para um curso profissionalizante. Nessa tarefa, ele encontra outros dois problemas.

O primeiro concerne à escolha do curso — as ofertas, num primeiro momento, muitas vezes não interessam ao jovem; e o segundo se refere à evasão do curso para o qual foi encaminhado, geralmente em função da pouca escolaridade ou desinteresse pelos conteúdos dos programas ofertados.

O técnico deve procurar, na comunidade ou na cidade, as ofertas tanto de trabalho quanto de cursos que preparem o jovem para o mercado de trabalho. O que se verifica nesse processo, depois de feita a listagem dos programas disponíveis, é que nem sempre os cursos ofertados contemplam os interesses dos jovens. Estes encontram dificuldade para escolher um que seja do seu agrado. Quando se sentem atraídos por algum, não o sustentam, evadem-se, uma vez que muitos cursos exigem um nível de escolaridade para os quais os jovens, em cumprimento de medida, não estão preparados. Vale observar que não existe uma resistência da parte deles em se inscreverem nesses programas; muito pelo contrário, eles demandam veementemente ajuda para encontrar um trabalho.

A dificuldade dos adolescentes em sustentar uma escolha feita adquire o contorno de uma questão crucial, no âmbito do serviço. É evidente que a evasão, ou seja, o abandono do curso profissionalizante iniciado, representa um ponto de impasse dos serviços e instituições, à medida que tal interrupção inviabiliza o objetivo de inserção social desses jovens, tão almejada pelo ECA e reforçada no SINASE. Isso provoca, no cotidiano do trabalho de execução das medidas socioeducativas, um comprometimento com todos os demais encaminhamentos.

Se houve uma escolha, por que o abandono? É nesse ponto que nos interessa — como faremos, mais adiante — investigar as particularidades da “adolescência”, tal como a clínica psicanalítica com esses sujeitos pôde nos esclarecer. Assinalamos, contudo, que o início de uma elaboração sobre essa

questão encontrou suporte em uma formulação construída pelos pesquisadores do NIPSE, a partir da experiência de "pesquisa-intervenção" realizada em escolas municipais de Belo Horizonte:

[...] trata-se da ideia de que é fundamental destacar para cada jovem o que lhe motiva na esfera de sua singularidade, de forma que lhe seja possível projetar seu particular em uma aspiração profissional. O estabelecimento deste vínculo poderia fazer com que a escola se despontasse, na adolescência, como um meio de realização. Assim, o desejo do sujeito se conectaria com a escola, projetando o futuro, e apresentando-se, portanto, como uma oferta possível, sem concorrer com tantas outras em que o saldo de satisfação é mais imediato. (SANTIAGO, 2008, p. 128).

Verificamos que a dificuldade para ingressar no universo da profissionalização não é exclusiva dos adolescentes em conflito com a lei. Estudantes do último ano do terceiro ciclo também encontram problema em escolher e trabalhar em uma atividade que lhes interesse realmente. Muitos, por não vislumbrarem a possibilidade de continuar os estudos, interrompem-no e iniciam uma atividade laboral. Outros concluem o ensino médio, mas sem perspectivas de serem inseridos em um curso superior. Não desconsideramos e até insistimos em deixar claro que, em muitas famílias, o ideal é exatamente que o filho vá trabalhar imediatamente após concluir o ensino médio. Porém, são em maior número os adolescentes em conflito com a lei que não vão além do ensino básico.

Uma análise mais geral do problema permite constatar que a trajetória escolar dos jovens que transgridem a lei é precária, marcada por interrupções, abandono da escola, com conseqüente perda de vagas, desinteresse e retenções. Muitas vezes são pouco estimulados pelos seus responsáveis a permanecerem na escola. Muitos dizem que a entrada na criminalidade desestimula a frequência às aulas. Segundo eles, "a gente desvia". Os cursos profissionalizantes, por sua vez, têm exigências quanto a idade e escolaridade. Verifica-se, assim, que a

precariedade da vida escolar desses jovens é um dos fatores que inviabiliza o acesso à vida profissional, que exige, cada vez mais, maior qualificação. O problema hoje é que o mercado abre perspectivas de consumo bastante sedutoras, despertando nos sujeitos o desejo de acessar esses bens. Todavia, para obter tais objetos, precisam de dinheiro. Nesse impasse, sem trabalho e sem uma capacitação que facilite a entrada no mercado de trabalho, diante do imperativo de possuir o objeto, se ele não pode ser comprado, poderá ser adquirido por meio do furto.

Dessa forma, enquanto, para alguns jovens, ascender economicamente significa fazer renúncias pulsionais e aceitar a escolarização como fator para conquistas futuras, para os adolescentes infratores, a conquista de um futuro economicamente estável não passa pela escolarização.

Como se trata de um problema social que atinge uma grande parcela desse público, veremos, em seguida, que foi concebido um documento para a Conferência Nacional da Educação Básica exatamente para tentar garantir políticas públicas de inclusão aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

4.5 CONAE: intervir sobre os impasses para profissionalizar jovens infratores

Encontramos no documento elaborado por ocasião da Conferência Nacional da Educação Básica um ponto de contato importante com a presente pesquisa.

O documento-referência do CONAE desenvolveu o tema *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*, em abril de 2010, no qual foram propostas diretrizes para a política nacional de educação e seus marcos regulatórios, tendo

como parâmetros a inclusão, a igualdade e a diversidade. Esse documento se estrutura sob seis eixos temáticos.

Mais precisamente no eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, o texto aborda a necessidade de que as políticas públicas garantam a justiça social, a educação e o trabalho. Ele prevê que as políticas "em relação a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco" deverão:

- a. garantir políticas públicas de inclusão e permanência, em escolas, de adolescentes que se encontrem em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando o cumprimento dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- b. inserir, nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, a discussão dos direitos das crianças e adolescentes;
- c. estimular, nos cursos de pós-graduação, a construção de linhas de pesquisa que estudem tal temática.

O documento propõe, ainda, que as políticas "quanto à formação cidadã e profissional" deverão:

- a. garantir a articulação entre formação cidadã e profissional, com enfoque no direito de acesso da adolescência e juventude ao ensino médio;
- b. consolidar a expansão de uma educação profissional de qualidade, que atenda as demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacional;

- c. construir uma educação profissional que atenda, de modo qualificado, as demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, contribuindo para o desenvolvimento econômico-social;
- d. garantir que os diferentes formatos institucionais e os diferentes cursos e programas na área tenham forte inserção na pesquisa e na extensão, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade;
- e. consolidar a oferta do nível médio integrado ao profissional, bem como a oferta de cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura;
- f. inserir, na educação profissional, ações da educação especial, possibilitando a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A proposta desse documento é incentivar o desenvolvimento de ações com jovens transgressores, a partir do ponto que inviabiliza o projeto social, isto é, o fracasso escolar, que interfere de maneira negativa no que as medidas socioeducativas propõem. Sabe-se que as frentes de investimento para esses adolescentes devem ser diversas. Não basta uma única ação para que os anos de iniciativas políticas precárias nas áreas educacional, social ou de formação para o trabalho sejam equacionadas.

Entendemos, portanto, que a proposta presente nesse documento do CONAE já seria uma tentativa de intervir preventivamente, convocando os

profissionais da educação a se responsabilizarem por esses sujeitos considerados vulneráveis, e a buscarem caminhos para instrumentalizá-los educacional e profissionalmente, propiciando laços sociais que os auxiliem a superar essas precariedades, dando-lhes a possibilidade de uma inserção social mais estável, e contribuindo, assim, para o desenvolvimento econômico-social dos jovens.

4.6 UNESCO: educação para o futuro

O *Relatório*, para a UNESCO, da *Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* discute o papel da educação diante dos múltiplos desafios do futuro. Ela surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A comissão responsável pelo *Relatório* é categórica ao afirmar sua crença no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades.

Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...⁴⁴

No que se refere à diversidade da instrução, ao abordar o ensino secundário, o *Relatório* discute as esperanças e as críticas que os sistemas formais suscitam. Muitas famílias e alunos consideram o ensino secundário como o acesso à promoção social e econômica. Por outro lado, ele é acusado de ser desigual, de estar pouco aberto ao mundo exterior e, de modo geral, de fracassar na preparação dos jovens, seja para o ensino superior, seja para a entrada no mundo do trabalho.

⁴⁴ <<http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos>>

Diante desse quadro, o *Relatório* propõe, como uma das diversidades do ensino secundário, a preparação de técnicos e trabalhadores de nível médio que são muito importantes para os países em desenvolvimento. Por exemplo, melhorar as competências na área da agricultura não acarreta grandes despesas e isso pode ser feito no nível da educação básica ou do ensino secundário. Aliás, este, em parceria com o setor industrial, deve desenvolver-se em estreita relação com o setor de emprego.

A duração da aprendizagem devia também ser diversificada, na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida, alternando períodos de escolaridade com períodos de atividade profissional. Contudo, cabe às autoridades velar para que as portas se mantenham abertas aos jovens para o prosseguimento de seus estudos e para que o ensino técnico e profissional frequentado, bem como os períodos de aprendizagem sejam reconhecidos oficialmente.

O documento propõe, ainda, a oferta de uma orientação profissional aos jovens, considerando o seguinte:

É normalmente durante o ensino secundário que os jovens escolhem o caminho de entrada na vida adulta e no mundo do trabalho. A orientação profissional que permite que os diferentes alunos escolham cursos variados não deveria fechar a porta a outras opções posteriores. Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudo, lançando pontes entre os diversos setores de ensino e, como se disse antes, dando a possibilidade de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional. A escolha de determinada via de ensino profissional ou geral deveria basear-se numa avaliação séria que determine os pontos fortes e fracos dos alunos. A avaliação pedagógica que faz parte desta avaliação geral não deveria ter como resultado a seleção conseguida através do insucesso ou de acordo com estereótipos que sistematicamente orientam os maus alunos para o trabalho manual e afastam os jovens das áreas de tecnologia e ciências. Por outras palavras, a orientação supõe uma avaliação baseada num conjunto sutil de critérios educativos e de previsão da futura personalidade do adolescente. A escola deve chegar a uma ideia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem poder recorrer a orientadores profissionais que os

ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e que apoiem certos alunos na resolução de eventuais problemas sociais. A responsabilidade do ensino secundário é, pois, imensa, porque é muitas vezes durante essa fase da vida escolar que o futuro do aluno ganha forma. Deve, pois, abrir-se mais ao mundo exterior, permitindo que cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar.

Claro que os jovens em conflito com a lei, em sua grande maioria, não estão no ensino médio, e, muitas vezes, não chegam nem a se matricular. Esse é um ideal distante ou até inexistente para eles. No entanto, sabemos que esse ideal, além de legítimo, deve ser mantido sempre no horizonte para que possamos introduzir os jovens na via do simbólico e para que eles consigam, assim, participar da vida em sociedade.

CAPÍTULO 5 – INTERESSE E DESEJO

Regina Novaes (2006, p. 105) lembra que “juventude” é um conceito construído histórica e culturalmente, e que as definições sobre “o que é ser jovem”, “quem e até quando pode ser considerado jovem” têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais. Os limites de idade também não são fixos. Percebe-se que os jovens brasileiros de hoje, com idades iguais, vivem juventudes desiguais. Isso fica mais explícito na relação escola/trabalho. A pergunta sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. A pesquisa de Novaes indicou, contudo, que os jovens mais pobres, apesar de estarem muito cedo fora da escola, e que isso é sempre uma marca de exclusão, não se iludem com o “mito da escolaridade”. Para eles, a escola já não é vista como garantia de emprego. Aqueles que conseguem terminar o ensino médio têm que enfrentar concursos e processos de seleção com candidatos que possuem cursos universitários... Portanto, eles têm consciência de que a escola é importante como “passaporte que permite a viagem para o emprego, mas não o garante” (NOVAES, 2006, p. 108). Apesar dos jovens de hoje estarem muito mais escolarizados que há poucas décadas, enfatizar os estudos é pressupor que existam empregos disponíveis para todos os que passaram pelo aprendizado escolar. A pesquisa de Novaes apontou exatamente que o emprego que mais cresceu no país foi o de doméstica, seguido pelo de vendedor ambulante. Ou seja, ocupações cujas qualificação e preparação técnicas não são uma exigência. Atualmente, os adolescentes são convidados a reinventar maneiras e sentidos de inserção produtiva. Ainda segundo a autora, os dois maiores problemas do país

para esses jovens são “desemprego” e “violência”. Para eles, ter estudo não garante que se vá trabalhar, e ter trabalho não garante que se continuará trabalhando.

Como podemos, agora, pensar a articulação do trabalho como um sintoma no caso dos adolescentes sujeitos desta pesquisa?

5.1 Lugar *Alfa* e comunidade de vida

Laurent (2007, p. 237) contrapõe “clínica” a “instituição”, ao refletir sobre esta, afirmando que “uma instituição é alguma coisa que se mantém de pé *in statuere*, ao passo que a clínica é um discurso produzido a partir de um sujeito deitado. Ela se faz junto ao leito do doente”. Apesar de estabelecer essa distinção, ele propõe duas torções a fim de fazê-las caminharem juntas: uma, da instituição ao sintoma; a outra, do sintoma à instituição. O termo “instituição” tem um duplo percurso semântico entre “regra” e “comunidade de vida”.

O que permanece no sentido do termo ‘instituição’ é o de comunidade de vida.

Ao retomar a fundação da Escola por Lacan, espaço no qual a responsabilidade própria ao psicanalista é revelada, Laurent enfatiza que o psicanalista não deve se apresentar como Ideal, mas como um sujeito que se relaciona com um Ideal, remetendo cada um à sua solidão de sujeito e, assim, despertá-lo para uma

nova responsabilidade, inédita que o liga, para além de sua sujeição aos significantes-mestres, à sua responsabilidade para com o objeto *mais-de-gozar* que se sustenta do vazio liberado pelos significantes-mestres, ao mesmo tempo que o preenche. É o nosso princípio-responsabilidade. (Laurent, 2007, p. 243).

