



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA

LUARA DA COSTA FRANÇA

CARTOGRAFANDO AS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

FORTALEZA, CE.

2014

LUARA DA COSTA FRANÇA

**CARTOGRAFANDO AS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestrado em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana L. Miranda

FORTALEZA, CE.

2014

Ficha Cartográfica

LUARA DA COSTA FRANÇA

**CARTOGRAFANDO AS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
mestrado em Psicologia.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Sylvio Gadelha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família.

Aos meninos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela companhia e por minha vida abençoada.

À minha mãe, Silvia Helena, por seu amor incondicional, sua força e por seus braços sempre abertos e cheios de paz.

Ao meu pai, Nonato, pelos ensinamentos de vida, sua paciência comigo e pela ajuda afetiva e técnica nesse trabalho.

Ao meu irmão Renato, parceiro de vida, pelos sorrisos e pela cumplicidade.

À minha orientadora Luciana Lobo, que me acompanhou nessa jornada, organizando meu caos e me ensinando, através de seu exemplo, a possibilidade de pensar sobre determinados temas sem cristalizá-los. Agradeço pela seriedade e simplicidade que conduziu a orientação, mostrando-se uma pesquisadora/professora intensa, disponível e rigorosa. Admiro muito você!

Ao Sylvio Gadelha, pela forma natural de articular conceitos, pela mágica e empolgante maneira de professorar, pela gentileza e pelo cuidado que se dirige a mim.

À Jaileila Araújo, pelo seu rigor, por ser uma grande pesquisadora e por ter prontamente aceitado fazer parte dessa banca e contribuir com esse trabalho.

À Kastrup, por ter contribuído de maneira indireta através da potência de seus textos e de maneira direta, no exame de qualificação, com os rumos dessa pesquisa;

Aos Operadores das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação à Comunidade, aos Socioeducandos e a seus familiares, pelo aprendizado e pelos encontros, em especial, agradeço aos do CREAS VI, que me acolheram e articularam entrevistas e conversas;

À equipe do CREAS de Paracuru onde vivi minhas primeiras experiências nas medidas como profissional, pela confiança e pela parceria que levamos para a vida, em especial à Rebeca, Madalena, Marlene, Lidiane, Géssica e “as meninas da casa de apoio”.

À equipe do CREAS de Sobral, em especial ao Grupo de adolescentes em cumprimento de medida que me atravessou de maneira tão potente, reverberando em minha pesquisa de mestrado;

À professora Gislene Macedo, pela responsabilidade da minha relação com a psicologia e pela afetação com o tema das medidas socioeducativas (Você foi minha primeira orientadora, lembra? Ainda no estágio da faculdade). Me espelho em seus olhos grandes e inquietos.

Ao professor Luis Achilles por ter me contaminando pelo desejo de professorar, de me encantar com as dúvidas. Pela empolgação e pelos olhos cheios de brilho e afeto.

Ao professor e amigo Pablo Severiano, por me apresentar de maneira tão apaixonada Foucault, o que permitiu uma grande mudança de perspectiva na minha vida estudantil e profissional.

Aos professores e aos colegas da Graduação em Psicologia em Sobral, pioneiros e desbravadores.

Aos professores do Mestrado em Psicologia, em especial a Pascual, que tanto me inspira.

À minha turma de mestrado, em especial à Rafaella (pelas futuras viagens), ao Vinício (pelos risos), à Lorena (pela leveza), à Diva (pelo cuidado), à Irvina (pela doçura), à Juliana (por ser *power*), à Lelé (amiga de longa data), à Isadora (com quem exercitei a simplicidade) e ao meu companheiro de orientação Neto Muniz. Todos se fizeram presentes de alguma forma, cada qual com suas especificidades e com seu brilho único. Sem suas amizades esse mestrado não seria tão colorido.

Ao Helder, pela simplicidade e pela eficiência em que agilizou ofícios, frequências, ajuda de custo e todo um mundo burocrático.

Aos meus familiares e aos meus amigos, em especial ao Expedito, à Luciana, ao Rodrigo, à Ina, à Adaíres e à Natália pela paciência de entender a minha ausência nesse período.

E, à Equipe do CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa.

“Enquanto os homens exercem seus podres poderes
índios e padres e bichas, negros e mulheres
E adolescentes fazem o carnaval
Queria querer cantar afinado com eles
Silenciar em respeito ao seu transe, num êxtase
Ser indecente mas tudo é muito mau”
(CAETANO VELOSO, Música Podres Poderes).

