

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CAROLINA ESMANHOTO BERTOL

**IMPASSES DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO:
*A RESPONSABILIZAÇÃO ENTRE A AÇÃO TÉCNICA E A AÇÃO POLÍTICA***

DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**SÃO PAULO
2019**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CAROLINA ESMANHOTO BERTOL

**IMPASSES DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO:
A Responsabilização entre a ação técnica e a ação política**

Tese de Doutorado apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para o título de Doutora em Psicologia Social sob orientação da Prof. Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin.

SÃO PAULO
2019

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____

e-mail _____

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

CDD Bertol, Carolina Esmanhoto

Impasses do trabalho socioeducativo em meio aberto: A responsabilização entre a ação técnica e a ação Política / Carolina Esmanhoto Bertol. -- São Paulo: [s.n.], 2019.

170p ; cm.

Orientador: Maria Cristina Gonçalves Vicentin.

Tese (Doutorado em Psicologia Social)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, 2019.

1. medidas socioeducativas em meio aberto. 2. responsabilização. 3. laço social.

I. Vicentin, Maria Cristina Gonçalves. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia Social. III. Impasses do trabalho socioeducativo em meio aberto: A responsabilização entre a ação técnica e a ação Política

CAROLINA ESMANHOTO BERTOL

**IMPASSES DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO:
A responsabilização entre a ação técnica e a ação política**

Tese de Doutorado apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para o título de Doutora em Psicologia Social sob orientação da Prof. Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin – PUC-SP

Aos meus pais, que com seu trabalho, possibilitaram o meu. E aos técnicos e adolescentes que em meio a sonhos e pesadelos, resistem diariamente a um cotidiano nem sempre justo e por muitas vezes violento.

AGRADECIMENTO CNPq

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa concedida, sem a qual não seria possível a realização desta pesquisa.
Processo n°. 140161/2015-5

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin, primeiramente pelas contribuições na banca de qualificação, as quais contribuíram para novos rumos da pesquisa. Posteriormente, por ter me acolhido como orientanda já na reta final da pesquisa, por sua escuta e sua orientação cuidadosa, que tornaram ainda mais instigante e desafiadora a escrita desta tese. Admiro ainda mais a sua ética e comprometimento na realização de pesquisas que são também resistência política.

À Profa. Dra. Miriam Debieux Rosa, por ter me acolhido em seu núcleo de pesquisa logo que cheguei em São Paulo, e por transmitir uma leitura da psicanálise comprometida com os fenômenos sociais e políticos. A ideia dessa tese surgiu inspirada pelos seus trabalhos e ganhou corpo com a sua orientação durante três anos deste doutorado. Obrigada também por aceitar compor a banca deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Esteban Radiszcz pela leitura cuidadosa e atenta, e por suas contribuições na banca de qualificação, que possibilitaram um novo olhar para o campo de pesquisa e minhas análises.

À Profa. Dra. Isabel da Silva Kahn Marin, ao Prof. Dr. Eduardo Dias de Souza Ferreira e à Profa. Dra. Sandra Djambolakdjian Torossian por terem aceito compor essa banca.

À CAPES, pela bolsa concedida para estágio de doutoramento no exterior, o qual contribuiu para enriquecer esta pesquisa.

Ao professor Christian Hoffmann pelas interlocuções que me possibilitou durante a minha estadia na Université Paris-Diderot, Paris VII.

Aos técnicos sociais com os quais dialoguei durante esta pesquisa e que trabalham arduamente na defesa dos direitos dos adolescentes, com intervenções criativas e corajosas frente aos impasses e contradições do trabalho socioeducativo. Principalmente àqueles que participaram diretamente como interlocutores desta pesquisa, que confiaram em meu trabalho, me possibilitaram acompanhar o seu cotidiano profissional, compartilhar comigo suas

experiências, e contribuir nesse processo de construção de conhecimento, que é também uma expressão de suas práticas de trabalho.

À Ana Costa, cuja escuta foi fundamental para os rumos das análises e da escrita da tese. E pela confiança ao compartilhar parte do seu livro ainda inédito, o qual contribuiu para enriquecer as análises realizadas.

À Marlene, por dar o suporte administrativo necessário que me possibilitaram realizar o doutorado, e por responder as minhas incessantes dúvidas.

Aos colegas do antigo núcleo de Psicanálise e Política (PUC-SP) e do Laboratório Psicanálise e Sociedade da USP pelo compartilhar de ideias e pelas interrogações e questionamentos que este diálogo me provocou.

Aos colegas do Núcleo de Lógicas Institucionais e Coletivas (PUC-SP) pela acolhida e pelas trocas, que apesar de breves, me instigaram com a força política de suas intervenções.

À colega, parceira e amiga Mariana Belluzzi, que topou me acompanhar na realização desta pesquisa juntos aos serviços, e a quem admiro ainda mais pela generosidade, ética e competência em sua leitura dos fenômenos e com a qual realiza suas intervenções. Obrigada também pela leitura atenta, pelas trocas e contribuições durante a escrita.

À Ana Gebrin, por me apresentar outra Paris, pelas trocas e risadas, e pela amizade que lá se iniciou e que São Paulo fortaleceu.

Às colegas Marta Okamoto, Déborah Sereno e Claudia Aguiar, pelas trocas durante todo este percurso, pela escuta e paciência, pela aprendizagem e pelas risadas em meio a torresmos!

Às amigas Letícia, Gabriela e Fernanda, pelo ombro, pela leitura e pela troca em momentos que foram fundamentais para que eu pudesse continuar seguindo a escrita. Obrigada pela acolhida, pela companhia e pelas ideias.

À Nina Leite, por topar me acompanhar em um percurso que não sei ao certo onde vai dar, e por me transmitir confiança na minha capacidade de realização. Sua presença e intervenções foram fundamentais para esse processo.

À Laura, por compartilhar comigo a vontade de transformação social, pela inspiração, pela parceria de uma vida, pelas risadas, pelas broncas, pelo colo, pelas trocas e pelas infinitas ligações telefônicas.

À Cuds, pela presença, pelo ombro, por me instigar com conversas que vão desde as pequenezas do cotidiano, passando pelos desafios da clínica, até discussões sobre a conjuntura política nacional e internacional.

À amiga Mariana Manfredi, pelos cuidados, pela atenção, e pela escuta e confiança que me permitiram finalizar a escrita dessa tese. Obrigada pelo convívio diário e as aprendizagens que ele me proporciona.

À Roberta, pela acolhida para a escrita, pela generosidade nos mil áudios trocados e pela trilha sonora motivadora.

Ao Rodrigo, por me transmitir a confiança que me permitiu trilhar novos caminhos, pela motivação e pelo apoio que possibilitaram o início desse processo. Sua coragem e sua ética continuam me inspirando, mesmo a distância.

Aos meus pais, por me transmitirem a vontade e o compromisso com a transformação social. Pelo apoio que me possibilitou realizar essa pesquisa, pela confiança, pela presença, e pelos cuidados que me permitiram mergulhar na escrita dessa tese.

RESUMO

Nesta pesquisa, nos propomos a uma análise das práticas dos profissionais de dois serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, para entender como eles atuam na responsabilização do adolescente envolvido em atos infracionais. Por ser a socioeducação uma política de atendimento que envolve tanto o Sistema de Justiça quanto o Sistema Único de Assistência Social, envolve fazeres distintos, mas com uma direção comum de trabalho, formulada pelos marcos legais vigentes em três dimensões: a desaprovação do ato, a integração social por meio da garantia de direitos e a responsabilização. Deste modo, além dos tensionamentos já existentes nas concepções de socioeducação no âmbito jurídico, é de se esperar que outros tensionamentos compareçam quando temos como foco o trabalho social realizado pelos profissionais da política de assistência que, ao atuarem em contextos de violações e violências se deparam com paradoxos, impasses e contradições. Assim, se a noção de responsabilização, dada sua relativa novidade, vem sendo mais amplamente debatida (a partir do paradigma do sujeito de direitos e especialmente desde a introdução de práticas restaurativas no sistema de justiça juvenil), no plano operativo do trabalho social, especialmente no meio aberto, tal noção pede mais atenção conceitual e metodológica. Tendo em vista as especificidades da realidade brasileira, de profundas desigualdades sociais e de não sustentação de uma cidadania plena, buscamos subsídios em Butler para pensar a responsabilização como um processo que decorre de um vínculo interpelativo entre o sujeito e o outro, e do aporte teórico psicanalítico de Freud e Lacan, para problematizarmos as possibilidades de se atuar com o objetivo de responsabilização frente a um laço social que gera a segregação de alguns. Realizamos uma pesquisa-intervenção junto aos técnicos sociais de dois serviços de medida em meio aberto, acompanhando sua rotina de trabalho e realizando discussões de casos atendidos. Utilizando o modelo de análise proposto por Costa-Rosa, e a teoria dos discursos de Lacan, analisamos como as duas instituições entendem o ato infracional e o trabalho a ser realizado, como se organizam institucionalmente para fazê-lo, quais os vínculos que estabelecem com os adolescentes, e os efeitos de suas práticas. A partir dessa análise, percebemos que o trabalho de responsabilização envolve uma dimensão política, que implica um trabalho de mudança de posição do adolescente no laço social. É um processo que se fundamenta em uma escuta que o interroga e o desloque da posição de objeto da norma (aderir ou não aderir) para a de um sujeito que se constitui em relação às normas, possibilitando-lhe uma reflexividade sobre sua posição no laço social e sobre moralidades e discursos que atravessam sua constituição nesse laço. Esse processo implica também o questionamento dos discursos e normas hegemônicas, que naturalizam a violação de direitos à qual eles estão expostos, produzindo então novas narrativas para os conflitos e permitindo a produção de novos lugares no laço social. Para que esse processo se efetive, é fundamental uma organização coletiva do trabalho, em que os profissionais de fato tenham autonomia de atuação, e não apenas se constituam objetos da norma.

Palavras-chave: medidas socioeducativas em meio aberto; responsabilização; laço social.

SUMMARY

In this paper, we propose an analysis of the practices of the professionals of two services that offer socio educational measures in open environment, to understand how they act towards seeking the responsibility of the adolescents involved in infractions. Because it is a care policy that involves both the Justice System and the Single Social Assistance System, it involves different actions, but with a common direction of work, formulated by the legal frameworks in force in three dimensions: the disapproval of the act, the social integration through the guarantee of rights and the accountability. By this way, in addition to the tensions already existing in conceptions of socio-education in the legal sphere, it is to be expected that other tensions will appear when we focus on the social work carried out by the professionals of the assistance policy who, when acting in contexts of violations and violence are faced with paradoxes, impasses and contradictions. Thus, if the notion of accountability, given its relative novelty, has been more widely debated (from the paradigm of the subject of rights and especially since the introduction of restorative practices in the juvenile justice system), in the operational plan of social work, especially in the open, this notion demands for more conceptual and methodological attention. Given the specificities of the Brazilian reality, of deep social inequalities and of not sustaining a full citizenship, we seek subsidies in Butler to think of accountability as a process that stems from an interpersonal bond between the subject and the other, and from the theoretical contribution psychoanalytic approach of Freud and Lacan, in order to problematize the possibilities of acting with the aim of being accountable to a social bond that generates the segregation of some. We conducted an intervention research with the social technicians of two services of socio educational measures in open environment, following their work routine and conducting discussions of cases attended. Using the analysis model proposed by Costa-Rosa and Lacan's theory of discourses, we analyze how the two institutions understand the infraction and the work to be carried out, how they are institutionally organized to do it, what links they establish with adolescents, and the effects of their practices. From this analysis, we realize that the work of accountability involves a political dimension, which implies changing the position of the adolescent in the social bond. A process based on a listening that interrogates and moves from the position of object of the norm (adhere or not to join) to that of a subject that is constituted in relation to the norms, allowing him a reflexivity about his position in the bond social and moralities and discourses that cross their constitution in this tie. This process also implies the questioning of the hegemonic discourses and norms, which naturalize the violation of the rights in which they are exposed, producing new narratives for the problems and allowing a production of new places in the social bond. To effective this process, a collective work organization is fundamental, in which professionals actually have autonomy of action, and not only become objects of the norm.

Keywords: socio educational measures in open environment; accountability; social bond.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O TRABALHO SOCIAL COM ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS: DO MODELO TUTELAR AO MODELO DE PROTEÇÃO INTEGRAL	19
1.1. O surgimento do modelo tutelar: objetivos e estratégias de atendimento às crianças e aos adolescentes em risco de se tornar perigosos.....	19
1.2. O trabalho social junto a crianças e adolescentes tutelados.....	25
1.3. Modelo da Proteção Integral: debates e impasses entre punir e proteger.....	33
1.4. O trabalho social com os “sujeitos de direitos”.....	40
2. A RESPONSABILIZAÇÃO E O LAÇO SOCIAL	51
2.1. Debates em torno da natureza das medidas socioeducativas: responsabilizar, educar e garantir direitos.....	52
2.2. A responsabilização em sua dimensão relacional.....	59
2.3. Os laços sociais no contemporâneo e o diálogo com a realidade brasileira.....	63
2.4. A criminalização dos adolescentes negros e pobres como efeito do laço social.....	71
3. PERCURSOS DA PESQUISA: AS INSTITUIÇÕES E OS LAÇOS SOCIAIS	76
3.1. A municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de São Paulo.....	76
3.2. As instituições como (re)produtoras de laços sociais.....	82
3.3. Conhecendo as práticas socioeducativas: observações e estudos de caso.....	86
3.3.1. A presença da pesquisadora e a produção do estudo de caso.....	90
3.3.2. O estudo de caso como um processo coletivo.....	92
3.4. Momentos de registros, leituras e análises.....	94
4. UMA INSTITUIÇÃO INDIVISÍVEL: EFEITOS DA SUBORDINAÇÃO	98
4.1. A presença da falta: o trabalho socioeducativo frente a falta de limites, de oportunidades e de recursos.....	99

4.2. “Se eles quiserem eles podem colocar a gente virado de frente para a parede” – o controle em questão.....	110
4.3. Atribuindo responsabilidades, produzindo silenciamentos.....	118
4.4. Silenciamento e mal-estar.....	124
5. A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO E O RESPEITO AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS.....	128
5.1. O ato infracional: efeito das desigualdades sociais e cuidado em relação.....	129
5.2. Decisões compartilhadas e autonomia para a criação do trabalho com os adolescentes.....	141
5.3. Laços que protegem.....	149
5.4. “Virando a casa para dentro”	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXOS.....	168
A. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRES E ESCLARECIDOS DOS PROFISSIONAIS.....	168

INTRODUÇÃO

Meu contato com o campo das medidas socioeducativas ocorreu há aproximadamente 12 anos, quando iniciei um trabalho como psicóloga em um Centro de Internação para adolescentes em conflito com a lei no Estado do Paraná. Desde então esse tem sido um tema que me interroga. Seja por um interesse em compreender melhor como o laço social está ligado ao envolvimento de adolescentes com atos infracionais e sua captura pelo Sistema de Justiça ou pelo interesse em pensar as práticas socioeducativas e seus efeitos nos adolescentes. A escuta desses adolescentes levou ao questionamento de alguns posicionamentos teóricos de autores da psicologia e da psicanálise sobre as relações dos adolescentes com a Lei e as leis, questões sobre as quais me debrucei na minha pesquisa de mestrado.

Depois de realizar estudos e trabalhos em outras temáticas, há cinco anos retornei ao campo das medidas socioeducativas, trabalhando como supervisora de serviços em meio aberto, na cidade de São Paulo. Conheci alguns serviços e profissionais que atuavam no acompanhamento dos adolescentes e suas práticas de trabalho, e me surpreendi ao ver como as relações com os operadores do Sistema de Justiça Juvenil ocupavam a centralidade de suas narrativas sobre o trabalho. Eles se preocupavam em produzir relatórios e documentos, para os operadores do poder judiciário, que não compromettesse nem eles mesmos nem os adolescentes. Todas as intervenções, como atendimentos e visitas domiciliares, e os encaminhamentos realizados para a escola e outros serviços eram descritos e documentalmente comprovados nesses relatórios, a ponto de em algum momento eu me questionar se quem estava em medida era o técnico ou o adolescente. Essa captura e relação de prestação de contas ao judiciário transpassava o vínculo e as práticas de trabalho orientadas para a responsabilização e a integração social do adolescente.

Por outro lado, os juízes estabeleciam já na sentença as metas a serem cumpridas na medida pelo adolescente, e cobravam documentos que comprovassem sua realização: comprovante de frequência escolar, declaração que comprovasse o vínculo empregatício do adolescente, declarações dos serviços de saúde mental fornecendo informações sobre o uso de drogas e as condutas dos adolescentes. Em alguns casos, mesmo cumpridas todas as determinações, o juiz mantinha a medida ao adolescente, argumentando a necessidade de um maior período de “ressocialização”. Os técnicos se encarregavam de orientar os adolescentes no cumprimento das atividades judicialmente determinadas, ainda que em muitos casos entendessem que outros aspectos e dimensões tivessem que ser trabalhados, e que não

concordassem com a direção determinada pelo juiz para o trabalho junto ao adolescente. Uma fala recorrente dos técnicos era a de que os juizes determinavam a realização de atividades sem “conhecer a realidade do adolescente”. O técnico social era convocado a colaborar em um processo de controle, no qual havia um julgamento que se concentrava mais no autor (adolescente) do que no ato, fazendo-nos lembrar o modelo tutelar de justiça. Nesse contexto, questionávamos se o cumprimento de demandas judiciais produziria por si só a responsabilização dos adolescentes e se isso seria suficiente para garantir os seus direitos.

Enquanto uma política pública de atendimento aos adolescentes que cometem atos infracionais, as medidas socioeducativas articulam dois campos de saberes com finalidades distintas: o jurídico e o socioassistencial (PITCH, 2003). Como trata-se de responsabilizar o adolescente por um ato infracional, a medida socioeducativa possui uma dimensão punitiva e sancionatória. Ao mesmo tempo, pela condição peculiar de desenvolvimento do adolescente, o Estado, a família e a sociedade civil têm a obrigação de garantir seus direitos de forma prioritária, de acordo com o Paradigma da Proteção Integral (BRASIL, 1990). O trabalho de responsabilização do adolescente por um ato infracional articula, então, tanto uma atuação orientada para reprovar sua conduta infracional e responsabilizá-lo pelas consequências que ela produziu como uma atuação que promova sua integração social por meio da garantia de seus direitos.

Entendendo que os atos infracionais têm como um dos elementos centrais de sua produção as condições sociais desses adolescentes e que é responsabilidade do Estado executar políticas que combatam as desigualdades e condições de pobreza nas quais muitas famílias e adolescentes vivem, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) quanto a lei nº 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), entendem que deve-se priorizar a aplicação de medidas em meio aberto, entendendo que a integração social e comunitária do adolescente é fundamental para a prevenção de novos delitos e é também um direito dos adolescentes.

Entretanto, desde sua aprovação, em 1990, o Eca tem sido alvo de diversas críticas no que concerne à forma como interpreta e compreende os adolescentes que se envolvem com atos infracionais. Uma parte da sociedade e alguns grupos políticos supõem que o Eca estimula o envolvimento de adolescentes com o crime ao deixá-los impunes por seus atos, uma vez que, por serem menores de 18 anos, eles são considerados inimputáveis e não respondem a partir do Código Penal. Apesar de essa visão equivaler erroneamente a inimputabilidade com a impunidade, uma vez que os adolescentes são, sim, punidos por seus atos, por meio das medidas socioeducativas, elas vêm ganhando força popular. Atualmente, diversos projetos sobre o tema

tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado, com diferentes propostas: a redução da maioria penal para 16 anos; a redução da maioria penal somente em alguns crimes; o aumento do tempo que o adolescente pode ficar em regime de internação, privado de sua liberdade. A mais antiga delas é a PEC 171/1993, que propõe uma mudança no Art. 228 da Constituição Federal, para que a partir dos 16 anos os adolescentes não sejam mais considerados inimputáveis penalmente.

Assim, apesar de a legislação vigente entender que o envolvimento dos adolescentes com atos infracionais deve ser tratado a partir do Paradigma da Proteção Integral e do sujeito de direitos, no qual há uma responsabilização inerente à garantia de direitos dos adolescentes – entre eles a participação, a expressão e a liberdade –, o apelo popular pela redução da maioria penal como solução para o problema da segurança pública no Brasil vem ganhando força.

Vale lembrar que, segundo dados do Atlas da Violência, publicado recentemente, foram assassinadas no Brasil, no ano de 2016, 62.517 pessoas, sendo que dessas, mais da metade, 33.590, eram jovens. Isso significa que diariamente são assassinadas no Brasil mais de 171 pessoas. Assim, a violência é, sim, um grande problema, para o qual os governos não têm encontrado soluções. No Estado de São Paulo foram mortas 4.870 pessoas, sendo 2.017 jovens. Ainda segundo os números apresentados, os jovens negros são a população que mais sofre com a violência do País, tendo sido a taxa de homicídios de negros 2,5 superior à de não negros (IPEA, 2018). Entretanto, apesar de serem as principais vítimas dessa violência, os adolescentes e jovens e sua impunidade são apontados como um dos principais culpados por ela.

O aumento da punição dos adolescentes é vendido como uma das mais eficazes estratégias para resolver o problema da violência. Dessa forma, é possível entrever nesses projetos a criminalização de uma parcela específica dos adolescentes que se envolvem em atos infracionais, além de um apagamento da violação de direitos à qual eles estão expostos. A criminalização também decorre do apagamento dos conflitos de valores e de interesses sociais que estão em disputa na sociedade, produzindo uma naturalização das normas e valores hegemônicos e a culpabilização daqueles que, em função da grande desigualdade social no País, não conseguem uma inserção social a partir do cumprimento das mesmas (BARATTA, 2002). Segundo Moraes (2005)¹, o processo de criminalização ocorre pela produção do medo por meio

¹ Conferência intitulada **Juventude, Medo e violência** e proferida pelo professor Dr. Pedro Rodolfo Bodê Moraes, no Ciclo De Conferências Direito e Psicanálise – Novos e Invisíveis Laços Sociais, realizado na Universidade Federal do Paraná em 2004. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

da estigmatização dos jovens, principalmente os negros e moradores de periferias. Apresenta-se esses jovens como os produtores da violência e articula-se a esse processo a militarização da polícia e a “policialização” da sociedade.

Um exemplo desse processo é a inserção das políticas de segurança pública no espaço escolar. No caso da cidade de São Paulo, há a Ronda Escolar, que tem uma atividade ostensiva, visando proteger a comunidade escolar, mas que frequentemente é chamada para intervir em conflitos dentro da escola; e também o Registro de Ocorrência Escolar, conhecido como Roe, no qual os diretores devem registrar “ocorrências de cunho disciplinar e natureza delituosa no âmbito da comunidade escolar”². Esse sistema nos aponta para o fato de que os conflitos na escola estão sendo considerados e tratado como problemas de segurança pública³.

Paralelamente a esse processo de criminalização, ocorre um descrédito das medidas socioeducativas, pois não seriam suficientemente punitivas para responsabilizar o adolescente pelo ato cometido. Frente a essa acusação, não se trata de rapidamente negarmos o fracasso das medidas socioeducativas e afirmarmos sua eficácia no processo de responsabilização dos adolescentes e garantia de seus direitos. Trata-se, antes, de refletirmos e discutirmos sobre como elas vêm sendo executadas no País pelas instituições responsáveis. Não atentar para essa execução pode nos levar a análises grosseiras e vazias, que associam rapidamente a continuidade dos atos infracionais a uma falta de punição, contribuindo para que as medidas socioeducativas se constituam um campo para perpetrar uma manutenção de privilégios de parte da população e criminalização de outra.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo problematizar a concepção de responsabilização como um submetimento a uma norma, advinda de uma punição, e que toma o adolescente como um objeto dessa norma, e não como um sujeito constituído a partir de um campo normativo.

Embora o tema da responsabilidade tenha conquistado, mais recentemente no país, um adensamento conceitual e metodológico e seja reconhecido como um eixo relevante do trabalho socioeducativo, percebe-se que, do ponto de vista das intervenções no campo das medidas

² Informações obtidas no site da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=211&AspxAutoDetectCookieSupport>. Acesso em: 31 ago. 2018.

³ Ainda sobre essa aproximação entre os espaços de educação e as políticas de segurança pública, recomendamos o jogo desenvolvido por Victor Maristane, estudante de Ciências da Computação da Universidade Federal de Pernambuco, em 2015, no qual o jogador deve adivinhar, a partir de algumas fotos apresentadas, se elas retratam uma escola ou uma prisão, revelando assim as semelhanças arquitetônicas, de rotina, de formas de se comportar e de alimentação entre os dois espaços. Disponível em <http://maristane.com/school-or-prison/pt-BR/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

abertas, ainda carecemos de subsídios para o debate. É nesse sentido que as questões desta pesquisa buscam dar visibilidade para as práticas e os discursos presentes na atuação dos técnicos sociais das medidas em meio aberto, bem como seus efeitos sobre os adolescentes e sobre os próprios trabalhadores.

Trata-se também de refletirmos sobre as relações de poder que atravessam o campo jurídico e o campo socioassistencial, e os impasses que estas produzem na execução das medidas socioeducativas em meio aberto. Uma vez que um de seus objetivos é a integração social do adolescente, em um cenário de grande desigualdade social e na criminalização dos adolescentes, buscaremos compreender como os profissionais compreendem e produzem a responsabilização do adolescente nesse contexto, como têm se organizado para realizá-la e os impasses e contradições que enfrentam.

Assim, no primeiro capítulo apresentaremos um breve histórico dos modelos de atenção à infância no Brasil, apontando como a passagem do modelo tutelar para o modelo de Proteção Integral produziu transformações nas práticas dos profissionais junto às crianças, mas também operou mudanças em suas relações com o poder judiciário. Como sujeito de direitos, os adolescentes devem ser responsabilizados por seus atos, porém, considerando sua condição de sujeitos em desenvolvimento, eles também devem ter seus direitos garantidos, o que implica a atuação do técnico junto ao adolescente, mas também junto à rede de serviços que garante tais direitos.

No segundo capítulo, apresentaremos diferentes leituras sobre a natureza das medidas socioeducativas e as discussões sobre as concepções de responsabilidade nesse campo. A partir das leituras de Pitch (2003) e de Malarée (2005) discutiremos a responsabilidade como uma resposta do sujeito que se expressa por um ato que conflita com as normas de um grupo social, como um processo no qual estão em jogo as próprias condições de cumprimento dessas normas. Tomaremos também os trabalhos de Butler (2015), que discute a responsabilidade como uma resposta do sujeito frente à interpelação de um outro, e conclui que esse processo pressupõe um vínculo entre eles. Dessa forma, indicaremos como o processo de responsabilização não pode ser desarticulado dos laços sociais nos quais os sujeitos se inserem, bem como dos efeitos que eles produzem. Apontaremos ainda os desafios de pensarmos como a criminalização dos adolescentes impacta o trabalho a ser realizado pelos profissionais nas medidas socioeducativas.

A partir da reflexão da leitura da responsabilização como um processo que não pode ser desarticulado do lugar do sujeito no laço social, retrataremos, no terceiro capítulo, o campo no qual ocorreu a pesquisa e as metodologias e recursos utilizados. Primeiramente, recuperaremos

um breve histórico da municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto, indicando como com esse processo houve uma institucionalização dos movimentos de defesa dos direitos das crianças e das entidades filantrópicas, levando a dois direcionamentos de atuação distintos nesse campo. A partir da teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992) e da leitura que Costa-Rosa (2011) faz de seus discursos, pensaremos como as instituições são re(produtoras) de laços sociais e os efeitos que podem ocorrer no atendimento aos sujeitos. Por fim, discorreremos sobre as ações que desenvolvemos no campo junto aos profissionais dos dois serviços de medidas em meio aberto que fizeram parte desta pesquisa, e os parâmetros que foram utilizados para realizar as análises dessas instituições.

Nos capítulos seguintes, apresentaremos as análises referentes às duas instituições pesquisadas: no capítulo quatro, retrataremos um serviço de medidas socioeducativas que pertence a uma entidade filantrópica; e, no capítulo cinco, analisaremos um serviço que pertence a uma entidade que pauta sua atuação na defesa dos direitos sociais.

Cada um desses dois capítulos está dividido em quatro subitens. No primeiro deles, discutiremos como a instituição compreende o ato infracional e, conseqüentemente, o processo socioeducativo. A partir de um olhar sobre as práticas quotidianas e as concepções que as fundamentam, desvelaremos como duas instituições que possuem o mesmo objeto em sua centralidade – o ato infracional e o processo socioeducativo do adolescente – se posicionam e respondem de maneiras diversas a ele. No segundo subitem de cada capítulo, refletiremos sobre as formas de organização da equipe para a realização do trabalho. Também analisaremos a distribuição de poder na instituição entre as diferentes funções profissionais, e como a hierarquização ou a horizontalidade impactam o trabalho dos profissionais com os adolescentes, com a rede de serviços e com o poder judiciário. No terceiro, analisaremos o tipo de vínculo que os profissionais estabelecem com os adolescentes. E, por fim, no quarto subitem, discutiremos os efeitos das práticas e do funcionamento institucional nos adolescentes e nos próprios profissionais.

Para encerrar, nas considerações finais retomaremos os objetivos desta pesquisa e apresentaremos mais algumas reflexões sobre os impasses que se apresentam no trabalho de responsabilização e garantia de direitos de adolescentes que sofrem os efeitos de um laço social segregador, e de como, nesse cenário, o trabalho a ser realizado, mais do que uma dimensão técnica, possui uma dimensão política.

1. O TRABALHO SOCIAL COM ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS: DO MODELO TUTELAR AO MODELO DE PROTEÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, discutiremos como a passagem do modelo tutelar para o modelo de Proteção Integral produziu transformações nas práticas dos profissionais junto às crianças, aos adolescentes e a suas famílias. O novo modelo surge influenciado pela Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 e pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, e compreende as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, o que implica que eles têm reconhecidos todos os direitos e todas as liberdades promulgadas pela Declaração dos Direitos Humanos – antes somente dos adultos. A partir desse marco legal, crianças e adolescentes têm direito à participação, à expressão e à liberdade, além de prioridade no planejamento e na execução de políticas públicas. Essa mudança também tem impactos na Justiça Juvenil, uma vez que, como sujeitos de direitos, eles podem ser responsabilizados por seus atos, porém desde que considerada sua condição de sujeitos em desenvolvimento, e, portanto, sem autonomia plena.

Trata-se também de pensar como o conceito de responsabilidade surge na legislação, quais as condições e os debates que ocorreram para a mudança de paradigma e que explicitam a proximidade histórica entre as ações de assistência e de controle de parte da população, revelando os impasses e os desafios a serem enfrentados na garantia de direitos das crianças e adolescentes e de suas famílias. Essa passagem compreende mudanças na responsabilidade do Estado junto a essa população e nas relações entre os profissionais dos diferentes campos de saber que atuam nesse campo. Os profissionais não mais se ocupam em proteger através da tutela, mas em garantir direitos das crianças e dos adolescentes, construindo condições para sua integração na comunidade e para responsabilizá-los por seus atos, privilegiando seu desenvolvimento.

1.1. O surgimento do modelo tutelar: objetivos e estratégias de atendimento às crianças e aos adolescentes em risco de se tornar perigosos

Diversos autores, como Mendez (2006, 2008, 2013), Silva (2011) e Sposato (2011), retomam em seus estudos a associação histórica entre o campo da Assistência Social e o da Justiça nos cuidados com a infância e com a adolescência. O primeiro modelo de justiça no

Brasil vai desde o primeiro código criminal, em 1830, até 1927, e é caracterizado por Mendez (2006) como penal indiferenciado, pois as crianças e os adolescentes que cometiam atos ilícitos recebiam as mesmas penas e as cumpriam nos mesmos espaços que os adultos, porém tinham sua pena reduzida em um terço. Nesse período não existia uma legislação específica, diferente dos adultos, pois não existia, nem por parte do Império nem por parte da família um cuidado especial com as crianças, uma vez que não se considerava a ideia de desenvolvimento e de condições adequadas a ele. O que os diferenciava dos adultos era apenas o tamanho e a idade.

Os conhecidos estudos de Áries (2006) nos mostram como foi a partir do século XVIII que as crianças começaram a ser objeto de preocupação e de cuidados no mundo Ocidental. Essa preocupação com a conservação das crianças teve início pois entendia-se que os costumes educativos da época estavam enfraquecendo a nação. Autores como Burman (2008) e Donzelot (1980) demonstram como a preocupação com o desenvolvimento das crianças estava associada à ideia de Estado-nação e com a manutenção e a sustentação deste por seus futuros cidadãos. A criança ganha um lugar estratégico nessa construção, uma vez que o adulto comprometido com os ideais do Estado depende de uma criança educada de acordo com os valores da nação e com condições de desenvolvimento adequadas. Percebemos então que a preocupação com a educação e a criação das crianças começa a ser uma preocupação do Estado quando este também começa a se constituir como nação, com limites externos e com necessidade de cidadãos que o fortaleçam, e que, por meio de seu trabalho, o desenvolvam e o tornem uma nação forte.

Donzelot (1980) ressalta que já nesse período as formas de cuidado variavam de acordo com a classe social das crianças. Aponta que nas classes burguesas é a Medicina que intervém, fazendo com que a família se torne o centro dos cuidados e da educação das crianças. A figura da mulher no papel da mãe aparece tendo uma função central, pois, colocada como educadora e mediadora entre os filhos e o Estado, é necessária para a normatização da conduta. A mulher passa a ser a figura que opera e sustenta essa instituição por meio de suas práticas. A família vai se tornando uma instituição privada, fechada às influências educativas externas.

Nas classes populares, é a administração pública que intervém, operando controle e vigilância e cuidando das crianças consideradas abandonadas. Já nesse período fica claro como a pobreza e o abandono são considerados e tratados como um desvio social, pois foge ao ideal burguês necessário a um projeto de nação. Nessas famílias, a mãe também assume a centralidade, mas com a função de controle de seus filhos. Ela é paga pelo Estado para assumir esses cuidados em relação a seus filhos. O saber médico também chega a essas famílias, mas

através da administração pública, em uma tentativa de fazer as famílias pobres incorporarem os valores burgueses (DONZELOT, 1980).

No Brasil, os primeiros movimentos de atenção às crianças ocorreram no século XIX e eram realizados por instituições religiosas com fins filantrópicos, sustentadas pela caridade das elites brasileiras. Segundo Libardi e Castro (2017), nesse período as instituições se ocupavam das crianças que eram abandonadas em função de sua origem social e racial, com o objetivo de alimentá-las e prover os recursos necessários à sua sobrevivência. Embora buscassem proteger as vidas das crianças, o índice de mortalidade nessas instituições era altíssimo. As autoras ressaltam que nesse período a proteção era um ato de caridade realizado pela elite, que não alterava a desigualdade social sustentada pela escravidão e nem alterava a estrutura social racializada brasileira. Sob um regime econômico e político estruturado na escravidão de pessoas, se produzia também um abismo na forma como crianças brancas e crianças negras eram percebidas e tratadas. Enquanto as crianças brancas eram mimadas e tuteladas até se tornarem maiores de idade, as crianças negras escravizadas eram objeto de entretenimento dos adultos brancos, e aos sete anos eram obrigadas a trabalhar. Assim, apesar de a concepção de infância no Brasil ser herdeira das concepções europeias, esse protótipo não valia para as crianças negras escravizadas, que não recebiam os mesmos cuidados nem eram consideradas “objetos valorizados” nos quais se deveria investir.

A mesma diferença de tratamento ocorria no campo da Justiça. Silva (2011) nos lembra de que, apesar de o primeiro Código Criminal de 1830 estabelecer a menoridade aos 14 anos, tornando inimputáveis todos aqueles abaixo dessa idade, as crianças escravizadas não eram beneficiadas por ele, uma vez que não eram consideradas sujeitos frente à Lei, mas sim propriedades dos senhores que as escravizavam.

Com o fim da escravidão, Libardi e Castro (2017) assinalaram uma expansão das instituições filantrópicas, que atendiam não somente crianças órfãs, mas também pobres. Os cuidados ocorriam em instituições privadas de cunho filantrópico, o que marcava seu caráter de benevolência, caridade e assistencialismo. Essas instituições tinham um caráter higienista e uma atuação diferenciada de acordo com a raça. Costa (2004) também indica nesse período o crescimento de influência da medicina higiênica como saber científico orientador das políticas do Estado. Desenvolve-se toda uma nova moral da vida – da dinâmica familiar, dos costumes, da divisão e da utilização dos espaços –, que é transmitida por meio da medicina higienista. O objetivo era desenvolver uma “re-europeização” dos costumes, o que incluía uma estratégia de nacionalização e a disseminação da ideia de que a saúde e a prosperidade dependiam da sujeição às normas do Estado. A mãe torna-se a responsável por operar esse saber médico que tem como

função propiciar um desenvolvimento físico e psicológico saudável às crianças. Nesse processo, “na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação” (COSTA, 2004, p. 173).

Enquanto as crianças brancas e de elite eram cuidadas no lar e tinham a figura feminina e materna como a agente de cuidados, as crianças negras eram objeto de cuidados de instituições que, segundo Libardi e Castro (2017), serviam claramente ao controle da população negra que foi considerada livre, mas ao mesmo tempo foi abandonada à própria sorte. A elite da época lidava com a população a partir de ações assistencialistas e de controle – o qual era justificado pela filantropia. Enquanto para as crianças negras a política era de assistência social com fins de controle, para as crianças ricas a política era de educação⁴.

Acompanhando a mudança na forma de compreender a infância e os cuidados necessários ao seu desenvolvimento, em 1890 o Código Penal Republicano surge com um discurso mais humanizado e preocupado com a proteção dos menores (SPOSATO, 2011). Para os atos ilícitos cometidos pelos “menores”, a justiça juvenil não se efetiva mais pela pena, mas pela assistência social, que vai se instituindo cada vez mais como mecanismo de controle social. Segundo Sposato (2011), nesse momento já há uma separação entre crianças e menores. Embora não se abrisse mão das práticas punitivas, o controle social e a “recuperação” das crianças e dos adolescentes passaram a ser realizados em instituições totais, sendo o trabalho e a educação obrigatórios a principal estratégia de atenção. Silva (2011) ressalta que as crianças e os jovens abandonados já estavam em poder do Estado (prisões) e da Igreja (educandários), mas que nesse período se passou a entender que era necessária a intervenção do Estado também junto aos jovens abandonados moralmente por suas famílias.

É assim que, em 1927, por pressão dos Reformadores, e sob influência do iluminismo, do utilitarismo, da medicina higienista e do liberalismo, surge o primeiro Código de Menores brasileiro, conhecido como Código Mello Mattos. Os Reformadores estavam preocupados com o alto índice de mortalidade infantil e viam como imoral e promíscua a permanência de adultos e crianças no mesmo espaço de aprisionamento. A nova legislação consolida uma mudança na forma de perceber as crianças e os adolescentes e expressa uma resignificação dos atos praticados pelos mesmos. Este é o período do surgimento do modelo tutelar, no qual passa-se da repressão e da coerção, ou da caridade, para a compreensão dos comportamentos da infância

⁴ Como o objetivo deste capítulo é discutir as mudanças nas formas de atenção às crianças e aos adolescentes a partir do modelo de Proteção Integral, apresentamos apenas uma breve contextualização dos modelos de atenção a crianças e adolescentes anteriores ao modelo tutelar, ressaltando como esse é também um modelo herdeiro da desigualdade de cuidados, que tem suas origens no processo de escravidão do Brasil. Para ler mais sobre esse assunto, ver Del Priore (2010) e Sposato (2011).

e suas causas, e para a construção de técnicas e intervenções mais eficazes na prevenção e na mudança de comportamentos indesejáveis, que culminam em processo de reeducação (DONZELOT, 1980).

Como passam a ser vistos com características e necessidades específicas às suas fases da vida, aqueles que apresentavam condutas antissociais são diagnosticados como carentes e desajustados em função da “ausência moral, da falta de formação de valores, hábitos e atitudes desejáveis dentro do considerado padrão liberal, bem como resultado da falta de afeto e amor da família” (SILVA, 2011, p. 86). Vemos que, juntamente com a nova concepção dos atos ilícitos, se produz a ideia de que as famílias pobres não estão aptas a educar e dar condições adequadas ao desenvolvimento de seus filhos. A causa dos atos ilícitos cometidos por crianças e adolescentes é a sua família, cabendo ao Estado intervir sobre elas para proteger as crianças e prevenir um desenvolvimento inadequado e imoral.

O Código de Menores surgia com a finalidade de proteção e vigilância, pelo Estado, de menores em situação irregular, que eram aqueles considerados em perigo, devido às condições sociais e morais às quais estavam expostos; e aqueles considerados perigosos à sociedade, pelo fato de cometerem atos antissociais. Segundo a legislação, ambas estavam em situação irregular e eram encaminhadas ao Tribunal de menores, o qual era o dispositivo central desse período, funcionando desde 1924, também por uma influência europeia. A principal política de intervenção no Brasil nesse período foi a institucionalização desses menores em instituições totais. Devido ao fato de o Estado assumir a responsabilidade pela educação e pelo desenvolvimento dos menores que se encontravam em situação irregular, esse período ficou conhecido como modelo tutelar.

Esse primeiro Código de Menores permaneceu vigente até 1979, até ser revogado pela lei nº 6.697 de 1979, mas que manteve o mesmo nome. Segundo Mendez (2006, 2013), quase não havia diferenças entre os dois códigos, tanto que ambos se enquadraram ao período denominado de modelo tutelar, que durou até 1990. Com esse novo Código, o movimento de institucionalização dos menores foi fortalecido. De acordo com a nova lei, eram considerados menores (BRASIL, 1979):

- Art. 2º Para os efeitos desse Código, considera-se em situação irregular o menor:
- I – privado de condições essenciais a suas subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de:
 - a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável,
 - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
 - II - vítimas de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

- III - em perigo moral devido a:
 - a) encontrar-se de modo habitual, em ambiente contrário aos bons
 - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV - privados de representação ou assistência legal devido a uma falta eventual dos pais ou responsável;
- V - com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária
- VI - autor de infração penal.

Frente a uma dessas situações, o Juiz de menores poderia aplicar ao menor as seguintes medidas de Assistência:

- Art. 14º São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária:
- I – advertência;
 - II – entrega aos pais ou responsáveis, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;
 - III – colocação em lar substituto;
 - IV – imposição de regime de liberdade assistida;
 - V – colocação em casa de semiliberdade;
 - VI- internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

Ressaltamos que no Código de Menores, apesar de estarem previstas medidas nas quais as crianças e os adolescentes eram privados de sua liberdade, não havia referências a seu caráter punitivo, sendo tratadas como medidas assistenciais. Essa é uma das principais mudanças que a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) introduziu, pois, a partir dessa legislação, as crianças e os adolescentes não podem ser privados de liberdade, a não ser diante de atos que envolvam grave ameaça a pessoa ou atos graves cometidos reiteradamente (BRASIL, 1990). Mas voltaremos a essa diferença mais adiante.

No modelo tutelar, a liberdade assistida era, segundo o Art. 38º, uma medida aplicada com o objetivo de “vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor” (BRASIL, 1979). O juiz determinava essa medida para crianças e adolescentes privados de representação legal devido a uma falta eventual dos pais; ou que apresentassem desvios de condutas devido a uma inadaptação familiar ou comunitária. Uma vez em medida, o menor tinha que apresentar uma conduta de acordo com a que fosse fixada pelo juiz, o qual designava uma pessoa ou um serviço especializado para acompanhar o caso (DONZELOT, 1980).

Aos pais dos menores também podiam ser aplicadas medidas como: advertência; obrigação de submeter o menor a tratamento em estabelecimento especializado determinado pelo juiz; suspensão do pátrio poder; destituição da tutela ou perda definitiva da guarda do menor (BRASIL, 1979). Todas visavam sempre à proteção e à integração familiar do menor,

não tendo como objetivos a punição ou a responsabilização por um ato. O objetivo era a assistência e a readequação dos menores às normas sociais, prevenindo ou evitando a recorrência de uma conduta antissocial. Nesse período, a palavra “menor” utilizada na legislação fazia referência não somente a uma condição biológica, mas também às condições sociais, financeiras e morais de crianças e adolescentes que eram assistidos e controlados pelo Estado. A denominação utilizada pela lei produziu e reforçou duas categorias distintas a serem atendidas: as crianças, às quais eram destinadas as políticas de educação e saúde; e os menores, que eram assunto da Justiça e aos quais eram destinadas as políticas assistencialistas.

1.2. O trabalho social junto a crianças e adolescentes tutelados

Com o movimento de institucionalização⁵ no período do Código de Menores, o Estado tornou-se responsável pela formação de um grande número de crianças. Constituiu-se assim um novo campo de trabalho, com profissionais que pertenciam a diferentes campos do saber e compartilhavam de um mesmo domínio de intervenção: o *social* (DONZELOT, 1980). Esses novos trabalhadores eram, segundo o autor, especialistas do comportamento, que atuavam junto aos desvios de condutas e que tinham uma missão civilizadora junto à população pobre. Eram críticos da caridade e da repressão como práticas de atendimento, e atuavam com a finalidade de substituir a punição judiciária (pena) pela compreensão das causas das condutas; e a boa consciência pelas técnicas eficazes de ressocialização, recuperação e gestão da infância pobre.

Donzelot (1980) associa o surgimento dos trabalhadores sociais à ideia de que as condutas antissociais dos menores são efeito de situações vividas em um ambiente prejudicial, insalubre e imoral para o desenvolvimento da criança. Para prevenir esses comportamentos, investiu-se então em toda uma estrutura tutelar para impedir que as crianças em perigo se tornassem perigosas, e na qual os trabalhadores sociais ocupavam uma função importante. Segundo o autor, os saberes psicológicos, psiquiátricos, sociológicos e pedagógicos eram acionados com o objetivo de reduzir o recurso ao judiciário, mas o próprio autor questiona se a substituição do judiciário pelo educativo não seria, na prática, uma “extensão do judiciário, um aperfeiçoamento de seus procedimentos, ramificação infinita de seus poderes” (p. 81).

⁵ Tanto Rizzini e Rizzini (2004) quanto Altoé (2008) são trabalhos importantes para conhecermos a institucionalização que ocorreu nesse período e seus efeitos. Porém, como este não é o objetivo deste trabalho, não nos prolongaremos nesse tema.

Vimos que, no modelo tutelar, o juiz de menores ocupava uma função central, pois cabia a ele determinar qual a melhor medida assistencial a ser aplicada ao menor, visando regularizar sua conduta e, quando fosse pertinente, também a de sua família. Embora a Justiça fosse a política principal do atendimento aos menores, o objetivo do Tribunal de Menores não era punir o adolescente, pois uma vez que era considerado um menor e, portanto, incapaz, formalmente ele não havia praticado um crime, mas um ato antissocial. Por isso, Donzelot (1980) mostra como o tribunal era estruturado de forma a promover um clima de privacidade, com a função de proteger o menor da exposição e de julgamentos públicos. Seu espaço era proibido ao público, e nele se reuniam somente a família da criança, o juiz e outros adultos responsáveis que se importavam com seus cuidados e que poderiam responsabilizar-se por ela, como os benfeitores das entidades filantrópicas e seus trabalhadores. Ao descrever a divisão de espaços e o funcionamento do tribunal, o autor vai nos mostrando como nele o juiz desempenhava o papel de protetor do menor, chegando mesmo a substituir a função de pai deste, que geralmente estava ausente ou não participava do processo. A mãe, por sua vez, era chamada para uma função de apoio do juiz, ou seja, para validar as medidas que serão determinadas pelo juiz e os trabalhadores das entidades filantrópicas para o menor.

Nessa configuração, o Tribunal de Menores era concebido como um espaço de aproximação do juiz com a criança e sua família, durante a qual buscava-se chegar a um acordo sobre as decisões a serem tomadas. Entretanto, geralmente ficavam excluídos desse acordo as próprias crianças e suas famílias, uma vez que as primeiras eram consideradas incapazes de expressão e de decisão, e suas famílias eram consideradas a causa do problema. O tribunal se constituiu como um dispositivo para proteger o menor de seu próprio comportamento destrutivo, de um futuro delinquencial ou, ainda, das condições sociais precárias e imorais de sua família. Para Silva (2011, p. 79), no modelo tutelar:

A autoridade do juiz assumiu papel principal, com poderes absolutos. Era dispensado o devido processo legal, pois ao mesmo tempo o juiz atuava como protetor, como promotor, como investigador e como defensor dos menores. Estava acima do bem e do mal. O aparecimento da figura especializada do juiz de menores veio responder juridicamente às expressões da questão social, que foram judicializadas, passando a ser objeto de intervenção e de controle judicial.

Uma vez que o modelo tutelar e o Tribunal de Menores foram pensados para proteger o adolescente, e não para a sua punição, os menores não possuíam nenhuma garantia legal, podendo o juiz decidir arbitrariamente sobre seus destinos e a privação de sua liberdade, pois

não se tratava de um processo para puni-los, mas sim para protegê-los. Não existia, portanto, uma voz que pudesse se opor às decisões do juiz, pois, uma vez que elas visavam à proteção do adolescente, não havia contra o que se opor. Acrescente-se ainda que, por serem considerados incapazes, as vontades e os interesses das crianças e dos adolescentes não eram considerados. Quem falava por eles eram os educadores e os trabalhadores sociais, os quais, por serem especialistas, conheciam mais dos adolescentes e de sua dinâmica familiar do que eles mesmos. Os menores encontravam-se então submetidos à intervenção do Estado, na figura do juiz.

Porém, o que Donzelot (1980) ressalta é que, como os menores e seus comportamentos eram compreendidos como efeitos de uma condição social precária e de um ambiente imoral, não propício para ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que o juiz detinha o poder de decisão, ele não dominava os saberes que definiam a situação irregular dos menores, sendo necessária a colaboração de trabalhadores sociais, como psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais e educadores, que produziam informações para embasar suas decisões. No Art. 4º e Art. 9º do Código de Menores (BRASIL, 1979), encontramos a descrição de algumas das atribuições dos trabalhadores sociais. Entre elas: realizar a análise do contexto socioeconômico e cultural do menor e de sua família; e realizar um estudo de cada caso para embasar a decisão do Juiz de Menores.