Acompanhando o desenvolvimento das ideias de Laurent, vemos a instituição — seja de execução de medidas, seja escolar ou universitária — em sua posição ética de “despertar o sujeito para uma nova responsabilidade”, valendo-nos, inclusive, da proposta de Miller (2008, p. 9) em conceber o analista como um “objeto nômade, e a psicanálise como uma instalação portátil, suscetível de se deslocar para novos contextos e, em particular, para as instituições”. A partir dessas orientações, acreditamos ser possível provocar tal “despertar”.

Segundo Miller, há, nas instituições, um lugar analítico possível, um *Lugar Alfa*. Este não é um lugar de escuta, mas de respostas, no sentido de viabilizar a ligação do sujeito com o inédito, com o que lhe é obscuro e enigmático.

Para haver um *Lugar Alfa*, faz-se necessário — e é suficiente — instalar-se o laço pelo qual “o emissor recebe do receptor sua própria mensagem numa forma invertida, encontrar-se o sujeito, a partir daí, conectado com o saber suposto de que ele próprio ignorava ser a sede”. (Miller, 2008, p. 9).

Ou seja, se é o gozo que liga o sujeito maciçamente à pulsão de morte, nosso “princípio-responsabilidade” é oferecer-lhe elementos que possam vacilar os significantes tão rígidos aos quais se orientam, a saber, os significantes presentes no universo da criminalidade. Mas como? De que modo podemos oferecer uma instituição, tal como Miller e Laurent a ela se referem, como um *Lugar Alfa* e uma comunidade de vida?

Numa época em que o Outro não existe, o sujeito encontra seu mestre em seu gozo e é assim que ele se consola de sua angústia. Diante desse quadro, é pelo sintoma que conhecemos algumas manifestações discursivas que constituem o sujeito em cada época, pois o sintoma mantém uma relação de dependência com a civilização. Pensar o sintoma, portanto, é pensar a sociedade. Podemos explorar a

relação do sujeito com a cultura (o Outro) por meio do sintoma, à medida que esse Outro oferta nomes, identificações em relação às quais o sujeito se posiciona.

Os adolescentes em conflito com a lei se posicionam, “decididamente”, podemos dizer, contra o que, tradicionalmente, seriam as ofertas da civilização. Verificamos a recusa, mais uma vez, às ofertas de curso e de trabalho quando nos dizem:

— “Quero um trabalho em que não precise fazer esforço físico.”

— “No tráfico, a gente senta lá e espera... não precisamos nem sair do lugar.”

— “Tudo o que eu ganho, eu gasto... quem ganha salário consegue economizar porque só recebe uma vez por mês. Como eu recebo todo dia, vou economizar prá quê? Vou ganhar de novo amanhã.”

Por outro lado, afirmam que almejam trabalhar, mudar de vida, sair da vida do crime, construir família, mas quando questionados com o que desejam trabalhar, não conseguem precisar e afirmam:

— “Quero ganhar dinheiro.”

— “Quero ser rico.”

— “Quero ficar rico, o mais rápido possível.”

O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004, p. 71) observa que, atualmente, o traço mercadológico é radicalizado. Assinala que estamos em uma sociedade “hipermoderna” levando-nos a viver sob a égide da “hiperprodução” e do “hiperconsumo” e afetando as demais instâncias, como a própria cultura e, também, a educação. E, no seio dessa sociedade de “hiperconsumo” está o “subconsumo” das populações frágeis. Ressalta que, por conhecerem apenas o fracasso escolar e a precariedade, esses jovens se afastam do trabalho e tendem a justificar a pequena delinquência, o roubo, como meios fáceis de obter dinheiro e, assim, participar dos

modos de vida que a mídia tanto explicita. Lipovetsky ainda propõe uma pergunta que é bastante pertinente no nosso contexto, considerando as respostas dadas pelos jovens: “Por que alienar sua vida e sua liberdade em um trabalho que rende tão pouco?”

É exatamente a essa constatação que os jovens chegam ao tratarem das questões relativas a trabalho: “o que ganho em um dia, muitos não ganham em um mês”. Não ignoram os riscos desse “trabalho”, mas resistem em abandoná-lo, ainda que, como eles mesmos dizem, “na vida do crime você tem três saídas: cadeira de rodas, cadeia e caixão”.

Guardadas as devidas proporções, os jovens brasileiros, sejam eles de que classe social for, estão inseridos no “hiperconsumo” e é de se esperar que também queiram tomar parte nele. Para isso, quando suas condições financeiras não lhes são favoráveis, a infração pode ser uma via para acessar os objetos disponíveis no mercado.

Tivemos oportunidade de escutar de vários jovens, no acompanhamento de suas medidas socioeducativas, os seguintes comentários:

— “Eu quero ajudar minha mãe, dar uma casa para ela, mas o dinheiro da droga é maldito, parece coisa do demônio.”

— “A gente ganha muito dinheiro, mas ele desaparece... gastamos tudo com mais droga e farra.”

É comum, também, expressarem o desejo de ter acesso às roupas de determinada marca, ao “tênis de doze molas” que, por serem objetos muito caros, são, por isso mesmo, cobiçados. Como o próprio Lipovetsky analisa, trata-se, com o consumo de tais objetos, não tanto de ser admitido em um grupo, mas de promover uma imagem pessoal. As conclusões de Lipovetsky, a princípio, nos parecem

pessimistas, mas nos dão uma ideia do cenário no qual nossos jovens estão inseridos e o que deverão enfrentar para incluírem-se e participar dessa sociedade “hipermoderna”.

Há uma aliança entre o discurso moderno e o discurso capitalista que empurra o sujeito para o consumo. Porque não há relação sexual, gozamos dos objetos que a ciência faz proliferar, como nos aponta Miller (citado por LACADÉE, 2011, p. 113). Mas por que o adolescente é atraído por esses objetos? A resposta vem com a tese de Lacan: porque há uma falha no campo da satisfação, traduzida pelo axioma “não há relação sexual”, o adolescente quer gozar cada vez mais dos objetos que o mundo não para de lhe oferecer.

Como já assinalado, estamos, hoje, num tempo em que o Outro não existe mais. O objeto *a* o substituiu no “zênite social”. A inserção, portanto, se dá menos por identificação simbólica, como acontecia em uma outra época, e mais pelo consumo. O mercado, astuto, já percebeu, há muito, o defeito estrutural de satisfação dos sujeitos. Daí, o esforço desesperado para compensar essa imperfeição, lançando, em ritmo cada vez mais acelerado, novos produtos mais-de-gozar. (MILLER, 2008, p. 13).

Já Stevens⁴⁵ se refere à importância de o sujeito se orientar para o Ideal do Eu, ou seja, é necessário que o sujeito se volte para o I maiúsculo, que é, fundamentalmente, uma escolha articulada ao significante. É a escolha de um nome, de uma profissão, de um ideal, de uma mulher, de um homem. É a escolha de um sintoma com sua envoltura significante. A escolha de uma profissão é um sintoma. O ideal do Eu é, portanto, a escolha de um sintoma que tem envoltura significante e que estabiliza as relações do sujeito com seu sentimento de viver,

⁴⁵ <<http://www.opcaolacanianana.com.br>>

mas também com o marco da realidade na qual vive, e a escolha da profissão faz parte dessa realidade. Entretanto, como disse Lacan, o Ideal do Eu se constitui a partir do que ele chama função paterna.

Stevens⁴⁶ ainda nos traz o pensamento lacaniano de que, antes, na sociedade, os sujeitos podiam assimilar, vindo dos pais, alguns ideais. Hoje, estes decresceram, e o que se propõe aos adolescentes é que entrem no mundo do consumo. Sabemos que esse universo dos objetos descartáveis não permite facilmente restabelecer ideais, mas provoca o desejo de usufruir de objetos tão valorizados na sociedade. Inevitavelmente, os que não podem tê-los são excluídos. Se o ideal é o objeto de consumo, não podemos, necessariamente, possuí-lo, já que, para isso, há apenas duas soluções: comprá-lo ou roubá-lo. Nesse sentido, os jovens sujeitos desta pesquisa encontram-se, exatamente, nessa situação conflitante em que lhes é proposto desejar os objetos e, ao mesmo tempo, é-lhes colocada a impossibilidade de tê-los. Para o autor, esse é o verdadeiro fenômeno de exclusão.

É impossível falar de sintoma sem o conceito de gozo.

[ele] é necessário para compreender como o sujeito tem a ver com seu sintoma, como ele o ama bem mais do que o bem-estar, o prazer, o benefício e mesmo ele próprio, inclusive quando o faz sofrer. (LACADÉE, 2011, p. 94).

5.2 O interesse ou o desejo

Como podemos conceber o interesse para a psicanálise? Freud, em seu texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1990e, p. 217-218), quando aborda a tarefa do professor, enfatiza sua palavra e a forma como sua

⁴⁶ <<http://www.opcaolacanianana.com.br>>

enunciação poderia tornar vivo o saber a ser transmitido, animando-o de uma autoridade autêntica, que não se aprende nos livros, que é a de “vestir de palavras sonoras” o desejo do aluno.

Reforçamos, aqui, as considerações de Freud, no texto citado, sobre a escola, e discutidas no capítulo 3 desta tese. É de suma importância que a escola seja a substituta da família, instigadora do crescimento e das capacidades do jovem, despertando nele o desejo de viver e oferecendo-lhe apoio, amparo e segurança numa época de sua vida em que condições internas e externas levam-no a afrouxar seus vínculos com a casa familiar, mas sem se esquecer de que se trata de um indivíduo imaturo, ao qual não pode ser negado o direito de seguir mais lentamente algumas etapas de seu desenvolvimento.

Em 1895, Freud (1990a, p. 410) elabora seu *Projeto para uma psicologia científica*, no qual sua ambição é apresentar uma psicopatologia nos moldes de uma *Naturwissenschaft*, ou seja, ele constrói um modelo de aparelho psíquico que funciona segundo o modelo do arco reflexo e é constituído por sistemas de neurônios que recebem certa quantidade de excitação, descarregando-a e tornando-se vazios novamente. Com isso, ele demonstra a função primária do aparelho psíquico que é a tendência a descarregar toda a excitação que o perturba, negando, dessa forma, o seu próprio funcionamento. Mas como o aparelho deve manter-se funcionando, faz-se necessária a introdução de uma função secundária, expressa no princípio de constância.

Ainda nesse texto (1990a, p. 430-433), ele nos apresenta as duas experiências fundamentais capazes de desencadear a constituição da realidade para o sujeito, e que são de satisfação e de dor. Ambas são necessidades do organismo e exigem que se realize, no meio externo, uma “ação específica” que

elimine a excitação. Essa ação só pode ser realizada por um outro que venha funcionar como força auxiliar do sujeito. É, pois, a eliminação da tensão decorrente dos estímulos internos que dá lugar à vivência de satisfação. Toda vez que o estado de excitação e a percepção do desprazer reaparecerem, a lembrança do objeto de satisfação será reativada em busca da descarga, produzindo, assim, a alucinação. No funcionamento primário, o aparelho não distingue entre o que é percebido e o que lembrado.

As experiências de satisfação e de dor deixam um resíduo, que é o afeto, no caso da dor, e o desejo, no caso da satisfação. No desejo, há uma atração primária pelo objeto, e no afeto, há uma repulsa, uma aversão a investir a imagem do objeto hostil, o que constitui a defesa primária (recalque). O processo primário do funcionamento psíquico é caracterizado, portanto, pela atração primária e pela defesa primária, mecanismos das experiências de satisfação e de dor, respectivamente. Além disso, esse processo primário visa à identidade de percepção: tanto o objeto temido quanto o objeto desejado são apresentados como percebidos e não como lembrados, ou seja, eles são alucinados. Freud supõe a inibição desse processo para que a realidade possa se representar psiquicamente. Impõe, conseqüentemente, um outro tipo de funcionamento, buscando, não mais a identidade de percepção, porém, a distinção entre o que é percebido e o que é apenas lembrado.

Como o princípio do prazer não é capaz de distinguir o objeto real do objeto alucinado, é necessário um princípio de correção que confira ao aparelho psíquico uma eficiência mínima, eficiência esta que será dada pelo princípio de realidade.

O princípio de realidade não diz respeito ao mundo exterior, mas aos signos que o indicam. Ele atua no nível do processo secundário⁴⁷, regulando o que Freud (1990a, p. 440) denominou necessidade vital. Para ele, é preciso que haja uma suspensão da ação, ou seja, uma inibição da descarga por parte do eu, para que possa haver uma diferenciação entre percepção e lembrança e assim o processo de pensar se instale. Se a inibição não ocorresse, a intensidade do investimento seria semelhante à produzida pelo objeto externo, e a distinção entre percepção e lembrança seria impossível.

Lacan (1997, p. 68-69) atribui um elemento comum à percepção e ao desejo, denominando-o *das Ding*. Essa estrutura constante, presente tanto no estado de desejo quanto na percepção, não pertence, propriamente, a nenhum dos dois, todavia é em torno dela que as representações se organizam. Como exterior e estranho, *das Ding* fica fora daquilo que é regulado pelo princípio do prazer. Apesar de permanecer como um índice exterior irrepresentável, podemos “representar” *das Ding* como um vazio ou um furo, índice da *coisa*. Ela faz presença embora esteja ausente. É um vazio que não pode ser preenchido por objeto algum.

No processo primário, trata-se de fazer coincidir a imagem do objeto com sua representação. A realidade está aí, justamente, para viabilizar a procura do objeto, não mais tentando uma identidade perceptiva e sim, uma identidade mental pelo processo secundário.

Lacan (1997, p. 40) nos ajuda a captar melhor essa construção de Freud, ao afirmar que a característica fundamental do aparelho psíquico é que ele está feito

⁴⁷ As noções de “processo primário” e “processo secundário” estão presentes desde o *Projeto para uma psicologia científica*, de 1895. O processo primário caracteriza o sistema inconsciente e corresponde aos mecanismos de deslocamento e condensação, nos quais a energia psíquica escoia livremente, passando de uma representação a outra sem barreiras. Já o processo secundário caracteriza os sistemas pré-consciente e consciente: a energia é ligada e escoia de forma controlada; as representações são investidas de uma maneira estável e a satisfação é adiada. A oposição entre esses dois processos é correlativa da oposição entre princípio do prazer e princípio de realidade.

não para satisfazer a necessidade, e sim para aluciná-la. O princípio de realidade, como princípio de correção, não corrige o mundo interno em relação ao mundo externo, mas, corrige o mundo interno em relação a ele próprio

Após essa breve digressão, voltemos ao desejo que o professor, em sua tarefa de transmissão, deveria provocar e fazer advir no sujeito.

