

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Paula Melgaço da Rocha

**O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES ACERCA DOS ADOLESCENTES EM  
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: DAS CERTEZAS  
CRISTALIZADAS ÀS FILIGRANAS DE SABER**

Belo Horizonte  
2015

Paula Melgaço da Rocha

**O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES ACERCA DOS ADOLESCENTES EM  
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: DAS CERTEZAS  
CRISTALIZADAS ÀS FILIGRANAS DE SABER**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Jacqueline Moreira de Oliveira

Belo Horizonte  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R672i Rocha, Paula Melgaço da  
O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber / Paula Melgaço da Rocha. Belo Horizonte, 2015.  
94f.

Orientadora: Jacqueline Moreira de Oliveira  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Medida socioeducativa. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Adolescentes - Educação. 4. Psicanálise. 5. Imagem (Psicologia). 6. Professores. I. Oliveira, Jacqueline Moreira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 374.3

Paula Melgaço da Rocha.

O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES ACERCA DOS ADOLESCENTES EM  
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: DAS CERTEZAS  
CRISTALIZADAS ÀS FILIGRANAS DE SABER

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

---

Professora Dra. Jacqueline Moreira de Oliveira (Orientadora) – PUC Minas

---

Professora Dr. Marcelo Ricardo Pereira – FAE/UFMG

---

Professora Dra. Nádia Laguárdia Lima – Psicologia/UFMG

Belo Horizonte, 01 de fevereiro de 2015.

## DEDICATÓRIA

*Não faça de ti um sonho a realizar. Vai!*  
(MEIRELES, 2014, s/p)

Dedico este trabalho a todos que me ajudaram a ser mais do que um sonho a realizar. Aos meus pais, Ramon e Cláudia, que nunca duvidaram da minha capacidade e que não medem esforços para que eu realize meus sonhos. Aos meus avós, Ivo e Luiza, por serem meu porto seguro. À minha avó, Edna, que me apoia com suas orações (quantas velas já se foram!) e cuidados. E, principalmente, ao meu amor, Gustavo, que está nesta caminhada comigo todos os dias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora Jacqueline, pela aposta e pelo cuidado. Foram dois anos intensos de muito aprendizado e crescimento.

Aos professores Marcelo Ricardo Pereira, Nádia Laguárdia Lima, Márcia Stengel, Cristina Marcos e Margarete Parreira Miranda por tornarem meu caminho mais rico e instigante.

Aos colegas Maria Cione Chrisóstomo e Marcelo Cotta pela cumplicidade e pelas boas risadas que fizeram toda diferença.

Ao meu irmão, Guilherme, que deixa a vida mais divertida e criativa.

Ao meu padrasto, Perry, pelos conselhos sobre o ser humano.

À minha madrastra, Ana, por sua doçura e alegria.

Aos colegas das medidas socioeducativas pelas boas discussões.

À Luiza Pinheiro e Marina Otoni pela parceria.

Ao Rafinha e à Luisa, por encherem meu coração de alegria.

À Isis, Belle e Poli pela amizade duradoura.

Às Divas da psicologia por tornarem o mundo 100% maravilhoso.

Ao Gustavo por me ensinar que sempre posso ir além.

Aos professores que contribuíram com a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia, em especial ao Marcelo, Diego e à Cláudia pela competência e disponibilidade.

À CAPES pela bolsa de estudos.

*A vida é tão bela que chega a dar medo.*

*Não o medo que paralisa e gela,  
estátua súbita,*

*mas esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz  
o jovem felino seguir para frente farejando o vento  
ao sair, a primeira vez, da gruta.*

*Medo que ofusca: luz!*

*Cumplicemente,  
as folhas contam-te um segredo  
velho como o mundo:*

*Adolescente, olha! A vida é nova...  
A vida é nova e anda nua  
– Vestida apenas com o teu desejo!  
(QUINTANA, 2013, s/p)*

## RESUMO

Ao elegermos como nosso objeto de estudo o imaginário dos professores sobre os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa procuramos investigar, inicialmente, as certezas cristalizadas e rígidas daqueles sobre estes alunos. Almejamos, ainda, através da metodologia da Conversação psicanalítica, encontrar as filigranas de saber presentes nos furos e equívocos que abrem espaço para a novidade. Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de duas escolas municipais de Belo Horizonte foram escolhidos como sujeitos da nossa pesquisa. Averiguamos que, embora os educadores usem significantes que petrificam o adolescente no lugar de marginal, infrator, incapaz, perigoso e violento, foi possível, através da pesquisa-intervenção, promover alguns deslocamentos no discurso docente: das certezas imaginárias às filigranas de saber que emergem quando o simbólico entra em cena e que dão espaço para a construção de novas saídas e para a escuta da singularidade de cada aluno que começa a ser visto para além da medida socioeducativa.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas. Adolescentes em conflito com a lei. Professores. Imaginário.

## **ABSTRACT**

As we choose our field of study the imaginarium of teachers about teenagers who fulfill socio-educational measures we wanted to investigate, initially, the cristalyzed and rigid certanties about those students. We also wanted, through phiscoanalytic conversation methods, to find the smallest details that are known to be present in the misconceptions that open space for these new thoughts. Teachers of Young and Adults Education program of two public schools in Belo Horizonte were chosen as the subjects of our research. We found out that, though this educators use expressions that build an image of this teengers as delinquent, transgressor, incapable, dangerous and violent, it was possible, through reaserch-intervention, to accomplish some shifts in the teaching speech: from the imaginary certanties to the filigres of knowledge the emerge when the simbolic enters in the discourse and open some space aiming towards the new and to listen to the uniqueness of each student who begins to be seen beyond the socio-educational measures.

Key-words: Socio-educational measures. Teenagers in conflict with law. Teachers. Imaginary.

## SUMÁRIO

Sumário .....	10
<b>1 INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES – UMA MISSÃO IMPOSSÍVEL .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA: “ESSE EU APRESSADO EM ACHAR A FÓRMULA E O LUGAR” .....</b>	<b>17</b>
2.1 A adolescência definida pelos professores .....	24
2.2 Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na escola ...	28
2.3 A concepção dos professores sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa .....	32
<b>3 O IMAGINÁRIO COMO UM OPERADOR CONCEITUAL: "NOSSO ROTEIRO IMAGINÁRIO É A MANEIRA IMPROVISADA DE VIVER A VIDA.O TEATRO NOSSO DE CADA DIA..." .....</b>	<b>37</b>
3.1 O conceito de imaginário na psicanálise .....	40
<b>4 CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>50</b>
4.1 Tinha uma pedra no meio do caminho: o pesquisador e a conversaõ.....	53
4.2 Instrumentos de coleta de dados e grupo de sujeitos selecionados .....	55
4.3 Análise dos dados.....	55
<b>5 Análise dos Resultados: “O ferrinho do dentista” – incomoda, mas nem tanto .....</b>	<b>57</b>
5.1 As certezas cristalizadas: o véu imaginário recobre o real.....	58
5.2 Filigranas de saber: o simbólico entra em cena.....	67
<b>6 Conclusões .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>

## **1 INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES – UMA MISSÃO IMPOSSÍVEL<sup>1</sup>**

É certo que ser professor nos dias de hoje não é uma tarefa fácil, de modo que as expressões “fracasso escolar” e “crise na educação” estão em destaque tanto na rotina dos educadores como nas pesquisas acadêmicas. Aquino (1998) aponta que a indisciplina, o baixo aproveitamento dos alunos e os altos índices de evasão são alguns dos principais desafios dos educadores. Nas palavras do autor: “a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.” (AQUINO, 1998, s/p). Ainda consonante Aquino (1998), a escola vive o que chama de “o fracasso dos incluídos”, isto é, o fracasso escolar dos alunos que, mesmo inseridos na escola, apresentam baixo aproveitamento

Facci et al. (2004) apontam outros desafios para o professor contemporâneo: a globalização, a mundialização da economia e o desenvolvimento de competências. É necessário destacar que a globalização está atrelada à rápida produção e circulação do saber, o que o socializa e o dispersa. Além disso, os autores revelam que os educadores também consideram a má remuneração, a falta de reconhecimento social e a execução de tarefas que extrapolam o ensino como empecilhos para seu desempenho profissional.

Em se tratando de alunos adolescentes, as dificuldades parecem ser ainda maiores, pois os professores se queixam de ter que lidar com a indisciplina decorrente da falta de respeito, limites e interesse, além de terem que ocupar o lugar dos pais na educação dos filhos, tarefa para a qual sentem-se despreparados por não saberem lidar com determinadas situações (AQUINO, 1998; FACCI et al., 2004). Consonante Dayrell, um dos principais empecilhos está relacionado com a “forma como os jovens vêm se construindo como alunos” (DAYRELL, 2007, p. 1119), na medida em que questionam modelos antigos que não se adaptam mais ao contexto atual, produzindo novos conflitos e tensões.

---

<sup>1</sup> Segundo Freud (1925/1987), há três profissões impossíveis, a saber: governar, educar e curar. Tal impossibilidade está relacionada com o fato de que “por mais qualificação e experiência que se tenha, por mais que alguém se dedique e se empenhe com boa vontade, os resultados alcançados nunca são completamente satisfatórios.” (SANTIAGO, 2011, p. 120). Os resultados nunca serão satisfatórios porque sempre haverá algo da pulsão sexual que escapa aos processos educativos, que não aceita se submeter a ela.

Em adição, Gutierrez (2005) retrata o “quadro negro” que compõe a relação dos adolescentes com a escola tanto pela apatia dos educandos como por sua violência e desordem. Segundo a autora: “são frequentes as posturas de questionamento e afronta ao professor, indicando uma transformação em relação ao saber vindo do campo do Outro.” (GUTIERREZ, 2005, s/p). Assim, o adolescente, com seus comportamentos desafiadores, parece incomodar por explicitar o impossível do ato de educar à medida em que traz novos desafios para o contexto escolar. Para Dayrell (2007, p. 1107), “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”. Além do mais, o autor afirma que, devido à expansão da escola, que passou a atingir um número maior de jovens, e também pelas próprias alterações das manifestações culturais desse público, está ocorrendo um “ruir dos muros” da escola, já que esta se encontra “mais permeável ao contexto social e suas influências.” (DAYRELL, 2007, p. 1115).

Modificações nas noções de tempo, espaço, reflexividade e alterações no mundo do trabalho e nas formas encontradas pelos jovens para se expressar, tais como a música, o vídeo e até mesmo o próprio corpo, também são colocadas como alguns dos principais fatores que influenciam a mudança de comportamento dos adolescentes. Em relação ao tempo, interessa-nos aqui citar o foco dos jovens no presente, o que dificulta seu processo de fazer planos para o futuro, inclusive no que concerne aos ganhos da escolarização a médio e longo prazo.

Em outras palavras:

Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. (DAYRELL, 2007, p.1110).

Diante do exposto, podemos supor que os educadores têm enfrentado vários obstáculos no processo educativo de adolescentes, tais como a falta de interesse, a descentralização da informação, a perda de reconhecimento e autoridade da classe profissional, a ampliação dos horizontes da escola, entre outros.

Especificando ainda mais nosso campo de pesquisa, as perguntas que de fato vão nortear nosso trabalho tratam de um grupo específico de alunos: como se

dá a inserção dos adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa? Qual é o imaginário dos educadores acerca desses alunos? Essas eram as questões que me intrigavam durante o período em que trabalhei como técnica das Medidas Socioeducativas e que motivaram a começar a delinear essa pesquisa. Antes de descrever um pouco mais da minha experiência, que motivou a construção deste trabalho, é necessário localizar como se dá a execução das medidas socioeducativas, em especial o acompanhamento da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), promulgado em 1990 pela Lei 8.069, comemorou vinte e três anos de vigência em 2013. Considerado como um marco na história dos direitos das crianças e adolescentes do Brasil, o ECA propôs mudanças e inovações fundamentais que modificaram a concepção da legislação vigente até então: o 2º Código de Menores de 1979. Regido pela Doutrina da Situação Irregular, o 2º Código de Menores previa punição tanto para as crianças e adolescentes privados das condições essenciais à sua subsistência ou que sofriam maus tratos da família, como aos adolescentes que cometeram um ato infracional. A sanção prevista para todos os casos considerados como “irregulares” era a internação na FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). Assim, nota-se que era dado o mesmo tratamento para aqueles que tinham seus direitos violados e para os que se envolviam com a criminalidade.

Nesse sentido, o ECA é inovador na medida em que abandona a doutrina da situação irregular e coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento. Assim, ao assumir a doutrina de proteção integral, o ECA prevê um tratamento diferenciado para crianças e adolescentes vítimas de violência, que passam a ter seus direitos garantidos, tais como o acesso prioritário à educação, à saúde, além do direito à liberdade, ao respeito e à convivência comunitária e familiar. Além disso, o estatuto também propõe mudanças nas sanções aplicadas aos adolescentes infratores, que passam a ter um caráter socioeducativo e não mais meramente punitivo, como ocorria com as internações na FEBEM. Surgem, então, as medidas socioeducativas que têm como objetivo a responsabilização do adolescente, bem como sua integração social, a garantia de seus direitos individuais e sociais, além da desaprovação da conduta infracional.

João Batista Saraiva (2009) divide o Estatuto em três sistemas de garantias. O Sistema Primário é responsável pelas Políticas Públicas de Atendimento a crianças e

adolescentes, logo, trata-se de um sistema universal. Já o Sistema Secundário está relacionado com as Medidas Protetivas dispostas no artigo 101 do ECA, aplicadas quando a criança ou o adolescente são vítimas de algum tipo de violência. Por fim, o Sistema Terciário é composto pelas Medidas Socioeducativas, que são descritas pelo artigo 112.<sup>2</sup>

Cabe ressaltar que a última novidade em termos de regulamentação das medidas foi promulgada em janeiro de 2012. Trata-se da Lei 12.594/12, mais conhecida como SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) que estipula de maneira organizada como cada medida deve ser executada. Em relação ao eixo da educação, o novo sistema o coloca como uma instância indispensável da vida do adolescente, que deve ser acompanhada, através da efetivação da matrícula e do monitoramento de aproveitamento e frequência do aluno, porém não há instruções diretas sobre como isso deve ser feito, construção efetuada por vezes de acordo com critérios particulares de cada técnico ou equipe. Moreira et al. (2014) também fazem algumas críticas em relação à prática do processo de escolarização segundo as legislações propostas, visto que:

Na dimensão da escolarização, observa-se a oferta de um sistema público educacional precário e falho em seu enlaçamento com os adolescentes, que muitas vezes trabalham ao invés de irem à escola – escolha imposta pela extrema pobreza vivenciada por estes sujeitos. (MOREIRA et al., 2014, p. 76).

Voltando à minha experiência com o acompanhamento desse eixo na medida de Liberdade Assistida, gostaria de citar alguns fatos que me instigaram a desenvolver esse trabalho, além de justificar a relevância do mesmo. Recebíamos algumas demandas intrigantes como, por exemplo, algumas listas que vinham da escola com nomes de adolescentes que estavam atrapalhando a ordem institucional de alguma forma. O objetivo era que nós, técnicos da medida socioeducativa, apontássemos quais jovens estavam inseridos no serviço. Uma demanda aparentemente normal, exceto pela certeza, motivada segundo a escola por alguns

---

<sup>2</sup> De acordo com o art. 112 do ECA, as medidas socioeducativas que podem ser aplicadas a adolescentes que cometeram atos infracionais são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semi-liberdade e internação. Tais medidas podem vir cumuladas com medidas protetivas, dispostas no art. 101 do ECA: encaminhamento aos pais e responsáveis, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em instituição oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; acolhimento institucional; inclusão em programa de acolhimento familiar e colocação em família substituta.

comportamentos de indisciplina, de que grande parte dos adolescentes da tabela cumpria uma medida socioeducativa. Para a surpresa da direção, nenhum dos nomes da lista era acompanhado por nós. Além disso, outras situações vivenciadas pela equipe despertavam nossa curiosidade, tais como: a aplicação de provas extras e fora do horário para os adolescentes das medidas; acompanhamento, durante toda a estadia na escola por um funcionário que ia com o jovem inclusive ao banheiro. Tais situações deixam algumas perguntas, em especial a que irá nortear o presente trabalho: Qual é o imaginário dos educadores acerca dos adolescentes inseridos no serviço de medidas socioeducativas?

Para tentar responder a essa questão, gostaríamos que o leitor nos acompanhasse em nossa caminhada, que tem como ponto de partida a adolescência. O primeiro capítulo, intitulado como “A definição de adolescência: esse eu apressado em achar a fórmula e o lugar”, trará uma pesquisa sobre a definição dessa fase da vida de um modo generalista que se afunila, ao longo do capítulo, para pesquisas sobre, respectivamente, a concepção dos professores sobre adolescência e sobre os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa. Almejamos com esse capítulo, que conta com as contribuições de autores como Matheus (2010), Caramashi (2006), Levi e Schmitt (1996) e Savage (2009), localizar o lugar do adolescente na sociedade e no discurso dos professores, logo, partimos de uma pergunta ampla para uma mais específica, com o intuito primordial de mapear os significantes utilizados pelos educadores para nomear esse grupo de alunos. É importante traçar tal panorama, visto que ele servirá de base comparativa para que as conclusões desta pesquisa sejam construídas.

Em seguida, no segundo capítulo, abordaremos o conceito de imaginário para a psicanálise, mais especificamente focando a definição que Lacan nos apresenta no seminário XXII (ainda inédito no Brasil). É importante ressaltar aqui que o imaginário será nosso operador conceitual, já que é através dele que poderemos elaborar reflexões e conduzir nosso processo de escuta dos professores.

Já no terceiro capítulo falaremos sobre o nosso caminho metodológico, desde a escolha pela metodologia da Conversação Psicanalítica, até os percalços vividos na pesquisa de campo.

Por fim, faremos a análise de dados, buscando as novidades que escapam ao imaginário cristalizado dos professores e que permitem que o adolescente que

cumpra uma medida socioeducativa seja visto para além das nomeações generalistas que recebe.

Convidamos, portanto, o leitor a descobrir novos olhares sobre os adolescentes em cumprimento de medida para que novas construções possam ser feitas partir daí: do “ferrinho de dentista” que incomoda ao aluno possível.

## 2 A DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA: “ESSE EU APRESSADO EM ACHAR A FÓRMULA E O LUGAR”

Por sua própria natureza, a juventude tem sido acusada de representar o futuro: a perene tipificação do adolescente pela *mass-media* como um gênio ou um monstro continua codificando as esperanças e os temores dos adultos com relação ao que vai acontecer. (SAVAGE, 2009, p. 16).

Quando o senso comum faz alusão à adolescência, são utilizados termos como “período de crise”, “momento de transformação”, “seres em desenvolvimento”, “época de descobertas”, entre inúmeras expressões que se referem a essa fase da vida. O uso de tais termos está arraigado em nosso cotidiano, contudo, pouco se fala sobre a posição do adolescente na sociedade ao longo da história, permitindo-nos compreender o uso dessas expressões e a concepção de adolescência da sociedade de hoje. Além disso, tal reconstrução torna-se necessária na medida em que a juventude é conceituada não só de acordo com critérios biológicos, como também por valores culturais transmitidos tanto pela família, como pela mídia e pela escola. Como bem aponta Caramaschi:

Apesar de ser um conceito do Século XX, a adolescência sempre teve sua função, seu papel e seu lugar na sociedade e, para ser escrita e descrita, precisa levar em conta uma multiplicidade de perspectivas, considerando vários aspectos. (CARAMASCHI, 2006, p. 1).

Se voltarmos à Roma Antiga, encontraremos uma concepção bastante peculiar. Nesse período da história, a adolescência, então chamada de *adulescentia*, fase que ia dos 15 aos 30 anos para os homens,<sup>3</sup> era considerada como uma época de preparação para a vida adulta em que o indivíduo necessitaria se submeter totalmente às regras da hierarquia familiar patriarcal. O *adulecens* assim o fazia por considerar o respeito à hierarquia algo natural que deveria ser transmitido para as próximas gerações. Desse modo, o indivíduo era orientado por normas claras e bem definidas que o direcionavam para sua meta futura: assumir a mesma posição do pai, seja como agricultor, cidadão ou guerreiro (MATHEUS, 2010). As orientações familiares eram consideradas mais importantes do que os anseios pessoais:

Desta maneira, os períodos de duração da adolescência e da juventude eram determinados socialmente com o objetivo de manter a submissão dos filhos aos pais, que possuíam todos os poderes. Era uma relação estruturada nas tradições e nas leis. (CARAMASCHI, 2006, p. 6).

---

<sup>3</sup> De acordo com Caramaschi (2006, p. 4): “Ao contrário dos homens, as mulheres não se definiam pela idade, mas pela condição física ou social: antes do casamento, depois do casamento, sem filhos, com filhos e idosas. A idade no caso delas era irrelevante, mas as relações que estabeleciam na cidade, com sua família de origem ou a formada através do casamento, eram fundamentais.”

Ainda de acordo com Matheus (2010), já na Grécia, “efebo” era o termo utilizado para denominar essa fase da vida. Contudo, os preceitos que regulavam a existência desse indivíduo eram bem distintos daqueles delineados na Roma Antiga, já que o que definia a adolescência na Grécia era o culto à beleza e o alto valor social atribuído à juventude. Considerado como um ser em formação, a condição social conquistada pelo adolescente era vinculada ao modo como se comportava na relação amorosa, já que deveria ser totalmente subordinado a seu amante – que lhe assegurava sua formação tanto no plano filosófico como esportivo. Para Schnapp, a educação grega era orientada pela Paidéia, isto é, “a formação da virtude desde a infância, que desperta o desejo e a paixão de tornar-se um cidadão completo de saber, comandar e obedecer segunda a justiça.” (SCHNAPP, 1996, p. 20). Esse modo de educar orientava os jovens em relação ao seu lugar social que era bem diferente das posições ocupadas pelos mais velhos, além de dar referência para que se tornassem bons cidadãos.

Um pouco mais à frente no tempo, na Idade Média, pode-se notar uma concepção em alguns pontos semelhante ao mundo contemporâneo, na medida em que os adolescentes eram vistos como transgressores da ordem, sendo nomeados, segundo o psicanalista Tiago Corbisier Matheus (2010), como “tutores da desordem”. Para Levi e Schmitt (1996), por serem perigosos e transgressores os jovens eram educados com o objetivo de aprenderem a controlar seus corpos e desenvolvê-los espiritualmente. O casamento, além da educação e do exército, era visto com uma solução possível para a impulsividade e promiscuidade, sendo, portanto, um dos objetivos dos mais velhos.

No entanto, com o advento do Estado Moderno a transgressão passou a ser considerada inaceitável por ser vista como uma ameaça ao *status quo*. Foi nesse período da história que Rousseau inaugurou o uso do termo “adolescência” relacionado com um momento de crise em que será determinado o caráter do indivíduo para o resto de sua vida. Daí a importância da educação de baixo custo, tanto do ponto de vista afetivo como racional, que atuaria na orientação do indivíduo, ao longo das diversas fases de sua vida, para que se adapte de forma satisfatória às exigências da sociedade (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011; MATHEUS, 2010). Consonante com Caramaschi:

Na sociedade europeia, o ensino primário tinha como objetivo principal o aprendizado das primeiras noções necessárias para a vida social. Já o ensino secundário, geralmente seguido por estudos superiores, também

tinha o dever de realizar uma educação moral para o futuro adulto. (CARAMASCHI, 2006, p. 11).

Para Grossman:

Na transição da Idade Média à Modernidade, três fatores tiveram grande influência na concepção que o homem tinha de si e da sua relação com os outros. O primeiro aspecto foi o novo papel do Estado, que passou a interferir e exercer controle do espaço social e da ordem pública, legando à comunidade um tempo maior para a dedicação às atividades particulares. O segundo fato foi o desenvolvimento da alfabetização e dos livros, incentivando o gosto pelo privado e pela solidão. O terceiro acontecimento foi o estabelecimento de novas religiões ao longo dos séculos XVI e XVII, que exigiam dos fiéis uma devoção mais íntima. (GROSSMAN, 2010, p. 48).

De acordo com Savage, os precursores “de um novo estado intermediário que ainda não tinha nome” (SAVAGE, 2009, p. 29) foram Marie Bashkirtseff e Jesse Pomeroy, aquela com seus diários íntimos, o “verdadeiro gênio”, e este com seus crimes bárbaros, o “menino demônio.”. Desse modo, os adolescentes “passaram a ser uma fonte de esperança e símbolo do futuro, por um lado, mas por outro eram um grupo instável e perigoso.” (SAVAGE, 2009, p. 30).