Os trabalhadores sociais tinham então como principal função a avaliação dos menores e de suas famílias, atuando, como bem apontam Donzelot (1980), Silva (2011) e Gadelha (1998), como um braço do judiciário no trabalho junto aos adolescentes e às famílias acompanhadas. Esse último autor, baseado nos estudos de Donzelot, descreve os trabalhadores sociais que atuavam no tribunal de menores como operadores do inquérito social, o qual era realizado com a finalidade de investigar as famílias para levantar seus dados e averiguar suas reais condições de vida. Guirado (1986) aponta que como já havia uma desconfiança em relação ao que a família apresentava, eram feitas visitas-surpresa e inqueridos todos aqueles com quem ela se relacionava: professores, vizinhos, parentes, procurando a verdade sobre a situação social e as formas de cuidados daquela família.

Assim, ao mesmo tempo que o juiz dependia dos saberes produzidos por esses trabalhadores, esses se utilizavam do poder judiciário para a inquisição dessas famílias, na busca de saber a verdadeira condição na qual viviam e se estavam de acordo com a moralidade dominante. Os trabalhadores contribuíam para um processo de desmaterialização do ato antissocial, pois em vez de serem expostos e examinados fatos, o que passa a ser examinado é o menor e sua família, sendo submetidos a exames psiquiátricos, psicológicos e sociais

(DONZELOT, 1980). Dessa forma, juntamente com a ideia de proteção, a justiça de menores contribuía para fazer valer a moralidade vigente e dominante da época.

Sobre o trabalho de inquérito da assistente social, Guirado (1986, p. 70) escreve:

Observa-se que os dados que importam ao assistente social (número de filhos, condições de habitação, escolaridade), na verdade servem mais para descaracterizar na pobreza, para igualar todos e estabelecer a relação de dependência, do que para conhecer os recursos e as particularidades desta clientela. Isto parece não importar.

Por fim, o inquérito social acabava sendo um instrumento de avaliação que fundamentava a intervenção do Estado junto a crianças e adolescentes oriundos de famílias pobres. Não se buscava levantar as condições sociais das famílias para avaliar suas necessidades e contribuir para sua promoção social, mas apenas para julgá-las e apontar falhas nas suas formas de vida. Nesse sentido, elas acabavam sendo culpabilizadas pela sua situação de precariedade social, pela sua inadequação a uma moral dominante. Por outro lado, o Estado se desresponsabilizava pela produção das condições de pobreza na qual essas famílias viviam e assumia o controle de seus filhos através da sua institucionalização.

É nesse cenário que Donzelot (1980) se questiona sobre as relações de poder entre juízes e demais trabalhadores sociais, pois, para o autor, as instituições que transmitem as normas morais encontraram na justiça de menores um dispositivo a partir do qual podiam tornar obrigatória a incorporação das moralidades dominantes. Ao mesmo tempo que encontrava na Justiça um meio de coerção, também encontrava um meio de filtrar e excluir aqueles que não aderiam a essa norma moral. Nesse caso, a Justiça não seria a peça central, mas uma peça adjacente de um dispositivo de controle que se apoia no judiciário para se efetuar.

A principal marca desse período tutelar são as instituições que ficaram (mal) conhecidas como Febem, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, embora as primeiras instituições desse período tenham sido os Serviços de Assistência ao Menor (SAM), em 1940, que estavam subordinados ao Ministério da Justiça e se caracterizavam por um atendimento correccional-repressivo (CASTRO E LIBARDI, 2017; GADELHA, 1998). Só posteriormente eles foram substituídos pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), que passa a ter um enfoque mais assistencialista, concebendo o menor como marginalizado, privado e carente.

Nesse período houve a criação das bases para uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), tendo as unidades da Febem como órgãos estaduais⁶.

Segundo o Art. 9º do Código de Menores (BRASIL, 1979), as Febem eram destinadas a recepção, triagem e observação, e permanência do menor, por isso tinham que oferecer também escolarização e profissionalização aos educandos. Eram instituições totais, nas quais as crianças e os adolescentes ficavam reclusos e passavam boa parte de sua vida, muitas vezes só sendo liberados após a maioridade. Em alguns casos, depois de atingida a maioridade, os adolescentes permaneciam na instituição como trabalhadores da mesma (GUIRADO, 1986).

Em sua pesquisa, na qual descreve o trabalho realizado em uma Febem de São Paulo, Gadelha (1998) faz uma breve retomada histórica de seu funcionamento. Os primeiros projetos de atendimentos aos menores eram caracterizados pelo anonimato, ou seja, as crianças não eram tratadas de forma singular, não havia um cuidado com a preservação de sua história e nem de sua identidade. Eram projetos higienizadores e que buscavam disciplinar modos e hábitos cotidianos. Sobre esse período o autor escreve:

... na verdade, o que se observa é que aquelas duas concepções de atendimento, a correccional-repressiva e a assistencialista, persistem ao longo do tempo, coexistindo lado a lado ao invés de se exercerem em estado puro, embora se perceba que as primeiras predominam em setores institucionais mais fechados e segregacionistas, como aqueles que atendem adolescentes infratores (GADELHA, 1998, p. 106).

Lembre-mos de que, no modelo tutelar, crianças abandonadas ou consideradas em perigo, fosse material ou moral, e adolescentes que cometiam atos antissociais (considerados ilícitos na época), eram internados nos mesmos espaços. Entretanto, Gadelha (1998) aponta que já existia aí uma diferença na forma de tratamento e de cuidados, embora uma criança ou um adolescente em perigo pudesse rapidamente tornar-se perigoso na medida em que transgredia as normas institucionais.

⁶ Diversos trabalhos importantes foram escritos sobre a história dessas instituições de atendimento e suas condições precárias e sobre o cotidiano de violências ao qual estavam expostos as crianças e os adolescentes institucionalizados, bem como os efeitos posteriores em suas vidas. Trabalhos como o de Violante (1985), Altoé (2008), Marin (2002), Vicentin (2005) e Mallart (2014) retratam o cotidiano dessas instituições e suas práticas violentas e como eles reproduzem desamparos e violências que teriam como objetivo prevenir. Outros trabalhos, como Herzer (1982) e Ortiz (2000), são relatos de adolescentes que passaram pela Febem e contam as experiências de violência que sofreram, bem como seus efeitos. Como o objetivo deste capítulo é retratar as práticas dos trabalhadores sociais desse período, não aprofundaremos este histórico e nem abordaremos todas essas pesquisas, mas dialogaremos com trabalhos que tiveram como foco principal de análise o trabalho realizado por esses profissionais.

Em sua pesquisa sobre os vínculos afetivos produzidos na Febem, Guirado (1986) nos apresenta as representações que os profissionais que atuavam na instituição possuíam a respeito das crianças que eram atendidas, das suas famílias e do próprio trabalho realizado com elas. No caso das assistentes sociais, a autora reforça sua compreensão delas como investigadoras das reais condições materiais e de precariedade das famílias que solicitavam uma internação para seus filhos. Essas profissionais também se colocavam na relação com as famílias como detentoras de um saber sobre os problemas que esses núcleos enfrentavam, que eram interpretados como provenientes da sua desinformação sobre seus direitos, sobre a maneira correta de educar seus filhos, ou ainda de sua dinâmica disfuncional. Assim, o principal trabalho das assistentes era o de averiguar a verdade das informações sobre suas condições, juntamente com um trabalho de instrução e esclarecimento dessas famílias, as quais não possuíam informações nem capacidades para solucionar seus problemas – muitas vezes causados pela própria intervenção de controle do Estado.

A principal atividade dos psicólogos era realização de diagnósticos sobre as capacidades, sobre o nível de desenvolvimento e sobre o estado afetivo e psíquico das crianças atendidas. Esse diagnóstico muitas vezes era realizado a partir de poucos encontros com as crianças e sem que as mesmas fossem efetivamente escutadas. A criança, nesse caso, era um objeto do qual se falava, objeto a ser revelado, descrito, analisado pelo profissional, de forma que se pudesse emitir um relatório sobre ela, a fim de validar uma adoção, um retorno para a família ou uma transferência. O menor não era ouvido, sua história não era contada por ele, mas por outro que possuía um saber especializado para fazê-lo. Assim, o psicólogo produzia um relatório e apresentava a verdade sobre uma criança com a qual não interagia (GUIRADO, 1986).

A autora ainda acrescenta em suas análises que, embora as causas atribuídas aos comportamentos antissociais dos menores fossem a carência e a falta de afeto materno e de condições adequadas ao seu desenvolvimento, em nenhum momento eram realizadas atividades para trabalhar essa carência e essa falta: o trabalho se restringe a avaliar a criança e sua família e de não cuidar de seu estado afetivo e psíquico, ou de suas condições sociais. Quando se davam conta dessa falta e de que não realizavam esse trabalho, os psicólogos justificavam a impossibilidade de realizá-lo devido ao grande número de crianças, à pequena quantidade de profissionais e à sua má remuneração.

Apesar de os profissionais perceberem em seu trabalho uma dimensão preventiva, que consistia no preenchimento da falta de conhecimentos, de recursos, de saberes, de orientação, de motivação das famílias, eles ficavam reduzidos à função de avaliação e julgamento. Vemos

então que a falta e a carência eram o que caracterizava a população atendida e causava os problemas dos menores. Vale ressaltar que, embora a reeducação, a readaptação e os cuidados que visavam prover e modificar as condições precárias das crianças fossem um objetivo dessas instituições, a própria legislação referia-se ao trabalho social apenas como a realização do inquérito social e do estudo de caso, corroborando a ideia de uma função reduzida à de exame e diagnóstico.

Produzia-se uma relação na qual a Febem era o sujeito, enquanto as crianças, os adolescentes e suas famílias ocupavam o lugar de objetos de cuidados, de higiene, de exame, de avaliação e de diagnósticos, como objeto a ser cuidado e controlado. Nas falas e práticas dos profissionais entrevistados por Guirado (1986), as crianças só apareciam como sujeito quando se opunham às normas institucionais: aí elas eram apresentadas como indisciplinadas, transgressoras, agressivas e revoltadas. Ou então eram retratadas em função do seu desenvolvimento: entendidas como pouco desenvolvidas, com poucas habilidades, sem saber fazer muitas coisas. De qualquer forma, novamente aqui a população atendida era caracterizada como desviante, como carente, sem se colocar em questão como as políticas e a desigualdade social produziam esta carência, e quais as responsabilidades do Estado na superação, por essas famílias, das condições precárias.

O que os trabalhos de Guirado (1986) e Gadelha (1998) indicam é que a Febem era um serviço com a finalidade de manter e controlar as famílias pobres, em nome da conservação das crianças. Esta era realizada através da provisão de recursos materiais e cuidados com seus corpos e sua saúde, ainda que com recursos precários. Os autores apontam que a instituição tinha como finalidade corrigir, reeducar e prover algo que nem as crianças nem suas famílias possuíam. Eles ressaltam que essas práticas expressavam uma concepção negativa dos mesmos, enfocando tudo que eles não tinham e tudo que lhes faltava, localizando essa falta como uma característica dos mesmos e produzindo um reconhecimento apenas da impotência da condição dessas crianças e adolescentes.

Enquanto as famílias e os menores ficavam no lugar da falta, os profissionais ocupavam o lugar daqueles que a preenchiam, em uma relação complementar, na qual a falta e a carência do outro o tornavam dependente dos especialistas em desenvolvimento, os quais se reconheciam então detentores de um saber, de recursos. Ao mesmo tempo, no entanto, os profissionais sustentavam a falta dos menores e de suas famílias, pois dependem dela para sustentarem seu reconhecimento nessa relação. É nesse sentido que Guirado (1986) nos mostra como muitas das ações e atividades da instituição eram pensadas e executadas com a finalidade de enfatizar o lugar de positividade da instituição, para reforçar narcisicamente os profissionais

e as instituições, e não para contribuir com as dificuldades e problemas das famílias. As atividades e práticas dos profissionais consistem em “administrar a falta, a pobreza e a carência” (p. 70).

Com relação aos adolescentes infratores, a Febem era a responsável por acertar o desvio, a instituição que de alguma forma readequaria as crianças e os adolescentes à ordem social, o que seria obtido através da disciplina e do controle dos seus tempos, da forma de ocupação dos espaços e das atividades dentro da instituição. Nessa gestão do espaço e do tempo do adolescente e de sua relação com as normas, a autora percebe que há um movimento que se faz para que o adolescente não as cumpra. As metas eram estabelecidas e reestabelecidas novamente para que os jovens continuassem a quebrá-las e a frustrá-las, reiterando o lugar de inadequação, de transgressão, de desvio e de descompromisso com a ordem social, e validando a função do técnico e das instituições como aquelas que consertariam esse erro. Se a infração quebra o instituído, ao mesmo tempo ela reforça a necessidade das normas, justifica a sua existência (GUIRADO, 1986).

Vemos então que nesse período tutelar, crianças, adolescentes e suas famílias eram culpabilizados e criminalizados por sua situação de precariedade, e transformados em objetos de exame, intervenção e tutela do Estado, que, ao assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças, desqualificava as famílias e as tratava como incapazes de exercerem cuidado e proteção. Isso significa dizer que as famílias eram entendidas como a causa da situação de precariedade na qual se encontravam.

Criava-se assim uma ambiguidade em relação às famílias, pois ao mesmo tempo que o Estado assumia a responsabilidade pela criança baseado na ideia de que ela é incapaz de fazê-lo, os pais eram vistos como aqueles que se furtavam de sua responsabilidade pelos filhos, repassando-a facilmente ao Estado, que precisa então se tornar responsável pela criação deles. O Estado desqualificava essas famílias e suas condições como cuidadoras, e quando elas entregavam seus filhos, eram automaticamente julgadas como irresponsáveis (DONZELOT, 1980).

Acompanhando essa leitura, autores como Silva (2011), Mendez (2013) e Sposato (2011) ressaltam como a doutrina da situação irregular contribuiu para uma judicialização dos problemas sociais e para a criminalização de crianças e jovens pobres que tinham seus direitos violados em nome da sua proteção. Percebe-se que essa decisão judicial se baseava em questões que ultrapassavam os domínios jurídicos, pois envolvia saber quais eram as condições morais e financeiras da família, quais as condições psicológicas da criança e do adolescente. As famílias eram punidas duas vezes, pois além de viverem em situações sociais e materiais

precárias, ainda eram criminalizadas e tinham suas crianças retiradas de seu convívio. Nesse período, milhares de crianças foram institucionalizadas, arbitrariamente separadas de suas famílias ou voluntariamente entregues pelas mesmas com o objetivo de serem educadas e cuidadas em regime de internação.

1.3. Modelo da Proteção Integral: debates e impasses entre punir e proteger

Já nos anos 70, antes mesmo da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, começavam a surgir críticas e movimentos que tensionavam e se contrapunham às experiências tutelares instituídas. A questão do menor e das crianças na rua emergia como um campo de discussão e de luta política, e os movimentos sociais faziam pressão para uma mudança na legislação.

Dentre as várias críticas, destaca-se a institucionalização indiscriminada de “menores abandonados” e “menores infratores”, fazendo com que os primeiros fossem penalizados com a perda de liberdade em função da sua situação social, da qual eram, na verdade, vítimas. Além disso, pela gestão e organização centralizada da Funabem e das Febem, os “menores” acabavam perdendo os vínculos com suas famílias, que não possuíam condições de visitá-los frequentemente; com isso a instituição produzia o abandono que buscava prevenir (GUIRADO, 1986), gerando o problema dos meninos que acabavam na rua. Ademais, os movimentos que defendiam os direitos das crianças criticavam a privação de liberdade de crianças e adolescentes sem o devido processo legal. E, por fim, criticava-se o fato de a legislação não ser uma política universal, mas somente voltada para os menores em condições irregulares, devido às condições sociais de suas famílias, levando à criminalização da pobreza e à judicialização dos problemas sociais.

Por outro lado, Silva (2011) aponta que havia uma grande pressão social que condenava a impunidade dos adolescentes que cometiam atos infracionais, uma vez que o Código só previa medidas assistenciais e de proteção. Por mais que os adolescentes fossem internados, e, portanto, punidos com a perda de sua liberdade, para o senso comum eles ficavam impunes aos atos cometidos. Percebe-se que existia uma distância muito grande entre o que a população entendia que eram as instituições nas quais esses jovens eram enclausurados e as condições reais de funcionamento desses espaços⁷. Essa sensação de impunidade se estendia às famílias

⁷ Sobre as violências institucionais ocorridas nas Febem e posteriormente nas Fundações Casa no Estado de São Paulo, ver as referências citadas na nota seis deste capítulo. Ver também as diversas publicações e matérias sobre

dos adolescentes, tomadas como irresponsáveis, uma vez que se entendia que facilmente se desresponsabilizavam pelos cuidados com os filhos, imputando ao Estado essa função.

Assim, as críticas ao modelo tutelar partiam tanto dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, que denunciavam a criminalização da pobreza e a violência produzida na institucionalização dos menores, quanto da sociedade, que demandava uma punição para os adolescentes que cometiam atos ilícitos (SILVA, 2011).

Já no fim dos anos 1980, as mudanças começam a se efetivar: em 1988, devido à mobilização social, é inserido o artigo nº 227⁸ na nova Constituição Federal, tratando da prioridade da proteção a crianças e adolescentes e consolidando mudanças na forma de se compreender as causas dos atos praticados por esses jovens e as funções do Estado junto a eles. Esse período correspondeu no Brasil à abertura para um Estado democrático com o fim do período de ditadura militar, após 21 anos no poder, durante os quais os direitos constitucionais da população estiveram abolidos. Mendez (2013) destaca como determinante para a mudança de legislação a mobilização popular que ocorreu na época, favorecendo, juntamente com a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, em 1989, a construção das condições de possibilidade para a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca).

É assim que, em 1990, entra em vigor a lei nº 8.069, conhecida como Eca. Entre as mudanças que ocorreram nesse momento, destaca-se o reconhecimento de crianças e adolescentes como um sujeito de direitos⁹. Segundo Rosenberg e Mariano (2010), a principal conquista é que as crianças e os adolescentes passam a usufruir dos direitos garantidos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre eles o direito a participação, expressão e liberdade – sendo dever da família, da sociedade civil e do Estado assegurar com absoluta prioridade esses direitos, uma vez que crianças e adolescentes não possuem plena autonomia,

denúncias de maus tratos, entre elas o documento publicado pelo CRP em 2016. Disponível em: <http://crpsp.org/fotos/pdf-2016-07-14-15-30-24.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

⁸ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

⁹ Esses direitos estão descritos nos artigos nº 15, nº 16 e nº 17 do Eca.

Art. nº 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. nº 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. Art. nº 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

sendo considerados sujeitos em desenvolvimento. Em um cenário no qual eles eram punidos arbitrariamente com a privação de sua liberdade em nome de sua proteção, essa mudança foi fundamental para regular as intervenções do Estado junto a crianças e adolescentes, que deixam de ser objeto de tutela para serem sujeitos com direitos a serem garantidos.

A nova legislação promove uma mudança no campo da infância, passando do paradigma da tutela para o da Proteção Integral e do sujeito de direitos, fundamentado no respeito às democracias constitucionais. Nesse sentido, as mudanças não são somente técnicas: incluem a forma de o Estado perceber e se relacionar com as crianças e os adolescentes (MENDEZ, 2008, 2013). Apesar da centralidade do cuidado e da educação ser da família, é reconhecido o dever do Estado de dar condições para que ela cumpra sua função de cuidado por meio de suas políticas sociais, promovendo a diminuição das desigualdades sociais e priorizando crianças e adolescentes¹⁰. Autores como Castro (2010) e Burman (2008), que trabalham a relação da infância com a democracia, ressaltam a importância da participação política de crianças e adolescentes na vida pública, colocando em questão também a posição dos adultos e as relações de poder que perpassam esse vínculo.

O reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos trouxe novos impasses para as relações de poder intergeracionais, pois ao mesmo tempo que o paradigma da Proteção Integral implica o direito à liberdade e à participação, eles não possuem autonomia plena, devendo receber proteção especial. Rosemberg e Mariano (2010) discutem as tensões que emergem entre duas perspectivas no campo dos direitos das crianças e adolescentes: as que priorizam os direitos individuais – entre eles o direito à liberdade e à participação – conhecidas como correntes liberacionistas; e as que priorizam a proteção especial, conhecidas como protecionistas. Enquanto na primeira perspectiva há um princípio de igualdade que sustenta as relações entre os sujeitos, na segunda sustenta-se a ideia de que as crianças são dependentes daqueles que têm o poder sobre suas vidas. Trata-se de uma dialética entre o direito à liberdade e os direitos de proteção inerentes à constituição do sujeito em um pacto social democrático. A doutrina da Proteção Integral coloca então novos impasses para o trabalho junto a crianças e

¹⁰ Apesar de a Constituição Federal reconhecer a obrigatoriedade do Estado em assegurar os direitos básicos da população, como segurança social, educação e saúde, Silva (2011) aponta que esse reconhecimento ocorre no Brasil no mesmo período em que ocorre uma crise global do *Estado de bem-estar social*, o que produz uma precarização na forma como as políticas que garantiriam esses direitos são executadas. Além disso, importante ressaltar que o golpe parlamentar que ocorreu em 2016 teve como finalidade a implantação de uma agenda econômica neoliberal no País, a qual se iniciou com a aprovação da PEC nº 241, conhecida como Pec do Fim do Mundo, que congela os gastos públicos por 20 anos, entre eles os investimentos em políticas de saúde e de educação. Essa agenda deve ter continuidade com a posse do novo presidente, por meio da Reforma da Previdência e um programa que enfatiza a necessidade das privatizações dos serviços públicos para melhorar a economia do País.

adolescentes, uma vez que se trata de respeitar seu direito de liberdade e de participação, e ao mesmo tempo garantir sua proteção – o que em muitas situações leva a direções antagônicas.

A compreensão do adolescente como um sujeito de direitos produz mudanças também nas intervenções junto àqueles que cometem atos ilícitos. Apesar de os menores de 18 anos serem considerados inimputáveis penalmente pela Constituição Federal de 1988, a partir do Eca os adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos são obrigados a responder pelos atos infracionais cometidos. Essa responsabilização se dá através das medidas socioeducativas, que podem ser desde uma advertência até a privação de liberdade¹¹. Por ser considerada uma punição ao adolescente, a medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade não pode mais ser prescrita sem que haja um ato antijurídico que a justifique, e sem a existência de um processo judicial, com todas as garantias processuais devidas – entre elas o direito de defesa¹². Assim, a responsabilização dos adolescentes via medidas é uma forma de atender a uma demanda de punição de parte da sociedade civil e ao mesmo tempo garantir que o adolescente não fique subordinado às intervenções arbitrárias do Estado.

É a partir do Eca que surge a responsabilização dos adolescentes pelo ato cometido por meio do cumprimento de medidas socioeducativas. Mendez (2006, 2008) denomina esse novo período de etapa de “separação, participação e responsabilidade”, pois nele o adolescente não é mais responsabilizado penalmente por quem ele *é* (menor em situação irregular), mas sim pelas *ações* descritas como antijurídicas pelo código penal, e pelas consequências reais que estas geraram. Em tese, com essa mudança, se produziria um limite nas intervenções do Estado

¹¹ Segundo Art. 112. Do ECA, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semi-liberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado. § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100. Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127. Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria (BRASIL, 1990).

¹² Das Garantias Processuais descritas pelo Eca (BRASIL, 1990): Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal. Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias: I – pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; II – igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; III – defesa técnica por advogado; IV – assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei; V – direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; VI – direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento.

junto aos adolescentes, pois nós sairíamos de uma discussão do campo da moral para o campo jurídico.

Para Mendez (2013), ser responsabilizado pelo ato cometido é fundamental para que o adolescente seja reconhecido como um sujeito de direitos, pois não é possível pensar o direito sem considerar que isso produz uma responsabilidade, mas ressalta que também não é possível pensar em uma responsabilidade sem considerar o seu direito enquanto sujeito pertencente a uma organização social. O autor defende que o entendimento dos atos cometidos pelos adolescentes como atos infracionais lhes protege da arbitrariedade do Estado, pois especifica quais são os atos passíveis de sanção jurídica – ou seja, os considerados previamente como crime pelo código penal – e retira o adolescente de um lugar vago, dado pela categoria “antissocial”. Para o autor, a responsabilização penal dos adolescentes que cometem atos infracionais faz com que fiquem menos à mercê de uma captura diagnóstica de base médica, pedagógica ou social, como ocorria no modelo tutelar.

Para o autor, o paradigma da responsabilidade penal é uma forma de sustentar a igualdade entre crianças, adolescentes e adultos, e de garantir que não haja discricionariedade no julgamento dos atos cometidos por adolescentes. O autor enfatiza que o que está em jogo com a responsabilização do adolescente é a sua proteção pela prerrogativa da justiça garantista, ou seja, uma justiça na qual imperem os direitos constitucionais, evitando que sanções sejam aplicadas travestidas em um discurso de proteção. Ele ressalta que a visão das crianças como incapazes não é o que sustenta o poder discricionário sobre elas, pelo contrário, a incapacidade é atribuída às crianças para sustentar esse poder, sendo que o mesmo já foi feito com os negros escravizados e as mulheres (MENDEZ, 2008, 2013).

Silva (2011) reconhece os avanços que o Eca trouxe, mas apresenta alguns novos impasses colocados pela nova legislação, como a formalização da escolha política de compreender e tratar a situação do ilícito, do ato que se opõe às leis, pelo viés da pena, do crime – o que se por um lado contribui para a garantia de direitos, por outro, contribui para um processo de criminalização dos adolescentes e uma intervenção ainda mais punitiva do Estado, uma vez que esta passa a ser legislada. Nesse sentido, o Eca produziria uma releitura da relação pobreza/delinquência para pobreza/infração, pois são os adolescentes pobres que em sua grande maioria são privados de liberdade. A autora aponta que, na prática, tal qual a pena, a principal finalidade das medidas socioeducativas torna-se a defesa social, que se traduz no controle social e penal dos adolescentes, reforçando as desigualdades que geram e produzem o ilícito e o conflito com a lei, e não contribuindo para uma transformação social.

Essa discussão recai sobre como o Eca tem conseguido limitar o poder punitivo e arbitrário do Estado sobre os adolescentes que cometem atos infracionais. Assim, trata-se de interrogar se o Eca promoveu uma diminuição na discricionariedade no julgamento e na violação dos direitos de liberdade e de participação desses adolescentes. Ao entender o ato infracional como um ato antijurídico, e o adolescente como um sujeito que deve ser responsabilizado por seu ato, a medida socioeducativa passa a ser entendida como uma punição, uma resposta do Estado ao ato praticado como forma de defesa social, e, como tal, deve ser limitada pelas garantias individuais. O estabelecimento de um processo legal, advindo do reconhecimento do ato cometido como um ato antijurídico, é uma das formas de garantir esses direitos, e combateria também a criminalização da pobreza que ocorria no modelo tutelar, uma vez que o que está em julgamento é o ato infracional, e não as condições sociais nem o modo de vida do adolescente e de sua família.

Apesar das mudanças pretendidas, as pesquisas realizadas por Sposato (2011), Silva (2011) e Mendez (2006, 2013) mostram que na prática ainda há uma manutenção da discricionariedade dos juízes no âmbito da Justiça Juvenil e da criminalização dos adolescentes e de suas famílias, mostrando que os juízes apresentam argumentos morais, políticos e religiosos para justificarem suas sentenças, caindo muitas vezes no subjetivismo¹³ que era característico do modelo tutelar.

Em uma análise realizada por Silva (2011) em 42 processos de adolescentes que passaram e foram acompanhados pela Vara da Infância de São Paulo em março de 2010, a autora conclui que, contrariamente ao que orienta o Eca, as decisões judiciais não eram baseadas na gravidade do ato infracional, mas na desestrutura familiar, nas condições materiais e nas características de personalidade do adolescente, tidas abstratamente como perigosas à ordem social. Como diz a autora, nesse caso, o adolescente não era julgado e responsabilizado pelo ato cometido, mas sim pelo que poderia vir a cometer, o que nos leva novamente ao princípio de periculosidade que orientava os julgamentos do modelo tutelar. Sposato (2011) chega às mesmas conclusões em suas análises. Os mesmos argumentos sociais e pessoais são apresentados para a aplicação e até mesmo a manutenção da medida socioeducativa, demonstrando que a condição do adolescente como sujeito de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento, é o último aspecto considerado na análise do seu ato infracional. Esses trabalhos demonstram que os adolescentes muitas vezes não têm asseguradas suas garantias

¹³ Em sua tese, Sposato (2011) trabalha o problema da interpretação no campo do Direito, apresentando a diferença entre a autonomia do juiz para realizar uma interpretação da lei e o julgamento subjetivo que é realizado sustentando-se nas condições pessoais do adolescente e nas experiências do juiz.

processuais e que são punidos com a restrição ou privação e liberdade a partir de um discurso de proteção em função de uma conduta “perigosa” e/ou da sua “desestruturação familiar”.

Mendez (2013) também destaca a manutenção da discricionariedade nos julgamentos dos adolescentes e afirma que sofremos uma crise de interpretação e implementação do Eca, as quais se fundam na cultura da compaixão-repressão, mas também no corporativismo jurídico, que busca manter seu poder e sua centralidade no campo da infância, colocando seus interesses setoriais acima de qualquer outro interesse comum. Para o autor, uma forma de lidar com essas resistências seria os operadores da defesa técnica começarem a transitar com mais frequência pelos espaços de tratamento e reabilitação dos adolescentes em conflito com a lei, garantindo seus direitos e defesas.

Entretanto, o que se constata é que a atuação da defensoria enquanto aquela que garantiria a presença do contraditório no processo dos adolescentes não ocorre de forma eficaz. Seja pela sua criação recente¹⁴, pelo volume de trabalho ou ainda pelos jogos de poder no campo jurídico, os defensores conhecem pouco dos processos do adolescente – ou tendem a concordar com as medidas sugeridas pelo promotor e pelo juiz¹⁵, o que faz com que muitas vezes o processo se realize de forma burocrática e protocolar, somente para cumprir uma exigência formal¹⁶.

Apesar das mudanças na legislação no campo da infância, percebemos que ainda encontramos práticas no campo jurídico que guardam proximidade com as práticas do modelo tutelar. A crise de interpretação e implementação descrita por Mendez nos indica que as mudanças na legislação não necessariamente produzem mudanças nas condutas das pessoas e que são necessárias instituições e ações que efetivem e garantam essas mudanças, principalmente quando elas implicam uma reorganização social.

¹⁴ No Estado de São Paulo, a lei que criou a defensoria é de fevereiro de 2006. Dados disponíveis no site da Defensoria pública. Disponível em:

<https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=2868>. Acesso em: 22 dez. 2018.

¹⁵ O filme “O Juízo”, um documentário no qual são reproduzidas audiências dos adolescentes que cometeram atos infracionais, é uma boa representação da atuação dos operadores do poder judiciário para garantir os direitos processuais dos adolescentes. O filme pode ser visto no link <https://www.youtube.com/watch?v=UymNRVuInA>. Acesso em: 22 dez. 2018

¹⁶ Lembremo-nos do clássico livro “O processo”, de Kafka (2005), no qual o autor nos mostra o personagem central às voltas com um processo do qual ele nada sabe e que já possui um resultado definido a priori. Durante a mutação, o personagem não tem a possibilidade de se defender nem de falar com aqueles responsáveis pelas decisões, uma vez que o que diz não importa, pois importa o cumprimento formal dos processos legais para chegar ao resultado definido. Vale lembrar também que, no campo da justiça penal brasileira, os problemas referentes a discricionariedade e subjetivismo não são exclusivos da legislação específica para crianças e adolescentes. A justiça brasileira é amplamente conhecida por sua seletividade e por realizar prisões arbitrárias, que não respeitam o devido processo legal. Sobre essa discussão, recomendamos o documentário “Sem pena”, disponível em: <http://www.sempena.com.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018

Nesse sentido, a pesquisa de Gadelha (1998), realizada enquanto o autor atuava em um projeto para efetuar mudanças na forma de atuação de um complexo da Febem de São Paulo, nos mostra os impasses que estão colocados nessa mudança de paradigma. Ele nos mostra que as dificuldades para as mudanças não ocorrem somente pelas questões de interpretação e interesses setoriais, mas também devido ao modelo tutelar ter instituído práticas profissionais, relações e formas de organização institucional que necessitam de reestruturações que não ocorrerão tão fácil e rapidamente. Assim, vejamos agora como o paradigma da Proteção Integral e do sujeito de direitos produziu mudanças nas práticas de trabalho dos profissionais que atuam junto a esses adolescentes durante a sua medida socioeducativa.

1.4. O trabalho social com os “sujeitos de direitos”

Vimos então como a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, as medidas socioeducativas são aplicadas como forma de responsabilizar o adolescente por seu ato. Mas só em 2012 entrou vigor a lei nº 12.594, conhecida como Sinase, que institui o Sistema Nacional Socioeducativo e trata especificamente das questões que envolvem os adolescentes acusados de cometerem atos infracionais, com objetivo de orientar e estabelecer princípios e parâmetros nacionais para as medidas socioeducativas, bem como as responsabilidades dos profissionais e instituições envolvidas nessa política.

O Art. 122º do Eca e o Art. 2º do Sinase apresentam como objetivos da medida socioeducativa (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012):

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;
- e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Os objetivos apresentados nos mostram que as medidas socioeducativas têm tanto uma dimensão punitiva quanto pedagógica, dada a condição de pessoa em desenvolvimento dos adolescentes. Devido a essa condição, a legislação privilegia a aplicação das medidas em meio aberto, entendendo que elas favorecem a inserção social do adolescente pelo fortalecimento de seus vínculos familiares e comunitários. Entende, portanto, que o cometimento de atos

infracionais está diretamente vinculado à desigualdade social do País, tendo o Estado o dever de executar políticas que garantam os direitos dos adolescentes e que promovam a igualdade social. Assim, os programas de atendimento das medidas socioeducativas em meio aberto têm como principal objetivo a inserção social do adolescente, a garantia dos seus direitos enquanto cidadão e a superação da sua situação de vulnerabilidade. É o cumprimento da medida em meio aberto e o trabalho que é realizado nesse campo que serão objeto deste capítulo; embora as medidas de privação e meio aberto sejam reguladas pelas mesmas legislações e se pautem pelos mesmos princípios e parâmetros pedagógicos, elas também possuem muitas diferenças.

Com a promulgação da Lei nº 12.594, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto passa a ser efetivamente executada pelos municípios, e fica vinculada tanto ao Sinase quanto ao Sistema Único de Assistência Social (Suas). A princípio, as medidas socioeducativas são de responsabilidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), e devem estar articuladas aos serviços de proteção social especial (Paefi) e de proteção social básica (Scfv, Cras). De acordo com a legislação, elas também podem ser realizadas por meio de convênios com Organizações Sociais, ficando a equipe dos Creas responsável por supervisionar o trabalho realizado e contribuir para a formação da equipe técnica (BRASIL, 2012).

Buscando estabelecer parâmetros pedagógicos para o trabalho com o adolescente, as medidas em meio aberto também se orientam por documentos como as Orientações Nacionais Técnicas para Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e a Resolução nº 18 do Conselho Nacional de Assistência Social, que dispõe sobre os serviços de Proteção Social aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Além disso, orientam-se por documentos municipais como os Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo e, no caso de São Paulo, a Portaria nº 46 da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, que dispõe sobre a tipificação de rede socioassistencial do município e a regulação da parceria com as Organizações Sociais, operada por convênio.

Nesses diferentes documentos encontramos descritas as funções dos profissionais que atuam nos serviços de medida em meio aberto, e que foram recebendo diferentes denominações de acordo com a legislação: no Eca eles são denominados de orientadores, e têm como função (BRASIL, 1990):

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

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

Essas atribuições são realizadas com o apoio e a supervisão da autoridade competente – no caso, o juiz. No Art. 151, ainda encontramos que:

Art. 151. compete à equipe interprofissional, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

Pela descrição das funções dos orientadores no Eca, vemos que se manteve um trabalho muito vinculado à atividade do juiz, atuando como um vigia deste junto ao adolescente no cumprimento de seus direitos. Ao realizar uma pesquisa sobre a situação das medidas socioeducativas em meio aberto no ano de 2010, Paula (2011) percebeu o que ela denominou de uma “formalização da execução das medidas” pelos orientadores, que ficavam alienados ao texto da lei. Suas atuações ficavam restritas a encaminhar os adolescentes para a escola, para cursos profissionalizantes, para oportunidades de emprego; e sobretudo a cumprir as determinações judiciais e administrativas. Ao ficarem restritos ao texto da lei, os profissionais deixavam de abordar questões relevantes para o envolvimento dos adolescentes com atos infracionais, e aspectos da singularidade dos adolescentes eram negligenciados.

Já no Sinase, os profissionais são denominados técnicos sociais, podendo ter formações em diversas áreas, como humanas, saúde, educação e assistência social, compondo uma equipe multidisciplinar. Embora não haja uma definição específica sobre as funções dos técnicos sociais na legislação, podemos inferir que eles devem contribuir para o acesso do adolescente aos seus direitos, para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a introjeção ou a ressignificação de valores que contribuam para sua integração social, criando condições para a ruptura da prática do ato infracional, observando-se sempre a sua responsabilização (BRASIL, 2012, 2016; São Paulo, 2016). Esse processo ocorre juntamente com a garantia de direitos e de integração social. Para a realização desse trabalho, destacam-se a importância de duas áreas fundamentais: a educação formal e a educação para o trabalho, sendo então uma política que

necessita de articulação com outras políticas públicas, como as de saúde e de educação, para efetivar o atendimento ao adolescente.

A partir da análise desses documentos, podemos, a princípio, ter duas formas de compreensão do ato infracional: a sua associação às condições sociais às quais os adolescentes estão submetidos, muitas vezes devido à violação de seus direitos pelo próprio Estado ou pela família; e a associação do ato infracional com uma falta de valores, ou devido à introjeção de valores inadequados ao convívio social. Tais valores inadequados teriam sido introjetados como consequência das suas experiências sociais e familiares.

Nesse cenário, o trabalho dos técnicos caracteriza-se como um trabalho de reeducação social do adolescente e de garantia de direitos pelo acesso às políticas públicas e sociais. Entretanto, ressalta-se que os vínculos dos adolescentes com as políticas públicas é marcado por sua estigmatização e criminalização, o que dificulta seu acesso aos serviços – levando a seu afastamento.

Para usufruir dos seus direitos, é necessário que se reconheça e seja reconhecido como um sujeito de direitos, vislumbrando uma nova perspectiva para a sua vida e novos caminhos que a princípio não estão dados (BRASIL, 2016). Porém, dada a tradição autoritária e tutelar do País no campo da proteção da infância, percebemos que muitas vezes eles são subjugados como objetos de proteção e de intervenção, produzindo uma desqualificação de sua fala e uma identificação ao lugar de objeto na relação com o outro. Dessa forma, o reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos implica a desconstrução de uma tradição tutelar e um exercício de participação do adolescente nos espaços públicos.

Assim, não basta o encaminhamento do adolescente a um serviço, pois antes é preciso construir a noção de pertencimento, para que ele possa se sentir no direito de usufruir dos bens que são produzidos socialmente, e que possa se perceber também contribuindo para essa produção. Portanto, a garantia de direitos implica também um trabalho junto aos serviços que asseguram direitos como educação e saúde, desconstruindo discursos que objetificam e criminalizam os adolescentes. Nesse sentido, o trabalho do técnico junto ao jovem comporta uma dimensão política, na medida em que implica produzir junto a ele uma reflexão sobre o seu lugar no laço social, mas também junto aos serviços da rede socioassistencial. Para falar do lugar de sujeito, é necessário que alguém o escute como sujeito, dando-lhe voz.

Além da atuação na garantia de direitos do adolescente junto à rede de atendimento, há também um trabalho de registro e de repasse de informações para o poder judiciário e para o Creas. De acordo com o Art. 52 do Sinase, o cumprimento de toda medida socioeducativa está vinculado à realização de um Plano Individual de Atendimento (PIA), no qual devem ser

descritas todas as atividades a serem realizadas com e pelo adolescente durante a sua medida, bem como os objetivos das mesmas.

A liberação do adolescente da medida está associada ao cumprimento desse plano, que deverá ser elaborado e enviado ao juiz pela equipe técnica do serviço até 15 dias¹⁷ após a chegada do adolescente ao serviço.

Segundo Art. 54 do Sinase, o PIA deve contemplar no mínimo:

Art. 54. Constarão do Plano Individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;

II - ***os objetivos declarados pelo adolescente***; (grifo nosso)

III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;

IV - atividades de integração e apoio à família;

V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e

VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Destacamos aqui como a concepção do adolescente como sujeito de direitos produz mudanças importantes no trabalho a ser realizado. O adolescente não é mais apenas um objeto a ser falado, examinado e diagnosticado pelo técnico, pois ele deve participar ativamente da elaboração e da execução das atividades a serem realizadas. Seus interesses, desejos e opiniões devem ser considerados no planejamento das ações a serem desenvolvidas por ele e com ele durante a medida.

Isso demonstra uma mudança no lugar que o adolescente ocupa nas políticas de atendimento, bem como aponta para uma mudança na relação com os adultos e principalmente com o Estado. Vê-se então como a atuação a partir da compreensão do adolescente como um sujeito de direitos o coloca no centro do trabalho – não como um objeto, mas como um sujeito capaz de falar de si, de se pensar e de fazer escolhas. A liberdade, a participação e o protagonismo aparecem como diretrizes do trabalho socioeducativo (BRASIL, 2006, 2016).

Os técnicos não mais decidem o destino dos adolescentes, mas o acompanham e produzem reflexões críticas sobre seus atos, sobre seus direitos e, portanto, também sobre sua posição enquanto sujeito no laço social. É experienciando o lugar de sujeito na relação com os técnicos que os adolescentes podem reproduzir essa posição em suas outras relações,

¹⁷ Embora o Sinase estabeleça o prazo de 15 dias para o envio do PIA, os serviços do município de São Paulo conseguiram uma extensão desse prazo, alegando que era insuficiente para conseguir a vinculação necessária do adolescente ao serviço e ao técnico para a elaboração de seu plano de atendimento.

consolidando seu lugar de sujeito e elaborando e enfrentando os conflitos que emergem com esse deslocamento de posição de objeto para a posição de sujeito.

O trabalho junto ao adolescente como sujeito de direitos implica então que os técnicos respeitem e escutem sua trajetória, sua história, seu modo de vida, se abstendo de julgamentos pessoais ou morais. Não se trata, no entanto, somente de uma questão de respeito, mas sim de compreender que não há como produzir mudanças, não há como produzir ressignificação que não a partir de uma reflexão do adolescente sobre sua própria história e de como ela está articulada a história do País, a qual é determinante para a compreensão das condições de produção das desigualdades sociais que também atravessam sua história. Isso ocorre na medida em que ele pode contá-la, ser produtor de narrativas, reconhecendo e tendo reconhecida sua capacidade enunciativa.

Nesse processo, também são importantes a aquisição de novos conhecimentos, novas experiências, novas relações, o que implica então um novo modo de vinculação do adolescente ao campo social. Paula (2011), porém, percebe que existem limitações para a realização dessa vinculação, que são colocadas pela própria questão legal, que reduz a medida socioeducativa ao trabalho de promoção social da família, de inserção escolar e profissional, negligenciando outras possibilidades de inserção e os impasses e desafios envolvidos nesse processo, como a violência de Estado e a presença do tráfico de drogas no território, e que dialoguem com a trajetória e as condições de vida do adolescente atendido.

Dessa forma, em tese, entende-se que somente com o adolescente sendo reconhecido e tratado como sujeito de sua própria história, e de sua própria trajetória junto à comunidade socioeducativa, com capacidade de fazer escolhas e participar das decisões que se referem à sua vida, é que se pode produzir um processo de responsabilização pelos seus atos. Vemos aqui a dimensão relacional da responsabilidade, pois para que o adolescente possa se responsabilizar, assumindo sua posição de sujeito, é necessário que aqueles que são responsáveis por assegurar seus direitos o reconheçam como sujeito e estabeleçam vínculos mais igualitários. Esse aspecto é ainda mais importante na medida socioeducativa, na qual o adolescente encontra-se subordinado às determinações judiciais.

O protagonismo também implica o adolescente se apropriar das informações sobre seu próprio caso, sobre seus direitos, ou seja: se apropriar de informações que lhe dizem respeito, de forma a poder participar das escolhas e decisões, de exercitar a participação na construção de seu projeto de atendimento em sua medida. Devem ser repassadas não somente informações sobre seu projeto, mas também sobre o serviço, como ele funciona e quais os direitos dos adolescentes nesse espaço. Percebemos então que, para que o adolescente possa se apropriar de

sua história, exercer seu protagonismo e sua reflexão crítica, é necessário que o técnico também tenha capacidade de produzir reflexões e, nesse sentido, tenha autonomia de pensamento e de atuação para realizar esses processos.

Entretanto, vale lembrar que a medida socioeducativa possui também uma dimensão punitiva e de restrição da liberdade, e que, além de estar referenciada à política de Assistência Social, ela também está vinculada ao Sistema de Justiça, sendo o juiz o responsável por decidir pela liberação ou a manutenção do adolescente na medida. Nesse contexto, o PIA é ao mesmo tempo um instrumento que visa garantir a participação do adolescente e um relatório que informa ao juiz sobre seu desenvolvimento na medida – apesar de a sua elaboração ter como protagonista o adolescente e sua família em diálogo com o técnico que será sua referência na medida. Segundo o Sinase (BRASIL, 2012) sua homologação depende do judiciário:

Art. 41. A autoridade judiciária dará vistas da proposta de plano individual de que trata o art. 53 desta Lei ao defensor e ao Ministério Público pelo prazo sucessivo de 3 (três) dias, contados do recebimento da proposta encaminhada pela direção do programa de atendimento.

§ 1º O defensor e o Ministério Público poderão requerer, e o Juiz da Execução poderá determinar, de ofício, a realização de qualquer avaliação ou perícia que entenderem necessárias para complementação do plano individual.

§ 2º A impugnação ou complementação do plano individual, requerida pelo defensor ou pelo Ministério Público, deverá ser fundamentada, podendo a autoridade judiciária indeferi-la, se entender insuficiente a motivação.

§ 3º Admitida a impugnação, ou se entender que o plano é inadequado, a autoridade judiciária designará, se necessário, audiência da qual cientificará o defensor, o Ministério Público, a direção do programa de atendimento, o adolescente e seus pais ou responsável.

§ 4º A impugnação não suspenderá a execução do plano individual, salvo determinação judicial em contrário.

§ 5º Findo o prazo sem impugnação, considerar-se-á o plano individual homologado.

Frente ao plano apresentado, tanto o defensor quanto o promotor e o juiz podem solicitar avaliações técnicas que entendam ser necessárias para complementar o plano individual. Eles podem considerá-lo insuficiente para o cumprimento da medida socioeducativa estabelecida, sendo conferido ao juiz poder e autoridade para solicitar que outras atividades sejam inseridas no plano ou para determinar sua suspensão. Uma vez que o PIA é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com os adolescentes, ele é também um registro daquilo que o técnico considera importante trabalhar. Ele é o produto da escuta do adolescente e representa suas demandas e as reflexões que foram possíveis junto ao mesmo. O questionamento, a impugnação ou a suspensão desse plano pelo poder judiciário explicita uma

discordância do trabalho técnico e uma tentativa de subordinação do trabalho socioeducativo ao saber jurídico.

Cabe nos questionarmos em que saberes e parâmetros o Ministério Público, a Defensoria e os juízes se baseariam para impugnar ou questionar o trabalho e as propostas construídas pelos técnicos junto ao adolescente, e se não se trata aqui de uma extensão do campo jurídico para o campo da socioeducação, produzindo uma judicialização do mesmo e restringindo direitos do adolescente que não necessariamente deveriam ser restringidos pela medida.

Lembremos que as medidas protetivas descritas no Art. 101. do Eca também podem ser aplicadas como medidas socioeducativas, o que, segundo Paula (2011), faz com que os adolescentes experienciem seus direitos como deveres, comprometendo sua vivência de cidadania e sua integração social. Novamente então podemos ter as medidas protetivas utilizadas como justificativa para a punição dos adolescentes. Nesse sentido, o processo de integração social é prejudicado, e seus processos de responsabilização ficam reduzidos ao cumprimento de uma determinação judicial.

Frente à obrigatoriedade de cumprimento dos seus direitos, o protagonismo do adolescente na construção do seu plano de atendimento fica delimitado pelas decisões do juiz. Aqui novamente vemos os impasses do trabalho junto ao adolescente como sujeito de direitos, o que nos remete às tensões que emergem entre a garantia de liberdade e participação dos adolescentes e as ações que visam a protegê-lo e educá-lo —e que podem produzir novamente uma subordinação dos adolescentes aos adultos.

No contexto da medida, essa subordinação se estende também ao técnico social que se vê diante do impasse de cumprir o que foi determinado pelo juiz, e ao mesmo tempo fazer prevalecer seu saber profissional junto ao adolescente. No caso das medidas socioeducativas em meio aberto, os profissionais não contam com os mesmos dispositivos de controle das instituições fechadas, que permitem uma normatização do tempo, do espaço e das condutas dos adolescentes. Eles então contam com um trabalho de persuasão e convencimento do adolescente para que esse adeque seu comportamento e seu modo de vida a uma norma social. Por outro lado, os próprios profissionais percebem que essa adequação não é pertinente ao trabalho com o adolescente, e que esse deveria ir em outra direção, algo que conversasse mais com sua realidade e suas singularidades. Muitas vezes os técnicos tentam realizar um trabalho de orientação, esclarecimento e convencimento do adolescente sobre as determinações do juiz,

sustentado pela ameaça de uma internação-sanção, que pode ser determinada caso ele não cumpra o que lhe foi determinado¹⁸.