O sujeito nasce dividido: por um lado, tomado pelas exigências pulsionais, por outro, pela linguagem, pelo significante. Ao entrar na ordem da linguagem, algo ficou para sempre perdido — o encontro perfeito com o objeto do desejo. A dimensão do desejo está vinculada à incidência da linguagem, deixando o sujeito, o saber e o sexo numa certa relação em que a impossibilidade se instaura como condição do inconsciente. Assim, a satisfação esperada e a que é encontrada não são proporcionais. O gozo da pulsão não é o mesmo que o bem-estar do sujeito. Ao buscar a felicidade, ele se depara sempre com o impossível dessa satisfação plena. É o preço que se paga para viver em sociedade. A incidência da Lei sobre os sujeitos rouba-lhes uma parcela de gozo tributada à linguagem e à vida em sociedade. A castração, a interdição do incesto, a instauração da Lei e a sublimação da pulsão são marcas fundamentais da cultura e, como tal, deixaram dívidas.

“O pai, o Nome-do-Pai, sustenta a estrutura do desejo com a lei...” (LACAN, 1988, p. 38). Entretanto, a montagem “nome do pai e significante fálico” — que articula desejo e gozo — atravessa uma dura prova em todos os níveis da civilização contemporânea (MILLER, 2004, p. 18). Com a ascensão do objeto mais-de-gozar ao zênite social, as normas que regulamentam os laços sociais mostram sua insuficiência em fixar o gozo, e a obediência à lei vacila. O gozo não é mais regulado pelo recurso da identificação ao pai, ao Direito e às tradições. O reconhecimento da lei é dificultado exatamente graças a essa perseguição ao gozo.

Como resultado, o mal-estar retorna simbolicamente pelos sintomas, bem como pelas atuações. Vemos isso nas toxicomanias, nos atos infracionais, na violência e no uso abusivo do álcool pelos jovens. Há, nesses casos, a indicação de uma falha na função paterna como representante da Lei.

“Um desejo evanescente, cujo único objeto e única satisfação é ser reconhecido pelo outro”, é a definição dada por Lacan (*apud* MILLER, 1997, p. 40). Enfim, o que é o desejo? É o desejo de fazer reconhecer seu desejo. Miller aponta o círculo vicioso presente nessa definição: do ponto de vista lógico, não se pode definir o desejo senão por ele próprio. A causa do desejo remete ao gozo. Ou melhor, o desejo tem sua razão de ser na exigência pulsional que move o sujeito e que o remete a seu próprio modo de gozo. A causa é seu ser de gozo. A causa do desejo é a razão de ser de tudo o que, em relação ao desejo, move a vida. (VIVAS, 2008, p. 48-49)

Diante do exposto, concluímos que o encontro de alguns jovens com o crime deve-se a determinadas circunstâncias importantes e cruciais. É fato, portanto, que a escola nunca foi importante o suficiente para substituir a mãe, tal como a pesquisa citada anteriormente constatou. E, ao não se constituir nesse lugar, onde o sujeito teria a oportunidade de fazer a passagem da vida privada para a vida pública, da intimidade do lar para o “mundão” — como os próprios adolescentes se referem ao “lá fora” — eles “desviam”, abandonando a escola e, de certa forma, comprometendo seu futuro profissional. Ainda que os estudos não garantam um emprego, sem eles a dificuldade de inserção no mercado de trabalho é muito maior.

Outro fator que leva esses jovens a encontrarem, no ato infracional, um modo de resposta aos impasses do sujeito frente à castração, é a decadência dos

significantes fálicos que deixam de produzir o efeito desejado de ser a referência simbólica que organiza a subjetividade. Esse é um modo de resposta que não se dá pelas formações do inconsciente, como os sonhos e sintomas, mas pela ação. Já que não há lugar onde ancorar a lei e a interdição, não há como o sujeito se deparar com a falta e com o impossível. O resultado disso é que, à medida que o sujeito não consegue localizar simbolicamente a falta em si mesmo e no outro, perde-se a dimensão do impossível e do proibido. A violência passa a ser um puro ato, sem a intermediação da simbolização introduzida pela metáfora paterna. Esta metáfora é o resultado da articulação do Nome-do-Pai sobre o desejo da mãe, operando assim, a castração, limitando a satisfação do sujeito, possibilitando um “assujeitamento” à lei.

5.3 O interesse em Jean Piaget⁴⁸ e em Helena Antipoff⁴⁹

Para Piaget, a inteligência e a afetividade são dois aspectos indissociáveis da vida e se completam. O interesse está ligado ao pensamento intuitivo em geral e é considerado o prolongamento das necessidades: é a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante à medida que corresponde a uma necessidade. O interesse começa com a vida psíquica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência sensório-motora. Entretanto, com a evolução do pensamento intuitivo, os interesses se multiplicam e se diferenciam, dando lugar a uma dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos implicados no interesse e os próprios valores que ele produz. O interesse se apresenta sob dois aspectos

⁴⁸ Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e epistemologista suíço, dedicou-se às pesquisas sobre a evolução mental da criança e aos problemas epistemológicos. É o fundador, em Genebra, do Centro de Epistemologia Genética.

⁴⁹ Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga russa, chegou ao Brasil em 1929, e, no ano seguinte, realizou uma pesquisa sobre os interesses das crianças mineiras.

complementares: de um lado, é regulador de energia, isto é, sua intervenção mobiliza as reservas internas de força, bastando que um trabalho seja digno de atenção para parecer fácil e para que a fadiga diminua; de outro, envolve um sistema de valores, designado “interesses”, que se diferencia no decurso do desenvolvimento mental, determinando finalidades sempre mais complexas para a ação. Todos os interesses que, durante a primeira infância, a criança pôde apresentar — como, por exemplo, por palavras, desenho, imagens, ritmos, certos exercícios físicos — adquirem valor para o sujeito na medida de suas necessidades, que dependem, estas, do equilíbrio mental momentâneo, e, sobretudo, das novas incorporações necessárias à sua manutenção (PIAGET, 2010, p. 36-37).

Convidada pelo Governo de Minas Gerais para organizar um laboratório de psicologia pedagógica, na Escola de Aperfeiçoamento, para professoras do Estado, e promover investigações entre os alunos, a fim de estabelecer as normas de desenvolvimento físico e mental, Helena Antipoff chega ao Brasil em 1929 e decide fazer um inquérito global sobre os interesses e os ideais das crianças de Belo Horizonte. Essa orientação, segundo suas próprias palavras, prometia, além de conhecer “a fisionomia psíquica geral dos pequenos brasileiros”, colher os primeiros resultados em um tempo mais curto. Antipoff toma de empréstimo a Édouard Claparède o termo “psicotropia”, ou orientação geral do espírito, para descrever a atitude particular que o indivíduo pode adotar em relação ao mundo exterior. “A psicotropia dependeria de uma inclinação do interesse, enquanto esse fenômeno exprime e regula as relações do sujeito e do objeto” (ANTIPOFF, 2002, p. 237-244.) Ao procurar determinar as necessidades, os gostos, os interesses, as aspirações, as ideias dos indivíduos ou de uma coletividade inteira, ela busca

colher os vestígios materiais das tendências psíquicas íntimas e de acordo com o eu. Realizar inquéritos acerca das ocupações, dos jogos, das leituras preferidas, das profissões a que os indivíduos aspiram, dos seus propósitos, do emprego fictício de uma soma de dinheiro que seria posta à sua disposição é realizar o que ela chama de “psicotropismo positivo”.

Ao pedir, no inquérito, que os indivíduos indicassem as atividades, pessoas, situações pelas quais menos se interessavam ou de que não gostavam, ela poderia obter o “tropismo psíquico negativo”.

Com esse *Inquérito de Ideais e Interesses*, ela pôde verificar que essa psicotropia geral varia de uma idade para outra e que ela sofre diversas influências: primeiramente, da família; em seguida, da escola; depois, das leituras e, finalmente, das experiências pessoais da própria vida.

A pesquisa realizada nas escolas públicas de Belo Horizonte, em 1930, revelou que as preferências das crianças se encaminham menos para as matérias propriamente ditas do que para o método de ensiná-las. Cita, novamente, Claparède, que aconselha a cada diretor que faça esse inquérito na sua escola, já que a investigação sobre os temas preferidos pelos alunos tem uma grande importância pedagógica.

Como um instrumento metodológico, utilizamos o *Inquérito de Ideais e Interesses*, a fim de possibilitar uma visão das inclinações e dos interesses num determinado momento da vida do jovem. Antipoff afirma ser um método de sondagem muito útil, que norteia o levantamento dos ideais e interesses dos jovens, obrigando o experimentador a uma atitude inteiramente passiva e habituando-o a deixar o jovem falar e exprimir-se sem influenciá-lo.

Diante de tais indicações, retomamos o Inquérito, fazendo pequenas modificações, adaptando-o para nos ajudar no levantamento dos interesses dos jovens em conflito com a lei. Acreditamos que as perguntas sobre a infância dos jovens nos forneceram importantes informações sobre seus desejos futuros.

Essa sondagem foi realizada antes da conversação e constituiu-se das seguintes perguntas:

- 1) Qual o trabalho que prefere na escola?
- 2) Qual o trabalho que prefere em casa?
- 3) Qual era seu brinquedo preferido? ⁵⁰
- 4) Qual o livro de história que você mais gosta?
- 5) Com que pessoa você queria se parecer?
- 6) Por quê?
- 7) Quando for adulto, o que quer ser?⁵¹
- 8) Por quê?
- 9) Que presente queria receber no dia de seu aniversário?
- 10) Se você tivesse muito dinheiro, o que faria com ele?

Para a pergunta nº 5, “com quem você gostaria de se parecer?”, obtivemos as mais variadas respostas:

— “Com ninguém”.

⁵⁰ No inquérito estabelecido por Antipoff, a pergunta original: “qual é seu brinquedo preferido?”

⁵¹ No inquérito estabelecido por Antipoff, a pergunta original: “quando for *grande*, o que quer ser?”

Dentre os que não queriam se parecer com ninguém, ou “não se espelhavam em ninguém”, ou “com ninguém, porque se espelham em si mesmos”, encontramos dez adolescentes.

— “Com meu pai. Ele tem olho verde e eu não tenho. Ele é alegre, me criou muito bem, eu que não soube dar valor.”

— “Com meu pai... porque ele é policial e eu também queria ser. Queria me espelhar nele; ele é honesto.”

Outras respostas relacionadas ao físico, caráter ou admiração pela figura idealizada também apareceram.

— “Com meu pai... porque ele tinha um ‘lavajato’ e uma borracharia, mas era tudo fachada para despistar a polícia. Ele vendia droga. Eu admirava tudo, ele me dava tudo. Foi morto.”

— “Ninguém da família... com o *Dragon Ball Z*... porque gostava das transformações e das batalhas.”

— “Com o *Batman*... porque voava e salvava os outros.”

Quanto a se parecer com um bandido, fosse o pai, o vizinho ou “um cara lá”, obtivemos seis respostas, sempre por causa do dinheiro e das mulheres.

— “Com o Ronaldo, jogador de futebol... porque estava no auge, cheio da grana e pegava mulher bonita.”

— “Com o Alex que jogava no Cruzeiro... porque ele jogava demais.”

— “Com o Pelé... porque ele tem as mesmas tendências que eu.”

Vários adolescentes se referiram a jogadores de futebol, mas apenas um teve oportunidade de frequentar uma escolinha por pouco mais de dois anos.

— “Akon, um cantor americano... porque ele tem dinheiro e é um bom cantor.”

— “Queria parecer com um bandido de perto de casa... porque ele era matador, tem muito dinheiro e carro.”

Mais uma vez, o objeto que seduz os adolescentes é o dinheiro associado a pessoas conhecidas que adquiriram uma condição financeira favorável por meio do trabalho ou da atividade profissional que exercem.

À questão “quando for adulto, o que quer ser?”, os adolescentes deram respostas não apenas em relação às profissões, mas também às formações acadêmicas de nível superior, e às profissões de nível técnico.

Um adolescente, ao lhe ser feita essa pergunta, respondeu:

— “Queria ser um doutor, um médico... porque é uma coisa bonita”.

Em uma conversa, questionado novamente sobre a profissão, disse:

— “Gostaria de ser engenheiro, empresário, mecânico, e mexer com computação... porque é algo que vem desde pequeno, que eu gosto”.

Ou seja, completamente diferente da resposta dada no Inquérito.

O curioso é que, nas conversações, todas as vezes que lhes relembrávamos essas respostas, nada mais era acrescentado. Pareciam nem mesmo se lembrar de tê-las formulado ou de haver uma associação de fato com suas experiências no curso da infância. É notável o fato de os interesses e os ideais presentes no universo infantil desses jovens ficarem velados, adormecidos ou, de toda forma, em segundo plano em relação à turbulenta vida de infração que cada um trilhou. Como puderam se expressar à sua maneira, o brilho fálico do poder do dinheiro os guiou pela vida do crime, embora esse fator não seja uma característica que especifica os jovens em conflito com lei.

Ainda sobre esse ponto — o dinheiro —, para a pergunta feita no Inquérito de Interesses, “se tivesse muito dinheiro, o que faria com ele?”, as

respostas obtidas poderiam ser inscritas sob uma mesma rubrica, a de suprir uma falta material:

— “Compraria uma casa para mim e me mudaria para bem longe.”

— “Compraria uma casa para minha mãe e tiraria ela da favela.”

— “Ajudaria minha família.”

— “Montaria alguma coisa que fizesse o dinheiro render.”

Contudo, durante as conversações, quando retomada a questão e lhes perguntado em que investiriam o “monte” de dinheiro ganho no tráfico, os jovens foram categóricos na resposta surpreendente:

— “Nada.”

Isso, precisamente, porque consideram que

— “O dinheiro do crime é amaldiçoado. A gente ganha de noite e gasta de dia. Não conseguimos juntar nada.”