RESUMO

FRANÇA, Luara da Costa. **Cartografando as Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Município de Fortaleza**. 2014. 156 ff. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia) — Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará. 2014.

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar as práticas que atravessam a operacionalização das medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida – LA e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC) no Município de Fortaleza, a partir da analítica foucaultiana. Metodologicamente, fizemos uma pesquisa intervenção baseada no método cartográfico. Realizamos visitas aos espaços onde se operacionalizavam as medidas (Núcleos e os Centros de Referências Especializados de Assistência Social - CREAS) nas regionais de Fortaleza onde participamos de grupos de acolhidas de socioeducandos e de atendimento de construção de Plano Individual de Atendimento (PIA). Buscou-se cartografar a aplicação da Liberdade Assistida e da Prestação de Serviço à Comunidade através do uso de diários de bordo e de entrevistas com técnicos, adolescentes e familiares. Fez-se necessário investigar o território discursivo de construção da adolescência (em especial, da adolescência infratora, percebendo a disputa dos termos “adolescência” e “juventude”), bem como o cenário histórico brasileiro, entendendo-os como condição de possibilidade para a invenção das medidas socioeducativas. Usamos das contribuições de Foucault acerca do biopoder, ao articular as práticas disciplinares (que incidem sobre o socioeducando) e práticas biopolíticas que gerenciam a população da adolescência pobre/infratora. Usamos como elementos de análises algumas cenas enunciativas que se destacaram no processo de produção do campo. Nas cenas destacam-se os três A (Acolher, Assinar e Aderir) – verbos que perpassam a questão do acolhimento, da burocratização das práticas (representada pela assinatura) e da adesão dos socioeducandos às medidas – e os três C (Cidadania, Confissão e Contestação da LA e da PSC) – analisadores potentes que refletem sobre a documentação como via de constituição do *ser cidadão*, sobre os refinamentos de dispositivos confessionais presentes na aplicação das medidas, bem como algumas contestações feitas pelos técnicos sobre a LA e a PSC – atravessadas por falas de descrença. Por fim, analisa-se também a implicação do pesquisador no próprio pesquisar.

Palavras-chave: Medida Socioeducativa em meio aberto. Adolescência. Práticas. Cartografia.

RÉSUMÉ

Ce travail a eu pour but de décrire et analyser les pratiques qui traversent la mise en œuvre d'opérations des mesures socio-éducatives en milieu ouvert (la Liberté Surveillée et la Prestation de services à la Communauté) dans la ville de Fortaleza d'après l'analytique foucaldienne. Méthodologiquement, nous avons fait une recherche-intervention basée sur la méthode de cartographie. Nous avons rendu visite aux lieux où les actions s'entreprenaient (Núcleos e Centros de Referências Especializados de Assistência Social - CREAS) dans la région de Fortaleza où nous avons participé de groupes d'accueil des mineurs délinquants et de services de construction du PIA (Plano Individual de Atendimento – Plan individuelle de soins). On attendait cartographier l'application de la Liberté Surveillée et de la Prestation de services à la Communauté par l'utilisation de journal de bord et par la réalisation d'entretiens avec les mentors, les adolescents et leurs familles. Il était nécessaire d'étudier le domaine discursif de la construction de l'adolescence (en particulier les adolescents délinquants, en remarquant le conflit entre les termes adolescence et jeunesse), ainsi que le contexte historique du Brésil, les comprenant comme condition de possibilité de l'invention des mesures socio-éducatives. Nous avons utilisé les contributions de Foucault sur le biopouvoir dans le cadre où on articule les pratiques disciplinaires (qui affectent le mineur délinquant) et les pratiques biopolitiques qui gèrent les adolescents pauvres/ délinquants. Nous avons utilisé comme éléments d'analyse quelques scènes énonciatives qui se sont démarquées dans le processus de production du domaine. Dans les scènes, se démarquent les trois A (accueillir, signer et adhérer) – verbes qui traversent la question d'accueil, de la bureaucratisation des pratiques (représentées par la signature) et l'adhésion des mineurs délinquants aux mesures – et les trois C (la citoyenneté, la confession et la contestation de la Liberté Surveillée et de la Prestation de services à la Communauté) – analyseurs puissants qui reflètent sur la documentation comme moyen pour la constitution *d'être citoyen*, sur les améliorations des dispositifs confessionnelles présent dans la mise en œuvre des mesures, ainsi que quelques objections faites par les techniciens sur la Liberté Surveillée et la Prestation de Services à la Communauté - traversées par lignes d'incrédulité. Enfin, on analyse également l'implication du chercheur dans la recherche elle-même.