Logo, com o advento da revolução industrial e com a consequente estabilização econômica, o estado da adolescência passou a ser reconhecido de fato (SOLANO, 1997) como um tempo de despertar e de crise:

O conceito ocidental de juventude foi alterado pelo turbilhão econômico e político do fim do século XVII. A Revolução industrial deu início a enormes migrações do campo para a cidade e inaugurou uma nova sociedade baseada no materialismo, no consumismo e na produção em massa [...] Os jovens e as crianças sofreram o impacto dessa revolução, trabalhando em tarefas perigosas e repetitivas, ou vagando soltas na imundice[...]. (SAVAGE, 2009, p. 30).

Um jovem chamado Jesse Pomeroy foi uma das figuras adolescentes da época que despertou a preocupação dos adultos em relação ao futuro dos jovens que sofriam com as mudanças da sociedade e tinham que se virar sozinhos: “Havia muita pouca escolaridade, trabalho infantil endêmico e a puberdade marcavam o momento em que luta pela sobrevivência começava pra valer.” (SAVAGE, 2009, p. 27).

Os impactos de tais mudanças na vida das crianças e dos adolescentes produziram efeitos, inclusive no modo como se organizavam socialmente, pois, “na falta de uma estrutura imposta por adultos, eles se organizavam em gangues que mal podiam ser controladas” (SAVAGE, 2009, p. 50). Além disso, as reportagens sensacionalistas produzidas sobre os jovens tiveram consequências sobre seus comportamentos, já que aparecer na mídia dava a eles certa visibilidade.

Nas palavras de Lacadée:

A figura medieval do bravo cavaleiro errante em busca da salvação e do Graal deu lugar à do vagabundo perigoso. Desde então, a vontade de controlar os jovens não parou de crescer, da qual decorreu o surgimento da noção de crise da adolescência. (LACADÉE, 2011, p. 17).

Cabe ressaltar, em adição, que, após a Segunda Guerra Mundial, o adolescente passou a ser visto como um consumidor em potencial, imagem esta que foi exportada do Ocidente para o resto mundo. Como bem diz Savage:

Em 1944, os americanos começaram a usar a palavra *teenager* para descrever a categoria de jovens com idade entre 14 e 18 anos. Desde o início, foi um termo de marketing usado por publicitários e fabricantes que refletia o poder de consumo recentemente visível dos adolescentes. (SAVAGE, 2009, p. 11).

Diante de tais mudanças históricas que produziram efeitos tanto nas crianças como nos adolescentes, a educação não poderia mais ser a mesma, deveria ser mais profunda e extensa, além de orientar e acolhê-los. De acordo com Savage, seguindo as orientações de Rousseau, em 1870 “os governos da América e da Europa começaram a criar as instituições de educação compulsória.” (SAVAGE, 2009, p. 31). Se até então a educação acontecia no seio familiar, local onde “aprendiam as normas e as regras da cultura” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79), com o advento da Revolução Industrial e a conseqüente ida das mulheres e das crianças para o trabalho fabril, criam-se as instituições escolares obrigatórias, que tinham como seus objetivos, além de domesticar os jovens ditos selvagens, cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam para evitar os maus tratos que vinham sofrendo. Para Paschoal e Machado (2009), mesmo que a escola tivesse finalidades assistencialistas, também havia um cunho pedagógico desde seus primórdios.

De acordo com Cambi, duas linhas de pensamento norteavam a construção da pedagogia da época. Havia os positivistas que

estavam voltados, em particular, para uma elaboração da pedagogia como ciência (ou ‘ciência da educação’), por um lado, e, por outro, para uma redefinição dos *curricula* formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria e como um feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como do caráter. (CAMBI, 1999, p. 467).

Durkheim, como um dos representantes do positivismo, propõe uma educação baseada no “aprendizado social por parte do indivíduo e um meio para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos.” (DURKHEIM *apud* CAMBI, 1999, p. 469). Logo, fica claro o papel socializador da instituição escolar que auxilia o indivíduo em sua inserção social. Por outro lado, existiam os socialistas utópicos que propunham

uma educação igualitária e não individualista, para além dos muros da escola, incluindo os alunos também na vida política:

postulam com maior vigor que outras correntes pedagógicas, a mais estreita ligação entre educação e sociedade, sobretudo entre educação e política, rompendo com a tradição que via a educação relegada ao âmbito exclusivamente escolar e frequentemente alheia ao debate político no sentido estrito. (CAMBI, 1999, p. 477).

Já em meados do século XIX, havia os tradicionalistas europeus, representados principalmente pela Alemanha, que mantinha uma forma de governo autoritária, que:

Sabiam o que fazer com todo esse excesso de energia pubescente. Nada de se preocupar em dar aos jovens tempo para se desenvolverem, o que estes selvagens precisavam era de educação escolar baseada em esportes e em seguida o alistamento em organização pré-militares para cadetes. (SAVAGE, 2009, p. 33).

Na Grã Bretanha, “as escolas públicas britânicas – que, apesar do nome, eram estabelecimentos exclusivos, pagos – desenvolveram um etos educacional que fundia religião, disciplina, cultura, atletismo e o espírito de serviço num sistema poderoso abrangente.” (SAVAGE, 2009, p. 34). Assim, as escolas eram voltadas para as classes médias e altas que seriam responsáveis por manter o poder imperial: “O produto ideal da escola pública era o cristão musculoso, que combinava autodisciplina, bravura física, observação religiosa e o espírito de serviço num novo tipo de masculinidade moral.” (SAVAGE, 2009, p. 35). O jovem, inicialmente leal aos pais, deveria ser leal à escola para, por fim, ser leal a seu país.

Por sua vez, os jovens menos favorecidos economicamente eram educados por pessoas provenientes das escolas públicas, em centros comunitários e organizações voluntárias. A ideia era que tais instituições ajudassem “[...] os meninos da jovem classe operária a evitarem as tentações da ‘ilegalidade’ e os ‘musica hall de baixa categoria’ [...] Levar a civilização aos ‘mal-educados, sujos e brigões’ selvagens da classe operária urbana [...]” (SAVAGE, 2009, p. 37). Aqueles que não seguissem os ideais patriotas e militares, eram considerados como degenerados, divergentes, ou seja, conforme expressão do psiquiatra B. A. Morel, eram “seres humanos defeituosos;” (MOREL *apud* SAVAGE, 2009, p. 37).

No final do século XIX, a situação das crianças e dos jovens se agravou ainda mais, já que ainda eram abandonados, não havia uma rede de direitos e aparatos que os protegessem, o que fazia com que se agrupassem em gangues. Assim, os números relacionados à delinquência juvenil continuavam subindo, o que fez com que a supervisão por parte dos mais velhos aumentasse progressivamente, em especial

aos jovens de classes privilegiadas, já estes “personificavam os principais valores americanos.” (SAVAGE, 2009, 52). Para lidar com a situação, em algumas regiões como a Grã Bretanha, foram criados “reformatórios separados e escolas industriais para criminosos com menos de 16 anos” (SAVAGE, 2009, p. 58). Pode-se dizer que:

A educação era o que mais preocupava os adultos durante os anos de 1870 e 1880, no que se referia à juventude. Para muitas crianças, as novas escolas estaduais, a insistência no ensino religioso, as atividades esportivas compulsórias e os castigos corporais transformaram a frequência num campo de batalha. O Ato Educacional de 1880 foi muito impopular porque mantinha as crianças na escola até a idade de 11 anos: a principal carga financeira agora sobre os jovens com mais idade, que eram muitas vezes o principal, se não o único meio de sustento. (SAVAGE, 2009, p. 58).

Mesmo com a obrigatoriedade, muitos jovens não frequentavam a escola, pois precisavam ajudar no sustento da família. Contudo, tal mudança na educação aumentou os níveis de crianças alfabetizada. Logo, o fator principal que determinou a mudança de concepção em relação à adolescência, inaugurando a “adolescência” tal qual a conhecemos no ocidente foi “a possibilidade de prescindir da ajuda financeira dos jovens que agora podem se dedicar mais tempo à formação profissional.” (FROTA, 2007, p. 153).

Como vimos, os adolescentes não passam ilesos pelas modificações sociais, sendo, portanto, convocados a produzir respostas particulares para lidar com as questões que aparecem nesse momento da vida e que dizem de certa forma do contexto em que estão inseridos. Tais dúvidas estão relacionadas tanto à puberdade como à construção de uma nova forma de pertencer ao meio social que rompe, de certa forma, com a autoridade paterna e com a infância. Nesse sentido, para compreender a forma como os adolescentes se inscrevem na sociedade e se relacionam entre si, é preciso levar em consideração o contexto no qual estão inseridos, isto é, não podemos deixar de lado as especificidades da atualidade, já que estas produzem consequências na forma como os adolescentes se relacionam entre si e com o Outro social. Segundo Caramaschi:

Atualmente, o conceito de juventude é diferente da concepção adotada no início da Era Moderna. A adolescência é vista, hoje, como um período da vida. Ainda é bastante vigiada, motivo de grandes desconfianças e tenta-se controlá-la de várias formas. Deixou de ser uma fase final para ser uma fase de transição, tornando-se cada vez mais longa e sendo exigida cada vez mais a escolarização. (CARAMASCHI, 2006, p. 15).

Nas palavras de Frota, os adolescentes contemporâneos:

amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro

complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. Um mito, inventado no começo do século 20, que vingou sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. (FROTA, 2007, p. 146).

Em “O mal-estar na civilização”, Freud sinaliza três pontos como a origem do sofrimento humano: “O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo [...], do mundo externo [...] e de nossos relacionamentos com os outros homens.” (FREUD, 1930/2006, p. 85). Sendo que, para o autor, a relação com o outro é a principal fonte de mal-estar. No caso dos adolescentes, o estabelecimento do laço social é ainda mais delicado, uma vez que, de acordo com Miranda (2001), os três eixos apontados por Freud atuam de forma simultânea. Desse modo, esse sujeito encontra dificuldades de reconhecer seu corpo, que não cessa de se transformar, além de ter que construir uma forma inédita, particular, para lidar com Outro, com o indizível que diz respeito à sexualidade emergente e com o mundo que o cerca. Nesse sentido, pode-se pontuar que:

A adolescência implica a realização de um árduo trabalho psíquico para dar conta, em primeiro lugar, da aquisição de um novo corpo e, do ponto de vista dos processos de identificação, dos referenciais relativos à assunção de uma outra posição subjetiva. Quando essa experiência vem a produzir, no mundo interno, um transbordamento pulsional que estaria necessariamente aliado a um estado de fragilidade narcísica, a “saída” pode ser a de passar ao ato. (CARDOSO, 2010, p. 11).

Assim, podemos supor, segundo Lacadée (2007), que a adolescência é “a mais delicada das transições”. Trata-se de uma transição atravessada por riscos, em que o jovem busca construir uma forma particular de se inserir no laço social, de provar que sua existência não é insignificante e despropositada, como um sujeito autônomo e responsável por suas escolhas:

Ele testa a fronteira entre o fora e o dentro, joga com as interdições sociais, estuda o seu lugar no seio de um mundo onde não se reconhece muito bem. Inapreensível para os outros e para si mesmo, inscreve a sua experiência, frequentemente indizível, na ambivalência ou na provocação. (LACADÉE, 2007, p. 55).

Ainda de acordo com o autor, correr riscos pode ser lido como uma demanda para que o sofrimento e seu transbordamento pulsional sejam barrados e, assim, sejam marcados simbolicamente. Caso contrário, o próprio adolescente fará essa marca como um chamado ao Outro, um ensaio sofrido e atrapalhado. Muitas são as respostas que cada adolescente cria para o transbordamento pulsional.

É importante localizar que o despertar a que diversos autores fazem alusão (SOLANO, 1997; LACADÉE, 2011) se refere a diversas instâncias da vida do indivíduo, a saber: a sexualidade tanto no que se refere à escolha de objeto, já que nessa fase “[...] operará a escolha definitiva de objeto.” (SOLANO, 1997, s/p), como também em relação à descoberta de que, em termos lacanianos, não há relação sexual.<sup>4</sup>

Em adição, trata-se de um despertar para novas formas de inserção social, para além do seio familiar, o que implica em certo rompimento com este, ou seja, estamos falando de “uma 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.” (FREUD, 1910/2006, p. 243). Por fim, na adolescência há uma “ruptura com os ideais que vem abalar as bases simbólicas da relação do sujeito com as suas identificações.” (SOLANO, 1997, s/p).

O senso comum, ao longo da história, definiu a adolescência com diversos significantes e nomeações, tais como, “fase de preparação para a vida adulta”, “beleza”, “desordem”, “instabilidade”, “crise” e “promessa para o futuro”, já para a psicanálise trata-se da “mais delicadas das transições”. Contudo, o que de fato nos interessa neste trabalho é a concepção dos professores sobre adolescência, em especial sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

## **2.1 A adolescência definida pelos professores**

Faremos uma revisão bibliográfica inicial sobre a concepção dos educadores sobre adolescência em geral para, em seguida, rastrear o que há no campo acadêmico sobre a definição que os mesmos dão para os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa.

Se a própria vivência da adolescência é afetada pelas modificações, não seria diferente com a concepção que os professores têm da mesma:

Na sociedade contemporânea, as expectativas frente ao adolescente têm se complicado, devido às mudanças sociais, morais e políticas que vêm ocorrendo de forma tão rápida nos últimos tempos. Assim, os adolescentes acabam crescendo num mundo completamente diferente daquele em que seus pais e professores cresceram, o que pode fazer com que os pais e professores tenham mais dificuldades para compreender a adolescência dos seus filhos e alunos, época em que a autoridade adulta está sendo questionada pelos jovens. (CARAMASCHI, 2006, p. 19).

---

<sup>4</sup> Solano explica o termo laciano dizendo que “[...] no inconsciente não há inscrição de significantes que poderiam trazer uma elaboração de saber sobre a relação entre homem e mulher.” (SOLANO, 1999, s/p).

Consonante Santiago (2011), em cada época o mal-estar aparece de forma distinta, hoje podemos supor que os professores estão enfrentando uma época difícil para sua profissão, principalmente no que concerne a sua autoridade, valorização e condições de trabalho, já que “não encontram mais apoio num passado supostamente estável para o exercício de seu governo e nem modos sacralizados institucionalmente para evitarem seu desamparo.” (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 17). Assim, para lidar com a situação lançam mão de algumas estratégias tais como “estudar novas prescrições formativas e modalidades de planejamento.” (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 17). Para Santiago, o professor tem tentado fazer valer sua autoridade, não mais pela via do saber, mas “por meio da imposição de significantes mestres desprovidos de poder.” (SANTIAGO, 2009, p. 68). Significantes utilizados também para nomear seus alunos adolescentes.

Assim sendo, além de ser atravessada por fatores culturais e históricos, a visão dos professores sobre adolescência:

Mesclam-se com suas próprias convicções. Quando opinam sobre as tarefas familiares a serem divididas entre homem e mulher, revelam seus próprios estereótipos e preconceitos, pois que as representações, ao mesmo tempo que dão sentido às vivências, vão também produzindo subjetividades. Além disso a prática docente, para além da ordenação didático-pedagógica, está atravessada de conteúdos culturais, institucionais, sociais, psicológicos que constituem o próprio imaginário das/os professoras/es (SILVA et al., 1999, p. 221).

A pesquisa de Caramaschi, feita com 10 professores de escolas particulares de Anápolis-GO, revela que “100% dos professores considera a adolescência sinônimo de Mudança, Questionamentos e Contestações; 80% sinônimo de ‘oscilação de humor’ e 70% de crescimento.” (CARAMASCHI, 2006, p. 63). Em adição, outras características foram apontadas, tais como: impetuosidade, nervosismo, crescimento, maturidade física, contestação e carência afetiva. Logo,

Pais, professores e adolescentes consideram a adolescência de hoje diferente de adolescências anteriores (referentes à época em que os pais e os professores foram adolescentes, entre a década de 60 a 80). As principais atribuições feitas a essas diferenças estão relacionadas à evolução da tecnologia que facilita o acesso à informação. Além disso, referem-se às diferenças quanto a imposição e determinação de limites aos adolescentes (CARAMASCHI, 2006, p. 111).

Salles entrevistou 12 professores de oito escolas diferentes que evidenciaram “a imagem da autoafirmação comportamental do adolescente – fazer o que tem vontade – e da adolescência como uma época de menores responsabilidades – ‘estar aí’..” (SALLES, 1995, p. 27). Além disso, definiram o adolescente como aquele que “não tem

nada na cabeça”, “sem preocupação com o futuro”, indisciplinado, desinteressado, irresponsável e que “se preocupa com o imediato, com os divertimentos, com namorados (as), imagem e aparência...” (SALLES, 1995, p. 27). Por outro lado, afirmam que o adolescente se preocupa com sua ascensão social, principal razão que os levam a dar certa importância para a escola que também é um espaço de convivência social. Por fim, “para eles, o adolescente não buscava a escola para estudar ou aprender, como exemplificado nas falas: ‘ninguém estuda’, ‘vêm para a escola para sair, passear’, ‘para encontrar amigos e namoradas’.” (SALLES, 1995, p. 27).

Já Roehrs, Maftum e Zagonel, apontam que para os professores participantes de sua pesquisa “a adolescência consiste em uma etapa do desenvolvimento humano, de transição entre a infância e a vida adulta.” (ROHERS; MAFTUM; ZAGONEL, 2010, p. 423). Separação, individualização, reestruturação e transição também são processos apontados como típicos dessa fase da vida, que se limita, segundo a fala de alguns educadores, através de parâmetros comportamentais e psicológicos, que vêm acompanhados de mudança, crise e adaptação. Outras definições que aparecem na pesquisa são: energia, sexualidade, força, destemor, violência, impulsividade, prepotência, desafio e competição.

Corroborando com os resultados das pesquisas supracitadas, Montezi e Aiello-Vaisberg revelam que os professores por elas entrevistados acreditam que “ser adolescente é ter um viver vazio, superficial e sem grandes realizações” (MONTEZI; AIELLO-VAISBERG, 2009, s/p), já que o jovem só se interessa por festas e por tecnologia. Além disso, não acreditam na sua capacidade de fazer escolhas por não saberem discernir certo e errado. Comportamentos inadequados e maldosos também são apontados, o que leva, inclusive, o professor a temer sua integridade física, além de ter dificuldade para realizar seu papel profissional por se sentir impotente (AIELLO-VAISBERG; CAMPS, 2002).

Dayrell, em seu estudo sobre a juventude inserida na escola pública, afirma que:

É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Coval (2006) entrevistou futuros professores, que definiram a adolescência como fase em que não há maturidade, responsabilidade e que é permeada por conflitos, rebeldia, insegurança, necessidade de aceitação e de autoafirmação, distanciamento familiar, inconsequência, preocupação com a aparência, depressão, início dos relacionamentos amorosos, idealismo e contestação. Para alguns dos futuros professores tais características demandam que construam aulas mais dinâmicas que possibilitem a construção de um ambiente positivo. Todavia, outros apontam que o ambiente de sala de aula pode se tornar negativo por dois fatores: “um localizado no próprio futuro professor, que diz não saber lidar com adolescentes, outro localizado no adolescente, que não respeitará o professor e tumultuará a aula.” (COVAL, 2006, p. 108). É interessante apontar também que os participantes da pesquisa acreditam que os principais papéis de um professor de adolescente são manter a ordem na sala de aula, motivar o aluno e relacionar o conteúdo com o cotidiano no qual este se encontra inserido.

Ainda sobre a percepção dos professores em relação a seu aluno adolescente:

68,2% responderam que os jovens mostram estar perdidos, desinteressados, descompromissados, sem limites, indisciplinados; 13,6% explicaram que os jovens os procuram para orientação e 9,1%, descreveram seu aluno como: crítico, sincero, afetivo. Isto nos mostra que a maioria dos professores vem tendo dificuldade em atuar junto a estes alunos, visto a falta de limites desses adolescentes. (SALEM; MORETTI, 2005, p. 16).

Como aponta pesquisa desenvolvida por Silva et al., a concepção dos professores sobre adolescência é influenciada, inclusive, por critérios de gênero: “os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados, enquanto as meninas são atentas e aplicada, mas menos inteligentes.” (SILVA et al., 1999 p. 215). Dizem também que as meninas, ainda, são mais responsáveis e sensíveis, enquanto os meninos são dispersos, agitados e desatentos.

Após realizar o levantamento de pesquisas sobre a concepção que os professores têm sobre os adolescentes em geral, podemos assinalar as seguintes características principais: desinteressados, descompromissados, indisciplinados, preocupados com a imagem/aparência, impulsivos, preocupados com o futuro e desmotivados. Em adição, os estudos revelam (COVAL, 2006; SALEM; MORETTI, 2005; AIELLO-VAISBERG; CAMPS, 2002) que os professores se sentem impotentes diante dos alunos adolescentes, além de não saberem lidar com os mesmos por não estarem capacitados para tanto. De acordo com Pereira, Paulino e Franco, os professores localizam o desinteresse dos alunos como uma “das causas

desse suposto fim da autoridade docente. O escárnio, a zombaria, o boicoto e a apatia de muitos discentes também vêm se juntar ao que se pode denominar crise do vínculo educacional contemporâneo.” (FRANCO, 2011, p. 18).

Contudo, ainda precisamos aprofundar mais para atingir o objetivo desta pesquisa, isto é, desvelar quem é o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa para os educadores. Assim, seguiremos com o este recorte, após localizar como se dá o eixo da escolarização nas medidas socioeducativas.

## **2.2 Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na escola**

O programa Cenas do Brasil, do dia 28 de março de 2013, veiculado pela TV Nacional Brasil (NBR) – responsável por noticiar ações do Poder Executivo – mostra que há aproximadamente 70.000 adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas no Brasil. Esses níveis alarmantes da criminalidade relacionada aos adolescentes têm sido revelados pela mídia periodicamente, o que aponta a necessidade de pesquisas que busquem analisar a relação desses jovens com a sociedade em diversas instâncias, tais como a escola, a saúde e a cultura. Assim, considerando a relevância atual do assunto e sua importância para a sociedade de modo geral, este trabalho terá como tema central o imaginário dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>5</sup> sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

As respostas da sociedade aos atos infracionais cometidos por adolescentes variam conforme a época e a cultura de um povo. No contexto brasileiro, ressaltamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, dispositivo legal que visa tratar das questões que envolvem a relação das crianças e dos adolescentes com o meio em que vivem. No art. 103, o ECA delibera como ato infracional toda “conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Logo, mesmo que o adolescente seja considerado inimputável, ele deve se responsabilizar pelo ato cometido.

As Medidas Socioeducativas podem ser aplicadas a adolescentes, de 12 a 18 anos (podendo ser cumprida até os 21 anos), quando cometem um ato infracional. Cabe ressaltar que as medidas em meio aberto, Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, são de responsabilidade do município. Já as medidas

---

<sup>5</sup> Segundo o art. 40 da resolução SEE nº 2.197 (2012), “a Educação de Jovens e Adultos – EJA – destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.” Cabe ressaltar que a idade mínima para matrícula na EJA é de 15 anos.

restritivas de liberdade, Semi-Liberdade e Internação são executadas pelos estados da federação – de acordo com o SINASE, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas em todo território nacional (Lei 12.594 promulgada em janeiro de 2012 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990).

As medidas socioeducativas, em geral, se norteiam por três eixos principais com enfoques institucionais, a saber: a educação, a profissionalização e a família, com o fim primordial de incluir socialmente o adolescente, além da possibilidade de construção de um novo projeto para sua vida. Por se tratar de um meio de extrema relevância para a inclusão desses adolescentes na sociedade, o presente trabalho terá como foco o eixo da educação com a finalidade de discutir possíveis impasses que permeiam a relação entre os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa e os professores. Em adição, Alves (2010) aponta a relevância do tema na medida em que a forma de como lidar com esse público tem sido pauta de discussões na escola e em seminários e congressos de âmbito nacional.

Se do ponto de vista jurídico a reinserção na escola é um aspecto crucial para que se configure o cumprimento da determinação judicial, para o adolescente, em alguns casos, retomar os estudos é o principal projeto de sua vida, sendo a escola o local onde deposita suas expectativas e a esperança de conseguir construir um futuro promissor. Samuel,<sup>6</sup> atendido no Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto-Modalidade Liberdade Assistida de Belo Horizonte, ilustra bem essa observação. O adolescente de 16 anos cumpre a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida há alguns meses devido ao envolvimento com o tráfico. Samuel comparece de forma assídua aos atendimentos, que ocorrem semanalmente, além de mostrar-se extremamente preocupado com sua situação na escola. No entanto, o jovem é apreendido novamente por outro ato infracional, sendo determinado pelo juiz que aguardasse novo julgamento acautelado. Samuel é julgado e retorna para a Liberdade Assistida. Quando questionado sobre sua estadia no Centro de Internação Provisório, Samuel diz: “Pra mim o mais difícil foi ficar sem a escola. E se eu perco o ano? O que vai ser de mim?”. Assim, através desse fragmento de caso, pode-se notar que há alguns adolescentes que de fato acreditam na relevância da

---

<sup>6</sup> Samuel é um nome fictício.

escola. Contudo, parece que a tarefa educativa coloca obstáculos tanto para esse sujeito como para aquele que é responsável por sua educação.