Curiosamente, o dinheiro do crime não se inscreve no laço social. O uso que podem fazer desse ganho é precário e marcado pela falha; o lucro do crime deve ser mantido em sigilo para não denunciar o próprio crime e, assim, não se reverte em ganho, não pode ser usufruído, apenas usado para o desvario do gozo sem medida. Não podem nem mesmo comprar uma roupa nova com tal dinheiro para não serem notados. Precisam passar despercebidos, sem realizar seus sonhos de ajudar a mãe a sair da precariedade.

Guiando-nos pelo “princípio-responsabilidade”, tal como proposto por Laurent (2007, p. 243) “despertar o sujeito para uma nova responsabilidade”, ocorre-nos que, tanto o “Lugar *Alpha*” (MILLER, 2008, p. 8) como a “comunidade de vida” seriam posições não idealizadas, mas posições em que os sujeitos seriam chamados a responder a partir de seu desejo, a partir daquilo que lhes falta, a partir

de um espaço vazio. É nessa brecha que o desejo desses jovens poderá se manifestar. Éric Laurent (2013, p. 37), como já mencionado, destaca a dependência das crianças negligenciadas aos objetos que as telas lhes impõem; seja a tela da televisão ou a do computador. Pelas respostas que recolhemos no Inquérito, podemos perceber que algo dessa ordem se passou com esses adolescentes. Solitários, negligenciados, dependentes das telas, assolados pelas ofertas do mercado, seus interesses expressam, exatamente, essa infância tão bem descrita por Laurent.

CAPÍTULO 6 – CONVERSÇÕES, ESCOLA E INTERFERÊNCIAS

A arte da conversação, especialidade dos franceses, nasce como o último ideal no qual a nobreza do Antigo Regime pôde se reconhecer. Um ideal de sociabilidade sustentado nos princípios da cortesia e da elegância, que se opunham à lógica da força e da brutalidade dos instintos. Atrelado ao advento da sociedade “mundana”, esse ideal se distancia progressivamente da Igreja, estabelecendo seu próprio campo a partir de leis autônomas e de códigos de conduta bastante rigorosos. É, sobretudo, na passagem do século XVII ao XVIII que a constituição de uma ética mundana encontrará seu mais fecundo terreno, emergindo do encontro da aristocracia, desbancada de seus privilégios políticos e econômicos, com a necessidade de fazer de seu ócio, e da preocupação de enaltecer-se, um modo particular de existir.

A conversação se abriu, então, à introspecção, à história, à reflexão filosófica e científica e ao debate de ideias. A França, não sendo dotada nem de um sistema representativo nem de um órgão institucional no qual a sociedade civil pudesse exprimir suas opiniões, fez da conversação mundana um lugar de debate intelectual e político. O ideal de uma conversação sabia conjugar leveza e profundidade, elegância e prazer, busca da verdade e respeito pela opinião do outro (CRAVIERI, 2001, p. 10).

O Abade André Morellet, enciclopedista e frequentador assíduo dos salões do século XVIII, lutando contra a “inclinação natural que nos leva continuamente à barbárie”, publica um *Ensaio sobre a conversação*, no qual denuncia e comenta “os principais vícios que estragam a conversação”. Segundo ele,

a conversação é a grande escola do espírito, não só no sentido de que o enriquece com conhecimentos que dificilmente teriam sido extraídos de outras fontes, mas também tornando-o mais vigoroso, mais justo, mais penetrante, mais profundo. (MORELLET, 2002, p. 6).

A conversação produz os seguintes efeitos: aumenta a força dos meios naturais daquele que fala, ao mesmo tempo despertando e fortalecendo a atenção daqueles que escutam, e aperfeiçoa a moralidade e a sociabilidade do homem. Enfim, é ao hábito de conversar que se devem atribuir as principais diferenças que distinguem o homem civilizado do homem selvagem (MORELLET, 2002, p. 9-13).

É notável que a conversação se constituísse, para os franceses, em um ideal de sociabilidade, mas a noção que deve ser aqui destacada é que o simples fato de conversar, habitualmente, já seria suficiente para introduzir o homem na civilização.

A psicanálise nos ensina que essa diferença não é tão simples assim. A passagem da natureza para a cultura, ou do homem selvagem para o homem civilizado tem de se erigir sobre a coerção e a renúncia à pulsão (FREUD, 1990i, p. 21). A criança, antes da vivência do Édipo, encontra-se às voltas com seus objetos incestuosos familiares e, diante da ameaça de castração, ela se vê forçada a voltar-se para o sentimento social, cujas pulsões são desviadas para outros fins. Segundo Freud, é o amor que impõe um freio ao narcisismo, conduzindo a criança à cultura. O amor se torna, então, um fator de civilização. Sendo assim, a conversação proposta pela psicanálise se distingue da conversação na nobreza francesa.

6.1 A conversação no Campo freudiano

Criado em 1996, o Centro Interdisciplinar sobre a Infância (CIEN) é uma formação do Campo freudiano que se refere ao ensinamento de Lacan, isto é, da psicanálise “em extensão” — presente no campo social e no da cultura. Os “laboratórios de pesquisa” do CIEN são constituídos, cada um, a partir de impasses surgidos em várias instituições, sejam elas jurídicas, escolares, educativas ou terapêuticas, que acolhem crianças ou adolescentes.

A conversação, portanto, consiste em um mecanismo criado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller, cuja proposta é que se converse livremente sobre temas de interesse comum, com o objetivo de permitir a emergência de novas ou diferentes construções em torno do tema que está sendo abordado.

Não se trata de propor um projeto terapêutico. O dispositivo é simples, mas, contudo, exigente: essas conversações são uma “oferta de palavra que traz consequências”. A aposta é sustentar uma posição de não saber.

Daí a importância de haver pelo menos um psicanalista nessas conversações, pois a proposta não é a produção de saber sobre os pontos nos quais falham as representações, os discursos, os acordos, as evidências, mas a criação de um lugar de acolhimento do enigma, do mal-entendido, que é, exatamente, o fermento da surpresa, verdadeiro pulmão do sujeito no laço social.

Pode-se dizer que esse já era um projeto do próprio Freud (1990d, p. 217-218) ao afirmar que “a escola não deve reivindicar para si a inexorabilidade da vida, ela não deve querer ser mais que uma maneira de vida”. É isso que está em jogo nas conversações com crianças e professores que delas participam e cujos resultados não são sem surpresas para aqueles que consentem em estar ali.

Há alguns anos, várias escolas na França abriram suas portas para que as conversações com crianças, adolescentes e professores pudessem acontecer.

No entanto, há uma aposta nessa metodologia, pois o CIEN não intervém nos estabelecimentos escolares para o bem-estar da instituição; sua intervenção tem um limite: quando alguém, um profissional “psi”, por exemplo, chega à escola dizendo: “eu vou escutar vocês e vou compreendê-los”, parece, inicialmente, que essa pessoa vai adivinhar coisas que ela mesma não quer nem compreender nem escutar, e os alunos podem ficar desconfiados, com toda razão, que aquele que se propõe a escutá-los obtém certo prazer nessa situação.

A proposta da psicanálise é: “escutem isso que vocês dizem”. Nesse sentido, os participantes podem perceber que o motor das conversações é alguma coisa que tem a ver com o desejo. Os adultos, que chegam à escola e fazem aos alunos a oferta de conversar, apresentam-se com um desejo de encontro, uma falta particular na qual demonstram a vontade de aprender com eles.

Para que esse espaço se abra, no interior de uma escola ou de qualquer instituição, é indispensável que quem conduz as conversações seja alguém de fora, externo ao estabelecimento.

Acreditamos que a conversação promova um ambiente para surgir um saber inédito transmitido pelo próprio adolescente. Como Éric Laurent⁵² define, um dos efeitos importantes da conversação que se pode verificar no texto das transcrições de conversações publicadas integralmente, reside na possibilidade de “destravar as identificações”.

As conversações oferecem ao jovem uma via para que ele possa apresentar um novo dizer sobre o seu ser. Lacadée (2011, p. 22), inspirando-se no poeta Rimbaud, chamou isso de “ponto de onde”. Trata-se, mais precisamente, de um ponto de ancoragem que distancia o sujeito do núcleo destrutivo designado

⁵² <<http://www.ebp.org.br>>

por Freud como pulsão de morte. Em tempos de solidão, em que o ser está pronto a se ligar a qualquer objeto para satisfazer seu gozo, ainda que esse objeto o devaste, a conversação pode ser pensada como esse ponto, à medida que ele pode permitir ao sujeito um distanciamento em relação à pulsão de morte, ao mesmo tempo em que encontra ou reencontra o gosto pelas palavras.

Diferente dos discursos que visam a enquadrar os adolescentes a partir de um ideal, a conversação se torna um lugar possível para que eles possam se interessar, com base no discurso analítico, por outras formas de inserção social que não sejam aquelas usuais e “predestinadas” e pelas quais estão acometidos frente ao Outro social. Assim, utilizamos a conversação não apenas para levantamento dos interesses profissionais, mas sobretudo como um espaço que possibilite aos adolescentes despertarem para outras escolhas.

6.2. A conversação com jovens em conflito com a lei

A conversação, como metodologia da pesquisa para o estudo dos interesses profissionais dos jovens, não se limita ao simples exercício da fala. A associação livre coletivizada que é promovida nessa experiência, pondo em destaque o que cada um almeja em relação ao seu futuro profissional, permite ao participante sair da paralisação que o impede de tomar a palavra e agir de acordo com sua própria vocação.

De acordo com Lacadée (2011, p. 43), é a parte de gozo que o sujeito não consente em modificar pelas palavras que o leva a errar, a vagar.

Embora a conversação não tenha um roteiro prévio e utilize a associação livre, isso não resulta em uma conversa sem direção, solta, que levaria

a um blá-blá-blá sem sentido. Numa outra via, a conversação, tal qual proposta nesta pesquisa, tem como foco os interesses profissionais dos jovens.

Nossa intervenção foi feita com os grupos de adolescentes que cometeram ato infracional e estavam cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade (MSE). A Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE) nos indicou três instituições: o Centro de Encaminhamento para Semiliberdade (CES) e duas Unidades de Semiliberdade⁵³, Jacqueline e Ipiranga, onde realizamos cinco conversações.

As medidas socioeducativas determinam que os jovens sejam inseridos na rede pública de educação. No entanto, na de semiliberdade, o adolescente se encontra “semi-interno” nas Casas do Estado, o que nos permitiria acompanhar mais de perto sua inserção nas escolas, o que seria dificultado nas medidas de meio aberto — liberdade assistida e prestação de serviços a comunidade. Mas, antes de irem para as Casas, os adolescentes permaneciam no CES cerca de um mês, aguardando vaga. Nesse período, eles deveriam frequentar o chamado “acompanhamento escolar”, já que a grande maioria não está matriculada em uma classe regular, tendo, assim, a oportunidade de estabelecer seus vínculos com a escola. Os dados que obtivemos sobre o número de adolescentes que se interessam por esse acompanhamento é bastante preocupante, e isso dificulta ainda mais o processo de sua inserção nas escolas e nos cursos profissionalizantes, quando encaminhados para as Casas de semiliberdade.

⁵³ A medida socioeducativa de semiliberdade é executada pela Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), em parceria com uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Existem, atualmente, em Belo Horizonte, sete casas que recebem os adolescentes sentenciados com medida de semiliberdade. Nessa situação, o adolescente frequenta escola, cursos, serviços de saúde e lazer externos, e, a partir de um determinado período de observação, pode sair nos finais de semana para visitar a família.

O índice de desistência, aferido pela infrequência e abandono do curso antes de seu termo, é também grande e revela o fracasso da proposta de formação prevista na medida socioeducativa, fracasso, pode-se dizer, que contraria as diretrizes do ECA, e que pode ser tomado como um sintoma, cuja manifestação repetitiva impõe limites ao cumprimento da medida pelo adolescente.

A proposta de que as conversações fossem realizadas, inicialmente, no CES e nas duas Unidades de Semiliberdade visava — além de um levantamento dos interesses dos adolescentes pelo mundo do trabalho e de possibilitar que outras escolhas fossem despertadas — a que eles tivessem maior clareza sobre o que desejavam para seu futuro e pudessem cumprir sua medida socioeducativa de forma mais plena.

Assim como os franceses do Antigo Regime acreditavam que a conversação poderia se opor à violência e à força, buscando a verdade e o respeito pela opinião do outro, a aposta na conversação hoje é que, ao oferecer a palavra aos jovens, eles possam “vestir de palavras sonoras” (FREUD, 1984, p. 229) seu próprio desejo, dar nome ao desejo que, até então, era inaudível para esses sujeitos.

6.2.1 A invenção do CES

O Centro de Encaminhamento para Semiliberdade (CES) foi criado em 2007, em um período de grande falta de vagas para a medida de semiliberdade. Havia, em Belo Horizonte, apenas quatro Unidades, com capacidade para 15 adolescentes cada. Diante desse quadro, os jovens que haviam recebido essa medida permaneciam nos Centros de Internação Provisória, os CeIPs, por até dois meses, quando o ideal seria, pela lei, 45 dias no máximo. Para além dessa

ilegalidade, os jovens estavam privados de iniciar o cumprimento da sentença, visto que, não sendo esse seu objetivo, o CeIP não tem estrutura para acompanhá-la. Então, os próprios adolescentes propuseram à equipe responsável pela gestão da semiliberdade a utilização de um espaço ocioso para darem início à execução da medida.

O CES, portanto, foi uma grande invenção. Inicialmente para resolver o problema imediato do fluxo, mas, paulatinamente, à medida que esse impasse foi sendo solucionado, passando a exercer outras funções.

Quando o adolescente era encaminhado ao CES, providenciava-se a atualização de sua documentação e o diagnóstico de sua situação escolar. A partir daí, buscava-se retomar o vínculo do jovem com a escola pelo acompanhamento pedagógico, considerando as necessidades e particularidades de cada um no início do cumprimento da medida socioeducativa. A ideia principal dessa modalidade de oferta educativa é despertar e identificar os interesses do adolescente, a fim de orientar os futuros encaminhamentos às casas de semiliberdade, no que se refere à escolarização e à profissionalização.

Contudo, com a estabilização das vagas e tendo cumprido seu papel, o CES foi extinto em 2012, pouco tempo depois de nossa pesquisa ter sido lá realizada.

