

Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação

Eixo 4- Módulo 7 - Metodologias de Pesquisa e Intervenção

Parte II - A Pesquisa e a Intervenção no Campo Socioeducativo

Raquel Marinho

Iniciamos agora a segunda parte do Eixo “Metodologias de pesquisa e intervenção”. Nossa intenção é apresentar algumas metodologias usadas no campo socioeducativo. Certamente será, porém, uma exposição limitada, sem a pretensão de esgotar a temática das diferentes metodologias possíveis de serem aplicadas à socioeducação. Por isso mesmo gostaríamos primeiro de levantar alguns princípios do trabalho com adolescentes que cometeram atos infracionais, isto é, algumas questões que nos parecem importantes de serem observadas na escolha do método aí empregado.

AULA 1: Princípios para uma Metodologia no Campo Socioeducativo

1.1. As Práticas do Estatuto da Criança e do Adolescente

Emílio Garcia Méndez, jurista argentino, em seu texto “Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de infancia?” vai falar de suas preocupações com o Estatuto da Criança e do Adolescente:

“[...] En el Brasil de estos días, sorprende la frecuencia y la intensidad, con la que se reproponen debates que parecían definitivamente desterrados desde el profundo salto cualitativo que implicó la aprobación del Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 [...]” (MÉNDEZ, 2006, p. 7).

Ele então sugere a existência de duas crises do ECA: uma de implementação – que diz respeito à falta de recursos destinados às políticas públicas e, em especial, às dirigidas à infância e à adolescência – e outra de interpretação – que se refere a não assimilação de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e responsabilidades. Aliás, Méndez aponta que ambas as crises se retroalimentam, já que a implementação está subordinada à interpretação, posto que não depende somente de verbas para executar as políticas, mas da consideração de que crianças e adolescentes tem direito a elas. Isso nos permite pensar que não se trata de duas crises e sim de uma, ou até que a crise não é do Estatuto, mas é provocada por ele.

Em outro momento do texto, Méndez afirma:

“La derogación del viejo Código de Menores de Brasil de 1979 por el ECA en 1990, no constituyó ni el resultado de un rutinario proceso de evolución jurídica, ni una mera modernización de instrumentos jurídicos. Existen hoy sobradas evidencias que demuestran que dicha substitución resultó un verdadero (y brusco) cambio de paradigma, una verdadera revolución cultural” (MÉNDEZ, 2006, p. 16).

Cabe lembrar que o Código de Menores de outubro de 1979, Lei 6.697, baseava-se na “doutrina da situação irregular”. Referindo-se nele, crianças e adolescentes abandonados, vítimas de maus tratos, com trajetória de rua, uso de drogas, prática de atos infracionais, tornavam-se objetos de intervenção do Estado, facilmente reduzida a uma assistência punitiva, de privação de liberdade nas antigas FEBEM’s (Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor).

Todavia, como não se garantia o processo legal e as medidas visavam a integração sociofamiliar, apenas as crianças e os adolescentes pobres – os considerados “menores” – eram alvos do Código. Os das classes média e alta, integrados ou em condições de se integrar na família e na sociedade, não recebiam uma resposta do Estado, mesmo que cometessem atos infracionais. As consequências revelaram-se, assim, na criminalização da pobreza e na impunidade da riqueza.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que se fundamenta em outra doutrina, a da “proteção integral”, produziu algumas importantes transformações. No nosso entender (Méndez vai centralizar sua discussão sobre a inovação do ECA no que ele denominou “**responsabilidade penal dos adolescentes**” [MÉNDEZ, op. cit., p. 10, grifos do autor]), ao afirmar crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, ao buscar a igualdade de direitos e responsabilidades para toda criança e adolescente do país e também ao apontar uma responsabilidade social para com a garantia dos direitos deles, até porque são consideradas pessoas em condição peculiar de processo de desenvolvimento.

“Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

O que nos importa salientar é que o ECA, além de pretender a superação da desigualdade de direitos e responsabilidades das crianças e dos adolescentes do país, propôs uma conjugação das ideias de proteção e de responsabilidades no trato com eles. Pode-se questionar, entretanto, se as mudanças ocorridas na lei se verificam nas práticas.

O mais recente Mapa da Violência no Brasil (WAISELFISZ, 2014), por exemplo, mostra que é elevado o índice de homicídios de jovens brasileiros (entre os quais, adolescentes a partir dos quinze anos de idade) e ainda mais alto de jovens negros e pobres. Isso interroga a nossa condição de – fazendo o recorte que aqui nos interessa – proteger os adolescentes – e de forma igualitária, todos os adolescentes brasileiros –, garantindo-lhes os direitos, inclusive à própria vida.

Por outro lado, a grande crítica de Méndez é de que as práticas do ECA resvalaram-se para a tutela, ou seja, para um tipo de intervenção que pode inclusive ser entendida como proteção dos menores de idade no Brasil, mas que os mantêm objetificados, sem liberdade de participação e, portanto, sem condição de se responsabilizarem.

É o próprio Méndez, contudo, quem nos dá a chave de leitura das dificuldades de processamento das mudanças propostas pela atual legislação. É que elas indicaram uma ruptura de paradigma, uma nova forma política e cultural de ver e tratar os adolescentes brasileiros – algo que realmente não se faz de forma rápida e fácil. E que também esclarece a necessidade de que as ações nesse campo não se voltem somente aos adolescentes, mas a todos que dele participam.

Dito de outra forma, podemos questionar se o fracasso das práticas do ECA, em operar a inovação intentada pela lei, relaciona-se a essa dimensão, de transformação cultural. Com certeza, ela complexifica o trabalho no campo socioeducativo. Mas, ainda assim, pode ser contemplada nas metodologias aí aplicadas?

Antes de prosseguirmos convidamos vocês a assistirem e lerem a música “Não é sério”, da banda brasileira Charlie Brown Jr., lançada pela primeira vez no ano 2000, e que tem a participação de Negra Li dizendo: "O que eu consigo ver é só um terço do problema/ É o sistema que tem que mudar/ Não se pode parar de lutar/ Senão não muda/ A juventude tem que estar a fim/ Tem que se unir/ O abuso do trabalho infantil, a ignorância/ Só faz destruir a esperança/ Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério/ Deixa ele viver! É o que liga" (<http://letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/> ou <https://www.youtube.com/watch?v=1pwozTNLHro>).

1.2. O adolescente enquanto sujeito em condição peculiar de processo de desenvolvimento: a proteção

O ECA distingue crianças e adolescentes. As primeiras são pessoas com idade entre zero e doze anos incompletos e as segundas com idade entre doze e dezoito anos não completos. Ambas merecem uma proteção do Estado (e da sociedade, da comunidade e da família), embora recebam um tratamento diferenciado quando verificada a prática de ato infracional – assunto que abordaremos adiante.

A questão que queremos levantar agora é sobre os motivos para se proteger os adolescentes, isto é, para se perceber a especificidade dessa fase da vida – a adolescência –, comumente negligenciada na argumentação dos que defendem a redução da maioridade penal.

Cabe mencionar que nosso intuito não é nos estendermos no tema e sim apresentar a contribuição da psicanálise para o entendimento do mesmo.

1.2.1 Por que os adolescentes merecem uma proteção da lei?

Philippe Lacadée, psicanalista francês, vai falar da adolescência como “a mais delicada das transições”. Ele aponta que a noção apareceu associada às ideias de crise, instabilidade, risco.

“No começo do século XIX, a estabilização e o ‘enfamiliamento’ (PERROT, 1994: 21) da sociedade reforçavam o controle dos adolescentes. A figura medieval do bravo cavaleiro errante, em busca da salvação e do Graal, deu lugar a 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).

A partir dessa passagem podemos perguntar a respeito do que provoca tal crise, o que se altera num sujeito vivendo a adolescência. E também como a cultura e a sociedade respondem a ela.

São as transformações corporais ocorridas com a chegada da puberdade, da maturação sexual, que inauguram essa fase. Com frequência, elas são vividas pelo sujeito adolescente – até aí criança – como o arrebatamento de um corpo estranho, que acabam por desalojá-lo da vida com a qual estava acostumado. É que ele passa a não mais encontrar nela um sentido que possa traduzir seu ser, ou melhor, palavras que consigam explicar o que começa a experimentar no corpo e no pensamento.

Logo, o que vai se revelar é que o aparecimento dos caracteres sexuais secundários, ao contrário de desenvolver o adolescente para o exercício da sexualidade e capacitá-lo para os relacionamentos, provocam nele uma estranheza e não raro um sentimento de inadequação na vida, de não pertencimento ao seu mundo particular (sua casa, sua família, alguns dos seus grupos, etc).

Vale aqui fazer um parêntese e mencionar que o mal-estar da vida em sociedade, nos relacionamentos humanos, refere-se ao fato de que resta algo no homem escapando às determinações sociais. Desse modo, embora ele seja um ser social, capaz e desejoso de se colocar em relação aos seus semelhantes, tem dificuldades nela, à medida que uma parte de sua constituição mostra-se fora das determinações, avessa à regulação, estranha ao próprio homem (para quem quiser saber mais, vale a leitura de “O mal-estar na civilização” [1930 (1929)], um dos principais textos de Freud que tratam das questões sociais. E como “o artista antecede o psicanalista”, é oportuno também a escuta e a leitura das palavras de Chico Buarque de Holanda na música “O que será?”, falando sobre o quê no homem “não faz sentido”, “não tem governo”, “não tem juízo” – disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NQ4hQD1V1Zc> e <http://letras.mus.br/chico-buarque/45156/>).