Para averiguar quais seriam os empecilhos que estariam dificultando a permanência e ingresso desses adolescentes nas escolas foi feito um levantamento de dados, em junho de 2012, através de registros no Sistema de Informação e Gestão de Políticas Sociais (SIGPS). Foi detectado que de 99 jovens acompanhados pela equipe técnica do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto-Modalidade Liberdade Assistida da Regional Oeste de Belo Horizonte, 30 adolescentes não estavam matriculados na escola e 38 estavam inseridos no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino. No entanto, mesmo matriculados, muitos desses alunos estavam infrequentes às aulas. Quando questionados sobre o motivo da infrequência os adolescentes apontam diversos motivos, a saber: falta de interesse, desmotivação, necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da família, envolvimento em “guerras” nas comunidades e dificuldades de relacionamento com professores e coordenadores das escolas.

Os índices de evasão das crianças e adolescentes de baixa renda são significativos. Segundo dados do Relatório da UNICEF, *O direito de ser adolescente* (2011), muitas vezes as crianças e os adolescentes não conseguem aprender e avançar na escolaridade seja por causa da qualidade do ensino e do ambiente de aprendizagem, ou devido às atribuições domésticas e familiares:

À medida que as séries escolares avançam, aumentam os índices de distorção idade- série e de evasão [...] Em 2009, 13% das crianças e adolescentes de 10 a 14 anos tinham atraso escolar superior a dois anos. No mesmo ano, do total dos 2,3 milhões de concluintes do ensino fundamental, 1,09 milhão (ou mais de 47%) tinham entre 15 e 17 anos: encontravam-se atrasados em seus estudos (UNICEF, 2011, p. 31).

Estes números são ainda mais relevantes, sobretudo, quando a cotação é realizada no contingente de adolescentes que respondem por medidas socioeducativas. Zanella, citando pesquisa de Assis (2001), revela que “70% dos jovens entrevistados já haviam abandonado os estudos, com as seguintes alegações: a necessidade de trabalhar e a dificuldade em conciliar escola e trabalho, o desentendimento com professores e colegas e, ainda, as constantes reprovações, as dificuldades de aprendizagem, instabilidade nas moradias, problemas emocionais e de saúde.” (ZANELLA, 2010, p. 6). Seguindo a mesma direção, Volpi fez uma pesquisa com 4.245 adolescentes privados de liberdade e verificou que:

[...] a grande maioria dos adolescentes pesquisados – 96,6% – não concluiu o ensino fundamental. A porcentagem de analfabetos é 15,4%. O número de adolescentes que concluíram o 2º grau, conseqüentemente, torna-se praticamente nulo –7 num total de 4.245 (cujas informações foram obtidas), o que representa a ínfima parcela de 0,1%. (VOLPI, 2011, p. 56).

Além dos dados coletados na Regional Oeste de Belo Horizonte, há diversos trabalhos acadêmicos que produzem hipóteses sobre a relação que esses jovens estabelecem com a escola. Dentre eles, Carvalho, em seu trabalho sobre a inserção dos adolescentes em Liberdade Assistida na escola, revela que para os adolescentes participantes de sua pesquisa “a escola é uma obrigatoriedade muitas vezes cumprida por conta da expectativa da família e pela demanda da própria medida [...]” (CARVALHO, 2011 p. 142). Em adição, alguns jovens expõem sua dificuldade em lidar com certos conteúdos ministrados na sala de aula que consideram irrelevantes para sua vida e com o fato de serem responsabilizados pela diretoria e professores pela maioria dos comportamentos de indisciplina que ocorrem na escola, além de buscarem repostas e soluções imediatas para suas vidas, o que dificulta sua permanência na escola e sua inserção num curso profissionalizante que irá gerar resultados a longo prazo (GALLO; WILLIANS, 2008). Assim como aponta Dayrell:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Zanella (2010) revela que a representação social da escola entre os adolescentes que cumprem medidas é de uma possibilidade de ingressar na vida profissional. A autora ressalta, ainda, “a existência de elementos presentes no discurso dos adolescentes que demonstram uma concepção utilitária da necessidade de escolarizar-se, ante as exigências do trabalho” (ZANELA, 2010, p. 18).

A bela passagem do conto de Lima Barreto, *O filho de Gabriela* (1915), ilustra que a dificuldade do jovem no processo de apreensão das verdades apresentadas na escola é um problema antigo:

Eram-lhes as horas de aula um bem triste momento. Não que fosse vadio, estudava o seu bocado, mas o espetáculo do saber, por um lado grandioso e apoteótico, pela boca dos professores, chegava-lhe tisonado e um quê desarticulado. Não conseguia ligar bem umas coisas às outras, além do que, tudo aquilo lhe aparecia solene, carrancudo e feroz. Um teorema tinha o ar autoritário de um régulo selvagem; e aquela gramática cheia de regrinhas, de exceções, uma coisa cabalística, caprichosa e sem aplicação útil. O mundo parecia-lhe uma coisa dura, cheia de arestas cortantes, governado por uma porção de regrinhas de três linhas, cujo segredo e aplicação estavam entregues a uma casta de senhores, tratáveis uns, secos outros, mas todos velhos indiferentes. (BARRETO, 2010, p. 104).

Para Moreira et al. (2015), ambas as passagens acima citadas revelam que a escola é desagradável para os adolescentes, pois não são acolhidos e escutados de forma adequada pelos professores. É inegável, portanto, que a escolarização coloca dificuldades para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa tanto pelo seu desinteresse, como pela dificuldade de conciliar trabalho com estudos e pelo desentendimento com os professores. Parece que é pertinente nos perguntar se estas dificuldades seriam potencializadas pela concepção que os professores têm desses alunos, conforme apontam dados colhidos por Casado, em sua pesquisa sobre a escolarização de adolescentes em cumprimento da medida de Liberdade Assistida, revelando que:

Há, ainda, os estereótipos, que são ideias pré-concebidas com pouca ou nenhuma base real, sendo que ambos, estereótipos e expectativas, levam ao agir de forma a provocar nos outros reações que os confirmam e validam. Como educadores, temos que ter claro que nossas atitudes e comportamentos irão influenciar os educandos, pois não ensinamos apenas pelos conteúdos, mas também por nossas posturas. E por isto, como nos deixa claro Eizirik (2001) devemos ficar atentos às “profecias autorrealizáveis”, nas quais os estereótipos ficam mais fortes; sendo que estes são formas rígidas de percepção. (CASADO, 2009, p. 16).

Isso posto, prosseguiremos com um levantamento de pesquisas que abordem essa temática.

### **2.3 A concepção dos professores sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**

Embora a bibliografia sobre o assunto não seja vasta, há alguns trabalhos (SILVA; SALES, 2009; ALVES, 2010) que apontam que os educadores “dizem que estão de mãos atadas frente às crianças que não podem mais ser reprimidas ou chamadas ao dever” (SILVA; SALES, 2009, p. 4). Nesse caso, os educadores criticam uma gama de direitos dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estariam protegendo excessivamente as crianças e os adolescentes do Brasil. Além disso, Carvalho (2011) mostra que, com a promulgação do ECA, as escolas começaram a aceitar a inserção dos adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa na instituição, embora se trate de um processo imposto pela lei e não de uma escolha da direção da escola.

Ainda em relação à posição dos professores em relação aos jovens em conflito com a lei, Cardoso afirma que a escola em alguns momentos coloca tais adolescentes “como ‘incapazes’ de aprender e conviver no ambiente escolar, por considerá-los ‘anormais’ e potencialmente ‘perigosos’.” (CARDOSO, 2009, p. 2). Em seu trabalho

com os professores da EJA, Casado (2009) encontrou significantes como “agressividade”, “desacreditado” e “indisciplina” usados pelos educadores para nomear esses alunos, o que os deixa apreensivos, já que parecem supor antecipadamente o que podem esperar, em termos comportamentais, dos mesmos. Assim, acreditam que eles devem ser vigiados para que não desorganizem a ordem estabelecida pela instituição. De modo análogo ao apontado pelo trabalho supracitado, em minha incursão profissional pelas escolas, pude perceber que o adolescente é visto com certo incômodo pelos educadores, que, em vários momentos, não sabem o que fazer com os desafios que este sujeito coloca. As falas de alguns professores ilustram essa dificuldade: “esses bandidinhos não têm jeito, não têm lugar”, “não sei o que faço com esse menino, eu não entendo, ele tem tudo”, “pra quê ele vem na escola? Não faz nada e só atrapalha”. Nesse sentido, Alves revela que:

Na escola circulam as mesmas representações sociais da sociedade sobre o adolescente em conflito com a lei: medo, indiferença, dó, compaixão e hostilidade: há uma forte tendência de reforçar preconceitos e comparações entre o padrão de comportamento do aluno desejado, tido como “normal” e do aluno “problema”. (ALVES, 2010, p. 27).

Gallo e Willians (2008) enumeram alguns pontos que caracterizam os adolescentes em conflito com a lei e que acreditam se repetir em diversas culturas. A evasão e o fracasso escolar e a rejeição por parte dos professores são enumerados nessa lista.

Sobre a relevância da escola na vida dos adolescentes em conflito com a lei, a pesquisa de Silva e Sales aponta também que os professores acreditam que o trabalho da instituição escolar pode, por exemplo, “oferecer ajuda psicológica, complementar a família na função de cuidado [...], enfrentar os problemas relacionados ao uso de drogas, ensinar [...], orientar [...], punir.” (SILVA; SALES, 2009, p. 9). Lógica esta corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que prevê mudanças no papel escolar, que assume um papel social até então impensado, já que a aquisição de conhecimento era a função primordial da instituição escolar. Além de tudo, Casado (2009) assinala que para os educadores entrevistados em sua pesquisa, a escola pode diminuir as taxas de reincidência na criminalidade.

Todavia, mesmo que a escola possa oferecer diversos benefícios, alguns professores acreditam que “a interrupção dos estudos é vista como prejudicial por permitir um tempo ocioso e não pela importância da escola na formação do

adolescente.” (SILVA; SALES, 2009, p. 9). Além disso, Jesús e Ferriani (2008) apontam que a escola atua como um “fator protetor” em relação ao uso de drogas.

Algumas pesquisas apontam também que o ingresso na criminalidade marca, em alguns casos, a evasão escolar. Santana, Oliveira e Machado apontam que:

Analisando os casos de evasão escolar do PPSC/UFRGS<sup>7</sup>, no período entre 2007 e 2008, verificamos que os adolescentes que não concluíram sua medida eram também aqueles que estavam distantes de outras instituições sociais, em especial a escola. Estar fora da escola, nesse sentido, pode implicar no agravamento da situação de vulnerabilidade de muitos deles. (SANTANA; OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 114).

É importante apontar também a dificuldade que muitos adolescentes enfrentam para encontrar vaga nas escolas. Fato relatado por Santana, Oliveira e Machado na experiência de execução da medida socioeducativa no PPSC/UFRGS:

Nos últimos dois anos – com um visível agravamento em 2011 –, muitos dos adolescentes atendidos pelo PPSC/UFRGS não têm conseguido sequer garantir sua vaga no sistema regular de ensino. Daqueles acompanhados em 2011, um número significativo conseguiu apenas incluir seu nome na lista de espera. (SANTANA; OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 114).

Cabe destacar que o eixo da escolarização tem um papel fundamental nas medidas socioeducativas, pois de acordo com os ensinamentos de Vygotsky a escola “torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce.” (VYGOTSKY *apud* BRASIL, 2006).

A relevância da escola na vida dos adolescentes é também apontada pelo *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (DELORS, 2004). Segundo este trabalho, as funções primordiais da escola atual que a tornam um lugar privilegiado de saber e de laço social são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, isto é, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2004, p. 89). Como bem completa Dessen e Polonia:

Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

---

<sup>7</sup> Pesquisa realizada no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Retomando as funções reveladas pela UNESCO, no que concerne ao primeiro ponto levantado pelo autor, podemos dizer que se trata da “aquisição de um repertório de saberes codificados” (DELORS, 2004, p. 90), com o intuito de auxiliar o indivíduo compreender o mundo à sua volta. Já o aprender a fazer está diretamente ligado à formação profissional, na medida em que tem como objetivo ensinar ao aluno como colocar em prática seus conhecimentos. Em relação à convivência com o outro, o relatório supracitado diz ser um dos maiores desafios da atualidade, já que diz respeito ao reconhecimento da alteridade, além de incentivar a cooperação (DELORS, 2004). Por fim, o aprender se refere ao desenvolvimento integral do indivíduo, principalmente no que tange à responsabilidade e a elaboração de um pensamento crítico. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentados pela Ministério da Educação no ano 2000, o trabalho desenvolvido pela escola deve ser “apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.” Logo, o Ensino Médio, conforme coloca o art. 1º, §2º, da LDB (Lei nº 9.394/96), “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Tais funções podem ser resumidas pelos seguintes quatro tópicos a seguir, que revelam a indiscutível mudança do papel da escola no seio social e sua relevância no desenvolvimento dos jovens:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000).

Assim, podemos supor que a escola do nosso tempo deve, para além da transmissão de conteúdo, ajudar o adolescente a se orientar na vida e no mundo.

Informação corroborada pelo tão discutido Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005 de 2014), aprovado em junho de 2014. Segundo o que é disposto é seu art. 2º, inciso V, uma das diretrizes do PNE é “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. Em adição, o plano propõe uma série de melhorias na educação com o intuito de que se torne universal e de que o analfabetismo seja erradicado.

Para que o novo papel idealizado para escola seja de fato colocado em execução, foram também criados com a LDB novos parâmetros para a avaliação dos alunos condizentes com os valores que a instituição deseja transmitir. São eles: sensibilidade, igualdade e identidade (BRASIL, 1996). O primeiro se refere ao estímulo à afetividade, criatividade e curiosidade que rompem com conteúdo puramente repetitivos e padronizados. A igualdade, por sua vez, está ligada aos direitos humanos e à cidadania, incluindo o combate à discriminação e ao racismo. Por último, a identidade, que está atrelada à ética: “Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro.” (BRASIL, 2000).

Além de todas as funções apontadas, cabe ressaltar o papel da escola como auxiliadora do processo de responsabilização do adolescente na medida socioeducativa. É importante localizar que o objetivo primordial da medida socioeducativa é que o adolescente se responsabilize por suas escolhas em todas as instâncias de sua vida. Assim, é indiscutível a relevância da instituição na vida de tais indivíduos.

Conforme apontam as pesquisas mapeadas, apesar de a educação ser fundamental para o desenvolvimento dos adolescentes, os professores também parecem encontrar dificuldades no processo educativo dos adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa, o que pode estar atrelado à concepção que têm desses alunos. Logo, surge a seguinte questão: quem é o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa para os professores das escolas que os acolhem? Para tentar responder a esta questão lançaremos mão do conceito de imaginário da teoria psicanalítica que terá, pois, o papel de operador conceitual.

### **3 O IMAGINÁRIO COMO UM OPERADOR CONCEITUAL: "NOSSO ROTEIRO IMAGINÁRIO É A MANEIRA IMPROVISADA DE VIVER A VIDA.O TEATRO NOSSO DE CADA DIA..."**

É sempre em volta da sombra errante do seu próprio eu que se estruturam todos os objetos do seu mundo [assim como sua percepção dos outros indivíduos]. Eles terão um caráter fundamentalmente antropomórfico, digamos mesmo egomórfico. (LACAN, 1995, p.211)

As teorias sobre a pós-modernidade<sup>8</sup> tentam fazer recortes que “podem dizer a respeito de nosso tempo e de nós mesmos” (KUMAR, 2006, p. 16), contudo, cada autor elabora uma explicação sobre o contexto em que vivemos através de uma ótica diferente. Kumar cita em sua obra três teorias: a primeira, cujo ícone é Malcolm Bradbury, acredita que a sociedade alcançou um patamar que rompe totalmente com a sociedade industrial, isto é, “[...] o tipo de sociedade habitada pela maioria dos ocidentais do último século e meio não mais existia.” (KUMAR, 2006, p. 14). Em seguida, o autor cita a teoria de Daniel Bell, que faz uma leitura da sociedade moderna a partir da relação que esta estabelece com a informação e o desenvolvimento da tecnologia que a impulsiona, possibilitando, assim, que a sociedade se desenvolva através da racionalidade (KUMAR, 2006, p.15). Por fim, há a teoria pós-modernista, que vê tanto a cultura, como a política e a economia como propulsoras do progresso da sociedade.

Embora as teorias em questão apostem na razão como a principal fonte de progresso, há alguns aspectos eminentemente humanos que não correspondem às expectativas teóricas, dentre eles é de interesse deste trabalho destacar o fato de que as relações humanas são sempre construídas a partir do contato que se tem com a imagem do outro. Cabe ressaltar que tal constatação é atemporal, pois faz parte da constituição do sujeito na medida em que desenvolve tanto sua “personalidade quanto sua relação com seu meio ambiente próprio” (SAFATLE, 2007, p. 31) a partir de uma imagem espelhada que vê do outro. Nas palavras de Chemama (1995, p. 104), “na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma.”

Apesar de ser algo constitutivo do ser humano construir suas relações a partir das imagens de seus semelhantes, alguns autores apontam que a instância imaginária está de certa forma ressaltada na época em que vivemos. Kessler, por exemplo, revela que uma das características do mundo contemporâneo é o “o

---

<sup>8</sup> Optamos por lançar mão do termo utilizado por Kumar (2006), embora saibamos que há nomeações distintas propostas por outros autores.

declínio da predominância das referências simbólicas, o incremento das referências calcadas nas imagens, no imaginário.” (KESSLER, 1999, p. 64). Já Debord, nomeia a sociedade atual como a “sociedade do espetáculo”, que, para o autor, “não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.” (DEBORD, 2005, p. 9). Imagens estas que se tornam a principal fonte de informação para os membros do corpo social moderno. Como bem aponta Lima:

A multiplicidade de imagens na contemporaneidade e a crescente virtualidade tecnológica têm promovido a expansão do registro imaginário da subjetividade, com todos os seus efeitos: perda da dimensão simbólica, que se traduz especialmente em termos de busca pelo prazer imediato e um desinteresse pelas atividades que exigem um esforço ou adiamento de satisfação, e a ilusão de se ter “tudo”. (LIMA, 2006, p. 39).

Assim, nota-se que o conceito de imaginário é fundamental para analisarmos a posição que os indivíduos assumem na atualidade, principalmente no que concerne à classificação e à nomeação de seus pares. Se antes havia parâmetros baseados na tradição, na história e nos símbolos, hoje parece ocorrer um tipo de classificação, que tem como foco primordial o imaginário (KESSLER, 1999). Para Laplantine e Trindade:

Vivemos na atualidade a busca de novos caminhos que possam conduzir à compreensão e à superação da realidade. A imaginação tornou-se o caminho possível que nos permite não apenas atingir o real, como também vislumbrar as coisas que possam vir a tornar-se realidade. (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p. 2).

Seguindo o desenvolvimento deste raciocínio, Caligaris completa afirmando que “as identidades imaginárias acabam povoando e transformando o nosso mundo” (CALIGARIS, 1993, p. 191), já que na falta de recursos identificatórios, que são transmitidos pela herança cultural, histórica e familiar, criamos identidades imaginárias e privadas que não toleram a diferença.

A construção de um sistema classificatório é ponto comum entre diversas áreas do conhecimento que visam criar agrupamentos para compreender e nomear uma realidade específica. Max Weber em sua teoria sobre os “tipos ideais” esclarece de forma brilhante o modo através do qual determinadas classes são construídas:

A validade objetiva de todo saber empírico baseia-se única e exclusivamente na ordenação da realidade dada segundo categorias que são subjetivas, no sentido específico de representarem o pressuposto do nosso conhecimento e de associarem, ao pressuposto de que é valiosa, aquela verdade que só o conhecimento empírico nos pode proporcionar. (WEBER, 2001, p. 152).

Logo, a categorização da realidade em “tipos ideais”, que têm como bases critérios imaginários, nos auxilia na construção de um conhecimento específico da realidade. Esses tipos, ainda segundo o sociólogo, são obtidos:

[...] mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo do pensamento. (WEBER, 2001, p. 138).

A idealização dessa classificação refere-se justamente à não possibilidade de encontrar tais tipos empiricamente, o que permite inferir que se trata de um meio de conhecimento e não de um fim em si. A partir da ordenação da realidade em classes é possível pensá-la e construir hipóteses para melhor compreendê-la. Cabe ressaltar que:

no ideal, a lógica de funcionamento é o enquadramento de todos a um modo de ser, homogêneo e único. Aqueles que não conseguem se enquadrar nesse modo de funcionamento universal e ideal são chamados de esquisitos, estranhos, disfuncionais e tantos outros nomes já conhecidos. (VASCONCELOS; SANTOS; SANTIAGO, 2009, s/p).

De forma semelhante, Campolina (2007, p. 9) afirma que as relações de exclusão produzem distorções provenientes de um imaginário que se manifesta excessivamente. Assim, os “tipos ideais” norteiam de certa forma o modo como organizamos o mundo e as pessoas com as quais nos relacionamos. O próprio Lacan reconhece o imaginário como o registro que representa uma categoria conceitual, isto é, “tal termo designa de maneira clássica aquilo que subsuma certo número de fenômenos (extensão), atribuindo a eles uma identidade comum ao meio do conceito (intenção, compreensão).” (CLAVURIER, 2013, p. 126).

Outro ponto que norteia nossa escolha por tal conceito para guiar a análise do discurso dos educadores está relacionado com a seguinte afirmação de Costa (1989, p. 105): “o conceito de imaginário permite tornar coerente as afirmações feitas pontualmente sobre indivíduos, grupos e psicoterapia, do ângulo da psicanálise.” Como esta pesquisa utilizou a metodologia da Conversação psicanalítica, que se dá em grupo, consideramos pertinente escolher um conceito que nos orientasse na análise dos dados colhidos nas reuniões com os professores.

Por fim, recorreremos à afirmação de Cambi, que nos releva a importância do imaginário para o processo educativo, já que “[...] grande parte da educação – desde os processos de aculturação até a formação de mentalidades – passa através do imaginário.” (CAMBI, 1999, p. 32).

### 3.1 O conceito de imaginário na psicanálise

Torna-se necessário, portanto, efetuar um breve percurso do conceito de imago em Freud e imaginário em Lacan – ressaltando que este foi o responsável pela formalização da noção de imaginário em psicanálise – com o intuito de localizar a definição que irá balizar a análise do presente trabalho. Este percurso será feito até chegarmos ao ponto que de fato nos interessa: o conceito de imaginário proposto por Lacan em seu seminário, inédito, R.S.I.

Para compreender a origem de um conceito é essencial recorrer ao dicionário, já que este apresenta a evolução das terminologias e dos conceitos. Partiremos, assim, da definição de imago e de imaginário presente em alguns dicionários da psicanálise.

Iniciaremos nosso percurso ao longo do conceito de imaginário a partir do termo *imago*, introduzido por Jung em 1911, mesmo que no ensino desse autor o conceito tenha feito um caminho que não abordaremos neste trabalho. De acordo com Chemama, a imago designa “uma representação tal como o pai (imago paterna) ou a mãe (imago materna), que se fixa no inconsciente do sujeito e ulteriormente orienta sua conduta e seu modo de apreensão do outro.” (CHEMAMA, 1995, p. 105). Assim, a primeira ideia do termo está relacionada ao modo como o sujeito apreende o outro, construído a partir de suas primeiras relações intersubjetivas com as figuras paternas. Contudo, continuaremos a percorrer o conceito de imaginário, pois o conceito de Jung não será adotado por esta pesquisa, uma vez que:

A análise fundamentada na psicologia analítica de Jung e, de maneira diferenciada, o estruturalismo partem da premissa do inconsciente coletivo – e não dos homens – como doador de significados em situações históricas e culturais definidas e como fornecedor de significados ao universo em que vive e concebe. (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p. 5).

Não acreditamos que haja imagens arquetípicas comuns a todos os seres humanos que permanecem inalteradas independente do contexto histórico e social. A base deste trabalho está calcada na concepção de que o indivíduo carrega consigo as marcas da cultura na qual se encontra inserido. Portanto, é preciso avançar para outra definição que nos permita pensar a instância do imaginário.