6.2.2 Conversações no CES

Não foi sem grandes dificuldades e toda ordem de obstáculos que realizamos os encontros com os jovens. E isso não aconteceu por falta de planejamento. No momento da apresentação da pesquisa ao CES, os horários para

as sessões de conversação foram definidos em acordo com a direção geral e a direção de atendimento e segurança, para que a rotina da Unidade não fosse prejudicada e também para garantir a presença do maior número possível de jovens nos encontros marcados. Entretanto, como se verá mais adiante, os jovens estavam, nas horas agendadas, sempre ocupados com outra atividade obrigatória da casa, o que dificultou até mesmo reuni-los em número satisfatório. Os técnicos tinham sido previamente avisados pelos diretores da realização dos encontros e dos horários estabelecidos, mas, mesmo assim, parecia não haver disponibilidade para garantir a efetivação desse trabalho de conversa com os jovens.

No dia agendado para a primeira conversação, por exemplo, oito jovens compareceram, mas se mostravam muito ansiosos para deixar a sala, entrando e saindo sem parar, dizendo que precisavam tomar banho para receber os familiares. Certamente não teríamos marcado uma reunião no mesmo horário de visita familiar, sabendo que é comum certa excitação preceder a esses encontros. Diante disso, combinamos com eles que, no dia seguinte, nos encontraríamos na sala de aula, no andar inferior, longe dos quartos e da sala de TV, por onde circulavam sem reservas.

Essa estratégia do uso da sala de aula funcionou muito bem para o segundo encontro. No terceiro, por motivo de uma reforma ruidosa na sala de aula e da presença de muitos trabalhadores, voltamos para a sala situada no andar superior, próxima aos dormitórios e à sala de lazer. Nessa terceira sessão, quatro adolescentes nos acompanharam; os demais preferiram o conforto da cama ou o aconchego dos cobertores diante dos programas da TV. O apelo à conversa foi em vão nesse horário após o almoço. Assim, estabelecemos que o quarto encontro aconteceria no período da noite. Chegamos às 19 horas, conforme acertado

previamente. Porém, para nossa surpresa, os agentes tinham acabado de dar início à sessão de cinema, com o filme *Velozes e furiosos 5*. Ante a nossa presença, a TV foi desligada sob calorosos protestos, o que certamente não contribuiu para uma adesão dos jovens à conversação. Mesmo com o tumulto surgido, convidamos todos a se instalarem na sala de aula do andar inferior. Cinco desceram, mas apenas três ficaram.

No quinto e último encontro, dessa vez combinado para acontecer ao meio-dia, os adolescentes chegaram com muito atraso. Disseram estar sendo obrigados a participar daquela conversa, ainda que o objetivo fosse o de arrumar-lhes um emprego. Mesmo em face dos esclarecimentos dados, eles permaneceram muito agitados.

6.2.3 Conversações nas Unidades de semiliberdade

Na Unidade Jacqueline conseguimos aplicar o inquérito de interesses em cinco jovens. No período da pesquisa, a Unidade contava com oito internos. Um deles, em função de sua jornada de trabalho ser no período noturno, não pôde participar das conversações.

Outras ocorrências contribuíram para a presença irregular dos jovens nos encontros. Haviam escolhido como melhor dia para a realização das conversações a segunda-feira de manhã. Contudo, nem todos os meninos que saíam para passar o final de semana em casa retornavam na hora ou data determinadas. Outros permaneciam na escola ou no trabalho. Um dos oito adolescentes foi transferido para outra cidade, por causa de ameaças de morte feitas contra ele; outros dois evadiram-se. Assim, apenas dois jovens, com

empregos fixos, foram frequentes à atividade do início ao fim. Usaram o espaço da conversação para se queixarem do trabalho, do horário, do salário e dos patrões.

Na Unidade Ipiranga não foi diferente: sete jovens responderam ao inquérito de interesses, mas, durante o período em que a pesquisa foi realizada, ocorreram problemas de evasão e de saúde mental, o que interferiu na presença dos adolescentes.

6.2.4 Conversações e escola

Trinta e quatro adolescentes entre 13 e 19 anos participaram da pesquisa. Dez deles estavam cursando a 5ª série do Ensino Fundamental e dez frequentavam a 6ª. Quatro jovens estavam estudando na 4ª série; um na 1ª; um na 7ª; três na 8ª. Outros três se encontravam no 1º ano do Ensino Médio, e dois se evadiram. Pode-se notar que a maioria dos jovens estuda na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

Cada jovem é encaminhado ao CES em uma época distinta. Se alguém, por exemplo, chega no meio do mês de setembro, deve aguardar o início do próximo ano letivo para uma matrícula em instituição escolar. Enquanto isso, frequenta uma atividade diária de acompanhamento escolar, junto com outros jovens de idades e defasagem escolar variadas. De maneira geral, eles manifestam total desinteresse por essa atividade educativa. Além disso, dizem preferir não ter que retornar aos bancos da escola.

Também no *Inquérito de Ideais e Interesses*, como se pode ver nos Anexos, as respostas dadas pelos adolescentes às questões que se centram sobre a “ligação afetiva com a escola” punham em destaque esse pouco envolvimento com a vida escolar. Durante uma conversação, tivemos oportunidade de interpelá-los a

esse respeito, lembrando-lhes algumas de suas respostas. À questão “qual o trabalho preferia na escola?”, 23 adolescentes indicaram a Matemática como a disciplina preferida. Perguntamos-lhes, então, sobre essa preferência, e disseram que era importante para bandido saber contar: quantas balas restavam na arma; os gramas de pó; o dinheiro para dividir, pagar ou receber...

Os jovens acautelados em MSE dão testemunho de um laço tênue com a escola, com os saberes e com a possibilidade de a formação educacional lhes propiciar um encaminhamento para sua realização profissional.

Sabemos que muitos adolescentes em conflito com a lei apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou abandonaram a escola ou desistiram de qualquer formação. Esses dados se confirmam nesta pesquisa: a população de jovens que participou do Inquérito e das conversações teve uma escolaridade precária e é caso significativo de fracasso escolar. Independente do nível de escolaridade, são jovens pouco alfabetizados, apresentando dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo, sem noções de espaço e tempo e, mesmo, sem noções geográficas relativas ao seu entorno.

6.2.5 Outras interferências

Vale lembrar que a pesquisa com jovens em cumprimento de semiliberdade foi realizada em duas etapas:

1. aplicação do *Inquérito de Ideias e Interesses*, proposto por Helena Antipoff, no CES, Unidade Jacqueline e Unidade Ipiranga;

2. cinco conversações com os adolescentes no CES, nas Unidades Jacqueline e Ipiranga.

As conversações gravitaram em torno de temas de interesse para os adolescentes, e daqueles específicos na vida dos jovens em conflito com a lei: criminalidade, mulheres e polícia. Afirmações contundentes explicitam essas temáticas: “mulher gosta é de dinheiro. Quem tem dinheiro? Bandido. Logo, mulher gosta é de bandido” ou “toda a polícia é bandida.” O tema do trabalho e do interesse profissional convergiu para uma única afirmação: trabalho pode ser “qualquer coisa, desde que não tenha que fazer muito esforço”.

Freud (1990b, p. 195) compara as transformações da puberdade ao fato de se atravessar um túnel dos dois lados ao mesmo tempo: um buraco, no qual uma extremidade fura a autoridade, ou seja, a consistência do Outro, e a outra perturba a verdade íntima do corpo. Dessa metáfora se deduz que construir um túnel é, também, atravessá-lo. São as respostas dos adultos que podem vir, ou não, fazer função de Outro, e que adquirem uma importância fundamental para a entrada e para a saída do túnel.

Algo impele o adolescente a ultrapassar os muros da casa da família e inventar sua própria abertura em direção à sociedade. A partir do “ponto de onde”, já mencionado, o jovem não se vê mais como a criança que foi, criança vinculada ao desejo do Outro. Ele sente necessidade de construir ficções para sair do túnel. Tais ficções são tentativas de traduzir em palavras o novo que o arrebatou. No entanto, na travessia desse túnel, o encontro com a inexistência do Outro pode levar ao pior. Fugas e errâncias aparecem no momento em que o sentimento de vazio assombra o adolescente. Separar-se daquilo que se foi na condição de criança capturada pelo discurso do Outro desnuda um vazio, um buraco na significação.

A partir da metáfora de Freud, Lacadée (2011, p. 46), parafraseando Victor Hugo, define a adolescência como “a mais delicada das transições”, a ser entendida não como uma etapa do desenvolvimento biológico, mas como uma lógica do discurso. Segundo o autor, a descoberta de Freud “se ordena em torno de algo que o sujeito não pode nomear e que, ao fazer ‘furo no real’, reenvia-o a um vazio”. É exatamente com esse vazio que o adolescente se confronta. Confronta-se com o real que é inassimilável pela função simbólica, uma parte indizível na qual se sustenta a causa do desejo do sujeito ou o que está em jogo em seu gozo. A puberdade, para o psicanalista, “é um momento de transição em que se opera uma desconexão no sujeito entre seu ser de criança e seu ser de homem ou de mulher” (LACADÉE, 2011, p.18-19).

É exatamente desse encontro com o real e as respostas que se lhes apresentam que os jovens dão testemunho nas conversações. De acordo com eles, o crime os desvia da escola.

Os jovens puderam expor o quanto são atraídos, levados para fora da família, da escola, do trabalho ou da igreja nesse tempo do segundo despertar da sexualidade.

Aqueles, cuja resposta aos impasses da puberdade foi a criminalidade, de certa forma tornam mais explícitos os obstáculos na travessia do túnel. Ainda que tais impasses estejam colocados para todos os adolescentes, sabemos que cada um responderá a eles a partir dos instrumentos simbólicos que lhe foram transmitidos. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, como já tivemos oportunidade de discutir, apresenta-se um gozo à deriva, deslocalizado, “desbussolado”.

Quando perguntamos “por que vocês dizem que é tão difícil trabalhar?”, estas foram algumas das respostas:

— “Acho que é porque somos jovens e não sabemos o que queremos.”

— “Eu queria que meu pai fosse rico, preferia que ele não me desse carinho e me desse dinheiro... não me dá carinho e não me dá dinheiro... eu quero é dinheiro, carinho eu já tenho da minha avó... carinho não leva ninguém a nada... eu quero é dinheiro.”

— “Nós não queremos saber do que gostamos, não... nós gostamos é de ganhar dinheiro.”

— “Nós queremos vida boa.”

Observamos, no caso dos jovens submetidos a medidas socioeducativas com os quais tivemos a oportunidade de conversar, como o encontro com a criminalidade, exatamente no tempo do despertar da puberdade, interfere e toma uma dimensão tal que estilhaça ou até apaga qualquer relação com a escola.

Conclusão

“Sem o interesse pela ciência, qualquer aplicação da psicanálise corre o risco de reproduzir uma figura polivalente de terapeuta, de solucionador de conflitos e de técnico do bem-estar. [...] Trata-se, portanto, de encontrar as vias para demonstrar a pertinência do real da clínica, para tornar transmissível esse real.”
(Viganó, 2000, p. 23)

Em sua etimologia, o verbo investigar vem do latim *investigare*, que, por sua vez, deriva de *vestigium*, seguir os passos. Que traços, que vestígios, que pegadas são essas que se segue quando se investiga? O que o psicanalista busca? A psicanálise, diferentemente das ciências modernas, introduz o desejo do analista. Para a psicanálise, não há investigação se não se leva em conta a dimensão do desejo.

A investigação se constituiu no interesse capital da vida de Freud e o campo aberto por ele mantém sua importância. Freud recusou-se à comodidade de considerações puramente teóricas ou baseadas em opiniões preconcebidas, evidenciando o caráter investigativo da psicanálise e afirmando que

[o] médico assume deveres não só em relação a cada paciente, mas também em relação à ciência; seus deveres para com a ciência, em última análise, não significam outra coisa senão seus deveres para com os muitos outros pacientes que sofrem ou sofrerão um dia do mesmo mal. (FREUD, 1990b, p. 17).

A clínica psicanalítica orienta-se pelo real, por aquilo que não funciona e extrai daí suas possibilidades. Lacan (1988, p. 14) se refere à famosa e escandalosa frase de Picasso, segundo o qual: “eu não procuro, acho”, ou seja, eu não procuro o real, eu o acho. Para ele, o real se produz como que por acaso.

Diferentemente dos significantes que se repetem de um modo regular, automático, haveria emergências pontuais do real as quais nomeia “pontos de encontro”. Entretanto, essa nomeação é um paradoxo, pois o que se encontra ali é, exatamente, uma falta: uma falta de significante. É assim que é possível inventar.

Nas palavras de Samuel Beckett (citado por ALVARENGA, 2013, p. 23), encontramos o fio de Ariadne que nos animou ao longo deste estudo: “fracassa, tenta outra vez, fracassa melhor”. Ao localizarmos os pontos de impossível dessa prática — que, sabemos, são sempre da ordem do singular — é que pudemos sair da impotência que nos assolou durante e após as conversações e, a partir daí, pensar os rumos que daríamos à pesquisa.

Nossa proposta é que conversássemos sobre a “vida profissional” e os jovens queriam falar sobre a “vida sexual”. Todas as nossas tentativas de retomar o tema fracassaram. Diante da insistência da pulsão... fomos vencidas e cedemos.

No projeto inicial, nossos objetivos contemplavam uma conversa com a equipe das Unidades de Semiliberdade para lhes indicar o que era do interesse dos jovens quanto a cursos ou trabalhos. No entanto, como tivemos oportunidade de descrever ao longo desta tese, os jovens do CES e das Unidades Ipiranga e Jacqueline não apontaram nenhum curso ou atividade que lhes interessasse. Além do número reduzido de participações, eles não foram frequentes e, quando participavam, não permaneciam o tempo todo e não mostravam interesse consistente o suficiente para configurar um encaminhamento.

Nossos objetivos não foram todos cumpridos, uma vez que, graças às dificuldades encontradas, não conseguimos realizar as seguintes conversações que havíamos proposto:

- a) conversação com as equipes das Casas para as quais os jovens fossem encaminhados quando saíssem do CES, a fim de lhes transmitir os cursos indicados pelos próprios jovens;
- b) conversação com as equipes das Casas, seis meses após a última conversação com os adolescentes, para avaliar seus efeitos e conhecer as dificuldades encontradas nos encaminhamentos.