Em uma pesquisa realizada por Martinis e Flous (2013) sobre as práticas socioeducativas no Uruguai, os autores percebem que os adolescentes não são considerados sujeitos, mas são também objetificados nas relações com os adultos, sendo vistos ou como uma ameaça a si mesmos, à família, à comunidade, devido a sua conduta infracional; ou como incapazes, vítimas do meio onde vivem. No primeiro caso, há uma compreensão de que a responsabilidade pelo ato é somente do adolescente e o único trabalho possível dentro das medidas seria o de puni-lo e realizar um trabalho de defesa social. No outro extremo, os adolescentes são vistos como incapazes de agir para operar uma mudança em suas ações e em sua posição social. Nos dois casos a compreensão do adolescente como um sujeito desaparece: no primeiro cenário, ele é um bandido perigoso do qual é necessário se defender e não estabelecer uma relação educativa; no segundo, ele é uma vítima social incapaz de mudar a própria realidade, incapaz de assumir a responsabilidade pelos próprios atos, por suas escolhas e ações.

Frente às análises realizadas nos documentos, nas legislações e também por outros autores neste campo, nos cabe a reflexão sobre quais direções o trabalho socioeducativo vem tomando, e como a vinculação com o Sistema de Justiça continua a incidir no trabalho, subordinando o trabalho de integração social a uma prescrição moral e contribuindo para um apagamento do adolescente como sujeito de direitos.

Nesse cenário identificamos duas grandes diretrizes de atuação. Em uma delas, há uma compreensão de que as normas e os valores implícitos na conduta dos adolescentes são inadequados, e que então se trata de produzir uma ressignificação desses valores e uma adequação às normas dominantes. Nesse trabalho, a inserção na educação formal e a preparação para o mundo profissional orientam a atuação do técnico, bem como o fornecimento de informações e o processo de aquisição de habilidades sociais pelo adolescente. Esse trabalho busca produzir no adolescente o reconhecimento dos seus erros e o arrependimento por suas condutas, levando também à identificação do adolescente enquanto um transgressor. A atuação se concentra na readequação e subordinação dos adolescentes às normas morais dominantes, obscurecendo os conflitos sociais que estão implícitos nessas normas e que são inclusive

¹⁸ Em um levantamento recentemente realizado pelo Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (NAT) do Ministério Público de São Paulo com os profissionais dos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto da cidade de São Paulo, os técnicos identificaram esses mesmos impasses na relação com o poder judiciário (SÃO PAULO, 2018).

reconhecidos como causa do envolvimento dos adolescentes com atos infracionais (VIOLANTE, 1985; PAULA, 2011; BERTOL, 2010; MARTINIS E FLOUS, 2013).

Entendemos que a atuação a partir dessa perspectiva, apesar de associar a prática de atos infracionais às suas condições sociais, não realiza um questionamento sobre as desigualdades sociais às quais os adolescentes estão expostos, nem sobre seus efeitos em suas trajetórias. Além disso, a readequação visa produzir uma reflexão do adolescente sobre sua conduta, mas não necessariamente sobre as condições nas quais elas ocorrem e o que elas sustentam.

Em uma outra direção vemos o desenvolvimento de um trabalho de reflexão crítica que possibilita ao adolescente um questionamento e uma mudança de posicionamento, constituindo-se em um agente de transformação social. Portanto, Compartilham dessa perspectiva Martinis e Flous quando afirmam que um processo educativo a partir do qual o sujeito possa produzir mudanças só seria possível na medida em que localizamos

os sujeitos no marco da cultura da qual fazem parte e cujos bens lhes correspondem por direito, sem esquecer o trabalho com relação aos processos de responsabilização pelas ações desenvolvidas. Provavelmente, o tema fundamental a considerar é que ambos os processos deveriam se dar simultaneamente, já que postergar um em função do outro supõe pura repressão, ou pior: idealismo (MARTINIS E FLOUS, 2013, p. 114, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o trabalho na medida socioeducativa ganha dimensão política, uma vez que exige uma apropriação das relações sociais desiguais que as normas sociais e morais sustentam, bem como os conflitos e as relações de poder que embasam sua produção. Em seu estudo sobre o trabalho realizado em instituições de atendimento aos adolescentes, Gadelha (1998) já ressaltava o obscurecimento do político enquanto uma dimensão presente e constituinte das práticas de trabalho. Quando essa dimensão aparecia, era apenas em relação às questões legais ou então em um plano teórico, mas não enquanto uma análise do cotidiano e de sua dimensão política.

O autor também aponta que a dimensão política fica de fora das formações oferecidas aos profissionais, mesmo que eles identificassem que muitos dos problemas que enfrentam no cuidado com os adolescentes eram de origem política. Sobre o apagamento da dimensão política no trabalho do técnico, vale recuperarmos a afirmação de Isabel Marazina em um debate que ocorreu no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, no ano de 1992, sobre as práticas profissionais junto às crianças:

Muito me irrita a palavra “técnico”. É uma palavra que traz uma armadilha, que dissocia e que oculta. Oculta porque os técnicos também são sujeitos políticos. De certa forma nós nos defrontamos – e quando digo nós, estou falando dos técnicos –, nos angustiamos tanto nesses momentos quando, por exemplo, nos damos conta que, em certo sentido, temos oportunidades de ascender a espaços políticos de decisão e de poder, e isso nos tira da neutralidade. Creio que a gente se esconde no técnico. E esse sempre foi o papel dos assessores. Um é assessor, mas quem toma a decisão é o outro, aquele que espinafraremos, sempre do lugar de técnicos, quando errar. Quem corre o risco, quem se colocou politicamente é quem dirige (NETO, p. 188).

Assim, apesar de o trabalho social com os sujeitos de direitos ser considerado técnico, ele é também um trabalho com uma dimensão política, que ocorre em um campo em disputa. Isso se dá na medida em que a responsabilização do adolescente e sua garantia de direitos implicam considerá-lo um sujeito livre e com participação na esfera pública, operando um deslocamento na posição objetificada na qual se encontra junto às políticas e nas relações intergeracionais – efeito da herança do paradigma tutelar de atendimento aos adolescentes. Além disso, implica também questionar a ideia de responsabilização do adolescente a partir do Paradigma da Proteção Integral, uma vez que o ato infracional é produzido em um cenário social com uma desigualdade social, possibilitando o questionamento e a desconstrução dos discursos criminalizantes que estigmatizam e afastam os adolescentes dos espaços que deveriam acolhê-los e garantir seus direitos. A herança tutelar no campo assistencial também cria a necessidade de questionarmos suas relações de subordinação ao campo jurídico.

Nos capítulos seguintes, discutiremos os impasses do trabalho socioassistencial vinculado ao campo jurídico e como se dá o trabalho de responsabilização do adolescente na medida socioeducativa – o qual não se reduz à atribuição de uma sanção jurídica – em um cenário de desigualdade social que produz segregação e muitas vezes expõe o adolescente a situações violentas em que seus direitos são violados.

2. A RESPONSABILIZAÇÃO E O LAÇO SOCIAL

No capítulo anterior retomamos as mudanças que o paradigma da Proteção Integral e do sujeito de direitos produziu no campo da Justiça Juvenil. Nessa nova perspectiva, trata-se então de produzir a responsabilização dos adolescentes e de garantir seus direitos enquanto sujeitos em desenvolvimento que se inserem como participantes da sociedade. No presente capítulo apresentaremos algumas leituras sobre a natureza das medidas socioeducativas e as diferentes concepções de responsabilidade que têm sido debatidas nesse campo.

A partir das leituras de Pitch, de Malarée e Butler discutiremos a responsabilidade como uma resposta do sujeito que se expressa por um ato que conflita com as normas de um grupo social, como um processo no qual estão em jogo as próprias condições de cumprimento dessas normas. Responsabilidade não se trata, então, de uma característica a ser conquistada pelo adolescente a partir do seu desenvolvimento até a maturidade, mas sim da assunção de uma posição em relação à lei e ao laço social. Nesse sentido, entram em jogo também os laços sociais nos quais os sujeitos se constituem, bem como os efeitos que eles produzem. Assim, apresentaremos brevemente a concepção de laço social para a psicanálise de Freud e Lacan, e como a constituição do sujeito ocorre graças à sua entrada nesse laço.

Frente aos conflitos e desigualdades que sustentam os laços sociais atuais, a responsabilidade individual aparece como uma estratégia de obscurecimento das injustiças e manutenção das desigualdades, levando a uma híper-responsabilização dos sujeitos. A passagem adolescente da cena familiar à cena social, à qual todos estamos convocados, marca um reposicionamento do sujeito no laço social. Um dos efeitos desse laço junto aos adolescentes é a segregação, que se expressa em processos criminalização de jovens negros e que habitam as regiões periféricas das cidades.

Pretendemos, desse modo, ampliar o escopo conceitual e metodológico em torno da temática da responsabilidade, que, se bem é reconhecida como um eixo central na proposição de políticas e do trabalho socioeducativo com o adolescente, não encontra ainda, do ponto de vista dos subsídios para a intervenção, o mesmo patamar de debate.

2.1. Debates em torno da natureza das medidas socioeducativas: responsabilizar, educar e garantir direitos

No primeiro capítulo, apresentamos como a noção de responsabilidade emergiu no Sistema de Justiça Juvenil juntamente com o paradigma da Proteção Integral e do sujeito de direitos como forma de impedir a punição arbitrária de crianças e adolescentes pelo Estado. Nesse novo modelo, os adolescentes só podem ser responsabilizados por um ato considerado antijurídico, descrito previamente no Código Penal. Apesar da classificação penal de seus atos, os adolescentes não respondem por esse Código, e sim à legislação específica (Eca), que se efetua por meio das medidas socioeducativas. Isso porque, constitucionalmente, os menores de 18 anos são considerados inimputáveis penalmente, mas capazes de responder por seus atos a partir dos 12 anos, ainda que seja uma resposta de acordo com a sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Essas mudanças na legislação não foram suficientes para produzir as mudanças esperadas nas intervenções arbitrárias do Estado junto aos adolescentes, os quais continuam sendo julgados e sentenciados por suas condições pessoais, sociais e morais, sem que tenham respeitados seus direitos assegurados por lei. Isso porque não se trata apenas de uma nova forma de atuação técnica e jurídica, mas de operar uma mudança cultural que inclui novas configurações das relações intergeracionais e um olhar para as condições de produção da pobreza e da desigualdade.

Por outro lado, a consolidação da responsabilização do adolescente, pela institucionalização do Eca e posteriormente do Sinase, exige uma reordenação institucional no campo das práticas de atenção e cuidados com os adolescentes fazendo surgir novos desafios e impasses para o campo da Justiça Juvenil e do trabalho social. Surgem diferentes perspectivas sobre o que seria a responsabilização do adolescente, uma vez que a medida socioeducativa se caracteriza como uma resposta punitiva, mas também possui uma dimensão pedagógica e de integração social, já que deve contribuir para a condição de desenvolvimento do adolescente e para a garantia de seus direitos sociais. Borghi e Frassetto (2014) identificam três grupos a partir de suas formas de interpretar a natureza das medidas socioeducativas:

- (a) os que negam o caráter penal-punitivo da medida, afirmando que ela significaria educação, garantia de direitos, jamais punição; (b) grupo que reconhece o caráter penal-punitivo da medida e defende que se trata de um 'direito penal juvenil' pois a medida seria eminentemente penal ainda que se pretende educativa; (c) grupo que defende um caráter misto da medida,

simultaneamente punição e educação (BORGHI E FRASSETO, 2014, p. 163).

Percebemos que, dado o hibridismo da medida socioeducativa, os grupos são caracterizados pela dimensão na qual colocam ênfase. Apesar dos debates e das discordâncias entre eles, em comum buscam assegurar os direitos dos adolescentes que se envolvem em atos infracionais. Borghi e Frasseto (2014) relembram ainda as contribuições de Gomes da Costa para o campo da socioeducação. Para Costa (2006), a concepção de responsabilização possibilitaria um diálogo e um acordo entre juízes e pedagogos, na medida em que, ao responsabilizar o adolescente por seus atos, transmite-se um pertencimento a uma organização social, junto à qual ele tem direitos e deveres, em uma dinâmica de trocas regulada pelo Estado. Chamar o adolescente a se responsabilizar produz um aprendizado sobre os próprios atos, sobre a realidade na qual ele está inserido e suas consequências. Costa (2006) ressalta ainda que responsabilizar-se por nossos atos faz parte do processo de socialização, pois estamos constantemente sendo chamados a responder pelas nossas ações. Assim, a sanção pode ser pedagógica contanto que durante o processo o adolescente tenha e reconheça seus direitos sendo respeitados, sendo amparado por uma lei, com garantias processuais.

Apesar da tentativa de Gomes de combinar os dois campos a partir do princípio da responsabilidade, os debates entre as diferentes perspectivas continuam, numa tentativa de entender qual seria a especificidade da medida socioeducativa.

Méndez (2008, 2013) é um dos principais nomes da perspectiva do Direito Penal Juvenil, e ressalta que tratar as medidas somente como uma responsabilidade social contribui para manter uma ambiência de impunidade em torno dos que cometem atos infracionais, o que reforça um sentimento de insegurança e medo da população frente a esses adolescentes. Ele defende que o paradigma da responsabilidade penal é uma forma de sustentar a igualdade entre crianças, adolescentes e adultos, e de garantir que não haja discricionariedade no julgamento dos atos cometidos por adolescentes.

Sposato (2011) compartilha da mesma posição de Méndez, e em sua tese de doutorado desenvolve uma teoria da responsabilidade penal, contemplando uma culpabilidade específica para os menores de idade, como forma de enfrentar a discricionariedade ainda presente no Sistema de Justiça Juvenil. Ela defende que nas medidas socioeducativas opera um poder punitivo do Estado que, se não assumido como tal, pode ser exercido de forma ainda mais arbitrária, fundamentado em uma dimensão protetiva. Assim, defende um Direito Penal Juvenil,

mas do qual decorra uma intervenção que se centre nos processos educativos e que assegurem e respeitem as condições de desenvolvimento dos adolescentes.

Já Garrido de Paula (2006), que é coautor do projeto que deu origem ao Eca, defende que seja dada ênfase ao caráter pedagógico da medida socioeducativa, entendendo que ela tem que possibilitar ao transgressor uma inclusão social a partir do respeito à norma, e que isso implicaria um trabalho de introjeção de valores e comportamentos. Mas para ele, além do componente educativo, a medida socioeducativa possui um componente de defesa social, pois tem também uma obrigação de defesa da coesão e do funcionamento social, uma vez que se entende que o ato infracional produz um desequilíbrio e rompimento da ordem social.

Ainda no debate sobre a natureza da medida socioeducativa e da responsabilização buscada nesse processo, Marinho (2009) discute a noção de responsabilidade a partir de um diálogo entre as ideias de Méndez e de Garrido. Ao longo do trabalho, a autora aponta os pontos onde ambos discordam, ressaltando que ambos defendem as garantias de direitos, mas que esta ocorre a partir de perspectivas diferentes. A partir desse diálogo a autora ressalta as contribuições que a teoria da responsabilidade na psicanálise pode trazer para o campo das medidas socioeducativas, marcando uma diferença entre a responsabilidade subjetiva e a responsabilidade jurídica, mostrando que esta não pode estar vinculada àquela. Ou seja, Marinho (2009) indica que a responsabilidade subjetiva não pode ser imprescindível à responsabilidade jurídica, pois isso implicaria retornarmos a um julgamento das condições pessoais e morais do adolescente. Mas não se trata também de reduzir a medida socioeducativa a uma responsabilidade jurídica, visando somente à sua obediência às sanções impostas e à adequação as normas jurídicas, pois desse modo estaríamos negligenciando a função do Estado na Proteção da infância e reduzindo as leis e normas que sustentam o pacto social à uma normatividade jurídica. Essa diferenciação nos leva à ideia de que a transgressão de uma norma jurídica não implica necessariamente o descumprimento de leis que sustentam o pacto social (ROSA E PRUDENTE, 2014) e, por outro lado, à ideia de que o cumprimento de uma norma jurídica às vezes é o que leva a uma conduta recriminável do ponto de vista ético e moral (ARENDDT, 1999; PUCCIO-DEN, 2017).

Por fim, há o grupo que adota a perspectiva de um trabalho socioeducativo como punição e educação simultaneamente. Cabe ressaltar as contribuições advindas do campo das práticas restaurativas em diálogo com o sistema socioeducativo, que operam com uma concepção de responsabilidade do campo da ética a partir da qual se produz um olhar diferente para os conflitos que se passam entre o indivíduo e a sociedade.

Nessa perspectiva temos trabalhos importantes de Konzen (2007) e Melo (2005), que pensa a justiça como um “valor que emerge da relação” e aponta para um trabalho de responsabilização em um campo de moralidades distintas e plurais, no qual o sujeito possa refletir sobre a sua própria posição moral e sobre os conflitos que emergem desse encontro de moralidades diferentes. Busca-se desenvolver a responsabilidade dos sujeitos com as normas e valores compartilhados, que são fundamentais para a vida coletiva (VICENTIN *ET AL.*, 2011).

Identificamos nesse modelo as práticas de justiça restaurativa, nas quais há um deslocamento para os conflitos existentes entre os participantes, entre as normas e valores e entre seus interesses. Esse é um modelo de “justiça restaurativa” que propõe uma nova forma de pensar os conflitos entre as pessoas e as leis, e também um novo modo de as pessoas, as instituições e o Estado se responsabilizarem e se envolverem na resolução dos conflitos. O objetivo desse modelo de justiça é reparar os laços que foram rompidos com o ato infracional, e por isso o processo é considerado bem-sucedido quando por meio dele, se alcançam soluções para reparar o dano causado, seja pela restauração material, seja pela prestação de serviços ou a partir de ações que visem atender às necessidades dos sujeitos envolvidos e do coletivo¹⁹.

Vicentin *et al.* (2011) ressaltam a importância da reciprocidade nesse processo – implicando as responsabilidades do Estado e da sociedade – bem como as dificuldades de realizá-lo em um contexto de violência e violação de direitos ao que os adolescentes estão expostos. A centralidade do processo restaurativo na díade agressor-vítima reitera a desigualdade de poder e pode reproduzir uma lógica penal, na qual há um dever de reparação do sujeito em relação ao outro e à comunidade, dificultando ainda mais a existência de um diálogo a partir de posições recíprocas. As autoras ressaltam então a importância de o Estado participar desse processo, por meio dos serviços que efetivam as políticas públicas, uma vez que ele é o responsável por garantir os direitos da população, sendo por meio destes que se efetua a integração social dos sujeitos.

São inúmeros os estudos e debates sobre a questão da responsabilidade e da responsabilização no âmbito das medidas socioeducativas articulando as diferentes dimensões, moral, ética, subjetiva e jurídica, que constituem as relações entre o sujeito e o social (ILANUD, 2006). Os vários estudos nos mostram que as práticas socioeducativas são um campo de tensionamentos e diálogos entre essas diferentes concepções de responsabilidade e de natureza

¹⁹ Resolução 2002/12 da ONU – Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. Disponível em: <http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material de Apoio/Resolucao ONU 2002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

da medida. Os autores também apontam para as dificuldades de reduzirmos o conceito de um campo ao outro, produzindo efeitos como a indevida psicologização do ato transgressor (VINCENTIN, 2011), um trabalho focado na readequação e moralização do adolescente, ou ainda um submetimento a uma norma esvaziada de sentido que não possibilita a garantia dos direitos (BERTOL, 2010).

As discussões sobre responsabilidade a partir do paradigma da Proteção Integral no campo das medidas socioeducativas também nos colocam diante de impasses que surgem da articulação do campo jurídico e do campo da assistência social. No Brasil, eles têm uma mesma origem institucional, uma vez que vimos que os cuidados no campo da infância e da adolescência eram inicialmente voltados para as crianças e adolescentes pobres e vinculados ao Sistema de Justiça, com o objetivo de controle de parte da população. No modelo tutelar, as alianças entre o campo jurídico e assistencial se reforçaram e culminaram em um processo de criminalização da pobreza. Foi em 1988, com a Constituição Federal e com o compromisso de construção de uma sociedade livre, justa e da redução das desigualdades sociais, que as políticas de Assistência Social passaram a se orientar para a promoção de direitos sociais, por meio de políticas afirmativas de combate à desigualdade social (BRASIL, 1993), as quais, como vimos, também se refletiram no Sistema de Justiça Juvenil.

Apesar dessa origem em comum, entendemos que abordar os atos infracionais cometidos por adolescentes a partir da perspectiva da Proteção Integral e do sujeito de direitos, requer uma autonomia entre os campos da Justiça e da Assistência Social, pois tratam-se de duas instituições com finalidades diferentes. A justiça penal tem declaradamente uma função de garantia de direitos, mas principalmente de controle social, e por isso, a ela compete impor sanções penais que adquiram um caráter de cumprimento obrigatório, que se impõe pela força, uma vez que ela sempre dispõe da possibilidade de privar o sujeito de sua liberdade. Por outro lado, no sistema socioassistencial, o controle social se faz a partir da relação dos trabalhadores com o sujeito, o qual participa das atividades propostas, voluntariamente (PITCH, 2003). Se a relação com os trabalhadores e a participação em atividades que visem ao exercício de seus direitos for uma obrigação, estamos correndo o risco de exportar o sistema prisional para fora do sistema penal, ou seja, haveria novamente uma judicialização das questões sociais, tal como no modelo tutelar.

Pitch (2003) localiza nessa articulação entre os dois campos um problema de coerção e consenso, pois enquanto o sistema de justiça atua pela coerção, o sistema socioassistencial e de garantia de direitos se fundamenta no consenso, uma vez que orienta sua atuação no vínculo e no respeito à participação, na autonomia e na vontade do sujeito no exercício de seus direitos.

Essa colocação da autora nos põe diante de alguns impasses quando pensamos a execução das medidas socioeducativas em meio aberto, as quais têm uma dupla vinculação: fazem parte do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, mas também do Sistema Único de Assistência Social, sendo então também consideradas uma política que tem como finalidade a promoção dos direitos sociais.

Destacamos no primeiro capítulo como a efetivação da medida socioeducativa e dos direitos do adolescente ocorre via a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), elaborado por ele e sua família em parceria com o técnico social de referência, e que ele deve ser homologado pelo poder judiciário para que o adolescente seja liberado de sua medida. Além disso, segundo o Art. 112 do Eca, as medidas protetivas podem ser determinadas como medidas socioeducativas, obrigando os adolescentes a se submeterem a tratamentos para o uso de drogas, a escolarização ou mesmo a profissionalização. Sabemos que as medidas têm em si um caráter de restrição de direitos, dada sua dimensão punitiva, mas nos questionamos sobre os efeitos que o deslocamento dessa lógica coercitiva para o cumprimento de direitos pode produzir. Localiza-se aí um impasse para se pensar as necessárias diferenças assim como as autonomias dos campos jurídico e socioassistencial, pois, caso contrário, pode se estabelecer novamente uma relação de subordinação entre eles, fazendo prevalecer o controle social pela coerção, e não pelo consenso.

Na perspectiva do adolescente, este se vê coagido ao cumprimento de um direito, que deveria ser experienciado como algo que contribui para o seu reconhecimento enquanto um sujeito e para a promoção de sua cidadania. Ao vivenciar o direito como uma punição, ficam obscurecidas e inacessíveis ao sujeito as potencialidades inclusivas do exercício de um direito, pois a vinculação que o sujeito estabelece com o direito é pela via do castigo. Esse processo o toma novamente como objeto da política, uma vez que o vínculo se dá pela coerção, produzindo um apagamento da sua condição de sujeito.

Interrogar as relações entre esses dois campos e seus efeitos se faz ainda mais necessário quando olhamos para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto, as quais são realizadas nos territórios nos quais habitam os adolescentes, com o objetivo de fortalecer sua integração comunitária e social. Neste contexto, embora paire sobre os adolescentes a ameaça de uma internação sanção²⁰, caso não cumpram as metas e acordos estabelecidos em seu Projeto Individual de Atendimento (PIA), os técnicos sociais sustentam seu trabalho no vínculo com o adolescente, para garantir que este cumpra o que lhe foi determinado. O trabalho de

²⁰ Segundo o Art. 122 do Eca, a internação pode ser aplicada para o adolescente que descumprir reiteradamente e sem justificativa uma medida anteriormente imposta.

responsabilização do adolescente ocorre juntamente com o trabalho de articulação das políticas públicas territoriais para o cumprimento dos seus direitos. Nesse cenário se explicita um desequilíbrio entre os deveres e direitos dos sujeitos junto à organização social. Embora os serviços que executam as políticas públicas devessem garantir o efetivo acesso ao direito, o seu funcionamento real se mostra pouco inclusivo, impondo condições para o seu atendimento, processo que culmina em relações de dependência e cronicidade, atravessadas pela criminalização e patologização desses sujeitos (PITCH, 2003).

Alguns autores como Malarée (2005) têm indicado a importância de incluir no debate sobre a responsabilidade a reciprocidade sobre a qual se sustenta o pacto social democrático. Em suas reflexões, o autor aborda a questão da responsabilidade a partir de uma perspectiva coletiva, ressaltando o dever do Estado democrático de combater as desigualdades por meio de políticas sociais. Ele propõe uma inversão no problema da culpabilidade, pois não se trata mais somente da análise das capacidades do sujeito e de sua vinculação com o ato, mas sim de analisar se o Estado cumpriu seu dever e possibilitou aos sujeitos agir de acordo com as normas. Ele propõe uma noção de culpabilidade na qual se questione não somente a necessidade de aplicação de pena para um ato – pensando que um ato deve ser punível quando coloca em risco os vínculos sociais –, mas também as condições que são dadas pelo Estado ao sujeito para a sua integração social a partir do cumprimento das normas hegemônicas. Essa interpretação do autor é ainda mais relevante no campo da Justiça da infância e da adolescência, uma vez que, embora os adolescentes sejam considerados sujeitos de direitos, eles são considerados pessoas em desenvolvimento, e, portanto, devem ter seus direitos assegurados com prioridade pelo Estado.

A leitura de Malarée recupera então a ideia de troca e de pacto social democrático, no qual o cumprimento das normas jurídicas também está vinculado às condições que estão dadas para que o sujeito o faça. Como então pensar a responsabilidade em um cenário de desigualdade social, no qual há uma violação dos direitos dos adolescentes? E mais, nos cabe questionar também, não só como a desigualdade produz impasses para o cumprimento das normas jurídicas, como também os efeitos que ela produz no sujeito que se constitui em um pacto social desigual, onde seus direitos são violados. Entendemos então que pensar a responsabilidade do adolescente por um ato infracional implica também pensarmos os efeitos de um laço social que oferece condições desiguais de pertencimento e de posição frente às normas, posição delimitada por marcadores de desigualdade como raça, classe, gênero e outros.

2.2. A responsabilização em sua dimensão relacional

Buscando entender como a responsabilização do sujeito diz da sua posição diante de um conjunto de normas, valores e leis, as quais também são constituintes do sujeito e de sua posição no laço social, recorreremos aos apontamentos que Butler (2015) faz sobre a responsabilização.

As análises de Butler sobre o sujeito têm influência de pensadores como Hegel, principalmente seus estudos sobre como o reconhecimento e o desejo são elementos fundamentais para a constituição do sujeito em uma relação dialética com o outro. É a partir do questionamento sobre as concepções de sujeito hegelianas, que a autora também se aproxima das contribuições de Lacan sobre o tema (SALIH, 2012).

Na perspectiva psicanalítica, só é possível pensar o sujeito no laço social. É o que nos diz Freud (1921/2011) quando afirma que pensar uma psicologia individual seria também pensar uma psicologia coletiva, e o que também aparece em Lacan (1949/1998, 1957-1958/1999) quando elabora a constituição do sujeito a partir do outro. Ambos trabalham sobre as diferentes formas de vinculação do sujeito com o outro, mas também mostram a impossibilidade que marca essa relação, e que abre o sujeito para o enigma sobre sua existência e seu desejo. Lacan (1969-1970/1992) apresenta a sua teoria dos discursos como uma formalização dos enlaces possíveis entre os sujeitos de linguagem, na qual trata das diferentes posições que o sujeito pode ocupar em relação ao outro, ao Outro e ao próprio gozo. Esses enlaces se sustentam na perda de gozo²¹, que é inerente à constituição do sujeito pela linguagem. Com os discursos, ele articula o campo da linguagem com o campo do gozo, entendendo que eles são formas de dispor o/do gozo no laço social.

O primeiro discurso formulado por Lacan (1969-1979/1992), denominado discurso do Mestre, é uma releitura da dialética do senhor e do escravo de Hegel, na qual o que está em jogo é a disputa pelo reconhecimento de sua consciência autônoma de si entre dois indivíduos,

²¹ Roudinesco e Plon (1998) localizam essa perda nas primeiras experiências de satisfação do bebê que expressa por meio do choro uma necessidade física, o qual é interpretado pela mãe (outro) como uma demanda, o que insere forçosamente a criança em um sistema de comunicação com o outro. A satisfação obtida pela resposta da necessidade induz a uma repetição da mesma, produzindo, aí sim, uma demanda, e uma marca dessa satisfação, que registra tanto o ato que gerou a satisfação obtida como o próprio corpo como objeto de gozo, como a marca do gozo do Outro. Lacan (1969-1970/1992) reconhece nesse momento uma equivalência entre o ato e o corpo. Entretanto, o gozo obtido com essa “primeira” experiência de satisfação não consegue ser resgatado devido à própria inserção dessa no sistema de linguagem que opera por meio da demanda e que faz essa primeira experiência permanecer inacessível. O gozo seria então um movimento de busca por transgredir os limites do princípio do prazer, lei que regula as experiências posteriores da criança com o outro. Nesse sentido, o gozo é o caminho para a morte do sujeito, e é isso que o saber barra: um impulso masoquista de retornar à condição de objeto do gozo do Outro. É nesse encadeamento que construímos o saber sobre esse gozo perdido, sobre nossa existência enquanto sujeitos, e, encadeando, vamos fazendo laços.

duelo que ocorre na medida em que o sujeito se arrisca a morrer e no qual o outro também se arrisca. Nesse jogo, produz-se um laço de maestria e escravidão (submissão), no qual o mestre detém o poder sobre o escravo, que troca a sua liberdade pela sua vida. Mas, ao se submeter ao mestre, o escravo passa a deter o saber sobre ele, pois depende do escravo para o reconhecimento de sua autonomia e para saber sobre seu desejo. Há então um saber fazer que está do lado do escravo que produz as coisas para gozo do senhor, mas sustentando o engodo de autonomia do mestre. O que Lacan nos mostra com a formalização desse discurso é que a submissão ao Outro por meio do processo de alienação, e, portanto, a perda da liberdade e do gozo, são necessárias para a própria constituição do sujeito, e, portanto, o primeiro laço com o outro é pela via da obediência.

Este laço de alienação e assujeitamento ao Outro é destacado por Lacan em mais dois tempos da constituição do sujeito. Primeiramente no *Estádio do espelho*, durante o qual a criança se aliena a uma matriz simbólica proporcionada pelo olhar do Outro, que antecipa uma imagem corporal com a qual ela então se identifica. Entretanto, essa imagem aparece à criança também como um duplo, um outro semelhante, com a qual rivaliza pelo olhar do outro. Posteriormente, Lacan (1957-1958/1999) também destaca a alienação do sujeito aos significantes que provêm do campo do Outro enquanto função paterna, como uma resposta ao desejo materno. Aqui o enlace é dado pela alienação ao significante que o marca desde o campo do Outro. Entretanto, mais uma vez não há um significante que dê sentido ao sujeito e elimine o mal-estar nessa relação com o outro, seja pela imagem ideal que não concorda com o corpo ou pelo sentido que não dá conta da verdade do sujeito na relação com o outro. Lacan nos mostra que a divisão do sujeito é algo estrutural ao sujeito constituído na linguagem, e que a manutenção da vida implica um assujeitamento ao Outro, ocasionando assim uma perda de gozo.

Porém, seria então a obediência um destino do sujeito? Destinado a obedecer ao Outro em uma busca incessante do gozo e do reconhecimento?

Lacan (1969-1970/1992) nos aponta que não e nos indica que todo enlace comporta uma impossibilidade, na medida em que, embora o escravo carregue a verdade sobre o mestre, um saber fazer as coisas que produzem o gozo do mestre, a verdade nunca pode ser toda dita, ela é sempre um semi dizer, e assim a dialética submissão e separação do outro continua. Assim, esse primeiro enlace, que funda o sujeito, se baseia na submissão e obediência do escravo ao mestre, mas sustentando como impossibilidade o governo, uma vez que a verdade que o escravo carrega não consegue dizer toda a verdade sobre o Mestre e seu gozo. O que sobra, segundo Lacan é a

ignorância do Mestre, o fato dele não saber o que quer, já que nessa disputa pelo reconhecimento, ele fica alienado ao que o outro lhe dá.

Lacan (1969-1970/1992) ressalta então que nos enlaces sociais sempre há algo que permanece impossível pela própria noção de estrutura, a qual guarda em si a impossibilidade da totalidade. É assim que todo laço social comporta uma impossibilidade, ou seja, sustenta um mal-estar, na medida em que sempre resta algo que produz um desencontro na relação do sujeito com o outro.

Em suas reflexões sobre a responsabilidade e a ação ética, Butler (2015) vai questionar a ideia de autonomia e de consciência do sujeito que age. Ela parte da ideia de que, como a constituição do sujeito se dá no campo da alteridade, devido à alienação, há sempre algo de si que permanece desconhecido para o sujeito. Para a autora, é essa opacidade e essa qualidade relacional que devem ser preservadas no momento em que se pensa a ação ética. Esta se baseia na ideia de que não há um “eu” sem um “tu” e, portanto, toda ação ética e conduta moral guarda essa dimensão relacional com o outro e esse limite do conhecimento consciente do eu sobre si mesmo.

Para Butler (2015) o fundamento da responsabilidade é a interpelação²², a qual implica o sujeito com uma obrigação de respondê-la. Segundo Salih (2012, p. 110), a interpelação é utilizada pela autora “num sentido especificamente teórico para descrever como as posições de sujeito são conferidas e assumidas através do ato pelo qual a pessoa é chamada (no sentido de atrair atenção)”. Assim, interpelar é ao mesmo tempo pressupor e constituir um sujeito a partir de uma determinada posição no laço social. Salih (2012) ressalta ainda que a interpelação não é unilateral, pois é necessário que o sujeito também se reconheça e se sinta convocado a este lugar.

A interpelação implica o sujeito e suas relações com as próprias normas e códigos morais que o constituem, levando-o à criação de uma resposta na qual estão em jogo tanto a ação quanto as próprias condições sociais de constituição da pessoa que age. Nessa relação do sujeito com a norma, ela ressalta ainda que “a norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco este é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade.” (BUTLER, 2015, p. 31). Prestar contas da sua conduta moral junto ao outro significa incluir as próprias condições de emergência do sujeito e suas ações, pois a sua história é também a história de um conjunto de relações com as normas.

²² A ideia de interpelação em Butler é extraída do conceito Althusseriano, e a autora o utiliza para desnaturalizar as identidades de gêneros, indicando que se tratam de identidades constituídas a partir da convocação do sujeito pelo outro para uma posição (Salih, 2012).

Para Butler (2015), a cena de interpelação é o que inaugura a reflexividade e a capacidade narrativa, pois considera impossível fazer um relato de si mesmo sem que haja um outro ao qual esse relato se endereça, ainda que ele esteja ausente ou indefinido. Esse relato depende de uma estrutura predeterminada de interpelação. Responsabilizar-se é então uma resposta a uma interpelação de alguém que se reconhece em posição de poder, a partir da qual o sujeito se sente convocado a produzir uma narrativa que responda a ela. Ser interpelado pelo outro já pressupõe um vínculo com esse outro, e, portanto, que o sujeito e o outro estão implicados nessa relação. Ou seja, a possibilidade de agência linguística depende de já se ter sido interpelado anteriormente.

Nesse sentido, entendemos que a leitura de Butler (2015) sobre a responsabilidade do sujeito diante de um campo normativo se aproxima da leitura lacaniana de constituição do sujeito, quando este afirma que esta ocorre na medida em que o sujeito se interroga frente ao enigma sobre o desejo do Outro na medida em que se vê interrogado por esse desejo, que também pode inaugurar uma reflexividade sobre seu desejo e sua posição junto ao Outro (LACAN, 1957-58/1999; HASSOUN, 1996).

Esses modos de interpelação e de se narrar junto ao Outro são reproduzidos e reatualizados na transferência. Ela é uma manifestação do inconsciente, ou, como diz Lacan (1964/1998), como o inconsciente em ato. Costa e Poli (2006, p. 16) acrescentam que “o sujeito do inconsciente é resultante de um laço social que vai ser reproduzido na transferência”. A repetição é característica da transferência, uma vez que o sujeito repete algo de seu posicionamento junto ao Outro, ou seja, repete algo da sua constituição no laço social (LACAN, 1964/1998), revelando assim não somente seus processos psíquicos, mas também sobre os fenômenos, práticas e discursos sociais constitutivos desse laço. Ela é uma expressão que possibilita a produção de conhecimento, na medida em que na narrativa do sujeito aparece o enunciado, mas também a enunciação, o lugar que o sujeito se localiza em relação ao Outro, o que permite um questionamento tanto do sujeito como das normas e marcadores sociais que enlaçam os sujeitos (ROSA, 2016).

Quinet (2012) ressalta que o sujeito é irrepresentável, ele é o significante riscado da cadeia, um furo na linguagem, só podendo ser representado entre significantes que constituem a cadeia. Porém, existem alguns significantes que veiculam o desejo do Outro e que capturam imaginariamente o sujeito, ganhando um caráter de determinação, de determinar o que o sujeito “é”. Entretanto, na medida que isso ocorre, temos uma mortificação do sujeito, devido a uma alienação ao Outro. Dada a constituição do sujeito pela operação de alienação, alguns enunciados provenientes do campo do Outro, que veiculam seu desejo, têm força de constituir

no sujeito um sentido para sua existência junto ao Outro. É junto a ele que muitas vezes o sujeito constrói suas certezas. A relação do sujeito com a alteridade, com o outro, está sempre então permeada por um certo posicionamento do sujeito junto ao Outro, enquanto um lugar de saber e de poder, identificado ao lugar da lei.

Destacamos então que a responsabilidade tem um fundamento relacional, na medida em que é no vínculo com o outro, e na interpelação que o sujeito se sente convocado a responder, que ele dá conta de si e de suas ações. A possibilidade de responder ao outro e, portanto, de narrar-se, de narrar sua história, depende de um outro que o escute do lugar de sujeito, para o qual possa endereçar sua fala. Assim, responsabilizar o adolescente significa interpelá-lo, questionar seu vínculo com as normas e possibilitar que ele possa construir uma narrativa sobre si, sobre sua história singular. Trata-se de produzir uma reflexão crítica sobre as próprias ações, as normas sociais e os valores que elas expressam. É um trabalho de relembrar e reconstruir os conflitos que estão implícitos nesses valores e normas sociais, juntamente com uma reflexão sobre os seus efeitos em si e no enlace com o outro. Entender que há uma mudança a ser realizada não é necessariamente entender que o adolescente precisa se adequar às normas dominantes, mas sim que é necessária uma reflexão crítica sobre essas normas e sobre sua posição junto ao Outro.

Entretanto, apesar da concepção de que a responsabilização implica um sujeito que convoque o adolescente a também narrar-se como um sujeito, vale lembrar que historicamente as crianças e adolescentes foram destituídos das suas possibilidades narrativas, tratados como objeto de um discurso que as compreendia e as tratava como incapazes. Entendendo então que a responsabilização possui uma dimensão relacional a partir do lugar de sujeito e que nessa constituição no laço social alguns são capturados mais facilmente como objetos dos discursos sociais, dada a posição que ocupam no laço social, discutiremos mais detidamente sobre a dialética liberdade/subordinação que se produz na constituição do sujeito no laço social, e como as desigualdades presentes nesse laço impactam o trabalho de responsabilização e integração social do adolescente.

2.3. Os laços sociais no contemporâneo e o diálogo com a realidade brasileira

Na perspectiva psicanalítica, a inscrição do sujeito no laço social é marcada por uma perda de gozo, que é inerente à constituição do sujeito na linguagem e sua participação em um pacto social. Freud (1912-1913/2011) explica a origem dessa perda e do pacto social com o

mito do Pai da Horda. Nele, o pai era detentor de todas as mulheres do clã e, portanto, o único que podia se satisfazer com elas, determinando aos filhos a interdição das mesmas. O pai encarnava então uma lei arbitrária, da qual estava excluído, e que não era um instrumento de regulação das trocas entre sujeitos, mas sim de dominação. Um dia, os filhos, indignados, matam o pai e, com o seu lugar vazio, instaura-se um sentimento de rivalidade entre os irmãos. É como forma de preservar a sobrevivência de cada um e a sobrevivência do clã que os irmãos renunciam ao lugar do pai, deixando o lugar da lei vazio. Essa renúncia implica também uma renúncia da satisfação, já que nenhum deles poderia possuir todas as mulheres.

Segundo Rosa e Prudente (2014), esse mito indica a passagem do poder exercido pela força bruta para o poder exercido pela comunidade. O direito se funda nesse momento em que há a renúncia da violência nas regulações sociais, mas a violência permanece enquanto possibilidade e instrumento do poder central para a manutenção dos laços sociais (FREUD, 1932/2010). O que o mito do Pai da Horda descrito por Freud nos possibilita é a construção de um sentido para a perda de gozo e para a origem dos laços sociais. E aqui vale retomarmos a diferença que nos apresenta Poli (2004, 2005) entre o que ela denomina de elemento cultural, que marca a entrada do sujeito na linguagem e que tem uma origem mítica, e os laços sociais, que tratam dos enlaces entre os sujeitos de linguagem e que são da ordem da história.

Ao retomar o texto de Freud “O Futuro de uma ilusão”, Poli (2004) aponta para uma diferença entre a cultura, e a história das organizações sociais, mas afirma que o fato de Freud ter tratado as duas sob o termo *Kultur*, no texto “O mal-estar da cultura”, contribuiu para sua indiferenciação. Ela então apresenta a diferença entre uma operação de entrada do sujeito na cultura, que tem como efeito a inscrição da lei simbólica e é condição para o enlace entre os sujeitos, e a história dos laços sociais, que trata das diferentes configurações que esses enlaces foram tendo ao longo do tempo e também das narrativas que foram sendo produzidas sobre a entrada do sujeito na cultura e sua conseqüente perda de gozo.

A autora entende, tal como Pellegrino (1987), que a entrada na cultura diz da instauração de um mecanismo de regulação e de um princípio de equidade entre os sujeitos. Os laços sociais são o campo no qual essa regulação incide, e também uma certa forma de lidar com o mal-estar efeito da perda de gozo que a entrada na cultura produz. Ao tratar da diferença entre o que ela denomina de elemento cultural e os laços sociais, Poli (2004) identifica no Mito do Pai da Horda os dois tempos da entrada na cultura, um referente ao atravessamento do sujeito pelo simbólico, que seria o assassinato do pai, e que de alguma forma instala o princípio da equidade – todos somos castrados, ninguém escapa a essa lógica – e o outro tempo o das organizações e produções que tentam dar conta dos efeitos dessa inscrição, desse ato, que seriam a produção

de um ideal comum que sustenta os laços sociais e a imposição das restrições pulsionais. A perda de gozo, expressa no mal-estar é condição para os enlaces entre sujeitos. Na época de Freud, a perda de gozo era sustentada pelo discurso coletivo da culpa. Em Lacan, os laços sociais são descritos como sustentados pela obediência, indicando que há sempre uma dialética de dominação/assujeitamento que se apresenta de formas diversas nos laços sociais (CARMO, 2011; POLI, 2005).

A partir do que discorreremos até aqui sobre o pacto social e os laços sociais como versões históricas dessa entrada na cultura, trata-se agora de pensarmos nos laços sociais e seus efeitos políticos e éticos na realidade brasileira, a qual é marcada historicamente por um intenso autoritarismo e uma grande desigualdade social.

Pellegrino (1987) se interroga sobre os efeitos políticos e éticos da desigualdade nos laços sociais. Ao descrever a entrada do sujeito no pacto social e as leis e normas que regulam os laços sociais, o autor ressalta que, se entendemos a inscrição do sujeito no laço social como uma relação de troca na qual se produz uma perda, mas também a possibilidade de pertencimento, de liberdade e de produzir e desfrutar dos bens culturais, entendemos que em alguns casos esse pacto pode se romper, fazendo com que o laço seja ele mesmo produtor de vulnerabilidade.

Em troca da renúncia que lhe é exigida, tem o direito de receber nome, filiação, lugar na estrutura de parentesco, acesso à ordem do simbólico, além de tudo o mais que lhe permita desenvolver-se e sobreviver – vivendo. A criança tem que receber do Édipo as ferramentas essenciais que lhe permitam construir-se como sujeito humano. Com isto, ela ama e respeita o pacto que fez e, nesta medida, fica preparada para identificar-se com os ideais e valores da cultura à qual pertence (PELLEGRINO, 1987).

A leitura de Pellegrino (1987) nos indica que, para ter potência de interdição, a lei precisa ser temida, mas que o temor é insuficiente para operar a relação do sujeito com a lei, pois uma lei que se impõe apenas pelo temor é uma lei perversa. Segundo o autor “só o amor e a liberdade, subordinando e transfigurando o temor, permitem uma verdadeira, positiva e produtiva relação com a lei”, e ressaltou aqui a ideia de liberdade como fundamental para uma experiência positiva com lei, pois nesse sentido a perspectiva psicanalítica de lei se opõe à ideia da lei como repressora e inibidora, pois, apesar de interditar, ela também deve possibilitar a criação do sujeito.

Pellegrino (1987) aponta que essa operação de inscrição do sujeito no laço social, e de vivência de mal-estar oriundo da perda de gozo não é experienciada por todos da mesma forma,

pois as desigualdades produzem laços sociais nos quais a “intensidade da repressão existe não apenas em função das exigências do processo civilizatório, mas da injustiça social, que é preciso garantir e manter pela força”. É também um mal-estar e um sofrimento marcado pela posição geopolítica do sujeito, que Rosa (2016) e Butler (2015) apontam entendendo que essa posição se dá também em função de marcadores sociais da desigualdade, como classe, gênero, raça, etnia, idade.

Entendemos então que em alguns contextos as próprias normas e leis que sustentam os laços sociais podem ser produtoras de vulnerabilidade, na medida em que a adequação de alguns sujeitos a elas não lhes permite uma inserção que lhes possibilite acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela cultura e nem que se reconheça como produtor desses bens. Nesse cenário de desigualdade, as respostas que os sujeitos produzem frente ao desamparo são singulares, podendo ser uma tentativa de adequação às normas até a manifestação de oposição coletiva ou individual às condições que lhe são dadas. Com isso, a perspectiva psicanalítica da experiência do sujeito com as leis nos mostra que a Lei possui duas dimensões, e que em alguns contextos ou situações o sujeito se vê diante de uma Lei que, como afirma Pellegrino é a “lei do cão”, ou seja, uma lei que só castiga e oprime, ainda que o sujeito não tenha cometido nenhum crime. Nesse cenário, a “desobediência é devida” (VICENTIN, 2011, p.100), uma vez que se trata de uma lei mortífera.

Entretanto, para além das respostas possíveis dos sujeitos diante da desigualdade social, nos interessa pensar nas narrativas que são construídas para apagar as condições sociais que produzem esse desamparo e, principalmente, como são compreendidos e tratados aqueles que não conseguem se inserir no laço social a partir do cumprimento das normas morais e jurídicas.

Ao recuperarmos no Capítulo 1 a história da política assistencial ao menor no Brasil, vimos que ela está pautada por esse apagamento da desigualdade e pela atribuição do fracasso às próprias famílias das crianças atendidas. Durante o modelo tutelar, as famílias eram consideradas incapazes de cuidar e proteger seus filhos, os quais eram então submetidos aos cuidados do Estado. Apesar de entender que as condições materiais e sociais dessas famílias eram produtoras de desamparo e de carência, as instituições não colocavam em questão a responsabilidade social e política na produção desse desamparo e desigualdade social. A responsabilidade social era deslocada para a tutela institucional das crianças em situação de risco, em função das condições materiais e da desestruturação familiar. Ao lado dos discursos hegemônicos sobre estas famílias, que lhes destinavam a um lugar de submissão a normas e funcionamentos institucionais, os movimentos em defesa das crianças apontavam a sua

condição de precariedade como uma produção social e política, herança de um passado de violência e exploração de determinados grupos identitários.

Assim, entendemos que, no modelo tutelar, aqueles que se encontravam “fora” do campo normativo eram tomados como inadequados, mas também objetos a serem reeducados, readaptados por meio da tutela do Estado. Predominava então um laço social no qual a dialética da subordinação/liberdade na relação com o outro produzia tanto aqueles a serem reeducados e readaptados quanto os sujeitos normais que se encarregavam dessa readaptação. Nesse sentido, ainda que vivendo em desacordo com as normas hegemônicas, ou mesmo por estarem em desacordo com elas, é que funcionavam como suporte para o reconhecimento e reforço narcísico daqueles de quem supostamente têm uma existência de acordo com as normas hegemônicas. Porém, entendemos que nos laços atuais esse outro que não tem sua experiência de acordo com as normas já não é um semelhante a ser readequado, mas sim um estranho a ser eliminado.

Nesse sentido, recuperamos as análises de Costa (no prelo) sobre a diferença entre o outro como semelhante e o outro como próximo, já indicados por Lacan em seu seminário sobre a ética da psicanálise. A autora ressalta que em muitos momentos as nossas relações com o outro se pautam pela rivalidade, a qual é constitutiva do sujeito, uma vez que é a partir do outro como semelhante e rival que o “eu” se forma, pois esse outro é uma imagem que serve de suporte das identificações (LACAN, 1949/1998). Lembremo-nos de que na leitura de Lacan da dialética de Hegel, apesar de o semelhante aparecer como um rival para o sujeito, ele não pode ser eliminado, pois o sujeito precisa dele, na medida em que seu reconhecimento e sua constituição passam por esse outro. Contrapondo-se à noção de semelhante, a autora recupera a ideia do outro como *próximo*, trabalhada por Lacan no seu seminário sobre a ética da psicanálise. A autora afirma que o lugar do *próximo* também é o lugar do estranhamento, e “quando o lugar do outro se torna *próximo* indica o risco de invasão, de intrusão, daquilo que teria sido a intrusão no corpo de uma linguagem sem sentido” (COSTA, no prelo). Enquanto *próximo*, o outro comparece como suporte daquilo que está excluído do campo das representações, fora da linguagem – e nesse caso não há traços de identificação possíveis.