Para Laplanche e Pontalis, trata-se de “um esquema imaginário adquirido, um clichê estático através do qual o sujeito visa o outro.” (LAPLANCHE; PONTALIS, p. 235). Esta será a base da nossa discussão, que abordará a seguir os ensinamentos do pai da psicanálise.

Antes de iniciarmos nosso breve percurso na obra freudiana, é preciso apontar que “o termo ‘imago’ não foi usado com frequência por Freud, especialmente em seus últimos escritos.” (FREUD, 1924/1987, p. 185). Freud parece ter feito alusão ao conceito somente enquanto mantinha relações amistosas com Jung. Assim, trata-se de uma tarefa árdua fazer tal resgate devido à escassez do termo no ensino de Freud, além de não fazer um percurso bem definido.

Em Freud encontraremos essa terminologia pela primeira vez por volta de 1912, em seu artigo sobre a Dinâmica da Transferência. Neste, o autor associa a ideia de imago proposta por Jung aos clichês estereotípicos que o sujeito repete ao longo de sua vida:

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas precondições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles) constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes. (FREUD, 1912/2006, p. 111).

Assim, os clichês descritos por Freud são em parte formados pela imago fraterna, paterna e/ou materna. É importante dizer que o conceito de imago utilizado por Freud é bastante semelhante ao de Jung, contudo aquele se distancia deste na medida que não corrobora a noção de inconsciente coletivo como sendo a instância que dá significado ao mundo e à cultura:

A psicanálise freudiana, embora também fundamentada na noção de inconsciente, considera os símbolos e o imaginário a partir dos significados contidos na história individual e coletiva. Os indivíduos produzem seus sonhos coletivos (mitos) e sonhos pessoais utilizando imagens que são registros transfigurados e sublimados de suas experiências individuais. (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p. 6).

Cabe ressaltar ainda que o autor, ao falar da vida erótica, não se refere somente às relações puramente sexuais, mas também aos demais relacionamentos que estabelecemos ao longo da vida. Nas palavras de Maurano (2006, p. 17): “é como se o sujeito se mantivesse engessado em certos estereótipos que se reeditam a cada nova relação que estabelece.”

Um pouco mais à frente, em 1924, Freud afirma que as imagos também estão “vinculadas às influências de professores e autoridades, modelos auto-escolhidos e heróis publicamente reconhecidos [...]” (FREUD, 1924/1987, p. 185). Nesse sentido,

parece que todos os vínculos que o sujeito estabelece no início de sua vida podem ter influência na construção dos padrões que irá reeditar em suas relações.

Alguns pontos importantes para o nosso estudo são recolhidos em Freud, porém é na obra de Jacques Lacan que encontraremos as principais elaborações psicanalíticas sobre o imaginário que segue as três fases de seu ensino. De acordo com Speller (2004), a construção da categoria do imaginário passou por vários momentos na teoria lacaniana. Argumento também defendido por Costa:

Em Lacan, ao nosso ver, o termo imaginário é usado em três acepções. Na primeira, o imaginário é o famoso imaginário especular, o imaginário do estádio do espelho; na segunda, o imaginário aplica-se ao que classicamente, em psicanálise, chamamos de fantasia ou fantasma; enfim, na terceira, o imaginário é tomado como sinônimo da atividade de significar, dar sentido, ou simplesmente como adjetivo que qualifica um certo fenômeno de fala, portador de uma qualquer carga semântica: sentido imaginário de tal coisa, significação imaginária de tal coisa, etc. (COSTA, 1989, p. 142).

No primeiro momento, influenciado por Wallon, Lacan parte da definição de imago para construir sua primeira noção de imaginário encontrada, principalmente, em *Os complexos familiares na formação do indivíduo*, publicado em 1938:

Complexos, imagos, sentimentos e crenças vão ser estudados em sua relação com a família em função do desenvolvimento psíquico que organizam, desde a criança educada na família até o adulto que a reproduz. (LACAN, 1987, p. 18).

De acordo com Lacan (1987, p. 16), complexo é aquilo que reproduz uma certa realidade do ambiente e que repete nas experiências do sujeito aquilo da realidade que foi fixado. Além disso, é influenciado por fatores culturais e comunicado através deles.

É possível notar que neste primeiro tempo do ensino de Lacan, encontramos a definição de complexo ligada à ideia de imago, na medida em que, levando em conta que a fixação do sujeito no complexo se dá não só devido a fatores concernentes à ordem vital, Lacan lança mão do conceito de imago na tentativa de pensar os enigmas provenientes da ideia levantada por Freud de que o complexo é formado por fatores essencialmente inconscientes (LACAN, 1987). Lacan ressalta, ainda, a importância de tal conceito na medida em que:

Complexos e imago revolucionaram a psicologia e especialmente a da família, que se revelou como o lugar de eleição dos complexos mais estáveis e mais típicos: de simples tema de paráfrases moralizantes, a família tornou-se o objeto de uma análise concreta. (LACAN, 1987, p. 17).

Para introduzir a imago materna, Lacan nos apresenta o complexo do desmame<sup>9</sup> como o fundador “dos sentimentos mais arcaicos que unem o indivíduo à família.” (LACAN, 1987, p. 19). Cabe ressaltar que tais sentimentos são constantemente atravessados pela cultura, que, portanto, afeta diretamente o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Nesse sentido, enquanto “o complexo designa o efeito sobre o sujeito da situação interpessoal no seu conjunto; a imago designa uma sobrevivência imaginária deste ou daquele participante dessa situação.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 p. 235).

Na sequência estrutural, que se inicia com o complexo de desmame, há a “intrusão da imago do semelhante” (LACAN, 1987, s/p), isto é, o estágio do espelho que será, por sua vez, seguido pelo Édipo. Nas palavras do próprio Lacan:

Chamemo-la intrusão narcísica: a unidade que ela introduz nas tendências contribuirá, entretanto, para a formação do eu. Mas, antes que o eu afirme sua identidade, ele se confunde com essa imagem que o forma, mas o aliena primordialmente. Digamos que o eu conservará dessa origem a estrutura ambígua do espetáculo que, manifesto nas situações acima descritas do despotismo, da sedução, da exibição, dá sua forma a pulsões, sadomasoquista e escotofílica (desejo de ver e de ser visto), em sua essência destruidoras do outro. (LACAN, 1987, p. 36).

Para clarear ainda mais a definição de estágio do espelho, fase entre 6 e 18 meses de idade, acompanharemos os ensinamentos de Lacan, agora em seu texto “O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica”, de 1949, em que o autor esclarece:

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo imago. (LACAN, 1988, p. 97).

Considerando a importância deste estágio para a formação do eu, podemos dizer ainda que “a relação do homem com seu corpo é imaginária, atestando a relevância da imagem na formação do eu, imagem que antecipa sua maturação biológica, que a forma e o aliena, com todas as implicações subsequentes de ódio e amor ao outro.” (SPELLER, 2004, p. 159). Nota-se, assim, que o imaginário é fundamental tanto para a constituição do ego, ponto confirmado por Lacan ao

---

<sup>9</sup> É importante pontuar que Lacan nomeia como complexo de desmame o período que fixa a alimentação ao psiquismo a partir da forma como o bebê se alimenta parasitariamente do alimento oferecido pela mãe. Trata-se, portanto, da origem da imago materna e do complexo mais primitivo que influencia toda a constituição psíquica do sujeito (LACAN, 1987).

afirmar que “o eu é uma ficção imaginária” (LACAN, 1995, p. 306) que se constrói através de identificações oferecidas pelo Outro, como para o processo de socialização e individuação do sujeito ao longo da vida na medida em que a “imagem ideal poderia induzir o desenvolvimento por ser o modo de entrada em uma trama sociossimbólica” (SAFATLE, 2007, p. 28), ou seja,

De fato, o autor fala que a atividade da criança diante do espelho revela não apenas um certo “dinamismo libidinal” como também uma “estrutura ontológica do mundo humano”, uma “matriz simbólica” constitutiva do “eu”, e define o “eu” ideal como uma “forma”, espécie de estrutura a servir de crivo para a vida psíquica posterior do sujeito. (SALES, 2005, p. 115).

Assim, podemos dizer que o estágio do espelho, pela via da “identificação com a imago do semelhante” (LACAN, 1998, p. 98) é o momento inicial de entrada do indivíduo no mundo social do advento da alteridade (OGILVIE, 1991, p. 112).

Ainda em relação ao estágio do espelho, é importante destacar que “a palavra espelho é utilizada por Lacan como uma metáfora, não se referindo somente ao objetivo de superfície lisa onde nos refletimos, mas a todo reconhecimento do outro, o que não depende somente da sensibilidade ótica.” (SPELLER, 2004, p. 158). Segundo Laplanche e Pontalis, para Lacan “só existe semelhante – outro que seja eu – porque o ego é originariamente um outro.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 234).

Na medida em que proporciona à criança a percepção de uma imagem corporal unificada, o estágio do espelho fornece uma ilusão de completude que, por sua vez, a protege da angústia proveniente da sensação de despedaçamento de seu corpo. Nas palavras de Costa:

Antes do estado do espelho, o sujeito existia para o outro, mas não para si. E a prova desta indiferenciação primeira entre o sujeito e moi imaginário é a agressividade. A agressividade mostra a lacuna criada pelo imaginário no corpo próprio, entre o objeto moi e o sujeito que, só aí, começa a perceber que é sujeito do desejo do outro, ou sujeito ao desejo do outro, enquanto convertido em seu desejo. (COSTA, 1989, p. 147).

Não nos deteremos mais no estágio do espelho, pois o imaginário que de fato é relevante para o nosso trabalho foi desenvolvido por Lacan, em 1974/75, no seminário *R.S.I.* Cabe ressaltar que, até então, o imaginário lacaniano era tomado principalmente em sua vertente especular. É relevante apontar também que não é possível fazer uma história desta invenção lacaniana, apesar de podermos localizar que “essa trindade é introduzida pela primeira vez em uma conferência, realizada em julho de 1953 na SFP e retomada no seminário de 1974-75, intitulado *R.S.I.*” (JORGE; FERREIRA, 2005, p. 30). Segundo Vieira, isto se ocorre porque:

Lacan nunca explicou de onde tirou R.S.I., não fez o histórico de sua invenção. Apenas ministrou uma conferência de final de ano chamada “O simbólico, o imaginário e o real”. No ano seguinte recomeçou seu Seminário, agora não mais em seu consultório, mas em Sainte-Anne, o grande hospital psiquiátrico de Paris, já usando a tríade à vontade. (VIEIRA, 2009, p. 4).

Contudo, a importância do conceito de imaginário é inegável. Para “o ternário real, simbólico, imaginário é provavelmente tão importante para a psicanálise lacaniana quanto as tópicas freudianas.” (CLAVURIER, 2013, p. 125). Além disso, outro argumento que ressalta a importância do R.S.I, em especial do imaginário, é levantado por Rodrigues:

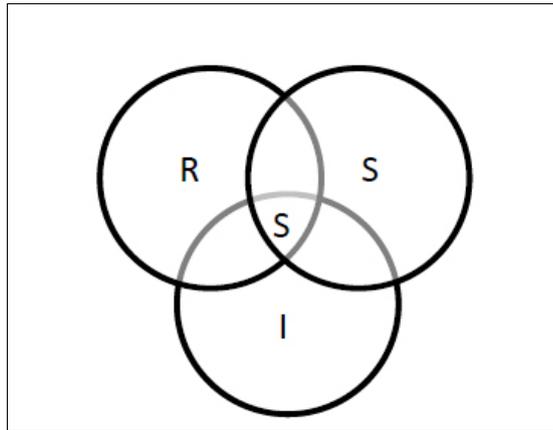
Se o imaginário do estágio do espelho serviu de porta de entrada para a constituição do EU, a porta de saída é também pelo imaginário, mas o imaginário topológico. E [...] do que se trata? Trata-se do imaginário do furo, daquilo que não tem representação, mas onde é preciso chegar. O furo diz respeito a um buraco no saber. (RODRIGUES, 2013, p. 21).

Sabemos que, para a teoria lacaniana do nó, o Real, o Simbólico e o Imaginário, a chamada “tríade infernal” (LACAN, 1974-75/Inédito, p. 35), determinam o sujeito, isto é, “os três registros passam a ser equivalentes, e o sujeito, triplamente determinado” (RODRIGUES, 2013, p. 12), ou seja, “o que Lacan propõe ao analista é que ele não conduza o tratamento tendo no horizonte uma Unidade final, nem mesmo a ideia de uma unidade original, mas sim se orientar sempre contando três.” (VIEIRA, 2009, p. 5). Assim, a tríade funciona como uma referência para a clínica, “para referenciar o trajeto do sujeito em sua análise.” (Clavurier, 2013, p. 127).

Ainda segundo Rodrigues, Lacan lança mão do nó dos Borromeus, única forma encontrada por ele para enodar os três registros R.S.I, dando-lhes uma medida comum, para acabar com a polaridade entre simbólico e real que dominava seu ensino até então. “A característica mais fundamental desse nó é a de que basta cortar um dos aros para que todos sejam liberados.” (RODRIGUES, 2013, p. 21). Cabe ressaltar que o nome escolhido por Lacan provém da família dos Borromeus, que fez um pacto com três famílias. Tal acordo dispunha que, caso uma família rompesse o combinado, o pacto seria dissolvido.

O nó borromeano também tem outras propriedades, que são enumeradas por Rodrigues, a saber: “implica, no mínimo, três anéis [...]; pode-se acrescentar um número infinito de anéis, conversando a propriedade anterior; para que o nó seja borromeano, é preciso que um dos anéis passe dentro do fecho que o constitui [...]” (RODRIGUES, 2013, p. 39).

Figura 1 – Nó Borromeu



Fonte: Google Imagens.

Se o real diz respeito ao que está fora do “trabalho simbólico, fora da linguagem e, portanto, fora do manejo interpretativo” (RODRIGUES, 2013, p. 13), “àquilo que surpreende” (VIEIRA, 2009, p. 9), o simbólico está relacionado à linguagem, ao buraco e ao equívoco. Por sua vez, o imaginário é consistência e sentido. Como foi dito, sabemos que o sujeito é triplamente determinado e que, por isso, não é possível compreender seu funcionamento a partir da análise isolada de um registro. Todavia, a seleção do Imaginário<sup>10</sup> como nosso operador conceitual foi uma opção didática. Partiremos das definições de Vieira (2009), Jorge e Ferreira (2005) e Rodrigues (2013).

Para Vieira, o imaginário é definido:

Como tudo aquilo que faz corpo, que faz um, que eu vejo começo, meio e fim, que não é nebuloso, manchado ou confuso. Não é tanto o fato de ser uma imagem, apesar delas geralmente serem assim. Na análise, tudo que for nítido e fizer sentido é corpo e, conseqüentemente, imaginário. (VIEIRA, 2009, p. 7).

Outra definição importante para este trabalho é encontrada no trabalho de Jorge e Ferreira:

O imaginário é tudo o que diz respeito à imagem do corpo sem a mediação da palavra, reduzindo as relações humanas à especularidade, o que faz com que sejam anulados os limites e as diferenças entre o sujeito e o outro como semelhante. No imaginário reina a lei do transitivismo, onde o eu se torna sinônimo do outro. O caráter de univocidade do imaginário elimina a ambigüidade, a polissemia e o equívoco, marcas indelévels do simbólico. (JORGE; FERREIRA, 2005. p. 35).

<sup>10</sup> A importância do registro imaginário foi destacada por Lacan: “Buscando o princípio ativo da psicanálise, Lacan encontrou o modelo no poder das imagens, a ponto de considerar que o inconsciente era uma reserva de imagens inconscientes fixadas, as quais o sujeito poderia projetar sobre o mundo, e chamou-as imago, reutilizando o termo freudiano. Então, no lugar do poder das imagens, o “Discurso de Roma” instalou o poder das palavras e da fala, mostrando que, ali onde só víamos imagens, de fato há significante, e que a imagem, quando é eficaz, tem sempre uma armadura significante. (MILLER, 2005, p. 252).

Por fim, Rodrigues diz que ele é da ordem do sentido, da semântica:

O sentido é uma resposta que criamos para dar conta da falta de sentido. Tal resposta é da ordem do imaginário. O imaginário dá forma, cria uma imagem para aquilo que não se sabe, mas que dá suporte ao sujeito do inconsciente, oferecendo-lhe uma consistência. (RODRIGUES, 2013, p. 33).

Mas o que é sentido? Para Jorge e Ferreira, os três registros podem ser definidos a partir da relação que estabelecem com o sentido: o real seria o não sentido, o simbólico seria o duplo sentido, isto é, o equívoco e o imaginário seria o sentido único (JORGE; FERREIRA, 2005, p. 36). Nas palavras de Lacan (1974-75/Inédito, p. 4): “o sentido é aquilo porque alguma coisa responde, é diferente do simbólico, e esta alguma coisa, não há meios de suportá-la senão a partir do imaginário.” Logo, o sentido é criado para que o sujeito possa suportar e “velar o mal-estar produzido pelo real” (RODRIGUES, 2013, p. 40), ou seja, o imaginário almeja “recobrir o real dando-lhe sentido.” (RODRIGUES, 2013, p. 44).

Dessa forma, de acordo com Rodrigues, o imaginário é “tomado como tampão e obturador da falta” (RODRIGUES, 2013, p. 11), isto é, da falta de sentido, sendo este definido pela psicanalista como uma forma de nomear que, por sua vez, “é um ato identificatório.” (RODRIGUES, 2013, p. 89). Após ser nomeado, o sujeito nunca mais será o mesmo, já que a identificação imaginária é relativa “à identificação aos significantes do desejo do Outro.” (RODRIGUES, 2013, p. 100). Não é sem razão que Lacan nos adverte sobre o papel do analista ao dizer que: “é para reduzir este sentido que vocês operam” (LACAN, 1974/75/Inédito, p. 3), já que a análise “propicia momentos em que analisante produz novos atos, age de uma forma diferente da sua repetição sintomática e cria, por isso mesmo, uma nova identificação.” (RODRIGUES, 2013, p. 100).

Logo, o analista, através de suas intervenções possibilitaria com que parte do simbólico recubra “o imaginário, operando o furo que move a estrutura, deixando aberta a brecha daquilo que, do real, escapa ao sentido dado pelo imaginário. E os giros continuam tecendo novos enodamentos” (RODRIGUES, 2013, p. 45) para que algo novo possa aparecer, uma vez que furos são feitos no “imaginário que não sustenta diferenças.” (VIEIRA, 2009, p. 9). A diferença e a novidade passam a ter, portanto, uma brecha na consistência proferida pelo imaginário. Todavia, para que isto possa ocorrer é “preciso suportar por um tempo a falta de sentido, a perda das roupagens imaginárias, para que se possam encontrar outras.” (RODRIGUES, 2013,

p. 95). Ocorre, assim, um “planeamento”,<sup>11</sup> isso equivale a dizer que o imaginário é reduzido ou achatado. Lacan nos adverte que “fica claro que o Imaginário tende sempre a se reduzir por um planeamento.” (LACAN, 1974/75/Inédito, p. 7).

Ainda sobre as nomeações identificatórias provenientes do imaginário, Rodrigues (2013) localiza o sentido, na interlocução entre o imaginário e o simbólico, como um ponto de gozo. Nos parece que tal afirmação revela que a nomeação, como um ato de dar sentido, é uma forma de gozo que busca submeter o outro a seu desejo.

Lacan relaciona o texto de Freud, “Inibição, sintoma e angústia”, com a nomenclatura<sup>12</sup> dos três registros que compõe o nó borromeano:

É entre esses três termos, nomenclatura do Imaginário como inibição, nomenclatura do Real como acontece dela se passar de fato, quer dizer, angústia, ou nomenclatura do Simbólico, quer dizer, implicado, fina flor do próprio Simbólico, ou seja, como se passa, efetivamente, na forma do Sintoma [...]. (LACAN, 1974/75/Inédito, p. 70).

Aqui nos interessa a inibição que aparece como imobilidade e que “pode ser pensada, também pelo viés do conceito de Eu Ideal<sup>13</sup>, ou seja, daquele que se mira numa imagem ideal de seu Eu, e que, por isso mesmo, permanece inibido em seu ato, não podendo agir por nunca corresponder a essa imagem ideal.” (RODRIGUES, 2013, p. 35). Como nos ensina Lacan (1974/75/Inédito, p. 7): “a inibição é sempre negócio de corpo ou de função.” Desse modo, podemos dizer que ocorre uma “intrusão no campo do Simbólico.” ((LACAN, 1974/75/Inédito, p. 7). Já nas palavras de Freud (1926/2014, p. 93): “inibição<sup>14</sup> é a expressão de uma restrição de uma função do ego.” Para o criador da psicanálise, um dos modos de inibição está relacionado com as atividades profissionais que servem à “finalidade de autopunição.” (FREUD, 1926/2014, p. 93). Em outras palavras, “a inibição do trabalho, que frequentemente é objeto de tratamento como sintoma isolado, mostra-nos prazer diminuído, ou pior execução, ou manifestações reativas como fadiga (desmaio, vômitos), quando o indivíduo é forçado a prosseguir o trabalho.” (FREUD, 1926/2014, p. 12).

<sup>11</sup> Na versão original em francês do seminário *R.S.I.*, Lacan utiliza a expressão *mise à plat* que poderia ser traduzido para o português como achatamento ou planeamento.

<sup>12</sup> “Nomenclatura” é definida, pelo *Dicionário Michaelis Online*, como: “Figura com que se dá nome a uma coisa que não o tem.” Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=nomina%E7%E3o>>.

<sup>13</sup> De acordo com Moreira (2009, p. 236), o “eu ideal refere-se ao narcisismo primário, em que teremos o primeiro investimento sexual em uma ‘unidade’. Parece-nos pertinente ressaltar que na constituição do eu ideal está implicada a presença constitutiva do outro; mas este se encontra reduzido em sua densidade alteritária, pois é visto como reflexo do eu”.

<sup>14</sup> Cabe ressaltar que Freud evidencia a diferença entre inibição e sintoma: “Podemos muito bem denominar de inibição a uma restrição normal de uma função. Um sintoma, por outro lado, realmente denota a presença de algum processo patológico.” (FREUD, 1926/2006, p. 91).

Assim, um dos objetivos desta pesquisa-intervenção é, para além de apontar as certezas imaginárias cristalizadas e consistentes dos professores, encontrar as filigranas de saber que escapam a esta substância<sup>15</sup> que inibe e paralisa o sujeito, apontando para algo inédito que rompe com a imagem ideal que os professores têm dos alunos que cumprem uma medida socioeducativa:

Enquanto os efeitos de sentido fazem ressoar significantes nos quais o sujeito se aliena, os efeitos de furo produzem outro tipo de ressonância apoiado na ideia de repercussão, efeito, na medida em que algo para ressoar precisa estar vazio, ter estrutura de furo, como qualquer instrumento musical. (RODRIGUES, 2013, p. 78).

Na tentativa de escutar os diferentes sons que ressoam com os furos que aparecem no discurso dos professores, lançamos mão da metodologia da Conversação psicanalítica, que tem como finalidade romper com discursos prontos e pré-definidos para que algo de novo possa emergir. É na medida que o furo aparece que o som da palavra de cada um começa a ser escutado na sua especificidade. Assim sendo, no próximo capítulo localizaremos a metodologia de pesquisa utilizada para que possamos, em seguida, fazer análise das conversações que terá como fomo principal, como supradito, os furos que os professores fazem no saber cristalizado que trazem sobre quem são os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa.

---

<sup>15</sup> Usamos o termo “substância”, pois, como lembra Lacan (1974/75/Inédito, p. 9): “não há imaginário que não suponha uma substância.”

#### 4 CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Lustosa (2003) nos conta um pouco do percurso de Freud na psicanálise, focando em sua preocupação com a transmissão desta na universidade, uma vez que para o pai da psicanálise a introdução da disciplina no contexto da academia era algo ainda incerto, além de não ser essencial, pois para ele “o psicanalista pode prescindir da universidade sem qualquer prejuízo para si mesmo.” (FREUD, 1918-1919/2006, p. 187). Hoje, a psicanálise já está bem estabelecida neste solo e conta com uma gama de pesquisadores que se apoiam em seu saber para fazer pesquisa,<sup>16</sup> somos, assim,

Herdeiros de um século de procedimentos investigativos que se seguiram aos de Freud. Se vemos a maneira como Freud opera e estabelece o saber psicanalítico, sabemos também que não nos encontramos nas mesmas condições que ele. Muito da teoria se estabeleceu nesse período, e ela é um dos pontos de apoio fundamental com o qual contamos para dar continuidade à tarefa de manter a psicanálise. (LO BIANCO, 2003, p. 121).