Esta indeterminação no homem está fundamentalmente relacionada à sua sexualidade. É que ele, diferente dos animais, não possui um saber instintivo em relação ao sexo, quer dizer, um saber prévio que indique o que sentir e como agir com o encontro amoroso. E sendo assim, o que se manifesta no momento da adolescência, de grande expectativa em relação ao sexo e ao amor – de crença de que é chegada a hora de “poder namorar”, de “se tornar um homem” ou de “se tornar uma mulher” – é um vazio de saber, uma ausência de determinação em como fazer com a vida.

Nas palavras de Lacadée, o adolescente se torna um doloroso mistério para si mesmo e como resposta pode encarná-lo ou tentar esquecê-lo (LACADÉE, 2011, p. 18). Aliás, é possível reconhecer uma série de atitudes, características dos que estão vivendo esse tempo, que apontam numa ou noutra direção. Por exemplo, se alguns, ao não

encontrarem palavras que expressem o que vivem, inventam nomes e escritas inéditas, outros perdem o gosto por elas. Se alguns passam a contestar todos os semblantes, tornando-se perseguidores da verdade, da autenticidade, outros, em meio à cultura do consumo, buscam incessantemente objetos no intuito de preencher suas faltas. Se alguns, diante de um impossível de dizer, valem-se de atos que lhes parecem mais verdadeiros que as palavras, outros procuram, nas fugas e errâncias, o ideal de um outro lugar.

Podemos entender, portanto, porque a adolescência comporta uma questão delicada, uma vez que nessa fase o sujeito é confrontado com o que aparece nele, de forma contundente, excluído das determinações sociais. Lacadée nos alerta que o adolescente pode identificar-se em demasia com o que se apresenta nele como um outro corpo, ou seja, como aquilo que o faz estranhar a vida que vivia até ali, os relacionamentos que possuía até então, e colocar-se em risco de devastar seu ser ou mesmo de perder a sua vida.

Considerando, por isso, que a adolescência envolve riscos, instabilidade em relação aos laços sociais dos que a estão atravessando, como a cultura, a política e a sociedade andam lidando com ela? É com a proteção? E como pensam uma proteção dos adolescentes?

1.2.2- Como proteger os adolescentes?

Freud, num breve escrito intitulado “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio”, vai falar da relação da instituição de ensino com seus estudantes adolescentes:

“[...] Mas uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia lhes oferecer apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família” (FREUD, 1910, p. 217-218).

Retomemos que o amadurecimento sexual desafia o adolescente a respeito de como prosseguir com a vida, dado que a sexualidade comporta uma ausência de saber. Se até o momento, ele admirava algumas figuras adultas – como pais, professores –, acreditando tratarem-se de pessoas inteligentes e habilidosas, comumente passa a demonstrar uma descrença nelas, quando não uma antipatia e oposição a elas, que também não sabem ou não entendem direito das coisas, ou melhor, cujo conhecimento e entendimento revelam-se não recobrando a falta de saber sobre o sexo.

Em outro texto, “Romances Familiares”, Freud menciona que “ao crescer o indivíduo liberta-se da autoridade dos pais, o que constitui um dos mais necessários, ainda que mais dolorosos, resultados do curso do seu desenvolvimento” (FREUD, 1909 [1908], p. 243). Isto é, na hora em que o crescimento corporal sugere o exercício da sexualidade do adolescente e, por conseguinte, a extensão dos seus laços para fora do círculo familiar, isso inclui um sofrimento, pois que se relaciona à constatação de um desamparo, ao fato de que o adolescente experimenta a realidade de não existir um saber que lhe diga como fazer.

Nesse sentido, Freud, de novo no escrito sobre o suicídio, comenta:

“[...] A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode abjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida” (FREUD, 1910, p. 218, grifos do autor).

A questão é que se não há uma receita, um saber determinado sobre como se virar nos relacionamentos, a imposição de um modo de se comportar, que não acolha a invenção que cabe a cada um, pode desembocar no pior, quer dizer, encurralar os sujeitos, deixando-os sem saída e até incitando-lhes à violência e à agressividade consigo e com os outros.

Cabe esclarecer, e servindo-nos do exemplo citado por Freud, que se a escola (e a família e as diferentes instituições que trabalham com adolescentes) não deve impor o seu modelo de comportamento como o único aceitável – e algumas escolas, de forma bem atual, exigem inclusive um padrão de produção e eficácia –, também não deve se eximir de fazer uma transmissão de saber, a partir da qual o adolescente pode se apoiar e se inspirar para criar o seu jeito de viver.

Em outras palavras, não nos cabe deixar os adolescentes no vazio de saber, largando-os à própria sorte. É preciso bancar a nossa diferença geracional com eles – de adultos, já há mais tempo confrontados com as questões da sexualidade – e nos comprometemos a ajudá-los na construção que precisam fazer.

Isso implica, por um lado, nos responsabilizarmos em educá-los, em lhes transmitir possibilidades de fazer com a vida. Por outro, precisamos considerar que o que tentamos ensinar comporta a indeterminação e, então, não deixa de ser uma aposta, sem condição de garantia. Fazendo essa ponderação, contudo, podemos disponibilizarmo-nos para as invenções adolescentes, para a liberdade deles criarem, orientados pelas referências que lhes damos de certos limites, as suas maneiras peculiares de seguir em frente.

E é dessa forma que podemos pensar a proteção dos adolescentes, numa combinação de responsabilidades ou de proteção e responsabilidade. Afinal, apresentar “possibilidades aos adolescentes” relaciona-se à proteção ou à responsabilidade social, ou seja, à garantia pela família, pela comunidade, pela sociedade e pelo poder público, dos direitos deles. E permitir que eles inventem como fazer com a vida, relaciona-se à responsabilidade deles, a respeito do que falaremos daqui a pouco.

Agora e de acordo com o que Freud nos fala em relação a um direito dos sujeitos, de se demorarem na adolescência, apresentamos uma parte do rap do poeta João Paiva, de título “Devagar escola!”, que inclui, além de uma crítica a um ensino estéril e mesmo opressor, um pedido de ajuda para acreditar na vida:

“Mas devagar escola!/ É por isso que es cola/ Comunidade a sua volta/ Vê se não ignora/
Ensina sobre a história/ Incentivando a luta de agora./ Essas mente que não explode/
Escola vê se não fode/ Desse jeito não pode/ Os moleque pede: ACODE!/
Alguma coisa que atraia,/ Que nos chame a atenção,/ E que nos livre da vaia/
Do show da vida meu irmão/ E não nos deixe que caia/
Em qualquer boteco de esquina/ Alimente a esperança/
E o desejo de mudança/ No coração das criança/ Muita comida na pança/
Preciso de

confiança/ Escola vê se avança” (para assistir a versão completa, acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6xT8rIU-RU>).

1.2.3- A proposta de redução da maioria penal: um abandono da ideia de proteção dos adolescentes

Antes de passarmos ao tema da responsabilidade dos adolescentes, gostaríamos de falar, ainda que rápido, da presente – e já há algum tempo, recorrente – maneira de alguns setores da sociedade brasileira responderem, com a proposta de redução da maioria penal, às questões da violência e da insegurança social, relacionando-as aos adolescentes que cometeram atos infracionais.

Para tanto, remetemo-nos a um texto de Maria Rita Kehl, com o título “Em defesa da família tentacular”. Nele, a autora desenvolve sobre diversas questões atuais que afetam a crise de valores da sociedade brasileira, a fim de desconstruir um discurso que responsabiliza por essa apenas a dissolução da família – ou melhor, de um modelo idealizado de família.

A autora, porém, vai nos chamar atenção para o fato dos adultos, com isso, estarem se apresentando inseguros quanto à família que constituíram, como se estivessem em dívida com o ideal familiar e, conseqüentemente, como se não fossem capazes de estabelecer, para os filhos, as restrições necessárias a um processo educativo.

O que nos interessa em especial sublinhar é o que resulta dessa situação: o abandono, chamado por Kehl de “abandono moral” (2003, p. 5) das crianças e dos adolescentes. Não seria ele o que está em jogo na proposta de redução da maioria penal?

Com ela, deixaremos de diferenciar adolescentes e adultos, submetendo-os às mesmas respostas jurídicas quanto à prática de infrações. Respostas essas que se reduzem à punição e à retirada deles do convívio social, enviando-os aos presídios. Isto é, respostas que não incluem a proteção, “o apoio e o amparo” que precisam nesse tempo em que justamente estão se questionando sobre como seguir com a vida, que não se faz sem os relacionamentos com as outras pessoas.

Enfim, com falas do tipo “os adolescentes sabem muito bem o que estão fazendo”, argumentadas, de modo exclusivo, no que se refere ao critério de discernimento, revelam a renúncia da nossa responsabilidade para com eles. Afinal, não se trata de que os adolescentes sabem – e só se não soubessem mereceriam nossa proteção. Trata-se de considerarmos a diferença deles para com os adultos em relação ao saber que possuem e estão construindo.

E da mesma maneira vai se fazendo a discussão em torno da responsabilização. É que a proposta de redução da maioria acaba por sugerir que os adolescentes, ao não serem responsabilizados como os adultos, não são responsabilizados pela prática de atos ilícitos. E assim sendo, vale retomarmos que a proposta do ECA é, mantendo a distinção dos adolescentes para com os adultos, afirmar a condição do adolescente enquanto sujeito responsável.

1.3 – O adolescente enquanto sujeito participativo: a responsabilidade

Já dissemos aqui que Méndez focaliza na ideia de responsabilidade dos adolescentes o que entende como inovador no Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, como o que é capaz de romper com as antigas formas de tratar os problemas trazidos pela infância e adolescência. Historicamente, elas se caracterizaram como práticas de mera repressão penal ou de tutela, que deixavam os sujeitos objetificados, à medida que reduzidos a objetos de uma intervenção que não lhes garantia autonomia, direitos, participação.