A opção pela realização da pesquisa na semiliberdade, como dissemos, deveu-se ao fato de que os adolescentes estavam agrupados em uma Unidade durante os meses de cumprimento da medida, além de frequentarem as aulas e os cursos fora, o que, acreditávamos, facilitaria os encontros e nos daria margem de trabalho com eles. Na prática não foi bem assim. Deparamo-nos com a dificuldade em reuni-los, e o forte desinteresse pela escola nos surpreendeu. Quanto aos cursos profissionalizantes, apesar de afirmarem, insistentemente, que queriam muito um encaminhamento, não conseguiram precisar nenhum interesse: “Ah!, qualquer coisa serve”.

É impressionante como o envolvimento na criminalidade domina a vida desses jovens, absorve-os de maneira tal que qualquer outra atividade que não seja fora da lei torna-se desinteressante, dado que o crime, como eles próprios constatam, proporciona uma satisfação imediata. Existe, sim, um interesse muito vago e pouco firme, mas a dificuldade em ganhar dinheiro “fácil e rapidamente”, como almejam, impede-os de fazer uma escolha guiada pelo desejo.

As respostas apresentadas tanto no *Inquérito de Ideais e Interesses* quanto nas conversações não deixam dúvidas sobre a precariedade dos vínculos escolares dos adolescentes. Já numa tenra infância, não mostravam uma relação estreita com a escola. Tal afirmação deriva das respostas que obtivemos para a

pergunta: “qual o livro que você mais gostava?” A revista *Turma da Mônica* foi a mais citada. Não que a revista não tenha seus méritos; não se trata de julgamento de valor. A questão é que eles não conseguiam diversificar sua opção dentro de um leque de livros. Outra resposta recorrente: “não me lembro, não gostava de ler”, ou: “não gostava de ir à aula, ia só pelos meus amigos”.

O dia a dia do acompanhamento dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas nos ensina que não existe uma regra única a ser seguida. Cada adolescente, de acordo com suas circunstâncias pessoais, encontrará uma maneira de construir seus vínculos e reposicionamentos frente ao ato cometido. A escola poderá ser um lugar significativo para alguns; a profissionalização ou a inserção no mercado de trabalho será a porta de saída para outros. O esporte, a cultura e o lazer podem ser uma aposta para os demais.

Sabemos muito bem que a letra da lei e seus dispositivos normativos não são suficientes para retirar o adolescente da criminalidade ou fazê-lo tomar gosto pelos estudos e, então, redirecionar sua vida, de preferência para longe do crime. No processo de cumprimento de uma medida socioeducativa, a escuta é fundamental, pois é nesse espaço que os jovens poderão “vacilar” e obterem as respostas que viabilizem outros rumos em suas trajetórias, possibilitando, assim, que encontrem uma solução singular que lhes permita uma via razoável de satisfação e realização pessoal.

Esta pesquisa pôde revelar que, de fato, estamos diante de uma mudança. Segundo Jacques-Alain Miller⁵⁴, estamos na época do Outro que não existe, cujo declínio e ascensão do objeto *a* no zênite social da civilização interferem sobremaneira nas respostas dadas pelos adolescentes. Verificamos tais mudanças

⁵⁴ <<http://dl.dropboxusercontent.com>>

não só na forma dos sintomas, como nos mostra Miller, mas, também, na configuração das escolhas feitas e, por conseguinte, na possibilidade de responderem diante do Outro da lei.

A pergunta que a pesquisa realizada com jovens em escolas públicas desencadeou e provocou o interesse pela presente pesquisa foi: é possível conectar o desejo do sujeito adolescente com a escola? Podemos responder afirmativamente. Constatamos que, com os adolescentes das escolas públicas participantes das *Conversações*, esses laços, ainda que estivessem mal amarrados ou fraturados pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, não haviam se rompido. As intervenções realizadas os reconectaram ao interesse por uma formação. Muitos jovens de classes economicamente desfavorecidas mostram-se descrentes da capacidade de a escolarização lhes propiciar ascensão social. Contudo, ao vislumbrarem uma oportunidade, puderam expressar o interesse na continuidade de uma formação que, além de tornar possível uma mudança de vida, estaria de acordo com seu desejo.

No que se refere aos adolescentes em conflito com a lei, essa tentativa de conexão fracassa, uma vez que confirmamos o estilhaçamento dos laços com a escola.

Foi possível verificar, após o término desta pesquisa, que o mundo contemporâneo, tal como se apresenta, contribui, decididamente, para que esses adolescentes não apostem em seu futuro profissional. Contrariando a ideia de Marx e Engels (2004, p. 11), os jovens em conflito com a lei não se transformam e não produzem história com seu trabalho. Contrariando também a ideia de Arendt⁵⁵, eles não consentem em receber o fardo que o trabalho, necessariamente, nos faz

⁵⁵<<http://ufjf.br/eticaefilosofia/files>>

carregar, a fim de nos mantermos vivos. E, finalmente, com Freud (1990i, p. 99) aprendemos e constatamos que os jovens em questão não distribuem sua libido para uma atividade profissional que lhes permita preservar e justificar sua existência, estabelecendo, assim, relacionamentos que admitam sublimar as pulsões que interferem negativamente em suas vidas.

Os jovens que participaram da nossa pesquisa, com seus laços puídos ou rompidos e uma pressa de ascensão financeira, encontram-se impossibilitados de escolherem e tolerarem os estudos básicos, os cursos profissionalizantes, a procura por um trabalho e o próprio trabalho em si. Diante desses jovens, as teses de Marx, Engels e Arendt fracassam. A urgência do imperativo de gozo, para muitos deles, é forte o suficiente para deixá-los à mercê do consumo e para consumi-los. Há uma exigência de satisfação que o mercado lhes impõe, deixando-os completamente submetidos, fascinados e no desvario característico dessa urgência de gozo.

Como nos ensina Freud (1990c, p. 149) “a ciência é, afinal, a renúncia mais completa ao princípio do prazer de que é capaz nossa atividade mental”. Para se conquistar a tão sonhada ascensão pela via dos estudos e do trabalho, a renúncia pulsional é a única possibilidade. É preciso uma modificação na economia libidinal para que tal renúncia se efetive. Acreditamos que isso seja possível, se não para todos, pelo menos para aquele que, na contingência própria dos encontros, seja “atropelado” por um elemento que o conecte a uma instituição, a uma comunidade de vida, viabilizando, assim, um reposicionamento subjetivo, um reposicionamento diante da criminalidade. Uma mudança na economia libidinal que lance o jovem, não naquilo que, muitas vezes, ofertamos como o que seria ideal, mas no que lhe permita responsabilizar-se pelo seu próprio gozo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVARENGA, Elisa. Da pulsão à transferência e retorno. In: *Curinga*, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas Gerais n. 33, Belo Horizonte: EBP/MG, 2011. p. 59-66.
- ALVARENGA, Elisa. Editorial. In: *Agenda*. Belo Horizonte: Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, 1º semestre de 2012. p. 23.
- ALVARENGA, Elisa. Editorial. In: *Agenda*. Belo Horizonte: IPSM/MG, 1º semestre de 2013. p. 23.
- AMAZARRAY, Mayte Raya; THOMÉ, Luciana Dutra; SOUZA, Ana Paula Lazzaretti de; KOLLER, Sílvia Helena. Aprendiz *versus* trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. In: *SciELO*, v. 25 n. 3. Set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.
- ARENDDT, Hannah. Iniciação à orientação profissional. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 237-244.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.
- ARENDDT, Hannah. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, fev. 2005, p. 175-201. CORREIA, Adriano (Trad.); MAGALHÃES, Theresa Calvet de (Rev.). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/issue/archive>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- ARENDDT, Hannah. *Trabalho, obra, ação*. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- BARROS-BRISSET, Fernanda Otoni. Inimputabilidad y responsabilidad del sujeto adolescente: entre las fronteras de las prácticas socioeducativas. In: UDENIO, Beatriz. *El Niño*. Buenos Aires: Publicación del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Niño, 2009. p. 53-54.
- BERNARDES, Ângela Cavalcanti. *Elaboração de saber na análise: um tratamento do impossível*. 2000, 145 f. Tese. (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2000.
- BRASIL. *Decreto n. 1.313 de 17 de janeiro de 1891*. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. *Decreto n. 22.042 de 03 de novembro de 1932*. Estabelece as condições de trabalho dos menores na indústria. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2013.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.obscriancaeadolescente.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2013.

BRASIL. *Regulamento do Abrigo de Menores do Distrito Federal*. Decreto n. 16.444 de 2 de abril de 1924. Disponível em: <<http://ciespi.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BROUSSE, Marie-Hélène. A pulsão I e II. In: FELDSTEIN, Bruce Fink; JAANUS, Marie. (Org.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

CARVALHO, Maria Bernadete. *A individualização no trabalho automatizado*. Disponível em: <<http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COCOZ, Vilma. La clinique des adolescents: entrées et sorties du tunnel. In: *Mental 23 – Quel avenir pour l'adolescence?* Paris: Fédération Européenne des Écoles de Psychanalyse, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. *A educação pelo trabalho: esboço de uma proposta*. Belo Horizonte: Centro FEBEM de Artes Gráficas, 1983.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. (Coord.) *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Educação e passado: reflexões sobre um sentido possível para o ato educativo em Hannah Arendt*. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

COTTET, Serge. Estrutura e romance familiar na adolescência. In: RIBEIRO, Heloísa Caldas; POLO, Vera (Org.). *A adolescência: o despertar*. Kalimeros, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1996. p. 07-20.

CRAVIERI, Benedetta. *L'age de la conversation*. Paris: Éditions Gallimard, 2002.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação – Um tesouro a descobrir*. Relatório para a

UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 18 set. 2013.

DELTOMBE, Hélène. *Les enjeux de l'adolescence*. Paris: Éditions Michèle, 2010.

DIÓRIO, Zânia Maria; GOMIDE, Paula Inez Cunha. Ascensão escolar e profissionalização de bons alunos de baixa renda: avaliação de um programa brasileiro. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, v. 17, n. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

ENGELS, Friedrich. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (1896). In: ANTUNES, Ricardo (ORG.). *Dialética do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004. p. 11-28.

FÉNELON, François Salignac de la Mothe. *As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses*. São Paulo: Madras, 2006.

FERREIRA, Tânia Aparecida. A criança e o trabalho infantil: nos bastidores da favela, da televisão, do cinema e das passarelas: um estudo de psicanálise e educação. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisa sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

FORTUNATO, Marisa. *Medidas Socioeducativas e Educação: uma relação difícil, mas possível*. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

FREUD, Sigmund (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990a (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 1).

FREUD, Sigmund (1905). Fragmento da análise de um caso de histeria. In: *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990b (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 7).

FREUD, Sigmund (1908). Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna. In: *Gradiva de Jensen e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990c (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 9).

FREUD, Sigmund (1912[1910]). Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens (contribuições à psicologia do amor I). In: *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990d. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 11).

FREUD, Sigmund (1914a). Sur la psychologie du lycéen. In: *Résultats, idées, problèmes*, tome I. Paris: PUF, 1984.

FREUD, Sigmund (1914b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990e. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 13).

FREUD, Sigmund (1917). *Conferências introdutórias em psicanálise* (parte III). Rio de Janeiro: Imago, 1990f. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 16).

FREUD, Sigmund. (1922[1920]). *Além do princípio do prazer – psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990g. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 18).

FREUD, Sigmund (1923). *O eu e o isso – Uma neurose demoníaca do século XVII e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990h. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 19).

FREUD, Sigmund (1930[1927]). *O mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990i. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 20).

FREUD, Sigmund (1930). *Le malaise dans la civilisation*. Paris: Éditions du Seuil et les Éditions Points, 2010.

FREUD, Sigmund (1932[1931]). A aquisição e o controle do fogo. In: *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990j. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 22).

GOMES JÚNIOR, Admarco Bonifácio. *O uso de si e o saber fazer com o sintoma no trabalho*. 2013, 231 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013.

GREISER, Irene. *Delito y transgresión: un abordaje psicoanalítico de la relación del sujeto con la ley*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2008.

HATEM, Daniela Soares *et al.* *Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

LACADÉE, Philippe. *Le malentendu de l'enfant*. Psyché. Lausanne: Editions Payot, . 2003.

LACADÉE, Philippe . *Accueillir le hors norme dans le lieu de l'institution*. In: *Comment se faire entendre à l'école?* Paris: Scérén CRDP Aquitaine, 2008. p. 9-13.

LACADÉE, Philippe. *De la norme de la conversation au détail de la conversation*. In: *Comment se faire entendre à l'école?* Paris: Scérén CRDP Aquitaine, 2008. p.17-21.

- LACADÉE, Philippe. *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.
- LACAN, Jacques (1959-1960). *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- LACAN, Jacques (1960-1961). *O Seminário, livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, Jacques (1964). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- LAPLANCHE & PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LAURENT, Éric. Instituto del campo freudiano. In: *Cuaderno/5*. Buenos Aires: Centro de investigaciones del ICBA, nov. 2004.
- LAURENT, Éric. *Como criar as crianças*. Disponível em: <<http://www.ebp.org.br>>. Acesso em: 08 maio 2012.
- LAURENT, Éric. Dois aspectos da torção entre sintoma e instituição. In: *Pertinências da Psicanálise Aplicada*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007. p. 237-249.
- LAURENT, Éric. As novas inscrições do sofrimento da criança. In: *A sociedade do sintoma: a psicanálise hoje*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 35-47.
- LAURENT, Éric. A crise do controle da infância. In: BARROS-BRISSET, Fernanda Otoni de; SANTIAGO, Ana Lydia; MILLER Judith.(Org.). *Crianças falam! E têm o que dizer*. Experiências do CIEN no Brasil. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. p. 37-38.
- LEITÃO, Thais. *Cinco milhões de brasileiros nunca frequentaram cursos de educação profissional diz IBGE*. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br>>. 22 maio 2009. Acesso em: 23 out. 2013.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal – ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles; ROUX, Elyette. *O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MAGALHÃES, Theresa Calvet. *A atividade humana do trabalho [Labor] em Hannah Arendt*. Disponível em: <<http://ufjf.br/eticaefilosofia/files>>. Acesso em: 13 set. 2013.
- MARX, Karl. *O capital*. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Dialética do trabalho* – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

MEZÊNCIO, Márcia; MOREIRA, Márcio César R. *Medidas socioeducativas em meio aberto: a experiência de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Santa Clara, v. 1 e 2, 2010. RIBEIRO, Carla Andréa (Ed.); BRANDÃO, Mônica (Coord.).