Podemos supor que, segundo Lo Bianco, a pesquisa psicanalítica se distingue das demais, pois “é na referência ao material clínico que a pesquisa ganha seu colorido, sua vivacidade e, acima de tudo, sua originalidade em relação às pesquisas desenvolvidas em outros campos.” (LO BIANCO, 2003, p. 120). Material clínico que pode ser colhido também fora do *setting* analítico tradicional, o que nos leva para o emprego da psicanálise na investigação de questões sociais.

Sabemos que aplicação da psicanálise ao mundo em vivemos não é novidade, já que é uma orientação presente desde Freud, em especial no campo da educação. Para o autor: “é dá maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da psicanálise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração.” (FREUD, 1932/2006, p. 145). Em Lacan (2003) temos indicações da psicanálise aplicada<sup>17</sup> desde o ato de fundação de sua escola de psicanálise, em 1971. Segundo Rosa, as diretrizes dadas por Lacan para a psicanálise aplicada ao social afirmam que a psicanálise pode ocorrer fora do *setting* analítico, desde que mantenha o que “a psicanálise tem de mais fundamental: a crença na existência do

---

<sup>16</sup> Para Elia, a pesquisa em psicanálise “constitui um saber inteiramente derivado porém não integrante do campo científico, porquanto resulta de uma operação de ‘subversão’ deste campo pelo viés do sujeito.” (ELIA, 1999, s/p).

<sup>17</sup> Segundo Rosa, “a ‘psicanálise pura’ concerne a produção do analista, à formação do analista [...] já o termo ‘psicanálise aplicada’, como vimos, trata da mesma disciplina, do mesmo procedimento, só que é usado com outra finalidade – aquela de tratar o sofrimento do sintoma –, e sem a exigência de que o procedimento seja levado até o final, ponto no qual se produz o psicanalista.” (ROSA, 2007, p. 29).

inconsciente e no bem dizer, o trabalho sob transferência e a constatação da repetição e da força pulsional.” (ROSA, 2007, p. 29).

O caminho trilhado por esta pesquisa-intervenção parte dos ensinamentos sobre a psicanálise aplicada e tem como base a metodologia da Conversação Psicanalítica,<sup>18</sup> cuja definição, segundo Santiago (2011), foi proposta pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller. Cabe ressaltar que adotamos tal metodologia principalmente pela possibilidade de abordar o real que acomete cada um dos professores, não através do recobrimento de um véu imaginário, mas através da palavra que introduz algo do simbólico que, por sua vez, dá outro tratamento à angústia proveniente disso que não se inscreve e que gera mal-estar. Nossa aposta é que o simbólico possa abrir espaço para que algo novo apareça, para que os professores consigam romper com as “representações estagnadas, que se instalam a partir das identificações com os sintomas sociais de cada época e que segregam o sujeito e sua singularidade.” (MIRANDA, 2011, s/p).

Os autores completam:

Esse dispositivo tem na “associação livre coletivizada” ponto forte de sustentação, pois ela permite que o “objeto de estudo” seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes. Trata-se de uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual e criar possibilidades de que as máximas impostas pela cultura sejam questionadas por cada um no grupo. Visa tocar o ponto de real do sujeito, indo além da ficção de cada um, buscando o sem sentido que provoca surpresa. (MIRANDA; SANTIAGO; VASCONCELOS, 2006, s/p).

Desse modo, a psicanálise aposta na palavra, na escuta dos professores, como instrumento de construção de saídas possíveis e inéditas para cada sujeito: “é pelo viés da palavra que se poderá abrir espaço para se ‘destravar as identificações’.” (LACADÉE; MOUNIER, 1999 *apud* MIRANDA, 2011, s/p.). Ainda segundo as contribuições da psicanalista, trata-se de fazer uso daquilo que também cria os sintomas, como uma forma de desembolar aquilo que gera o mal-estar: “suspender as certezas do sujeito para que, na escansão, possa ele mesmo buscar a solução e outros destinos para o que os faz sofrer no exercício da função de educar.” (MIRANDA; SANTIAGO, 2011, p. 3).

Por conseguinte, pode-se afirmar que:

---

<sup>18</sup> Faz-se necessário explicar que a Conversação é uma das metodologias utilizadas para conduzir uma pesquisa intervenção. Ferrari (2008) cita outras possibilidades, como os grupos de reflexão e o atendimento clínico.

A conversação é uma prática da palavra para tratar as manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Busca-se uma mutação do falar livremente sobre os problemas. O ponto de partida para as conversações é “o que não vai bem”, formulado por meio das queixas. (SANTIAGO, 2011, p. 95).

É pertinente destacar que, consonante Santiago, a leitura que a psicanálise faz dos vários tipos de manifestações do fracasso escolar, que podem ser ilustrados pela inibição, mal-estar, apatia e desinteresse, é de que se trata de “uma resposta particular do sujeito, embora todas elas privilegiem o impossível de uma transmissão.” (SANTIAGO, 2011, p. 116). Podemos dizer, então, que “o desafio da aplicação da psicanálise à educação é o de tentar reverter esse quadro, fazendo uma oferta da palavra, tanto na intervenção clínica como na pedagógica.” (SANTIAGO, 2011, p. 94).

Portanto, o que interessa à Conversação não são as certezas imaginárias que estão cristalizadas e que acabam “‘nomeando’ o sujeito, ofertando-lhe uma identificação indesejada – ‘criança violenta’; ‘jovem marginal’; ‘aluno sem referência familiar’” (SANTIAGO, 2011, p. 123), mas a tentativa de fazer algo do discurso circular, para que assim ocorra um planeamento da instância imaginária, possibilitando a criação de novas produções margeadas pelo simbólico. Não se trata, pois, de “substituir uma identificação indesejada por outra ‘melhor’” (SANTIAGO, 2011, p. 124), mas de suspender as certezas, “aquilo que se constitui o mais íntimo do professor, aquilo que, se recusado por ele próprio, se projeta maciçamente para fora dele” (SANTIAGO, 2009, p. 67), que inibe os educadores para que vazio e o equívoco criem espaço para a novidade.

Outro ponto interessante sobre a Conversação é que ela é orientada pelas diferenças, isto é, ela considera que “para cada um dos participantes, existe um real, que faz sentido de maneira singular e não pode ser recoberto por um sentido comum.” (SANTIAGO, 2011, p. 125). Busca-se não o sentido, que é imaginário, mas o “fora-do-sentido”,<sup>19</sup> que abre novas possibilidades para cada sujeito. Para Miranda, o que um professor diz pode “ressoar no outro participante, evocando o seu ser e convocando sua subjetividade. Nos interstícios, o sujeito poderá fazer sua enunciação, e surgir o novo imantado pelo desejo.” (MIRANDA, 2001, p. 4).

Para tanto, usamos a seguinte estratégia, traçada por Miranda, que tem início com o destaque do

---

<sup>19</sup> Expressão utilizada por Lacadée.

dizer dos professores, o que sobressai como elemento insuportável, incongruente ou carregado de sentido indesejado e relança a conversa, introduzindo, às vezes, alguns referenciais teóricos que permitam refletir de outra maneira sobre dada realidade. (MIRANDA, 2011, p. 101).

A partir daí a conversa é livre, seguindo as orientações de Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, s/p): Pauta, conteúdo definido, roteiro pré-determinado não se consubstancia em uma conversação, pois o que se busca é um falar dos próprios sujeitos que dela participam e ensinam a quem conversa com eles.” Cabe destacar que nesta pesquisa a conversa teve como ponto de partida a seguinte questão: quem é o adolescente que está cumprindo uma medida socioeducativa para os professores que os acolhem?

#### 4.1 Tinha uma pedra no meio do caminho: o pesquisador e a conversação

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra.  
  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.  
  
(ANDRADE, 2003)

O célebre poema de Carlos Drummond de Andrade ilustra de forma precisa os obstáculos que um pesquisador encontra ao longo de seu trabalho, que se faz em meio a incertezas e resistências. Ferrari nos adverte que a pesquisa-intervenção produz transformações nos sujeitos envolvidos, incluindo o pesquisador, na medida em que “seus resultados ultrapassam a dimensão da simples constatação de um problema.” (FERRARI, 2008, p. 87). Podemos perceber, então, que o pesquisador não passa ileso pelo processo, já que precisa lidar com contingências e, o mais importante, deve ocupar um lugar de “não saber”, nomeado por Ferrari (2008) como “ignorância fecunda”, para que a verdade dos sujeitos envolvidos possa aparecer. Como bem apontam Mesquita, Toledo e Melgaço:

Consentir com as contingências e com o não saber nas Conversações não é uma prática executada sem dificuldades. São momentos que apontam para um “possível” sucesso a ser verificado a posteriori, ocasião de uma saída inédita daqueles que participam da Conversação. (MESQUITA; TOLEDO; MELGAÇO, 2013, s/p).

Sair do lugar de mestre que usa um discurso pedagógico é um dos desafios, já que o que a Conversação<sup>20</sup> propõe não é levar respostas prontas e generalistas, posição muitas vezes solicitada pelos próprios professores, que esperam que o pesquisador saiba o que fazer e como fazer, mas colocar perguntas para que possam surgir dúvidas em relação às nomeações imaginárias. O pesquisador deve, portanto, ir para o campo avisado disso, pois precisará manter seu lugar de suposto não saber e consentir com as contingências, mesmo que os participantes tentem incluí-lo em seu circuito de angústia (MESQUITA; TOLEDO; MELGAÇO, 2013; *Idem*, 2014).

Conosco não foi diferente, além de termos que lidar com a rotina de cada escola, que não nos possibilitou fazer os cinco encontros, anteriormente combinados e planejados, tivemos que lidar com a angústia e o mal-estar dos professores, o que não é uma tarefa fácil. Ressaltamos aqui a importância do tripé que compõe a formação do analista, a supervisão, a análise e a teoria, dando ênfase para a supervisão, que foi fundamental para a o prosseguimento da pesquisa.

Consonante Saraiva e Nunes, a supervisão dá tanto um retorno para o supervisionado com relação ao seu desempenho como o ajuda a construir “possibilidades de rumos a seguir – quando se encontra em confusão ou precisando de auxílio – permitindo-lhe a oportunidade de adquirir visões alternativas” (SARAIVA; NUNES, 2007, p. 260) para conduzir o processo. Para Fuks, a supervisão é indispensável, dado que “o trabalho analítico caracteriza-se pela solidão e, dificilmente, a análise pessoal poderia dar conta de toda a necessidade de intercâmbio.” (FUKS, 2002, s/p).

As supervisões ocorridas, nos intervalos entre as Conversações, tiveram como foco a contratransferência,

[...] já que a análise não pode ser concebida como uma técnica em si mesma, com uma sucessão de atos preestabelecidos, mas como um processo cuja direção depende da contratransferência do analista. O supervisor centra sua atenção nas intervenções do mesmo, nas suas interpretações, no “manejo” do enquadre etc., tentando entender o que se passa no inconsciente do analista, seus “pontos cegos” e as características e vicissitudes da sua contratransferência (FUKS, 2002, s/p).

---

<sup>20</sup> Consonante Teixeira, os principais centrais da Conversação são: o esvaziamento do saber prévio, que permite a desestabilização “do conjunto de saberes cristalizados em regras de interferência e condutas” (TEIXEIRA, 2010, p. 32); a circulação de saberes, ou seja, um espaço em que todos possam falar; e a exterioridade, ou seja, a possibilidade de “um outro olhar para o caso, como a consideração de aspectos que passam despercebidos”. (TEIXEIRA, 2010, p. 35).

Pode-se observar, pois, que o trabalho de pesquisa-intervenção envolve a subjetividade de todos os envolvidos, pesquisador e participante, ambos são afetados pelo processo. O imaginário do pesquisador no que concerne à posição dos professores e, por sua vez, o imaginário desses sobre os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa estão em jogo. Ao pesquisador cabe passar por um processo de supervisão para que suas crenças não interfiram na sua escuta, aos participantes da pesquisa é oferecido um espaço para que possam falar sobre seu mal-estar, construindo outras soluções que liberem os adolescentes das nomeações que “embalsamam o sujeito e o petrificam”. (MIRANDA, 2011, p. 3).

#### **4.2 Instrumentos de coleta de dados e grupo de sujeitos selecionados**

Este estudo foi realizado com educadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Regional Oeste, na Escola Municipal Deputado Milton Sales e na Escola Municipal Padre Henrique Brandão (selecionadas pela Gerência de Educação), com o foco no imaginário dos educadores sobre os adolescentes em conflito com a lei. Cabe ressaltar que o foco na Educação de Jovens e Adultos está relacionado com o fato de que a grande maioria dos jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto nesta Regional de Belo Horizonte está inserida neste projeto, conforme citado anteriormente. As Conversações foram efetuadas com 23 (vinte e três) professores, que se candidataram voluntariamente para participar da pesquisa, durante três encontros quinzenais, em cada escola, de duas horas de duração, que ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2013.

#### **4.3 Análise dos dados**

Inicialmente, gostaríamos de pontuar que as Conversações foram gravadas<sup>21</sup> e transcritas para que pudessem ser analisadas. A análise dos resultados foi organizada segundo parâmetros da pesquisa, que é orientada pelo saber e pela ética<sup>22</sup> da psicanálise,<sup>23</sup> que muito nos interessa, já que esta tem o “privilegio de ser

---

<sup>21</sup> Cabe destacar que as gravações serão destruídas dois anos após o término da pesquisa.

<sup>22</sup> Para Rosa, a ética da psicanálise é orientada pelo inconsciente e pela verdade do sujeito “que não gera certezas ou generalizações.” (ROSA, 2004, p. 330).

<sup>23</sup> Segundo Sauret, há várias formas de fazer pesquisa usando a psicanálise: “Parece-me necessário distinguir, depois dessa enumeração, diferentes tipos ou formas de pesquisa:

- a que visa a responder a questões colocadas pela psicanálise;
- a que visa a responder a questões colocadas à psicanálise;
- a que visa a construir uma teoria a partir da doutrina e da experiência;

a única disciplina que tem o desígnio de não renunciar a dar a palavra ao sujeito, a não renunciar àquilo que constitui sua particularidade.” (SAURET, 2003, p. 94). Por isso, o pesquisador deve ser orientado pelo não saber, pelo que Sauret chama de *ignorantia docta*. Consonante Rosa:

A psicanálise extramuros ou em extensão diz respeito a uma abordagem – por via da ética e das concepções da psicanálise – de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. (ROSA, 2004, p. 329).

O primeiro passo será dividir o conteúdo das Conversações em duas categorias, que serão nomeadas, respectivamente, como “certezas cristalizadas: o véu imaginário recobre o real” e “as filigranas de saber: o simbólico entra em cena”. Como o método psicanalítico se interessa pela falta e pelo furo, que apontam justamente para a verdade do sujeito, estamos em busca daquilo que escapa à aderência imaginária das quais as significações são portadoras.

---

- a que visa a ampliar o campo da experiência analítica;  
 - a que é somente orientada pelo saber e, eventualmente, pela ética da psicanálise. O que nos leva a distinguir entre a pesquisa psicanalítica – a dos psicanalistas (e essa dimensão existe, aliás, em Freud, Abraham, Lacan, Winnicott...) – e a pesquisa que se apoia sobre a psicanálise e que é orientada por ela. Evidentemente, na universidade, a pesquisa é mais frequentemente uma pesquisa que se apóia sobre a psicanálise e é orientada por ela – com exceção da pesquisa efetuada por psicanalistas que contribuem para ela a partir de sua prática.” (SAURET, 2003, p. 99).

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: “O FERRINHO DO DENTISTA” – INCOMODA, MAS NEM TANTO <sup>24</sup>

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados colhidos nas Conversações realizadas com os professores. Cabe ressaltar que as falas dos professores serão analisadas a partir de duas categorias: “As certezas cristalizadas: o véu imaginário recobre o real” e “As filigranas de saber: o simbólico entra em cena”. Nos interessam em especial as novidades de cada sujeito que são reveladas na medida em que simbólico começa a atuar, dando, assim, outro tratamento para o real, que produz mal-estar nos professores, antes dado pelo recobrimento imaginário. Cabe lembrar que, conforme ressaltamos no capítulo 3, “o sentido é uma resposta que criamos para dar conta da falta de sentido” (RODRIGUES, 2013, p. 33), isto é, o sentido produzido pelo imaginário tem a função de tamponar a angústia e a falta que brotam em forma de mal-estar.

Começaremos apresentando o imaginário dos professores sobre os adolescentes que cumprem medidas. Traremos primeiro a consistência, “o ferrinho do dentista”, para, em seguida, apresentar os equívocos e os furos que mostram que o “ferrinho” incomoda, porém há brechas para as novidades e as soluções de cada sujeito que fazem com que aquele não importe tanto, isto é, que torna suportável o mal-estar.

---

<sup>24</sup> Fala de uma das professoras participantes da Conversação ao se referir a um adolescente que cumpre medida. A educadora explica: “Aí tem os embates, os conflitos, mas aí a gente tem um sistema assim, a gente faz o embate, faz o conflito e aí depois a gente traz eles pra gente. Então a maioria, nós temos um que é o X, que a gente chamava ele aqui de “ferrinho de dentista”, que foi um dos piores alunos que nós já recebemos aqui. É aquele que incomoda. É capaz de enlouquecer qualquer professor. Ele chegou aqui, porque eles chegam e não conhecem a nossa realidade... O aluno novato, ele vem de outras escolas que ele tem outras experiências, e essa escola, ela tem uma característica que não é em todas as escolas de noite que você encontra. A gente acompanha, a gente chega junto, a gente não admite umas coisas mesmo... Se fala pra ir pra delegacia, vamos pra delegacia mesmo. Chegou novato, chega assim achando que pode ficar no corredor, que pode sentar... O quê que aconteceu, ele não era dessa escola, ele entrou por contragosto. Ele chegou e sentou sem ser matriculados nessa escola, ele e mais um. Sentou... Porque o outro era o tal né, que foi embora. Chegou e sentou, quando eu tava no início a gente fazendo a chamada, ele não tava com o nome na chamada. Aí foi a professora descobriu, perguntou ele o nome, ele falou o nome qualquer. Quando eu fui atrás e perguntei o nome, ele falou outro nome. Aí eu desci pra ver e ele nem matriculado tava na escola. Aí eu ainda virei pra ele e falei assim, “cê tá querendo muito estudar, vem aqui e faz a matrícula”. Aí ele desceu ainda falando assim: “Nossa, todo mundo fala que você é muito brava, muito ruim, mas você foi muito boa com a gente”, e veio fazer a matrícula. Mas foi um... Nossa! Deu trabalho demais! Aí o tanto que nós, oh, nós conversamos, nós chamamos a mãe, nós deixamos entrar sem, fica uma semana fora, ele some, acha que a gente vai esquecer, quando chega a gente conversa, não esqueço, não esquece mesmo! Não entra, e tal. A gente conversa, aquela coisa toda, aí geralmente, a maioria das vezes, a gente consegue conquistar esses meninos. Aí eles viram nossos amigos, aí é de dar beijinhos, é de dar abraçinhos, esse tipo de coisa. E o X virou isso, ele me conta tudo, outro dia eu tava o computador ele chegou lá e me contou, aconteceu isso, e isso, e isso.” (Professora 10). Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

### 5.1 As certezas cristalizadas: o véu imaginário recobre o real

Quando chegamos em campo, notamos claramente o mal-estar dos professores frente à desautorização, ao desamparo, à falta de recursos materiais e financeiros, à violência e ao desinteresse dos alunos e das famílias. Na primeira escola, chegamos no dia em que um dos alunos, até então não identificado, jogou uma bomba no pátio da instituição, situação que deixou os educadores bastante angustiados e que acabou tomando conta de grande parte da Conversação – espaço que se tornou um momento para falarem sobre o acontecimento e serem ouvidos.

A angústia que emanava deles parecia dizer de um mal-estar que, recoberto pelo véu imaginário, vinha dar sentido ao real da experiência que não poderia ser expressado de outro modo. Uma das professoras começou falando de sua inquietação com o ocorrido:

O menino jogou bolinha de papel no outro, eu falo pega o papel e joga no lixo e pede desculpas pros seus colegas. Vai ficar abraçado até o final da aula pra ver se, pra não brigar nunca mais. Não é assim?  
 O menino, ao invés de fazer o dever de casa, ele tá lá desenhando no caderno. Isso aí é indisciplina, agora as coisas que a gente tem discutido aqui não são indisciplina. Bomba não é indisciplina, drogas não é indisciplina e arma não é indisciplina. É isso que eu te digo que é crime, isso pra mim que é crime. Acho que uma pessoa que tem uma arma na casa dela, eu não sei porque. Porque eu posso ter uma arma na minha casa também e não é da conta de ninguém, eu faço o que eu quiser. Mas na medida que eu trago uma arma pra dentro da escola e começo a ameaçar os outros, aí já é da conta de todo mundo. Isso que é crime. Isso que é gente que não devia ficar dentro da escola. Porque problema de indisciplina, de jogar bolinha de papel, põe o menino de castigo, manda copiar, faz qualquer coisa, põe abraçado um com o outro... Porque problema de indisciplina toda escola tem, e qualquer menino pequenininho ou grande vai ter problema de indisciplina. A questão da violência institucional é que é sério. Indisciplina escolar se resolve dentro da escola, se manda o menino pra casa, chama o pai. Não resolveu não? Dá transferência pra ele. Manda ele procurar um lugar melhor pra ele estudar. Agora, essa questão de contravenção, de bandidagem, é que é diferente. E não sei se você percebe que a discussão aqui não é o menino que jogou a bolinha de papel no outro. É a marginalidade, esse marginal não devia estar dentro da escola. É isso que eu estou dizendo, jogar o papelzinho no outro é... Não é violência, é indisciplina. Mas jogar uma bomba dentro da escola é uma violência. Então porque a gente está passando de uma ideia de indisciplina pra uma ideia de violência. Tem recursos pra você resolver problemas de indisciplina, mas violência não, ele não deveria estar aqui. É uma maçã podre, apodrecendo o que tá dentro do cesto. Não sei como é que você vive essa questão da educação, mas quando você vem pra discutir uma coisa, as pessoas vão falar de várias coisas diferentes, do menino que joga papel, do menino que fala palavrão, do celular dentro de sala... Que é uma falta de educação, é, mas que está sendo institucionalizada, porque parece que a gente não tá tendo autoridade. O professor falar que não pode celular, ah, ele tá perseguindo os alunos. Ele pode acompanhar as conversas, é assim, o professor tem ordem, tem horário, “ah, não, não pode, porque o aluno pode entrar na hora que ele quiser, pode fazer o que ele quiser”, isso é falta de organização da instituição. É por isso que nós estamos indo pro buraco, é

por isso que eu pego um cartaz escrito lá e tem consciência escrito com dois “s”, consciência com “c”, consciência com “m”. O povo tá protestando, mas não sabe escrever não. É um analfabetismo total. É, nos cartazes, “robalhera”. Não é “roubalheira” mais não, Planalto escrito com “u”, tem de tudo naqueles cartazes. Ou seja, é uma falta de instrução, não quer dizer que seja violento, mas os violentos deviam ser separados. (Professora 18).<sup>25</sup>

A fala da Professora 18 nos remete a uma série de elementos que merecem ser discutidos. O primeiro ponto é a diferença, colocada pela educadora, entre indisciplina e violência e a ideia de que tudo conexo a esta deveria estar fora da escola devido a sua condição de marginalidade<sup>26</sup> e contravenção,<sup>27</sup> ambas relacionadas ao rompimento de normas, sejam éticas ou normativas, o que assenta o sujeito numa condição de anormalidade e delinquência que justificariam sua exclusão. Não é novidade a nomeação de atos indisciplinados e infracionais como comportamentos patológicos que devem ser eliminados do ambiente escolar. De acordo com Morais (2014, p. 1), “a criança e o adolescente que apresenta comportamentos desviantes, seja de infrequência escolar, seja de indisciplina e atos infracionais, devem ser encarados como um sintoma comportamental patológico”. Já Reis e Rosa (2011) defendem intervenções incisivas dos gestores em casos de atos infracionais cometidos dentro da escola. Para os autores, está ocorrendo uma banalização da violência nas escolas públicas do país.

As soluções apresentadas pelos professores que participaram da Conversação, tanto para lidar com o caso específico da bomba como para questões relacionadas a atos infracionais e a adolescentes que cumprem medidas, foram similares ao que é apresentado por vários trabalhos científicos. A ideia geral é que haja intervenção de órgãos externos, a saber: Polícia Militar, Guarda Municipal, Médicos, Psicólogos, entre outros. A convocação de outros saberes para auxiliar na resolução de problemas demonstra dois pontos: a escola solicita que seja construída uma rede de serviços sólida que edifique soluções em parceria com a educação e, por outro lado, os educadores parecem não apostar em seu saber e nas soluções que criam ao longo de

<sup>25</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>26</sup> Uma das definições para “marginal” encontradas no *Dicionário Michaelis Online* é: “Indivíduo mais ou menos delinquente ou anormal, que vive à margem das normas éticas.” Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=marginal>>.