É nesse sentido que Méndez vai apontar a importância da incorporação, pelo ECA, do garantismo penal, quer dizer, dos aspectos garantistas da legislação referente às ações criminais dos adultos, que visam limitar a intervenção do Estado na esfera da liberdade do indivíduo e que se encontram presentes em partes do ECA relativas à realização de atos infracionais por adolescentes – como as das garantias processuais e dos direitos individuais. Para o autor, a presença de tais aspectos inclusive conferem, às medidas socioeducativas, a qualidade de responsabilidade penal dos adolescentes.

Méndez explica também como a ideia de responsabilidade passou a ser considerada na criação do Estatuto. É que ele foi influenciado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) de 1989, que, por sua vez, foi determinada pelos princípios de separação, participação e responsabilidade.

A separação referiu-se à necessária diferenciação dos problemas de natureza social com os conflitos específicos às leis penais, que, até então, eram bastante confundidos, por exemplo, sob o termo “situação irregular”.

A participação relacionou-se ao direito da criança (que para a CIDC é a pessoa de que tem de zero a dezoito anos de vida, logo também o adolescente) a formar uma opinião e expressá-la livremente, de forma progressiva à sua maturidade, implicando, por conseguinte, a concepção de responsabilidade:

“Pero el carácter progressivo del concepto de participación contiene y exige el concepto de responsabilidad, que a partir de determinado momento de madurez se convierte no sólo en responsabilidad social sino además y progresivamente en una responsabilidad de tipo específicamente penal [...]” (MÉNDEZ, 2006, p. 10).

É possível perceber, com o trecho citado acima, que é o direito à participação, o direito à liberdade, o qual é garantido pela lei às crianças e aos adolescentes, que convoca a noção de responsabilidade. E é em relação a esse direito que mesmo as crianças são consideradas sujeitos responsáveis e que, perante a prática de infrações, recebem medidas de responsabilização social.

Em outros termos, quando acontece de uma criança fazer uma ação considerada ilícita, o Estado pode responder com a aplicação de medidas protetivas, cuja coercibilidade recai sobre a família, a comunidade, a sociedade e o próprio poder público. Isto é, medidas

cujo enfoque é de atenção social, pois que responsabiliza todos para com a intervenção educativa da criança.

Quando o ato infracional é feito por adolescente, ele fica sujeito à imputação de medidas socioeducativas, que já comportam – diferente das medidas protetivas – o aspecto de defesa social, o encaminhamento à autoridade judicial competente e o garantismo penal, podendo variar da advertência até a privação de liberdade.

O que podemos entender, portanto, é que a possibilidade de participação e liberdade dos adolescentes é maior do que a das crianças e que, desta forma, eles acabam responsabilizados pelos atos ilegais que praticam por meio de medidas cuja coerção recai não só no social, mas inclusive neles, enquanto sujeitos.

E é assim que entendemos a importância da responsabilidade do adolescente no ECA, dado que ela o afirma enquanto um sujeito que tem direitos, entre os quais, o de participação nas decisões sobre a vida. Um sujeito, porém, em condição peculiar de processo de desenvolvimento e que, por isso, também merece o engajamento dos adultos para com o seu processo educativo, a ajuda para encontrar uma forma de se fazer relacionar com o social.

1.4- Para concluir

Queremos agora, de modo sucinto, recuperar a respeito do que tomamos como princípios para uma metodologia no campo socioeducativo e que se referem basicamente a consideração de que um adolescente é um sujeito de direitos e, em consequência, um sujeito responsável. Algo, contudo, que ainda encontra dificuldades de ser validado nas práticas socioeducativas, que costumam vacilar entre os riscos de abandono dos adolescentes à própria sorte, sem qualquer proteção, ou de tutela, isto é, do exercício de um cuidado que também não inclui a liberdade e a responsabilidade deles.

E então deixamos algumas perguntas para a metodologia escolhida:

- Ela respeita a condição do adolescente, de sujeito em processo de desenvolvimento?
- Ela permite a participação e a responsabilização dos adolescentes?
- Ela intervém, politicamente, com a forma de pensar os adolescentes pelos que atuam no trabalho com ele?

Esperamos, por fim, que essas questões possam nos orientar na discussão sobre as metodologias que apresentaremos depois.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990;

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1970 (1910), p.

217-218 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, XI);

_____. Romances familiares. In: "Gradiva" de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (1909 [1908]), p. 241-247 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, IX);

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular (2003). Recuperado em 28 de abril de 2015, de <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>;

LACADÉE, Philippe. O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011, p. 7-38;

MÉNDEZ, Emílio Garcia. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de infancia? In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 7-23;

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2014: Os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO BRASIL, 2014.

Bibliografia complementar:

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1930 (1929)], p. 81-178 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, XIX);

MARINHO, Raquel de Melo. A responsabilidade dos jovens no ECA. In: A responsabilidade dos adolescentes autores de ato infracional no diálogo entre o direito e a psicanálise. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2009, p. 16-40. Recuperado em 30 de abril de 2015, de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10512;

MATOSO, D. e MARINHO, R. A experiência com os adolescentes: da proteção à potência. In: Revista Brasileira de Ciências Criminais. Ano 22, vol. 109, jul.-ago./2014, p. 297-311.

AULA 2: A Metodologia de Conversação

Pretendemos, a partir de agora, apresentar a Conversação como uma possível metodologia de trabalho para o campo socioeducativo, tanto para a pesquisa dele, quanto para a intervenção nele.

Antes, contudo, gostaríamos de retomar o desenvolvimento realizado no texto anterior e fazer uma ponderação necessária.

1.1 Como considerar as dificuldades das práticas do ECA?

Anteriormente, levantamos algumas questões que entendemos como importantes de serem observadas na escolha da metodologia aplicada ao campo socioeducativo. Elas se referem:

Ao respeito pela condição do adolescente, de sujeito em processo de desenvolvimento;

À possibilidade de liberdade e participação do adolescente, que condicionam sua responsabilidade;

À necessidade de que as ações tenham um alcance político, intervindo nos modos de pensar do adolescente e daqueles que se envolvem no trabalho com ele.

Elas nos surgiram a partir das críticas de Emílio Garcia Méndez às práticas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, segundo ele, não se mostraram capazes de romper principalmente com o antigo comportamento de tutela dos adolescentes – o que, inclusive, acaba servindo de pretexto à proposta de redução da maioria penal (MÉNDEZ, 2006).

Em outras palavras, a análise de Méndez aponta dificuldades de se realizar, na execução das medidas socioeducativas, a participação e a responsabilidade dos adolescentes, que é pretendida pela lei. De maneira geral, eles acabam mantidos na qualidade de objetos de um cuidado ou até de uma mera repressão, um puro castigo.

Entretanto, em uma conferência de 17/12/2010, na cidade de Belo Horizonte, por ocasião do aniversário de dois anos do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA), ele esclarece a natureza histórica do direito, por exemplo, ao argumentar que se a lei estabelece que “todos os homens são iguais” – como na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (o Artigo I afirma, de maneira precisa: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”) – é porque os acontecimentos – no caso, da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) – mostraram que não são.

Ou seja, a lei comporta algo de ideal, de pretensão, do que deveria ser. Ela serve, portanto, para orientar a vida em comum que diversas vezes não se faz de acordo com o esperado. Mas se é assim, como levar em conta as dificuldades das práticas socioeducativas efetivarem o que é determinado pelo ECA?

Méndez, que é jurista, vai propor a afirmação da responsabilidade dos adolescentes no Estatuto como responsabilidade de tipo penal, configurando um Direito Penal Juvenil. Ele acredita que isso, além de impedir excessos – uma vez que o garantismo penal delimita a intervenção do Estado sobre a vida e a liberdade dos sujeitos –, pode também evitar os clamores da mídia e da sociedade pela punição dos adolescentes, pois que deixaria explícito que eles já são responsabilizados quando infracionam.

Sem aqui entrarmos no mérito de nossa concordância ou discordância, tal alteração, de um Direito Socioeducativo para um Direito Penal Juvenil, não ficaria ainda no campo do legislativo? Não conteria, por conseguinte, algo de idealizado, que dirige as práticas, mas em geral distancia-se delas? Logo, não nos caberia mesmo pensar ações próprias à

execução que objetivem trabalhar exatamente os impasses de realização da lei na realidade da vida, dos relacionamentos humanos?

Em outras palavras, diante dos obstáculos na execução do ECA, competem respostas específicas aos campos do legislativo e do executivo. Enquanto o primeiro pode se perguntar sobre um melhor formato da lei, o segundo tem como desafio favorecer a realização dela, sem negligenciar, todavia, o seu conteúdo idealizado e, por isso, o quanto não são raras as dificuldades em cumpri-la.

Para nos fazermos melhor entender, gostaríamos de retomar Maria Rita Kehl no texto “Em defesa da família tentacular” (2003), mencionado no texto anterior, quando fala de pais que não se engajam na educação dos filhos porque se sentem em dívida com o padrão familiar burguês. Se por um lado, não é possível prescindir da responsabilidade dos genitores e/ou dos adultos para com o processo educativo das crianças e dos adolescentes – o que, aliás, refere-se à responsabilidade social, determinada na legislação –, por outro, como ajudá-los nessa tarefa que lhes parece complicada de cumprir?

Em relação às famílias, Kehl sublinha que não é reforçando o modelo idealizado, que só corroboraria a ideia de que o grupo familiar da realidade é desestruturado, encontra-se em defasagem. Seria, pelo contrário, legitimando as novas e variadas configurações familiares como capazes de realizarem a educação de seus filhos desde que seus adultos (e até pais adolescentes) desejem, assumam sua diferença geracional com seus descendentes e sua responsabilidade de se arriscarem numa transmissão de como fazer na vida em comum.