Mots-clés: Mesure Socio-éducative en milieu ouvert. Adolescence. Pratiques. Cartographie.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immuno Deficiency Syndrome</i>
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPS-AD	Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
DCA	Delegacia da Criança e do Adolescente
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
LA	Liberdade Assistida
LAJ	Liberdade Assistida do Juizado da Infância e da Juventude
LAM	Liberdade Assistida Municipalizada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MSE	Medida Socioeducativa
NOB-RH	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos
PIA	Plano Individual de Atendimento
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
RAIO	Ronda de Ações Intensivas e Ostensivas
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social de Fortaleza
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Individual
SETRA	Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único da Assistência Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
 2 CARTOGRAFANDO "A" ADOLESCÊNCIA POBRE: A JUVENTUDE ATRAVESSADA PELO DISCURSO DE PERICULOSIDADE E RISCO SOCIAL ...	 22
2.1 A ADOLESCÊNCIA NA ORDEM DO DISCURSO	22
2.2 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: TERMOS EM DISPUTA	31
2.3 O ADOLESCENTE POBRE COMO UM SEGMENTO POPULACIONAL E O RISCO SOCIAL: ENTRE O DISCURSO MIDIÁTICO E CIENTÍFICO	36
 3 MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO E A SOCIEDADE DE CONTROLE: APROXIMAÇÕES ENTRE O PODER DISCIPLINAR, O PODER SOBERANO E O BIOPODER	 45
3.1 O PODER DE VIDA E O DESAPARECIMENTO DOS SUPLÍCIOS	46
3.2 A RODA DOS EXPOSTOS, OS CÓDIGOS DE MENORES E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	56
3.3 A RELAÇÃO DAS MEDIDAS, SINASE, LEI 12.594: EXECUÇÃO DA LA E DA PSC A PARTIR DE ORIENTAÇÕES LEGAIS	61
3.4 A FASE POLICIAL, PROCESSUAL (MINISTERIAL E JUDICIAL) E DE EXECUÇÃO DA SENTENÇA SOCIOEDUCATIVA	65
3.5 A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO ATRAVESSADA PELO PODER DISCIPLINAR E PELA BIOPOLÍTICA NAS SOCIEDADES DE CONTROLE	66
 4 MONUMENTOS E CILADAS DA PRODUÇÃO DO CAMPO NO FLUXO INVENTIVO DE UMA CARTOGRAFIA	 71
4.1 O PESQUISAR E A VONTADE DE VERDADE: ENTRE A FUNÇÃO AUTOR E O FORJAR DE UMA PESQUISA	71
4.2 A INVENÇÃO DA CARTOGRAFIA: UMA LIBERDADE QUE COMPLEXIFICA E PRODUZ O CAMPO	77
4.3 ENTRE OS NÚCLEOS E OS CREAS: CARTOGRAFANDO UM TERRITÓRIO AINDA EM CONSTRUÇÃO	80
4.3.1 Rastreo	80
4.3.2 Toque	84
4.3.3 Pouso	88
4.3.4 Reconhecimento Atento	95

5 ACOLHER, ASSINAR E ADERIR: OS TRÊS “ÁS”	97
5.1 ACOLHER	97
5.2 ASSINAR	105
5.3 ADERIR	112
6 CIDADANIA, CONFISSÃO E CONTESTAÇÕES DA LA E DA PSC: OS TRÊS “CÊS”	119
6.1 CIDADANIA	119
6.2 CONFISSÃO	127
6.3 CONTESTAÇÕES ENTRE A LA E A PSC	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	148

1 INTRODUÇÃO

Infelizmente, o que lhes trago hoje é muito pouco, eu receio, para merecer sua atenção: é um projeto que eu gostaria de submeter a vocês, uma tentativa de análise cujas linhas gerais apenas entrevejo; mas me pareceu que, esforçando-me para traçá-las diante de vocês, pedindo-lhes para julgá-las e retificá-las, eu estava, como “um bom neurótico”, à procura de um duplo benefício: inicialmente, de submeter os resultados de um trabalho que ainda não existe ao rigor de suas objeções, e o de beneficiá-los, no momento do seu nascimento, não somente com seu apadrinhamento, mas com suas sugestões. (FOUCAULT, 2009a, p. 265).