<sup>27</sup> “Contravenção” é definida, de acordo com o *Dicionário Michaelis Online*, como: “O mínimo de ameaça ou de agressão, voluntária ou culposa, ao direito ou à paz e convivência sociais que o Estado considera infração punível, critério adotado na Lei de Contravenções Penais.” Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=contraven%E7%E3o>>.

seus dias de trabalho. Logo, acreditam que um especialista que venha de fora tem mais competência para lidar com a situação. As professoras comentam:

Acho que falta um acompanhamento psicológico, um acompanhamento neurológico, sociológico, porque o professor abarca muita coisa ao mesmo tempo. (Professora 19).<sup>28</sup>

Penso que a falha em tal medida, mandar esses adolescentes infratores para a escola, é a de deixá-los soltos no processo. Será que eles estão mesmo sendo acompanhados de perto por profissionais do tipo que eu penso que deveriam ter, tutores, terapeutas e etc.? Será? (Professora 11).<sup>29</sup>

Além disso, outras pesquisas apontam que muitos professores não sabem diferenciar indisciplina de ato infracional<sup>30</sup> (BRITO; SANTOS, 2009; OLIVEIRA et al., 2015), o que não parece ser o caso da Professora 18, que dá exemplos concretos dos dois casos. Tal indistinção pode ocasionar, até mesmo, maiores dificuldades para lidar com situações que envolvam violência ou indisciplina.

A Professora 18 coloca no campo da indisciplina comportamentos como jogar bolinha de papel no colega, desenhar no caderno ao invés de prestar atenção na aula e conversar no celular dentro da sala. Para tais situações a docente afirma ter soluções, já para a violência, que são casos como o porte de armas, bombas, drogas e o crime, pontua que não tem recursos, por isso a necessidade de exclusão de tais casos da escola. Aquilo que tem solução, portanto, é aceito na instituição, já os casos que demandam um saber que os professores acreditam não possuir, devem ser enviados para uma instituição que os separe do resto da sociedade:

Eu acho que deveria ter uma lei sim, pra tirar esses meninos sim. Porque eles atrapalham os outros. É igual a uma laranja podre no meio das outras, vai apodrecer todas. O que atrapalha, a laranja podre, tem umas três laranjas podres. Você põe as laranjas podres no lixo e aí acabou! Agora, deixa dentro do cesto, vai apodrecer. (Professora 18).<sup>31</sup>

A professora completa:

Você veio aqui pra escutar a verdade. Lugar de marginal não é na escola. É colocar um homicida junto com uma pessoa de quinze anos que a mãe sempre cuidou levou pra escola. Aí a mãe de repente vai trabalhar, ele vem

<sup>28</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>29</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>30</sup> Ato infracional é somente a conduta descrita como crime, já a indisciplina está relacionada ao rompimento de regras e normas da escola. Em se tratando da indisciplina, parece que “na própria maneira de entender o fenômeno disciplinar, podemos observar que as hipóteses explicativas empregadas usualmente acabam reiterando alguns preconceitos, muitos falsos conceitos e outras tantas justificativas para o fracasso e a exclusão escolar”. (AQUINO, 1998, p. 185). De acordo com o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

<sup>31</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

pra escola, ela acha que ele vai estudar, mas ele vai conviver com marginal, com traficante de droga. (Professora 18).<sup>32</sup>

Cabe destacar que ao falar sobre as “laranjas podres”, a educadora se refere aos jovens violentos, sendo que dentre eles também estão enquadrados os jovens que cumprem uma medida socioeducativa. Outras professoras fazem comentários concordando com a segregação desses jovens:

Matou, ato infracional, já que é menor. Então, no caso que você está falando, ele não poderia estar na escola. (Professora 23).<sup>33</sup>

O perfil deles eu acho que não é pra escola, a nossa escola não está preparada pra eles, né. A escola pode ser pra todos, mas não é pro infrator. (Professora 6).<sup>34</sup>

A escola tem que funcionar com regras e a regra é pra todos. A regra de que não pode jogar bomba na escola, quem jogar bomba vai ser expulso. Pronto. A regra é ter que respeitar o professor, não respeitou o professor, volta pra casa. A regra é fazer o dever de casa, não fez o dever de casa, tem uma punição, por exemplo, a reprovação. Não devia ter exceção, não devia ter exceção, devia funcionar como as coisas têm que funcionar. Não é uma escola? Escola serve para estudar, então se você está aqui e não tá estudando, está só bagunçando, não devia estar aqui. Pode estar em qualquer lugar que você quiser, menos aqui. Deveria ser um lugar privilegiado pra quem quer estudar, e não pra quem só sabe fazer bagunça e buscar o diploma no final do ano. O que eu sou contra é um marginal de carteirinha, tipo esse que vem soltar bomba, que faz isso dentro da escola por razão nenhuma e continuar aqui dentro. (Professora 18).<sup>35</sup>

Pra mim por exemplo, é se tá na lista não devia tá na escola, devia tá é preso, não devia tá aqui. Não tem perfil pra tá aqui. (Professora 18).<sup>36</sup>

Você coloca um menino que tem um ato infracional grave dentro de uma sala que já está mais ou menos equilibrada, equilíbrio dinâmico, já estão mais ou menos entrosados. Aí ele chega, só ele, fala o que pode, o que não pode. (Professora 23).<sup>37</sup>

A lista citada pela Professora 18 se refere a um documento enviado para a Gerência de Educação com os nomes de adolescentes que os educadores suspeitavam, devido a seus comportamentos, que estivessem cumprindo uma medida socioeducativa. Segundo uma das participantes, os professores sabem quando um aluno está inserido em uma medida: “a gente tem quase certeza pelas atitudes, até mesmo por comentários do próprio aluno.” (Professora 16).<sup>38</sup> Essa informação foi corroborada por outros componentes do grupo: a Professora 9 diz saber quais adolescentes cumprem medida pelo comportamento, pelo linguajar e pelo

<sup>32</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>33</sup> Entrevista gravada na Escola Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>34</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>35</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>36</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>37</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>38</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

enfrentamento, além da postura, do palavreado com os colegas, do jeito de assentar e dos códigos que usam. Já a Professora 10 diz que quando desconfiam da postura do adolescente, logo aparece algo. Uma das participantes dá um exemplo:

Eu tô com uns oito adolescentes, esses dias um caiu de moto, creio eu liberdade assistida, talvez. Porque talvez, porque eu fiquei sabendo que ele caiu de moto porque tava participando de um assalto. Então, aí ele mandou recado pra mim, “fala pra professora que eu estou ausente porque eu caí de moto e machuquei a mão, machuquei o joelho”. Aí esses dias mandei um recado pra um rapaz também, falei oh, fala que já tá na hora dele voltar, que eu queria saber se ele tava preso. Aí ele falou “é, professora, mas esses dias não dá pra ele voltar não”. Então há uma suposição de que ele tá preso, mas não sei, então por que que a regional, quando faz, porque geralmente os de liberdade assistida pedem vaga na regional, são os juízes que mandam pra escola. Então por que que a regional então não chega na escola e fala, né? Eles são de liberdade assistida, pra escola dar um respaldo melhor pra esse aluno. Então, eu sei que eu tenho vários ali de liberdade assistida. (Professora 8).<sup>39</sup>

Sobre a associação presente no discurso dos professores, entre adolescentes que cumprem medida e homicidas, é imprescindível destacar que se trata de um ponto de consistência no discurso dos educadores que inicialmente não vacilava dada a certeza que tinham acerca dessa relação. Nesse ponto, intervimos ao trazer informações estatísticas que, de certa forma, abalaram o sentido construído pelo grupo. De acordo com o *site* Congresso em Foco, o Ministério da Justiça afirma que:

os menores de 16 a 18 anos – faixa etária que mais seria afetada por uma eventual redução da maioria penal – são responsáveis por 0,9% do total dos crimes praticados no Brasil. Se considerados apenas homicídios e tentativas de homicídio, o percentual cai para 0,5%. (COSTA, 2014, s/p).

Acreditamos que tal intervenção foi essencial porque a introdução de um elemento simbólico possibilitou aos professores se desatrelar de uma crença fixa, ampliando seus horizontes para que, assim, começassem a escutar outras melodias que irão aparecer na segunda categoria de análise.

Nas conversações apareceram também várias queixas dos professores no que concerne à rede e ao apoio da legislação, pois eles consideram que estão desamparados para lidar com esse tipo de aluno, pois acreditam que:

Na verdade cê tá lidando com marginais, no português bem claro, né, gente? Porque se cometeu algum delito, ele tá à margem da sociedade, ele tá cumprindo alguma medida. Foi preso. (Professora 18).<sup>40</sup>

Dizem que a lei, representada pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente),<sup>41</sup> protege excessivamente os adolescentes, deixando a escola de mãos

<sup>39</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>40</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

atadas, visto que esta não pode expulsar ou punir um estudante por mau comportamento. As falas a seguir mostram a angústia dos professores com a situação atual da rotina escolar:

A lei protege e a gente... É o lidar na verdade. (Professora 16).<sup>42</sup>

Você vai discutir o que com um traficante de drogas? Que é importante estudar? Ele não tem interesse em estudar não, a bolsa crack dá mil e trezentos. (Professora 18).<sup>43</sup>

Esse ECA é uma meleca. Só dá direitos pra eles, só dá asa, só corda e eles nem conseguem... Nem conseguem ter família, porque a família não consegue tomar rédeas deles. (Professora 17).<sup>44</sup>

Conselho, outros órgãos, porque todas as mazelas da sociedade recai (*sic*) na escola. Se tem um problema no conflito aí na sociedade, pra onde que vai? Pra escola. Vão fazer um projeto pra... As outras entidades ficam livres disso, gente. É Conselho Tutelar, e o outro órgão, que devia agir também, deixa pra escola. Como se a escola fosse o salvador de todos esses mistérios aí. (Professor 13).<sup>45</sup>

Eu percebo que a escola é vista assim, como a salvadora da pátria dos problemas sociais. Vista pelos outros. E sabe o quê que a gente percebe, a gente percebe que a gente tá muito só. A escola está muito sozinha, enfrentando tudo isso. É... Falta mesmo deste apoio até, não é da... A gente aqui na escola tá muito sozinho, e não conta muitas vezes nem com o apoio nem dali da Gerência Regional ali, da psicóloga que está lá ligada à Gerência de Educação. Você não tem... No dia a dia o negócio pega pra “capá”. Entendeu? (Professora 7).<sup>46</sup>

Agora, o problema do ECA é interpretativo, essa coisa de não se poder transferir aluno, expulsar aluno de escola é uma coisa muito complicada, porque em escola particular você pode fazer isso. Por que que na escola pública não pode? Porque a escola pública é do povo? Mais uma razão pra ter organização e servir bem o povo e não ficar essa confusão que tá aí, esse purgatório de marginal que a gente tem. Que é isso? O bandido, a nossa lei só faz isso, o menor vamos proteger, mas o menor ele é mau, ele é uma pessoa, ele pode ser uma pessoa inocente que agiu sem querer, ou ele pode ser uma pessoa perversa, porque um psicopata aos quatorze anos já se manifestou. Porque ele começa é com sete anos de idade, e aos quatorze ele é um psicopata formado, então uma pessoa que já matou aos quatorze anos, ele não devia estar na escola junto dos outros, no meu entendimento ele deveria ter atendimento separado, de preferência em uma cela. (Professora 18).<sup>47</sup>

---

<sup>41</sup> O ECA dispõe em seu artigo 53 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, 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.

<sup>42</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>43</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>44</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>45</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>46</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>47</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

O regimento da prefeitura. A prefeitura tem... Eu, a sensação que eu tenho é de abandono. (Professora 19).<sup>48</sup>

Agora os mais inocentes na história somos nós mesmos. Porque eles têm um semblante assim... De RAIVA! [Exalta a voz]. Se ele pudesse, sabe, ele rasgava um no dente, aquele menino. (Professora 19).<sup>49</sup>

Embora concordem com os direitos estabelecidos pelo ECA, os docentes criticam a ausência de deveres para os adolescentes que não têm obrigações e responsabilidades, o que dificulta ainda mais o processo educativo.

A falta de orientação e transparência, visto que os educadores afirmam não ter acesso formal a quem são os adolescentes em cumprimento de medidas, são outras das reclamações que aparecem nas Conversações:

A gente não sabe, a escola não avisa, quando estoura alguma bomba que cê vai chamar atenção e tudo, que opa! Aí chega assim, que esse menino teve assim, teve assado. Só que eles na sala disputam uma coisa, “eu fui preso, tenho que pagar não sei o que, tenho que ir na psicóloga” e o outro “é tenho cinco refeições por dia, muito legal” e ficam numa contação de vantagem “eu vou dar um tiro na sua cabeça hein, professora, cuidado”. Sabe? Disputam poder e coragem. (Professora 9).<sup>50</sup>

Regra da escola de não informar aos professores. Acho que pra não sofrer discriminação da nossa parte, mas a gente acaba descobrindo, às vezes em situações das mais absurdas. (Professora 7).<sup>51</sup>

Eu até já participei de reuniões aonde já foi falado abertamente que essa questão de não comunicar à escola que o aluno é de liberdade assistida é para não criar aquele estigma já, desde a maneira, do dia que você recebe o aluno. Então, é a própria escola é que tem que gerir de que forma que vai ser essa relação que se tem. Eu acho erradíssimo. E eu tenho a impressão que é por isso mesmo que as coisas são feitas desta forma, mas não é bom pra ninguém, né?! (Professora 10).<sup>52</sup>

E tem uma coisa que me incomoda. Por exemplo, você pega uma criança, tá lá dentro da casa dela. É a primeira instituição que ela passa. Aí, por algum motivo, aconteceu algo ali, aí ela vem pra escola sem limite algum. Aquela educação inicial, básica mesmo, não teve. Aí a gente começa lá do zero, vamos dizer entre aspas, é ensinando pro menino e tal. Ele vai crescendo, se tornando adolescente, e continua. Chega menino à noite na escola, vou dar um exemplo banal, mas por acontecer todo dia ele não é mais banal, entra com um *short* e você tem que explicar pra uma mulher, já é uma adolescente pra mulher, que já tá careca de saber que ela não pode vir de *short* pra escola. Ela tá afrontando você, ela tá querendo chamar atenção, cê vai assistir... Não vamos entrar na psicanálise e na psicologia não, vamos ficar aqui. Pela vigésima vez você tá explicando, por causa disso, disso e disso... Quer dizer, uma regra simples qualquer... E sabe... Aí essa pessoa comete um ato infracional qualquer, vai presa, blá, blá, blá... Medida Socioeducativa, tá a menina aqui de novo. A mesma do *shortinho* curtinho e tal. Não pode fazer. Por que que a gente explica? São regras que estão no regimento que faz com que você consiga ter um trabalho, realizar

<sup>48</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>49</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>50</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>51</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>52</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

um trabalho aqui. Pra te ajudar, pra quando você estiver lá fora, fora dos muros da escola, você tenha uma vida melhor e blá, blá, blá. Aí, essa menina vai lá e faz alguma coisa um dia... É o que acontece hoje. Aí ela volta, meu deus, pelo amor de deus, ter que explicar pra essa menina de novo pra ela entender que ela não pode usar *short* dentro da sala de aula. O porquê ela sabe, mas ela não quer saber. (Professora 23).<sup>53</sup>

No que concerne propriamente às nomeações dadas aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa podemos enumerar alguns significantes que perpassam o imaginário dos professores: “menor infrator”, “psicopata”, “acivilizado”, “agressivo”, “ferrinho de dentista”, “laranja podre”, “marginal”, “homicida”, “bandido”, “perigoso”, “violento”, “desinteressado” e “não dá nada pra mim” são alguns deles. Tais nomeações, que na maioria das vezes descrevem comportamentos que os professores esperam desses adolescentes, são utilizadas para nortear os professores na classificação dos discentes que, por sua vez, norteará sua prática. Segundo Dayrell (1996) esse tipo de categorização exclui o componente humano de cada sujeito, na medida em que desconsidera as particularidades e as diferenças reduzindo-as “a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, esforçado ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.)”. (DAYRELL, 1996, p. 139).

Uma das participantes conta sobre um dos projetos que está sendo elaborado pela Prefeitura de Belo Horizonte para os alunos – incluindo os adolescentes que cumprem medidas – que não se encaixam nos padrões:

A Prefeitura está propondo um projeto para inserir os meninos nomeados como dissonantes<sup>54</sup> na escola. Segundo a Professora, os dissonantes são todos aqueles que não se encaixam nos padrões institucionais, inclusive os adolescentes infratores. (Professora 19).<sup>55</sup>

Voltando, o quê que pode ser feito para lidar com esse tipo de aluno? Foi a mesma pergunta que eu fiz quando uma pessoa veio falar sobre crianças com necessidades especiais de aprendizagem, aí eu disse tudo bem, eu tive um aluno com síndrome de Asperger e fui ler sobre isso. Consegui fazer uma intervenção. Aí conversava com ela, sim, ah, isso eu dou conta, ah isso é só eu ler, vou adequando, até onde eu consigo eu faço, né?! (Professora 23).<sup>56</sup>

A Professora 19 explica que, além dos menores infratores, entram nesse projeto os alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), distúrbios de aprendizagem, autismo, entre outros. A ideia geral é que sejam criados

<sup>53</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>54</sup> Conforme o *Dicionário Michaelis Online*, “dissonante” significa: “Que produz ou apresenta dissonância; desarmônico, discordante, mal combinado; Que soa mal.” Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=dissonante>>.

<sup>55</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>56</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

protocolos específicos de inserção para esse público, com normas e manuais que orientem os profissionais em sua atuação. Como aponta a Professora 23, ao comparar os adolescentes que cumprem medidas com um aluno com síndrome de Asperger, uma das saídas que encontrou foi se informar sobre o assunto para, a partir daí, começar a tentar intervir para avaliar o que de fato dá certo ou não. O relato da educadora revela que a introdução de algo do simbólico, nesse caso o conhecimento adquirido através de livros temáticos, apazigua o mal-estar, além de ampliar horizontes, antes enrijecidos pela consistência imaginária.<sup>57</sup>

Em seu livro *Longe da Árvore*, Andrew Solomon fala sobre as *identidades divergentes* ou *horizontais*, em outras palavras, o autor aborda em sua obra aquilo que foge dos padrões sociais. Os adolescentes infratores são um dos grupos nomeados como *horizontais*, além dos surdos, anões, portadores da síndrome de Down, esquizofrênicos, transgêneros, autistas, filhos concebidos por estupro e crianças prodígios. Ao contrário dos demais divergentes, que são amparados por programas e aparatos governamentais, “a maior parte dos menores infratores é internada em instituições mais voltadas para punir do que para reabilitar”. (SOLOMON, 2014, p. 526).

“Divergentes”, “dissonantes” e “marginalizados” parecem ser nomes que acompanham os adolescentes que cumprem medidas no seio social como um todo, não só dentro da instituição escolar, local onde esses significantes são reforçados, inclusive, por ações do governo – como o exemplo citado pela Professora 19 – que avaliam que tais discentes devem ser tratados de uma maneira específica por não se encaixarem nos moldes de um aluno ideal.

Notamos que o imaginário dos professores acerca dos adolescentes que cumprem medidas é construído a partir de outras categorias que eles avaliam serem similares a esses alunos. Usam como parâmetro, por exemplo, outros grupos de discentes que se enquadram na categoria de alunos-problema como é o caso dos estudantes indisciplinados, que não aprendem, que evadem e que afrontam o professor. Tal edificação parece ser feita, em parte, dessa forma, pois os docentes não têm clareza sobre o que é uma medida socioeducativa e qual o fluxo que os adolescentes percorrem até chegar até ela. Tentamos esclarecer esse ponto durante as Conversações, contudo, avaliamos que é necessária uma intervenção mais longa

---

<sup>57</sup> Cabe lembrar que “Lacan classifica como imaginário tudo aquilo que não é suscetível de inscrição simbólica”. (EDLER, 2006, p. 214).

dos serviços que executam as medidas. É preciso que haja uma aproximação com a escola para que haja uma troca de saberes que poderá apaziguar o mal-estar dos professores ao lidar com esses adolescentes, o que, conseqüentemente, possibilitará a abertura de um espaço de escuta para a melodia de cada um sem *chiados ou interferências* de ritmos previamente colocados. Nosso próximo item será justamente sobre a escuta dessas novas composições que têm sua entrada mediada pelo simbólico.

## 5.2 Filigranas de saber: o simbólico entra em cena

Sabemos que os três registros, R.S.I., apresentados anteriormente, atuam de forma simultânea no psiquismo de cada sujeito.<sup>58</sup> Contudo, selecionamos o imaginário dos professores como foco de análise. Segundo Harari e Santiago, em apresentação escrita para a edição brasileira da obra de Jacques-Alain Miller, *Silet: os paradoxos da pulsão, de Freud a Lacan*, o imaginário é “induzido, deduzido e, mesmo, produzido pela articulação simbólica” (HARARI; SANTIAGO, 2005, p. 7) e atua recobrando a angústia produzida pelo real. Ainda consonante os autores supracitados,

não há solução para o sujeito do inconsciente no terreno do imaginário; há apenas deslocamentos dos impasses subjetivos [...] Há, assim, uma radical separação entre o gozo aprisionado pelos impasses imaginários e a questão propriamente dita do inconsciente, questão que deve ser, necessariamente, situada no Outro simbólico. A partir dessa ideia, Lacan pôde sustentar a tese clínica de que os reflexos, as sombras e os enganos imaginários apenas servem para tornar inacessíveis a questão inconsciente. (HARARI; SANTIAGO, 2005, p. 7).

De tal modo, com intuito de “liberar a dinâmica simbólica”, buscaremos as filigranas de saber, que têm a possibilidade de aparecer à medida em que um espaço de palavra, considerada como uma produção do simbólico que escapa às manifestações duras e rígidas do imaginário, é ofertado aos professores. Miller (2005) utiliza a expressão acima destacada ao se referir ao que é decisivo na condução de um tratamento analítico, na medida em que este pode promover uma liberação do simbólico, antes tamponado pelo imaginário. Embora a Conversação não seja um tratamento analítico propriamente dito, ela possibilita, através de um processo de associação livre coletivizado, que algo do simbólico esteja livre para se manifestar. Logo, para que tal liberação ocorra, é preciso que o imaginário, “reino de

<sup>58</sup> Segundo os ensinamentos de Miller, antes de Lacan ir além de seu *Seminário 20*, havia uma repartição entre os três registros, o que implicava em: “uma exclusão e, em seguida, uma dominância: exclusão do real e dominância do simbólico sobre o imaginário.” (MILLER, 2005, p. 94).

uma inércia relativa” (MILLER, 2005, p.177), da inibição, e da “repetição significativa” (MILLER, 2005, p.177), seja trabalhado. Ressaltamos que não se trata de eliminar o imaginário, mas de lapidá-lo, já que este é um componente importante para o trabalho da psicanálise, ainda que em sua vertente aplicada, na medida em que: “uma fantasia sem imagem não tem, para nós, significação.” (MILLER, 2005, p. 251).

Para tanto, conforme discussão levantada com mais detalhes no capítulo 4, foi necessário, antes de mais nada, a ruptura dos próprios pesquisadores com o lugar de saber, com suas próprias expectativas individuais calcadas em suas sombras imaginárias. A partir daí, poderia, então, haver possibilidades de escuta das filigranas de saber que insurgiriam.

É imprescindível explicar, primeiramente, que conforme definição do *Dicionário Nossa Língua Portuguesa*, “filigrana” significa: “detalhe, circunstância pormenorizada, sem relevância; minudência, minúcia, particularidade.” Estamos em busca, portanto, dos pequenos detalhes que elucidam alguma ruptura com o saber cristalizado e unilateral. Além disso, como revela Miller (2007), Lacan lê a filigrana na obra freudiana elucidando que o inconsciente aqui delineado em filigrana é o inconsciente como real e não o inconsciente como transferencial.

O inconsciente como real, insuportável e indizível, esteve presente nas Conversações, seja pelo silêncio dos professores diante de temas que os deixam angustiados ou por algumas respostas permeadas por palavras de desespero. Se até o começo do processo, víamos somente o imaginário dar tratamento a tais impossibilidades, percebemos que no desenrolar dos encontros certezas cristalizadas foram abaladas e novos saberes começaram a emergir, deslocando o adolescente que cumpre medida do lugar único de homicida, perigoso e marginal. Ao se referir a essas e outras classificações usadas pelos colegas, uma das professoras comenta:

Eu acho muito pesado isso aí. Esses termos, eu acho pesado demais, os termos que você usa com os adolescentes. Eu acho que você pesa muito quando você fala nesse sentido de... Sabe? É aluno. É aluno. (Professora 22).<sup>59</sup>

É interessante notar que a fala de um professor pôde tocar os demais, possibilitando, desse modo, elaborações que puderam culminar em algo novo.