O que queremos perguntar, então, é se esse exemplo de um trabalho com as famílias que, ponderando as dificuldades, não se faz pela via do fortalecimento de um ideal, mas se orienta por princípios, pode nos ajudar a pensar uma metodologia no campo de execução das medidas socioeducativas, que favoreça a superação das antigas formas de agir com os adolescentes. É o que pretendemos desenvolver a partir de agora.

1.2 O que é Conversação?

(Antes de começarmos a falar sobre a Conversação, cabe comentar que o tema vem sendo elaborado por psicanalistas enquanto uma metodologia de trabalho e, por conseguinte, não possui uma bibliografia consolidada, o que resulta exigindo um esforço nosso, também, de construção a respeito, e um pouco de paciência do leitor. Apesar disso, optamos por apresentá-lo porque acreditamos na contribuição do mesmo para as ações com a socioeducação).

Jacques-Alain Miller, numa circunstância de reunião dos participantes das seções clínicas francofônicas do Instituto do Campo Freudiano, em 1997, em Arcachon, na França, remeteu-se a um texto do historiador Marc Fumaroli, extraído do livro “Três instituições literárias”, de título “A Conversação”.

Nele, Fumaroli diz sobre o intuito e a impossibilidade de fazer uma história da Conversação francesa, devido às suas próprias características, de efemeridade e relatividade, que fizeram, inclusive, com que fosse arruinada por um tempo, em prol da comunicação. O povo francês, porém, ainda assim teria mantido o gosto natural pela conversa, que, na antiguidade, era uma arte entre os gregos:

“[...] Falava-se, dialogava-se já oralmente e mesmo por escrito em Atenas e em outros lugares antes de Platão. Mas só em Atenas se conheceu a Conversação onde nasceu o teatro, e só se soube verdadeiramente o que era a Conversação elevada à categoria de uma arte – o aticismo – na encenação escrita de Conversações Atenienses, nos diálogos de Platão [...]” (FUMAROLI, 1998, p. 60).

Quando o autor se pergunta sobre o que poderia definir “a forma singular de colaboração oral” presente nessas conversas platônicas, vai mencionar a liberdade, a paixão e a naturalidade dos interlocutores ao partilharem palavras em lugares alheios aos políticos, como o campo, a rua ou a casa de amigos. E referir-se a uma certa versatilidade, ao fato da Conversação parecer um entretenimento, sendo ao mesmo tempo capaz de colocar as mais complexas questões ao “espírito humano”, o que a tornou favorável ao ensino acadêmico da Filosofia. É aí que diz a respeito de Sócrates, como quem provocava e animava as conversas:

“[...] Sócrates – que se tornou por esses diálogos, o mestre imortal da Academia – é o revelador da vocação filosófica da Conversação, mas também de seu enraizamento *na natureza humana, ignorante, mas ávida de saber*. Por si só a felicidade ingênua e elementar desse reparador jogo de palavras entre homens livres é já uma decolagem do peso físico, social, político, econômico. Ele abre uma clareira. Basta um mestre para que essa se torne uma pista de vôo. *Da multiplicidade dos interlocutores, de suas divergências, de suas dissenções, o espírito de Sócrates consegue fazer uma rosácea na qual alguma coisa da unidade inacessível do verdadeiro se faz luz e com essa luz, uma felicidade de uma qualidade que gozo algum ou posse mundanos poderia igualar*” (*Idem*, p. 61, grifos nossos).

Vejamos que a Conversação distingue-se pelo tom de liberdade. Diferente de uma comunicação, que contem a boa forma, que almeja o consenso, a fácil compreensão, ela não se prende ao estabelecido pelo social, pelo político, fazendo-se desembaraçada do peso das determinações. Logo, é acompanhada de um sentimento prazeroso e facilmente identificada nas rodas compostas por um número não muito grande de pessoas e que envolvem uma boa refeição e até coisas relativas ao luxo, como os vinhos especiais e a gastronomia. Nem por isso, no entanto, a Conversação confunde-se com uma mera brincadeira de palavras fúteis, “burguesas e mundanas”:

“[...] Pode-se discutir, querelar, entreter-se, intercambiar, bater papo, palestrar, discorrer em todas as épocas e em todos os lugares; estabelecer Conversação é desde Platão, abandonar esses modos bárbaros do discurso para inserir-se no natural da palavra humana e recuperar a luz ática [relativa à Atenas...]” (*Idem, ibidem*).

Como entender, então, essa outra propriedade da Conversação, afora a de liberdade, que vai sendo contada como associada à “natureza humana”, a uma luz, ao verdadeiro, e que a impede de ser confundida com uma conversa que “se joga fora”, sem importância?

Para tentarmos responder, acompanhemos um pouco mais o texto de Fumaroli. Ele assinala que Emmanuel Kant insinuou a França, e mais exatamente Paris, como a “Atenas dos modernos”, isto é, a grande herdeira de uma cultura de Conversação – embora

aquém de uma “Academia de Platão”. E que Montesquieu e Madame de Staël chamaram a atenção para o momento em que tal prática tornou-se notável entre os parisienses: na época do Antigo Regime, quando o despotismo e o arbítrio imperavam na cena pública:

“Uma arte, uma diplomacia da palavra privada compensaria na França o caráter instável, arbitrário, ferino, das instituições administrativas e políticas. Estas respeitam implicitamente o papel corretivo e regulador dessa liberdade de palavra que se exerce em suas margens e que aí tira sua desforra da arrogância e do conformismo das corporações [...]” (*Idem*, p. 63).

Em vista disso, não é sem motivos o particular apreço dos franceses pela Conversação, em especial no tempo da aristocracia. É que ela lhes cumpria uma função, servindo para amenizar uma política que se mostrava autoritária e sem sentido. E é assim que, no momento em que o Antigo Regime francês nada tinha de democrático, os moradores de Paris reuniam-se para conversar em “círculos privados e relativamente numerosos” que acabavam ganhando a força de uma “contra-instituição”, à medida que neles se exercia uma igualdade e uma liberdade, em que não importavam as classes, a fortuna, o poder, os títulos.

Aliás, essa “democracia” na Conversação é o que a diferencia também de um discurso profissionalizado – e que levanta dúvidas sobre o êxito dos “tratados da Conversação”, que, de acordo com Fumaroli, surgiam com a pretensão de lhe fixar regras e aproximar-lhe de uma retórica.

“[...] A palavra aí é tratada como ‘arte liberal’ porque ali a própria leitura é também e de início tratada como uma arte liberal. Esses locutores exemplares não são nem oradores, nem escritores, nem leitores eruditos profissionais. O espírito que preside seus encontros é incompatível com o pedantismo dos especialistas. Nem por isso são amadores. Nada poderia igualar, escreve Madame de Staël, o charme de um relato feito por um francês espirituoso e de bom gosto. Ele prevê tudo, ele arranja tudo e, entretanto, *ele não sacrifica o que poderia exercitar o interesse*. Sua fisionomia, menos pronunciada que a dos italianos, indica a alegria, sem nada fazer perder da dignidade do porte e das maneiras: ele pára quando é preciso e nunca esgota nem mesmo a diversão [...]; *logo também os ouvintes se misturam ao encontro [...]*” (*Idem*, p. 65-66, grifos nossos).

Ou seja, a liberdade presente na Conversação muito se relaciona a essa igualdade entre seus participantes, que se colocam como parceiros, quer dizer, de certo modo semelhantes, no sentido de que seus títulos, de nobreza, mas ainda de formação profissional, pouco ou nada importam.

Todavia, é curioso pensar que embora os diplomas não ganham valor numa Conversação, sua realização era propícia entre os que estudavam Filosofia, ou melhor, entre sujeitos de leitura e instrução, que prezavam pelo conhecimento. Isso nos faz esclarecer quanto a importância do saber na Conversação, que, a propósito, é o que a caracteriza como mais que uma boa conversa, alegre e espontânea.

Nela, o saber que importa não é o conhecimento premeditado e persuasivo de um discurso profissional, que visa o alcance do bom resultado, da eficácia. O saber que pode

ocorrer ali é imprevisível. Quando se faz, é de improviso, sem cálculos, pois que é provocado não pelo saber que se sabe e sim pela vontade de saber.

É esse desejo de alcançar um entendimento do que se ignora, do que se mostra escapando ao já conhecido – como uma verdade, uma realidade a provocar perguntas, a indagar certezas – que faz com que os sujeitos partilhem palavras de forma animada e democrática numa Conversação, isto é, enfim, num círculo de conversa entre alguns que se reúnem e desejam construir um novo saber. Resta desenvolver, agora, como ela vem sendo pensada e utilizada enquanto uma metodologia de trabalho.

(Para quem se interessar, Fumaroli cita o filme dinamarquês “A Festa de Babette”. Nele, tal personagem, partidária da Comuna de Paris e grande cozinheira do Segundo Império, refugia-se em uma pequena vila na Noruega e resolve, ao ganhar na loteria, oferecer um banquete às suas anfitriãs e aos convidados delas. Isso possibilita que Babette reviva a lembrança de uma antiga felicidade francesa, em que o prazer da boa mesa mostra-se capaz de fazer cair o peso dos ideais – no caso, do ideal religioso –, expandindo e melhorando a conversa entre os que desfrutam dela. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cEnOz4g0gvk>).

1.3 A Conversação como metodologia de trabalho

Recuperemos que Jacques-Alain Milller mencionou Fumaroli e a ideia de Conversação por ocasião de um encontro de psicanalistas que foi posteriormente publicado com o título: “Os casos raros, inclassificáveis, da clínica psicanalítica: A Conversação de Arcachon”. Nela, ocorrida em 1997, havia o interesse em se discutir a respeito de sujeitos que não se faziam compreender pelo conhecimento já formalizado ou, de modo mais exato, que não se explicavam com os diagnósticos próprios à Psicanálise até então.