Vale ainda ressaltar a diferença que Costa (no prelo) ressalta entre o estatuto da agressividade na relação com o semelhante e da violência originária na relação com o *próximo*. Enquanto a agressividade remete aos limites imaginários que são inerentes à dialética de alienação e separação com o semelhante, a violência se refere à não existência, uma vez que o *próximo* é a projeção daquilo que não possui representação no sujeito.

A partir dessa diferença, retomamos um dos estudos de Butler (2006) no qual ela se propõe a pensar sobre a violência à qual estamos expostos e a cumplicidade que estabelecemos com ela. A autora se interroga sobre as condições e discursos que atravessam os laços sociais e que possibilitam o reconhecimento ou não de alguém como pertencendo à comunidade humana. Para a autora, a luta por reconhecimento e a luta por direitos estão atravessadas uma pela outra, e colocam em questão não somente a dialética inerente aos laços sociais, mas também o reconhecimento dos sujeitos como parte da comunidade humana.

O que a autora ressalta é que os discursos que sustentam esses laços reconhecem apenas algumas formas de ser e de existir, e, assim, os laços sociais são tanto constitutivos dos sujeitos e de corpos como também são produtores de opressão, que opera a partir de uma “distribuição geopolítica da vulnerabilidade corporal” (BUTLER, 2006, p. 55).

Com a ideia de uma distribuição geopolítica da vulnerabilidade, a autora ressalta que não estamos vulneráveis de forma equivalente à violência do outro, e que essa se distribui de acordo com condições políticas e sociais, pois implica como somos reconhecidos no laço social, que lugar de pertencimento possuímos nesse laço, bem como quais as condições que possuímos para estabelecer limites a esse outro e nos defender. O que Butler ressalta é que, para alguns, a vulnerabilidade corporal se apresenta como uma privação das condições necessárias à vida pelo próprio lugar de pertencimento no laço social.

A autora ainda aponta que, para que essa privação seja reconhecida como tal, é necessário que se reconheça aquele sujeito ou grupo como pertencendo à comunidade humana, como possuindo uma existência humana. Ela afirma então “a existência de limites para o discurso que estabelece as fronteiras para a inteligibilidade humana”²³ Butler (2006, p. 62, tradução nossa). O ponto de Butler é que, assim como os laços sociais com os outros nos constituem, eles também têm a potência de nos despossuir de nós mesmos, o que segundo a autora nos coloca frente a uma dificuldade política referente a defesa dos direitos humanos, pois existem alguns sujeitos que não são entendidos como humanos.

Assim, o que possibilita que grupos ou sujeitos sejam vítimas de violência sem que isso gere luto ou consternações públicas é que suas mortes não deixam marcas, pois eles perderam sua condição humana já em vida. Suas mortes não são então significadas como perdas dignas de luto pela comunidade humana. Identifica-se na inserção desses grupos nos laços sociais uma perda de liberdade junto ao Outro, uma vez que não há um reconhecimento de suas formas de

²³ No original: “*la existencia de límites para el discurso que establecen las fronteras de la inteligibilidad humana*”.

ser e desejar no laço social levando a uma invisibilidade, há apenas um reconhecimento por meio da patologização e da criminalização.

Assim, a partir das leituras de Costa e Butler, entendemos que nos laços sociais contemporâneos aqueles que são objeto de criminalização e patologização são aqueles nos quais são projetados os traços que dizem de uma existência não reconhecida como humana, e que aparecem como estranhos. Nesse sentido, não se trata mais de vidas que devem ser recuperadas, mas sim de vidas matáveis.

Segundo Butler (2006), uma das estratégias de produção dessas vidas matáveis é o apagamento da história desses sujeitos, bem como um não reconhecimento da história política dos laços sociais. Assim, a luta por direitos é também uma luta pelo reconhecimento de suas formas de ser, de existir e de desejar. Por outro lado, essa busca por reconhecimento coloca esses sujeitos diante de outras questões, pois se veem vulneráveis ao reconhecimento de um outro que a princípio os exclui, mas ao mesmo tempo os captura em uma identidade grupal que não corresponde integralmente aos desejos e expressões desse sujeito, que, como vimos, é sempre um sujeito dividido, estranho a si mesmo, irrepresentável em sua totalidade. Entretanto, a autora reconhece a luta por autonomia de muitas comunidades agrupadas em torno de gênero, raça, etnias e outras marcas de desigualdade, que colocam as pessoas que pertencem a esses grupos em uma posição não só de assujeitamento, mas de maior vulnerabilidade à violência do Outro.

O que Rosa (2016) nos aponta é que o apagamento dessa desigualdade, desloca para o sujeito a culpa pelo mal-estar provindo do seu desamparo material e social, promove também um desamparo discursivo, e é uma estratégia para a manutenção das desigualdades. Assim, esse apagamento produz efeitos em como o sujeito se posiciona no laço social e frente ao mal-estar, produzindo uma alienação aos significantes que emergem do campo do Outro no lugar de fracasso e assumindo sua culpa pelo próprio desamparo e restringindo sua potência de transformação política. Por outro lado, a autora diz que há uma inflação do “seu narcisismo, de modo que lhe pareça natural a distribuição perversa dos bens e do gozo, a submissão do outro a uma posição escravizada.” (ROSA, p. 24). Entretanto, entendemos que nos dois casos temos uma inflação narcísica, pois seja como culpado pela interdição aos bens ou como merecedor dos mesmos o indivíduo é colocado como o centro desse discurso, obscurecendo a produção histórica das desigualdades sociais.

Aqui torna-se importante lembrar o fim do processo de escravidão no Brasil e como não ocorreu no País uma integração social das pessoas que tinham sido mantidas escravizadas, exploradas e violentadas durante séculos e gerações com o consentimento do Estado e da lei.

Não houve da parte das instituições jurídicas e políticas nenhum tipo de reparação, tal como em outros países das Américas. As pessoas foram simplesmente abandonadas e enviadas para a rua, ficando desamparadas no laço social. Além disso, o fim da escravidão não ocorreu por boas intenções, mas por interesses econômicos e pela pressão de abolicionistas da época, bem como da resistência e da luta perpetrada pelos próprios negros e negras, que se rebelaram e exigiram sua liberdade. Vale ressaltar que na época a escravidão era lei, e que as pessoas que conseguiam fugir eram consideradas bandidos, fora da lei²⁴.

Reiteramos então que o apagamento dessas contradições e conflitos sociais políticos presentes nos processos históricos do País, produzem uma alienação dos sujeitos a um discurso hegemônico que individualiza a possibilidade de o sujeito acessar a produção dos bens culturais, visando à manutenção das injustiças, das desigualdades sociais e do controle da população.

Porém, apesar de hegemônico, vimos que todo discurso carrega uma impossibilidade e, portanto, fracassa no domínio do outro. Como nos lembra Rosa (2016), há na concepção de sujeito e dos laços sociais de Freud uma dimensão de incompletude que limita essa possibilidade, uma vez que na captura do sujeito pelo discurso há sempre algo que resta, que sobra, e que o coloca frente ao movimento de seu desejo, o qual faz resistência ao governo e ao assujeitamento, denunciando as contradições do mesmo. Frente a essa resistência, fortalecem-se os discursos que regulam o pacto social e constroem-se estratégias que operam uma patologização e/ou criminalização desses sujeitos que se opõem, tomando-os como objetos do discurso. Há uma tentativa de destruir a capacidade narrativa do sujeito, de impedir que outras narrativas que se oponham aos discursos hegemônicos venham a ser produzidas.

A seguir, discorreremos sobre como os adolescentes negros e que habitam as periferias são um dos grupos sociais que se encontram mais vulneráveis a serem tomados nessa posição de objetos dos discursos criminalizantes, e questionaremos como essa objetificação, que atualmente se manifesta de forma mortífera, também produz impasses para o processo de responsabilização nas medidas socioeducativas.

²⁴ Ver reportagem realizada por Juliana Gragnani e Amanda Rossi para a BBC Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabolicao>. Acesso em: 12 jan. 2019. Ver também o livro de Angela Alonso, “Flores, votos e balas”, no qual ela demonstra que a abolição da escravidão foi uma conquistas de movimento liderados por negros. Alonso

2.4. A criminalização dos adolescentes negros e pobres como efeito do laço social

No mundo ocidental moderno, a adolescência sempre foi sinônimo de rebeldia e de transgressão. Ela é comumente caracterizada como um momento de transição, um “entre” o mundo infantil e o mundo adulto, social e público. E se antes essa passagem era marcada por rituais, atualmente ela tem marcadores como a idade, a inserção no mercado de trabalho, a independência dos pais, o casamento, a autonomia. Porém, eles não necessariamente garantem um reconhecimento e um pertencimento no campo social. Autores como Calligaris (2002); Endo (2007); Coimbra, Bocco e Nascimento (2005); e Matheus (2008), apontam como a concepção da adolescência é correlata da valorização do indivíduo e de sua autonomia dos laços sociais.

Rosa (2016) vai ressaltar que a necessidade de se negar a tradição está implícita na organização social moderna, e que esse é o seu paradoxo fundamental. Isso porque o indivíduo passa a ser um valor acima da sociedade, e nessa afirmação de si precisa negar a cultura que lhe é transmitida e que lhe constitui. Isso coloca no núcleo da subjetividade a negação do outro, enquanto também mediador e representante dessa herança simbólica. Constrói-se então a ilusão de um indivíduo autodeterminado, o que significa que ele está pretensamente livre para se inventar, consumir e romper com tradições em busca de realização.

Nessa passagem, da cena familiar para a cena social, trata-se de o adolescente poder se apropriar e se identificar com significantes que lhe foram transmitidos do campo do Outro, o que lhe possibilita se situar no laço social e na sua história. Desta forma, a questão da transmissão se coloca para o adolescente, pois nesse momento trata-se novamente de construir uma resposta para o enigma do desejo do Outro, agora enquanto encarnado por atores sociais dos mais diversos. Nessa construção de uma significação, entra em jogo tanto a herança, a história transmitida, quanto as novas referências sociais. Esse momento pode ser vivido com angústia pelo sujeito, uma vez que ele não consiga se apropriar de sua história e produzir uma resposta que diga de si, ou então na medida em que o Outro se mostre extremamente violento, abusador, tomando-o como um objeto sem valor. Frente à angústia que esse enigma provoca, o sujeito pode se precipitar em uma identidade oferecida pelos discursos sociais dominantes. Hassoun (1996) coloca que essa reafirmação da identidade ocorre em tempos de crise, quando o sujeito vê suas referências em risco, ou quando há perigo de repressão e invisibilidade política. Quando o sujeito se vê atacado pelo outro, reduzido a um traço, o sujeito se submete às insígnias desse Outro e se aliena a elas como forma de inscrição no laço social.

Já Rosa (2002), retomando os estudos de Piera Aulagner (1979), nos mostra como essa apropriação dos significantes e da construção de um lugar singular, depende também do lugar e do valor que o grupo familiar tem no campo social. Nesse sentido, a autora ressalta o enfraquecimento que as figuras parentais têm sofrido como cuidadores e como aqueles que sabem sobre os cuidados de seus filhos, o que faz com que suas palavras e transmissões não ganhem um caráter de certeza e sejam substituídos por outros enunciados e discursos aos quais os adolescentes estão expostos. Isso é ainda mais intenso no caso das famílias que ocupam uma posição de desvalorização social, alienadas ao discurso hegemônico que individualiza a precariedade e apaga as desigualdades sociais, produzindo um apagamento da história e uma naturalização dos lugares sociais. Nesse sentido, a autora vai dizer que essas famílias podem ter dificuldade de operar como suporte do Outro nessa transmissão de significantes e da cultura, sendo substituídas por outros representantes que possam sustentar esses enunciados.

Assim, é que, frente à não transmissão dos significantes pelo casal parental, o discurso que marca e singulariza a criança é substituído por esse imaginário que generaliza o lugar do adolescente. Rosa (2016) ressalta que é aí que opera com maior intensidade o *imaginário social*, ou seja, um conjunto de significações, normas, ideais e lógicas que marcam os sujeitos e determinam os lugares concretos socialmente – e que são também os marcadores sociais da desigualdade.

O processo de criminalização da juventude negra de periferia é importante para entendermos quais seus efeitos no sujeito, nesse processo de passagem da cena familiar à cena social, e que no caso do adolescente negro de periferia, implica ter também que se deparar com as tensões que emergem do encontro com as fronteiras postas no mundo público e com um olhar que o reconhece a priori como um suspeito.

De acordo com Moraes (2005)²⁵, o processo de criminalização ocorre pela produção do medo por meio da estigmatização dos jovens negros e moradores de periferias, o que acontece principalmente quando a mídia os apresenta constantemente somente como produtores de violência e articula a esse processo a militarização da polícia e a “policialização” da sociedade. Esse processo produz um imaginário no qual a periferia é o “berço” dos bandidos, autorizando um processo de repressão da circulação e de eliminação da população que habita esses espaços.

²⁵ Conferência intitulada **Juventude, Medo e violência** e proferida pelo professor Dr. Pedro Rodolfo Bodê Moraes, no Ciclo De Conferências Direito e Psicanálise – Novos e Invisíveis Laços Sociais, realizado na Universidade Federal do Paraná em 2004. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

A criminalização se torna uma estratégia para lidar com o mal-estar e com aqueles que questionam a ordem dada, depositando nesse outro, a responsabilidade pelo mal-estar social, sem se implicar com a produção das situações de pobreza.

Frente a esse cenário, que efeitos são produzidos nos adolescentes de periferia que estão nesse momento de inserção social e são confrontados com esse olhar de medo e acusação e submetidos a inúmeras situações de violência? Uma das possibilidades, que tenho acompanhado no meu trabalho é a assunção de uma identidade que responda a esse lugar de bandido que lhe é pré-vestido socialmente, ainda que ao preço da marginalidade. Tanto Hassoun quanto Rosa apontam que em momento de crise, de desterritorialização, não necessariamente motivada pelo sujeito, desencadeia-se a necessidade da reafirmação de uma identidade, quando o sujeito vê suas referências em risco ou quando há perigo de repressão e invisibilidade política. Ou seja, segundo Rosa (2002), o jovem acha uma forma de ocupar um lugar no desejo do Outro, ainda que ao preço da marginalidade e da sua constituição como alvo do ódio social.

Assim, apesar de a transgressão e a rebeldia serem marcas do sujeito constituído sob os ideais individualistas, dependendo de quem as pratique elas podem ser entendidas e condenadas como uma ameaça para a ordem social, entendendo como necessária a sua repressão por meio de punições exemplares.

Consideramos que esse processo de criminalização dos adolescentes faz parte, como nos diz Butler (2006), de um discurso que exclui os adolescentes das condições daqueles considerados pertencentes ao grupo de humanos. A punição e o controle penal que recaem sobre os mesmos também contribuem para esse processo de invisibilidade das condições sociais e políticas à qual esses adolescentes estão expostos, bem como invisibiliza a sua vulnerabilidade à violência do Estado. Quanto à violência sofrida, o Atlas da Violência de 2018 mostra que das 62.517 pessoas mortas no Brasil em 2016, 33.590 delas eram jovens. Ainda segundo a pesquisa, “os homicídios respondem por 56,5% da causa de óbito de homens entre 15 a 19 anos” (IPEA, 2018, p. 4). Ou seja, os jovens são a faixa etária da população que mais sofre com a violência no País. Essa população de jovens é majoritariamente masculina (96,4%) e negra. A taxa de homicídios de negros foi 2,5 superior à de não negros. A pesquisa sobre Juventude e Violência realizada em 2015 pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos de São Paulo apresenta dados que corroboram com esses resultados²⁶. Aponta que, apesar de os homicídios no Estado

²⁶ Pesquisa denominada “Juventude e violência na cidade de São Paulo”, realizada pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos da cidade de São Paulo e apresentada no I Seminário Municipal de Segurança Pública e Direitos Humanos. Disponível em:

de SP terem diminuído na última década, as mortes em decorrência da ação policial aumentaram: são hoje uma das principais causas de mortes no município de São Paulo. Como o Atlas, essa pesquisa também aponta como os mortos por violência policial têm um perfil definido: Jovens (85%), com maior incidência até os 19 anos (43%); negros (64%), com incidência 2,75 vezes maior do que entre brancos. Aponta também que as mortes ocorrem em bairros distantes do centro da cidade.

Se por um lado os dados apontam os jovens como as maiores vítimas de homicídios no Brasil, por outro lado grande parte da população e uma parcela dos políticos consideram os jovens o principal problema da violência. Em uma situação na qual um menino de 12 anos foi morto em uma perseguição policial após roubar um carro e bater o mesmo em um poste, a população do bairro no qual a criança foi morta fez um ato de agradecimento e homenagem ao policial acusado de matar o menino. Além disso, são inúmeros os projetos que circulam no Congresso Nacional solicitando uma maior punição aos adolescentes envolvidos em crimes, como se estes fossem os principais responsáveis pela violência no País.

Enquanto os crimes cometidos por adolescentes são amplamente anunciados, suas mortes são silenciadas ou então comemoradas, muitas vezes justificadas pelo seu envolvimento “natural” com o mundo do crime, uma vez que ocorrem em um cenário em que os jovens são imaginariamente vistos como os principais causadores da violência que atravessa os laços sociais. Assim, a violência à qual estão expostos é naturalizada, não gerando a mesma comoção que as mortes de pessoas menos vulnerabilizadas pelo laço social. Em seu trabalho, Alencar (2011) identifica até mesmo uma impossibilidade de as mães desses jovens elaborarem o luto pela perda de seus filhos, uma vez que eles não são reconhecidos pela comunidade como vidas que importam. Essas situações nos remetem aos estudos de Butler (2006) em que ela questiona quais são as vidas que valem a pena ser choradas, que são dignas de luto, e quais aqueles que já perderam sua condição humana e por isso podem ser eliminadas.

Esse processo de criminalização dos jovens nos interroga sobre o trabalho de responsabilização e inserção social daqueles que cumprem medidas socioeducativas. Quando pensamos este trabalho como uma resposta social a um ato infracional que tem como objetivo a responsabilização do adolescente e a sua reinserção social, entendemos que se trata aí tanto de uma resposta ao mal-estar inerente ao laço social como de uma demanda de reposicionamento do adolescente nesse laço, bem como sendo uma reflexão sobre esses laços.

Retomamos aqui os estudos de Butler (2006) quando nos aponta duas formas de nos posicionarmos diante da violência que nos atinge enquanto comunidade humana. Uma é reconhecer essa vulnerabilidade e as condições sociais e políticas que a produzem, buscando fazer mudanças nos laços sociais. A outra é negá-la intensificando as estratégias e ações de controle sobre o outro, por meio das quais projeta-se o mal-estar proveniente dessas condições sociais e políticas sobre o outro, individualizando-o e negando o laço social. A autora entende que essa segunda forma na verdade sustenta a violência nos laços, uma vez que enquanto comunidade não nos responsabilizamos pelas condições históricas e sociais de sua produção, o que nos leva a continuar reproduzindo-a. Entendemos que o que se nega nestas estratégias de controle e intensificação da dominação é a história da produção das condições sociais e políticas dos laços sociais, e nesse sentido ocorre uma negação da responsabilidade coletiva por esses laços e essa produção e negação do próprio laço como saída possível para a elaboração do mal-estar.

Assim, operar a responsabilização do adolescente na medida socioeducativa implica questionar não somente a sua conduta, mas também o campo normativo e os laços sociais nos quais ele se constitui. E para além disso, questionar e desconstruir as narrativas hegemônicas que o criminalizam a partir do reconhecimento das condições sociais e políticas envolvidas nesse processo, possibilitando, assim, um questionamento e a construção de novas narrativas pelo próprio adolescente.

3. PERCURSOS DA PESQUISA: AS INSTITUIÇÕES E OS LAÇOS SOCIAIS

Neste capítulo, faremos um breve histórico sobre o processo de municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto dando ênfase a como esse processo ocorreu na cidade de São Paulo e mostrando como a institucionalização de movimentos de defesa dos direitos da criança e de entidades filantrópicas operaram mudanças no trabalho pautado pela Proteção Integral. Apesar da diversidade de práticas socioeducativas que a parceria com essas Organizações Sociais, produziu, podemos distinguir duas formas de atuação distintas: uma pautada pela defesa de direitos e outra pelo assistencialismo.

Em seguida, apresentaremos como as instituições também são produtoras de laços sociais e como suas práticas e formas de organização podem: ou contribuir para uma alienação dos adolescentes aos discursos hegemônicos ou operar junto a esses sujeitos um questionamento desses laços e um novo posicionamento deles – a depender de como essas instituições compreendem seu objeto de trabalho, a finalidade deste e os meios que utilizam para realizá-lo.

Por fim, apresentaremos os caminhos que percorremos para a realização desta pesquisa, suas estratégias e recursos utilizados e como eles contribuíram para pensarmos as questões que nos colocamos nesta tese. Por se caracterizar como uma pesquisa intervenção, também apresentaremos as reflexões sobre os efeitos da inserção do pesquisador no campo.

3.1. A municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de São Paulo

Como abordado no primeiro Capítulo deste trabalho, a nova legislação referente aos direitos da criança e do adolescente operou mudanças na responsabilidade do Estado e da sociedade civil na proteção integral, gerando uma maior participação da sociedade civil na execução de políticas públicas, não só no campo da Assistência Social, mas também nas áreas de saúde e educação. Ao realizar uma retomada histórica das reconfigurações político-administrativas que ocorreram com o Eca, Paula (2011) aponta como essas mudanças foram a conquista de uma participação dos movimentos sociais e movimentos de defesa das crianças e adolescentes; uma vez que os direitos estavam garantidos, tratava-se agora de fazer cumprir a

lei. Para isso, a nova legislação também previa a participação da sociedade civil por meio da formação dos Conselhos de Direitos das crianças e adolescentes.

Nesse processo ocorreu a institucionalização dos movimentos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes que juntamente com outras entidades assistenciais filantrópicas passaram a serem executoras das políticas públicas. O que Paula (2011) e Feltran (2008) demonstram em suas pesquisas é que esse novo posicionamento dos movimentos no campo dos direitos da infância e da adolescência, agora como organizações civis estruturadas, ao mesmo tempo que possibilitou um reconhecimento e fortalecimento de suas práticas na defesa da infância também os fez perder autonomia na atuação, pois se viram subordinados ao financiamento e à agenda política do Estado.

Se por um lado o financiamento público possibilitou aos movimentos, agora como organizações sociais, expandirem seu corpo de profissionais, sua estrutura e suas práticas, por outro lado eles ficaram excluídos das decisões políticas, pois permaneceram distantes de um núcleo estratégico que define as políticas que eles passaram a apenas executar. Além disso, com o estabelecimento de parcerias por meio de convênios, as organizações passam a ter obrigações burocráticas, como relatórios, prestações de contas, apresentação de planejamentos, o que por vezes faz a luta pelos direitos e cidadania daqueles que são atendidos se perder em meio a demandas administrativas.

Esse deslocamento na atuação dos movimentos sociais, percebidos pelos autores em suas pesquisas, também apareceu em nosso campo. Dois dos serviços que foram acompanhados durante este trabalho tinham origem em movimentos de defesa de direitos e de transformação social. Na entrevista realizada com profissionais dessas entidades, eles apontam como a institucionalização fez com que o trabalho perdesse a sua finalidade inicial, visto que tinham que se adequar às exigências da prefeitura, em função da dependência da verba do convênio. Essa parceria fazia com que muitas vezes não pudessem se dedicar mais ao trabalho com os adolescentes, em função das demandas administrativas que os convênios impunham, as quais muitas vezes eram sobrepostas, baseadas em informações desencontradas, que levavam a um desgaste e prejudicavam o trabalho.

Além da maior participação da sociedade civil, vimos que a reconfiguração político-administrativa proposta pelo Eca também estabeleceu a municipalização do atendimento socioeducativo, e que a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) também segue essa diretriz com o objetivo de promover uma descentralização do atendimento aos adolescentes e uma aproximação e participação da comunidade no processo socioeducativo. Entende-se que, como as situações de desproteção e violência são vivenciadas no dia a dia dessa população, as

intervenções que buscam transformar essa realidade devem ocorrer também nesse cotidiano e nas relações estabelecidas nele (BRASIL, 2004).

Em seu trabalho, Paula (2011) retoma brevemente o histórico desse processo na cidade de São Paulo. Ele teve início em 2004, a partir de um acordo firmado entre Fundação Casa, a Secretaria Estadual de Assistência Social e agentes da sociedade civil, mas com as mudanças que ocorreram nas gestões políticas ele foi paralisado e só retomado em 2006, sendo efetivado em 2008, quando a gestão e a execução das medidas em meio aberto passou a ser responsabilidade do município, por meio da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS. A partir desse ano, estas passaram a ser realizadas por entidades conveniadas com a prefeitura e supervisionadas pelos Centros de Referências Especializados de Assistência Social (Creas) da região em que atuam, e, portanto, possuem tanto uma vinculação ao Sinase quanto ao Suas, envolvendo essas duas políticas.

Atualmente, os convênios firmados são regulados pela portaria nº 46 de 2010 da SMADS, que “dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial no município e a regulação de parceria operada por meio de convênios” (SÃO PAULO, 2010) e, também, mais recentemente, pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade civil, lei nº 13.019 de 2014 (BRASIL, 2014). Nesse contexto, o Creas tem como responsabilidade supervisionar o trabalho realizado por essas instituições para verificar o cumprimento da política e das normativas, o que é feito com relatórios mensais e trimestrais, e também prestar uma consultoria para as mesmas (SÃO PAULO, 2010).

Um dos efeitos dessa forma de organização da execução da política de Assistência Social é a multiplicidade de ações no atendimento socioeducativo. Apesar das legislações e normatizações da política nacional e municipal, cada serviço de medida socioeducativa tem liberdade e deve desenvolver um Projeto Político Pedagógico próprio, que norteie e seja representativo do trabalho da equipe. Essa autonomia na construção das formas de atuação se pauta na ideia de construção de um atendimento socioeducativo com participação social e gestão democrática (BRASIL, 2013). O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado respeitando a Constituição Federal de 1988, a lei nº 8.069/90 (Eca), a lei nº 8.742/93 (Loas), a lei nº 12.594/12 (Sinase), dentre outras normativas. Ele é uma construção que envolve toda a comunidade socioeducativa, ou seja, todos os profissionais que atuam no serviço, bem como os adolescentes atendidos, devendo ser continuamente revisado conforme a equipe revisa também suas práticas. Esse documento deve descrever a estrutura física do serviço, as provisões materiais, os recursos humanos necessários para o atendimento socioeducativo, bem como os princípios e concepções pedagógicas que sustentam suas intervenções, o entendimento do

trabalho que se quer organizar (o que se quer e por que), os objetivos do programa socioeducativo e como os profissionais se organizarão para alcançá-los.

Essa multiplicidade de formas de trabalho dos serviços é também reconhecida no Plano Decenal socioeducativo do município de São Paulo, lançado em 2016, como um desafio a ser superado, visando à institucionalização dos princípios políticos pedagógicos comuns à política de medidas socioeducativas. Porém, para os gestores de alguns serviços, essa padronização pode trazer prejuízos à qualidade do trabalho, uma vez que pode produzir uma perda ainda maior de autonomia na luta pelos direitos dos adolescentes e uma burocratização ainda maior das práticas socioeducativas, restringindo a possibilidade das equipes de produzirem práticas e ações alternativas no atendimento aos adolescentes. Paula (2011) aponta exatamente essa dualidade da padronização em sua pesquisa, pois se por um lado ela contribui para alinhar o trabalho dos técnicos aos parâmetros pedagógicos da legislação, por outro lado restringe o trabalho ao cumprimento desta, não permitindo que os profissionais se aproximem e atuem com as questões singulares da trajetória dos adolescentes e que estão relacionadas aos atos infracionais cometidos, bem como a garantia de seus direitos.

Essa diversidade de atuação trouxe então alguns impasses para a delimitação do campo da pesquisa, uma vez que o município de São Paulo conta com 60 serviços diferentes executando as medidas em meio aberto. Porém, apesar da diversidade de serviços, o trabalho realizado como supervisora no campo das medidas socioeducativas apontava para dois modos diferentes de atuação. Em sua pesquisa, Paula (2011) também reconhece duas formas distintas de atuação das instituições na execução da política socioeducativa: uma daquelas que são oriundas dos movimentos de garantia de direitos da criança dos anos 1980, e que atuam a partir da diretriz de garantia de direitos, fazendo um enfrentamento nesse campo; e outra daquelas que são oriundas de instituições filantrópicas mais voltadas para a execução das demandas oriundas do poder judiciário. Essas últimas são organizações que possuem uma parceria com o Estado no campo assistencial desde o final do século XIX e início do século XX, e que atuam a partir de um *ethos* cristão que define as práticas assistenciais como forma de caridade financiada pelo setor privado.

Os movimentos sociais e de defesa de direitos surgem em contraposição a esse funcionamento tutelar das entidades assistenciais que, como vimos, tomava os pobres como incapazes e impotentes, e a práticas que reforçavam uma hierarquização e um assujeitamento dessas pessoas. Eles atuam de forma a expandir os valores democráticos, a igualdade e a participação popular, bem como para assegurar os direitos sociais e a cidadania. Paula (2011) aponta que há uma outra diferença entre os dois tipos de organização, que se revela nas práticas

junto à população atendida. As organizações de origem filantrópica produzem uma despolitização da situação dos adolescentes em conflito com a lei, focando o trabalho no desenvolvimento de habilidades e potencialidades do adolescente e de sua família e no encaminhamento destes para as instituições que deveriam legalmente cumprir e assegurar seus direitos. Já as práticas das organizações que se originaram nos movimentos sociais implicam na mediação dos adolescentes com o espaço público, trabalhando sua inserção social e os conflitos sociais que atravessam essa inserção – como a criminalização dos adolescentes feita inclusive pelas instituições que deveriam garantir seus direitos –, mas também trabalhando junto aos adolescentes os efeitos desses conflitos em seus corpos e subjetividade.

Retomamos esse processo de institucionalização porque entendemos que a forma como uma instituição funciona, se organiza, expressa e produz uma relação entre os profissionais e os adolescentes, no caso das medidas socioeducativas. Nelas também se produzem lutas sociais que se revelam nos tensionamentos das práticas e saberes dos profissionais e que podem produzir movimentos em direções diferentes daquelas pretendidas pela instituição (COSTA-ROSA, 2000). Nesse sentido, saber quais os parâmetros e diretrizes dessas instituições, bem como aqueles que constituem suas histórias, é fundamental para entender como os profissionais respondem às demandas e conflitos presentes nesse campo e como trabalham a responsabilização do adolescente. Uma vez que a psicanálise implicada propõe uma escuta dos modos pelos quais os sujeitos são capturados pelo poder no laço social, isso implica em também poder localizar e apontar os discursos que capturam esses sujeitos e seus efeitos (ROSA, 2004). Foi dessa forma que essa distinção se tornou um dos critérios de escolha dos serviços participantes desta pesquisa, uma vez que analisar e diferenciar os princípios que norteiam e embasam a atuação dos técnicos nas diferentes instituições é fundamental para ressaltar os efeitos desses discursos nas práticas de trabalho e nos sujeitos.

Percebemos então que se tratam de diferenças na forma de compreender o ato infracional e, principalmente, o conflito que o adolescente expressa no laço social, por meio do rompimento de algumas normas. Entendemos que há um trabalho socioeducativo que foca o desenvolvimento de habilidades, individualiza o conflito, entendendo que o trabalho socioeducativo de responsabilização e reinserção social deve então dar ênfase às questões que o adolescente apresenta com os limites e com a disciplina, utilizando estratégias que produzam a sua adequação e conseqüentemente o seu assujeitamento às normas sociais. E que há um outro trabalho que percebe o ato infracional como a resposta do adolescente ao mal-estar inerente aos laços sociais e ao lugar ao qual se encontra alienado. Entendemos que essas duas formas de atuação contemplam dois posicionamentos diferentes na dialética assujeitamento/liberdade e

que elas têm efeitos éticos diferentes tanto nos adolescentes quanto nos profissionais, que se refletem em como compreendem e trabalham a responsabilização.

3.2. As instituições como (re)produtoras de laços sociais

Ao refletir sobre a relação da psicanálise com as instituições, Rosa (2006) aponta que elas são “cenários da produção discursiva e de sintomas, como de seu tratamento” (p. 1). A autora destaca como muitas práticas institucionais acabam promovendo uma alienação do sujeito àquilo do que ele sofre, construindo uma identidade que o apaga. Trata-se não mais daquele que sofre, mas do alcoolista, do infrator, do louco. Ainda que ocorram mudanças na forma como os sujeitos são pensados em relação as instituições, tal como ocorreu com a reforma psiquiátrica e com a mudança do modelo tutelar para o de Proteção Integral, isso não significa uma mudança real nas práticas de trabalho.

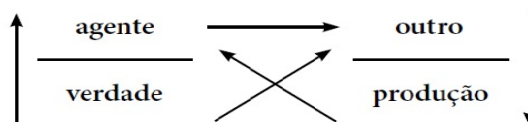
As instituições também são descritas, por Costa-Rosa (2000, 2011), como produtoras de enlaces e de sujeitos. Em seus trabalhos, o autor contrapõe dois modelos de cuidados à saúde mental, diferenciando-os a partir das suas concepções de objetos de cuidado e de seu modo de intervir, afirmando que se tratam não apenas de diferenças teórico-técnicas, mas também de diferenças políticas. Ele trabalha com a ideia de que as instituições são uma tentativa de articular modos de intervir, que implicam em um conjunto de saberes e práticas, orientados por uma finalidade social. Essa articulação não se dá sem tensionamentos e disputas, uma vez que há uma diversidade de saberes e práticas que objetivam o mesmo fim, ou ainda finalidades diferentes, mas que se sustentam nas mesmas práticas e saberes. Por suas fissuras e tensionamentos, se apresentam possibilidades de mudanças que podem fortalecer movimento instituintes ou ainda reforçar a inércia do instituído.

Apesar dos interesses do autor se orientarem para o campo da saúde mental, interessanos, neste trabalho, a análise que ele faz da instituição como “aparelho de produção social”, afirmando que ela é produtiva em três modalidades (COSTA-ROSA, 2000). A primeira modalidade de produção é a mais-valia, ou seja, as instituições são produtoras de capital, o qual pode ser a finalidade direta da instituição, como na área privada, ou indireta, como na área pública. A segunda é a produção de relações sociais dominantes, com a finalidade de manter um *status quo*. Entendemos que esse tipo de relação também mantém e produz uma alienação do sujeito aos discursos hegemônicos. E a terceira é a produção de novas formas de relações sociais, que implicam um exercício do sujeito de experimentar novas possibilidades de vínculo

com o outro. Essa recriação das relações implica uma nova distribuição de poder, na qual há uma horizontalidade entre os profissionais da instituição e aqueles para os quais dirige seu trabalho (COSTA-ROSA, 2000).

Ao refletir sobre as diferentes éticas de cuidado que operam no trabalho de atenção à saúde mental, Costa-Rosa (2011) se aproxima da teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992) para analisar os processos de produção que se dão nas instituições, entendendo que, ao operarmos uma mudança desses processos, ou seja, ao operarmos uma mudança no laço social, também produzimos novos efeitos nos sujeitos.

Em seu seminário, Lacan (1969-1970/1992) formaliza discursos que subsistem em algumas relações fundamentais na sociedade, e que se referem a quatro diferentes atos: governar, ensinar, fazer, desejar e analisar. Lacan (1969-1970/1992) forma esses discursos, movimentando com um quarto de giro quatro elementos distintos: o sujeito (\$), o objeto *a*, o significante mestre (S1) e o saber (S2), e fazendo-os circular em quatro lugares diferentes.



O primeiro lugar é o do agente que se endereça ao lugar do outro, lugar de saber. Abaixo do lugar do agente, está a verdade do discurso, que sustenta o agente, mas que é desconhecida. E, por fim, abaixo do lugar do outro, está o lugar da produção, ou seja, os efeitos que esse discurso produz. O elemento que ocupa o lugar do agente é o que caracteriza o discurso: no discurso do mestre é o S1; no da histórica, o \$; no da universidade, o S2; e no do analista, o *objeto a*. A barra do lado do outro mostra o que esse outro deve produzir na relação com o agente. No caso do discurso do mestre são os objetos de gozo para o mestre. No discurso da histórica se produz um saber; no discurso do analista, produz o significante de sua singularidade; e, no caso do universitário, um sujeito desapropriado do saber que produz. Vemos que em todos os discursos há uma ação e também uma relação de poder envolvida, pois trata-se de um agente que se dirige a um outro, demandando deste uma produção.

Nessa formalização de Lacan sobre os discursos, ele nos apresenta então dois discursos que produzem laços de alienação do sujeito – o discurso do mestre e o discurso universitário – e dois laços que produzem uma separação do sujeito do campo do Outro – discurso da histórica e discurso do analista –, permitindo um questionamento sobre sua posição no enlace com o

Outro. Neste trabalho, nos deteremos no discurso do universitário e no discurso da histórica, pois eles são os que nos interessam para as análises das práticas socioeducativas dos dois serviços de medida socioeducativa que apresentaremos nos capítulos seguintes.

Segundo Lacan (1969-1970/1992), o discurso universitário é a versão moderna do discurso do mestre, pois se mantém aqui a sua essência de senhor, de não saber o que quer. Nele o lugar de agente é ocupado pelo saber, que não é o saber de tudo, mas tudo saber, sendo reduzido a isso, a saber, não importa o quê.

$$\frac{S_2}{S_1} \begin{array}{c} \longrightarrow \\ // \end{array} \frac{a}{\$}$$

Segundo Quinet (2006), há nesse discurso uma objetificação do outro como aquele que nunca chega a saber, pois a ordem é que tudo saiba. O saber está do lado do agente, que se direciona ao outro objetificando-o e dizendo que ele nada sabe. O que ele produz é um sujeito dividido, ou seja, um sujeito apartado daquilo que lhe causa. Isso ocorre porque nesse tipo de laço o sujeito encontra-se apartado dos significantes (S1) que poderiam dizer dele junto ao Outro, apartado dos significantes que diriam sobre sua condição de sujeito.

No discurso do universitário, o que está em questão é que o outro continue produzindo um saber. A questão é: que tipo de saber deve ser produzido aqui? Um saber sem sujeito. Por isso Lacan (1969-1970/1992) diz tratar-se do discurso da burocracia. O outro fica como objeto a quem se demanda tudo saber, e ao mesmo tempo produz aí um sujeito despossuído do saber que produz, e, portanto, seu saber é inútil. O sujeito é excluído do saber, e o que se produz é um saber burocrático, sem sentido, porque sem sujeito. Há aqui uma tentativa de totalidade, que passa pelo saber e que é característica da política enquanto controle e gestão da população.

O discurso da histórica é o avesso do discurso universitário, pois faz objeção a todo totalitarismo de saber e o utiliza como forma de tratamento para o mal-estar. É uma produção de saber provocada pelo sujeito e, nesse sentido, é um saber particular. Não é um saber produzido pelo sujeito, mas a partir das interrogações que o sujeito produz.

$$\frac{\$}{a} \begin{array}{c} \longrightarrow \\ // \end{array} \frac{S_1}{S_2}$$

Nesse discurso, o sujeito está no lugar do agente e questiona os significantes que lhe são atribuídos desde o campo do outro (S1), aqui alçado ao lugar de mestre. Ou seja, há um deslocamento da posição de alienação, na qual o sujeito questiona as identificações com os significantes que o definem desde o campo do Outro. É o sujeito da dúvida, que interroga os significantes que provem do campo do Outro, questiona seu lugar junto ao Outro.

Sobre esse discurso, Carmo (2011) aponta que o sujeito no lugar de agente não se permite ser contado pelo outro, e nessa interrogação ele denuncia que o mestre não tem o saber, colocando em cheque a lógica da alienação presente nas identificações. Nesse discurso aparece o desencontro com o outro, o mal-estar do laço, pois o sujeito não se submete ao lugar que lhe é endereçado junto ao Outro. Nesse sentido entendemos ser um tipo de laço que questiona a ordem, questiona as narrativas hegemônicas, na medida em que questiona os saberes construídos para tratar da impossibilidade de gozo.

Lacan (1969-1970/1992) diz que na experiência analítica trata-se de produzir uma histerização do discurso do Outro, produzindo aí um desejo de saber, mas um saber que diga do sujeito, de significantes que se articulem ao traço de identificação do sujeito. Neste laço social, o agente é o sujeito, e, portanto, há de certa forma uma inversão dos lugares de dominação e subordinação, pois o outro se vê submetido à questão que o outro, enquanto sujeito dividido, lhe produz. Nesse discurso da histérica, o sujeito aparece como aquele que é dominante no discurso, a quem se convoca a abandonar todas as referências e produzir os seus significantes. Como coloca em foco o mal-estar dos desencontros na relação com o outro, é um discurso que pode tanto levar a uma abertura para a produção de novos saberes para tratar do mal-estar dos laços sociais quanto produzir uma desqualificação daquele que questiona os saberes que sustentam o laço, na medida em que busque a manutenção de uma certa ordem na qual se nega a impossibilidade de gozo inerente aos laços sociais.

Aqui vale lembrarmos o início dos estudos de Freud com as mulheres consideradas histéricas e tomadas como mentirosas pelo conhecimento científico da época. Como seu sofrimento não podia ser explicado por meio dos princípios neurológicos e fisiológicos da época, elas foram consideradas mentirosas, pois não existia causa para o mal-estar apresentado. O que é fundamental nos estudos de Freud é que ele propôs uma nova forma de olhar e interrogar os fenômenos com os quais se deparou; ele escutou os sintomas como manifestações de um outro registro psíquico, que tratam de uma forma de organizar o mundo que é diferente daquela da consciência. Freud não desqualificou seus sofrimentos em função da falta de fundamentos fisiológicos, mas escutou seus sintomas de forma a conseguir fazer novas questões

sobre os mesmos. Ele encontrou verdade naquelas que eram reconhecidas como mentirosas, em função de a ciência não conseguir, por meio dos métodos considerados científicos, encontrar as causas de seus sintomas (MEZAN, 2006).

A escuta de Freud possibilitou então um questionamento não só das mulheres e seus sofrimentos, mas também dos discursos da época e de como eles buscavam submeter as mulheres a um lugar de objeto no laço social, o qual interditava o gozo levando a culpa, mas também produzia as mulheres como responsáveis pelo mal-estar social e de si mesmas. A partir da leitura dos estudos de Freud com as históricas, nos quais ele apresenta a ideia de que seus sintomas portam mensagens, Rosa e Domingues (2010) argumentam que para a psicanálise o sujeito porta uma mensagem de uma conflitiva familiar, social e política e que a escuta psicanalítica é o meio de acessá-la. Nessa imbricação entre o social e o sujeito, elas argumentam que desvendar um é desvendar o outro.

Entretanto, é necessário que alguém escute essa mensagem, que se interrogue sobre o enigma que ela porta. Enigma que nos remete tanto ao sujeito quanto ao próprio laço social e ao mal-estar que ele sustenta. Nos discursos, tal como nos propõe Lacan, trata-se de pensar a dialética submissão/liberdade em relação ao Outro, o que nos possibilita pensar a posição do sujeito nos laços sociais enquanto laços atravessados pelo saber e pelo poder. Há sempre uma tentativa de um domínio, de controle do outro na esfera dos laços sociais; mas há também sempre uma resistência do sujeito, um questionamento do discurso que sustenta esses laços.

O que os discursos de Lacan (1969-1970/1992) nos permitem pensar é se os laços sociais vão produzindo um sujeito ou uma submissão do sujeito, enquanto alienado à posição de objeto do Outro. Se, por exemplo, há uma obediência ao mestre como lugar de poder e saber, se o poder é questionado como no discurso da histórica, ou ainda se o saber é algo de que o sujeito consegue se apropriar ou ao qual se mantém alienado.

Tomando como referência a teoria lacaniana dos discursos, podemos entender que os diferentes modos de laços sociais descritos pelo autor também podem ser identificados nas instituições que atuam no cuidado dos sujeitos e seus sofrimentos. Retomemos então Costa-Rosa, quando ele afirma que:

Quando tomamos os discursos para além de sua consistência de enunciados, como laços sociais – como estruturas produtivas e modos de produção –, as transformações discursivas podem ser tomadas como revoluções de discurso, e dizem respeito às possibilidades de mudança dos diferentes modos de organizar o processo de produção (COSTA-ROSA, 2011, p. 750).

Para Costa Rosa (2011), a principal revolução é quando se entende que o sujeito é produtor de saber e também de cuidados, participando dos processos de produção dessa atenção, o que inclui participar dos processos decisórios, de planejamento. O autor ressalta que isso não significa que o usuário do serviço de saúde mental – no nosso caso, o adolescente – é solitário nesse processo e que os demais trabalhadores são desnecessários. Pelo contrário, os modos de ação e de organização são fundamentais para o que se produzirá. Se trazemos essas reflexões do autor em termos de cuidado na saúde mental, é porque entendemos que no campo das medidas socioeducativas também se trata de produzir uma atenção ao adolescente que dela participa, na medida em que se trata de uma política de atenção à assistência social. Nesse sentido, garantir os direitos do adolescente não pode se limitar a tratá-lo como um consumidor de serviços, mas precisa entendê-lo como produtor desses direitos enquanto bens culturais. Perceber o adolescente como alguém que possui um saber sobre seus atos, sobre sua condição e sobre sua inserção nos laços sociais é fundamental para que ele se torne sujeito do seu processo.

Assim, não é possível nos ocuparmos do tema da responsabilização do adolescente, que trata de uma mudança na forma como este se insere nos laços sociais, sem levar em conta e dar luz à dimensão institucional como também (re)produtora de laços sociais por meio de suas práticas, saberes e discursos. Laços que podem sustentar um imaginário social que destitui a capacidade enunciativa do sujeito, ou que constrói lugar para essa capacidade enunciativa, permitindo um questionamento do sujeito e possibilitando a construção de um lugar sustentado em uma enunciação singular.

É a partir da ideia de laço que procuraremos analisar as duas instituições estudadas nessa pesquisa, buscando entender quem é o agente do discurso e o que ele produz enquanto laço social. Entendemos que esses diferentes tipos de discursos e enlaçamento produzem, por consequência, efeitos diferentes nos adolescentes que estão em medida socioeducativa, ou seja, que o trabalho junto ao adolescente o posiciona em certos lugares sociais que podem produzir uma exclusão ou uma inclusão do mesmo.

3.3. Conhecendo as práticas socioeducativas: observações e estudos de caso

Para a realização da pesquisa, tivemos contato com quatro serviços de medidas socioeducativas, sendo que dois se encontravam na zona norte da cidade de São Paulo, um na zona oeste e o outro na cidade de Campinas. O serviço da zona oeste estava em processo de

término do convênio, e por isso só nos foi possível realizar entrevistas com algumas técnicas que acharam que o tema da pesquisa era pertinente à situação que vivenciavam no serviço. No serviço de Campinas, participamos de dois estudos de caso das equipes e acompanhamos duas atividades realizadas com os adolescentes. Após uma breve leitura do material em relação aos fins desta pesquisa, optamos por analisar as reflexões construídas junto aos dois serviços da zona norte, nos quais foi possível realizar entrevistas com os técnicos, ter acesso a relatórios e outros documentos produzidos pela equipe e realizar estudos de casos com os profissionais.

Um desses serviços pertence a uma instituição que possui equipamentos em oito áreas socioassistenciais diferentes na cidade, entre elas serviços de acolhimento e também mais um serviço de medidas na zona norte. É uma entidade de origem filantrópica e assistencial, que tem como objetivo servir ao próximo “através de atos de doação”²⁷.

O outro serviço é vinculado a uma entidade franciscana que apresenta como principal diretriz do trabalho as ações de solidariedade em busca de uma transformação social, visando libertar aqueles menos favorecidos da opressão que sofrem em função da desigualdade social²⁸. Desde sua existência, a entidade sempre trabalhou com ações sociais e no ano 2000 se aproximou das políticas públicas para a execução das medidas. Em 2009, com a aprovação da lei nº 12.101, que regula o trabalho filantrópico, a entidade se desmembrou da instituição religiosa e constituiu uma nova pessoa jurídica. Eles possuem 11 serviços socioassistenciais em três estados diferentes do país, os quais pautam sua atuação nos direitos sociais, humanos e ambientais e em um compromisso com a construção da justiça social. O trabalho se orienta pela valorização das potencialidades de cada um, do respeito à liberdade e seu direito a autonomia e emancipação. Assim, reconhecemos que, ao contrário do primeiro serviço apresentado, este tem uma origem pautada pela defesa dos direitos humanos.

Foi a partir da aproximação e do acompanhamento do trabalho dos profissionais dessas instituições, que tiveram origem as análises aqui apresentadas. No serviço pertencente à entidade de origem filantrópica, permaneci durante dez meses acompanhando e participando semanalmente das atividades diárias dos profissionais, como reuniões de equipe, grupos com adolescentes, visitas domiciliares, entrevistas de acolhimento e algumas supervisões da equipe. Além disso, também tive acesso aos documentos elaborados pelos técnicos, como o Plano Político Pedagógico, os relatórios informativos, os Planos Individuais de Atendimento e as

²⁷ As informações sobre a instituição foram obtidas no site da mesma e no Projeto Pedagógico do serviço. Seu nome não será divulgado em respeito ao compromisso de sigilo assumido com a instituição e seus profissionais.

²⁴ Esses dados também foram obtidos no site da instituição, e seu nome não será divulgado pelos mesmos motivos já explanados.

sentenças dos juízes. A partir dessa aproximação, surgiu a proposta de realização de encontros para estudo de caso, pois a equipe via necessidade de espaços mais coletivos de diálogo. Esses encontros foram realizados quinzenalmente com a equipe e coordenados juntamente com minha colega Mariana Belluzzi.

A aproximação do outro serviço da zona norte, se deu em função de uma demanda da equipe, no ano de 2017, para a realização de um trabalho sobre o luto, pois muitos dos adolescentes atendidos estavam sendo assassinados, e a equipe via a necessidade de falar sobre o assunto. Não pude realizar o trabalho em função do meu período de doutorado sanduíche, mas essa demanda abriu espaço para apresentar a proposta da pesquisa para a equipe e questioná-los sobre o seu interesse em participar. Assim, no meu retorno ao Brasil, em 2018, retomei o contato com a equipe e, juntamente com minha colega Mariana, realizamos seis encontros para discussão de casos com a equipe técnica. Nesse serviço também tive acesso aos relatórios elaborados pela equipe, bem como aos Planos Individuais de Atendimento e aos registros de atendimentos dos casos. A instituição também me possibilitou a leitura do seu Plano Político Pedagógico.