Meu contato com o tema das medidas socioeducativas em meio aberto teve início quando assumi a função de Agente Institucional¹ no CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)² em 2010 no Município de Sobral. Na época, estava cursando o 8º semestre de Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC). O CREAS, que corresponde à Proteção Social Especial de Média Complexidade, de acordo com a nova tipificação³, trabalha a partir de cinco serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social Especial Para Pessoas com Deficiência, Idosos e suas Famílias; Serviço Especializado Para Pessoas em Situação de Rua e, por fim, o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA)⁴, e o de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)⁵. É a partir do contato com esses serviços de proteção social, que iniciei minhas inquietações acerca das medidas socioeducativas.

Ao iniciar minhas atividades como Agente Institucional, oferecendo suporte a todos os eixos-serviços, em especial “às medidas”, me encontrei pensando nos atendimentos que

¹ Similar à função de educador social, contudo essa função, na época da minha seleção foi ocupada por estudantes de Psicologia e Serviço Social somente.

² CREAS é uma instituição que tem como foco o trabalho com famílias em situação de risco social, tendo seus direitos violados.

³ Aqui me refiro à Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009 que aprovou a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

⁴ A Liberdade Assistida corresponde a uma das medidas socioeducativas em meio aberto (implica concessão de liberdade). Tem duração de, no mínimo, seis meses (podendo ser a qualquer momento ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida) e busca promover o acesso do adolescente e sua família às políticas públicas (programas de transferência de renda, matrícula em escola, encaminhamento para curso profissionalizante). Voltaremos a abordar tal questão no capítulo 3: Medida socioeducativa em meio aberto e a sociedade de controle: aproximações entre o poder disciplinar, o poder soberano e o biopoder.

⁵ A Prestação de Serviço à Comunidade condiz com uma das medidas socioeducativas em meio aberto (implica concessão de liberdade). Tem duração de, no máximo, seis meses (podendo ser a qualquer momento prorrogada, revogada ou substituída por outra medida). Trata-se do acompanhamento e encaminhamento de adolescentes a instituições comunitárias ou governamentais para a realização de atividades gratuitas. Voltaremos a abordar tal questão no capítulo 3: Medida socioeducativa em meio aberto e a sociedade de controle: aproximações entre o poder disciplinar, o poder soberano e o biopoder.

realizava no Fórum aos adolescentes⁶, onde falavam sobre si: como eles haviam “parado” ali, das mães, das “gatas”, da vida. O que me chamou atenção foi o recorte que eles davam para “a sua vida”. Falavam da vida de uma maneira esvaziada, de tal forma que constantemente expressavam-se assim: “Eu tô vivo hoje, não sei amanhã”, “Projeto de vida? Tenho nada não”. “Só esperar *eles*⁷ me pegarem mesmo”, “Meu futuro, tia? É cadeia ou caixão”.

Em Sobral, município cearense, a equipe das medidas, que se resumia a uma dupla de profissionais (um psicólogo e uma assistente social) e cinco agentes institucionais (duas estudantes de psicologia e três estudantes de serviço social) procurava atender a uma demanda de cerca de cem socioeducandos, através de atendimentos no Fórum⁸, no CREAS (atendimentos individuais e coletivos: formando o “grupo de pais” e o “grupo de adolescentes”, este último facilitado por mim), visitas domiciliares e institucionais (em escolas, para me certificar se o adolescente estava matriculado e frequentando as aulas, e em outras instituições, como o CRAS, o PROJOVEM, associações comunitárias, projetos sociais e tantos mais, que recebiam o adolescente para cumprir a prestação de serviços à comunidade).

Meu segundo contato com o território de aplicabilidade das medidas já foi como técnica do CREAS no Município de Paracuru (pequena cidade praiana próxima a capital Fortaleza). Eu era a única psicóloga do CREAS, incumbida a atender a uma grande demanda de casos, de tal forma que o serviço de acompanhamento da LA e da PSC, que ainda precisaria ser implementado de fato, não teve êxito no pequeno período que passei trabalhando, cerca de seis meses. Mesmo chegando a atender cerca de cinco adolescentes, não conseguimos desenvolver um fluxo de atendimentos e acompanhamentos mais organizado.