A Conversação já havia sido adotada nos laboratórios do Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Niño (CIEN), criado em 1996, como uma das ações do Campo Freudiano que buscam alcançar o entendimento da subjetividade nos dias atuais e suas consequentes implicações para a prática psicanalítica:

“[...] A finalidade do CIEN foi rápida e claramente formulada nos textos de sua apresentação (Cf. La carta de la Escuela n. 56 e 57, agosto e setembro de 1996): ‘abrir o campo da investigação ao intercâmbio, ao diálogo e ao debate da Psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança...’ Essa ênfase sobre a criança (e não sobre a Psicanálise) pretende ‘abrir um debate sobre o lugar que a criança ocupa frente à angústia de nosso tempo ou em resposta a ela’” (Correio nº 20, 1998, p. 152).

A essa altura, é evidente que a Conversação, da maneira como vem sendo utilizada, implica a investigação, a pesquisa, a vontade de saber que caracterizava os diálogos platônicos. E em relação ao CIEN, ela se dirige à criança – entendida como também o adolescente – e aos diversos discursos que versam sobre ela e aos quais não é indiferente. Vejamos como esse trabalho, que envolve inclusive sujeitos comuns ao campo socioeducativo, vai se configurando enquanto Conversação.

Na França, os laboratórios voltaram-se primeiro às crianças e aos adolescentes nas escolas. Lacadée, citado por SANTIAGO, VASCONCELOS e MIRANDA – autor com o qual

trabalhamos no primeiro texto e um dos que estiveram à frente do CIEN –, comenta a proposta de ir, com regularidade, ao encontro deles nos lugares que lhes são próprios, onde passam boa parte de suas vidas, e oferecer-lhes um espaço de palavra, “em que se poderia falar” (2006, p. 2).

Cabe considerar que a liberdade de falar ainda é sugerida a um sujeito que demanda uma análise, que ele “associe livremente”: fale tudo que lhe vem à mente, sem preocupações e julgamentos. No transcorrer de sua fala aparece nos esquecimentos, nas descontinuidades das frases, na vontade de ter falado algo diferente do que falou, nos denominados atos falhos, o que resta por dizer, ou seja, o que sobra mostrando-se excluído do já estabelecido, na perspectiva de que não recoberto por palavras e saberes.

Isso que, de maneira inevitável, escapa à natureza humana como indeterminação, pode encontrar uma explicação nos variados discursos – científico, social, político –, como “é dificuldade de atenção” ou “é porque não tem estrutura familiar”, etc. Tal interpretação, vinda de fora, pode acabar, por sua vez, objetificando o sujeito, quer dizer, fazendo dele um objeto do saber alheio. Algo que lhe retira a condição de perceber a indeterminação como parte sua, que lhe constitui, e diante da qual faz uma opção e é, portanto, responsável.

Podemos entender assim que ofertar um lugar em que se pode falar, na análise ou na Conversação, é criar condições para que os sujeitos se deem conta da verdade de que nem tudo se sabe ou se controla, cabendo, por conseguinte, uma escolha e uma responsabilidade. Em outras palavras, um espaço com liberdade para falar termina por produzir “uma luz”, o saber da indeterminação constitutiva, e convoca a responsabilidade sobre o que se faz com isso. É aí, entretanto, que alguns são tocados pela vontade de saber o que não sabem e se animam na construção de uma significação particular, arriscando-se a inventar um novo saber:

“Muitas vezes, segundo Lacadée (1999-2000), a Conversação com crianças promovida por um laboratório interdisciplinar particulariza-se não apenas por oferecer a palavra, mas também por encarná-la em espaços que, de acordo com a norma estabelecida, a palavra da criança não tem lugar. Esse dispositivo possibilita uma aprendizagem inédita da palavra, que consiste em produzir efeitos inéditos de sujeito. A criança que, por exemplo, não fala porque tem medo da sanção do Outro [assim grafado, com letra maiúscula, é um conceito da Psicanálise, mas que neste momento pode ser entendido como simples alteridade], toma gosto pela palavra, passa a falar do que vive e de suas preocupações [...]” (SANTIAGO, 2008, p. 125, grifo da autora).

Mas se a liberdade e o saber que caracterizam uma Conversação foram aqui relacionados a um processo analítico, como especificá-la melhor ou, como dito acima, particularizá-la?

Na medida em que a análise é um dispositivo clínico, que dá acesso a uma experiência analítica, a Conversação é um dispositivo eminentemente político, que promove, de forma mais acertada, o saber da estrutura do inconsciente ou, como vínhamos falando, da verdade da indeterminação que constitui o sujeito humano. Seu principal resultado é o de “destravar as identificações” (SANTIAGO, VASCONCELOS e MIRANDA, 2006, p. 3) ou, como diria Fumaroli, o de afrouxar o peso dos saberes e das regras instituídas, muitas

vezes de forma autoritária e sem sentido, que resultam paralisando as pessoas, condenando-as ao tédio e ao silêncio.

Enquanto a análise é de um sujeito, em um consultório particular ou um espaço privado, a Conversação se faz com alguns, atingindo um coletivo, num lugar compartilhado.

E ao passo que numa análise, a associação livre é realizada por um único sujeito, numa Conversação ela é realizada por vários, o que, segundo Miller – citado por Santiago –, é o que configura seu sucesso:

“Uma Conversação é um modo de associação livre, caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama a outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um dado momento. Se confiamos na cadeia significante, vários participam igualmente. Pelo menos é a ficção da Conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma ‘associação livre’ coletivizada, da qual esperamos certo efeito de saber. Quando tudo corre bem, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, às vezes resultam em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005: 15-16)” (2008, p.122).

Vemos, contudo, que Miller fala no singular quando se refere às ideias que podem surgir. Esse efeito de um saber particular e não consensual – e não como se os vários sujeitos que participam de uma roda de conversa entrassem em um acordo, uma enunciação coletiva, um discurso único –, ao invés, porém, de distinguir a Conversação de uma análise, faz com que se assemelhem.

Dito de outra forma, a associação livre feita por um sujeito em um processo psicanalítico resulta em um saber para o sujeito, enquanto a associação livre feita por alguns numa Conversação também produz saberes peculiares. Isso ocorre devido ao fato de que é a indeterminação que está em jogo nesses dispositivos. E o que é indeterminado é o que não se faz recobrir pelo sentido comum, convocando, pois, as invenções de cada um:

“[...] A Conversação não promove a fala para se buscar um consenso a partir do que é dito, e sim, para se promover uma inovação possível. Por isso, o fora-de-sentido, assim como o equívoco, merece destaque, do que se pode extrair o detalhe [isto é, a diferença, um saber pessoal, novo]” (SANTIAGO, 2008, p. 124).

Logo, podemos concluir que a Conversação gera, em especial, a responsabilidade – consequência que nos importa –, uma vez que propicia a participação dos sujeitos na construção de respostas, isto é, de saberes próprios para o que se mostra sem sentido diante do já estabelecido.

Veremos, no próximo texto, como ela está sendo usada em algumas experiências, também junto às medidas socioeducativas.

1.4 Para concluir

Iniciamos nosso segundo texto, esclarecendo que o campo das práticas socioeducativas ocupa-se fundamentalmente com as dificuldades de realização da lei, quer dizer, com a distância entre a lei, em sua idealização, e a realidade.

Desse modo, uma metodologia que se volta à execução da socioeducação deve incluir a pergunta quanto aos meios de contribuir para a superação dos impasses pelos que se encontram no socioeducativo – sejam eles os adolescentes ou os familiares deles ou os profissionais.

Pensando assim, apresentamos a ideia de Conversação, que vem sendo utilizada por psicanalistas, até mesmo no trabalho interdisciplinar e com crianças e adolescentes. Ela nos interessa visto que convida os que dela participam a tomarem a palavra, como sujeitos, e a se engajarem na construção de outras maneiras de fazer, para além das regras e conhecimentos instituídos.

Poderemos, ao longo do próximo texto, conferir, em algumas pesquisas e intervenções que a utilizaram como metodologia, como ela favorece as responsabilidades social e do adolescente.

Referências bibliográficas:

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Recuperado em 17 de maio de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>;

Correio nº 20: A Conversação AMP. Junho de 1998. Escola Brasileira de Psicanálise do Campo Freudiano, p. 152-153;

FUMAROLI, Marc. A Conversação. In: Opção Lacaniana nº 23 (Revista Brasileira Internacional de Psicanálise). São Paulo: Edições Eolia, dezembro de 1998, p. 60-67 (Trecho do texto “La conversation”, extraído do livro “Trois institutions littéraires”, Éditions Gallimard, 1994. Traduzido por Silímia Sobreira);

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular (2003). Recuperado em 28 de abril de 2015, de <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>;

MÉNDEZ, Emílio Garcia. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de infancia? In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 7-23;

MILLER, Jacques-Alain. Divertimento. In: Os casos raros, inclassificáveis, da clínica psicanalítica: A Conversação de Arcachon. São Paulo: Biblioteca Freudiana Brasileira, 1998, 142-145;

MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes, SANTIAGO, Ana Lydia. Pesquisa em psicanálise e educação: a Conversação como metodologia de pesquisa. Recuperado em 10 de maio de 2015, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext;

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 113-131.

Bibliografia complementar:

CIEN Digital n° 1. Outubro de 2007. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Recuperado em 26 de maio de 2015, de <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/pdf/CIEN-Digital01.pdf>.