Com o estudo de alguns casos atendidos, foi possível realizar uma escuta e questionar as práticas do serviço junto aos adolescentes, mas também constituir a noção de um trabalho em equipe. Lembremo-nos então de que, para a psicanálise, investigação e intervenção não estão em campos distintos. Assim, toda pesquisa em psicanálise é também uma intervenção, na medida em que possibilita uma escuta e uma abertura para os significantes e abre também a possibilidade de questionar as significações produzidas e questionar o instituído junto à equipe.

A ideia de uma outra cena, de poder escutar os não ditos e escutar o que está dito de outra forma naquilo que é enunciado, é uma maneira de questionar os profissionais pela sua produção e por suas ações junto aos adolescentes. Nesse sentido, a pesquisa psicanalítica se caracteriza também como uma pesquisa intervenção, pois produz estratégias que permitem não somente conhecer ou observar as significações que aprisionam o sujeito, mas também apontar para uma outra ordem, que possibilita o deslocamento do sujeito no laço social, para que este possa então construir e elaborar um saber sobre si, a situação que vivencia e sua posição no mundo (IRIBARRY, 2003). A pesquisa intervenção é uma prática que conjuga investigação e intervenção, no sentido de transformação dos sujeitos implicados na pesquisa, tanto pesquisadores como pesquisados.

O caso na pesquisa psicanalítica permite um acesso ao laço discursivo no qual o sujeito se enreda. Assim, para a psicanálise, não se trata de um estudo do sujeito, mas sim de uma construção de caso. Lembrando que a fala contém uma dimensão de enunciado e uma de

enunciação, Broide (2016, p. 102) ressalta que o caso “não é o sujeito, mas a construção que fazemos como base nos elementos que recolhemos do seu discurso, que permite inferir uma posição subjetiva”.

Para Figueiredo (2004) o caso é uma construção que se faz a partir de elementos que são destacados do relato, da história relatada pelo profissional. São aqueles elementos nos quais a posição do sujeito aparece, aqueles que de alguma forma não dizem do que o sujeito fez ou sofreu, mas sim de como ele se posiciona ou os efeitos do que sofre em sua ação e na sua fala. Muitas vezes são os detalhes que parecem sem importância que dizem da singularidade do sujeito e que podem apontar para sua posição no discurso. Além disso, os elementos que compõem o caso são aqueles que dizem dos efeitos das intervenções do profissional no relato do sujeito, na transferência com esse. Um aspecto importante da construção de caso ressaltada pela autora é que, embora o caso precise da história, ele não pode ser reduzido a ela.

Viganò (2010), discorrendo sobre a política pública de saúde mental, aponta o que chama de *construção de caso* como parte do processo de formação, mas também de avaliação do trabalho e, portanto, uma forma de melhorá-lo. Ele aponta a construção do caso como uma estratégia para resistir à teorização e à apropriação do caso somente pela corrente ideológica e teórica, a qual leva ao esquecimento ou velamento do caso. O que promove a união entre todos, o que cria o espaço do comum é o não saber sobre o caso. Esse é o ponto comum entre todos aqueles que participam da construção do caso. Ele ressalta que existe uma aprendizagem com o caso que não se dá de forma consciente, mas é construída a partir da escuta, não necessariamente de uma fala direta, mas escuta das particularidades do caso, das coincidências, das repetições na vida da pessoa, seus enigmas, atos falhos, recaídas e outros detalhes que singularizam sua história e que dizem de como ela se comporta frente àquilo que lhe acontece.

O autor assemelha a construção de caso a um ato, algo que não pode ser interpretado em si, mas que marca um movimento, uma mudança do sujeito. O trabalho de construção de um caso começa quando se produz uma diferença e quando o profissional pode abandonar suas certezas e começar a se questionar sobre o que antes era uma certeza. Para isso, é preciso que os operadores atuem a partir do vazio de um saber, que não esmaguem o sujeito com suas certezas, saberes e interpretações. Viganò (2010) ainda ressalta que a construção de caso visa produzir um saber sobre o discurso, e não sobre o sujeito; é uma construção que se interroga sobre a posição do sujeito no laço, que se interroga sobre o discurso.

Nesse sentido, o autor aponta que na construção do caso existe um questionamento sobre qual a posição do sujeito no laço com o Outro, sendo que os profissionais se veem como encarnações desse Outro, ocupando seu lugar. Ou seja, é possível pensar como o sujeito se

posiciona no discurso, que discurso é esse e como atuar de forma a realizar uma rachadura, um questionamento desse discurso, permitindo ao sujeito a formulação de questões sobre sua posição nesse laço.

Ou seja, o caso possibilita uma interrogação dos profissionais sobre o lugar e função que ocupam para o adolescente, pois promove um corte no saber, uma interrogação das certezas, e permite um questionamento do lugar que eles ocupam no discurso no qual o adolescente está enlaçado. Esse corte movimenta o desejo de ocupar um lugar para o sujeito que não é dado pela função, mas pelo desejo de estar e de arriscar-se, e que é um risco que só pode se dar pelo coletivo, um risco que é mobilizado e sustentado pelo coletivo (VIGANÒ, 1999, 2010). Assim, o procedimento de construção de caso na pesquisa nos permitiu acessar não somente o adolescente, mas principalmente as ações da equipe e os efeitos destas. Por outro lado, permitiu à equipe questionar e se apropriar de seu trabalho, sua posição na instituição, na relação com o juiz e junto ao adolescente.

Vale ressaltar que a realização dos estudos de caso e das observações participantes não ocorreram simultaneamente nas duas instituições e nem se processaram da mesma forma.

3.3.1. A presença da pesquisadora e a produção do estudo de caso

No serviço de medidas orientado por diretrizes filantrópicas, a entrada ocorreu pelo contato com a gestora. Após a apresentação do projeto para a equipe, passei a acompanhar semanalmente suas atividades diárias. Logo que chegava, me dirigia à sala dos técnicos, onde eles permaneciam, escreviam os relatórios, faziam ligações e trocavam informações sobre os casos, quando não estavam atendendo os adolescentes ou realizando visitas domiciliares. Os grupos com os adolescentes aconteciam mensalmente e eram planejados no início de cada semestre. A permanência semanal no serviço me permitiu uma aproximação com os profissionais. Eu não só acompanhava o que faziam, mas questionava sobre a finalidade de suas atividades, quais as dificuldades que encontravam para realizá-las e suas impressões sobre os adolescentes atendidos. Também os questionava sobre a história do serviço, sobre suas trajetórias profissionais e sobre o funcionamento da instituição. Aos poucos eles foram me endereçando as mesmas questões, e passaram a me endereçar também demandas em relação aos casos atendidos e a atividades realizadas.

Vale ressaltar que eles não possuíam um espaço coletivo para o estudo de caso e nem realizavam reuniões periodicamente para refletir sobre os processos de trabalho. As discussões

e trocas de informações ocorriam espontaneamente na sala dos técnicos, entre aqueles que tinham mais afinidade entre si ou eram referência para um determinado assunto. Como permanecia uma boa parte do dia na sala dos técnicos lendo as pastas²⁹ dos adolescentes, os profissionais compartilhavam comigo suas dúvidas e reflexões sobre os casos. Entretanto, se por um lado esse vínculo com os técnicos me permitia conhecer as suas práticas de trabalho, a rotina institucional e seus efeitos, por outro me percebi sendo convocada a realizar atividades no lugar dos técnicos.

Em uma das reuniões para planejamento dos grupos mensais com os adolescentes, os técnicos solicitaram sugestões de temas, solicitação à qual eu respondi indicando algumas coisas que poderiam ser interessantes de trabalhar a partir do que me contavam dos adolescentes: violência policial, cuidados com as práticas sexuais, redução de danos. Nessa mesma reunião, eles sortearam a dupla de técnicos que ficaria responsável por organizar e coordenar o grupo. Uma semana antes da realização de um dos grupos, me reuni com a dupla responsável e a ajudei a pensar nos temas e nas estratégias para tornar o grupo mais participativo, pois queriam que os adolescentes falassem mais sobre si, expressassem suas opiniões e suas vontades. No dia do grupo, uma das técnicas responsáveis não compareceu e, frente à solicitação da outra técnica, eu assumi a coordenação junto com ela.

Situações como essas se repetiram algumas vezes: os técnicos marcavam reuniões comigo e se ausentavam sem avisar antecipadamente, me pediam para conversar com os adolescentes com os quais estavam preocupados e continuavam me endereçando suas dúvidas e angústias sobre os casos. Entendia que a relação que os profissionais foram estabelecendo comigo também expressava a forma como produziam enlances entre si, com os adolescentes, e como organizavam seus processos de trabalho. Foi entendendo que precisava dar mais contorno à minha presença no espaço e às minhas atividades de pesquisa junto aos profissionais que propus a realização dos estudos de caso. Além disso, eles me permitiram compreender como as práticas e os discursos dos profissionais operavam na responsabilização do adolescente e que efeitos produziam.

Foram realizados sete encontros para discussão de caso coordenados por mim e por minha colega. Nos quatro primeiros encontros, discutimos um caso, e nos dois encontros seguinte, um outro caso, ambos escolhidos pelos técnicos. Vale ressaltar que a gestora, embora

²⁹ Nas pastas dos adolescentes estão registradas todas as informações referentes à sua trajetória institucional, desde o momento que foi apreendido pelo ato infracional. Nas pastas são guardados os processos judiciais, cópias dos documentos do adolescente e de seus responsáveis, os relatórios e outras comunicações realizadas com o Departamento de Execuções da Infância e Juventude (Deij), com a defensoria e com a rede, o Plano Individual de Atendimento do adolescente e os registros dos seus atendimentos.

tenha sido convidada, não participou de nenhum dos encontros. Os dois primeiros foram realizados na sala dos técnicos, e durante esses ficou marcada uma fragmentação do trabalho, uma falta de escuta entre eles e o desconhecimento que o restante da equipe possuía do caso escolhido para a discussão. Mesmo o técnico de referência do caso não sabia responder muitas questões e a cada questionamento sobre o adolescente, sua história, suas relações; o técnico respondia que “estava na pasta”, porém os demais técnicos não se apropriavam desse conhecimento. Assim, o trabalho de discussão de caso se constituiu em um trabalho de construção de caso, no qual o adolescente e suas singularidades pudessem aparecer.

No terceiro encontro para discussão do mesmo caso, buscamos um espaço que ajudasse a coletivização da discussão, e que lhes permitisse escutar uns aos outros. Assim, nos reunimos em torno da mesa da cozinha. Nesse encontro, a fragmentação do trabalho apareceu na fala dos técnicos, e não a partir da atuação, o que possibilitou uma reflexão sobre a forma individualizada como se organizavam para o trabalho e o peso que vivenciavam pela falta de espaços coletivos para compartilhar os casos atendidos, sentindo-se hiper-responsabilizados pelos mesmos. Falas sobre o funcionamento hierarquizado da instituição e principalmente dos processos decisórios, bem como a institucionalização dos profissionais, também marcaram esse encontro.

A fala sobre os processos de trabalho e dos efeitos negativos da individualização do trabalho e da institucionalização dos profissionais possibilitou uma abertura para escutarem uns aos outros em relação ao caso e para o surgimento de informações singulares sobre o adolescente e sua história no serviço (na época da pesquisa, o adolescente estava cumprindo medida há dois anos e quatro meses).

Entretanto, após esse encontro, a gestão solicitou que retornássemos a realizar os encontros na sala dos técnicos, em função da rotina de limpeza dos espaços. Também passou a questionar a finalidade do estudo de caso e a frequência com a qual era realizado, bem como os objetivos da pesquisa e meus horários de permanência na instituição.

A partir das cenas relatadas, entendemos que o estudo de caso possibilitou não apenas um conhecimento das práticas de trabalho, dos discursos e enlacs produzidos com os adolescentes e entre a própria equipe, como também um questionamento da própria equipe sobre o funcionamento institucional. Frente a esse questionamento, fortaleceram-se o controle e a hierarquização que atravessam as relações e marcam a relação dos profissionais com a entidade responsável pelo serviço e também dos profissionais com os adolescentes. No Capítulo 4 apresentaremos as análises que decorreram desses encontros e do acompanhamento das atividades dos profissionais.

3.3.2. O estudo de caso como um processo coletivo

No serviço vinculado à entidade franciscana, o contato inicial para falar da proposta de trabalho ocorreu com a gestora do serviço, que me comunicou que iria conversar com a equipe para decidirem juntos. Foram realizados cinco encontros para o estudo de casos e um encontro posterior para a devolutiva do trabalho, com o compartilhamento das percepções em relação aos processos tanto da equipe quanto desta em relação aos efeitos das discussões. Os encontros aconteceram quinzenalmente, em um horário e dia que já era reservado para a reunião da equipe. Em cada um deles, os profissionais trouxeram casos diferentes para a discussão, embora todos esses casos tenham sido atravessados por uma preocupação com a construção de um coletivo que respeitasse as singularidades. Essas reflexões eram realizadas tanto em relação à própria equipe quanto em relação às atividades que realizavam com os adolescentes.

A escolha dos casos para a discussão era feita no início do encontro, e a equipe realizava essa decisão conjuntamente, baseando-se em situações de conflito vivenciadas com os adolescentes no próprio serviço. Estes tinham acesso livre ao serviço, podendo permanecer no espaço realizando atividades como leitura e culinária, ou simplesmente escutando música. A organização de um espaço de convivência e a relação com os adolescentes que frequentavam o serviço, mas não estavam cumprindo medida, foi tema de um dos encontros.

A gestora participou de alguns dos encontros, mas em função de férias e outros compromissos não pode estar em todos. Todos os profissionais contribuíam para a discussão, da qual, além dos técnicos, participavam também os auxiliares administrativos e de serviços gerais. Como são realizados grupos semanais e assembleias periódicas com os adolescentes, todos os profissionais se relacionavam com eles e compartilhavam as situações vivenciadas e suas reflexões. Assim, as discussões foram marcadas pelos relatos das situações que ocorriam no espaço e por uma reflexão dos técnicos a respeito dos efeitos de suas intervenções e de sua forma de organização na realização do trabalho. A equipe ia construindo reflexões que se sustentavam tanto no trabalho realizado quanto nos relatos produzidos pelos adolescentes. Eles se questionavam e algumas vezes discordavam das impressões uns dos outros, mas se escutavam e respeitavam todas as impressões. O estudo de caso tinha como foco o adolescente na relação com os profissionais, com os demais adolescentes, com o espaço, com as atividades propostas e também com as outras pessoas que faziam parte de sua história.

Paralelamente aos encontros para estudo de caso, mantinha contato via mensagem e presencialmente com a gestora do serviço, por iniciativa desta, que queria compartilhar comigo

algumas dificuldades vivenciadas no dia a dia de trabalho. Por diversas vezes o convênio com a prefeitura e as dificuldades para realizar a prestação de contas foram tema de nossas conversas. Durante a realização da pesquisa, o serviço correu o risco de ter o convênio cancelado, devido a equívocos nos processos realizados pelo setor responsável pela prestação de contas na SMADS. Todas essas situações eram fonte de angústia e preocupação para a gestora, que as compartilhava comigo, pois sentia-se sozinha e sobrecarregada, já que buscava preservar a equipe para que eles pudessem realizar o trabalho educativo com os adolescentes.

Nessas comunicações também apareciam suas preocupações com a formação e o fortalecimento coletivo de trabalho. No período de realização da pesquisa, a equipe tinha passado por mudanças recentes, pois três dos profissionais que atuavam na equipe, que era composta por sete profissionais, tinham sido contratados há pouco tempo. Assim, entendemos que o estudo de caso possibilitava o conhecimento das suas práticas de trabalho, de como percebiam o trabalho junto ao adolescente, mas também da construção de práticas de trabalho coletivas, mas que pudessem respeitar a singularidade de cada um deles. Devido a essa mudança na equipe, os profissionais sentiam que estavam enfraquecidos para o trabalho junto aos adolescentes, pois, embora compartilhassem dos mesmos objetivos e princípios de atuação, na prática do trabalho essa colaboração ainda não ocorria.

Após a realização dos estudos de caso, também tive acesso às pastas dos adolescentes que foram tema das discussões. As análises que se produziram desses encontros e da leitura das pastas dos adolescentes serão apresentadas no Capítulo 5.

3.4. Momentos de registros, leituras e análises

Tanto os estudos de caso quanto as minhas permanências e diálogos com os profissionais dos dois serviços foram descritas em um diário de campo. Trabalhei com três diários diferentes: um para anotar as atividades que acompanhava, outro para os documentos lidos e outro para os estudos de caso.

Nesse diário, registrava os diálogos que tinha e que escutava entre os profissionais sobre os adolescentes ou sobre a instituição e que me afetavam; impressões sobre o trabalho que eles realizavam e também sobre a rotina do serviço. Enquanto estava no serviço, registrava apenas algumas palavras-chave que me ajudassem a lembrar de falas e situações que vivenciara naquele dia. No caso dos atendimentos e grupos que acompanhei, registrava essas palavras logo

que retornava à sala dos técnicos, principalmente aquelas que me ajudariam a lembrar das falas dos profissionais.

A produção dos diários ocorria no mesmo dia, assim que retornava do serviço. Primeiramente realizava uma descrição da rotina do serviço, das atividades que tinha acompanhado, das minhas impressões sobre o clima no espaço físico. Depois fazia um relato das falas dos profissionais e da situação na qual tinham ocorrido, e por fim registrava as sensações diante das situações e as minhas impressões sobre o que tinha escutado, buscando identificar como se configuravam as relações na equipe, e como os diferentes profissionais exerciam suas atividades, os conflitos entre as diferentes formas de atuar e os efeitos que produziam nos adolescentes e nos próprios profissionais.

O registro dos estudos de caso seguiu os mesmos processos utilizados para as minhas observações sobre minha permanência no serviço. Durante o encontro, anotava algumas palavras-chave, e quando retornava fazia um relato sobre o encontro. A diferença é que, como coordenava os encontros juntamente com minha colega, compartilhávamos impressões no caminho de volta, e então os registros já eram efeito das elaborações que produzíamos nesse diálogo. Primeiro descrevia minhas impressões sobre a chegada no serviço e o clima da equipe, depois relatava dados do caso que tinha sido discutido, as reflexões, questões e impasses que surgiram do caso e os direcionamentos que foram dados. Por fim, anotava as minhas impressões sobre a dinâmica da equipe durante as discussões e sobre a compreensão que construía sobre os adolescentes e os efeitos que suas intervenções produziam neles.

As pastas dos adolescentes e os diferentes documentos referentes produzidos na sua trajetória institucional também foram objeto de registro. As anotações sobre as pastas foram feitas simultaneamente à sua leitura. Anotava os argumentos utilizados pelos juízes para justificar a aplicação das medidas socioeducativas, bem como os prazos e as atividades que determinavam que fossem cumpridas pelo adolescente.

Dos Planos Individuais de Atendimento, registrava as metas que eram estabelecidas, quais informações comunicavam sobre os adolescentes, como eles eram descritos. Com a leitura dos PIAs, minha atenção foi sendo atraída para os verbos que os técnicos utilizavam para descrever as metas da medida: observava se eles estavam escritos na primeira pessoa do singular, que verbos eram utilizados para descrever as metas e se elas se referiam aos objetivos dos adolescentes na medida ou aos objetivos dos técnicos junto a eles. Também passei a observar se juntamente às metas registradas existia um histórico dos motivos de sua elaboração.

Da leitura das anotações dos técnicos sobre os atendimentos realizados percebia o que era registrado pelo técnico, e também os verbos utilizados: quais eram os verbos que utilizavam

para descrever o que se passou no atendimento, se a narrativa era registrada na primeira pessoa do singular, ou do plural, ou na terceira pessoa do singular. Anotava também as ações que tinham sido realizadas no trabalho junto ao adolescente.

Para realizar a análise dos diários de campo, realizei a impressão de todo material registrado das duas instituições a serem analisadas. Realizei uma primeira leitura destacando alguns significantes que se repetiam ou nas falas dos profissionais ou então nos meus relatos, e destaquei essas repetições, buscando fazer associações que ajudassem a produzir narrativas sobre como as equipes compreendiam os atos infracionais praticados, os adolescentes atendidos e o trabalho a ser realizado. Posteriormente, fiz uma segunda leitura destacando situações e falas que fossem expressivos dos enlaces produzidos com os adolescentes, de como a equipe se organizava para realizar seu trabalho e a quem esse trabalho era endereçado. Também tentei encontrar pontos de concordância e tensionamento entre as práticas e os modos de funcionar das duas instituições – lembrando que uma delas tinha um trabalho orientado por princípios filantrópicos e a outra pela defesa dos direitos sociais.

Por fim, optei por organizar as análises a partir do modelo proposto por Costa-Rosa (2000) em trabalho referido anteriormente em que compara os modelos asilar e o psicossocial de atenção à saúde mental, a partir de quatro parâmetros: o objeto de trabalho, a forma de os profissionais se organizarem para realizá-lo, o laço que estabelecem com o usuário (no nosso caso, o adolescente) e os efeitos políticos e éticos produzidos.

Apesar de Costa-Rosa (2000) trabalhar com o tema da saúde mental, a forma como organiza suas análises, a partir da comparação entre dois modelos com paradigmas diferentes, contribui para nossas análises no campo socioeducativo, no qual também encontramos dois modelos de atuação distintos: um modelo assistencialista ligado às entidades filantrópicas e um modelo pautado pela defesa de direitos e pelo paradigma da proteção integral.

Apropriadas desse modelo de análise, realizamos uma nova leitura dos diários de campo, destacando as falas e os registros nos quais identificávamos como cada parâmetro aparecia na instituição.

Nos capítulos seguintes, apresentaremos as análises referentes às duas instituições pesquisadas: no Capítulo 4, retrataremos o serviço de medidas socioeducativas que pertence à entidade filantrópica; no Capítulo 5, as análises referentes ao serviço que pertence a uma entidade que pauta sua atuação na defesa dos direitos sociais. Cada capítulo está dividido em quatro subitens: no primeiro deles discutimos como a instituição compreende o ato infracional e conseqüentemente o processo socioeducativo. Trata-se de entender qual o problema a ser tratado pela instituição, ou seja, o que a causa, motiva seu funcionamento, buscando analisar

quais os determinantes que a instituição relaciona ao ato infracional, bem como quais são os meios apropriados para trabalhá-los. A partir de um olhar sobre as práticas quotidianas e as concepções que as fundamentam, desvelamos como duas instituições que possuem o mesmo objeto em sua centralidade – o ato infracional e o processo socioeducativo do adolescente – se posicionam e respondem de maneiras diversas a este.

Aqui poderemos refletir se as instituições compreendem o ato infracional como um problema que tem origem no adolescente e na desestruturação de sua família ou como um problema que se passa e se produz no laço social, e que reflete uma resposta do adolescente ao lugar que ocupa nesse enlace. Se o trabalho socioeducativo é entendido como uma introjeção de limites e o controle sobre as ações do adolescente, as atitudes percorrem uma direção; mas, se compreendem o trabalho como uma possibilidade de mudança na sua posição no laço social, escolhem outras estratégias e direções de trabalho.

No segundo subitem de cada capítulo, refletiremos sobre as formas de organização da equipe para a realização do trabalho, como se dão as relações e a distribuição de poder na equipe. Também analisaremos a distribuição de poder na instituição entre as diferentes funções profissionais, e como a hierarquização ou a horizontalidade impactam o trabalho dos profissionais com os adolescentes, a rede de serviços e o poder judiciário. No terceiro, analisaremos o tipo de vínculo que os profissionais estabelecem com os adolescentes e, por fim, no quarto, discutiremos os efeitos das práticas e do funcionamento institucional nos adolescentes e nos próprios profissionais.

Importante ressaltar que, embora estejamos apresentando dois serviços pensando nos efeitos que produzem, eles não são os únicos possíveis, pois entendemos que outras configurações podem ocorrer. Porém, essas duas configurações nos oferecem elementos importantes para pensarmos o campo da política de medidas em meio aberto, suas práticas dentro de um contexto brasileiro de desigualdade social e violência contra os jovens e seus efeitos, pensando que os objetivos das medidas socioeducativas são responsabilizar e inserir socialmente os adolescentes.

4. UMA INSTITUIÇÃO INDIVISÍVEL: EFEITOS DA SUBORDINAÇÃO

A instituição foi fundada por um grupo de cristãos católicos e atua a partir da caridade e da doação àqueles menos favorecidos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e a integração familiar. Esse é o foco de trabalho, sendo que as atividades realizadas com crianças e adolescentes visam aproximá-la da família e mostrar sua importância para um desenvolvimento saudável³⁰. Concentra sua atuação no âmbito privado da família e sustenta suas práticas no afeto, mas não faz menção a um trabalho voltado para a justiça social.

Na época da realização da pesquisa, a gerente do serviço atuava pela primeira vez na área de medidas socioeducativas, já tendo atuado anteriormente em serviços de acolhimento da organização. O contato inicial para a pesquisa foi realizado com ela, que em um primeiro momento se mostrou muito aberta à realização da mesma. Mas após minha visita ao serviço e apresentação da pesquisa para a equipe, ela voltou atrás e solicitou que eu só iniciasse após os trâmites administrativos junto à SMADS, dizendo que recebera essa orientação de um representante da organização. Vale ressaltar que todas as vezes que recorri a ela para tratar de algo da pesquisa, como sobre as autorizações para os processos para aprovação do comitê de ética ou para acordar um calendário de permanências e atividades junto à equipe, ela sempre deslocava a decisão ou para a equipe técnica ou então para um representante da entidade.

Outro ponto que chamou a atenção desde o início é que não encontramos dados sobre a pessoa apontada pela gerente e pelos profissionais do Creas como representante e coordenador dos trabalhos da instituição. Não foi possível encontrar esses dados disponíveis nem no site de apresentação da instituição, no qual não há nem mesmo menção do seu nome, nem nos documentos pesquisados, embora seja sempre a pessoa mencionada na fala dos trabalhadores da entidade quando se referem aos processos decisórios e financeiros. Ainda durante a pesquisa, a gerente do serviço foi substituída por outra, que atuava em outro serviço da entidade e que também não possuía experiência em medidas socioeducativas.

³⁰ Informações retiradas do site da organização, que não será identificada neste trabalho a fim de respeitar o anonimato dos profissionais que participaram da pesquisa. Até porque não se trata aqui de analisar uma dinâmica institucional específica, mas antes de apontar os efeitos de uma certa lógica que pauta as práticas de trabalho no campo socioeducativo.

4.1. A presença da falta: o trabalho socioeducativo frente à falta de limites, de oportunidades e de recursos

Ao longo dos dez meses que acompanhei a instituição que aqui denominarei *indivisível*, um elemento esteve sempre muito presente nos discursos dos profissionais e no espaço do serviço: a falta. Ela apareceu de muitas formas, mas não como uma falta a ser elaborada, apropriada e compreendida no enlace entre profissionais e adolescentes, e sim como uma constatação, diante da qual nada era possível fazer.

Ela aparece logo no início do PPP do serviço, no qual há uma breve descrição da falta de recursos do território onde vivem os adolescentes atendidos e um reconhecimento de que a pouca infraestrutura urbana coloca as pessoas que habitam nessas condições em uma situação maior de vulnerabilidade social.

Muitas famílias nessa situação fugiram dos altos aluguéis e passaram a refugiar-se e abrigar-se no território. No meio dessas famílias, ainda haviam famílias vindas do interior, procurando melhoria de vida. Consequência deste tipo de ocupação é a precariedade das moradias construídas no distrito, totalmente em desacordo com as normas básicas de urbanismo: sem vias de acesso que não as necessárias ao trânsito de pessoas a pé, sem calçadas, sem espaço entre as moradias. Em linhas gerais pode-se dizer que, em um contexto de alta precariedade como o verificado no distrito, predomina a seguinte dinâmica: são áreas pobres com grande concentração de moradias precárias (muitas em áreas de risco) e altos índices de violência e criminalidade. Por conta disso, serviços básicos como saúde, educação e segurança pública também são oferecidos precariamente, seja pela dificuldade de instalação física dos equipamentos públicos necessários, seja pelo alto grau de rejeição dos profissionais em trabalharem nestas áreas, principalmente por conta da violência local, em um ciclo vicioso em que a desigualdade social alimenta a violência, que por sua vez reforça essa desigualdade (trecho do PPP do serviço).

Há um reconhecimento da falta de serviços básicos e da precariedade do território, bem como da violência à qual estão expostos os moradores. Ela é apresentada como inerente ao território e como causa da falta de serviços e profissionais que garantam os direitos dessa população. Há uma responsabilização da população pelo próprio desamparo frente à desassistência, como se a precariedade e a violência decorrente dela fossem produzidas pelo território, e não por escolhas e decisões políticas que falham em garantir os direitos de parte da população. Embora a Constituição de 1988 apresente como um dos compromissos do Estado a diminuição da desigualdade social, por meio de políticas sociais, não há no documento

nenhuma referência à responsabilidade do Estado no planejamento urbano e em garantir os direitos básicos da população, principalmente daquela que se encontra em situação maior de vulnerabilidade social.

Os problemas sociais e as condições que produzem o desamparo e a violência não são questionados, há um apagamento das escolhas políticas e da violência protagonizada pelo Estado, gerando uma individualização de problemas que são sociais e políticos. A narrativa de que o território tem um alto índice de criminalidade localiza e territorializa o problema da violência social, obscurecendo que as pessoas que habitam o território são as que mais sofrem com a violência, e buscam diariamente estratégias para lidar com a mesma³¹. Nessa leitura inicial, a população do território, e conseqüentemente o adolescente, é ao mesmo tempo uma vítima do alto índice de criminalidade do território e também um potencial criminoso, pois, na medida em que ele cresce, vai incorporando essa violência naturalizada.

Os adolescentes do território demandam atenção especial pois representam o grupo etário mais vulnerável socialmente, primeiramente por causa da desestruturação familiar e a conseqüente proximidade com a criminalidade e em especial o tráfico de drogas... Nestes bairros residem grande número de adolescentes infratores que cometem atos infracionais em territórios com menor índice de vulnerabilidade. São usuários de drogas, sobretudo a maconha e a cocaína, cujo acesso ocorre pelos vários pontos de tráfico (trecho do PPP do serviço).

Eles entendem que os jovens que habitam nessas regiões são os mais vulneráveis socialmente, mas a vulnerabilidade é causada pela desestruturação familiar, que produz a proximidade com a criminalidade. Há então uma culpabilização das famílias, tanto pela situação precária na qual se encontram quanto pela situação dos adolescentes que se envolvem em atos ilícitos. Nessa leitura, as questões sociais são consideradas produtoras de vulnerabilidade, mas ao mesmo tempo há uma culpabilização dos indivíduos. Há aqui duas questões a serem problematizadas nessa compreensão quando pensamos na inserção do sujeito no laço social.

A primeira delas é a ideia de que um território é naturalmente vulnerável e perigoso, o que promove um apagamento das condições de produção dessa precariedade, produzindo uma

³¹ Em pesquisa recente sobre a desigualdade na cidade de São Paulo realizada e divulgada em 2017 pela Rede Nossa São Paulo, constata-se que a idade média ao morrer varia muito conforme a região da cidade. Em distritos das áreas com maior infraestrutura, essa média é de 80 anos, enquanto que nas regiões mais pobres e com menos infraestrutura, essa média varia entre 56 e 59 anos. A pesquisa encontra-se disponível no link: https://nossasaopaulo.org.br/portal/mapa_2017_completo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

criminalização do território e uma homogeneização das pessoas que nele habitam, o que, por sua vez, desconsidera as diferentes possibilidades de resposta que o sujeito pode construir diante de um mesmo cenário social. Ao longo do meu trabalho de pesquisa no mestrado (BERTOL, 2010), em que analisei as relações que os adolescentes estabelecem com as leis, fica claro que a motivação para o cometimento de atos infracionais por estes é múltipla e diversa, e requer a compreensão de quais respostas o sujeito foi construindo para as suas condições sociais e que lugar construiu no laço social. Percebe-se que existem questões sociais semelhantes, que atravessam as trajetórias desses adolescentes, mas não é possível uma generalização, pois elas não são determinantes. A compreensão que o serviço produz sobre os adolescentes e as causas de seus atos infracionais se estende a todos os adolescentes, e nesse sentido é um saber indistinto e vago, pois não se articula aos significantes da história do sujeito, que ficam obscurecidos, silenciados.

Ao sair do serviço, dou carona para uma das técnicas recentemente transferida para o serviço. Ela conta que está muito incomodada com a equipe técnica. Conta de uma visita domiciliar realizada juntamente com outra técnica em que não conseguiram achar a casa da família. Enquanto procuravam, ela perguntava para a colega como era a cara do adolescente, como era a mãe dele, pois isso as ajudaria a pedir informações. E ela não sabia nada, dizia que não lembrava da cara do adolescente porque eles são todos iguais, todos muito parecidos. A técnica se questiona como é possível trabalhar um plano de atendimento individualmente ou a singularidade dos adolescentes se os técnicos não escutam, acham todos iguais. Comenta também sobre uma colega que faltou no dia da coordenação do grupo de adolescentes e que em nenhum momento perguntou sobre o que tinha acontecido no grupo. E que quando ela teve a iniciativa de contar como tinha sido, a técnica perguntou para ela: "e, vem cá, eles têm desejo?". Isso também a incomodou profundamente. Na sua percepção, os técnicos não investem nos adolescentes e nem acreditam neles. Além disso, ela tem se sentido desqualificada enquanto técnica pelos colegas, que dizem que ela é boazinha, querida, fofa (conversa com técnica, diário de campo, 02/02/2017).

Em uma das discussões de caso:

Falam da diferença de registro entre o SASF³² e o SMSE, pois no SASF o usuário irá passar por vários profissionais, então o relatório tem que ser completo, tem que conter muitas informações sobre o usuário, pois o técnico que vai atender tem que saber da vida dele, e do que já foi feito. E que no serviço não, porque só eles atendem o adolescente. O relatório é mais completo de informações quando vai para o juiz. A técnica também diz que esse registro dos atendimentos é mais sucinto e não tem estas impressões porque a clientela deles é toda igual, que claro que tem diferença, mas que os atos infracionais são parecidos, que a estrutura familiar é a mesma, que eles

³² Serviço de Assistência Social à família.

são muito iguais, com as mesmas questões (trecho do estudo de caso, 24/03/2017).

Uma vez que as condições sociais precárias são entendidas como causa dos atos infracionais, os adolescentes são vistos como todos iguais. Apesar de marcar que existe uma diferença entre eles, esta não ganha relevância para o trabalho, pois os profissionais não conseguem olhar para a singularidade do adolescente (a ponto de não conseguirem diferenciá-los visualmente), não há um recorte que possibilite uma análise de como cada adolescente responde às questões familiares, sociais e políticas, considerando as particularidades e a história dos sujeitos. Há então um saber que se antecipa ao adolescente, um saber indistinto que explica o seu envolvimento com atos infracionais, e que, por mais que explique as condições sociais ou pessoais de envolvimento dos adolescentes com a prática de atos infracionais, exclui o sujeito, pois o adolescente se torna objeto de uma narrativa que o antecede, não sendo tomado como um narrador da própria história, ficando silenciado e desapropriado de um saber sobre si mesmo.

Em umas das Interpretações de Medidas – atendimento que ocorre logo no início da medida – que acompanhei, ao sairmos, a técnica comenta comigo que o adolescente “já é figurinha conhecida, e que é só uma questão de tempo para que ele descumpra a medida e vá para a Fundação ou CDP” (conversa com técnica, diário de campo, 02/02/2017). Em outro caso que acompanhei, no qual o adolescente foi morto três semanas após sair da Fundação Casa, quando questiono sobre as causas de sua morte, a técnica diz que “estava na cara que isso ia acontecer”, e “que ele nunca deveria ter saído da Fundação Casa” (conversa com técnica, diário de campo, 08/12/2016).

Ao mesmo tempo que já sabem quem vai cumprir a medida e quem não vai, os técnicos não sabem sobre os adolescentes que acompanham. Quem possui esse saber são os relatórios e laudos. Lá imaginariamente se encontra tudo que é possível saber sobre o adolescente, mas nem o técnico e nem o adolescente se apropriam desse saber.

O técnico não sabia dar informações sobre as coisas que o adolescente gosta, sobre a relação do adolescente com a escola. Se ele já estava na escola antes de ser preso. Não sabia dizer como era a relação dele com a mãe antes dela casar com o padrasto, não sabia sobre o pai do adolescente. Também não sabia dizer por quem ele já tinha sido atendido e nem quais tinham sido as intervenções realizadas no caso. Embora, quando questionado, ele dissesse que as técnicas que o atenderam antes fizeram vários encaminhamentos, como à escola e oportunidades de emprego. Ele diz que o adolescente não foi a nenhum desses encaminhamentos, mas não questiona o adolescente sobre o porquê de não ir aos encaminhamentos feitos. Quando questionado, o técnico

diz que essas informações que ele possui sobre o adolescente estão na pasta dele. Ele diz que fica incomodado no atendimento, pois parece que se ele ficar em silêncio o adolescente também fica. Ele diz que se incomoda porque gostaria de ouvir mais coisas do adolescente e que esse também espera ouvir coisas dele (trecho do estudo de caso, 24/02/2017).

Apesar de a pasta possuir tudo o que é necessário saber sobre o adolescente, há algo que escapa, algo que o técnico gostaria de ouvir, e percebe que o adolescente também gostaria de ouvir. Aqui aparece a dimensão subjetiva de ambos, que não consegue ser reduzida a esse saber burocrático e esvaziado de sujeitos que fica registrado nos relatórios. É essa dimensão do sujeito que fica silenciada, porque não pode ser ouvida, que vai aparecendo e indagando os profissionais. No caso desse técnico que trouxe o caso para ser discutido, percebemos que tinha algo da dimensão do sujeito que o indagava, que lhe aparecia como um enigma, e que lhe incomodava. Nesta situação específica, ele localizava o seu incômodo com o fato de o adolescente expressar não gostar de sua mãe, afeto que o técnico não conseguia aceitar e nem compreender. Além disso, o técnico considerava o adolescente muito inteligente, e não se conformava com o seu envolvimento com o tráfico. Foram esses dois elementos da singularidade do adolescente que ressoaram no técnico, fazendo com que ele se visse frente a um enigma. Entretanto, existia um impedimento da equipe de escutar os adolescentes e suas histórias.

Ele diz que dá conselhos no atendimento, para ele tomar cuidado com a polícia. O técnico diz que queria saber da relação da família – o que sente pela mãe, o que de fato aconteceu. Mas ele não pergunta, porque o adolescente não gosta de falar da mãe, nem do nome da mãe (trecho do estudo de caso, 24/02/2017).

E mais adiante no mesmo encontro:

Uma das técnicas diz que o problema do adolescente é muito maior do que a medida, pois “o que adianta trabalhar aqui dentro, se lá fora a vida dele é quebrada, se lá fora ele tem um problema muito maior”, que é o conflito familiar. Frente a essa fala, questiono por que eles, enquanto técnicos, não podem fazer esse trabalho de recuperação de vínculos. Ela então diz que eles não são psicólogos (a equipe tem uma psicóloga), e que vai acabar a medida desse adolescente e que vai mexer em feridas com as quais não vão lidar depois, e que isso é muito perigoso, muito sério. Pois mexem na ferida e depois deixam os meninos sem apoio (trecho do estudo de caso, 24/02/2017).

Durante as discussões de caso que realizamos no serviço, os profissionais comentavam que tinham vontade de saber mais coisas dos adolescentes, das coisas que lhes fazem sofrer, mas que tinham medo de “abrir uma porta que depois não saberão como fechar”. Isso faz com

que os adolescentes não sejam escutados, pois os técnicos têm medo de serem invasivos e de não saberem lidar com o sofrimento presente nas histórias dos adolescentes. Esse sentimento de impotência se reforçava na medida em que os profissionais desse serviço atuavam de forma individualizada, pois não havia espaços coletivos de diálogo e reflexão sobre o trabalho, nem de compartilhamento das experiências. Sentiam-se sozinhos e muito responsáveis pelas histórias dos adolescentes. A impossibilidade de escuta produzia efeitos nos técnicos e nos adolescentes, levando a um silenciamento, uma vez que existiam coisas que não podiam ser ditas, porque não podiam ser escutadas pelos técnicos, dado o sentimento de impotência frente às situações de violação e desamparo vividas pelos adolescentes.

Em relação a esse serviço de medidas, havia uma escolha em dar ênfase no trabalho de desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes e suas famílias. As propostas de trabalho junto aos adolescentes seguiam os objetivos apontados pela legislação, como a sua inserção social por meio do seu encaminhamento à rede socioassistencial. O PPP apresenta o serviço de medidas como um lugar de atendimento, cuidado, referência e atenção aos adolescentes, no qual eles e seus familiares possam ressignificar suas relações pessoais e sociais. Mas o trabalho visa à educação de jovens e seus familiares a partir de valores humanos e referências éticas que contribuam para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, há a ideia de que a violência e a criminalidade são efeitos de uma falta de limites dos pais sobre os adolescentes. Vemos operar então a ideia de que a responsabilidade frente às leis e normas jurídicas seria efeito do desenvolvimento de um sujeito moral, o qual é consequência de uma educação pautada pela disciplina que os pais não conseguiram transmitir.

Essa perspectiva relativa ao ato infracional coloca os profissionais como aqueles que devem colocar os adolescentes nos trilhos, técnicos da prestação de contas e da “cobrança”:

Em algum momento do grupo, três técnicas ressaltam que o técnico está se ocupando apenas do lado humano, esquecendo do lado punitivo, e que ele também é importante. Argumentam que tem que ver o lado humano, mas também tem que ver o lado da medida. O adolescente tem que perceber a consequência dos comportamentos dele. Questiono o que é a punição na medida. O grupo diz que punição é ter que vir bater ponto. Prestar contas. Saber que está de castigo. Ter alguém cobrando, porque a família não faz isso (trecho do estudo de caso, 10/03/2017).

No mesmo encontro, há uma fala sobre as famílias:

Eles costumavam fazer o grupo de família no sábado, mas as mães não vinham, então mudaram para a semana mesmo. A técnica justifica dizendo que “as mães que têm força de vontade mesmo, elas vêm. Tem mãe que você

chama, chama e ela não vem”. Ela também falou das dificuldades das mães para criarem seus filhos, pois as mesmas passam o dia todo fora, não têm com quem deixar o filho, não têm como cuidar, como olhar o filho, e acabam não conseguindo saber o que está acontecendo com ele. Mas retoma a fala de que a mãe que quer cuida. Pois algumas mães ligam para eles para saber se o filho veio, se não veio, como está. “Mas tem mãe que não quer nem saber, que o filho está cumprindo medida socioeducativa, cometeu um ato infracional e elas não estão nem aí”. Com relação à família, eles falam que “trazer a responsabilidade deles enquanto família é uma espécie de bronca”. Então algumas técnicas defendem que tem que dar bronca. Ela conta que quando fazem IM (Interpretação de medida), as famílias prometem tudo, que vão ajudar, que vão estar próximos, mas que depois não fazem nada do que falam. Ela conta que na IM conversa com as famílias, fala para que procurem o serviço para tudo que precisarem, que eles estão ali para ajudar, e que podem contar com eles para tudo. Mas que algumas famílias não fazem isso. Ela sente as famílias muito distantes do serviço, as famílias, tal como os adolescentes, não aderem à medida. O técnico diz que antes de qualquer coisa quer conhecer as famílias. Ele diz que tentou sair do lugar da bronca, que está tentando um lado mais humano. Ele diz que eles ficam muito no lugar da ordem, da bronca e que até o “garoto fica esperando algo de ordem. Às vezes essa roupagem de técnico poderoso, de ser aquele que diz eu sei o que você precisa. Chegar no atendimento e ficar dando dura”. Ele diz que quer sair disso, que é um lugar pesado, e que quer colocar todas no mesmo espaço. Fala que quer plantar uma semente em relação à mãe e às irmãs. Quer tentar uma aproximação da família, fazer eles conversarem. Ao final, eles dizem que o serviço não é de todo punitivo. Tem alguma coisa de restaurativo. (trecho do estudo de caso, 10/03/2017).

Uma vez que a família não consegue colocar limites nos filhos, os técnicos se veem responsáveis por essa função, o que faz com que se ressentam da família, como se esta fosse “a causa” do ato infracional, obscurecendo as condições sociais às quais também está exposta. A medida socioeducativa torna-se então um trabalho de cobrança do adolescente e de sua família. Relembramos então de como as leituras de Rosa (2016) e Pellegrino (1987) do mito edípico nos mostram como as questões familiares são atravessadas pelas questões sociais e políticas. Eles apontam como o mito diz da posição do sujeito em relação à lei, ao poder, e que esse não teria somente uma dimensão familiar, mas é sobre uma disputa de poder, sobre um conflito sobre quais as leis que irão valer no controle da polis. Assim, a responsabilização frente a um pacto social envolve não somente a dinâmica familiar e a introjeção de limites, mas também as condições sociais nas quais o sujeito se constitui, que podem colocá-lo em uma situação de ainda mais vulnerabilidade com o cumprimento da lei.

Embora tenhamos que considerar a singularidade dos sujeitos e de suas respostas frente às condições sociais precárias, isso não pode produzir o apagamento da responsabilidade do Estado e mesmo da sociedade civil, na produção da precariedade e vulnerabilidade das pessoas, bem como a responsabilidade em produzir transformações em suas condições de vida. Como

diz Butler (2006), trata-se da produção de uma distribuição geopolítica da vulnerabilidade, a qual envolve tanto aspectos materiais, como a falta de infraestrutura e de serviços que garantam os direitos da população, quanto aspectos simbólicos, como a construção de narrativas sobre o território e sobre as pessoas que nele habitam como responsáveis pela violência.

Por outro lado, as próprias falas dos técnicos expõem um conflito entre uma perspectiva punitiva e uma perspectiva que denominam “humana”, de acolhimento e de diálogo. Há uma disjunção entre a garantia de direitos e a responsabilização, sendo que esta seria construída pelas cobranças e pela via punitiva, necessária para a construção de um sujeito responsável. Mas então, a que limites os técnicos estão se referindo? E por que ele seria uma intervenção que se opõe ao diálogo, ao acolhimento e à garantia de direitos dos adolescentes?

A noção de limite e de lei que não se conjuga com o acolhimento com o diálogo não é uma lei que possibilita a equidade e um pertencimento ao pacto social, mas é uma lei imperativa, que determina o assujeitamento ao outro sem que possibilite ao sujeito a inclusão em um sistema de trocas, sem lhe proporcionar um exercício de sua liberdade (Pellegrino, 1987). Os próprios técnicos, ao falarem da importância de também trabalhar o lado humano da medida, demonstram que não é possível negar a precariedade social, seja por aspectos materiais ou simbólicos, à qual esses adolescentes estão expostos. A impotência para operar uma mudança nesse cenário marca a fala dos técnicos, que se veem com poucos recursos para oferecer nesse processo socioeducativo.

Ao final da IM, enquanto conversávamos, eu comentei com a técnica que o adolescente não está querendo nada, parece ter desistido, ela concorda, dizendo que ele desistiu de si mesmo. E que não tem o que fazer porque não tem uma solução para oferecer para os adolescentes, não tem uma tábua de salvação para oferecer. “Não tem um lugar para o qual possa enviar eles, dizer, olha, tá aqui, pra você mudar de vida (conversa com a técnica, trecho do diário de campo, 27/04/2017).

Apesar de entenderem que a falta de políticas públicas e sociais adequadas, a violência do Estado e a segregação social sejam aspectos fundamentais para entendermos os atos infracionais cometidos pelos adolescentes, pois deixam estes “sem um lugar”, os técnicos sentem que não podem fazer nada a esse respeito. Diante desse cenário social, é novamente a impotência que fica marcada. Não se reconhecem e não reconhecem os adolescentes e suas famílias como sujeitos políticos, com capacidade de articulação e transformação social. Essa despolitização do trabalho com o adolescente é encontrada também nos princípios que norteiam o trabalho do serviço, que se orienta para o fortalecimento da família. A socioeducação se

restringe a colocar os limites que a família não colocou, processo que se operaria com o cumprimento dos encaminhamentos feitos judicialmente e das normas institucionais, mesmo que muitas vezes os próprios técnicos não vejam isso produzir efeito na vida dos adolescentes. Nesse processo de fazer o adolescente aderir à medida socioeducativa, se sustentam ou no poder punitivo do juiz, expresso na ameaça de internação do adolescente, ou no vínculo que tentam estabelecer com o adolescente.

Os técnicos reconhecem esse lugar de cobrança como um lugar de poder sobre o outro. Porém também reconhecem como esse lugar acaba se tornando uma armadilha, uma vez que eles ficam reduzidos a operar dentro de uma lógica de aderir ou não aderir à medida. Esse é um discurso recorrente no cotidiano dos técnicos, e é também um indicador da avaliação dos serviços pelo Creas (São Paulo, 2010). Mas o que seria aderir à medida? E que medida é essa?