Havia um grande abismo na comunicação entre o Judiciário (onde aconteciam as audiências de aplicação da medida socioeducativa) e o CREAS (onde dar-se-ia os atendimentos aos adolescentes e familiares), de tal forma que os encaminhamentos da “equipe do Fórum” para nós, a equipe do CREAS (uma coordenadora, dois assistentes sociais, uma psicóloga, duas

⁶ Percebemos várias formas de nomeação, desde os mais “ultrapassados” e “ofensivos” até os “em moda”, ditos politicamente corretos: caminhamos desde “o menor”, o “meliante”, o “marginal”, o “adolescente infrator”, o “adolescente em conflito com a lei” e o “adolescente autor de ato infracional” ao socioeducando.

⁷ “Eles” corresponde aos inimigos feitos devido a conflitos territoriais.

⁸ A equipe das medidas, do CREAS de Sobral, dispunha de uma sala no Fórum para os atendimentos aos adolescentes e seus familiares. Habitar aquele território – “da lei” – no mesmo prédio onde se realizam as audiências com a equipe judiciária além do fato de estar ao lado “da sala do Juiz” produzia implicações. Implicações essas que nos colocava em uma situação diferente, comparada aos outros CREAS, onde todas as ações do serviço das medidas aconteciam “na comunidade”.

educadoras sociais e um auxiliar administrativo⁹), não aconteciam a contento. Assim, os adolescentes não compareciam às nossas salas de atendimento “voluntariamente”. Tínhamos que realizar visitas domiciliares, que normalmente não eram exitosas, pois a maioria das famílias não residia em local fixo e “nunca comunicavam às autoridades” o novo endereço.

Durante essas experiências, comecei a me perceber afetada pelo cenário das medidas: seus rituais de atendimento e encaminhamento, a forma como os adolescentes eram incitados a falar sobre si (não “livremente”, “de qualquer forma”, mas aclimatado por determinadas perguntas feitas pelos técnicos), como os diversos discursos (jurídico, psicológico, pedagógico, midiático) apareciam nos atendimentos e na facilitação dos grupos e atravessavam os socioeducandos e os técnicos no território de aplicabilidade das medidas em meio aberto.

Suspeitava da ênfase da aplicação das medidas em meio aberto em relação à medida de internação, principalmente quanto ao argumento da educação. Era bastante comum, nas capacitações sobre a operacionalização das medidas, a premissa da ineficiência do sistema fechado na “recuperação” do adolescente já que não era “educativo” como a medida em meio aberto. Eram colocadas as questões da superlotação dos centros educacionais e de casos de maus tratos aos adolescentes privados de liberdade para exemplificar como a medida em meio aberto sinalizaria uma saída melhor para os adolescentes em conflito com a lei.

A ênfase nas medidas socioeducativas LA (Liberdade Assistida) e PSC (Prestação de Serviços à Comunidade), vinda com o SINASE¹⁰ (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), deflagra uma defesa na aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto, substituindo um excesso histórico de aplicação de medidas em meio fechado, como a internação em centros educacionais, onde os adolescentes permanecem em privação de liberdade por até três anos; sendo reavaliado, a cada seis meses.

Dessa forma, ao me sentir atingida pela questão das medidas em meio aberto, decidi formalizar minhas inquietações em uma pesquisa de mestrado onde poderia ensaiar um novo tipo de relação com esse território de pesquisadora, apesar desse laço às vezes ter se mostrado desganhado devido às vivências anteriores enquanto técnica (percursos que irei abordar ao longo da escrita). Assim, a medida socioeducativa em meio aberto,

⁹ Nossa assessora jurídica existia somente “no papel”, na folha de pagamento, pois ela não compunha a equipe, de fato.

¹⁰ O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo é um projeto de lei, aprovado em 2006 por Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que prevê um conjunto de normas para padronizar os procedimentos jurídicos envolvendo adolescentes desde a apuração do ato infracional até a aplicação de medidas socioeducativas.

aparentemente, sinaliza uma *nova* proposta de trato com essa adolescência infratora, o que iremos¹¹ debater na dissertação.

Neste trabalho temos como objetivo descrever e analisar as práticas que atravessam a operacionalização das medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida – LA e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC). Trata-se, assim, de cartografar algumas práticas discursivas e não discursivas que circulam e atravessam o atendimento e o acompanhamento aos socioeducandos no CREAS do município de Fortaleza.