Aula 3: A Conversação como metodologia de pesquisa e intervenção

1.1 Recapitulando o percurso

Começamos aqui nosso último texto. No primeiro, trouxemos as críticas de Emílio Garcia Méndez às práticas do ECA, sugerindo que não foram capazes de tomar os adolescentes enquanto sujeitos de direitos – e, intrinsecamente, de responsabilidades. Assim considerando, a escolha de uma metodologia para a socioeducação deveria possibilitar:

1. A proteção dos adolescentes, que corresponde à responsabilidade social, de todos – Estado, sociedade, comunidade e família –, para com a garantia dos direitos deles;
2. A participação dos adolescentes no processo socioeducativo, como maneira de promover suas responsabilidades;
3. A realização da intenção da lei, de alterar a antiga condição dos adolescentes, de objetos de intervenção do Estado, para a de sujeitos de direitos, por meio de ações que envolvam todos que compõem o campo socioeducativo.

É possível perceber, contudo, que essa nossa descrição, como três princípios, na verdade resumem-se às responsabilidades, social e do adolescente, que, por sua vez, se fazem via participação. Ou melhor, entendemos, como outrora explicitado por Méndez, que se a chance dos adolescentes participarem das decisões sobre suas vidas, expressando o que pensam e sentem, é o que convoca a responsabilidade deles, é também a possibilidade dos demais sujeitos – familiares e profissionais –, que participam das

medidas socioeducativas, apropriarem-se dos encaminhamentos realizados nelas, que pode favorecer suas responsabilidades.

Em função disso, escolhemos apresentar, em nosso segundo texto, a Conversação como uma metodologia para o campo socioeducativo, uma vez que se caracteriza enquanto uma roda de conversa com liberdade para que as pessoas falem sobre o que lhes ocorre e possam, portanto, inventar saberes próprios, para além dos já estabelecidos pela ciência, a cultura, as instituições políticas e sociais.

Agora, nesse terceiro texto, pretendemos apresentar algumas experiências que a estão utilizando como metodologia e junto explicitar questões que implicam seu funcionamento.

1.2- A Conversação como metodologia de pesquisa no campo da Educação

Ana Lydia Santiago, autora já citada em texto anterior, coordena, na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), onde propõe a Conversação como metodologia de pesquisa – mas, por conseguinte, ainda de intervenção – do que se manifesta como impossível nas práticas de ensino nas escolas, muitas vezes designado com o termo “fracasso escolar”.

Trata-se das dificuldades na tarefa propriamente educativa dos professores, qual seja, a de transmitir aos estudantes mais que o conhecimento, o interesse pela vida em comum, a cultura, os ideais. E vai se exprimir tanto nos alunos, em suas aversões ao saber e aos educadores, suas posturas fechadas para o mundo – em certas ocasiões, com violência –, quanto nos docentes, em suas perdas da vontade de ensinar.

No seu texto “O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação”, Santiago aponta para os modos atuais de abordagem dos fracassos escolares. Por exemplo, ao ocorrerem durante o ensino na infância, estão sendo com frequência interpretados pela ciência com o diagnóstico de um déficit das crianças – “[...] cognitivo, de atenção, de memória e, mesmo, social, uma carência familiar ou da linguagem [...]” (SANTIAGO, 2008, p. 117) –, que resulta, no entanto, em paralisação do processo educativo:

“Entre os efeitos dessa nomeação, destaca-se o fato de, nas escolas, os educadores incorporarem, em seu discurso, muito comumente, o diagnóstico que identifica algum déficit no aluno para, dessa forma, justificarem o insucesso no processo de ensino/aprendizagem. Esse procedimento acaba por *desresponsabilizar o professor no que concerne à sua ação de ensinar e por anular qualquer questionamento acerca dos limites de sua prática pedagógica. Para o aluno, tal nomeação pode se constituir em uma oferta de identificação, que, porém, implica consequências: ‘Quando o sujeito situa a causa de seus sintomas no acontecimento ou na lesão, ele não é mais um sujeito livre e responsável, mas um sujeito submetido a uma relação particular com o déficit’* (BRIOLE, 1998). Nesse caso, o diagnóstico do déficit encerra a questão das particularidades do processo de ensino/aprendizagem com a seguinte conclusão: [Se do lado do professor,] ‘não se consegue ensinar em

razão da falha do aluno' [podemos acrescentar que, do lado do aluno, 'não se consegue aprender porque se tem problema de cabeça ou hiperatividade atípica, etc']" (SANTIAGO, 2008, p. 117-118, grifos nossos).

O que queremos destacar é como um saber que se faz descontextualizado, quer dizer, exterior aos diferentes sujeitos envolvidos, pode retirar deles a condição de se perguntarem sobre o que está acontecendo e de construírem respostas mais de acordo com o que experimentam. É assim que, segundo o relato, a incidência do saber médico no contexto da escola vem objetificando não somente as crianças, sobre as quais recai o diagnóstico de déficit, mas inclusive os docentes que o usam como explicação do fracasso escolar. É que ali ambos terminam conforme objetos – posto que inertes, sem ação, sem palavras ou repetindo as que lhes foram ditas – e num verdadeiro impasse em relação ao que lhes competiria na dada circunstância, como aprender e ensinar.

Tentemos acompanhar como Santiago introduz a Conversação exatamente no campo dos obstáculos das práticas educativas. Ela relata fragmentos de uma, realizada numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, como parte de uma pesquisa sobre "O mal-estar dos professores". Nela, as educadoras, que escolheram o tema "Sexualidade e violência" para discutirem acerca dos seus incômodos no trabalho, colocaram-se a falar das invariáveis brincadeiras das crianças de montar armas e encenar matanças:

"Tem uma coisa que eu não esqueço. Ele estava no velotrol, encostou os meninos na parede, fez uma revista e disse: 'Vamos lá malandragem!' Eu fiquei chocada! Depois da revista, pegou a arma e – tá, tá, tá, tá, tá! – saiu atirando" (Professora M)" (SANTIAGO, 2008, p. 126, grifos da autora).

Santiago então perguntou a respeito das intervenções das professoras, as respostas que dão às crianças diante desses jogos. Em certo momento, apareceu na fala de uma a ideia de que a violência está presente somente no cotidiano da vida dos moradores do aglomerado – pensamento que funciona segundo o saber científico no exemplo do déficit, à medida que o reconhecemos no senso comum, como uma espécie de explicação estabelecida pela cultura e que provoca uma impotência, uma ausência de atitude, especialmente dessa professora em relação às brincadeiras dos seus alunos.

Em seguida, outra professora introduziu a questão da responsabilidade do adulto perante a criança, o que convidou ao destaque das intervenções, de respostas que indicam possíveis ações das educadoras, como no instante em que uma falou: *"...arma eu não quero! [...] 'Porque arma mata, arma faz a gente ficar triste...'"* (Professora Z)" (Idem, p. 127-128, grifos da autora).

A essa altura, Santiago faz um esclarecimento no texto:

"Não se trata, portanto, de apontar a resposta 'certa' ou de formular um 'juízo moral' sobre a resposta dada. O importante é que, nesta, haja uma aposta na relação entre o homem e o significante. Essa é a aposta na Conversação, pela qual se busca extrair, para a pesquisa universitária, os pontos que favorecem à conexão do sujeito à linguagem, em detrimento daqueles que, ao contrário, se caracterizam pela impossibilidade [...]" (Idem, p. 128, grifos da autora).

Vale aqui lembrar as qualidades de uma Conversação: de liberdade, de democracia, de desembaraço dos saberes prontos, de vontade de saber. Nessa perspectiva é que a autora sublinha não se tratar de uma conversa dela – servindo-nos do exemplo da referida Conversação – a respeito das crianças ou das professoras, nem mesmo com as professoras, mas entre elas. Em outras palavras, aquele que anima a Conversação deve estar atento para não se colocar como alguém que sabe, que detém a solução dos problemas, mas como quem, fazendo perguntas e localizando algumas respostas, favorece a construção de saberes particulares.

E nesse sentido, das respostas que cada um pode criar, outra professora, a partir de assuntos relacionados que foram surgindo na conversa – como a importância das brincadeiras infantis para a elaboração dos sofrimentos, a frequente presença das armas nelas, etc – interveio comentando:

"Essa nossa profissão não acaba sendo um reflexo (do?) da polícia? Porque eles sabem que a polícia prende. O jeito de você interferir pode dar a entender também que você faz parte do outro grupo. Seria outro tipo de intervenção, eu acho... Não essa... Assim: 'Nossa Senhora! Tá fazendo isso? Não, isso não! Não quero!' De ser assim, taxativa, entendeu? Deve ter outra forma de você interferir que não seja desta forma: 'Isso não é legal...'" (Professora J)" (SANTIAGO, 2008, p. 129, grifos da autora).

Santiago demonstra, nessa passagem, como as educadoras ficaram à vontade para falar de suas dúvidas e convicções, sendo elas, aliás, contraditórias umas das outras. É que a Conversação, como já mencionado, pode produzir, ao avesso de um saber consensual, a invenção de novos sentidos por cada sujeito que dela participa, visto que é causada precisamente pelo que fracassa dos saberes instituídos, isto é, pelo que não se resolve com as explicações comuns ou fornecidas por terceiros.

Nessa, com as professoras da UMEI, Santiago ainda conta como uma delas, que não se exime de sua responsabilidade, ou seja, que se arrisca a dar uma resposta aos temas que as crianças lhe colocam, acabou por contribuir com a responsabilização das próprias crianças:

"Agora, normalmente, eles querem acabar com a polícia. Às vezes, é invertido: eles querem ser a polícia. A primeira construção dessas crianças é uma arma. Elas só fazem isso. Perguntei ao meu aluno: 'Você está matando por quê? Quem você está matando?' Eu entrei na brincadeira deles assim: 'O que é isso? O que está acontecendo aqui?' Estavam todos deitados no chão e [ele] executando um a um, e dizia: 'Tá, tá, tá... Eu vim para matar!'" (Professora F)" (Idem, ibidem, grifos da autora).