Em uma das discussões de caso realizadas, uma das técnicas nos aponta qual é a medida:

Proponho então, uma vez que não temos muita informação sobre a história do adolescente, falarmos sobre seu PIA. Eles relatam que o PIA é enviado para o juiz depois de trinta dias de entrada do adolescente e que depois são enviados relatórios informativos, mas que o PIA é realizado uma única vez. Essa informação gera desentendimentos na equipe, alguns dizem que o PIA é enviado sempre, é sempre revisitado, e outros dizem que vai somente no começo. Alguns dizem que os relatórios que são enviados trimestralmente fazem referência ao PIA, pois vão contando o que já foi realizado com o adolescente. Levantamos com os técnicos as áreas contempladas pelo PIA, eles dizem que são escola, profissionalização, cultura, esporte e lazer, vínculos familiares, saúde, cidadania. Uma das técnicas diz que essas áreas variam, pois depende do adolescente. Eles relatam que o PIA contempla os desejos do adolescente, o que ele quer fazer, pois de nada adianta colocar coisas que o adolescente não vai cumprir. Por outro lado, têm que ser estratégicos e não podem colocar coisas que os comprometam junto ao juiz. Eles dizem que o juiz já tem um PIA pronto na cabeça e que muitas vezes é diferente daquele que eles têm. Relatam que ainda que, o adolescente não cumpra o que é solicitado no PIA, essas são áreas às quais os técnicos têm que se referir para o juiz. Eles falam sobre a escola e sobre o fato de muitas vezes o adolescente não querer estudar, pois aquilo não tem sentido para ele. Em alguns casos, eles informam no PIA que o adolescente não quer estudar, pois não podem se comprometer e nem comprometer o adolescente dizendo uma coisa que ele não vai cumprir, pois isso o deixaria preso à medida. Como resposta ao PIA encaminhado, o juiz diz se homologa ou impugna. Normalmente o Pia é homologado. Mas os técnicos relatam situações nas quais tiveram PIAs impugnados e que isso era considerado errado, que a gestão entendia que não podiam ter Pias impugnados. Quando eles relatam as situações de impugnação, elas ocorreram porque o judiciário pedia mais dados, ou prazos para as ações a serem desenvolvidas com os adolescentes. Por exemplo, se escreviam que o adolescente ia tirar os documentos em breve, o juiz solicitava uma data para que isso fosse ocorrer, um prazo. Essa resposta do juiz gerava um mal-estar muito grande. Percebo que ter um PIA impugnado é motivo de vergonha para a equipe. Eles dizem que, para a gestão, se o juiz aceita então está certo (trecho do estudo de caso, 13/04/2017).

O medo de ter um PIA impugnado revela que para os profissionais seu trabalho também está sob avaliação, do juiz e dos gestores da entidade. Durante a leitura de alguns Pias elaborados pela equipe, identificamos na descrição das metas dos adolescentes verbos que expressam tarefas dos técnicos, e não dos adolescentes: “encaminhar para a matrícula na escola”, “orientamos sobre a importância da escolarização”, “o adolescente recebe orientações para participar dos grupos mensais”, “pontuamos como objetivos a escolarização, a continuidade nas orientações e possíveis encaminhamentos”. As metas dos adolescentes durante a sua medida se tornam também metas do técnico a serem alcançadas pela coerção ou convencimento.

Nesse processo de construção do PIA, há então uma subordinação do campo socioassistencial ao saber jurídico, no qual não há espaço para discordar das decisões e para o diálogo. O poder judiciário é tomado como a própria lei, levando à produção de um saber que visa atender às demandas do sistema de justiça, e não às finalidades socioassistenciais. Consequentemente, o saber que se produz sobre o processo socioeducativo do adolescente não se articula à sua trajetória, e não contribui para a sua inserção social. A produção de relatórios e mesmo a construção do PIA, documentos que deveriam retratar as histórias, desejos e processos reflexivos do adolescente, se tornam sem sentido, a ponto de os profissionais não conseguirem definir quais os conteúdos desses documentos e para que eles são feitos.

Assim, os direitos como escolarização e a inserção no mercado de trabalho são transmitidos e experienciados como castigos, e não como possibilidades do adolescente de inserção e apropriação dos bens simbólicos. Vale lembrar que, segundo o Art. 112 do Eca, os juízes podem determinar medidas de proteção para os adolescentes como uma medida socioeducativa. Os técnicos relatam que dificilmente os adolescentes conseguem ser liberados sem que comprovem que estão frequentando a escola. Em muitos casos, o rendimento escolar também é avaliado. Em outros tantos, além de vivenciar um direito como um castigo, os conflitos que surgem na relação com a escola são atribuídos aos adolescentes.

O técnico inicia dizendo que a irmã do adolescente disse que este teria desistido de voltar a frequentar a escola (Cieja – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), alegando que na sala de aula há somente “retardados” e “loucos”, em referência aos alunos de inclusão. O adolescente queixa-se também das precárias instalações físicas da escola, não tendo ficado claro para o técnico a quais precariedades eles fez referência. Os participantes do grupo não parecem fazer uma questão, de fato, sobre as alegações que dificultam ou impedem o retorno escolar, tendendo assim à naturalização da evasão escolar. Para mim, a dificuldade colocada pelo adolescente – sobre o

Cieja ter se tornado reduto dos alunos de inclusão, revelando o fracasso da escola nesse trabalho – parece-me legítima e importante questão a ser pensada junto a ele, sua família, à equipe de profissionais da escola/Eja (Cieja) e à rede territorial (trecho do estudo de caso, 13/04/2017).

Quanto à possibilidade de reinserção escolar, o técnico não sabe confirmar se a informação do adolescente sobre o Cieja ter muitos alunos de inclusão é verdadeira. O técnico diz que o adolescente foi poucas vezes ao Cieja e que essa fala seria uma forma de tentar justificar a sua indisponibilidade em retomar os estudos (trecho do estudo de caso, 05/05/2017).

Não há uma escuta para as dificuldades de permanência³³ escolar do adolescente em questão, e elas são precocemente atribuídas à sua falta de vontade. As dificuldades de permanência do adolescente não são questionadas, mas sim atribuídas ao comportamento desinteressado do mesmo. Porém, novamente, aqui não encontramos a narrativa do adolescente sobre suas questões com o espaço escolar e com a aprendizagem, ele não se apropria e não produz um saber sobre as próprias dificuldades de inserção e sobre sua trajetória. Ele é um como os outros, e os técnicos já “sabem” como eles se comportam.

Embora esse conflito com o espaço escolar seja representativo do lugar da segregação desses adolescentes produzida pelo laço social – e aqui vale dizer que quando inseridos nas escolas eles são muitas vezes denominados de “os L As”³⁴ – e expressivo do processo de criminalização e de precarização das políticas públicas, esse processo não é objeto de reflexão dos profissionais, pois, como eles dizem: “o juiz não quer saber”³⁵. A garantia de direitos passa a ser uma determinação do juiz, e é realizada de modo que as relações com os serviços que garantem esses direitos não são questionadas e não contribuem para o processo socioeducativo do adolescente.

Nesse cenário, o processo de responsabilização e garantia de direitos fica reduzido à realização de tarefas determinadas pelo juiz para o adolescente. Aqui, importa cumprir as metas dadas a priori, obedecer os limites do serviço, cumprir horários, obedecer as regras, independentemente de quais sejam. O trabalho é fazer cumprir a lei, e todos, tanto profissionais

³³ Há uma distinção entre inserção e permanência escolar, porque a inserção dos adolescentes na escola, tem sido realizada por determinações judiciais. Porém, uma vez inseridos, muitos adolescentes têm dificuldade de frequentar e permanecer na escola (São Paulo, 2018).

³⁴ Forma como alguns profissionais da rede de garantia de direitos se referem de forma estigmatizada aos adolescentes que cumprem medidas de Liberdade Assistida.

³⁵ Em pesquisa realizada em 2018 pelo Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (Nat) do Ministério Público de São Paulo com os profissionais das medidas em meio aberto da cidade, estes identificaram como uma das principais dificuldades no trabalho o desconhecimento da realidade do adolescente e de suas particularidades por parte do Poder Judiciário e do Ministério Público, afirmando que são desconsiderados esses aspectos em suas decisões.

quanto adolescentes, são avaliados por conseguir isso ou não, independentemente de esse cumprimento possibilitar ao adolescente um novo posicionamento no laço social. Algo importante a ser apontado nessa instituição é o fato de que a responsabilidade ou mesmo uma mudança de comportamento e de posição em relação às próprias ações e a própria vida, será alcançada por meio da transmissão de conhecimentos e de informações e da imposição de limites sustentados pela punição, e não por meio da experiência com o outro, com o coletivo ou com a experiência com os limites enquanto organizadores e mediadores da relação.

A buscar pela inserção escolar desses adolescentes sem problematizar os conflitos decorrentes dessa relação – vivenciado mesmo antes da medida socioeducativa – é reduzir o trabalho a um processo de adequação do adolescente a um *modus operandi* social, sustentando uma criminalização dos adolescentes e sua conseqüente segregação, ou então a sua inserção precária, na qual continua vulnerável a violência e a morte.

4.2. “Se eles quiserem, eles podem colocar a gente virado de frente para a parede” – o controle em questão

No primeiro ponto deste capítulo, vimos como os adolescentes quase não participam de seus processos socioeducativos como produtores de suas próprias narrativas e histórias, se constituindo como objeto de um saber generalizado e sem sujeito. O trabalho se realiza em função de atender às demandas dos operadores do poder judiciário, as quais não fazem sentido nem para os técnicos, nem para os adolescentes. Veremos como esse movimento de colocar os sujeitos e suas capacidades enunciativas em segundo plano é corroborado por um funcionamento autoritário do serviço, no qual ocorre uma centralização dos processos decisórios referentes à organização do trabalho e à eleição das prioridades a serem cumpridas pelos profissionais por parte do responsável por gerenciar todos os serviços da organização.

Além disso, havia uma mudança frequente dos gestores do serviço, o que, segundo os técnicos, dificultava a continuidade de um projeto de trabalho. Durante a pesquisa, houve troca da gestão, e a profissional que entrou não possuía experiência na área das medidas socioeducativas, assim como sua antecessora quando iniciou na função. Nas duas gestões não eram realizadas reuniões de equipe periódicas para discutir casos e processos de organização do trabalho, elas ocorriam somente quando havia a necessidade de repasses de informações. Ao mesmo tempo em que a equipe sentia-se muito controlada, sentia-se sem suporte técnico para auxiliar a pensar as ações para os casos atendidos.

A gestora também não tinha autonomia nos processos decisórios do serviço, pois esses eram centralizados no representante legal da organização. Essa falta de autonomia para decidir e operar os processos institucionais apareceu em outros momentos de interação com a gestora. Recorto aqui um trecho de um relato que produzi a partir de uma conversa que a gestora solicitou comigo quando estava sendo transferida e substituída por uma nova pessoa.

Enquanto a gestora sai, pergunto para a auxiliar administrativa como ela está vendo a mudança de gestão. Ela diz que é normal, que essa já é a quarta, que está tranquila. Ao escutar a sua resposta, a gestora diz que isso é algo que a minha pesquisa tem que analisar, a rotatividade de gestor no serviço. Pergunto se sempre é assim, e elas me dizem que sim, que se deslocam de acordo com as necessidades da organização. Eu peço informações sobre os documentos que solicitei que ela assinasse para enviar ao Comitê de Ética. Ela me diz que o representante legal da organização não assinou, quer antes saber o que eu vou divulgar, porque ele não pode me autorizar a divulgar algo que não sabe o que é. Eu explico que a autorização não é para divulgar a pesquisa, mas sim para realizá-la e explico para ela a importância disso para o comitê de ética. Ela diz que vai tentar falar com ele de novo, que ela não pode assinar. Falo também sobre a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido pelos técnicos, e ela diz que eles não podem assinar nada sem o representante saber. Que ele é muito “cabeçudo”, muito fechado, que várias instituições já tentaram falar com ele e ele não fala. Digo que gostaria de falar com ele para saber mais sobre a história da instituição, e ela diz que acha que ele não falará (conversa com a gestora, diário de campo, 20/04/2018).

De fato, ele não falou. Apesar de autorizar a realização da pesquisa, o responsável não assinou o documento³⁶. Durante muito tempo, tentei adquirir a autorização formal do serviço para a realização da pesquisa, primeiramente solicitei que a gestora assinasse, mas ela me informou que não tinha autonomia para fornecer essa autorização, que era algo que o representante tinha que fazer. A minha entrada no serviço tinha sido autorizada pela gestora do serviço e formalmente autorizada pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), que é a responsável por regular os convênios com as Ongs, mas achei importante que o serviço também pudesse fornecer essa autorização. Porém, apesar de insistir diversas vezes, durante dois anos, a gestora sempre me dava a mesma informação, que tentaria falar com o responsável legal, que ele é muito fechado e que é difícil falar com ele.

Somente no final da pesquisa entendi sua função, pois nem mesmo os técnicos sabiam me responder com certeza. Ele sempre foi reconhecido por todos os profissionais, inclusive pela supervisora do Creas da região, como a pessoa que “manda” em todos os serviços da

³⁶ A pesquisa só foi iniciada depois de obtida a autorização juntamente com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SMADS). Essa instrução foi me dada pela gestora do serviço e é também o procedimento padrão para realização de pesquisas junto aos serviços conveniados.

organização, ou seja, as decisões ficam centralizadas nele. É ele quem decide as contratações, as transferências, quem estabelece as metas de captação de recursos e participa das reuniões com a SMADS. Há então uma forte presença sua no dia a dia da instituição, mas, ao mesmo tempo, uma ausência física. Em uma de suas supervisões, com uma assessoria externa, os técnicos reclamaram da sua ausência, pois ele não reconhecia o trabalho que realizavam.

Logo que chegamos, os técnicos estavam com alguns talões em mãos, quando nos viram, vieram nos oferecer rifas. Em tom bem-humorado, diziam que tínhamos que comprar as rifas deles, que as famílias já não aguentavam mais as rifas, que fugiam deles. Contaram que eles têm que vender um talão desses por ano, e que ao todo eles têm ali quatrocentos reais que têm que ser vendidos. Eles contam que assinam um papel pegando as rifas. Depois conversamos sobre a estrutura hierárquica da Organização, eles dizem que o representante legal da instituição é quem está sempre à frente de todas as decisões, ele que toca as coisas. Com relação à transferência de uma das técnicas que tinha ocorrido recentemente, eles dizem que é da cabeça do representante, que ele manda em tudo, controla tudo. O mesmo é dito em relação à transferência da gestora. Eles dizem que ela não queria mais sair, pois tinha se apropriado do trabalho, e que ele mandou ela para outro lugar, um serviço de acolhimento, e que também não entendem e não ficam sabendo o porquê dessa mudança (trecho do diário de campo, 29/05/2017).

As decisões sobre os processos de trabalho ficam centralizadas na função do representante da organização, que não vivencia e não conhece o dia a dia do serviço, e que conseqüentemente toma decisões que não atendem às necessidades do trabalho. Em outra discussão de caso, ocorrida alguns dias depois da mudança de gestão, encontramos todos desmotivados, e um dos técnicos falou sobre suas preocupações com a mudança:

Ressaltamos como eles foram se apropriando do espaço do estudo de caso e sustentando as discussões e os trabalhos. Eles expressaram o receio de não conseguirem manter esses espaços de trabalho com a nova gestora, que não sabem como ela é, mas que é alguém que não entende das medidas socioeducativas. E que vai falar para eles fazerem coisas sem conhecer o trabalho. Ao final do encontro, um dos técnicos disse que o receio era de que ela mudasse tudo, que o problema da gerência na organização é que a pessoa pode chegar e mudar tudo, pode decidir que quer colocar todo mundo de cara para a parede, pode decidir que não quer mais (trecho de estudo de caso, 05/05/2017).

A fala do técnico de que a gestora pode chegar e mudar tudo nos mostra como sentiam-se controlados e subordinados à gestão da organização. Eles se sentiam desconsiderados em seu trabalho, uma vez que não tinham a possibilidade de participar da construção das decisões. A promessa da elaboração do PPP do serviço era a expressão dessa dificuldade.

Desde o início da pesquisa, no final de 2016, até um ano após a sua finalização, no início do segundo semestre de 2018, a equipe não tinha se apropriado do seu Projeto Político Pedagógico. Existia um PPP escrito, mas parte da equipe não se sentia representada por ele, pois tinha sido elaborado no início do serviço pelos diretores da organização juntamente com o Creas e os técnicos da época. A elaboração do Projeto era sempre um trabalho em construção, mas que até o final da pesquisa não chegou a se efetivar. Entendemos que a dificuldade em construir esse material também expressava a dificuldade dos profissionais em se constituírem como um coletivo apropriado das decisões relativas aos processos de trabalho. Eles compartilhavam informalmente entre eles, tinham intimidade, mas sofriam com a falta de espaços coletivos de trocas, nos quais pudessem falar de suas questões e reflexões frente aos casos atendidos.

Eles falam sobre o fato de não conseguirem fazer estudo de caso sobre os adolescentes e de não conseguirem ter muitas informações sobre eles devido às muitas demandas que têm de trabalho. Eles acham que isso é uma característica de todo serviço de medida. Eu digo que não necessariamente, que cada serviço de medida funciona de um jeito, pois o Sinase não legisla sobre a quantidade de atendimento dos adolescentes nem sobre a modalidade. Surgem falas dos técnicos sobre como eles não questionam a forma de trabalhar, que quando chegaram já se fazia daquele jeito e eles continuaram fazendo... Depois falam da diferença entre os técnicos da Fundação e eles, pois os técnicos da Fundação têm mais tempo com o menino, e têm o olhar de toda uma equipe na construção do relatório. Uma das técnicas diz que é muito difícil porque a responsabilidade fica só para uma pessoa, e que ficam muito sozinhos com os casos. Eles até compartilham com o colega, pedem uma opinião, mas não sentam todos para discutir. Diz que o caso fica todo como responsabilidade do profissional de referência. E o quanto isso é difícil, pois se sentem muito culpados, principalmente quando o juiz não concorda com o que está colocado, impugna um PIA, por exemplo. O grupo vai falando das dificuldades de realizar um trabalho muito individualizado, no qual o caso não é da equipe, mas sim do profissional. A técnica ainda fala que, por não conhecer o caso, acabam dando opiniões que parecem agressivas, críticas, mas porque não conhecem o caso todo. Falam da falta que sentem de alguém que puxe o trabalho para ser feito de um jeito diferente. Eles falam que o PPP é essa possibilidade. Dizem que ele está sendo construído, e falam “vamos esperar para ver o que vai sair” (trecho do estudo de caso, 24/03/2017).

Os técnicos reconhecem que não há uma construção coletiva do trabalho, e o quanto isso é prejudicial, pois sentem-se hiper-responsabilizados e culpados quando algo não é aceito pelo juiz, pois a decisão deste é tomada como verdade tanto para os gestores quanto pelos técnicos. Ao mesmo tempo, falam da falta de alguém que possa coordenar os processos coletivos, os espaços de troca de ideias. Eles sentiam falta de um suporte técnico e de alguém

que fizesse a função de organizar coletivamente o trabalho, uma vez que a gestão não tinha conhecimento da área e realizava apenas funções administrativas.

Durante os dez meses em que acompanhei o trabalho da equipe, participei de reuniões para o planejamento anual dos grupos com os adolescentes e famílias, de duas supervisões com uma assessoria contratada, de uma reunião com outros serviços de medida mediada por uma Ong, e coordenei seis encontros para estudo de casos com a equipe. Em nenhum desses momentos a gestora esteve presente. Entretanto, em uma das vezes em que estive no serviço, ela realizou uma reunião com toda a equipe técnica, administrativa e operacional, da qual fui solicitada a não participar. Depois fiquei sabendo que essa reunião teve como objetivo repassar aos profissionais as metas de captação de recursos, que era algo que tinham que realizar periodicamente.

Como ela me informou nos nossos primeiros encontros, ela não possuía experiência na área de medidas socioeducativas antes de desempenhar a função de gestora, mas, por uma determinação institucional, foi transferida. A escolha por uma gestora que não possuía conhecimentos na área não parece ser aleatória ou pontual, uma vez que a gestora que a substituiu durante o percurso da pesquisa também não tinha experiência na área. Ressalto aqui que, segundo as Normas Técnicas Nacionais, a atribuição do gestor é de dar suporte técnico ao trabalho da equipe e incentivar práticas coletivas, o que requer conhecimento sobre o campo das medidas socioeducativas (BRASIL, 2016).

Essa ausência de um suporte com o qual pudessem contar para pensar o trabalho junto ao adolescente produzia uma individualização do trabalho, pois respondiam individualmente ao juiz e à entidade, pelo adolescente do qual eram referência. Apesar dessa individualização, não aparecia uma singularidade do trabalho dos profissionais. Suas atuações e intervenções não se pautavam por parâmetros pedagógicos e objetivos que fossem representativos da equipe, mas sim por um saber burocrático, que expressava a vontade do juiz e dos representantes da instituição. Quando a técnica enuncia que o PPP é a possibilidade de realizar um trabalho diferente, mas que eles vão “esperar para ver o que vai sair”, ela nos dá notícias de como eles não se veem produtores de um saber que diga sobre seu próprio trabalho.

Juntamente com a individualização da atuação, ocorria uma homogeneização, na medida em que todos ficavam referenciados a um saber que lhes era exterior, fosse do poder judiciário ou do representante da organização.

No texto “Psicologia das massas e análise do ego”, Freud (1921/2011) demonstra como o grupo produz efeitos psíquicos, sendo responsável por alterações nos comportamentos daqueles que pertencem a ele. Um desses efeitos é o que ele chama de contágio entre as pessoas,

fazendo com que as singularidades sejam anuladas, em um movimento de alienação do sujeito aos ideais do grupo – que pode ser o líder, um saber, uma norma –, constituindo-se aí um grupo homogêneo. Isso ocorre por um processo de identificação, no qual o ideal dos indivíduos é substituído pelo objeto ideal do grupo. O fato de todos estarem identificados ao mesmo objeto, alienados a ele, produz uma identificação entre os membros do grupo, que reforça a identificação ao objeto que ocupa o lugar de ideal. Escreve Freud:

Assim, pois, o desaparecimento da personalidade consciente, o predomínio da personalidade inconsciente, a orientação dos sentimentos e das ideias em igual sentido, por sugestão e por contágio, e a tendência a transformar imediatamente em atos as ideias sugeridas são as principais características do indivíduo integrado em uma multidão. Perdidos todos os seus traços pessoais, passa a converter-se em um autômato sem vontade (FREUD, 1921/2011, p. 95).

Vemos que Freud chega inclusive a falar de um desaparecimento da vontade do sujeito, e de uma inibição do pensamento e do processo de reflexão, uma vez que o grupo tende rapidamente à ação. Os membros do grupo estabelecem uma relação de subserviência com o líder, que ocupa a função do ideal de eu. Vemos então que os sujeitos abdicam da sua possibilidade de construção, de sua singularidade, pelo ideal do grupo. Essa substituição que se opera nos sujeitos, de substituição do ideal de eu pelo ideal do grupo, leva ao processo de homogeneização imaginária, sustentada por uma negação das singularidades, as quais são negadas e sentidas como ameaçadoras ao grupo.

Isso não quer dizer que não houvesse a expressão das singularidades e das diferenças entre saberes e formas de atuação, mas elas eram desencorajadas, criticadas, desqualificadas. As diferenças e singularidades geravam conflitos e tensão na equipe, mas não havia espaço para a elaboração desses conflitos, produzindo um silenciamento dos mesmos e reforçando a individualização do trabalho. Os próprios profissionais nos apontam esse movimento quando enunciam que “não questionam a forma de fazer, que quando chegaram já era feito desse jeito e continuaram fazendo”.

Esse movimento de silenciamento dos questionamentos sofreu e produziu efeitos também nos encontros propostos para estudos de casos. Como observamos no capítulo três, até o terceiro encontro, nos reunimos na sala dos técnicos, entre suas mesas e computadores, não havia uma configuração de grupo, e dada a fragmentação que ficava explícita nas discussões, eu e minha colega decidimos nos reunir na cozinha. Essa sugestão foi prontamente acolhida pela gestão e demais profissionais, e nesse o encontro os profissionais questionaram seu modo

de trabalho, puderam falar das dificuldades decorrentes da individualização do trabalho e construir saberes singulares sobre o caso discutido, chegando inclusive a lembrar de cenas, diálogos e situações que não tinham se lembrado nos encontros anteriores. Porém, após esse encontro, a gestora solicitou que voltássemos a realizar os estudos de caso na sala dos técnicos, e encontrar uma data para os encontros tornou-se mais difícil, e houve esvaziamento dos profissionais das discussões. Assim, embora os questionamentos e reflexões tenham sido produzidos pelos técnicos, entendemos que houve um movimento institucional para a manutenção da fragmentação do trabalho e, conseqüentemente, da centralização do poder.

Vemos então que a resistência para a coletivização do trabalho realizado contribui para que os técnicos continuem submetidos às determinações do representante institucional e do poder judiciário e para que continuem desapropriados de suas capacidades enunciativas de sujeitos e do saber que produzem.

Aqui, torna-se importante ressaltarmos também outras condições que podem produzir desamparo dos profissionais, por exemplo, a precariedade dos vínculos trabalhistas gerada pela terceirização dos serviços de medidas socioeducativas. Diversos profissionais relatam o medo de serem demitidos caso discordem das determinações do juiz, e contam cenas nas quais isso ocorreu. Há casos em que os juízes solicitam que os profissionais sejam advertidos pela forma como se colocam nas audiências. E todos os profissionais que atuam nas medidas socioeducativas com quem conversamos durante esta pesquisa relataram experiências nas quais foram desqualificados pelos juízes, seja pela forma como responderam aos relatórios enviados ou como se portaram quando acompanharam os adolescentes nas audiências. Como pesquisadora, tive a oportunidade de acompanhar situações diferentes de encontro entre técnicos e juízes. Em uma delas, durante a apresentação de uma pesquisa realizada junto aos técnicos dos serviços de medida, uma das juízas se mostrou contrariada e se retirou abruptamente do local quando os dados indicavam que o poder judiciário restringia a autonomia dos profissionais na condução dos processos socioeducativos dos adolescentes, pré-determinando as metas a serem atingidas por estes em seus PIAs.

Percebemos então que há uma arbitrariedade na atuação dos juízes, não somente em relação aos adolescentes, mas também em relação aos técnicos sociais. As respostas dos técnicos e como são afetados por esse mal-estar produzido na tentativa de comunicação com o poder judiciário varia em função de reconhecerem na equipe e na organização na qual trabalham um suporte para suas decisões e reflexões, e para o trabalho realizado junto ao adolescente. No caso desse serviço, os técnicos entendem que a organização corrobora as determinações judiciais, dificultando um diálogo e a autonomia de trabalho.

Em conversa com a gestora, ela me conta que os técnicos estão atrasando relatórios e relatos das pastas. E que o Creas tem cobrado, pois a supervisora foi cobrada pelo judiciário. Este tem percebido nas reuniões, nas audiências e nos relatórios que os técnicos estão muito despreparados, e o Ministério Público cobrou uma ação da prefeitura. Fala que eles exigiram uma capacitação, e que os técnicos também pedem isso há muito tempo. Ela continua contando que cobra dos técnicos os relatórios, estes dizem que estão com muita coisa para fazer, que estão cheios de estudos de casos. Ela diz que eles têm reclamado muito de falta de tempo, e que têm muito estudo de caso. Ela então me conta a história de uma criança com a qual trabalhou em um serviço de acolhimento (Saica). A criança estava chorando muito, e não queria ir para o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). Ao ser perguntada sobre o que ela queria, ela disse que só queria ficar em casa. Ela concluiu dizendo que os técnicos estão assim, eles estão precisando de um tempo para ficar em casa, para ficar só com eles. Ela diz que eles precisam de um tempo para escrever os relatórios e que ela deve isso a eles (conversa com a gestora, trecho do diário de campo, 21/03/2017).

O trabalho socioassistencial passa a ter como parâmetro de avaliação a produção dos relatórios e registros nas pastas. Durante uma das discussões de caso, a função desses registros foi ponto de divergência entre os profissionais, pois enquanto alguns entendiam que era um registro interno, como uma memória do próprio profissional, outros entendiam que era uma obrigação determinada pelo Creas, para fins de controle do trabalho realizado. De qualquer forma, em nenhum dos polos da discussão aparecia a importância do registro para o adolescente, como uma forma de deixar registrada sua história. Ao realizarmos a leitura desses registros de atendimentos, identificamos que eles informavam se o adolescente comparecia ou não ao serviço; as orientações realizadas pelo técnico; os encaminhamentos para a escola e outros cursos; e por fim se ele estava cumprindo as orientações dadas. Não era possível conhecer o adolescente e sua história e nem as reflexões trazidas e construídas no atendimento. Quando apareciam outras informações, eram referentes à família, algum conflito que estivesse ocorrendo ou ao uso de drogas. Eram registros que tratavam do cumprimento ou não das tarefas determinadas.

Assim, o trabalho realizado com o adolescente e os efeitos que ele produz, não pareciam ser relevantes para uma avaliação da efetividade do trabalho. Operava-se uma inversão na finalidade das medidas socioeducativas: os relatórios deixaram de ser uma consequência do trabalho realizado junto ao adolescente, para serem a principal atividade, a qual necessita do adolescente como objeto de coleta de dados. Ao invés do trabalho socioeducativo embasar o relatório, é este que embasa o trabalho com o adolescente. Assim, não contribui para o seu processo de responsabilização e inserção social, e também fica esvaziado de sentido para o

técnico, na medida em que se trata apenas de uma produção para o cumprimento de um imperativo legal, representado pelo juiz.

Se a centralidade do trabalho está na elaboração de relatórios para o judiciário e para a prefeitura, qual seria o lugar do adolescente na instituição? Ele seria apenas um meio para realizar uma determinação judicial? E os profissionais, seriam apenas coletores e passadores de informações?

4.3. Atribuindo responsabilidades, produzindo silenciamentos

Até aqui, vimos como a compreensão e o tratamento do ato infracional como um problema de limites dos adolescentes e suas famílias produz um apagamento do sujeito e consequentemente a produção de um saber burocrático, desarticulado da história do adolescente. A centralização do poder e a pouca participação dos profissionais nas decisões sobre os processos de trabalho, bem como a individualização destes, levam a uma objetificação dos profissionais, que se reconhecem sem autonomia de trabalho. Pensaremos agora quais os efeitos nos vínculos dos profissionais com os adolescentes.

Uma das mudanças que o Eca produziu no trabalho com os adolescentes é a diretriz de que este seja protagonista da sua medida socioeducativa, ou seja, que seu Plano de Atendimento seja um reflexo de sua história, de suas experiências e de como eles podem ser cruzados com seus interesses na construção de novas oportunidades. Vimos como essa participação como sujeito é também necessária para um processo de responsabilização junto ao adolescente, pois implica em uma reflexão sobre a própria história, sobre suas escolhas, suas relações e seu lugar no laço social. Entretanto, gostaríamos de nos deter no direito à participação do adolescente no seu processo socioeducativo para refletirmos sobre as diferentes possibilidades de participação, o que implica pensar que tipo de vínculo os profissionais estabelecem com o adolescente, que lugar eles ocupam e como veem o serviço de medidas socioeducativas.

Nesse caso, destacamos como os profissionais enunciam a importância de considerarem os interesses dos adolescentes na construção do seu PIA, mas ressaltamos no subitem anterior deste capítulo que aqui o reconhecimento destes (des)interesses tem também como finalidade não os comprometer (adolescentes e técnicos) frente ao juiz.

Pergunto para a técnica sobre as oficinas do serviço e ela diz que tinha oficina de panificação, mas que os adolescentes não se interessavam e não tem mais.

Reparo que tem oficina de letramento, mas vi que a professora estava sem fazer nada, porque não tinha nenhum adolescente. E vi que somente dois adolescentes participam da oficina de cabeleireiro. A técnica diz que eles não se interessam pelas oficinas. Eu pergunto como eles escolhem os temas das oficinas, e ela diz que escolhem de acordo com o interesse deles. Questiono então por que ela acha que eles não participam. Ela diz que na verdade a região ali é muito difícil, que eles ganham 900 reais para ficar de olheiro do tráfico, que tem uma refinaria de droga na frente do serviço, que eles ganham isso para olharem, ficar na rua, e o que elas podem fazer é convencer eles de que essa vida não é certa, que é errada, que eles têm que estudar e trabalhar. Fala que muitas vezes o trabalho deles é enxugar gelo, que não tem como dizer para o adolescente que ele tem que estudar, que não adianta dizer que ele vai morrer, que o caminho do tráfico é cadeia ou cemitério, porque ele não se convence, mas também não funciona dizer que tem que estudar, que trabalhar, porque ele também não tem perspectiva nenhuma fazendo isso, porque o território é super escasso (conversa com a técnica, trecho do diário de campo, 10/11/2016).

Depois participei do planejamento anual da realização dos grupos com adolescentes e familiares. Eles são denominados de palestras, e os temas são escolhidos de acordo com as festas do mês. Em algum momento, um técnico intervém dizendo que não é necessário pensar em temas diferentes para os pais e adolescentes, que é só colocar o mesmo e o que muda é a abordagem (trecho do diário de campo, 09/12/2016).

Percebe-se que, assim como os técnicos não participam das decisões institucionais em relação a questões que envolvem diretamente o trabalho que realizam, o mesmo ocorre com os adolescentes, que não são incluídos nas decisões. Apesar de a técnica indicar que há um levantamento dos interesses dos adolescentes para a escolha das oficinas, paralelamente há um silenciamento das demandas dos adolescentes, as quais poderiam ser identificadas nas situações e nos problemas que vivenciam, nas questões que atravessam suas histórias. No caso do planejamento da equipe, não havia uma referência aos adolescentes e ao que percebiam no trabalho realizado com eles, as escolhas dos temas eram genéricas, sustentadas por temas gerais como: adolescência, drogas, sexualidade, escola e mercado de trabalho. Ainda que esses temas possam ser pertinentes para o trabalho com adolescentes, é a leitura de como eles se articulam às experiências dos adolescentes que torna o trabalho singular e mais efetivo.

Escutar as demandas e singularidades dos adolescentes não pode ser um trabalho reduzido a questioná-los sobre o que gostam, sobre seus interesses e planos, pois em função da segregação e objetificação produzida no laço social, em alguns casos não há um reconhecimento de sua capacidade enunciativa juntamente com uma diminuição do repertório daquilo que reconhecem tendo o direito de querer. Por isso o trabalho de construção de oportunidades também implica em possibilitar que o adolescente amplie seu repertório, conheça outras oportunidades, e também se veja como alguém que pode ter direitos – e nesse sentido é

também um trabalho de produzir desejos. Entretanto, além de uma ampliação daquilo que o adolescente significa como sendo uma oportunidade de futuro, Rosa (2016) ressalta que, para que ocorra o endereçamento de uma demanda, é necessário que o sujeito reconheça um outro que pode escutá-la, e que em muitas situações nas quais o sujeito encontra-se desamparado, objetificado em uma relação de poder, essa demanda pode não se constituir, pois não há ninguém para ouvi-la. Por outro lado, entendemos que muitas vezes, mesmo quando o sujeito endereça uma demanda, não encontra escuta para a mesma.

Ao participarmos de um dos grupos de adolescentes, pudemos observar como o desamparo, a falta de escuta e o silenciamento se articulam.

Começamos o grupo fazendo uma retrospectiva do ano. Os adolescentes também dizem que foi um ano no qual só aconteceu tragédia. Dizem que amigos morreram, um deles diz que levou um tiro. Pergunto quem perdeu amigos ano passado. Todos os presentes levantam a mão (tinham 13 adolescentes no grupo). Não entro no assunto, porque não há clima para tratar desse assunto: a porta da sala permanece aberta, os técnicos entram e saem, chegam novos adolescentes; a auxiliar administrativa e sua cunhada estão presentes no grupo, esta segura uma prancheta na qual anota várias coisas. Uma das técnicas, ao ouvir que um adolescente tinha levado um tiro pergunta: “e o que você estava fazendo?”. Em outro momento, um dos adolescentes conta da situação em que um amigo foi espancado por várias pessoas depois de um roubo. A técnica também questiona: “mas o que ele estava fazendo?”. O adolescente olha para baixo. Ela mesma diz: “não justifica, mas o que ele estava fazendo?”. Após ouvir os relatos sobre agressões na Fundação Casa, uma das técnicas comenta: “se a Fundação é tão ruim, se aconteceram tantas tragédias, porque vocês continuam tendo o mesmo comportamento? Vocês têm que refletir”. Ela permanece falando sobre o assunto por um tempo, sobre como eles fazem coisas que os levam novamente para a Fundação. Os adolescentes se calam. Ela então diz que o grupo não é só para os técnicos, que é para eles falarem também, participarem (trecho de grupo de adolescentes, diário de campo, 18/01/2017).

O silêncio dos adolescentes se repetiu em outros grupos dos quais participei, um sobre sexualidade e outro sobre drogas. Nos dois a dinâmica entre adolescentes e técnicos foi a mesma. Quando os adolescentes começavam a falar de suas experiências, os técnicos, na tentativa de questioná-los e conscientizá-los, faziam julgamentos morais precipitados, culpabilizando os adolescentes pela violência sofrida. O efeito produzido era sempre o mesmo: eles se calavam, deixavam de participar. Apesar de sua intenção de proteção pela conscientização, as questões dos técnicos não produziam um acolhimento que possibilitasse uma reflexão sobre o que gerou a ação, os tensionamentos que a atravessavam e nem sobre os conflitos sociais aos quais estavam expostos e como respondiam a eles.

Ao final do encontro com o grupo de adolescentes, os técnicos comentaram como o encontro tinha sido diferente, pois os adolescentes falaram mais o que pensavam, as coisas que sentiam, falaram de si. Se por um lado eles têm interesse em escutar os adolescentes, percebemos que suas intervenções junto aos adolescentes geram um silenciamento. Os técnicos ressaltam em outros momentos como os adolescentes têm dificuldade de falar sobre si durante os atendimentos, que ficam escondendo situações. Mas há uma impossibilidade dos técnicos de escutarem as situações de violência e de morte dos adolescentes, que acabam sendo inclusive culpabilizados pelas mesmas. Apesar de a violência de Estado ser parte do cotidiano dos serviços, ela não aparece como um tema articulado às intervenções junto aos adolescentes. Vale lembrar que essa equipe mostrava o receio em se aproximar das questões dos adolescentes, “abrir portas” e depois deixar o adolescente sozinho, não conseguir lidar com os problemas deles, por não terem recursos para isso. Até porque, como vimos, eles também se sentiam muito sozinhos sem suporte técnico da gestão e julgados por seu trabalho.

Assim, na medida em que se precipitavam no julgamento da experiência dos adolescentes, eles não produziam um enigma que permitisse uma reflexividade dos adolescentes e suas ações. Eles não se endereçavam aos adolescentes de um lugar de interesse, mas a partir de um lugar de inquisidor. Assim, entendemos que o ‘desinteresse’ não era uma característica do adolescente, mas algo que se produzia, na medida em que suas experiências não podiam ser contadas e nem escutadas.

Os técnicos se apresentam e são reconhecidos como uma extensão do poder judiciário, e constituem junto ao adolescente uma relação de cobrança, tal qual o poder judiciário e os gestores da organização estabelecem com eles. Ao acompanhar o atendimento inicial de um adolescente por uma das técnicas, percebemos como a relação com o poder judiciário atravessa a relação com os adolescentes.

A técnica começou explicando que ele ia ter que vir toda semana e que tinha uma série de metas para cumprir. Eu não me lembro exatamente qual a sequência da conversa, porque ela não tinha uma continuidade lógica, ela não seguia a conversa de acordo com o que eles respondiam a ela, mas sim de acordo com a sequência do formulário que estava preenchendo. Ela perguntou o nome completo dele, a idade, e quando se referiu à pessoa que o acompanhava como mãe dele, ele informou que era tia e que a mãe dele tinha morrido. A técnica não fez nenhuma questão sobre isso, não se interessou em saber mais sobre o assunto, continuou seguindo o formulário. O adolescente disse que ficou internado na Fundação durante dois anos, e ao comentário da técnica de que era muito tempo, a tia respondeu, com uma cara de muito descontentamento, que ele ficou todo esse tempo porque aprontava muito. Ele riu. A conversa seguiu sem que a técnica interpelasse o adolescente sobre os fatos que a tia ia trazendo. A técnica pouco perguntou para ele, fazia perguntas

para a tia. Quando se dirigia ao adolescente era para lhe dizer que ele tinha que deixar a vida de erros para trás, que tinha que estudar e que já era um homem e que tinha que ter responsabilidade. A técnica perguntou se ele estudou na Fundação, e ele disse que sim, que estudou até o nono ano. Ela disse que ele terá que estudar “aqui fora”, e que isso é algo que o juiz exige, que essa será uma meta dele, e que tem que cumprir porque senão o juiz não o libera da medida. Contou de outros garotos que têm dificuldades para estudar, e que o juiz não libera. Ela o questionou sobre o seu delito, ele disse que foi roubo. Ela explicou para ele que ela tem que saber do delito caso o juiz chame para uma audiência, pois ela tem que saber o que aconteceu caso ele pergunte, mas que ele pode ficar tranquilo, porque ‘não é nada não. É só para isso mesmo’ (trecho de atendimento individual, diário de campo, 10/11/2018).

Informar o juiz sobre o adolescente e seu processo socioeducativo faz parte do trabalho dos técnicos. Nesse caso, a técnica expressa a finalidade da entrevista: coletar informações para repassá-las ao juiz. Também o apresenta como aquele que define as metas do Plano de Atendimento do adolescente, colocando o juiz na centralidade do processo socioeducativo, do qual o técnico e o adolescente participam somente como executores, objetos subordinados a um saber/poder que lhes é exterior e do qual estão alijados, ainda que sejam os produtores dele. A relação entre o técnico e o adolescente é de inquisidor-informante, e não de educador-educando.

Mais do que um acolhimento, o que se passa nesse encontro é um preenchimento de formulários que embasem os relatórios a serem enviados para o juiz. O adolescente não é questionado sobre como percebe as situações e as perdas que viveu, ou mesmo sobre como foi passar dois anos na Fundação Casa. Nesse sentido, ele não é implicado como sujeito da narrativa que produz, não é implicado em sua própria história, permanecendo como objeto e espectador da mesma. Sua participação na entrevista fica reduzida ao papel de informante, sobre o delito que cometeu, sobre os estudos que realizou e sobre sua situação financeira. A técnica acrescenta que essas informações são necessárias, não para um levantamento de necessidades e dificuldades que contribuiriam para orientar o trabalho com o adolescente e sua família, mas para informar o juiz. Este, sim, é o protagonista da cena e do trabalho, embora não esteja presente nela, e é em função dele que o trabalho com o adolescente se desenrola e as questões são feitas. Nas outras interpretações de medida que pude acompanhar, o juiz também aparecia como aquele em função do qual o trabalho é desenvolvido, mediando as relações entre técnicos e adolescentes.

Nesse caso, a socioeducação fica obscurecida por uma judicialização da medida, e o profissional deixa de ser um educador para se tornar um técnico executor das determinações judiciais.

As informações sobre as condições de habitação, sobre as condições econômicas, sobre a situação escolar dos adolescentes não são necessariamente irrelevantes, mas é importante questionarmos por que, nesse caso, a técnica busca essas informações. Trata-se de pensarmos não somente quais informações são produzidas, mas para quem e para quê. Pois é a finalidade desse questionamento e em nome de quem ele é feito que modifica a relação que os técnicos estabelecem com os adolescentes, e se ele é entendido como um objeto do saber ou como um sujeito capaz de produzi-lo.

Escutar o adolescente como sujeito da própria história, não significa apenas questionar seus gostos, interesse e desejos, pois se desconsideramos as condições sociais e políticas que atravessam sua fala desconsideramos que este só é sujeito no laço social e, portanto, obscurecemos a dimensão subjetiva, restando apenas o indivíduo enquanto categoria genérica. Assim, é preciso lembrar que o adolescente também se apresenta a partir de uma representação identitária, forjada em uma relação de alienação ao Outro, e que marca um lugar no laço social, lugar marcado por um processo de criminalização e segregação.

Desse lugar, as respostas ao questionamento do outro nos remetem a um esvaziamento, que é lido como uma apatia, um desinteresse e mesmo uma irresponsabilidade frente às situações da vida, ao perigo. É muito frequente, frente à demonstração de cuidados, ou mesmo falas que expressem ameaça, os adolescentes responderem: “não dá nada”. Assim, não basta questionar o adolescente sobre seus interesses e planos, é preciso construí-los nessa relação, a partir de um deslocamento na escuta dos profissionais que lhes permita interpelá-los como sujeitos que não se reduzem à identidade infratora na qual são muitas vezes reconhecidos e se reconhecem, possibilitando, por meio da narrativa de sua própria história, se interrogar pelos significantes que o constituem e a partir dos quais se identifica nessa cena social – o que implica também em ouvir o sofrimento produzido pelas condições sociais precárias e pelo processo de criminalização, que não só os coloca como alvo da violência de Estado, mas a autoriza. Se não é possível a escuta dessa singularidade e a construção de interesses, o que sobra é a fala esvaziada, dita aos técnicos e ao mesmo tempo desacreditada pelos técnicos, porque “eles falam o que nós queremos ouvir”.

A pouca oportunidade de participação, o julgamento moral dos técnicos, a falta de escuta e de espaços para falar das próprias questões leva ao silenciamento e ao afastamento dos adolescentes do serviço. Desde o início da pesquisa, notava o esvaziamento do espaço, era difícil encontrar adolescentes, a não ser na sala de recepção, enquanto aguardavam atendimentos.

Embora o tipo de cuidado e de vínculo entre os profissionais e os adolescentes – que eram tomados como objetos de intervenção dos profissionais nos faça lembrar o trabalho realizado no modelo tutelar, entendemos que há diferenças entre eles. Em sua pesquisa, Guirado (1986) nos mostra como nesse modelo tutelar os profissionais se reconheciam e eram reconhecidos como aqueles que supriam as carências dos adolescentes, seja de limites, de recursos, de saber como estabelecer relações e de como se comportar. Nesse sentido, identificamos que havia um laço no qual os adolescentes e sua condição “menores delinquentes” eram necessários para sustentar o reconhecimento dos técnicos como aqueles de quem eles dependiam para prover o que lhes faltava. Porém, no serviço acompanhado, o vínculo e o que ele produz parecem se diferenciar do modelo tutelar.

Os técnicos executam as determinações judiciais, ainda que essas não façam sentido para eles e não contribuam para a garantia de direitos do adolescente. O que está em jogo é somente a produção de um saber, independentemente dos efeitos que ele produza nos adolescentes. Estes não importam nessa produção, pois não há uma relação na qual o reconhecimento do técnico dependa do que consegue realizar com o adolescente, uma vez que esse não é um indicador considerado na avaliação da medida socioeducativa. Nessa lógica, há um reforço da segregação, e o adolescente aparece como um elemento sem importância, que pode ser eliminado e substituído por outro. Isso não quer dizer que os profissionais não se importem com os adolescentes, pois, como veremos, suas condições sociais e a violência à qual estão expostos, produzem efeitos neles, mas são naturalizadas. Entretanto, entendemos que a angústia aparece como uma manifestação no corpo.

4.4. Silenciamento e mal-estar

Apesar de a instituição ter como objetivo de seu trabalho socioeducativo o desenvolvimento de habilidades nos adolescentes e em suas famílias, vimos que as particularidades das histórias dos adolescentes ficam de fora desse processo, uma vez que a constituição no laço social com o outro não se articula às intervenções. Não há escuta para a singularidade dos adolescentes, eles são tomados por seus atos e por suas condições sociais e materiais, e nesse sentido tornam-se uma categoria, dentro da qual eles não se diferenciam. O mesmo ocorre com o trabalho da equipe, que sem participação nos processos decisórios institucionais, sem se estabelecer enquanto uma equipe de trabalho, submete-se às

determinações judiciais, e não consegue construir um trabalho singular, que represente os parâmetros pedagógicos que possam orientar suas intervenções junto aos adolescentes. Essa impossibilidade culmina na espera da elaboração de um Projeto Político Pedagógico que não se efetiva.

Os saberes e fazeres que são produzidos, ou seja, as práticas de trabalho, são orientadas e têm como finalidade cumprir as determinações judiciais e institucionais. Estas também corroboram o distanciamento da realidade dos adolescentes e de suas histórias, levando a intervenções técnicas que não fazem sentido nem para os profissionais nem para os adolescentes. São saberes e intervenções que se distanciam dos sujeitos que os produzem e para os quais são produzidos, tornando-se burocráticos. Como o trabalho e o vínculo com o adolescente passam a ser operados pela dialética da obediência/desobediência, por ele aderir ou não aderir à medida, o processo socioeducativo se reduz muitas vezes a um jogo de poder, nos quais o adolescente consegue assumir o “controle” sobre sua medida.

O técnico diz que no momento o adolescente se sente o dono da situação, que sabe usar a LA a favor dele. Pois sabe que, vindo aos atendimentos semanalmente, ele fica bem na medida. Algumas vezes o técnico diz para ele que vai ter que colocar no relatório para o juiz que ele não está indo para a escola, que não está trabalhando. E o adolescente não se opõe. Diz para o técnico “faz o seu trabalho aí, você tem que fazer o seu trabalho” (trecho do estudo de caso, 24/02/2017).

Nesse jogo de poder em que se espera que o adolescente obedeça as determinações do juiz, como prova de sua responsabilidade, ele consegue controlar sua medida, pois sabe o que se espera que ele fale, o que se espera que ele faça, e que deseje. Permanecem sem descumprir a medida e sem cumpri-la totalmente, orbitando a medida.

Essa lógica de cumprimento de uma lei, independentemente do seu sentido, nos remete às análises que Lacan (1959-1960/2008) realiza dos estudos éticos de Kant, a partir de uma comparação com os escritos de Sade. Retomando o seminário no qual o psicanalista nos apresenta essa análise, Costa (no prelo) nos aponta que essa aproximação ocorre na medida em que o modelo kantiano de ética, por se propor universal, é um modelo que exclui as identificações, pois a ação ética não deve se pautar no outro como objeto de amor, mas sim em uma exclusão da alteridade, na medida em que o determinante da ação deve ser a vontade do indivíduo, que é sustentada pela lei da razão, e não das paixões, e que essa ação deve poder se tornar uma lei válida para todos, na qual o indivíduo que age também se inclui. Lacan (1959-1960/2008) toma essa proposição kantiana mostrando que aí o sujeito se coloca como objeto

da lei, e que nesse sentido há uma posição de submetimento ao Outro da lei, que aproxima da proposta de Sade e que produz um apagamento do sujeito, uma vez que este é tomado como objeto da lei, com o qual é possível fazer o que se quiser.