A noção de prática é tomada a partir de leituras *foucaultianas*, perspectiva teórica que tangencia nossa pesquisa e percorre nossas questões. Podemos dizer que o domínio de análise de Foucault são as práticas (CASTRO, 2009, p. 336) — sejam elas discursivas (produção de saberes) ou não discursivas (relações de poder), de tal forma que “o domínio das práticas se estende então da ordem do saber à ordem do poder”. (CASTRO, 2009, p. 337).

Foucault, em muitos momentos de sua obra, apesar de usar da noção da prática – de clausura e de asilo em *História da Loucura* (1988); práticas punitivas em *Vigiar e Punir* (2009), prática médico-clínica no *Nascimento da Clínica* (2006) etc. — e operar com ela para tratar de questões tão pertinentes — não se debruça exaustivamente nesse conceito, a ponto de tornar-se possível reconstruí-lo: fazer usos também dessa noção de prática a partir de algumas indicações *foucaultinas* para pensar no nosso objeto de pesquisa.

Tomando as práticas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p. 133). Que tipo de práticas, ou seja, de regras determinadas por nosso tempo e nossa sociedade, tornou possível a existência de um serviço de operacionalização de medidas socioeducativas em meio aberto? Como circulam e o que pode ser enunciado acerca do adolescente infrator na modernidade, nas sociedades ocidentais? Lançaremos um olhar investigativo acerca das regularidades (FOUCAULT, 2008, p. 98) que atravessam a aplicação da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e da Liberdade Assistida (LA), a partir da indagação:

¹¹ Até então estava escrevendo em primeira pessoa pois relatava um pouco sobre meu caminho e como esse tema começou a se fazer questão pra mim, contudo, quando tomei o lugar de pesquisadora, a escrita se fez em várias mãos: com Luciana, direta e indiretamente, a partir de um conjunto de interlocutores como Foucault, Castro, Kastrup, Araújo, Gadelha e outros, bem como um conjunto de vozes – técnicos das medidas, gestores, adolescentes e seus familiares. Assim esse deslocamento da primeira pessoa do singular (eu) para primeira pessoa do plural (nós) demarca exatamente uma pluralidade de percepções, de teorizações e experiências que me atravessaram; dessa forma, seria difícil “falar de um si”, de um “eu”, já que fui habitada por um coletivo.

do que fazem e da maneira em que fazem. Considerando quão prática seria essa racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem. (CASTRO, 2009, p. 338).

Cartografamos essas práticas através de visitas aos CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), entre observações e conversas com a equipe técnica, composta por pedagogos, psicólogos, assessores jurídicos e assistentes sociais, além dos adolescentes, seus familiares e gestores. Também, a partir da interlocução com documentos normativos (como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o SINASE), com os instrumentais utilizados nos atendimentos aos socioeducandos, com registros dos diários de campo e de entrevistas gravadas e transcritas. A questão do diário e da entrevista, bem como seus papéis no processo de produção da cartografia, serão detalhados no Capítulo Metodológico: Monumentos e ciladas da produção do campo no fluxo inventivo de uma cartografia.

Escolhemos a cartografia para trilhar nosso fazer pesquisa, pois esta proposta metodológica nos concede uma certa liberdade em analisar nossas questões teóricas a partir de diferentes ferramentas: o diário de campo, as entrevistas, documentos normativos, instrumentais (utilizados pelos técnicos) etc. Permite também, durante o processo, redimensionar nossas hipóteses e nosso objetivo de estudo. Ressaltam os bastidores da pesquisa: os problemas, tudo o que não saiu como o planejado, os ruídos, os boicotes, as tensões, os afetos etc. Consideramos que são esses os bastidores que constituem a especificidade de uma pesquisa.

Segundo Kastrup, “a cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto, de tal forma que o campo é construído no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2010, pp. 30–31).

Fomos nos constituindo no caminho, na escrita, nas conversas e orientações; verificando e inventando o devir¹² pesquisadora. Em uma pesquisa cartográfica, “em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2010, p. 32), não havendo uma mera coleta, mas, desde o início, uma “produção dos dados” (KASTRUP, 2010, p. 33).

¹² Entendemos devir não como uma mera “correspondência de relações” (DELEUZE e GUATTARI, 1997), mas como uma composição de velocidades e de afetos que extraem partículas vizinhas do que estamos em vias de nos tornar e que através das quais nos tornamos.