Melhor dizendo, tal professora, ao se pôr junto das crianças, introduzindo palavras nos jogos que encenam e fazendo-lhes perguntas, convocou-as igualmente a buscarem respostas, a construir um entendimento sobre o que sentem e realizam.

Santiago conclui então que a Conversação:

"[...] foi bem-sucedida, sobretudo porque produziu um novo saber para seus participantes – ensina-lhes a resistência ao discurso decorrente do horror à violência, resistência que pode impedir os educadores de realizar sua tarefa

de formar crianças. Não se trata de sair da Conversação com um manual sobre como agir diante das encenações de violência propostas por crianças, mas de apreender um novo saber, produzidos pelos próprios participantes do dispositivo, a partir do que já fazem em sua prática docente. Um saber que tem o efeito de retirá-los de um estado de paralisação para situá-los como adultos diante não só das crianças, mas também das questões que estas lhes propõem, bem como das indignações que estas repetem, em ato, pedindo esclarecimento” (SANTIAGO, 2008, p. 129-130).

1.2.1 O que nos ensina a Conversação no campo da Educação?

Nosso interesse em trazer essa Conversação no campo da Educação deve-se ao seu uso como metodologia de pesquisa, que, ademais, fez dela bem descritiva, facilitando a compreensão do funcionamento do dispositivo.

Primeiro apareceram os obstáculos: uma explicação da violência como específica de alguns lugares e pessoas, que suspendia a relação de algumas docentes com seus alunos. Chocadas, elas os abandonavam, sem palavras, sem reações, e ficavam embaraçadas quanto ao trabalho que deveriam realizar.

Todavia, não são todas que interpretavam que a violência lhes separava das crianças. Essas outras entravam nos seus jogos, buscavam participar, inventando uma maneira de respondê-las. Aparece, então, que a situação comportava a indeterminação, quer dizer, que não há mesmo “um manual sobre como agir diante das encenações de violência propostas por crianças”, e, por isso, incluía as divergências, a diversidade, as respostas de cada uma das educadoras.

E aí está o efeito que interessa nessa Conversação: o de fazer entrar a liberdade em meio a resposta que paralisava, de horror à violência das brincadeiras infantis. Liberdade que indicou a presença da escolha e da possibilidade de agir e que levantou, pois, a questão da responsabilidade das professoras, que é inclusive condição facilitadora para a responsabilidade das próprias crianças.

Por fim, tal Conversação coloca uma pergunta importante para a nossa discussão, a respeito da objetificação dos sujeitos. Se as práticas socioeducativas não realizam a transformação dos adolescentes, proposta pela lei, de objetos de intervenção do Estado para a de sujeitos de direitos, também os adultos que lidam com os adolescentes podem se encontrar objetificados? Isto é, atrelados a um saber, um ideal, uma explicação vinda de fora, que lhes tira a responsabilidade sobre como executam o trabalho? De alguma forma é isso que vem resultando na falta de proteção dos adolescentes e nas dificuldades quanto a responsabilização deles? É o que tentaremos explorar daqui em diante.

(Para quem se interessar, a jornalista, escritora e documentarista Eliane Brum, num artigo de 25/03/2013, na Revista Época, intitulado “O Doping das Crianças”, fala das questões aqui trazidas, da objetificação e da desresponsabilização dos sujeitos no ensino escolar a partir do diagnóstico e da medicalização do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH]. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html>).

1.3- A Conversação sobre o caso de um adolescente

No campo socioeducativo, não são incomuns as discussões entre profissionais a respeito de casos de adolescentes que acompanham, principalmente em momentos de impasses nos encaminhamentos. Elas podem se configurar no que alguns vem denominando Conversação Clínica, ou seja, uma Conversação que inclui ainda uma outra metodologia, a da “Construção do Caso Clínico”.

Não é nossa intenção nos estendermos em relação a ela, mas apontarmos sua principal contribuição: a de localizar, junto às diferentes narrativas dos profissionais sobre o adolescente, o que ele mesmo diz a respeito de si.

Aliás, é nesse sentido que aqui se refere o termo “clínico”, originário da palavra grega “Kline”, que significa leito. O profissional que se dispõe a se fazer clínico numa ocasião, na verdade disponibiliza-se, assim como o médico clínico, a se curvar, se inclinar em direção àquele a quem dedica seu cuidado para poder escutá-lo e só então formular uma compreensão.

Desse jeito a clínica não é, como poderíamos pensar, algo específico aos profissionais da saúde ou do campo Psi. É, pelo contrário, de quem é capaz de não sobrepor o seu saber disciplinar, seja ele qual for, ao saber do próprio sujeito.

A fim de ilustrarmos o valor de uma escuta clínica para o entendimento de um caso no campo socioeducativo, vejamos o exemplo de Valete (nome fictício), que nos chegou no Projeto Catu com quase dezoito anos completos.

Em poucas palavras, trata-se de um projeto do Programa de Atenção Integral ao Paciente Judiciário (PAI-PJ) do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), que surgiu da demanda da Vara Infracional da Infância e Juventude de Belo Horizonte, para acompanhar adolescentes que apresentavam dificuldades no cumprimento de medidas socioeducativas, supostamente correlacionadas com problemas de saúde mental.

Os adolescentes ao Catu encaminhados possuem medida protetiva aplicada em resposta à prática infracional, conforme o inciso VII do artigo 112 do ECA e, em geral estão, ou já estiveram, em cumprimento de uma ou mais medidas socioeducativas de prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Sendo assim, o acompanhamento pelo Projeto Catu inclui a escuta do adolescente e do modo como são falados pelas instituições e por aqueles que compõem a sua rede de atenção, no intuito de trabalhar os obstáculos na relação entre eles.

Valete era um adolescente que, por causa de furtos e roubos, passou dois anos e dez meses cumprindo a internação e três semanas após ser liberado, foi apreendido cometendo um assalto, que gerou uma nova medida socioeducativa de privação de liberdade. Os profissionais que o acompanharam mencionavam que ele possuía um diagnóstico psiquiátrico de “déficit cognitivo moderado devido ao uso precoce de drogas, além de falta de atenção, ansiedade e tiques nervosos” e que, em função disso, ele apresentava “uma limitação quanto às capacidades necessárias para o desempenho de uma função empregatícia ou mesmo para o acompanhamento de um curso profissionalizante”.

Entretanto, na passagem do caso pelo primeiro centro socioeducativo, escutamos que Valete iniciou com interesse um curso de cabeleireiro, de onde, depois de um tempo, cometeu uma evasão. Ao ser questionado, explicou que *“só ensinavam a fazer escova e chapinha”*, enquanto desejava aprender a *“cortar cabelo de homem”*. Além disso, não gostava de *“servir de cobaia para as mulheres”*, quer dizer, para as colegas que andavam testando as técnicas nele.

Quando o conhecemos, ele se pôs a explicar a recente infração. Estava com um amigo, com quem tinha *“dormido de Valete”* (*“é quando duas pessoas dividem a mesma cama ou colchão e dormem uma com a cabeça virada para os pés da outra”* [www.dicionarioinformal.com.br]) na casa da mãe. Iam ao shopping comprar um chinelo com um *“dinheiro que ganhou da irmã”*. Na passarela, encontraram *“uma mulher que segurou a correntinha”*. Por isso a roubaram pegando ainda a aliança e o celular. Correndo pela avenida, o colega sugeriu que tomassem um táxi. Valete não quis, dado que *“estavam chegando”*. Foi quando a polícia lhes pegou.

Ele também se queixou da medida aplicada, pois o amigo recebeu a de liberdade assistida. Achou que *“a juíza pesou-lhe a mão”*, que teria que avaliar somente o último ato, visto que já tinha pago pelos outros e estava passando a *“infância”* internado. Assinou, portanto, um papel na Defensoria para recorrer da sentença.

Alguns atendimentos posteriores, Valete, falando da região da cidade onde mora sua família, mencionou que gostava de *“apreciar a paisagem”*, ao que lhe perguntamos:

- De onde?
- *“Da rua acima de casa, onde fica a mulherada”*.
- E você tem namorada?
- *“Não, não tô preparado, tô novo, só fico aqui, preso, tenho que primeiro fazer um curso, um trabalho... Não tô aguentando mais ficar preso”*.

Convidamos-lhe então a participar do Projeto SELEX (sobre o qual falaremos a seguir), afirmando que era uma oportunidade para ele ir se preparando, que estaríamos por perto, que poderia experimentar. A resposta final, no entanto, veio do Diretor de Atendimento do Centro de Internação: *“Estou com muito medo de Valete fugir. Ele não vai!”*

Nesses poucos trechos do caso, já é possível perceber a diferença entre as razões ditas por Valete para *“não acompanhar um curso profissionalizante”* e a justificativa dos profissionais, baseada no diagnóstico de déficit, para um limite, senão uma ausência de trabalho com ele.

Ou melhor, Valete, que aos quinze anos de idade iniciou sua primeira medida de privação de liberdade, apresentou-se a nós anunciando seu interesse pelas mulheres e suas dificuldades com elas, que lhe fazem de cobaia, lhe pesam a mão ou esperam que ele avance. Sem saber como lidar, sentindo-se sem preparo, resta-lhe o aprisionamento reiterado numa instituição, que, de sua parte, não o ajuda a construir uma resposta, pois lhe tira a condição de sujeito, ao fixá-lo numa classificação psiquiátrica, que é usada inclusive para justificar o impedimento da participação dele nas atividades e nas decisões sobre a vida. Assim, ele termina objetificado: sem direitos e sem realmente se

responsabilizar pelos seus atos, uma vez que apenas cumpre o castigo, permanecendo privado de liberdade.