A fala de um dos técnicos de que se “quiserem podem colocá-los virados para a parede” nos indica que não só os adolescentes devem se submeter à lei, mas também os próprios técnicos. Nesse contexto, o processo de responsabilização se reduz à obediência a uma normativa burocrática, esvaziada de sentido e de sujeito. A responsabilidade perde seu caráter relacional de ser uma resposta a um outro que interpela o sujeito, e torna-se uma qualidade que ele possui ou não na medida em que obedece o que lhe foi determinado. Esse processo fortalece um movimento de desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos dos sujeitos, o qual vem se fortalecendo no país, haja vista a recente proposta de emenda constitucional, Pec nº 241, que foi aprovada em 2016 e que congela todas as despesas públicas por 20 anos. O congelamento prevê que despesas com educação e saúde sofrerão apenas reajustes de acordo com a inflação, ou seja, não terão aumentos reais dos recursos destinados a políticas sociais, que hoje já não são suficientes para atender às necessidades da população e cumprir com os compromissos do Estado junto à população. Paralelamente ao enfraquecimento da participação do Estado na garantia dos direitos da população, há um movimento de responsabilização dos indivíduos pelas próprias necessidades, e os direitos, transformados em benefícios concedidos pelo Estado àqueles que não tiveram “competência” para produzi-los/conquistá-los (PITSCH, 2003; PUCCIO-DEN, 2017).

O principal sinal da violação de direitos à qual estão expostos os adolescentes é o alto número de homicídios de que são vítimas e os quais os profissionais que atuam nas medidas socioeducativas testemunham diariamente. Durante os dez meses em que acompanhei o serviço, acompanhei a morte de sete adolescentes que eram atendidos pela equipe, e em um dos grupos realizados, com 13 adolescentes, todos relataram já terem sofrido violência policial e terem um amigo morto no ano que se passou. Apesar da morte fazer parte do cotidiano do serviço de medidas, os profissionais pouco falavam sobre o assunto, e quanto se referiam às mortes existia uma naturalização do fato, como se já esperassem por isso.

Assim, como os técnicos se sentiam sozinhos no atendimento aos adolescentes, pois não tinham espaços nos quais pudessem pensar e compartilhar os casos, os adolescentes também se sentiam sozinhos, desamparados, sem um lugar de escuta no qual pudessem elaborar as situações de violência. Os adolescentes acabavam ou como culpados pela própria situação, pois não têm “força de vontade” para mudar, ou então como vítimas de situações de violência e precariedade social, para as quais não têm recursos para operar mudanças. A consequente

expropriação do próprio trabalho e do saber produzido fortalece o sentimento de impotência que se apresentava como uma característica do serviço. Ainda que não pudessem falar sobre as mortes, elas estavam presentes, bem como o mal-estar dos técnicos, os quais muitas vezes adoeciam.

Percebo que a técnica não está bem, pergunto o que aconteceu e ela me conta que a mãe da sua colega faleceu, e que ela estava junto quando recebeu a notícia. Ela estava muito abalada. Me chama a atenção a quantidade de pessoas doentes, frequentemente alguém faltou para ir ao médico, ou está doente, ou algo ruim aconteceu. Além disso, a distância do serviço faz com que percam o dia inteiro para ir ao médico ou outro compromisso (diário de campo, 31/03/2017).

Chego ao serviço e encontro uma das técnicas na recepção, ela me conta que passou mal vindo, que chegou tarde. Pensou em não vir, mas veio. O dia era aniversário da sua mãe, que morreu há uma semana. Todos parecem um pouco mal, uma outra técnica reclama de cansaço, outra técnica diz que está mal, e até uma técnica que sempre está muito bem-humorada diz que não está se sentindo bem (diário de campo, 20/04/2018).

O mal-estar físico da equipe era uma rotina; foram muitas as vezes que cheguei ao serviço e percebi que alguém se queixava de mal-estar, desânimo, cansaço ou mesmo dor de cabeça. Já no final da pesquisa, uma das técnicas me contou que estava fazendo tratamento com uma psicóloga, por conta de uma depressão; outra técnica teve que ser afastada por problemas de saúde e, logo depois disso, decidiu sair do serviço. Ao não falarem sobre o que presenciam, mas acompanharem diariamente a violência à qual os adolescentes estão submetidos, isso gera efeitos em seus corpos.

Apesar de os profissionais reconhecerem as dificuldades que possuem no trabalho socioeducativo e os efeitos que isso produz na equipe, não há espaço para falar sobre estes problemas e questões. E quando esses espaços surgem, eles são rapidamente fechados, como o que ocorreu nos encontros para discussão de casos. Com o surgimento das dificuldades do trabalho, a equipe se sente julgada, “exposta” e rapidamente volta a se fechar “em casa”, para ficar só consigo. As dificuldades inerentes aos casos são compreendidas como sinais de impotência dos técnicos, de modo que não parecem se articular assim ao trabalho da equipe do serviço, aos seus saberes, concepções e dispositivos de trabalho. As dificuldades não são encaradas como fazendo parte do trabalho, mas sim como dificuldades da equipe e que remetem ao que a equipe imagina serem suas impotências.

5. A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

O serviço é vinculado a uma entidade franciscana que apresenta como principal diretriz do trabalho as ações de solidariedade em busca de uma transformação social, visando libertar aqueles menos favorecidos da opressão que sofrem em função da desigualdade social³⁷. Desde sua existência, a entidade sempre trabalhou com ações sociais, e no ano 2000 se aproximou das políticas públicas para a execução das medidas socioeducativas. Em 2009 com a aprovação da lei nº 12.101, que regula o trabalho filantrópico, a entidade se desmembrou da instituição religiosa e constituiu uma nova pessoa jurídica. Eles possuem 11 serviços socioassistenciais em três estados diferentes do país, os quais pautam sua atuação nos direitos sociais, humanos e ambientais e em um compromisso com a construção da justiça social. O trabalho se orienta pela valorização das potencialidades de cada um, do respeito à liberdade e seu direito à autonomia e à emancipação. Assim, reconhecemos que, ao contrário do primeiro serviço apresentado, este tem uma origem pautada pela defesa dos direitos humanos.

Ele atua com medidas socioeducativas desde 2015 na zona norte de São Paulo, e a gerente é a mesma desde então. Ela já atuava em outros serviços da entidade desde 2011, em ações voltadas para a questão da prevenção em saúde nos presídios femininos. Dessa experiência, eles perceberam a necessidade de se trabalhar também com jovens que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, visto que são uma parcela grande da população oprimida. Na época da pesquisa e da realização dos estudos de caso, três técnicos da equipe, que contava com sete pessoas, tinham sido recém contratados e estavam iniciando o trabalho. Além dos trabalhos realizados junto aos adolescentes, o serviço também é um espaço para debates com a comunidade sobre temas que atravessam o trabalho, como masculinidade, drogas e violência.

Apresentamos o trabalho realizado por esse serviço como um contraponto às práticas homogeneizantes e à lógica institucional de controle e subordinação ao judiciário, sobre as quais discorreremos no capítulo anterior. Apesar de estarem sujeitas às mesmas determinações arbitrárias do judiciário e às mesmas demandas institucionais burocráticas – em função dos convênios com a prefeitura – a instituição aqui apresentada constrói respostas e práticas socioeducativas diferentes, na medida em que a compreensão dos atos infracionais inclui uma análise das desigualdades sociais nos laços sociais no cenário brasileiro e que se organiza de

³⁷ Esses dados também foram obtidos no site da instituição, e seu nome não será divulgado pelos mesmos motivos já explanados.

forma democrática e participativa para o trabalho. Os problemas e dificuldades com os quais a equipe tem que lidar são outros, bem como os efeitos produzidos nos adolescentes, os quais se vinculam e encontram pertencimento nos laços com os profissionais e demais jovens.

5.1. O ato infracional: efeito das desigualdades sociais e cuidado em relação

Tal qual o serviço analisado no capítulo anterior, o território é caracterizado no Plano de Trabalho da equipe pela precariedade de políticas públicas, com as quais os adolescentes têm experiências de exclusão – como é o caso da escola –, numa inserção marcada por sentimentos de fracassos em relação à aprendizagem e muitos conflitos. Nesse contexto de precariedade, a equipe reconhece a importância do trabalho, mas também questiona sua finalidade. Uma vez que se reconhecem como representantes do Estado e da Política de Assistência Social, problematizam a função de controle que a Assistência Social desempenhou historicamente em razão da sua proximidade e relação de subordinação com o poder judiciário. O plano ressalta a importância e a centralidade do serviço de medidas socioeducativas na vida desses adolescentes, pois muitas vezes é a única política à qual eles têm acesso, dada a obrigatoriedade de atendimento. Aponta como objetivos do serviço: o fortalecimento de um pensamento crítico que possa contribuir para pensar formas alternativas de vida que afastem os jovens das situações de vulnerabilidade, buscando ser um espaço de acolhida e escuta dos adolescentes; e o desenvolvimento de estratégias de intervenção que sejam alternativas a essa herança de controle e que possibilitem uma atuação na defesa dos adolescentes.

A organização descreve como uma de suas principais finalidades a atuação na defesa dos direitos dos adolescentes, sendo suas principais frentes de ação o enfrentamento da violência policial, do encarceramento em massa e também do analfabetismo, problemas vivenciados pelos adolescentes em decorrência das contradições das relações de produção na sociedade atual.

As práticas de trabalho do serviço se fundamentam em princípios da educação libertária e do materialismo dialético – referências que aparecem tanto no Plano de Trabalho do serviço quanto nas falas dos profissionais durante os estudos de caso – e que visam não à adequação dos adolescentes a sociedade, mas sim à transformação social. O trabalho busca desenvolver o pensamento crítico, a consciência das opressões às quais estão expostos em função das desigualdades sociais e a construção de laços de solidariedade como princípio da vida coletiva

e operador da mudança social. Esses são então os objetivos que norteiam todas as ações pedagógicas da equipe junto aos adolescentes e suas famílias.

Para desenvolver o pensamento crítico e o laço de solidariedade, os profissionais realizam atividades que possibilitem aos adolescentes experienciar novas linguagens, experiências que abranjam e ampliem seu repertório cotidiano, que possibilitem entender as desigualdades sociais e desenvolver instrumentos e estratégias de resistência, principalmente frente à violência policial. Uma das estratégias utilizadas é a suspensão da “quotidianidade”, por meio de atividades culturais, como idas ao cinema. Com isso os profissionais esperam que os adolescentes incorporem novas linguagens de expressão, aumentem a sensibilidade e ampliem seu repertório de comportamento, mudanças que são percebidas pelo aumento da capacidade de expressar sentimentos, pela forma respeitosa e de cuidado nos espaços de convívio e pelo envolvimento com a proposta de trabalho – que serão observados durante as atividades e também em rodas de conversas.

Portanto, os atos infracionais são entendidos como formas de os adolescentes responderem às desigualdades sociais e a um laço social segregador que opera a partir da precarização das relações sociais e de um processo de criminalização que transforma os adolescentes negros e que habitam as periferias em alvo de opressões e violências. O ato infracional é um efeito das desigualdades sociais e de uma sociedade capitalista, na qual a criminalização e o controle de parte da população são necessários à manutenção da desigualdade e à sustentação de privilégios. E esses processos também impactam as relações dos adolescentes com suas famílias. Ao mesmo tempo que são vistos como sofrendo os efeitos da desigualdade social, os adolescentes e suas famílias são compreendidos como sujeitos responsáveis pelo movimento de transformação social, capazes de resistir e se opor às opressões e violências sofridas.

Esse olhar poderia orientar o trabalho socioeducativo a uma responsabilização do indivíduo na superação de seu lugar de precariedade no laço social e uma mudança nas suas condições sociais. Porém, o Plano de Trabalho da equipe enfatiza que a formação dos laços de solidariedade são essenciais para que essa transformação ocorra, destacando a sua dimensão política e, portanto, coletiva. A reflexão crítica do sujeito sobre seu lugar e as opressões sofridas em função da desigualdade social é paralela ao trabalho de desconstrução das narrativas que sustentam um certo laço social, no qual o adolescente negro e pobre é um objeto a ser controlado ou eliminado.

Nesse sentido, os familiares dos adolescentes atendidos não são a causa dos problemas enfrentados pelos adolescentes, mas também sujeitos que sofrem os efeitos das contradições de

uma sociedade capitalista e profundamente desigual. Aqui percebemos que há uma compreensão de que não é possível separar o que se passa na cena familiar do que se passa na cena social, principalmente quando tratamos de compreender os adolescentes que estão em um processo de transição entre as duas cenas, o que os leva a uma série de ressignificações das suas relações (ROSA, 2016; PELLEGRINO, 1987).

Abaixo descrevemos um trecho do estudo de caso nos quais as percepções da equipe sobre o adolescente vão se configurando:

A equipe descreve o adolescente como ardido, porque ele é mal-educado e parece fazer questão de desrespeitá-los. Ele também é difícil no coletivo, exerce uma liderança entre os meninos do seu bairro, mas os outros adolescentes da casa não gostam dele. No início de sua medida, tinham vários adolescentes do seu bairro, mas agora essa configuração mudou. Os adolescentes que entraram na medida na mesma época que ele estão bem, foram seguindo sua vida, mas ele não consegue. A gestora diz que ele é desorganizado, que não consegue se organizar para estudar nem para arrumar um trabalho, que ele até quer, mas não consegue. Ele nunca vem ao serviço sozinho, sempre vem com alguém. Diz que uma vez ele solicitou uma psicóloga, pois achava que tinha uma raiva que lhe atrapalhava, percebia que a forma como lidava com as situações lhe prejudicava. Acha que não sabe controlar a raiva que sente, e percebe que causa problemas para si. Sente tristeza que dói no peito. Eles tentaram, mas não conseguiram encontrar psicólogos na rede para atendê-lo, e acabaram desistindo. Nos atendimentos, ele fala de seus problemas e de suas dificuldades com a mãe, com a ex-namorada e com a filha. A equipe percebe que ele é uma figura rejeitada na família e que em muitos momentos a equipe acaba reagindo da mesma forma com ele. Ele também teve dificuldades com a ex-namorada, com quem teve uma filha. No começo se preocupava muito com a filha, falava dela e fazia muito investimento para ir visitá-la. A própria equipe já levou ele para visitá-la algumas vezes. A família começou a cobrar que ele desse dinheiro para a menina, pulseirinha de ouro, festas de aniversários mensais, faziam demandas de compras para ele, as quais ele se esforçava para cumprir. Em algum momento ele reclama para os técnicos, perguntando se a família dela não sabe que ele é pobre. A mãe dele é quem paga a pensão. Os técnicos dizem que quando ela veio ao serviço foi arrogante, ardida como ele, se acha madame. Ela só fala mal dele. O pai quase não aparece, segundo a equipe é uma figura desvalorizada pela mãe. Ele trabalha com construção e o adolescente já comentou o orgulho que sentiu nas vezes em que foi trabalhar com ele. Ele não fala do trabalho no tráfico com prestígio ou orgulho, quase não fala sobre isso. Como ele tem ajudado a mãe financeiramente, a relação deles melhorou. A mãe é muito dura com ele a todo momento, o humilha na frente dos amigos, diz que ele é a coisa ruim da família. Ele é o do meio de cinco irmãos. A presença dos pais durou pouco no serviço, depois pararam de vir. O adolescente já verbalizou que a gestora é a mãe dele. Quando questionamos o que eles esperam do trabalho com ele, um dos técnicos diz que espera que ele se torne gente. Querem ensinar ele a ser gente, querem criar a história dele com o coletivo de adolescentes e profissionais, a história dele no espaço do serviço, e nesse espaço tentar produzir um desejo, construir a história dele nesse espaço, marcar as mudanças que ocorrerem, pois não é mais um espaço com os amigos, mas sim um espaço dele, e pensam em como construir com o

adolescente o respeito por esse espaço (trecho do estudo de caso, diário de campo, 11/06/2018).

Acompanhando as discussões de caso da equipe, vemos surgir o adolescente, seus afetos, suas percepções sobre si, a complexidade de suas relações e as percepções que tem sobre elas. Aparece a fala do adolescente sobre si, sobre como é afetado pelas situações que vive, pelas relações e sobre seus desejos, suas dificuldades. A equipe conhece a história do adolescente porque convoca a sua narrativa e reflexão sobre ela nos atendimentos, mas também porque acompanha o adolescente nas situações de sua vida, aniversários, visitas. As difíceis relações familiares, o sentimento de rejeição, não são compreendidos como a causa do comportamento do adolescente, mas sim mais um elemento que permite à equipe compreender suas matrizes de relação, inclusive compreender a forma como se vincula com a equipe e que efeitos produz nesta. Há um sujeito com capacidade enunciativa, colocado a refletir sobre seu lugar nas relações e sobre como responde a elas. A compreensão do caso a partir de suas relações familiares não visa então culpabilizar a família pela situação do adolescente, a qual teria que ser tratada para que ele se tornasse mais adequado ao convívio social, mas contribui para orientar o trabalho da equipe junto a ele, contribui para pensar e construir sua história de relações no serviço. O trabalho de reflexão junto ao adolescente se constrói na medida em que se produz um vínculo com os profissionais, os quais conseguem escutar os adolescentes sem um julgamento moral de suas ações, em atividades que envolvem outros técnicos e outros adolescentes, promovendo outras experiências e possibilitando um questionamento das formas como os adolescentes respondem às situações e se colocam nas relações.

Em uma das primeiras conversas com a gestora, ela nos fala de como percebe o processo socioeducativo:

Eles têm uma preocupação de que os adolescentes vivam a experiência socioeducativa e se comprometam com o coletivo. Para ela, a socioeducação não é uma coisa aprendida, mas é algo da ordem da experiência. Ela diz que a convivência na casa permitia à equipe trabalhar uma série de questões, e que os adolescentes faziam parte do funcionamento da casa, por meio de assembleias realizadas periodicamente (conversa com a gestora, diário de campo, 03/07/2017).

A equipe entende que não apenas os adolescentes vão vivendo novas experiências, mas que estas também vão sendo propostas de acordo com as demandas que as relações com os adolescentes fazem surgir. Uma dessas experiências foi a abertura do serviço também para

aqueles que não cumpriam medida socioeducativa, pois não havia no território um serviço de convivência que os adolescentes pudessem frequentar. Essa proposta trouxe algumas dificuldades e também aprendizagens.

Ela nos conta que descobriram a cozinha como um espaço importante de sociabilidade, no qual era possível trabalhar com os adolescentes a relação entre eles e o cuidado com o espaço. Com o tempo, a gestora conta que se viram perdidos em relação aos objetivos da proposta, pois os adolescentes permaneciam no serviço sem atividades e sem terem atendimentos (conversa com a gestora, diário de campo, 03/07/2017).

Na época, eles interromperam o projeto do serviço de convivência, mas retomaram a ideia, a partir de discussões na equipe e de um planejamento diferente. Com essa experiência de abertura, eles conseguiram identificar o problema da fome, a qual se apresenta nas famílias atendidas como insegurança alimentar, isto é, eles têm o que comer, mas não em quantidade adequada para o seu desenvolvimento. A equipe associa esse problema a muitos conflitos que ocorreram no serviço, entre eles situações nas quais os adolescentes furtaram alimentos da despensa do espaço. Assim, as experiências vivenciadas, mesmo aquelas nas quais a equipe e os técnicos são a princípio prejudicados, são também objeto de reflexão e contribuem para identificar demandas e questões de trabalho junto aos adolescentes, transformando-se em oportunidades para a equipe pensar novas estratégias de ação socioeducativa. A partir dessa experiência, a equipe se organizou para providenciar alimentos de maior teor nutritivo para oferecer aos adolescentes durante sua permanência no serviço. Além disso, produziram relatórios para a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social, informando sobre as necessidades da população e pautando debates sobre o tema, a serem realizados também junto à comunidade.

Claro que essas situações também são desgastantes para a equipe, que em muitos momentos se vê alvo da violência dos adolescentes. Mas são nessas experiências quotidianas que os técnicos vão trabalhando com os adolescentes, produzindo mudanças e sendo também modificados, uma vez que questionam suas práticas de trabalho e os efeitos das mesmas. A ideia de um trabalho socioeducativo sustentado pelo vínculo é um dos princípios do Sistema Único de Assistência Social, que prevê o acolhimento, a convivência e o fortalecimento de vínculos como estratégias e objetivos do trabalho. Isso porque as relações são produtoras tanto de proteções quanto de violências, que se expressam desde o racismo até a violência física. Um trabalho orientado pelo fortalecimento dos vínculos sustenta a ideia de que, na medida em que os sujeitos experimentem laços protetivos junto aos profissionais da política de assistência

social e que estes estabeleçam vínculos de acolhimento e trabalhem as potências dos sujeitos, estes podem estabelecer relações de maior cuidado consigo e com os outros, e também se sentirem sujeitos de direitos (BRASIL, 2004, 2017).

O conceito de transferência nos ajuda a entender o trabalho de mudança realizado por meio dos vínculos. A transferência nos diz de uma atualização e ao mesmo tempo de uma repetição de uma matriz de relações que o sujeito estabeleceu no laço com o Outro. É em transferência que o sujeito repete algo de seu posicionamento junto ao Outro, ou seja, repete algo da sua constituição no laço social (LACAN, 1964/1998), revelando assim não somente seus processos psíquicos, mas também sobre os fenômenos, práticas e discursos sociais constitutivos desse laço. Em seu seminário, Lacan (1964/1998) se interroga sobre o fato de a transferência ser produzida pelo processo de análise e aponta que essa produção só é possível porque as condições para essa produção estão dadas fora da análise. O próprio Freud (1913/2010), já destaca o mesmo em seu texto “O início do tratamento”.

Essa mesma análise é encontrada em Viganò (2010) quando discorre sobre a construção do caso e sua relevância não só para o tratamento do sujeito, mas também para a formação da equipe, ressaltando que a construção de caso visa produzir um saber sobre o discurso, e não sobre o sujeito. O autor indica que na construção do caso existe um questionamento sobre qual a posição do sujeito no laço com o Outro, sendo que os profissionais se veem como encarnações desse Outro, ocupando seu lugar. Ou seja, é possível pensar como o sujeito se posiciona no discurso, que discurso é esse e como atuar de forma a realizar uma rachadura, um questionamento desse, permitindo ao sujeito a formulação de questões sobre sua posição nesse laço.

No trecho do estudo de caso apresentado no início do texto, percebemos como a equipe questiona a relação com o adolescente atendido e a repetição de um lugar ocupado pelo adolescente junto à família. A posição de questionamento é uma marca dessa equipe, que frequentemente repensa suas intervenções, atividades e diretrizes de trabalho, e procura operar o mesmo com os adolescentes. A equipe busca suspender a “quotidianidade”, por meio de atividades coletivas que promovam a reflexão dos adolescentes sobre o convívio e as dificuldades e desigualdades vivenciadas, sobre os processos de criminalização, o racismo, o machismo, mas também sobre como os adolescentes reproduzem essas desigualdades nas suas relações. Assim, há uma escolha em privilegiar atividades que possibilitem experiências coletivas, o que muitas vezes implica lidar com conflitos, expressões de agressividade e situações imprevisíveis.

Os técnicos relatam uma situação de furto que aconteceu no serviço, na qual o celular do professor da oficina de panificação foi roubado durante uma das aulas. Eles contam que em função do que aconteceu chamaram uma assembleia e que, como costumam fazer muitas, então muitos adolescentes já conhecem como funciona, e rapidamente se organizaram para isso. Durante a assembleia um dos adolescentes quis tomar a liderança e se impor para os demais. Os técnicos relatam que esse mesmo adolescente já tinha partido para cima de uma outra jovem porque ela o chamou de “lagarto”. Eles explicam que essa é uma expressão utilizada para se referir a alguém que é serviçal no crime. Frente à postura do adolescente na assembleia, um dos técnicos questiona sua liderança e afirma que todos estão em evidência em relação ao furto e nota que os adolescentes se incomodam muito com sua fala. A assembleia continua e os adolescentes tomam a frente para pensar em como lidar com o problema, dizendo que a forma como os técnicos lidam com essas questões não adianta, que eles só querem conversar e que não colocam limites, e que isso não resolve. Os técnicos então perguntam qual a proposta dos adolescentes e eles falam em revistar todo mundo no quarto dos fundos. Nesse momento os técnicos ficaram sem saber como agir e, enquanto se organizavam para pensar e ver como recuperar o celular, os adolescentes foram para o quarto dos fundos e baixaram a “coruja” (cueca, mas os adolescentes não falam cueca). Quando se deram conta do que estava acontecendo, ficaram muito preocupados e perceberam que muitos adolescentes não estavam de acordo com isso, que lembram práticas da Fundação Casa, mas que eles percebem que não conseguiram se contrapor aos adolescentes (trecho do estudo de caso, diário de campo, 14/05/2018).

Embora os adolescentes sofram opressões diariamente, vemos como eles reproduzem um modelo punitivo para lidar com os conflitos entre eles. Enquanto a equipe propõe o diálogo e o encontro de uma saída coletiva, os adolescentes reproduzem uma lógica punitiva, repetindo o lugar junto ao Outro. É esse lugar e essa lógica punitiva que a equipe busca desconstruir na relação com os adolescentes, proporcionando experiências coletivas, nas quais todos se responsabilizam pelas situações ocorridas no grupo. No caso da assembleia realizada com os adolescentes devido ao furto do celular, embora a solução encontrada (revista) não seja a esperada pelos técnicos, ainda assim os adolescentes se organizaram para encontrar uma resposta. Paralelamente, os técnicos continuam apostando em outras intervenções para recuperar o celular. A situação não é ignorada nem julgada, mas acolhida como um problema no qual todos estão envolvidos: os técnicos e os adolescentes.

Eles dizem que enquanto uns conversavam com os adolescentes outros tentavam ligar para o celular. Depois que todos os adolescentes vão embora, eles recebem uma ligação do celular para o qual estavam ligando (do professor), e conseguem identificar a voz do adolescente. Ligam para ele e pedem para que retorne, junto com os demais, mas eles não retornam e então os técnicos decidem ir atrás dos adolescentes, que já haviam pegado o ônibus. Seguem de carro e nisso percebem que os adolescentes ficam agitados. Dois deles descem do ônibus e dizem que não estão com o celular. Eles continuam atrás dos outros dois e vão até a casa deles. Conversam com as famílias, com

os adolescentes, mas eles dizem que o celular não está mais com eles. Os técnicos entendem que nesse momento chegaram no seu limite de atuação e retornam, pensando em outras formas de lidar com a situação. Decidem então fazer uma assembleia na sexta- feira, para falar do assunto e de outras questões (trecho do estudo de caso, diário de campo, 14/05/2018).

Frente a esses relatos, poderíamos pensar que se trata de uma falta de autoridade dos técnicos para lidar com os adolescentes. Eles mesmos se questionam em como se posicionar em muitas situações, principalmente naquelas em que os jovens descumprem as normas, principalmente quando são desrespeitosos com a equipe. Vale ressaltar que uma parte dos técnicos estava iniciando o trabalho no serviço e, portanto, a equipe entendia que estavam em um momento de fortalecimento do coletivo de trabalho, e que percebiam que os adolescentes “testavam” mais a equipe nestes momentos. Os técnicos percebiam que os adolescentes testavam os técnicos novos por meio do descumprimento das regras, ou de comportamentos que reforçassem sua imagem de “bandidos”, e que o mesmo não ocorria com os técnicos mais antigos. Em uma outra situação de furto no serviço, na qual depois de algumas intervenções técnicas o adolescente confessou ter realizado o furto por conta de uma dívida, que colocava sua vida em risco, os profissionais discutiam a direção do trabalho:

Surge então uma questão, que é a de dar ou não o dinheiro para ele quitar a dívida. Eles entendem que não darão, pois não acham isso educativo, não confiam na história que o adolescente conta, e acham que têm um papel que não é somente ajudar o adolescente com essa dívida, mas um papel educativo, de ajudar ele a perceber a consequência dos seus atos para si e a se responsabilizar por elas e pelo cuidado consigo. Optam por não dar o dinheiro, mas por pensar em ações que possam desenvolver junto com o adolescente para juntar o dinheiro. Combinam com ele que ele vá ao serviço no dia seguinte, para resolverem a situação com a equipe. Ele aparece duas horas depois do horário combinado e não entra no serviço. Os técnicos entendem que isso ocorre por vergonha. Um dos técnicos sai até a rua para encontrá-lo, mas só vai até a metade do caminho, pois entende que ele tem que fazer a outra metade: “tem uma parte que ele tem que fazer”. Conversam e ele diz que o adolescente tem que voltar depois, pois no momento estão todos ocupados. Pede para que ele ou retorne depois ou espere a equipe dentro do serviço. Ele não quer entrar e vai embora. A equipe está muito preocupada porque ele então já estava sumido há uma semana. Mas no momento em que estamos finalizando a discussão de caso, ele aparece. Todos parecem muito aliviados (trecho do estudo de caso, diário de campo, 20/08/2018).

Há sempre um questionamento dos profissionais em relação ao que seria um processo educativo frente às situações, mas percebemos que, ainda que existam divergências, o adolescente e o trabalho socioeducativo são sempre o centro da discussão. O foco não são as carências do adolescente, apesar do reconhecimento da precariedade de suas condições sociais

e materiais, mas sim a transmissão de um aprendizado, que contribua para uma mudança nas repostas construídas pelo adolescente às dificuldades e aos conflitos. Trata-se de uma aposta em uma experiência socioeducativa participativa na qual não solucionam os problemas dos adolescentes, mas também não os deixam resolver sozinhos. Eles intervêm por meio do diálogo, proporcionando reflexões coletivas sobre as consequências do ato e ações possíveis para lidar com elas.

Esse trabalho não se realiza pela punição do adolescente, mas pelo acolhimento, escuta e questionamentos que levam o adolescente a refletir criticamente sobre seus atos, e sua posição no laço social. A saída não é individual, mas coletiva. Essa escolha de atuação produz incertezas nos técnicos, pois não é sem riscos, e essas incertezas são sustentadas por toda equipe. Quando a equipe decide por não dar o dinheiro para o adolescente, teme que algo ruim aconteça com ele, mas aposta no vínculo que possuem e que ele virá buscar outras formas de ajuda. É uma equipe que se vê implicada no caso do adolescente, no sentido de se sentir responsável por fazer alguma coisa que ajude o adolescente a sair da posição em que se encontra, que contribua para que ele cuide melhor de si, mas não cuidando por ele.

Percebemos nessa situação como as situações de conflito são vivenciadas pelos técnicos como processos de trabalho, e não como situações que devem ser contidas por meio da imposição de castigos ou sanções judiciais, como denunciar os adolescentes para que estes respondam a um novo ato infracional. Entendidas como parte do processo de inserção do sujeito em um coletivo, essas situações de conflito são acolhidas e compreendidas como objeto do trabalho socioeducativo e trabalhadas em atividades que convocam os adolescentes a responderem de outra forma aos problemas vivenciados no convívio com os outros, na medida em que os profissionais oferecem/transmitem na relação um novo repertório para que os adolescentes respondam às situações. Ao buscar coletivamente, juntamente com os adolescentes, respostas para os problemas e dificuldades, a equipe os responsabiliza por seus atos, e também pelo que ocorre no coletivo.

Na situação de roubo relatada durante o estudo de caso, os profissionais percebem que a forma de os adolescentes responderem ao problema colocado, o roubo, é punitiva, que é uma reprodução da forma como a polícia e a justiça penal se organizam para lidar com situações que transgridem as normas de convívio social, e nas quais eles são sempre colocados como culpados. Nessa situação a equipe opera um deslocamento oferecendo novas formas de participação de todos para a resolução de um problema. Não se trata então somente de encontrar o culpado e atribuir a responsabilidade, mas de solucionar um problema que atinge a comunidade socioeducativa, da qual os adolescentes fazem parte. Esse posicionamento dos

profissionais junto aos adolescentes reforça o seu pertencimento a essa comunidade, e também os convoca a participar dos processos decisórios que envolvem a todos. Não há um apelo à autoridade (juiz) para que resolva os conflitos entre adolescentes ou entre estes e o serviço, pelo contrário, a equipe assume como trabalho educativo a resolução dos conflitos, com a participação dos adolescentes, entendendo que nessa tentativa opera um processo educativo.

Um dos técnicos aponta que o adolescente que pegou o celular não cumpre medida no serviço, mas comparece sempre para participar de algumas atividades. Essa é uma característica do serviço, eles acolhem os adolescentes independentemente de estarem cumprindo medida. O técnico ressalta que eles têm que pensar nessa convivência dos adolescentes que não cumprem medida ali, pois eles ficam sem referência. Percebe que as situações de roubo ocorrem com adolescentes que não cumprem medida. Um dos técnicos diz que já ocorreu com outros adolescentes que cumprem medida, mas ele mesmo responde dizendo que acha que mesmo esses adolescentes tinham pouco atendimento, e que uma vez que a equipe investia mais no vínculo, no trabalho com o adolescente, ele mudava o comportamento. Ou seja, eles entendem que essas atitudes dos adolescentes têm a ver com o pertencimento deles ao serviço, a um coletivo. Com isso, eles passam a lembrar de falas dos adolescentes de que iam cometer atos infracionais para estarem ali, “para comer nutela”, para participar das atividades. Me lembro dos adolescentes que eu atendia, e que diziam que só conseguiam seus direitos, só conseguiam ser atendidos depois de presos (trecho do estudo de caso, diário de campo, 14/05/2018).

Ao propor o diálogo e a construção de respostas coletivas, a equipe compreende o ato transgressor associado ao pertencimento do sujeito a um grupo social. Essa leitura se aproxima das concepções da justiça restaurativa encontradas em Melo (2005), CDHEP (2014) e Brasil (2016), que entendem que um ato infracional expressa um enfraquecimento do vínculo daquele que o cometeu com a comunidade que sofre as consequências da ruptura de suas normas. Por isso, a resposta proposta para reestabelecer o pacto quebrado é um trabalho de reforço dos vínculos e de reconstrução do pertencimento do adolescente à comunidade. Porém, esse pertencimento não ocorre com a adequação social, mas com o questionamento do lugar do adolescente nesse laço. A inserção social também é um dos objetivos das medidas socioeducativas previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, corroborando a ideia de que o ato infracional é efeito de uma exclusão social. Em seu texto sobre as contribuições da psicanálise para a criminologia, Lacan (1950/1998) argumenta que a responsabilização frente a um ato transgressor implica no reconhecimento das leis que são transgredidas para a sustentação de um pacto social. No caso do adolescente, a possibilidade de pertencimento ao pacto social ganha ainda mais relevância, dado que se trata de um momento marcado

culturalmente no qual este experiencia uma passagem do laço familiar para o laço social. Assim, é um momento que se caracteriza pela busca de um lugar investido socialmente (Rosa, 2002).

Em uma discussão de caso que ocorreu logo após a morte de um dos adolescentes atendidos pelo serviço, os técnicos percebem que os adolescentes que estão em mais risco são aqueles que têm mais dificuldade de fazer um laço, são os adolescentes considerados mais difíceis.

Eles falam de como dá trabalho investir nesses adolescentes, pois eles não respondem e muitas vezes eles são os únicos a fazer esse investimento, pois a rede não quer saber desse menino, a família não quer saber, e eles ficam como a única referência. Um dos técnicos relembra de um adolescente atendido pelo serviço que morreu, e que ele era o único adulto presente no velório (trecho de estudo de caso, diário de campo, 28/05/2018).

Com a discussão de caso, percebemos que para a equipe o pertencimento e o diálogo, a fala, são importantes na proteção, são aspectos que fazem laço e, portanto, protegem a vida. Esse pertencimento implica em ter direitos e deveres, por isso a equipe sente necessidade de refletir sobre como os adolescentes que não cumprem medida podem participar do serviço e sentir-se pertencendo. Nessa construção, entendem que precisam pensar na coletividade *versus* a singularidade do adolescente, de forma a respeitá-la. A equipe não tem como objetivo que o adolescente apenas construa um projeto, e nem que ele tenha uma aderência às medidas; tem um objetivo educativo, de transmissão de uma experiência de cuidado, que eles possam organizar a própria vida, estabelecer laços que os fortaleçam e que sejam protetivos e potentes no sentido da ação.

Essas cenas vivenciadas na instituição nos mostram que a ética transmitida é a do cuidado, consigo e com o outro, do cuidado com as relações, e não a da rivalidade. Nesse sentido, entende-se que se propõe também um cuidado com o outro, e que o adolescente é também produtor deste cuidado (COSTA-ROSA, 2011). A atitude dos adolescentes em relação aos outros, em relação à equipe e durante as atividades, é observada não com a finalidade de julgá-los, mas como um meio de entender quais os efeitos que as intervenções educativas dos profissionais estão produzindo nos adolescentes, e se os objetivos de ampliação de repertório, de desenvolvimento de pensamento crítico e laços de solidariedade estão sendo alcançados.

O compromisso da equipe é com uma proposta pedagógica, e não com o poder judiciário. Todos compartilham de um mesmo projeto educativo. Não é a vontade de um que

predomina, todos estão sujeitos ao mesmo projeto, que é a educação dos adolescentes, e possuem liberdade para atuar dentro desse parâmetro.

Quando eles pediram o encerramento da medida é porque entendiam que já tinham trabalhado as questões com o adolescente, que as relações com a mãe e com a ex-namorada já tinham melhorado, que alguns comportamentos tinham melhorado – antes a namorada não deixava ele ver a filha. Mas não percebem ele indo à escola nem conseguindo emprego. Ele não consegue se organizar (trecho de estudo de caso, diário de campo, 11/06/2018).

Os indicativos de cumprimento da medida são oriundos da singularidade dos adolescentes e do que é possível naquele momento de vida, e não nas determinações dos juízes. Nem sempre eles conseguem liberar os adolescentes sem o cumprimento dessas determinações, mas não ficam subordinados a estas e buscam construir um trabalho a partir das necessidades dos adolescentes. O poder judiciário é uma referência a ser considerada no trabalho, mas não é central no processo socioeducativo, podendo também ser questionada através do diálogo que se realiza por meio dos relatórios enviados.

Há também atividades que visam à inserção dos adolescentes no trabalho, a partir de oportunidades de inserção não somente tradicionais, mas também alternativas. O serviço estimula a participação e a formação de cooperativas, nas quais os adolescentes possam desenvolver uma atividade profissional. Há também oficinas que visam desenvolver habilidades para ofícios, como barbearia. Importante ressaltar que esses espaços de formação não se restringem apenas à transmissão de conhecimentos e habilidades para o desempenho de atividades laborais, mas também são espaços coletivos que possibilitam a reflexão sobre assuntos desenvolvidos em outros espaços, como o racismo, as relações de trabalho, o machismo. Assim, os temas que envolvem as questões do convívio social e as desigualdades perpassam todas as atividades do serviço junto aos adolescentes, pautando as intervenções dos profissionais.

Além das atividades com os adolescentes, também são propostas atividades junto à rede e junto à comunidade. São realizadas palestras e espaços de debate mensais sobre temas relacionados a situações vivenciadas junto aos adolescentes, tais como a fome, relações de trabalho, o machismo, o racismo, e destinadas à reflexão da comunidade. A equipe também realizou reuniões com profissionais das escolas que atendem os adolescentes do serviço, buscando também desenvolver um pensamento crítico em relação à forma como o adolescente é percebido, os processos de criminalização e como eles contribuem negativamente para o processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes. Essas atividades junto à comunidade têm

como objetivo organizar espaços de resistência dentro do território no qual o serviço atua, bem como para conhecer as pessoas envolvidas com atividades e políticas sociais no território e também se inserir como atores políticos e agentes da transformação social que almejam.

5.2. Decisões compartilhadas e autonomia para a criação do trabalho com os adolescentes

Integram a equipe do serviço: a gestora, técnicos com graduação na área de pedagogia, psicologia, serviço social e ciências sociais, auxiliares administrativos e auxiliar operacional. Todos se reúnem semanalmente para discutir os casos dos adolescentes atendidos e os processos de trabalho, e embora tenham funções e formações diferentes, todos são entendidos e se entendem como educadores na relação com os adolescentes, pois interagem com eles durante sua permanência na instituição. Isso não significa que haja uma indiferenciação entre as diferentes funções, pelo contrário, todos têm atividades específicas em função do seu campo de saber, porém não existe uma hierarquização de saberes, todos são importantes para as reflexões sobre os adolescentes. É durante esses encontros que a equipe divide funções entre os técnicos, planeja as atividades a serem realizadas com os adolescentes e revê os efeitos daquelas já realizadas. Anualmente são elaboradas avaliações: das atividades realizadas com o adolescente e a comunidade; e dos processos de trabalho da equipe e como eles impactaram o trabalho socioeducativo. Elaboram também o Plano de Trabalho da equipe, em que são descritos os objetivos a cumprir, as estratégias e as atividades que pretendem realizar, bem como as formas de avaliação das atividades e os resultados esperados, além dos indicadores que possibilitem verificá-los.

Durante as discussões de caso semanais, a equipe conversa sobre as dificuldades apresentadas pelo adolescente em questão, reflete sobre os efeitos de suas intervenções e as questiona, refletindo sobre as dificuldades encontradas; se suas práticas estão de acordo com os parâmetros pedagógicos da equipe e se estão produzindo mudanças no adolescente. O trabalho é constantemente reavaliado e pode ser redefinido não somente em função da expressão direta dos adolescentes, mas também em função dos efeitos que produzem subjetivamente nestes. Um exemplo dessa reavaliação foi relativa ao funcionamento do serviço como um espaço de convivência. A equipe percebeu que se por um lado a experiência possibilitou o fortalecimento de vínculos dos adolescentes com o serviço e fez este tornar-se uma referência para eles, produzindo mudanças nos mesmos – como a preocupação com a limpeza e a organização da cozinha –, por outro lado a falta de recursos e a dificuldade da equipe de se organizar para

orientar esse trabalho ocasionou dificuldades para lidar com os conflitos e enfrentamentos dos adolescentes. Nesse período, a equipe não organizava atividades nas quais os adolescentes da convivência pudessem participar, e eles também não tinham um técnico de referência. Como a experiência produziu muitos conflitos e enfrentamentos, eles suspenderam a ideia e a retomaram após discussões e planejamento da equipe. Eles identificaram então a necessidade de um técnico para ser referência do espaço de convivência e de pensar em atividades mais organizadas para os adolescentes.

Em consonância com a proposta pedagógica libertária da instituição, que visa a uma transformação social e se fundamenta na experiência e no diálogo para educar, vemos que as relações de poder são horizontais. Tanto que os espaços de discussão e reflexão se mantêm mesmo sem a presença da gerente, a qual incentiva a autonomia dos técnicos, entendendo que a equipe tem liberdade nas decisões sobre os processos de trabalho junto aos adolescentes.

As avaliações das atividades realizadas são feitas por meio do diálogo em rodas de conversa das quais os adolescentes também participam, o que indica a possibilidade de autorreflexão da equipe e a aposta no potencial de criação dos processos coletivos mesmo quando se trata de avaliar uma atividade e o resultado esperado. A autocrítica é uma diretriz da atuação do serviço e que se fundamenta nas relações com os adolescentes e o que elas produzem. Esses processos são também uma forma de a equipe analisar sua implicação nos problemas enfrentados, pensar em alternativas e outras formas de fazer, analisando quais aquelas que atrapalham ou não servem às finalidades educativas da instituição, possibilitando a criação de novas formas de intervir.

Tendo a horizontalidade e o diálogo como fundamentos do trabalho, a equipe se vê constantemente às voltas com a questão: como constituir um coletivo no qual as diferenças possam ser respeitadas. Como respeitar a singularidade dos adolescentes sem que esta prevaleça a ponto de se sobrepor aos interesses do coletivo. As mesmas questões aparecem em relação à equipe, manifestadas em uma conversa com a gestora, na qual ela relata que o coletivo da equipe está enfraquecido por interesses individuais e que ela não sabe como conciliar o trabalho coletivo respeitando as singularidades e as diferentes visões sobre uma situação ou problema. Em um dos estudos de caso, durante o relato das intervenções técnicas frente a um furto de celular, eles discutiam sobre as dificuldades de trabalharem a formação de um coletivo que respeite essas diferenças.

O técnico retoma o questionamento sobre a situação da revista (na assembleia, os adolescentes decidiram que todos passariam por uma revista). E relembra

que houve conquistas, que eles já conseguiram transmitir aos adolescentes muito do que queriam sobre as formas coletivas de conviver: agora eles lavam a louça, cuidam para que os outros o façam, o que antes não faziam, era uma luta. Mas que ele acha que essa forma deles de lidar está enfraquecida neste momento. Questionamos o porquê desse enfraquecimento, e eles dizem não saber. Começam a pensar nos vínculos com os adolescentes que não estão em medida, e relembram de uma situação vivenciada com eles no Rio de Janeiro e como ela foi resolvida coletivamente. Relembram que sempre resolvem tudo coletivamente, seja vendendo livros, sugerindo alguma saída coletiva, mas que dessa vez do Rio os meninos ameaçaram um outro menino e a mãe dele veio ao serviço pagar o dinheiro, e que desde então os adolescentes acham que o jeito deles resolve. Entende que eles têm que conversar sobre essas situações. Eles questionam o que poderiam ter feito na situação da revista e da assembleia, percebem que tudo aconteceu muito rápido e que não tinham se dado conta de que a ideia dos adolescentes era fazer revista. Duas técnicas comentam que já tinham percebido, mas não sabiam como agir, o que fazer. Outro técnico diz que perguntar para os adolescentes sobre o que eles propunham para resolver a situação foi uma boa intervenção. Aponto que eles trabalham para que os adolescentes encontrem saídas coletivas, que a questão foi nesse sentido, e questiono como eles se viam como coletivo? Um deles fala que acha que eles têm que rever os princípios do Projeto Pedagógico, que eles têm que olhar para isso, estudar, pois se eles estivessem afinados nisso poderiam ter sustentado mais a ideia deles. Aponto que, embora eles tenham um princípio de resolver tudo coletivamente, eles se retiram desse coletivo no momento em que deixam os adolescentes resolverem tudo sozinhos, fica um “nós e eles”. Surgem lembranças de como algumas vezes, alguns adolescentes pontuam isso, chamando eles de “funças”, falando “olha a equipe”, os colocando de lado. Uma das técnicas coloca que, embora na assembleia houvesse uma fala do técnico de que todos estavam em evidência, não eram todos, pois em nenhum momento os adolescentes desconfiaram dos técnicos ou propuseram revistá-los. Eles então se questionam o que é esse coletivo que eles buscam construir, e como construí-lo mesmo com as diferenças. Um dos técnicos ressalta que eles são mesmo diferentes dos adolescentes, que eles não são adolescentes e nem fazem parte do mundo do crime. Outro ressalta algo que a gestora sempre lembra, mesmo para os adolescentes: que eles não trabalham com infratores, com bandidos, mas com adolescentes. Eles entendem que precisam repensar o coletivo, a ideia de coletividade e pensar a ideia de convivência e de pertencimento dos adolescentes que não cumprem Liberdade Assistida ao serviço (trecho do estudo de caso, diário de campo, 14/05/2018).

O desafio colocado e vivenciado pela equipe era como construir um coletivo em que as diferenças sejam valorizadas, mas sem produzirem desigualdades nas relações. E, por outro lado, como sustentar a igualdade nas relações sem homogeneizar o grupo, sustentando os limites entre os diferentes saberes e os diferentes lugares na instituição. O dilema aqui é o da constituição do sujeito nos laços sociais, da dialética liberdade/subordinação, para o qual não há uma resolução a priori. É um processo permanente de reflexão sobre as diferentes normas e valores que estão em causa nas relações de um grupo e o lugar que o sujeito ocupa nestas. A

relação dos adolescentes com os técnicos coloca em questão diferentes normas, valores dos sujeitos em disputa na constituição do coletivo, mas que no caso relatado impulsionam a um movimento de diálogo e reflexão dos sujeitos sobre seus valores e suas ações, mas também sobre as normas e os princípios em disputa, bem como seus efeitos sobre os sujeitos. Nesse sentido, podemos pensar que os espaços de diálogo e reflexão coletiva sobre as dificuldades vivenciadas no espaço do serviço se orientam em um processo de responsabilização dos adolescentes, uma vez que o diálogo e a participação nos processos decisórios reforçam o sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, possibilitam um processo de reflexão sobre suas ações e os efeitos para o coletivo, bem como sobre as normas que sustentam esse coletivo. Esse processo não é sem dificuldades, pois, como os próprios adolescentes denunciam, existe uma desigualdade de poder entre adolescentes e técnicos, mas que também é objeto de reflexão dos técnicos na relação com os adolescentes, no sentido de como utilizar essa desigualdade para produzir espaços de diálogo e de reflexão que produzam um pensamento crítico, a emancipação do adolescente e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre eles. O diálogo é uma ferramenta fundamental para o trabalho, tanto que uma das críticas da equipe às atividades desenvolvidas é que em algumas delas foram utilizados poucos recursos que estimulassem o diálogo, e que isso fez com que muitas vezes a atuação se aproximasse de uma educação formal e tradicional, e não de uma educação baseada na troca e na experiência.

Embora cada profissional seja referência de um número de adolescentes e de um conjunto de atividades, há um esforço para o compartilhamento das informações e das decisões em relação aos adolescentes e às atividades, evitando a criação de espaços individualizados que fiquem sob a responsabilidade de apenas um técnico.

Os técnicos pensam em como podem organizar o espaço de convivência para os adolescentes que não participam do serviço. Um dos técnicos ficará como referência desses adolescentes. Ele acha pesado, mas vai tentar. É um enorme investimento para os adolescentes mais difíceis e que estão em mais riscos. A política pública não se preocupa com isso. Ele então pensão em como eles podem dividir o investimento nos casos difíceis entre a equipe. Eles também entendem que precisam pensar nos critérios que elegem para afirmar que um adolescente está em risco (trecho de estudo de caso, diário de campo, 28/05/2018).

O compartilhar de decisões, de ações e de responsabilidades é uma marca da equipe que apareceu em várias discussões de caso. Todos os profissionais não só conheciam o caso a ser discutido, como já tinham alguma vivência com o jovem em questão, uma vez que, além de realizarem atendimentos individuais, os técnicos coordenavam e participavam de atividades

coletivas junto aos adolescentes e dialogavam com eles quando estes permaneciam no serviço realizando alguma atividade livre. Assim, todos os profissionais contribuíam para pensar as questões e intervenções necessárias ao caso. Uma vez que o trabalho da equipe se fundamenta no vínculo e no pertencimento, a despersonalização e a coletivização do trabalho junto ao adolescente é fundamental para que os adolescentes construam um sentimento de pertencimento com o serviço a partir de uma multiplicidade de relações.