MILLER, Jacques-Alain. O desejo. In: *Lacan elucidado: palestras no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 35-58.

MILLER, Jacques-Alain. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Con colaboración de LAURENT, Éric. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MILLER, Jacques-Alain. Rumo ao Pípol 4. In: *Clínica e pragmática*. Correio n. 60, São Paulo: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, 2008.

MILLER, Jacques-Alain. *Sobre o desejo de inserção e outros temas I*. Correio, n. 62, São Paulo: Editora, mar. 2009.

MILLER, Jacques-Alain. A criança e o saber. In: *Cien Digital*, n. 11, <<http://dl.dropboxusercontent.com>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MILLER, Jacques-Alain. *DSK, entre Eros et Thanatos*. Le Point, n. 2.018, Disponível em: <<http://empreintesdigitales.wordpress.com>>. Acesso em: 19 maio 2011.

MILLER, Jacques-Alain. Seminário proferido em Comandatuba, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.congresoamp.com/pt/template.php>>. Acesso em: 13 set. 2013.

MILLER, Judith. Nouvelle étape du PIPOL. In: *Mental*. Revue internationale de santé mentale et psychanalyse appliquée, 20 fév. 2008, p. 11-16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC); FERNANDES, Francisco das Chagas (Coord.) *Documento-Referência do CONAE*. Disponível em: <<http://www.conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 1º nov. 2012.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2013.

MORAIS, Antônio Carlos Flores de. *Trabalho do Adolescente: proteção e profissionalização*. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2002.

MORELETT, André. *Sobre a conversação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 105-120.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS. Direção: Luiz Villaça. Produção: Denise Fraga e Francisco Ramalho Jr. Intérpretes: Paulinho Mendes, Maria de Medeiros, Victor Augusto da Silva, Marco Antonio, Cleiton Santos, Ju Colombo, Malu Galli e Chico Diaz. Duração: 100 min. Gênero: drama. Brasil, 2009.

OLYNTO, Stella, *et al.* O tempo anda correndo, voando. Impasses e possibilidades na construção de um projeto de vida. In: LEITE, Ligia Costa *et al.* (Org.). *Juventude, desafiliação e violência*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008. p. 93-119.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

POLLO, Vera. *A interpretação psicanalítica da sexualidade*. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br>>. Acesso em 10 nov. 2013.

PORTAL PRÓ-MENINO & GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. *Cidade dos Direitos*. Jogo criado em 2003, para o ensino do ECA. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

RIVERO, Patrícia S. *Trabalho: opção ou necessidade?* Um século de informalidade no Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, Márcia. A investigação em psicanálise. In: *Almanaque de Psicanálise e Saúde Mental*, n. 6, ano 3, Belo Horizonte: IPSM/MG, 6 jun. 2001.

SALUM, Maria José Gontijo. *A psicanálise e o crime: causa e responsabilidade nos atos criminosos, agressões e violência na clínica psicanalítica contemporânea*. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Faculdade Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SALUM. Maria José Gontijo. O grupo como estratégia de (des)inserção em adolescentes institucionalizados. In: *aSEPHallus* (online), Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_11/artigo_07_revista11.html>. Acesso em: 20 maio 2013.

SALUM. Maria José Gontijo. A responsabilidade pelos dejetos. In: *Curinga*, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas Gerais; n. 34, Belo Horizonte: EBP/MG, 2012. p.141-148.

SALUM, Maria José Gontijo; FERRARI, Ilka. Sociedade inclusiva e psicanálise: do para todos ao cada um. In: *Avanços, e desafios na construção de uma sociedade inclusiva*. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 2009. p. 35-48

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lúcia

Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânia Coelho dos (Org.). *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Letras, 2009. p. 66- 82.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A relação com o saber na Psicanálise*. Disponível em: <<http://www.ebp.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena Freitas. (Org.). Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In: *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade*. Pesquisa sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral – uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

SERNA, Carlos. *A transformação do mundo do trabalho*. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br>>. Set. 2012. Acesso em: 10 out. 2013.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. In: *Curinga*, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas Gerais; n. 20, Belo Horizonte: EBP/MG, 2004. p. 27-39.

STEVENS, Alexandre. Quando a adolescência se prolonga. In: *Opção Lacaniana on line nova série*, n. 11, ano 4, <<http://www.opcaolacanianana.com.br>>. Acesso em: 05 set. 2013.

SOUTO, Simone. Agalma. In: *Scilicet: Os objetos a na experiência psicanalítica*. Rio de Janeiro: Contra capa, 2008. p. 19-21.

TIZIO, Hebe. (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

TRASSI, Maria de Lourdes. *Uma relação delicada: a escola e o adolescente*. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br>>. Acesso em: 18 set. 2013.

TRASSI, Maria de Lourdes. El enigma de la adolescencia. In: RECALDE, Marina. (Comp.). *Púberes y adolescentes – lecturas lacanianas*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2008.

UNESCO. *Relatório Educação*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs>. Acesso em: 15 ago. 2013

VASCONCELOS, Renata Nunes. *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. 2010. 248 f. Tese (Doutorado em Educação)

– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VIGANÓ, Carlo. A psicanálise aplicada. In: *Correio*. Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas Gerais, n. 31, Belo Horizonte: EBP/MG, nov. 2000.

VIVAS, Hilario Cid. Causa do desejo. In: *Scilicet*: Os objetos *a* na experiência psicanalítica. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.

WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt e Karl Marx: o mundo do trabalho*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZEITOUNE, Christiane da Mota. *A clínica psicanalítica do ato infracional – Os impasses da sexualização na adolescência*. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica), Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Anexo A

IDADE/ESCOLARIDADE – (34 adolescentes)

Escolaridade	Idade	Quantidade
1ª. série ensino fundamental	17	1
4ª. série ensino fundamental	13	1
	17	2
	18	1
5ª. série ensino fundamental	14	1
	16	2
	17	4
	18	1
	18	2
6ª. série ensino fundamental	15	1
	16	6
	17	1
	18	2
7ª. série ensino fundamental	17	1
	18	1
	19	1
8ª. série ensino fundamental	16	1
	18	1
	19	1
1ª. série ensino médio	16	1
	17	1
	19	1

ANEXO B

INQUÉRITO DE IDEAIS E INTERESSES - CES

Adolescente	Qual o trabalho que prefere na escola?	Qual o trabalho que prefere em casa?	Qual era seu brinquedo preferido?	Qual o livro de história que vc mais gosta?	Com quem vc queria se parecer?	Por quê?	Quando for adulto, o que quer ser?	Por quê?	Que presente gostaria de receber no dia do seu aniversário?	Se tivesse muito dinheiro, o que faria com ele?
1	Ciências	<i>Videogame</i>	Carrinho (gostava de brincar c/ meu irmão)	“Açúcar amargo” (coleção Vagalume)	Nunca veio na minha cabeça	(não respondeu)	Trabalhar, construir uma família, ter um carro, uma moto, ajudar minha mãe.	Eu não quero ficar nessa vida mais	Uma festa em casa com todo mundo	Iria p/um lugar bem longe. Compraria uma roça na beira de um rio para ficar sossegado
2	Eu gostava de ir à escola p/ namorar; Matemática	<i>Videogame</i>	Carrinho	João e o pé de feijão (eu gosto de desafio)	Ninguém da família; <i>Dragon Ball Z</i>	Gostava das transformações das batalhas	Policial	Para combater o crime	Carrinho de controle remoto	Compraria uma casa p/ mim e mudaria para um lugar bem longe
4	Educação Física. Gostava de jogar bola	Assistir TV. Desenho animado- <i>Dragon Ball</i>	Carrinho	O Negrinho do Pastoreio. Foi o único livro que já li	Como eu gostava de jogar bola, eu gostaria de me parecer com o Ronaldo	Porque ele estava no auge, cheio da grana e só pegava mulher bonita	Queria ser jogador de futebol	Porque era o que eu gostava de fazer, eu ficaria famoso e apareceria na TV. (Agora pensa em ser mecânico. Dá dinheiro)	Um carro e uma casa	Ajudaria minha família; montaria uma empresa e daria emprego "pros" amigos que precisam
5	Português, pq tem que ler muito	Ver TV: Chaves, Pica-pau; só desenho	Velotrol e bicicleta	Chapeuzinho Vermelho	Meu vizinho	Porque ele sabia fazer papagaio bom que eu não sabia. Eu aprendi a fazer.	Torneiro mecânico (Mas ele não sabe o que um torneiro faz)	Ganha bem e trabalha pouco	Nunca pensei nisso.... Um <i>videogame</i>	Ajudaria pessoas carentes. Tiraria as pessoas da rua

6	Matemática	Soltar papagaio em cima da laje	Carrinho de guia, de rolimã	Não gostava de livro de história, gostava e gosta de livro de geografia e física	Meu primo	Porque ele era sincero, não falava mentira p/ mim. Ele sempre me ajudou	Comerciante: uma padaria, um bar	Porque é divertido. O esforço que a gente faz não é muito cansativo	Queria ganhar o amor da minha mãe, que é o melhor que "tá" tendo.	Tiraria a minha mãe da favela.
7	Matemática	Videogame	Revólver – polícia e ladrão. Gostava de ser o ladrão	Não me lembro, não gosto de ler	Meu pai	Ele tinha um "lavajato" e uma borracharia, mas era tudo fachada p/ despistar a polícia. Ele vendia droga. Eu admirava tudo, ele me dava tudo. Foi morto.	Difícil. Nem eu sei. Quero ser rico, o mais rápido possível, não importa o jeito.	Eu gasto dinheiro demais. "Pra" ter tudo do bom e do melhor.	Um computador	Comprar uma casa p/ minha mãe e uma p/ mim. Investiria. Montaria um "lavajato", uma borracharia, uma "lan house"
8	As atividades da quadra – futebol Ciências	Eu não ficava em casa direito. Gostava de andar de bicicleta. Fazer arte com a bicicleta, andar com uma roda só	Bicicleta	Revistinha da Mônica	Ninguém	(não respondeu)	Trabalhador de segurança	Porque não é um serviço pesado, é tranquilo	Uma peça de roupa tá bom	Viajaria para o Rio de Janeiro
9 (evadido)	Matemática e História	Computador	Futebol	Livro de piadas, de perguntas e respostas	Queria ser um doutor, um médico, sempre quis	Porque é uma coisa bonita; pretendo fazer.	Gostaria de ser engenheiro, empresário, mecânico, computação	É uma coisa que vem desde pequeno, que eu gosto	Uma coisa p/ melhorar a minha vida, uma surpresa. Sempre pensei em coisa alta	Montaria alguma coisa que fizesse o dinheiro render; investiria; montaria uma "lan house", plantação de cogumelos

10 (evadido)	Inglês e Matemática	Ficar perto da família e fazer pequenos reparos	Videogame (jogos de futebol)	Sítio do pica-pau amarelo (Monteiro Lobato)	Queria me parecer c/ meu pai. Ele tem olho verde, eu não tenho. Ele é muito alegre, me criou muito bem, eu que não soube dar valor	Pelo jeito de ser dele	Tenho o sonho de ser eletricitista, engenheiro	Porque ganha bem e é um ótimo cargo. É melhor do que ser lixeiro, ajudante de pedreiro	Um curso de eletricitista	Investiria em um curso, em faculdade
11	Artes (eu desenho). Educação Física (futebol)	Videogame (jogo de futebol)	“Bleibleid” mas não lembro de nada da minha infância de tanta maconha	Pinóquio	Akon, um cantor dos EUA	Pq ele tem dinheiro é um bom cantor	Não sei. Polícia não (pq matam os inocentes e jogam no lago, são covardes); advogado não (pq tira a pessoa da cadeia que tem que pagar pelo erro que cometeu); faxineiro não (pq os outros ficam mandando muito); pedreiro não (pq fica no sol quente); quero ser aquela pessoa que fica do lado do juiz: promotor	Pq ele não deixa o juiz julgar as pessoas certas. O promotor é justo. Tem que estudar muito	Um curso de mecânico. Pq eu gosto de mexer com parafuso. Desmontei o sofá da minha mãe.	Dava uma casa pra minha mãe; colocava minha irmã numa escola boa (particular); se eu tivesse um filho pegava um pouco do dinheiro e colocava na conta dele p/ ele ser alguém na vida; comprava uma casa com piscina p/ mim e continuaria trabalhando
12	Artes	Não ficava em casa. Ficava mais na rua e jogava bola	Carrinho	Não me lembro	Queria parecer com um bandido de perto de casa	Pq ele era matador, tem muito dinheiro e carro	Bandido	Por causa dessas coisas, dinheiro, carro, mulher	Um carro (um "Palio")	Comprava um carro, uma casa bem longe e sumia daqui