Essa leitura do caso de Valete, feita a partir do recolhimento de variadas falas dele, que vão se mostrando associadas, revelando onde se localizam suas questões – na sua falta de saber sobre as mulheres, que lhe precipita a agir na relação com elas –, é o que se refere como “Construção do Caso Clínico”, isto é, como construção do saber do sujeito.

Isso porque o saber que Valete possui exprime-se, como vimos, em partes, sem elaboração, carecendo de uma construção, que deve contar com o “apoio e amparo” dos adultos e dos profissionais para se realizar.

Logo, é possível que a conversa entre aqueles que acompanham um adolescente no campo socioeducativo se configure enquanto uma Conversação – ou, mais precisamente, uma Conversação Clínica – na medida em que, permitindo uma construção do saber do adolescente em questão, faz vacilar os saberes instituídos que obstruem o trabalho.

Devido à adiantada extensão do texto, convidamos à leitura do texto “Proteção: Substantivo variável”, presente no livro das experiências do CIEN (mencionado no texto passado) no Brasil, que contém mais informações sobre o Projeto Catu, além da descrição de uma Conversação por ele proposta, em que se constata a formulação de novos encaminhamentos pela rede socioeducativa diante da presentificação do saber do adolescente.

Se a Conversação Clínica, contudo, é uma tentativa de fazer valer a fala do adolescente em torno dos discursos dos profissionais, vejamos agora um outro tipo de Conversação, ao redor dos próprios adolescentes.

(Cabe mencionar que a delimitação sobre o que se entende por Conversação Clínica e Conversação Interdisciplinar é tratada por alguns autores e outros não, como o leitor poderá notar no conjunto da bibliografia).

1.4 A Conversação entre os adolescentes

O Projeto Catu é parceiro do Projeto SELEX (Sistemas Elétricos Experimentais): um projeto de extensão vinculado ao curso de graduação em Engenharia de Sistemas da Faculdade de Engenharia (FE) da UFMG, que se insere como parte contribuinte na formação dos alunos em Humanidades, mas inovando em oportunizar, ao invés de um estudo teórico-disciplinar, uma vivência prática.

Para tanto, o SELEX reúne, nas salas de aula e laboratórios da FE e em outros espaços da universidade e da cidade, os adolescentes encaminhados pelo Catu e os jovens estudantes de Engenharia – aos quais já se somaram outros, de Belas Artes, Psicologia, Serviço Social, Direito, Terapia Ocupacional – para realizarem, juntos, oficinas de comunicação, de circuitos elétricos e de informática, em que a função de instrutor é ocupada por qualquer um que queira transmitir o seu saber.

Em linhas gerais, a ideia é fazer conviver os diferentes – os adolescentes que cometeram infrações e os alunos da universidade, os conhecimentos informal e formal –, apostando

em seus efeitos de transformação para todos. E como forma de tratar os embaraços que podem surgir daí, propõe-se rodadas de Conversação.

Uma delas, relatada também no livro do CIEN, num texto de título “Armados... para conversar: A experiência do Selex”, foi provocada pelo fato de um adolescente de nome Dark (fictício), que estava para concluir sua medida de internação, mostrar-se armado, durante a atividade, para o agente de segurança que o acompanhava – questão que veio à tona posteriormente, com a suspensão, pelos diversos centros socioeducativos, da participação dos adolescentes que cumpriam medida de privação de liberdade.

Ou seja, diante do mal-estar com o ocorrido, manifestado na agitação do grupo, sugeriu-se sentar para conversar. E em meio ao imediato aparecimento da ideia de expulsão de quem estivesse armado, surgiu a frase de uma adolescente: “*Meus problemas eu resolvo é no braço... e na conversa*”, o que permitiu a introdução de uma pergunta quanto à punição como única resposta para as dificuldades, ou melhor, a indicação do diálogo como um caminho para tentar superá-las. Foi quando outro adolescente aventou que chamassem o agente socioeducativo que acompanhava Dark para participar da conversa.

Na segunda Conversação, tal agente contou que o adolescente explicou a arma como necessária para garantir a proteção de si mesmo, o que poderia ser entendido como um pedido de ajuda, para além da infração. A partir daí, levantou-se questões sobre os encaminhamentos a serem cuidados no processo de encerramento da medida de Dark, que se anunciava desprotegido ou até ameaçado.

Houve ainda uma terceira Conversação, em que alguns adolescentes mencionaram a respeito de suas dificuldades de circular, da ausência de segurança de Estado em suas comunidades. Apareceram as distinções das ações policiais na universidade e nos morros e a pergunta sobre o acesso de todos aos direitos. É quando Dark falou como resolveu uma situação em que foi apreendido com uma grande quantia em dinheiro advinda do tráfico. A polícia ia lhe soltar, ficando com o montante, ao que ele respondeu que precisava ser preso porque seria morto sem a grana. Fazendo assim, o próprio adolescente reconduziu o representante da lei a uma legalidade.

O SELEX, então, ao colocar em discussão o acontecimento da presença de um adolescente armado – e não silenciar ou deixar que a resolução partisse só de terceiros –, acabou por produzir novos saberes para seus integrantes, como o do Crime de Estado:

“[...] O episódio da arma convocou todos a falar, dispensando a leitura moral e punitiva, para ressaltar a discussão política de forma mais ampla. [...] Os jovens sabem e ensinam que o Estado, quando decide aplicar uma medida ao adolescente, reconhece apenas um viés superficial de sua responsabilidade, mas nunca responde pela violência do Sistema, que é o gestor, quando esse se mostra negligente e infrator” (MATOSO e MOURA, 2013, p. 74).

Mas vale aqui fazer uma ponderação. O SELEX, em seu formato, poderíamos dizer, de reunião de diferenças (o que não deixa de nos remeter a concepção do Orientador Social Voluntário do Programa Liberdade Assistida da Prefeitura de Belo Horizonte – experiência já premiada pelo UNICEF, que merece ser conhecida), faz-se propício para efeitos de

surpresa, de suspensão de respostas prontas, por fim, para o que também pode resultar de uma Conversação.

Apesar do seu contexto de antemão favorável, a Conversação ganha importância no SELEX na hora em que a fácil resposta de expulsão de quem estivesse armado foi dada por muitos, trazendo um impasse, um risco de paralisia do próprio projeto. Haveria outra maneira de lidar com o problema?

Vê-se, no desenrolar das Conversações, que distintas respostas foram sendo construídas, que os integrantes se dispuseram a novas elaborações, que, aliás, geraram encaminhamentos até ali não realizados. Foi possível, portanto, ao se dar a palavra a vários, ampliar as consequências do acontecimento, não tomar o adolescente como objeto de simples punição e produzir diversificadas responsabilidades.

1.5 Concluindo

Finalizamos aqui o nosso desenvolvimento com a apresentação de usos da Conversação como metodologia de pesquisa e de intervenção, também no campo das práticas socioeducativas.

Elas nos apontam que a falta de proteção dos adolescentes – a ausência da responsabilidade social, da garantia, pelos adultos, dos direitos à liberdade e à participação deles –, que compromete a condição de suas responsabilizações, relaciona-se à objetificação a que inclusive os profissionais mostram-se submetidos, ao se deixarem conduzir por um saber, um ideal, um protocolo estabelecido por terceiros.

É nessa perspectiva que a Conversação pode favorecer as responsabilidades, visto que convida a todos – entre adolescentes e demais integrantes do socioeducativo – a tomarem a palavra, como sujeitos, e construir suas próprias respostas, quer dizer, saberes particulares para lidar com os desafios do trabalho e da vida. Uma aposta que vimos fazendo para tentar superar os obstáculos de realização da determinação do ECA, para avançar em fazer dos adolescentes, sujeitos de direitos e responsabilidades.

Referências bibliográficas:

Dormir de Valete. Recuperado em 5 de junho de 2015, de <http://www.dicionarioinformal.com.br>;

BOTELHO, Andréia Josefina Pinto, BRISSET, Fernanda Otoni e MARINHO, Raquel de Melo. Proteção: Substantivo variável. In: BRISSET, Fernanda Otoni, SANTIAGO, Ana Lydia e MILLER, Judith (organização). Crianças falam! e têm o que dizer: Experiências do CIEN no Brasil. Belo Horizonte: Scriptum, 2013, p. 53-59;

MATOSO, Débora e DE MOURA, Dário. Armados... para conversar: A experiência do Selex. In: BRISSET, Fernanda Otoni, SANTIAGO, Ana Lydia e MILLER, Judith (organização). Crianças falam! e têm o que dizer: Experiências do CIEN no Brasil. Belo Horizonte: Scriptum, 2013, p. 69-75;

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 113-131.

Bibliografia complementar:

COSTA, Débora Matoso. Jovem: infrator? A experiência do Projeto SELEX (Dissertação de mestrado). Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2014, 87p.;

FIGUEIREDO, Ana Cristina. A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. Recuperado em 8 de junho de 2015, de http://sites.multiweb.ufsm.br/residencia/images/Disciplinas/a_construcao_do_caso_clinico_uma_contribuicao_da_psicanalise_a_psicopatologia_e_a_saude_mental.pdf;

TEIXEIRA, Antônio. Metodologia em ato. Belo Horizonte, Scriptum, 2010. Recuperado em 23 de abril de 2015, de <https://pt.scribd.com/doc/250304446/Teixeira-Antonio-Metodologia-Em-Ato>;

VIGANÓ, Carlo. A construção do caso clínico. Recuperado em 22 de março de 2015 de http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_1/A_construcao_do_caso_clinico.pdf.