---

<sup>59</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

Nesse mesmo sentido, Teixeira (2010) revela, ao escrever sobre sua experiência utilizando a Conversação nos CAPS, que:

O que se verifica então, numa conversação, é que a fala livre de um pode “tocar” no outro, o que possibilita tanto a concordância quanto o acréscimo e a réplica, do momento em que a fala de um desencadeia no outro uma ideia, uma lembrança ou observação. Dali se produz algo que poderia ser nomeado, comparativamente, como uma livre associação coletiva, possibilitando o surgimento de perspectivas inéditas que não raramente se produzem como efeito de surpresa. (TEIXEIRA, 2010, p. 29).

Outra participante, também influenciada pela fala de uma colega, acredita que algumas nomeações cabem para qualquer adolescente, independentemente de estar cumprindo medida ou não:

A característica dos adolescentes, dificilmente você encontra um adolescente aqui que não tem essas características do desinteresse, de achar que a escola... e o que eles acham mesmo. Eles vêm para a escola pra cumprir tabelinha, mas eu acho que eles imaginarem que a escola é... Então fica difícil saber quem é menor infrator ou não, porque é uma característica do adolescente. Então lidar com adolescentes na escola, independente dele ser menor infrator ou não, é difícil. (Professora 7).<sup>60</sup>

Essa colocação revela que há algo, próprio da adolescência, que coloca obstáculos para o trabalho educativo. Inúmeras são as situações citadas pelos professores, tanto nas Conversações como em outros trabalhos acadêmicos. Gomes (2010), por exemplo, aponta que, dentre as inúmeras dificuldades para a educação de adolescentes, está o fato de que estes “põe[m] em dúvida as verdades pré-estabelecidas e até as classifica[m] como refugio do passado que ele[s] muitas vezes desconhece[m]”. (GOMES, 2010, p. 143). Tal situação deixa os professores descrentes de seu trabalho, além de solitários e oprimidos (MIRANDA, 2012) na sala de aula em meio a alunos desinteressados e que não respeitam sua autoridade. Além disso, Almeida et al. (2010) revelam que os professores também se sentem acuados dentro de seu ambiente de trabalho com as manifestações de violência dos discentes adolescentes, o que os deixa devastados do ponto de vista psíquico, constrangidos e estressados (ALMEIDA; AGUIAR, 2012).

Contudo, foi feito um movimento que partiu dá impossibilidade educativa ao que é possível no cotidiano do trabalho. Em um dado momento da Conversação, o discurso dos professores fez uma pequena, porém significativa, virada, pois saíram da paralisia e começaram a contar estratégias que tentam criar no dia a dia do trabalho com os adolescentes que cumprem medidas:

---

<sup>60</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

Mas é que a gente conversa sobre esses assuntos na aula. Faz parte. A gente lê o *Super*, só tem crime no *Super*. Aí eles querem saber como funciona. Muito tranquilo. Tinha até uma revistinha, sabe daqueles de palavras cruzadas? Que eu dei pra ele, e expliquei que palavras cruzadas foi inventada (*sic*) por um presidiário inglês. Ele estava à toa, estava todo mundo à toa e ele resolveu criar um passatempo, e aí virou um passatempo mundial. (Professora 18).<sup>61</sup>

Trabalho com eles de alguma outra forma que não essa de enfrentá-los, porque é muito complicado enfrentar aluno de liberdade assistida ou que é, é que tem um nível de agressividade muito grande. Porque eles vão revidar sim, né, eles vão revidar. Ninguém gosta de ser tratado de enfrentar, de gritar e xingar, né?! Eu não gosto, e na minha, no meu passado eu andei fazendo algumas intervenções assim, de “pera aí, dá licença, vão parar, não sei o quê!” Mas pouco resolveu, pouco resolveu, então a gente vai experimentando no decorrer da vida, na trajetória da gente como educadora, né? E a gente vai vendo o quê que dá mais certo. E o quê que não dá tão certo, né? (Professora 8).<sup>62</sup>

Quem conversa e compreende aluno é professor! Por mais que falem mal da gente e tudo. (Professora 23).<sup>63</sup>

O que nós temos feito é conversar, e essa escola, ela tem as regras bem definidas, a gente trabalha aqui, de uma forma, o quê que a gente faz, a gente chama, a gente não deixa passar. Pode passar, um mês, dois mês (*sic*), quando eles fazem alguma coisa, eles dão uma sumida, aí eles voltam e acham que a gente vai esquecer, só que nós temos a característica aqui de não esquecer, então a gente pega o fulano, conversa, conversa, conversa. Aí a gente fala se vale a pena, se dá, tem jeito. Sempre damos uma, duas chances. (Professora 10).<sup>64</sup>

A primeira coisa é que a gente não pode horrorizar com isso, viu?! Porque é o contexto deles, e aí é que a gente tem que ter calma e... Principalmente quem é mais bobo, quem tá chegando, e a gente tende a fazer isso em todos os níveis, porque a gente pega os níveis dos meninos levados, a gente quer que os meninos cheguem bem formados, sabendo sentar, sabendo conversar, a levantar a mão, coisas que nós não fazemos. E a gente não dá esse tempo pra eles aprenderem, a gente cobra o tempo inteiro. Então, tá aí essa falha nossa. E isso lá no... Com seis anos de idade, a gente quer que eles cheguem sabendo sentar, sabendo a hora de falar, a hora de comer, comer com a boca fechada [...] Mas minha relação com eles é tudo de negociação com eles, eles dão até beijinho. Aí se eles não gostar (*sic*) do ambiente aqui, se eles estiverem (*sic*) a gente como inimigo, nós estamos destruindo essa escola. Então é só com a conversa mesmo e com a negociação. E a nossa negociação é a seguinte: ó, você fica, mas quando você não tiver aguentando, você pede pra ir embora que você vai, quando tiver insuportável você fica uma semana lá na sua casa, porque nessa semana tanto os colegas quanto os professores vão ter condições de trabalhar. Aí, nesse meio tempo muitos voltam e consertam, ou muitos desistem e vão embora, ou muitos entram e saem. Entram e saem e nesse intervalo que ele tá fora a gente consegue trabalhar. Pro meu, particularmente, pro meu trabalho é que eu converso com ele pontuando o que é permitido aqui e o que não é permitido. Tá, “o que você faz lá fora eu sinto muito, mas aqui dentro não é permitido”. Deixo as regras da escola muito claras pra eles e acompanham de perto, e falo com a professora, olha você está recebendo fulano, porque eu acho que a pessoa

<sup>61</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>62</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>63</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>64</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

tem que saber com quem vai lidar, tem que saber com quem tá lidando. (Professora 10).<sup>65</sup>

Eu vou continuar insistindo no meu trabalho de professora, que eu acho que é a minha obrigação. Mas eu também não quero bater de frente porque eu não quero tomar um tiro na cara, uma facada, um negócio assim, sabe? É outra conclusão que eu cheguei é o seguinte, eu sempre, desde que eu peguei essa turma de certificação, eu sempre dividi a sala, agora com Professor 13, mas eu sempre dividia com a Professora 5. Eu estou chegando cada vez à conclusão que tá ficando cada vez mais difícil assim, porque eles têm tanta necessidade de alguém que acolha. Estou cada vez mais crente que vai ser um pouquinho melhor se eu tiver a minha turma, minha mesmo, porque ali ele vai me peitar, no dia seguinte ele não vai me comparar com ninguém, é eu com ele, eu com ele, eu com ele. Nós vamos pelejando ali, aquela coisa sabe, porque tem o afeto né?! (Professora 6).<sup>66</sup>

Eu, particularmente, gente, que a minha experiência tá sendo um pouco diferente, eu me sinto respeitada pelos alunos. Sabe, eu vejo tudo isso acontecendo, mas eu ainda tô tendo o respeito dos alunos, ainda, e não sou idealista, bobinha não, “Alice no país das maravilhas”, mas é claro que ainda tem todas essas questões, mas eu ainda tô tendo um relacionamento legal com os alunos, entende. Então o dia que eu me sentir desrespeitada, afrontada a tal ponto, eu não vou aceitar isso pra mim, porque eu me respeito muito. Então quando eu acho, sabe, que tá legal, é que eu aceito. Então eu também não vou sair correndo da profissão. (Professora 23).<sup>67</sup>

A Professora 23 diz ainda:

Mas, antes de conseguir dar o conteúdo, eu acho que tem várias outras coisas por trás, não é só chegar e dar o português, como deveria ser, mas tem coisas que acontecem no campo das relações, não é você chegar, afrontar. Eu converso bastante, mas eu também, igual tem isso, né... O menino é ansioso, ele fala igual pobre na chuva, aí eu combinei com ele, falei, olha, deixa eu te falar uma coisa, olha para essa turma, olha como eles são comportados, então vão ver um mês se você consegue ficar nessa sala ou não. Mas aí se tem que ter bom senso... Não sei se é porque eu gosto de ser professora... Eu não resolvo sozinha, eu coloco lá, eu jogo pra eles resolverem sozinhos, você tá entendendo? Ano passado eu tive problemas com uma menina, na hora da prova eu fui separá-los né, aí ela falou assim, me desafiou na frente de todo mundo, “professora eu não vou levantar, eu não vou sair daqui”, aí eu falei assim: “ó, gente, deixa eu interromper um pouquinho, nós temos tantos minutos para fazer essa prova e fulana tá atrapalhando, como é que a gente vai fazer?” Aí nossa, a menina na hora levantou, porque ó, eu sozinha não resolvo nada não, eu jogo pra eles resolverem, eu vou só articulando. Mas é a forma com que eu vou resolver pra sobreviver, na hora eu dou um *insight* lá. Sei lá, na hora, cada caso é um caso, cada dia é diferente do outro, esse negócio de receitinha, eu acho que não dá certo. E na hora lá eu sinto o que tá acontecendo lá, eu olho para as pessoas, vejo o que elas estão pensando. (Professora 23).<sup>68</sup>

Podemos notar que as falas acima já dão outro tom para o assunto, se comparadas com os primeiros momentos das Conversações apresentados no primeiro tópico. Aqui já começam a aparecer equívocos e contradições que

<sup>65</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>66</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>67</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>68</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

demonstram influência do simbólico no circuito imaginário. Os furos são percebidos quando as docentes começam a dizer que, apesar dos impasses, cada uma possui um saber peculiar que é construído através da experiência e que promove soluções efetivas e inesperadas. As professoras, então, apresentam estratégias criadas por elas mesmas ao lidar com os desafios que a sala de aula oferece. Dentre elas estão: a leitura do jornal *Super* como uma forma de captar a atenção e o interesse dos jovens, a conversa, a aposta, a compreensão, o não enfrentamento, o afeto, o estabelecimento de regras claras, o não “horrorizar” com a realidade dos alunos, a disponibilidade para trabalhar outras questões que vão além do conteúdo que deve ser ministrado, a responsabilização dos próprios jovens pelo que acontece na sala e a inventividade, já que, segundo a Professora 23, “receitinhas” não dão certo.

Não podemos deixar passar despercebido um exemplo de intervenção dado por esta educadora ao tentar solucionar um conflito com uma adolescente na sala de aula. Ao dizer para o grupo que a colega não queria sair de sala e propor que eles mesmos produzissem uma resposta para a situação, a professora, além de inserir a adolescente no grupo, sai da luta especular com a mesma.

Mais um exemplo de intervenção interessante é narrado pela Professora 8:

Mas aconteceu um fato aqui que foi assim, eu tava trabalhando na sala de aula, dando aula, e o menino da outra sala, que Professora 9 tava de licença, quem tava dando aula era Professora 1, acho que era você mesmo, depois se eu estiver enganada você me fala. Aí o rapaz entrou na sala, foi pegar material com um aluno meu, que eles guardam material na mochila de outros, inclusive droga. No meio da aula, já haviam se passado mais de cinquenta minutos... Eles guardam material na mochila do outro. Aí, por exemplo, “ah professora eu vou pegar o material ali com meu colega”, aí entra, não pede licença, esse que saiu da sala da Professora 9 entrou na minha sala, eu tava dando aula, já tinha uns cinquenta minutos, ele não pediu licença nem nada, ele entrou e foi na mochila do Edimilson, que ele tá de moto caído, que eu suspeito que seja isso, e falou assim, é “vai me dando, borracha, lápis, não sei o quê”, despistando, eu acho que era droga, mais aí como eu tava, continuei trabalhando, aí eu fiz um pouco que eu queria ver até onde esse negócio ia. Aí o Edmilson falou assim “não vou te dar não” aí o outro falou assim, “então você vai tomar no cu”, e saiu e entrou como se tivesse, do mesmo jeitinho que entrou saiu. Na hora que ele saiu eu tava terminando a explicação, eu falei “olha, dá licença, gente, que eu vou lá ver o que resolveu”, cheguei lá, pedi licença e foi você que eu pedi licença e falei isso? Pedi licença e falei: “Olha, da licença Professora 1, o rapaz saiu aqui da sala, entrou lá na sala que eu tô trabalhando e fez isso, e isso. Olha, deixa eu te falar, não faz isso mais não viu, por favor, eu tô te pedindo, não faz isso mais não. Aí quando cê quiser cê pede licença e entra, eu vou te deixar, mas do jeito que você entrou não entra mais não”. E saí e vim trabalhar, quando foi na hora do recreio da Professora 1, disse pra mim assim: “Ele falou que vai te dar três tiros no meio da cara”. Aí eu fui embora pra casa depois do horário, não quis nem conversar com ele naquele dia não, quando foi no outro dia, inclusive ele é tio do menino que trabalha na minha sala, depois eu te mostro ele. Aí quando foi no outro dia

ele tava aqui no parapeito eu cheguei ali em cima, subi mais cedo, cheguei perto dele e disse assim pra ele: “Deixa eu te falar um negócio, eu não entendi o que você disse pra professora ontem que você iria fazer comigo. Por qual motivo? Eu te agredi, eu te fiz alguma coisa?” Ele falou: “Não, você não me fez, eu não gosto de você”. Eu falei, “mas quando a gente não gosta de uma pessoa, a pessoa tem motivos. Qual foi o motivo pra você não gostar de mim?” Aí ele ficou calado, e eu falei “pois é, porque eu não tenho nada contra você, então se você tem contra mim, tem que falar aqui, agora, que a gente vai mudar, eu vou mudar o meu jeito de tratar você”. Aí ele falou assim, “não, eu que tô errado, eu pedi pra, eu não pedi licença na sua sala, entrei e não vou entrar mais”. E eu falei “então tá bom, então combinado assim, quando você precisar, você me fala que eu mesma dou um jeito de pedir pra ele sair, de conversar com você cá fora. Então você faça isso porque eu não gostaria de ganhar três tiros na cara por causa, por motivo tão banal”. Aí entrei e eu falei “cê me dá licença que eu tenho que trabalhar”, e fui pra sala. Então ele passa, às vezes cumprimenta, brinca, depois desse dia. (Professora 8).<sup>69</sup>

Ao abrir espaço para que o aluno falasse sobre a ameaça que havia lhe feito, a docente entra com um elemento de escuta que o surpreende e permite que ele reelabore sua posição perante a professora, já passa inclusive a cumprimentá-la e a tentar uma aproximação através de brincadeiras.

Outro ponto importante que merece destaque está presente na fala da Professora 6, que ressalta a necessidade de acolhimento apresentada por tais adolescentes. Conforme revelam Almeida e Aguiar (2012), no geral a escola desconsidera o afeto do aluno, muitas vezes por desconhecer como as necessidades e especificidades psíquicas do estudante adolescente, que “não é visto como sujeito e a relação com os afetos mobilizados na relação professor-aluno não é contemplada de forma apropriada”. (ALMEIDA; AGUIAR, 2012, p. 157). Na tentativa de explicar a relação que muitos alunos estabelecem com seus mestres, as docentes falam:

Ao mesmo tempo que eles brigam com você, eles também defendem, aí é que vem. (Professora 8).<sup>70</sup>

Aí depois disso tudo, como os meninos viraram nossos amigos lá. A menina chegou perto de mim, sentou e bate o pé que ela não fez nada de errado, que usar maconha naquele lugar, que levar é uma coisa muito normal e ainda virou pra mim e falou “cê não sabe?” “Eu sou é professora não sei de nada disso não”. “Ó, cê é professora, faz uma pesquisa aí na internet pra você saber da maconha”. Assim... Batendo papo comigo como se eu fosse desinformada. (Professora 10).<sup>71</sup>

Eles precisariam, sim, de uma pessoa que estabelecesse uma relação satisfatória com eles, pessoas né, pessoas, porque a barra pesa e uma tem que apoiar quando a outra fraqueja, né. Eu sempre escutei isso, que eu acho que não dá pra ser uma pessoa só pra acompanhar esses meninos. Tem que ter um grupo, uma fraqueja a outra vai e levanta e segura. Então tem que ter tutor, tem que ter terapia, tem que ter talvez um grupo lá de, sei

<sup>69</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>70</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>71</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

lá, de fazer artesanato, não sei o quê, né. Fora a escola, não dá pra falar assim “ah, esses meninos vão pra escola e a escola vai salvar”, não dá, a gente não dá conta não. (Professora 11).<sup>72</sup>

Nesse ponto, recorreremos à psicanálise no que toca à questão da transferência. Sabemos que este conceito foi uma inovação lançada pela teoria freudiana, que foi elaborada a partir de experiências que se deram no *setting* analítico tradicional, contudo, a expansão da psicanálise para outros contextos e as mudanças na forma de estabelecimento de laços sociais introduzidas pela contemporaneidade nos permite expandi-la, inclusive para a relação dos professores com seus alunos. Segundo Freud,

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico de se conduzir na vida erótica [...] Isto produz o que se poderia descrever como clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa [...]. (FREUD, 1912/2006, p. 111).

Nas palavras de Maurano (2006, p. 17): “é como se o sujeito se mantivesse engessado em certos estereótipos que se reeditam a cada nova relação que estabelece.” Assim, é de se esperar que o aluno também reedite com o professor padrões de relações baseados em suas experiências anteriores, o que permite com que este use, a favor do processo educativo, os afetos a ele direcionados. Para Almeida e Aguiar, é por meio da transferência que o professor consegue transmitir ao aluno tanto o conteúdo como as formas de convívio social (ALMEIDA; AGUIAR, 2012, p. 158). Além disso:

É por efeito da transferência que o aluno se identifica ao professor, fator fundamental para que haja aprendizagem. Entretanto, a paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar, em um segundo momento, à paixão pelo conhecimento. Os entraves dessa passagem, no entanto, existem, pois o aluno pode ficar aprisionado pelo viés transferencial, privilegiando sua paixão ambivalente pelo professor e relegando a um segundo plano o interesse pelo conhecimento. Assim, a forma pela qual o professor responderá a esse laço transferencial será de extrema importância para que o aluno consiga realizar essa passagem e liberar seus investimentos libidinais para o trabalho de aprender. (ALMEIDA, 2002, s/p).

Deste modo, conforme aponta a fala da Professora 6, acolher os alunos, como sujeitos que trazem uma história consigo,<sup>73</sup> é essencial, pois, a partir daí, é aberta uma nova possibilidade de intervenção via laço transferencial.

<sup>72</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>73</sup> Dayrell aponta que a escola deve acolher os jovens como sujeitos sócio-culturais, o que implica “em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com

Nos primeiros encontros da pesquisa, a visão predominante entre os educadores era de que a escola deveria excluir todos os adolescentes que cumprem medidas, todavia nota-se que as propostas começam a se flexibilizar. Como mostra a fala a seguir, se o aluno quiser aprender, haverá espaço para ele na escola, mesmo que tenha cometido uma infração:

A escola é um lugar de aprendizado, se ele vem tendo uma atitude de aluno, eu acho que ele deve ser aceito independente do que ele fez e não pode servir pra exclusão. (Professora 18).<sup>74</sup>

Já a Professora 11 aponta que o comportamento dos adolescentes que cumprem medidas não é mesmo em todas as escolas, como todos afirmaram. Há jovens afetuosos e agradecidos que estabelecem relações positivas com a instituição. Para ela:

Na escola A, mas eles são miseráveis mesmo, tão miseráveis de ter menino na minha sala de 12 anos que é ladrão, ele é ladrão, ele rouba, é. Celular. Não foi preso nem nada, mas ele rouba, ele tem essa prática. Mas eles são muito mais afetuosos, e agradecidos. Por exemplo hoje, não tinha nada de festa lá, fez um bolo, é a mesma coisa deles terem ido pra Nova York. Entendeu? A alegria do bolo. (Professora 11).<sup>75</sup>

Seguindo o raciocínio da colega, a Professora 8 acredita que de fato é possível constituir laços com os alunos, mas se trata de um processo que leva certo tempo, já que o professor precisa mostrar ao aluno que não está no lugar de afronta com o qual estão acostumados. Ao se colocar em outra posição, a professora acredita que eles entenderão que ela está ao lado dos discentes:

Mas tem os adolescentes que são assim, porque o mundo bate com eles de frente e eles querem bater com a gente porque acha (*sic*) que é o mesmo jeito que a gente vai tratar. Então até eles perceberem que você não é inimiga, que cê tá do lado deles, leva um tempo. Agora eu não sei de onde terá que vir isso. Eu não acredito a curto prazo, sabe? (Professora 8).<sup>76</sup>

Foi possível perceber ao longo do caminho percorrido que – conforme apontamento preciso da Professora 8 – é somente o começo, visto que o processo de mudança demanda intervenções a longo prazo. Nas Conversações pequenas viradas ocorreram ao longo do processo, o que permitiu com que as filigranas de saber, as miudezas das soluções inventadas por cada um, comesçassem a aparecer na medida em que os professores conseguiram acolher o não saber. Em outras

---

visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios". (DAYRELL, 1996, p. 140).

<sup>74</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, no ano de 2013.

<sup>75</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

<sup>76</sup> Entrevista gravada na Escola Municipal Deputado Milton Sales, no ano de 2013.

palavras, a Conversação, ao introduzir os equívocos e furos pela via do simbólico, permitiu que houvesse um planeamento do sentido imaginário, que dava consistência e inflexibilidade ao discurso dos docentes. A rigidez, que levava à inibição da produção de novas saídas e olhares, bloqueava, inclusive, a escuta dos professores, que encontram dificuldades para reconhecer a melodia que cada aluno traz consigo. Partirmos, então, das certezas cristalizadas para os equívocos e furos que ampliam horizontes.

## 6 CONCLUSÕES

Os professores, extremamente angustiados com a situação de sua profissão e da escola nos dias de hoje, buscam soluções para lidar com o mal-estar frente ao desamparo, à desautorização e ao comportamento dos alunos que acreditam cumprir uma medida socioeducativa.<sup>77</sup> Dentre as saídas que encontram estão as nomeações imaginárias, calcadas em parâmetros rígidos e inabaláveis, que parecem funcionar como um véu que recobre o real, dando a ele tratamento. A tentativa da Conversação, proposta por esta pesquisa-intervenção, foi de abrir um espaço para o simbólico, para a palavra, que poderia dar um outro tratamento ao que é impossível de ser dito. Os dados colhidos nesse processo foram divididos em duas categorias: a primeira, “As certezas cristalizadas: o véu imaginário recobre o real”, recolhe os significantes utilizados pelos professores para nomear os adolescentes que cumprem medidas. Por sua vez, a segunda categoria de análise, nomeada como “Filigranas de saber: o simbólico entra em cena”, está relacionada com as miudezas encontradas nas Conversações que rompem com a certeza e a rigidez da categorização imaginária. Aqui, o novo e o particular aparecem pela via da palavra.