13	Português	Não ficava em casa. Qdo ficava em casa, eu cuidava das minhas irmãs	Bicicleta e bola	Não lembro. Só lia o que a professora mandava ler	Com o Alex que jogava no Cruzeiro	Pq ele jogava demais	Queria ser igual ao meu pai	Pq eu gosto do jeito que ele é. Pq ele trata a gente bem demais. Ele e minha mãe criaram 10 filhos	Um Playstation 2	Compraria uma casa melhor p/ minha mãe; um ônibus p/ meu pai, pq ele é motorista de ônibus; Investiria em mim, vê se eu viro jogador
14	Matemática e Português	Eu olhava minha mãe que sofreu derrame e meus irmãos	Carrinho	Chapeuzinho Vermelho	Com o "batman"	Pq voava, salvava os outros	Ser bombeiro ou polícia	Pq é do bem	Sonhava em ter um menino. Tinha medo de não poder ter filhos (seu filho está com 3 meses)	Queria uma casa p/ cuidar da minha família e ser feliz
15	Matemática	Assistir TV	Carrinho	Pinóquio, pq ele era muito mentiroso	Meu avô	Pq ele é fortão, bonito e educado	Mecânico e jogador de futebol	Pq meu pai trabalhava como mecânico e eu ia com ele e via ele arrumar/pintar ônibus. Para ser falado, ter fã	Um carro	Mudaria com toda a família para os EUA em uma "casona": meus pais, irmã, mulher e filha.
16	Educação Física e Matemática	Ver TV, ajudar minha mãe	Bola	Só revistinha da Turma da Mônica	Pelé	Pq ele tem as mesmas tendências que eu	Jogador de futebol	Pq eu tenho muita experiência com futebol	Uma festa. Nunca ganhei nem presente	Investiria na minha mulher e filha
17	Matemática – é um tipo de quebra-cabeça	Ajudar minha mãe – faxina, cuidar da minha irmã	Pokemon	Turma da Mônica	Meu primo Aparecido	Pq pegava muita mulher	Advogado	Pq ganha mais dinheiro, pq o crime "tá" crescendo	Videogame	Compraria uma casa p/ minha mãe e moraria longe da favela, num bairro tranquilo; faria minha mãe parar de trabalhar
18	Matemática; o resto era chato	Gostava de ajudar em casa, eu era um filho exemplar	Videogame	Só da Turma da Mônica	Nunca cheguei a pensar nisso	(não respondeu)	Médico	Acho legal ser responsável pelo que vc faz	Um computador	Investiria nos estudos, pq estou atrasado

19	Matemática	Computador	Jogar bola	Nunca li livro de história	Meu tio Francisco	Sempre fez o bem para nós, era trabalhador, um homem bom, honesto	Ser alguém na vida, trabalhador	Para cuidar da mãe, pq eu sou o homem da casa. Somos só eu e ela. Meu irmão mais velho foi assassinado pq era usuário de crack	Passar de ano na escola	Ajudaria minha mãe, minha família e compraria uma casa
20	Matemática; não gosto de português, as palavras são chatas demais	Ver TV	Jogar futebol e soltar papagaio	Não gostava de história	Ronaldinho Gaúcho	Por causa do <i>drible</i> dele	Eletricista, soldador	Pq é uma profissão boa, ganha bem	<i>Videogame</i>	Torraria tudo. Compraria casas p/ segurar um pouco. Mas torraria com festa, amigos, mulher
21	Matemática e Ciências	Meus pais brigavam muito e eu ia e voltava p/ a casa da minha avó; hoje eu moro com ela. Gostava de desenhar	Bonequinho	A caixa de Pandora. Achava legal essa história de deuses	Não tinha ninguém	(não respondeu)	Ser bombeiro, advogado	Para salvar os outros e para ganhar dinheiro	<i>Videogame</i>	Daria uma casa p/ minha avó; faria uma casa p/ mim e construiria uma p/ a família; abriria uma padaria p/ mim
21	Português	Assistir TV	Carrinho	Três porquinhos	Queria me parecer c/ um cara lá...	Pq ele tinha muita mulher	Jogador de futebol	Pq eu gosto de futebol até hoje. É uma profissão que é uma diversão	Uma melancia, pq eu gostava muito	Ajudaria minha família; moraria em outro local.
22	Matemática	Computador ("bate papo")	Carrinho, brincava sozinho	Os três porquinhos	Uma pessoa do crime: conheci na porta da escola, tinha 11 anos	Recebi uma suspensão na escola e p/ não voltar p/ casa, pois tive medo da minha mãe, ele me levou p/ a	Queria ser como esse homem; ele repassava a droga p/ os traficantes	Queria ser um cara articulado	Bicicleta	Investiria; montava uma empresa, um comércio, oficina mecânica

						casa dele e lá vi aquele tanto de arma e droga				
23	História e Ciências	Computador (Orkut e MSN)	Esconde-esconde; polícia e ladrão	História de um futebol (não sabe o autor)	Com meu pai	Pq ele é policial e eu tb queria ser; queria me espelhar nele; ele é honesto	Policial	Por causa do meu pai	Sempre tive tudo o que eu quis. Mm qdo meu pai não podia, ele pedia p/ meu avô.	Investiria numa fábrica de tela; meu avô tem uma
24	Matemática	Ficar com a minha mulher	Eu gostava de jogar bola	Odeio história	Comigo mesmo	Porque eu gosto de ser eu mesmo	Quero ser rico	Pq eu posso comprar o que eu quiser	Ser desligado da semiliberdade	Investiria em bolsa (de valores), Bovespa, comprava ações
25	Matemática, Ciências e Português	Lavar vasilha	"Bafão", com figurinhas futebol	Poesia de amor	O meu pai que faleceu antes de eu nascer	Pq ele devia ser uma pessoa boa e honesta	Um pedreiro; trabalhar em área de empreendedorismo	Pq eu tenho sonho de construir minha casa	Uma caixa de bombom da minha mãe que me prometeu desde os 4 anos e nunca me deu	Eu ia ajudar quem não tem e investiria para ajudar

ANEXO C

INQUÉRITO DE IDEAIS E INTERESSES – UNIDADE IPIRANGA

Adolescente	Qual o trabalho que prefere na escola?	Qual o trabalho que prefere em casa?	Qual era seu brinquedo preferido?	Qual o livro de história que vc mais gosta?	Com quem vc queria se parecer?	Por quê?	Quando for adulto, o que quer ser?	Por quê?	Que presente gostaria de receber no dia do seu aniversário?	Se tivesse muito dinheiro, o que faria com ele?
1	Nenhum, só queria aprender a ler e escrever (parou na 1ª série, foi expulso; há 10 anos não estuda)	Jogar <i>videogame</i>	Ursinho	Historinha de dormir	Nunca pensei nisso	(não respondeu)	Ter uma profissão; mexer com computador	(não respondeu)	Uma moto; até hoje quero uma	Investiria; montava uma fábrica de brinquedo, qualquer uma.
2	Inglês. Estou fazendo um curso por fora, desde pequeno	Nunca fui de ficar em casa. Eu saía cedo com minha mãe para catar sucata	Futebol, a única coisa que eu fazia; bolinha de gude/carrinho de rolimã	<i>Agatha Christie</i>	Nunca me espelhei em ninguém; só no meu irmão.	Porque ele era mais velho, eu não sei, mas admirava ele, acho que porque ele tinha barba	Engenheiro mecânico	Não sei... as obras; se eu não conseguir vou ser advogado	Ter minha mãe de volta, mas sei que é impossível: eu tinha 7 anos.	Eu não quero ter muito dinheiro, porque dinheiro não traz felicidade; quero ter dinheiro só pra me sustentar.
3	Eu gostava de fazer covardia com os meninos; eu era um <i>bulling</i> porque não tinha nada pra fazer. Matemática Português, História	<i>Videogame</i> ; depois ele quebrou e eu fui pro crime	Eu pegava dois bonecos e fazia um dar soco no outro; eram 2 bonecos, um do bem e um do mal.	Turma da Mônica	Queria me parecer com o Kaká	Porque ele jogava bem e ajudava o Brasil	Jogador de futebol	Porque não sei jogar e queria aprender	<i>Playstation 2</i>	Comprava um <i>playstation</i> e investia para ganhar mais; montava lojas de futebol no shopping
4 (evadiu)	Gostava de ler (mas ainda não sabe ler)	Soltar papagaio	Bicicleta	Nenhum	Ninguém	(não respondeu)	Bombeiro	Porque bombeiro anda armado	Uma moto	Compraria uma Ferrari ou BMW

5	Português, gostava de brincar/futebol	Não ficava muito em casa	Uma coberta que minha avó fez pra mim	Nunca me contaram história	Meu pai	Tudo, o jeito, a humildade	Do Exército, só que eu não servi.	Por causa dos filmes de <i>cowboy</i>	A felicidade da minha mãe e do meu pai	Dava pros outros; o que adianta ter dinheiro e não ter felicidade?
6	O que fazia eu ir na escola eram meus amigos. Matemática, História, Português	Arrumo cozinha para minha avó	2 arminhas, 1 boné do Chaves	Eu gostava de ler poesias: eu gosto de poesia de amor	Meu pai	Porque não conheci ele; minha mãe dizia que ele era um homem bom. Ele faleceu antes de eu nascer.	Eu tinha em mente ser mecânico	Porque meu tio era mecânico, mas depois eu mudei minha escolha porque fui fazer um curso no Senac de aprendizagem comercial, mas eu não terminei o curso. E agora tenho interesse em mexer na área de auxiliar administrativo	Um chinelo <i>Kenner</i> (que não ganhei)	Eu ia investir metade num negócio e a outra metade eu ia comprar uma casa, ajudar meus parentes
7	Desenhar; Matemática	Televisão; jornal	Cubo mágico	Não	Ninguém	(não respondeu)	Polícia	Não sei. Achava bonito, não sei se o uniforme	Eu queria ganhar um carrinho eletrônico	Ajudava minha mãe, para parar de trabalhar

ANEXO D

INQUÉRITO DE IDEAIS E INTERESSES – UNIDADE JACQUELINE

Adolescente	Qual o trabalho que prefere na escola?	Qual o trabalho que prefere em casa?	Qual era seu brinquedo preferido?	Qual o livro de história que vc mais gosta?	Com quem vc queria se parecer?	Por quê?	Quando for adulto, o que quer ser?	Por quê?	Que presente gostaria de receber no dia do seu aniversário?	Se tivesse muito dinheiro, o que faria com ele?
1	Matemática	Ouvir música	Não gostava de brincar; jogava <i>videogame</i> sozinho	João de Barro (não se lembra da história)	Ninguém; eu me espelhava em mim mesmo.	Eu procurava me empenhar, me capacitar para me transformar	Por eu não ter estudado, eu sabia que teria que me esforçar; quero ser administrador de empresa	É um desafio	Eu gosto mais de dar do que de receber; uma bicicleta	Ajudaria minha família; investiria em construção
2	Educação Física, pq jogo bola e não fico na sala de aula, fico livre. Matemática	Nada. Quando paro em casa, assisto TV; como muito	Jogar bola; não saio do campinho	Nenhum; o único livro que eu gosto é a Bíblia	Ninguém	(não respondeu)	Eu quero um serviço que ganhe 3.000,00. Eu queria ser jogador; já fiz escolinha, mas depois comecei a fumar e parei	Eu gostava	Uma moto	Eu ia investir em um comércio, mercearia, lanchonete
3	Matemática: conta é comigo mesmo	<i>Videogame</i>	Gangorra no pé de manga	Turma da Mônica; não gostava tanto de ler	Rivaldo, jogador de futebol	Porque eu gosto de futebol desde pequeno	Jogador de futebol: fiquei 2 anos e 8 meses	Saí porque ficou constatado nos exames que eu fumava cigarro e maconha	Uma camisa autografada pelo Rivaldo	Investiria em um time de futebol

4	Matemática e Educação Física, pq ficava à toa: (tomou uma bomba na 6ª. série e abandonou a escola)	Computador; o dia inteiro na internet, no <i>orkut</i>	Revólver de brinquedo que saía bolinha; polícia e ladrão. Nunca gostei de ser polícia. Desde que meu pai foi preso nunca gostei de ser polícia; ele ficou 5 anos preso e quando saiu ele foi morto (tráfico)	(não respondeu)	Com meu pai	Porque tudo o que ele tinha eu queria ter: carro, moto, um monte de mulher, bolo de dinheiro; tudo o que eu pedia pra ele, ele me dava	Queria ser traficante; mesmo sabendo dos riscos e que poderia ter o mesmo destino do meu pai	Por causa de tudo, dinheiro, mulher	Um carro; moto eu já tenho	Deixava tudo no banco e ficava de barriga pro alto; não fazia nada; iria pro shopping gastar: tênis, roupa, telefone, joias, relógios
5	Educação Física, porque eu jogava bola; Matemática. Eu era muito bagunceiro, matava todas as aulas	<i>Videogame</i> com meu irmão	<i>Videogame</i> e bicicleta	Não gostava de ler; nem sei ler direito	Com meu pai	Porque eu fiquei muito pouco com ele: foi preso (ficou 8 anos preso). Ele era bandido, tinha boca	Pretendo ficar nessa vida pra sempre: vida bandida, ganhar dinheiro fácil	É mais fácil ganhar dinheiro: já fui preso 20 vezes... LA, PSC	Minha avó sempre me deu tudo o que eu sempre quis; eu queria uma moto	Eu ia comprar uma casa para minha mãe, longe, na Pampulha, um bairro tranquilo

ANEXO E

LEGISLAÇÃO SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO E À PROFISSIONALIZAÇÃO PRESENTE NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

As referências mais específicas sobre educação estão nos capítulos IV (artigos 53 a 58) e V (artigos 60 a 68), com alguns comentários nossos:

Capítulo IV - Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Art. 53 – a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

- III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente na rede regular de ensino;
- IV. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII. atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º. – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. – Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 55 – Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56 – Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I. maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II. reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III. elevados níveis de repetência.

Art. 57 – O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58- No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 60 – É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz.

Comentário: o trabalho do adolescente aprendiz, que compreende as idades de 14 a 24 anos, é previsto na CLT (redação dada pela Lei n. 11180/2005) e no Decreto 5.598/05. Com a Emenda Constitucional 20/98, a idade passou a ser dezesseis anos.

Art. 61 – A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Comentário: observa-se que o Estatuto é competente para regular a proteção ao trabalho dos adolescentes.

Art. 62 – Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação em vigor.

Art. 63 – A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I. garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
- II. atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III. horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64 – Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Comentário: de acordo com a EC 20/98, a redação deveria ser: “maior de quatorze e menor de dezesseis”, o que se aplica também aos artigos seguintes.

Art. 65 – Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66 - ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Comentário: a proteção a que este artigo se refere é aquela necessária em decorrência do tipo de deficiência adolescente. Além

do mais, o inciso XXXI do artigo 7º. da CF/88 estabelece a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”.

Art. 67 – ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho:

- I. noturno, realizado entre as 22 horas de um dia e as 5 horas do dia seguinte;
- II. perigoso, insalubre ou penoso;
- III. realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
- IV. realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68- O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§1º. - Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§2º. – A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.