O compartilhamento entre os profissionais ocorre nos momentos de encontros da equipe, mas também por meio de relatórios e outros registros. Os registros documentais são considerados pela equipe um processo importante de trabalho socioeducativo, que é “composto por momentos de agir e por momentos de pensar” (trecho do Plano de trabalho da equipe). Os momentos de reflexão potencializam a atuação da equipe e contribuem para que os profissionais se reconheçam como produtores de conhecimento, estejam apropriados do saber e do trabalho produzido. São esses momentos que constroem sentido para a atuação da equipe, que planeja e realiza atividades fundamentadas em princípios pedagógicos e que dão sentido à atuação. Nesse caso, eles não são apenas executores das determinações judiciais, mas produtores de um saber que dialoga com o saber jurídico, mas não está subordinado a ele. Podemos dizer que a produção de conhecimento, os processos de reflexão sobre o trabalho são inclusive um instrumento de resistência da equipe à judicialização das medidas socioeducativas. A equipe tem dois espaços de formação: um que é organizado e realizado pelos próprios profissionais, nos quais um técnico escolhido por mês se encarrega de transmitir aos demais um conhecimento que possua sobre algo que seja pertinente ao trabalho, como, por exemplo, educação libertária; e outro organizado por eles, mas realizado por profissionais convidados de fora da instituição. Em seu Plano de Trabalho, a equipe aponta como objetivos a escrita de artigos científicos para sistematizar o conhecimento adquirido com a experiência.

O movimento coletivo de reflexão possibilita a equipe a resistir tanto à subordinação ao poder judiciário quanto à burocratização do trabalho. Os registros das experiências, são compreendidos como parte desse processo de reflexão, de elaboração do que foi realizado e dos efeitos que foram alcançados em relação aos objetivos propostos. Os laços entre os profissionais se dão em função de um projeto socioeducativo comum, que tem o desenvolvimento do pensamento crítico do adolescente e a transformação social como foco. A gestora entende que o relatório elaborado e enviado para o juiz é fundamental, pois é um instrumento de diálogo e defesa do adolescente e uma estratégia de resistência ao arbítrio do poder judiciário. Assim, não deve ser feito de forma burocrática, mas também como fruto de uma reflexão do trabalho realizado com o adolescente. Ele marca a história do adolescente no serviço e das ações e efeitos

das mesmas. Portanto, os registros não são apenas uma forma de controle dos adolescentes ou dos profissionais, ou ainda um momento de prestação de contas do trabalho realizado para o poder judiciário e para o Creas, mas são um momento de produção de conhecimento e um instrumento de defesa do adolescente.

Entretanto, a burocratização do trabalho não deixa de ser uma preocupação da equipe, principalmente da gestora, que se encontra responsável pelos processos de prestação de contas necessários para o repasse de verbas. Em um dos encontros de estudo de caso, ela se mostrava preocupada com a devolutiva de uma pesquisa realizada pelo Ministério Público sobre os serviços de medida socioeducativa na cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2018), pois muitas falhas foram apontadas na execução do serviço, bem como foram ressaltadas as diferenças que existem entre os serviços.

A gestora se preocupa com a forma como o pessoal da SMADS vai entender os dados que foram levantados pela pesquisa do Ministério Público, pois ela entende que isso virá como mais cobrança e mais processos burocráticos de controle. Ressalta a parte da pesquisa referente ao PIA, dizendo que eles perguntaram se os adolescentes conheciam o PIA e que quase metade deles não conhece e nem sabe o que é. Ela não concorda com o modo como a pergunta foi elaborada, pois na visão dela pouco importa que o adolescente conheça o instrumento pelo nome, o importante é que ele tenha um projeto. Muitos adolescentes desconhecem o nome mas sabem que têm um projeto. Entende que o importante são as ações realizadas com os adolescentes, e não o nome delas. E que a qualidade das ações realizadas não foi avaliada pela pesquisa. Ela também ressalta que a questão da fome não aparece na pesquisa, e foi algo que ela falou com os pesquisadores. Também não aparecem as metodologias utilizadas na realização dos atendimentos, nem uma análise da qualidade destas metodologias utilizadas, somente se questiona se é realizado ou não (trecho do estudo de caso, diário de campo, 11/06/2018).

Ainda que os processos como registros, relatórios e prestações de contas não ocupem um lugar central no trabalho da equipe, eles são importantes e muitas vezes ganham uma relevância e demandam um investimento de esforços e de tempo que desgastam os trabalhadores. Durante o tempo que acompanhei o trabalho do serviço, fui testemunha do desgaste que as demandas institucionais da prefeitura geraram na gestora do serviço. Lembro aqui que, como os serviços são conveniados com a prefeitura, que faz um repasse de verba destinado ao funcionamento do serviço, este tem que prestar contas dos gastos realizados, os quais têm que estar de acordo com uma série de normas do convênio (SÃO PAULO, 2010). O ano de 2018 foi particularmente difícil em relação à prestação, pois houve mudanças na gestão e foram implantadas as normas de acordo com o Marco Regulatório de Organizações da Sociedade Civil (BRASIL, 2014). Em todas as instituições de política da Assistência Social que

pude acompanhar, a prestação de contas é sempre um problema para a equipe, ou porque os funcionários da prefeitura passam as orientações erradas, ou porque as orientações são confusas e modificadas ao longo do processo mensal e, portanto, têm que ser refeitas, gerando uma sobrecarga nos profissionais. Em um dos nossos diálogos, a gestora me relata os problemas que vem enfrentando, bem como o desgaste causado.

Carol. Com essa mudança da MROSC, a SMADS tá totalmente desorganizada. E a SAS tá perdida. A cada hora uma orientação nova, que deslegitima a feita antes, o que leva a refazer as prestações de contas a todo momento. Falam A, depois B, depois C. Já teve reunião e nada muda. E eu não tô aguentando mais. Faz uns três meses que eu só tô em função de corrigir prestação de contas, aí depois criam regra nova e pedem pra corrigir de novo. Tô tendo que refazer desde janeiro, porque na sexta orientaram coisas novas. Eu curto o trampo, curto pensar sobre os meninos e criar coisas pra eles, mas tô no limite com essa outra face do trabalho. É de uma irracionalidade que tá me adoecendo (conversa com a gestora via whatsapp, diário de campo, 19/06/2018).

Por conta desses desentendimentos na prestação de contas, a entidade correu o risco de perder o convênio durante o período em que eu acompanhava a equipe em função da pesquisa, e um edital de concorrência foi aberto para uma nova instituição assumir o serviço. A entidade entrou com um recurso, o problema foi resolvido, mas a prefeitura já tinha divulgado o edital no Diário Oficial e audiência de licitação ocorreu mesmo assim. A entidade participou da sessão concorrendo com uma outra entidade, e perdeu o convênio. Em conversa com a gestora, ela me explica a situação.

Porque pelo MROSC tem uma forma de decisão por critérios de pontuação que no nosso caso pode nos prejudicar nesse momento. Mas assim, nenhum critério é avaliação das experiências com Medidas Socioeducativas em Meio aberto. Porque a outra entidade tem três serviços na mesma região, e isso é um critério. É foda, Carol... estudo que nem uma filha da puta pra em questão de segundos as coisas poderem desmoronar. E assim, pior não é nem desmoronar, é o fato desses três anos não poder sequer serem colocados como critério de avaliação. Trabalha pra porra pro critério de avaliação ser se a organização tem mais serviços ou não no território (conversa com a gestora, diário de campo, 19/08/2018).

Alguns dias depois, sai o resultado:

A outra organização ganhou o edital, mas a nossa entrou com recurso. Mas há chances de fecharmos. Então tá bem clima de bosta na equipe e na organização. Ainda não sabemos o que ocorrerá com o recurso. Mas tá nesse pé a desgraça. Ainda não falamos nada pros meninos. Essa semana terá uma

resposta, eu acho, porque não aguento mais isso. Nossa. No nosso caso foi mal administrada a situação sabe. Abriu edital porque a gente tava sem certidão negativa de débitos (ela é necessária para a renovação do convênio). Mas em 19 julho saiu a certidão. E em 29 de julho saiu em Diário Oficial a publicação do edital. Ou seja, daria pra ter suspenso o edital e prorrogado nosso convênio. Mas mantiveram o edital, aí a outra organização entrou e perdemos... porque eles tiveram uma proposta mais sustentável: nós colocamos 900 reais de gasto com contador e a outra colocou que não tem gasto com isso, aí eles ganharam ponto nisso (conversa com a gestora, diário de campo, 11/09/2018).

Assim, mesmo sustentando um trabalho embasado por parâmetros pedagógicos, estratégias coletivas e horizontais, que dão ênfase ao processo socioeducativo do adolescente e às mudanças que podem produzir na cena social, os profissionais sofrem os efeitos do processo de burocratização, pois ainda que avaliem seus resultados pelas conquistas junto aos adolescentes, seu trabalho é avaliado por indicadores que não levam em conta o trabalho realizado, o que coloca em risco o serviço e tudo que realizam. O fortalecimento do trabalho coletivo se torna ainda mais importante nesse cenário, pois são os laços entre eles e com os adolescentes que possibilitam aos profissionais resistirem à burocratização, ao arbítrio do poder judiciário e às violências sofridas pelos adolescentes. Como eles mesmos dizem: “falar protege”.

Uma outra questão que surgiu pela gestora foi a diferença no trabalho da equipe, tanto ela como um dos técnicos antigos disseram que antes eles paravam e discutiam, conversavam sobre o dia a dia, sobre as coisas que aconteciam no serviço, que era uma conversa fora do horário de trabalho, que acontecia de maneira informal, mas que era muito bom para sustentar o serviço. O técnico chega a dizer que foi o que lhe manteve ali todo tempo. Pontuamos essa diferença, mas eles não conseguem saber o que mudou. Eles dizem que têm muitas dificuldades de lidar com as questões de vida dos adolescentes, com a precariedade na qual alguns deles vivem, pois têm situações muito difíceis. Eles falam das questões que envolvem o luto dos adolescentes assassinados e de como não param muito para falar sobre isso, pois são sempre as pessoas que se envolvem em resolver as questões práticas do luto e também as pessoas que se mantêm fortes para dar suporte às outras pessoas, como a família. Muitas vezes não sabem o que dizer, o que falar nem para os familiares e nem para os outros adolescentes, que “de alguma forma vão se sentindo os próximos da lista” (trecho do estudo de caso, diário de campo, 28/05/2018).

É também nos laços com os adolescentes que a equipe se fortalece, mas isso é ao mesmo tempo fonte de sobrecarga e angústia para a equipe, uma vez que muitas vezes se veem impotentes diante da violência e da violação de direitos às quais estão expostos os adolescentes, seja pelos profissionais dos outros serviços da rede socioassistencial ou pela polícia.

5.3. Laços que protegem

Vimos como nesse serviço as relações de poder são horizontais, todos participam dos processos decisórios e, portanto, são responsáveis pelo cuidado e funcionamento da instituição. A relação da equipe com os adolescentes também se pauta por essa horizontalidade, incluindo-os nos processos de trabalho e nos cuidados com os espaços e com o coletivo. Essa experiência é o que sustenta o processo socioeducativo, que se realiza por meio de atendimentos individuais, mas principalmente por atividades coletivas de reflexão, nas quais o diálogo é o instrumento de mediação dos conflitos que emergem na relação com o outro. Nesse movimento, os adolescentes também são impulsionados a se posicionar em relação a suas escolhas, suas ações, seus planos e seu modo de estar na relação com o outro.

A participação dos adolescentes é em si uma estratégia socioeducativa, já que promove pertencimento e a inserção dos adolescentes a partir de um lugar no qual sua fala é valorizada. Em um dos encontros no qual discutimos sobre o furto do celular do professor da oficina de panificação, foram os adolescentes que tiveram a iniciativa de chamar a assembleia para pensar ações junto com os técnicos. Ainda que a resposta dos adolescentes não tenha sido a esperada, percebemos que eles se comprometem em resolver os problemas que ocorrem no serviço. Em outras situações de furto ou de transgressão das normas, também são realizadas assembleias para se envolver todo coletivo na construção de soluções. Os adolescentes também têm uma participação fundamental na avaliação das atividades, e a relação deles uns com ou outros e com o coletivo é um dos indicadores para avaliar se as atividades propostas estão tendo os efeitos esperados.

Assim como possuem liberdade para participar dos processos decisórios institucionais, eles são os protagonistas em relação às decisões sobre as situações de sua vida e sobre seu Plano Individual. Esse processo de participação e de busca por soluções, coloca os adolescentes frente aos conflitos que o convívio social produz, gera aprendizados e reforça o sentimento de pertencimento. Esse pertencimento é alcançado não somente nas atividades estruturadas pela equipe, mas também pelo fato de os adolescentes terem livre trânsito pelos espaços do serviço – por exemplo, utilizarem a cozinha para se alimentar e, por isso, serem cobrados a também cuidar do espaço. Quando alguma situação, algum comportamento dos adolescentes rompe com as normas de cuidado com o espaço e com o outro, todos os adolescentes também são chamados a responder e a refletir sobre os problemas.

Durante os encontros para discussão de caso, duas situações de furto que ocorreram dentro do serviço foram discutidas, nas duas os adolescentes estavam envolvidos na situação,

mas todos os demais foram envolvidos na busca de respostas para o problema. Não há uma reação punitiva imediata ao ato, os técnicos constroem situações que permita o envolvimento de todos e a criatividade de todos para reestabelecer o coletivo. Os técnicos auxiliam na reflexão sobre os problemas e sobre as formas de resolvê-lo, mas não determinam o que eles têm que fazer. Na medida do possível suas vontades são respeitadas, o que não significa passar por cima das normas do serviço para atendê-los. Os registros dos atendimentos evidenciam a participação dos adolescentes nas ações pensadas para encaminhar as dificuldades colocadas pelos adolescentes. Os registros sempre aparecem na primeira pessoa do plural para falar do que foi trabalhado nos atendimentos: decidimos, pensamos, achamos melhor. Percebe-se que há um diálogo no qual a participação e os desejos dos adolescentes são considerados para a construção das intervenções técnicas.

Um dos casos discutidos foi o de uma adolescente que estava com dezenove anos e era acompanhada pelo serviço há três anos. Seus relatórios e registros de atendimentos indicavam que desde sua infância ela residiu em serviços de acolhimento, e que era constantemente transferida por causa de ameaças, agressões e conflitos que provocava. A sua medida socioeducativa foi determinada em função de uma ameaça a um outro adolescente do serviço de acolhimento. Ela era sempre “expulsa” dos serviços de acolhimento e deixou de ser atendida no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) também por conta do seu comportamento, apesar de eles entenderem que ela tem questões de saúde mental a serem cuidadas. A equipe confirma que ela “causa” muito, reage sempre impulsivamente às negativas da equipe, que ofende, faz ameaças, mas ao mesmo tempo sempre escutou a equipe e era muito prestativa quando era chamada a ajudar nas atividades. Para eles, suas reações foram a forma que ela encontrou de lidar com as rejeições que foi sofrendo ao longo da vida, primeiramente da mãe, depois da família e por fim dos profissionais que eram responsáveis por cuidar dela nas instituições. Em uma dessas transferências de SAICA, a adolescente teria que ser também transferida para outro serviço de medida socioeducativa, em função do encaminhamento do território no qual se encontrava o serviço de acolhimento. Em atendimento, a adolescente falou de seu interesse em continuar sendo atendida pelo serviço em questão, e a equipe sustentou essa escolha junto com ela, argumentando junto ao juiz que, diante sua história de quebra de vínculos, uma mudança seria prejudicial para a adolescente, uma vez que ela declarou sua vontade de permanecer sendo atendida pela equipe. O juiz concordou com o parecer da equipe. Na época do estudo de caso, a jovem já tinha cumprido sua medida socioeducativa, mas retornava frequentemente ao serviço, demandando ajuda na resolução de questões de sua vida. Como já era maior de idade, não estava mais referenciada a nenhum serviço de acolhimento, e retornava ao serviço quando

necessitava de alguma ajuda³⁸. Na situação discutida, a jovem não tinha onde dormir, e a equipe precisou acionar a rede para acolhê-la. Embora ela quisesse ser encaminhada para uma unidade de atendimento de saúde, na qual já tinha sido acompanhada por um período, devido à sua situação e à disponibilidade de vagas, ela teve que ser encaminhada para um albergue. A princípio a jovem se opôs e resistiu à mudança, mas a equipe conversou com ela e a acompanhou até ela estar acomodada no albergue. Eles contam dos diversos problemas que tiveram para acionar a rede e como foram mal tratados e desrespeitados nesse processo. Já acolhida no albergue, a equipe continuava em contato com a jovem, acompanhando-a e pensando em ações para ajudá-la a organizar sua vida.

Vemos então como a equipe sustenta o vínculo apesar das ameaças e conflitos causados pela jovem, algo que é fundamental para ela, uma vez que marca uma diferença em relação aos outros laços afetivos e institucionais que ela possuía, nos quais ela circulava como um objeto a ser controlado, devendo ser expulso assim que possível. Na atuação do serviço, ela aparece como um sujeito a ser cuidado e a quem é necessário transmitir formas de cuidar de si mesma, trabalhando os conflitos junto à adolescente com a finalidade de promover mudanças na forma dela responder às situações e ao mal-estar produzido. Nesse sentido, ela é incluída, suas preferências e vontades são consideradas, ela é chamada a participar das decisões que dizem sobre sua situação de acolhimento e atendimento. Tal qual o caso dessa jovem, muitos outros adolescentes recorrem ao serviço mesmo depois de cumprirem sua medida, tendo aí um lugar de referência e pertencimento. Essa atuação da equipe junto a jovens que não mais cumpriam medidas socioeducativas gerava uma sobrecarga na equipe, da qual trataremos mais adiante.

Percebemos que a equipe oferece escuta e trabalha a inclusão dos adolescentes no serviço, constituindo novos laços a partir da sustentação do conflito e do questionamento e da ampliação do repertório para responder às situações de opressão e desamparo que vivenciam. Além de reflexão, essas experiências coletivas produzem pertencimento, os adolescentes são reconhecidos e se reconhecem como parte do espaço e do coletivo do serviço, processo que ocorre na medida em que os adolescentes vão sendo chamados a participar dos processos decisórios da instituição, e que têm suas demandas e sua voz considerada nas decisões. Chamamos atenção que os adolescentes sempre estão no serviço, ou para falar com algum técnico, ou para realizar alguma atividade livre no espaço. Quando o serviço iniciou seus trabalhos, a equipe promoveu diversas atividades para atrair os adolescentes e foi bem-sucedida nesse processo.

10 Sobre o desamparo vivenciado por adolescentes que se encontram em processo de desacolhimento de Serviços de Acolhimento (SAICAS) por conta da maioria, recomendamos o trabalho de Ferreira (2017).

A gestora conta que os adolescentes vêm muito ao serviço, eles frequentam muito o serviço, que virou quase um serviço de convivência. Que eles vinham e passavam o dia ali, que traziam os amigos e passavam o dia lá. Conta que virou um serviço de convivência mesmo, até pelo fato de não existir um serviço assim na comunidade. Que os adolescentes vinham andando de outros lugares, que eles andavam 45 minutos às vezes para ir ao serviço (conversa com a gestora, diário de campo, 03/07/2017).

O sentimento de pertencimento que os adolescentes possuem em relação ao serviço aparece em varias cenas descritas pelos profissionais: de adolescentes que recorrem ao serviço para falar de seus problemas mesmo quando já não cumprem medida, quando elegem o serviço como espaço de convivência, quando solicitam que seus pertences pessoais sejam guardados pois não têm onde colocá-los, quando eles mesmos sugerem a realização de assembleias para resolver situações que ocorrem no espaço, quando cuidam da limpeza do espaço, principalmente da cozinha. Para a equipe, os adolescentes também fazem parte do coletivo construído, e esse pertencimento é ainda mais perceptível quando os adolescentes são assassinados.

Uma das técnicas nova conta que uma das coisas que lhe chamou atenção foi que no serviço não há uma naturalização da morte dos adolescentes. Junto aos prontuários dos adolescentes atendidos, existe uma pasta com os prontuários dos adolescentes assassinados. Conta que, ao mesmo tempo que foi chocante constatar a existência dessa pasta, também percebeu como a morte dos adolescentes não é vista como algo natural (trecho de estudo de caso, diário de campo, 28/05/2018).

No mesmo dia eles conversam sobre um adolescente que foi assassinado e as dificuldades em lidar com essas perdas:

Eles fizeram um memorial para o adolescente que morreu, fizeram um cartaz com o nome do adolescente onde cada um deixou uma mensagem. Disseram como foi difícil escrever mensagens. Também contam como essa experiência lhes faz entrar em contato com as perdas que tiveram, do pai, do irmão. Alguns disseram que só foram chorar suas perdas depois de alguns anos. Eles dizem que conseguem perceber os adolescentes que estão em mais risco, e que são aqueles com os quais têm mais dificuldade de fazer um laço. Dizem que esse adolescente que morreu tinha uma vida muito, muito precária, e que muitos adolescentes comentaram que era melhor morrer do que continuar vivendo como vivia, que ele agora estaria em um lugar melhor. Os técnicos concordam, e dizem que muitas vezes é difícil ver a situação precária na qual os adolescentes vivem. Eles entendem que a falta de laço é o que muitas vezes coloca o adolescente em risco. Esse tinha uma namorada e tinha uma filha de um mês (trecho de estudo de caso, diário de campo, 28/05/2018).

A morte dos adolescentes não passa despercebida, a falta que produzem no coletivo é registrada com mensagens e rituais que indicam o serviço e o coletivo constituído como um lugar ao qual o adolescente pertencia e ao qual fará falta. A presença desses rituais opera como uma resistência ao processo de desumanização que Butler (2015) descreve em seus textos e que faz com que algumas perdas não sejam sentidas como tais, uma vez que os sujeitos já estavam mortos em vida, já tinham perdido, ao olhar do Outro, sua humanidade. Ao recuperar a história dos adolescentes no serviço, registrar as memórias que possuíam deles, contar as histórias que compartilharam com eles, a sua existência não é ignorada, e, conseqüentemente, nem a sua ausência. Eles não são apenas números ou estatísticas.

Em relação ao adolescente que foi assassinado, a equipe reflete sobre as dificuldades que tinha de estabelecer vínculo com ele, pois ele era muito refratário às intervenções. Eles percebem que os adolescentes que estão mais ameaçados e que correm maior risco de morrerem são os adolescentes que possuem menos laços sociais. Em alguns casos, os profissionais da equipe são os únicos laços que os adolescentes têm, como é o caso da jovem que passou a infância em serviços de acolhimento e de um outro jovem que foi assassinado e que o técnico era o único adulto presente em seu enterro.

Vemos então como o pertencimento e os laços sociais produzem a proteção dos adolescentes, no sentido de tirá-los de um desamparo discursivo, mas que, ainda que consigam garantir o pertencimento do adolescente e o exercício de seus direitos, os profissionais não têm como garantir a sobrevivência deles, o que os coloca quotidianamente diante da experiência de luto.

Ainda é importante ressaltar que o trabalho socioeducativo proposto pela equipe consegue conjugar a responsabilização e a inserção social por meio da garantia de direitos dos adolescentes, entre eles o direito à proteção e à liberdade, por meio de atividades que os possibilitem experiências de inclusão e pertencimento, ao invés de vivências de fracasso e de exclusão experimentadas junto a outros serviços da rede de garantia de direitos. O trabalho proposto pela equipe junto ao adolescente propicia uma experiência com uma outra lei, que não é a do arbítrio, do controle, do extermínio e da indiferença, mas uma lei que regula as relações, que possibilita vínculos e trocas e lhes dá pertencimento. Assim, é possível ao sujeito construir uma resposta frente a um ato e a um pacto coletivo, que lhe acolhe e pelo qual o adolescente se responsabiliza em contribuir para sua manutenção e crescimento. O processo de responsabilização não se dá então pela subordinação do adolescente a uma lei arbitrária e punitiva, mas sim pela garantia de direitos do adolescente, o que ocorre na medida em que ele pode exercer a sua liberdade de participação e criação a partir dos laços sociais que estabelece.

5.4. Virando a casa para dentro

Ao longo deste capítulo, apresentamos como a dinâmica institucional onde predomina a horizontalidade nos processos decisórios e a participação de todos no planejamento e avaliação das atividades realizadas, inclusive do adolescente, contribui para a criatividade e a autonomia dos técnicos, que se reconhecem e são reconhecidos como produtores de conhecimento e agentes de transformação. Quando eles retomam a história de constituição do serviço e as situações que vivenciaram, é possível perceber as mudanças.

Vão também fazendo um apanhado histórico de como os adolescentes se comportavam antes e como estão agora, pois antes eles eram bem mais agressivos, forçavam a participação e permanência no serviço, quebravam portas, pulavam o muro, não lavavam a louça, furtavam comida da dispensa, ameaçavam “virar a casa”. Ao lembrar disso eles riem muito, pois entendem que enquanto na Fundação Casa, “virar a casa” é fugir, os adolescentes queriam virar para entrar (trecho de estudo de caso, diário de campo, 14/05/2018).

A participação dos adolescentes nas atividades e processos socioeducativos também constrói um sentimento de pertencimento nos adolescentes, os quais querem estar na casa, se sentem acolhidos, solicitam ajuda quando precisam e demonstram reconhecer na equipe uma referência. O laço que os profissionais constituem com os adolescentes lhes possibilita uma vivência de inclusão, de proteção e exercício dos seus direitos. Ao mesmo tempo em que a responsabilização do adolescente com o coletivo é efeito do seu sentimento de pertencimento, ela também fortalece esse sentimento, uma vez que não só responde por suas ações diante do coletivo, mas também conta com o apoio do coletivo na busca de alternativas para resolver o problema. A dificuldade de um se torna a dificuldade de todos, uma vez que todos se envolvem para resolvê-la, ainda que de formas diferentes. Assim, o trabalho realizado nos mostra os efeitos inclusivos dessa coletivização da responsabilidade na medida em que os adolescentes mudam seu comportamento e passam a cuidar do espaço e também dos laços no coletivo, cuidando uns dos outros e principalmente da manutenção do coletivo.

Se por um lado o serviço constitui-se como referência e constrói um pertencimento junto ao adolescente, por outro fica sobrecarregado com as demandas destes adolescentes e se vê sozinho na luta pela garantia dos direitos dos adolescentes, pois não consegue endereçar esse referenciamento para outros serviços da rede, produzindo uma sobrecarga dos profissionais, seja pela quantidade de adolescentes que têm que atender, ou pela impotência e situações de

violência e violação de direitos que têm que testemunhar, uma vez que sozinhos não conseguem garantir todos os direitos que assegurariam uma proteção social ao adolescente e suas famílias.

Os profissionais contam que muitas vezes os adolescentes são mal tratados por outros serviços da rede de garantia de direitos, ou então o atendimento é realizado de forma burocrática, e que não se constrói um vínculo com o adolescente, fazendo com que este não frequente espaços como a escola, unidades de saúde e mesmo o Caps. Como a equipe tem o vínculo com o adolescente e os laços sociais como principal estratégia e foco de trabalho, sua relação com a rede é muitas vezes de conflito e de oposição, pois muitos profissionais desta sustentam discursos segregadores em relação aos adolescentes. O serviço tenta uma aproximação através de reuniões com a rede, mas entende que o trabalho de desconstrução do estigma de bandido dos adolescentes é lento e que muitos profissionais sustentam um trabalho burocratizado e esquecem de sua função de protetores dos direitos dos adolescentes. Essa é a principal dificuldade do serviço no processo socioeducativo. No caso discutido da adolescente que está em serviço de acolhimento, ela era evidente. Há aqui uma precariedade das políticas públicas, mas também um incômodo da equipe pela forma burocrática e indiferente como os adolescentes são tratados por alguns espaços da rede, que muitas vezes reforçam laços de exclusão e de criminalização.

Na medida em que os profissionais se colocam como defensores dos direitos dos adolescentes e trabalham para a sua inclusão, eles também sofrem ações de oposição.

A gestora nos conta que essa permanência dos adolescentes na casa incomodava muito os vizinhos, pela simples presença deles. Ela conta que eles mesmos tiveram que rever essa prática, pois os adolescentes vinham para o serviço e brigavam, vira e mexe saía uma briga, que em algum momento eles se viram só resolvendo conflitos, que eles também se perderam no trabalho socioeducativo, então eles retrocederam para repensar o trabalho com os adolescentes, mas que essa revisão ocorreu também por conta de uma situação com os vizinhos. Diz que os vizinhos implicavam muito com os adolescentes até o dia que a polícia chegou ao serviço dizendo que um vizinho tinha denunciado um adolescente do serviço por ter roubado sua carteira. A gestora disse que eles não entrariam no serviço pois não tinham mandato de busca. Nos disse que tinham muitos policiais e que eles se preparavam para invadir o espaço. Os três adolescentes que estavam na casa ficaram muito assustados. E ela argumentava com os policiais que não podia ter sido eles que cometeram o furto, pois eles estavam ali o tempo todo. Os policiais conversaram mais um pouco, a supervisora do Creas chegou para intervir, mas eles invadiram a casa, pulando o muro. Entraram muitos policiais. Eles pegaram os adolescentes que estavam na casa e colocaram em fila para averiguação. Essa situação deixou a equipe muito mal, pois o serviço deixou de ser um lugar seguro para os adolescentes. Antes dessa situação, era uma referência, mas com essas situações a própria equipe ficou preocupada com a segurança dos adolescentes. E por isso decidiram parar com a permanência dos adolescentes

no serviço. Ela fala que percebe também que está muito difícil trabalhar com os adolescentes, que eles têm vindo mais agressivos, mais defensivos, parece que mais embrutecidos (conversa com gestora, diário de campo, 03/07/2017).

A equipe paga um preço por sua atuação inclusiva desafiar e questionar os laços sociais que segregam o adolescente baseado no que imaginariamente seria seu comportamento criminoso. Por defender e afirmar a existência do adolescente por trás do bandido que a sociedade busca eliminar, a equipe também é alvo de violência. Nessa situação é possível vislumbrarmos a força da segregação que os laços sociais produzem em relação ao adolescente, pela qual todas as leis que assegurem seu direito são ignoradas e todos aqueles que buscam garantir seus direitos são também criminalizados e violentados. Nesse sentido, também nos mostra como a lei já não faz barreira, já não regula as relações, pois a polícia, instituição que deveria defender as leis, as descumpra, sustentada por um laço social segregador e que busca eliminar alguns. Demonstra a todos, mesmo aos adolescentes que a lei já não atua na regulação e na mediação das relações, não coloca um limite entre o sujeito e o Outro. Ela é um instrumento de controle e subordinação, utilizada para sustentar a segregação.

Essa falência da lei nos deixa então com a questão de saber por que e como os adolescentes que cometem atos infracionais e que vivenciam quotidianamente a violação de seus direitos e a segregação dos laços sociais se responsabilizariam pela sustentação de uma lei que, além de excluí-los, é uma lei falida, que não opera a mediação das relações, mas somente contribui para a subordinação de alguns grupos ao poder de outros. Por que eles são os únicos que teriam que responder pelas transgressões às leis se nem mesmo aqueles que atuam em nome da lei a validam na relação com o outro?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da escrita desta tese, recuperando todo o percurso da pesquisa de campo e de sua análise, algumas cenas vivenciadas e falas dos profissionais me retornam como lembranças: a técnica que diz que “estava na cara que o adolescente ia ser morto, que ele não tinha que ter saído da Fundação Casa”; um grupo de discussão de adolescentes em que todos os presentes levantam a mão quando questionados sobre quantos tinham perdido amigos no ano anterior; a angústia dos técnicos ao experimentar a impotência diante da morte dos adolescentes atendidos e da ameaça à vida daqueles que estão vivos. Do outro lado, ressoa o silêncio dos adolescentes diante da morte de seus amigos, ou a sua voz, repetindo o já conhecido “não dá nada”, frente às demonstrações de preocupação ou ameaças de sanção dos técnicos. O que muitos escutam como a expressão da onipotência dos adolescentes, um sinal de sua inconsequência diante de seus próprios atos e da vida, a mim sempre pareceu estranho. Depois de muito escutar os diálogos e observar as relações nesse espaço e ser atravessada pelos repetidos “não dá nada”, me vi às voltas com a ideia de que ele remete ao “tanto faz”, ao “não fazer diferença”, ao “não (se) importar”, “não ser importante”.

Nesse laço social que produz a criminalização e a conseqüente segregação dos adolescentes negros e das periferias – como um algo a ser eliminado – e, portanto, a violação de seus direitos, a responsabilização não pode se reduzir à sua dimensão jurídica, de atribuição de uma sanção e cumprimento de uma determinação; nem mesmo a introjeção de valores adequados ao convívio social. Ela é um processo no qual se cria condições para que esse adolescente “se conte” e “seja contado” (no sentido de ser reconhecido) como sujeito no laço social, que sua forma de existir e suas experiências sejam reconhecidas como pertencentes ao campo do humano. Responsabilizar trata-se então de convocar o adolescente a falar e escutá-lo não do seu lugar de infrator, de alienação ao discurso social hegemônico, mas do lugar de sujeito que se constitui em uma dialética de alienação/separação a esse discurso e às normas morais e jurídicas, e que pode questionar seu lugar no laço social, bem como os conflitos sociais, morais e normativos que o atravessam.

É na medida em que seus atos não são mais entendidos e atribuídos à sua “identidade” de criminosos que eles podem ser questionados e constituírem-se em enigmas tanto para os profissionais que atuam na medida socioeducativa quanto para o adolescente. Enigma esse que permite ao adolescente questionar e construir novas narrativas para a sua história articulada a

História, reconhecendo-o como sujeito e lhe abrindo a possibilidade de novos enlaces com o outro.

Isso não implica negar o conflito expresso nas ações dos adolescentes, mas sim permitir que se opere um deslocamento do lugar em que identificamos esse conflito: do adolescente e sua conduta como produtor de conflito para um conflito que o adolescente atua em sua conduta, mas que também expressa os conflitos e desigualdades sociais que precedem e atravessam sua constituição como sujeito, e que são sustentados e obscurecidos por narrativas criminalizantes e patologizantes.

Com o processo de responsabilização conjugado com a sua integração social, não se trata de negar o conflito com a norma, mas a partir desse construir um vínculo sustentado em uma escuta que o interroge e que o desloque da posição de objeto da norma (aderir ou não aderir) para a de um sujeito que se constitui em relação às normas, possibilitando-lhe uma reflexividade sobre sua posição no laço social e sobre moralidades e discursos que atravessam sua constituição nesse laço.

Esse processo implica também o questionamento dos discursos e normas hegemônicas, que são produtores de segregação e que naturalizam a violação de direitos à qual eles estão expostos, produzindo então novas narrativas para os conflitos e permitindo a produção de novos lugares no laço social.

O questionamento só pode ser produzido na medida em que exista um vínculo entre adolescentes e técnicos que o sustente. Vínculo esse que se constitui e é operador do trabalho quando o adolescente e suas ações se apresentam como um enigma a ser respondido (de forma não-toda) por um saber que se constrói a partir da interpelação do sujeito.

Diante desse cenário, o trabalho do técnico transforma-se em uma ação política, a qual não consiste somente em fazer cumprir as determinações do Sistema de Justiça e realizar encaminhamentos para garantir os direitos dos adolescentes, mas principalmente em construir narrativas que permitam uma reflexão sobre o lugar de inserção e a participação dos adolescentes nesse espaço. Esse deslocamento se opera não somente junto aos profissionais que atuam nesses espaços, mas também nos debates sociais em torno da maioria penal e junto aos próprios adolescentes, que em muitos casos se veem alienados a esse mesmo discurso, reconhecendo a si mesmos como objetos sem valor, como quem “não dá nada” porque “não nasceu pra semente”.

Assim como o adolescente não pode ser objeto da norma no processo de responsabilização, o técnico que o acompanha na medida também não. Os próprios profissionais precisam se reconhecer e ser reconhecidos como sujeitos que contam, em suas

potencialidades e possibilidades de atuação. Assim, a autonomia entre o campo de atuação socioassistencial e o campo jurídico é fundamental. A relação entre os campos deve ser de diálogo, e não de subordinação, respeitando-se os saberes e finalidades de cada área. O estabelecimento desse diálogo apresenta desafios e impasses e é em si uma ação política, uma vez que implica o questionamento de um poder instituído, o qual reproduz e retroalimenta a criminalização e as demandas por maior punição do adolescente. Esse desafio se tornou ainda maior com o “Golpe de 2016” que ocorreu no Brasil, e durante o qual presenciamos um fortalecimento do movimento de judicialização dos conflitos sociais e políticos. Soma-se a esse processo a eleição de um governo autoritário e que estimula o ódio ao propor em seus discursos o extermínio daqueles que não concordam com suas ideias.

Essas ações políticas de resistência se efetivam na medida em que os profissionais se organizam e funcionam como coletivo que sustenta as intervenções e decisões de cada profissional e na medida em que estas também são construídas e embasadas nesse diálogo com o coletivo. A finalidade da instituição, a forma como organiza seus processos de trabalho e, principalmente, como ocorre a distribuição de poder, isto é, se os técnicos participam ou não dos processos decisórios, impactam na possibilidade de construção desse coletivo e de uma autonomia de criação de experiências e reflexividade no trabalho com o adolescente.

Nesse sentido, cabe destacar o movimento de coletivização dos profissionais que atuam na área das medidas socioeducativas, que se expressa no grupo Articulação, que se apresenta como uma possibilidade de resistência dos profissionais, tanto frente às instituições quanto ao Sistema de Justiça, dentro de um campo de disputa de saberes e de poderes, na defesa dos direitos dos adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, S. L. **A Experiência do luto em situação de violência: entre duas mortes**. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- ALTOÉ, Sônia. **Infância perdida**. O cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2008.
- ARENDDT, Hanna. **Eichmnam em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARIES, Phillippe. **Historia social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan; ICC, 2002.
- BERTOL, Carolina Esmanhoto. **Inscrição da Lei, Constituição Subjetiva e Masculinidades: Cenas de Adolescentes Cumprindo Medida Socioeducativa**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2010.
- BORGHI, Adriana Padua; FRASSETO, Flávio Américo. A noção de responsabilização do Sistema de Justiça Juvenil: notas históricas sobre sua emergência, impasses e desafios. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, ano 22, v. 109, p. 147-180, jul/ago. 2014.
- BRASIL. Lei no. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília: 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970/1979/L6697.htm>. Acesso em: 22 de fev. 2018.
- BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil: 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 5 de mai. de 2017.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 05 de mar. 2017.
- BRASIL. Lei nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm>. Acesso em: 05 out. 2018.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Brasília: CONANDA, 2006.

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 infracionais. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 05 de mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº. 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm>. Acesso em: 15 de set. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BROIDE, Emilia. **A supervisão como interrogante da práxis clínica: do desejo de analista a transmissão da psicanálise**. 2017. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

BURMAN, Erica. **Developments: Child, Image, Nation**. London: Routledge, 2008.

BUTLER, Judith. **Vida precária: el poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. **Relatar-se a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARMO, Viviani Sousa do. **Anonimato de vida e morte: contemporaneidade e laço social na adolescência**. 2011, 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2011.

CASTRO, Lucia Rabello (Coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CDHEP. Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo - **Relatório Final do Projeto. Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei.** Justiça Restaurativa Juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar. São Paulo: CDHEP, 2014.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, jun. 2005.

COSTA, Ana. **Luz e tempo. Ato e repetição.** No prelo.

COSTA, Ana; POLI, Maria Cristina. Alguns Fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, v.19, n. 181, p. 14-21, dez. 2006.

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

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA-ROSA, Abílio. O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: AMARANTE, Paulo (Org). **Ensaio:** subjetividade, saúde mental, sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 07 de jul. de 2018.

COSTA-ROSA, Abílio. Ética e clínica na Atenção Psicossocial: contribuições da psicanálise de Freud e Lacan. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.20, n.3, p. 743-757, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n3/18.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. de 2018.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ENDO, Paulo. Criação e Destruição. **Mente e Cérebro.** O olhar adolescente: Espelhos da Sociedade, São Paulo – circulação nacional, n. 4, p. 62-69, mar. 2007.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão:** política e violência nas periferias de São Paulo. São Paulo: Unesp, 2011.

FERREIRA, Mariana Belluzzi. **Impasses do desacolhimento institucional por maioria:** psicanálise e articulação da rede intersetorial. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2017.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, ano VII, n. 1, mar. 2004.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. In: _____. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, [1912-13]-2011. v.11.

FREUD, Sigmund. O início do tratamento. In: _____. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, [1913]-2010. v.10.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. In: _____. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, [1921]-2011. v.15.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: _____. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, [1930]-2010. v.18.

FREUD, Sigmund. Por que a guerra? In: _____. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, [1932]-2010. v.18.

GADELHA, Sylvio de Sousa. **Subjetividade e menor-idade**. Acompanhando o devir dos profissionais do social. São Paulo: Annablume, 1998.

GARRIDO de PAULA, Paulo Afonso. Ato Infracional e Natureza do Sistema de responsabilização. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.) **Justiça Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

GUIRADO, Marlene. **Instituição e Relações afetivas**. O vínculo com o abandono. São Paulo: Summus, 1986.

HASSOUN, Jacques. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.

HERZER, Anderson. **A queda para o alto**. Petrópolis: Vozes, 1982

ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.) **Justiça Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA, FBSP, 2018.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**, v. VI, n.1, jan/jun. 2003.

KAFKA, Franz. **O processo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça restaurativa e ato infracional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu [1949]. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia [1950]. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente** [1957-58]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise** [1959-60]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** [1964]. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise** [1969-1970]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Lucia Rabello. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p.895-914, set-dez. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/37678/26548>>. Acesso em: 18 de dez. de 2018.

MALARÉE, Hernán Hormazábal. Una necesaria revisión del concepto de culpabilidad. **Revista de Derecho**, Valdivia, vol. XVIII, n.2, p. 167-185, dez. 2005. Universidad Austral de Chile. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173713783008>. Acesso em: 18 ago. de 2018.

MALLART, Fabio. **Cadeias dominadas: a Fundação CASA, sua dinâmica e as trajetórias de jovens internos**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. **Violências**. São Paulo: Escuta, 2002.

MARINHO, Raquel de Melo. **A responsabilidade dos adolescentes autores de ato infracional no diálogo entre o direito e a psicanálise**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2009.

MARTINIS, Pablo; FLOUS, Clarisa. Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente. In: Laurino, Carolina González et al. (Coords.). **Los sentidos del castigo**. El debate uruguayo sobre la responsabilidad em la infracción adolescente. Montevideo: Trilce, 2013.

MATHEUS, Tiago Corbisier. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 616-625, dez. 2008.

MELO, Eduardo Rezende. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da Justiça Restaurativa em contraposição à Justiça Retributiva. In: BRASIL. Ministério de Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Justiça Restaurativa**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

MÉNDEZ, Emilio García. Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.) **Justiça Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

MÉNDEZ, Emilio García. A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 2, p. 15-36, jul/dez. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227052003>>. Acesso em: 12 de jul. de 2017.

MÉNDEZ, Emilio García. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n.8, p.1-22, 2013. Disponível em: <[file:///Users/carolinabertol/Downloads/223-844-1-PB%20\(2\).pdf](file:///Users/carolinabertol/Downloads/223-844-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 12 jul. de 2017.

MEZAN, Renato. Pesquisa em Psicanálise: algumas reflexões. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 39, n. 70, p. 227-241, jun. 2006.

NETO, Leonel Braga et al. **Prática e Paixão**: memórias e mapas no trabalho com a menoridade. São Paulo: Oboré, 1992.

ORTIZ, Esmeralda do Carmo. **Esmeralda**: Por que não dancei. São Paulo: Senac/Atica, 2000.

PAULA, Liana. **Liberdade Assistida**: punição e cidadania na cidade de São Paulo. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-07102011-145637/pt-br.php>>. Acesso em: 23 de set. de 2018.

PELLEGRINO, Hélio. Pacto edípico e pacto social. In: Py, Luis Alberto. **Grupo sobre grupo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

PITCH, Tamar. **Responsabilidades limitadas**. Actores, conflictos y justicia penal. Buenos Aires: Ad-Hoc, 2003.

POLI, Maria Cristina. Perversão da cultura, neurose do laço social. **Ágora**, v. VII, n.1, jan/jul, 2004.

POLI, Maria Cristina. **Clínica da Exclusão: a construção do fantasma e o sujeito adolescente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PUCCIO-DEN, Deborah. De la Responsabilité. **L'homme. Revue française d'antropologie**, Paris, n. 223-224, p. 5-32, jul/dec. 2017.

QUINET, Antonio. **Psicose e Laço social. Esquizofrenia, paranoia e melancolia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2012.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

ROSA, Miriam Debieux. Adolescência da cena familiar à cena social. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n.2, p. 227-241, 2002.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos. **Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n.2, p. 329-348, set.2004.

ROSA, Miriam Debieux. A psicanálise e as instituições: um enlace ético-político. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. **Anais**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 180-188, abr. 2010.

ROSA, Miriam Debieux. Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clinicopolíticas. **Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre**, n.41-42, p. 29-40, jul.2011/jun.2012.

ROSA, Miriam Debieux; PRUDENTE, Sergio Eduardo Lima. Responsabiliz(ação): o sujeito entre a responsabilidade e o dever jurídico. **Revista Brasileira de ciências criminais**, São Paulo, ano 22, v. 109, p. jul. 2014.

ROSA, Miriam Debieux. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

ROSEMBERG, Fulvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set/dez. 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Portaria nº 46 de 2010. Dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de parceria operada por meio de convênios. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/legislacao/portarias/index.php?p=3214>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do município de São Paulo, 2015-2025**. São Paulo: SMADS, 2016. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/Plano_Decenal_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_2016.pdf>. Acesso em: 12 de dez. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público De São Paulo. Núcleo De Assessoria Técnica Psicossocial – NAT. **Avaliação dos Serviços de Medida Socioeducativa em Meio Aberto do Município de São Paulo**. São Paulo, 2018.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira. **Entre punição e proteção**. O controle sociopenal dos adolescentes. São Paulo: Unifesp, 2011.

SPOSATO, Karyna Batista. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Direito Público) – Programa de Pós-Graduação de Direito, Universidade Federal da Bahia, Bahia: 2011.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. **A vida em rebelião**. Jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hucitec, 2005.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Corpos em rebelião e o sofrimento-resistência: Adolescentes em conflito com a lei. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, v.23, n.1, p. 97-113, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a05.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves *et al.* Adolescência e Sistema de Justiça: problematizações em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. **Responsabilidades**, Belo Horizonte, v.1, n. 2, p. 271-295, set. 2011/fev. 2012.

VIGANÒ, Carlos. A construção do caso clínico. **Opção Lacaniana**. Ano 1, n. 1, mar. 2010.

VIGANÒ, Carlos. A construção do caso clínico em saúde mental. **Revista Curinga**. EBP MG. n.13. p.39-48, set. 1999.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. **O dilema do decente malandro**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ANEXOS

A. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRES E ESCLARECIDOS DOS PROFISSIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Profissionais do serviço de medida socioeducativa

Esse trabalho de doutorado, com o título **Impasses do trabalho socioeducativo em meio aberto: A responsabilização entre a ação técnica e a ação política**, tem como objetivo compreender como a atuação dos operadores do direito, dos técnicos sociais e as demandas das instituições executoras das medidas socioeducativas em meio aberto, incidem sobre o processo de responsabilização dos adolescentes autores de atos infracionais. Visando investigar quais as dificuldades, obstáculos e espaços de ação e de criação possíveis para o trabalho de responsabilização do adolescente nesse contexto.

O trabalho acontecerá em duas etapas: acompanhamento da rotina dos profissionais dos serviços em suas diversas atividades desenvolvidas com os adolescentes, tais como: interpretação de medida e grupos com adolescentes e familiares. Também serão realizadas consultas aos documentos institucionais, como prontuários, relatórios, instrumentais de registro das atividades dos profissionais e dos adolescentes acompanhados pelo serviço. Por fim, serão realizados encontros quinzenais com os profissionais do serviço para realização de análise e estudo de casos bem como a construção de estratégias de intervenção. Neste grupo iremos acompanhar adolescentes atendidos pelo serviço, sendo um deles, um adolescente que esteja cumprindo a medida de acordo com o esperado pelo poder judiciário e pelo serviço de medidas e outro adolescente que não esteja cumprindo os parâmetros da medida socioeducativa.

Os encontros do grupo e as discussões e falas que nele surgirem serão registradas para que o material possa ser retomado posteriormente. Como participante da pesquisa, será garantido seu anonimato. Você terá acesso a esse material, bem como à versão final do trabalho.

O estudo não envolve riscos, mas caso você queira, poderá desistir em qualquer momento, sem qualquer dano ou prejuízo.

Pretendemos, com este estudo, levantar importantes informações que poderão contribuir para problematizar a atuação do poder judiciário e dos serviços de medida socioeducativa no processo de responsabilização do adolescente em medida socioeducativa, buscando construir estratégias que possibilitem um maior envolvimento do adolescente no seu processo socioeducativo.

Não há despesas ou benefícios diretos pela participação, que deve ser livre e voluntária e nenhum tratamento específico será oferecido neste estudo.

Em qualquer etapa da pesquisa, você poderá falar com a pesquisadora responsável pelo estudo. Meu nome é Carolina Esmanhoto Bertol, meu telefone é (011) 94960-2144 e e-mail carolinabertol@gmail.com. Minha orientadora é a Profa. Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin, seu e-mail é cristinavicentin@gmail.com. Além disso, pode também nos encontrar no Departamento de Psicologia Social, na Pontifícia Universidade Católica – PUC campus Monte Alegre, que fica na Rua Monte Alegre, 984, no bairro Perdizes. O departamento de Psicologia Social fica no 4º andar do Edifício Reitor Bandeira de Mello, também chamado *prédio novo*.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP – Sede Campus Monte Alegre localiza-se no andar térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001. O telefone é (11) 3670-8466 e o e-mail: cometica@pucsp.br.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, sobre o estudo **A medida da socioeducação: reflexões sobre o processo de responsabilização do adolescente**. Eu tive oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à minha decisão de participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, suas possibilidades de desconfortos, as garantias de não divulgar meu nome e de poder tirar dúvidas quando quiser. Ficou claro também que minha participação não terá despesas. Voluntariamente concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo. Por fim, estou ciente de que esse TCLE será assinado em duas vias, sendo que uma delas ficará com a pesquisadora e a outra comigo. Sendo assim, ACEITO a participação na pesquisa.

Local/Data:

Assinatura do (a) participante

Assinatura da responsável pelo estudo