No levantamento bibliográfico realizado no capítulo 1, vimos que a concepção de adolescência, de um modo geral, tal qual os professores a definem hoje, é vinculada a significantes como “mudanças”, “questionamentos”, “contestações”, “impetuosidade”, “carência afetiva”, “crescimento”, “despreocupados”, “desinteressados”, “destemor”, “violência”, “superficial”, “apatia”, “zombaria”, “desafio” e “competição” (CARAMASCHI, 2006; SALLES, 1995; ROEHRS; MAFTUM; ZAGONEL, 2010; AIELLO-VAISBERG; CAMPS, 2002; COVAL, 2006; SALEM; MORETTI, 2005). Já no que concerne à concepção dos educadores sobre os adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa, é possível levantar as seguintes nomeações: “incapazes”, “perigosos”, “desacreditados”, “indisciplinados” e “agressivos” (SILVA; SALES, 2009; ALVES, 2010; CARVALHO, 2011; CARDOSO, 2009; FERREIRA, 2011). Tais classificações também foram encontradas em nossa pesquisa de campo, além de outras categorizações como: “menor infrator”, “psicopata”, “acivilizado”, “ferrinho de dentista”, “laranja podre”, “marginal”, “homicida”, “bandido”, “violento”, “desinteressados” e “não dá nada pra mim”. De acordo com Dayrell (1996), os papéis, tanto do aluno como do professor, não são

---

<sup>77</sup> Os docentes afirmam saber quando um adolescente cumpre medida ao avaliar seus comportamentos, atitudes e postura. Atitudes desafiadoras, códigos e linguagem usados com os colegas e o jeito de assentar são exemplos de critérios utilizados para identificar esses alunos.

previamente dados, mas construídos na relação que estabelecem entre si: “É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar com maior ou menor proximidade.” (DAYRELL, 1996, p. 153). Leão (2011) afirma ainda que tal tendência em olhar a relação dos jovens com a escola somente sob aspectos negativos “domina o cenário e ofusca o olhar sobre a relação dos jovens com as instituições educativas”. (LEÃO, 2011, p. 99).

Incluídos no grupo dos alunos que não encaixam nos padrões, junto com os alunos com TDAH, distúrbios de aprendizagem, autismo, entre outros, os adolescentes que cumprem medidas são nomeados como “divergentes”, “dissonantes” e “marginais”, uma vez que não têm lugar no seio social e nem na instituição escolar, local para alunos e problemas que têm solução, conforme a fala de uma das participantes. Além disso, os educadores acreditam que tais alunos podem atuar como “laranjas podres”, contaminando os demais alunos com seus comportamentos, mais uma razão enumerada para não serem inseridos na escola regular.

É possível notar que há significantes comuns, tais como “carência afetiva”, “desinteressados”, “despreocupados” e “desafio”, usados pelos professores para descrever tanto os alunos adolescentes de um modo geral como aqueles que cumprem medidas socioeducativas, o que nos leva a concluir que há dificuldades e obstáculos com os quais a educação deve lidar, próprios dessa fase da vida, independente do grupo no qual os adolescentes são enquadrados.

Freud, em seu texto “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio”, de 1910, pontua que uma das funções da escola na vida dos adolescentes é, para além de evitar o suicídio, a de promover um lugar de vida, ou seja, um espaço em que cada um consiga se haver com o seu desejo, com aquilo que traz de mais particular. É importante ressaltar que o lugar de vida do qual o autor nos fala está relacionado justamente com o acolhimento por parte da escola e dos educadores das questões e atos trazidos pelos adolescentes, isto é, “uma missão da escola que, igualmente, passa pelos professores, é a de oferecer aos alunos, para que se processe o despertar do interesse pela vida externa, um substituto da família”. (SANTIAGO, 2011, p. 117). A importância da escola na transição para a vida adulta também é ressaltada por Peregrino (2011), tanto pela possibilidade de profissionalização como pelo acolhimento que a instituição pode oferecer os jovens. Trata-se, portanto, de:

[...] lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes 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. (FREUD, 1910/2006, p. 243).

Tentativas de oferecer um lugar de vida são encontradas nas filigranas de saber escutada nas Conversações. Se o imaginário cristaliza e inibe, o simbólico abre espaço para a novidade, para o único, para o particular. Na medida em que começaram a romper com as nomeações generalistas e prontas, os professores conseguiram trazer experiências que colocam o adolescente para além da medida socioeducativa. Casos como o da professora que se aproxima do aluno para perguntar-lhe sobre a ameaça que havia feito ao dizer que lhe daria três tiros na cabeça, ilustram como o lugar da palavra é privilegiado por abrir espaço para novas significações.

É imprescindível apontar que acolher e oferecer um lugar de vida não se trata de desresponsabilizar os adolescentes por seus posicionamentos e nem de desrespeitar as normas vigentes na escola, mas de escutar aquilo que dizem e que trazem de particular e único, mesmo que se expressem pela via dos atos que podem ser tanto uma infração como um comportamento passível de ser interpretado como indisciplina. Aqui cabe fazer uma breve distinção entre ato infracional e indisciplina: ato infracional é somente a conduta descrita como crime, já a indisciplina está relacionada ao rompimento de regras e normas da escola. Esta possível confusão entre indisciplina e ato infracional aponta para a dificuldade dos educadores e da instituição em receber os adolescentes das medidas, porque muitas vezes os alunos são rotulados como alunos-problema. Assim, é indispensável que seja feito um trabalho com os professores que envolva a apresentação das medidas socioeducativas, desde o fluxo que o adolescente segue ao ser inserido em alguma das medidas, até a finalidade e o acompanhamento feito pelos técnicos do serviço.

Outro papel importante da escola na vida dos jovens está relacionado com a construção de sua identidade. Nas palavras de Abrantes:

Os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela. Se parte deles sente o processo de escolaridade como uma imposição, uma violência, a que se resiste ou que se abandona, para outros esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projeto identitário. (ABRANTES, 2003, p. 93).

É o que ocorre no caso de Samuel,<sup>78</sup> que se sente perdido quando é acautelado e, por conseguinte, impedido de frequentar as aulas. Para o adolescente, a construção de seu futuro e a definição de seu projeto pessoal estão atrelados à sua vida na escola, o que o leva a perguntar “o que vai ser de mim?” quando é obrigado a ficar longe da sala de aula. Nesse sentido, mesmo que a escola seja considerada fundamental por alguns jovens, torna-se de certa forma inacessível e segregativa, uma vez que há um mal-estar dos professores e da direção em receber esses jovens que são considerados como perigosos e violentos. É importante destacar também que, muitas vezes, por não saberem lidar com esses alunos, os educadores parecem abrir mão de estratégias excludentes. Dias e Onofre (2010) assinalam que alguns diretores, ao se depararem com a prática de atos infracionais dentro da escola, solicitam a transferência compulsória do adolescente, além de denunciá-lo à Vara da Infância e da Juventude. Dessa forma:

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Diante do exposto, foi possível verificar que o processo educativo coloca obstáculos tanto para o aluno – no caso do presente trabalho, o adolescente que cumpre uma medida socioeducativa –, como para a instituição escolar. Enquanto os adolescentes alegam ter dificuldades para frequentar a escola devido a “guerras” na comunidade, a conflitos com professores e com a coordenação, à desmotivação e/ou falta de tempo, uma vez que muitos precisam trabalhar, e devido à busca por respostas e soluções imediatas, os professores apontam que lidar com esses alunos é um desafio, pois consideram que o ECA os protege, além de não responsabilizá-los por seus atos, e de os professores não terem suporte dos outros aparatos da rede para lidar com esses alunos. Além disso, colocam-nos no lugar de “alunos-problema”, segregando-os, ao considerá-los perigosos e propensos a desestabilizar a ordem escolar. Assim, por vezes, tratam esses jovens de forma diferente dos demais alunos, por não apostarem em seu potencial e na possibilidade de fazerem novas escolhas que não envolvam a prática de atos infracionais.

Por outro lado, é possível concluir que, ainda que escola encontre barreiras para oferecer o lugar de vida, proposto por Freud, a esses adolescentes, acolhendo

---

<sup>78</sup> Nome fictício. Caso citado na introdução deste trabalho para exemplificar que muitos adolescentes se preocupam com seu processo educativo.

suas dúvidas e questões nesse momento de transição e afastamento da família, houve possibilidade de abertura de um espaço para o novo, introduzido pela Conversação, pela via da palavra. Ao abrir espaço para que os professores falassem, começaram a aparecer furos e falhas, próprios do simbólico, que estremeceram as certezas imaginárias previamente colocadas e que causam interferência na escuta de novos ritmos. Momentos como esse são essenciais no cotidiano escolar, pois promovem pausas em processos que estão automatizados ou inibidos, além de dar possibilidade à criação de novas saídas, seja pelo rompimento com as certezas e/ou pela escuta do saber dos demais participantes.

Diante da relevância atual da instituição escolar que atua inclusive, segundo Gallo e Willians (2008), no sentido de prevenir a reincidência de atos infracionais, o aumento da gravidade da infração e o uso de drogas, torna-se necessário e urgente a construção de redes e a discussão de casos que aproximem a escola dos diversos serviços nos quais esses adolescentes possam estar inseridos, a saber: as medidas socioeducativas, a saúde, a assistência social e outras políticas públicas e serviços voltados para esse público.

Por fim, é preciso que a escola acompanhe, também pela via da construção de redes de trabalho, o “ruir dos muros” (DAYRELL, 2007, p. 1115), isto é, a influência de outras instâncias sociais econômicas e culturais na instituição, tais como a música, a moda, o hip hop, o *rap* e outras formas que os adolescentes encontram de se expressar e de se inserir na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, problemas e prática**, Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.

AIELLO-VAISBERG, Tânia Marina José; CAMPS, Christiane Isabelle Couve de Murville. Representação sociais de professores sobre o adolescente problema. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 353-361, 2002. Número especial.

ALMEIDA, Sandra Fonseca Conte de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2002, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ALMEIDA, Sandra Fonseca Conte de; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. Adolescência e violência na escola: dispositivos de reconstrução dos laços sociais no cotidiano escolar. In: ALMEIDA, Sandra Fonseca Conte de et al. **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012. p. 145-168.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de et al. Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor. In: \_\_\_\_\_. **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 149-162.

ALVES, Vanessa. A escola e o adolescente sob medida socioeducativa em Meio Aberto. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 3, p. 23-35, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 52. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

BARRETO, Lima. O filho de Gabriela. In: \_\_\_\_\_. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 98-108

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jan. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm)>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. 2000. 109 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006. 64 p. v.1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRITO, Clovis da Silva; SANTOS, Lucélia Gonçalves dos. Indisciplina e violência na escola. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE: III ENCONTRO DO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10719-10729.

CALIGARIS, Contardo. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, Mario (Org.). **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: Unisinos, 1993. p. 183-196.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, c1999.

CAMPOLINA, Arlete. Prefácio. In: GONTIJO, Thaís (Org.). **Estádio do espelho - agressividade/criminologia**: efeitos da leitura dos textos de Lacan de 1948/1949. Belo Horizonte: BTS, 2007. p. 7-9.

CARAMASCHI, Larissa Seixlack. **A concepção da adolescência na ótica de pais, professores e do próprio adolescente**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

CARDOSO, Daniel. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação? **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 3, p. 1-14, 2009.

CARDOSO, Marta Rezende. Prefácio. In: SAVIETTO, Bianca Bergamo. **Adolescência**: ato e atualidade. Curitiba: Juruá, 2010.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. O adolescente autor de ato infracional x Escola: quem fala, quem escuta? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 4, p. 135-148, 2011.

CASADO, Larissa Muniz. **A relação entre professor de EJA e alunos em liberdade assistida**: consequências para o processo de ensino aprendido. 41 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CLAVURIER, Vicent. Real simbólico e imaginário: da referência ao nó. Tradução de Elisa dos Mares Guia-Menendez. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 39, p. 125-136, jul. 2013.

COSTA, Jurandir Freire. **Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COSTA, Sylvio. Segundo Ministério da Justiça, menores cometem menos de 1% dos crimes no país. **Congresso em foco**, 27 fev. 2014. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/segundo-ministerio-da-justica-menores-cometem-menos-de-1-dos-crimes-no-pais/>>. Acesso em: 10 nov.2014.

COVAL, Mário Andrei Stein. A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas de prática pedagógica de futuros professores. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Número especial.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC : UNESCO, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 set. 2014.

DIAS, Alina Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. A educação de jovens em conflito com a lei: uma investigação de práticas escolares empregadas por diretores de escolas. **Reunião anual da Anped- Educação no Brasil: o balanço de uma década**, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT18-6616--Int.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. 169 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Contravenção. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=contraven%E7%E3o>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Dissonante. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=dissonante>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Marginal. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=marginal>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Nomenclatura. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=nomenclatura%E7%E3o>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

DICIONÁRIO NOSSA LÍNGUA PORTUGUESA ONLINE. Filigrana. Disponível em: <<http://www.nossalinguaportuguesa.com.br/dicionario/filigrana/>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

EDLER, Sandra. Silet: os paradoxos da pulsão de Freud a Lacan. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 213-216, 2006. Resenha de: MILLER, Jacques-Alain. **Silet: os paradoxos da pulsão de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIA, Luciano. A transferência na pesquisa em psicanálise: lugar ou excesso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, s/p. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300015)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”: uma contribuição da psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, p. 7-9, v. 16, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap7.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

FERRARI, Ilka Franco. A ignorância inerente à pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabelo; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 87-93.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.18, n. 2, p. 49-62, 2006.

FERREIRA, Rosângela Maria de Araújo. **Inclusão escolar de adolescentes em situação de Liberdade Assistida**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2011.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 107-119. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 12).

FREUD, Sigmund. Conferência XXXIV - Explicações, aplicações e orientações. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos (1932-1936)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 135-154. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 22).

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 243-244. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 11).

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p 10-98. (Obras completas, 17).

FREUD, Sigmund. Inibições, sintoma e ansiedade. **Um estudo autobiográfico; Inibições, sintomas e ansiedade; Análise leiga e outros trabalhos (1925-1926)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 91-171. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 20)..

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. **O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 66-148. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

FREUD, Sigmund. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. **O ego e o ID e outros trabalhos (1923-1925)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. 2. Ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 304-308. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

FREUD, Sigmund. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 185-189. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17).

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 144-157, 2007.

FUKS, Lucia Barbero. Formação e supervisão. In: ESTADOS gerais da psicanálise, 2002. Disponível em: <[http://egp.dreamhosters.com/EGP/131-formacao\\_e\\_supervisao.shtml](http://egp.dreamhosters.com/EGP/131-formacao_e_supervisao.shtml)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 8, p. 41-59, 2008.

GOMES, Candido Alberto. A inflação da adolescência. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de et al. **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 125-147.

GROSSMAN Eloisa. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 47-51, 2010.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. Adolescência e contemporaneidade: efeitos na educação. **Simpósio Internacional do Adolescente**, 1, 2005, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS C0000000082005000200035&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS C0000000082005000200035&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 dez. 2014.

HARARI, Angelina; SANTIAGO, Jesus. Apresentação. In: MILLER, Jacques-Alain. **Silet: os paradoxos da pulsão de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 7-9.

JESÚS, María del Carmen Garcia de; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. A escola como “fator de proteção” para drogas: uma visão dos adolescentes e professores. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 16, p. 590-594, maio-jun. 2008. Número especial.

JORGE, Marco Antônio Coutinho; FERREIRA, Nádía. **Lacan: o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KESSLER, Carlos Henrique. O professor precisa ser um agitador cultural. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, Ano IX, n. 16, p.61-65, jul. 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial a pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LACADÉE, Philippe. **O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência**. Tradução de Cássia Rumenos Guardado e Vera AvellarRibeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011

LACADÉE, Philippe. O risco da adolescência. Tradução de Bernadete Carvalho **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16 jun. 2007. Caderno Pensar, s/p. .

LACAN, Jacques. Ato de fundação. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 235-247.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Versão brasileira de Betty Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Versão brasileira de Marie Christine Laznik Penof. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 22: R.S.I.** Inédito.

LACAN, Jacques. **Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia**. Tradução de Marco Antonio Coutinho Jorge e Potiguara Mendes da Silveira Jr. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEÃO, Geraldo. Entre jovens e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 99-115.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **A história dos jovens**. Tradução de Paulo Neves, Claudio Alves Marcondes e Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2 v.

LIMA, Nádya Lagárdia de. O fascínio e a alienação no ciberespaço: uma perspectiva psicanalítica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 38-50, 2006.

LO BIANCO, Anna Carolina. Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. **Psico-USF**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 115-123, jul./dez. 2003.

LUSTOSA, Patrícia Rocha. A pesquisa em psicanálise: entre a técnica, a extensão e a intensão. **Estados gerais da psicanálise: Encontro Mundial**, 3, 2003, Rio de Janeiro. Disponível em: < [http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial\\_rj/download/3e\\_Lustosa\\_35010903\\_port.pdf](http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/3e_Lustosa_35010903_port.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MARCHETTI, Francielly Cristina de Souza. **Escola e adolescente em conflito com a lei: um estudo no município de Londrina/PR**. 2011. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887-1904**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **Adolescência: história e política do conceito na psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010

MAURANO, Denise. **A transferência: uma viagem rumo ao continente negro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MEIRELES, Cecília. Cântico XXIII. Disponível em: <<http://bancadetexto.blogspot.com.br/2009/09/cecilia-meireles-cantico-xxiii.html>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MESQUITA, Márcia; TOLEDO, Marcilena Assis; MELGAÇO, Paula. Do real ao efeito simbólico: do ato ao desejo de saber. **CIEN Digital**, Belo Horizonte, n. 16, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/n16/laboratorio3.html>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MESQUITA, Márcia; TOLEDO, Marcilena Assis; MELGAÇO, Paula. Me inclui fora dessa: o analista e o lugar de saber. **CIEN Digital**, Belo Horizonte, n. 15, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/n15/laboratorio1.html>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MILLER, Jacques-Alain. O inconsciente real. **Opção Lacaniana Online**, n. 4, s/p, 2007. Disponível em: <[http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/n4/pdf/artigos/JAMI\\_ncons.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/n4/pdf/artigos/JAMI_ncons.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2015.

MILLER, Jacques-Alain. **Silet: os paradoxos da pulsão**, de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de Outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27 out. 2112. p. 65-67. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/governomg/portal/v/governomg/cidadao/educacao/5214-ensino-medio/57389-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-presencial/0/5140>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

MIRANDA, Margarete Parreiras. “Caos Normal”: a criança considerada problema e o mal-estar docente na contemporaneidade. In: MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011. v. 1. p. 95-114.

MIRANDA, Margarete Parreiras. A educação de criança hoje: quando o excesso de sentido segrega o sujeito. 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. p.101-113.

MIRANDA, Margarete Parreiras. **Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Educador em Formação).

MIRANDA, Margarete Parreiras. O que toca a subjetividade do professor? Um estudo de psicanálise aplicada à educação na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.131p.68-75, abr. 2012.

MIRANDA, Margarete Parreiras; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do professor e o aluno considerado problema. **Anais do Colóquio Internacional do LEPSI IP/FE-USP**, 8,2011. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032010000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100039&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MIRANDA, Margarete Parreiras; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. **Anais Psicanálise, educação e transmissão**, 6, 2006, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100060&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100060&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MONTEZI, Aline Vilarinho; AIELLO-VAISBERG, Tânia Marina José. Adoecer ou florescer: o imaginário coletivo de professores sobre a adolescência contemporânea. **Anais do Encontro de iniciação científica da PUC-CAMPINAS**, 14, 2009, s/p. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2009/resumos/%7B759B76D4-6CFB-4CEA-9FAB-BBA306EB435D%7D.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MORAIS, Léia Ribeiro de. Causas das queixas escolares de infrequências e indisciplinas dos alunos: criação do Centro de Apoio Psicossocial Escolar. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, Alta Floresta, v. 4, n. 1, p.1-9, 2014.

MOREIRA, Jacqueline Oliveira et al. A escola e a semiliberdade: a importância do diálogo. **Psicologia em Revista**, 2015. No prelo.

MOREIRA, Jacqueline Oliveira et al. A medida socioeducativa de internação sob uma lente foucaultiana. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v.1, n.4, p. 73-89, 2014.

MOREIRA, Jacqueline Oliveira. Revisitando o conceito de eu em Freud: da identidade à alteridade. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 1, p. 233-247, 2009.

OGILVIE, Bertrand. **Lacan: a formação do conceito de sujeito (1932-1949)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Marina Cristina Gomes.. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/4023>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PEREGRINO, Mônica. Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL,

Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p.81-98.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PRATES, Ana Cristina Bernardes et al. A escola sob a perspectiva do adolescente em medida socioeducativa. 2011. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio De Toledo”, Presidente Prudente, 2011.

QUINTANA, Mário. **O adolescente**. Poemas para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Tradução de Lêda Mria Fischer Bernardino. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

RECALCATI, Massimo. A questão preliminar na época do Outro que não existe. **Latusa Digital**, v. 1, n. 7, p. 1-12, jul. 2004. Disponível em: <[http://www.latusa.com.br/pdf\\_latusa\\_digital\\_7\\_a2.pdf](http://www.latusa.com.br/pdf_latusa_digital_7_a2.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

REIS, Raquel Oliveira dos; ROSA, Sandro Luiz de Oliveira. Os atos infracionais cometidos nas escolas públicas brasileiras diante do olhar intimidado da sociedade. **Anuário da produção de iniciação científica discente da Faculdade Anhanguera de Jacareí**, Jacareí, v. 14, n. 24, p. 251-264, 2011.

RODRIGUES, Gilda Vaz. **Cortes e suturas na operação psicanalítica**: uma leitura do seminário R.S.I de Jacques Lacan. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa, 2013.

ROHERS, Hellen; MAFTUM, Mariluci Alves; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 421-428, 2010.

ROSA, Márcia. A psicanálise e os efeitos terapêuticos rápidos. **Cartas de psicanálise**, Vale do Aço, ano 2, v. 2, n. 2, p. 26-29, 2004.

ROSA, Márcia. Jacques Lacan e a clínica do consumo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 157-171, 2010.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAFATLE, Vladimir. **Lacan**. São Paulo: Publifolha, 2007.

SALEM, Maura Lúcia Azevedo; MORETTI, Lucia Helena Tiosso. A importância da percepção do aluno adolescente na reflexão prática docente. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 12-22, 2005.

SALES, Léa Silveira. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário. **Revista do Departamento de Psicologia-UFF**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 113-127, jan./jun. 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 25-33, ago. 1995.

SALUM, Maria José Gontijo. Crime, violência e responsabilidade na clínica psicanalítica contemporânea. **Asephallus**, v. 4, n. 8, p. 1-16, maio/out. 2009.

SANTANA, Fernando; OLIVEIRA, Magda Martins de; MACHADO, Tainara Fernandes. Desafios no acompanhamento escolar. In: CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de. **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-122.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 93-99.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabelo; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trorepa, 2008. p. 113-131.

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 aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 66-82.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral**: uma abordagem sobre responsabilidade civil. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2009.

SARAIVA, Lisiane Alvim; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 259-268, 2007.

SAURET, Marie-Jean. A pesquisa clínica em psicanálise. Tradução de Sílmia Sobreira. **Psicologia USP**, São Paulo, v.14, n. 3, p. 89-104, 2003.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude**: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX. Tradução de Talita Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCHNAPP, A. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos Jovens**: da Antiguidade à Era Moderna. Tradução

de Paulo Neves, Claudio Alves Marcondes e Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 19-57. v. 1.

SILVA, Cármen A. Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola. **Anais da Reunião Anual da Anped- Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** 32, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT03-5539--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

SOLANO, Esthela. A adolescência: o despertar. **Arquivos da Biblioteca**, Rio de Janeiro, n. 1, s/p nov. 1997.

SOLOMON, Adrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo e Pedro Maia Soares . São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. Imaginário em Lacan e Durand. **Cadernos de Educação**, Cuiabá, v.8, n.1, p. 153-172, 2004.

TARRAB, Maurício. Mais-além do consumo. **Curinga**, Belo Horizonte, v. 20, p. 55-69, 2004.

TEIXEIRA, Antônio (Org.). **Metodologia em ato**. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2010.

TV NACIONAL BRASILEIRA (NBR). **Cenas do Brasil**: Adolescentes em conflito com a Lei já somam quase 70 mil no país. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ztAOas2ubrM>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

UNICEF. **O direito de ser adolescente**: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. 2011. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sa\\_brep11.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sa_brep11.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2014.

UNICEF. **Porque dizer não à redução da maioria penal**. 2007. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/idade\\_penal/unicef\\_id\\_penal\\_nov2007\\_completo.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/idade_penal/unicef_id_penal_nov2007_completo.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2014.

VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTOS, Jacia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Abordagem clínico-pedagógica do mal-estar das crianças frente às dificuldades escolares. **Anais do Colóquio Internacional do LEPSI: formação de profissionais e a criança sujeito**, 7, 2009, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100071&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100071&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 26 ago. 2014.

VIEIRA, Marcus André. **R.S.I**: A trindade infernal de Jacques Lacan e a clínica psicanalítica. I: Real, simbólico e imaginário: o que é isso? Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, 2009.

VOLPI, Mario (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2011.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez : Ed. da Unicamp, 2001. 2 v.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 3, p. 4-22, 2010.

ZANOTELLI, Maria Luiza. Na contemporaneidade: as mulheres, a questão do gozo e a mulher. **As novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud; Vitória: ELPV, 2009. p. 169-182.