Esboçar cartografias é, essencialmente, mapear os movimentos e os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram. Podemos situar a cartografia como: um método de pesquisa–intervenção, onde se perpetuam desafios, “não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos¹³), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas”. (KASTRUP, 2010, p. 17).

A pesquisa–intervenção (ROCHA, 2003; AGUIAR, 2010) é uma radicalização da pesquisa participante–participativa onde se convoca para análise a “desnaturalização permanente do objeto que se pretende conhecer”, a “implicação do pesquisador”, as “contingências que acompanham as situações e seus efeitos — pelo acontecimento¹⁴”. (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 93).

Assim, partindo desse exercício de liberdade, de criação, de constante problematização, torna-se possível trabalhar com várias técnicas e usar de diversas modalidades de fontes na pesquisa, seja o visual, o escrito ou o falado: “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 61).

À medida que escrevemos, nos damos conta de que a cartografia não aparecia apenas como uma mera ferramenta metodológica, mas ela resistia em habitar cada palavra, cada interjeição do nosso pesquisar. Por isso, não teria sentido acuá-la em um capítulo metodológico, se ela está presente em toda invenção da pesquisa. Essa é a razão de, já na introdução, contar sobre como a *postura cartográfica* foi se constituindo e penetrando em todo o processo de constituição desse trabalho.

Dessa maneira, a orientação da cartografia com sua discussão acerca da pesquisa e de seus melindres e meandros (PAULON; ROMAGNOLI, 2010) foram nos guiando e nos afetando no decorrer de nossa escrita–garimpo, garantindo um estado de curiosidade frente às maquinarias que desenham as formas de compreensão, bem como as condições de formação das narrativas acerca da adolescência infratora (GADELHA, 1998) e das práticas que atravessam a execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

¹³ “Metá” pode ser entendido como verdade, raciocínio ou reflexão e “hódos” como caminho, direção; de acordo com o Dicionário Etimológico. Disponível em: <http://www.pradiano.com.br/html/fr_dic.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.]

¹⁴ Compreendemos a noção de acontecimento articulada com a especificidade do cotidiano, da atualidade discursiva, relativo a uma certa singularidade filosófica, atentos a uma crítica do presente.

A postura cartográfica persistia na seleção dos textos; na fundamentação teórica e sua problematização, na articulação dos conceitos durante a produção da noção de campo; na descoberta e no exercício do registro (principalmente através de “diários de bordo”) detalhado, afetado, sensível; na reflexão do ato de entrevistar e solicitar as assinaturas dos documentos de consentimento para o Comitê de Ética, na descrição do percurso e dos tropeços que deram a esse caminhar um balanço tão seu.

Por via da metáfora, é através de verdadeiros mapas que as análises vão se construindo, permitindo a possibilidade de tatear as práticas que se desenham no território de aplicabilidade do serviço de medida socioeducativa em meio aberto dos CREAS, no município de Fortaleza.

Contudo, fez-se necessário — antes mesmo de tecer análises acerca do fluxo da medida bem como descrever o percurso metodológico da pesquisa — problematizar acerca das práticas discursivas que produzem e subjetivam o que se convencionou chamar de adolescência, em especial “o adolescente vetorizado pelo contexto da infração”. Dessa forma, estruturamos alguns capítulos como fios dessa cartografia que ora se enlaçam, ora se desatam.

No primeiro capítulo, teceremos breves apontamentos — a partir de alguns conceitos-ferramentas *foucaultianos* como discurso e enunciado — acerca da invenção da noção de adolescência, em especial a pobre. Problematizaremos os termos *adolescência* e *juventude*, bem como os atravessamentos do discurso midiático e do discurso científico. Também, nesse capítulo inicial, nos referimos a como a adolescência pobre passa a ser um segmento populacional de preocupação social e do Estado, através de breves apontamentos sobre risco e periculosidade.

No segundo capítulo, trazemos a noção de poder soberano, disciplinar e biopoder de Foucault (2010) e da sociedade de controle de Deleuze (1992) na tentativa de articulação com o território das medidas socioeducativas em meio aberto. Definimos o que é a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e descrevemos, de maneira sucinta, a execução dessas medidas, a partir de documentos normalizadores (como o ECA, o SINASE etc.), bem como elencamos algumas condições de possibilidade históricas para a invenção das medidas em meio aberto no cenário brasileiro. Esse capítulo tem o objetivo situar o leitor acerca do passo a passo da LA e da PSC, bem como esboçar pistas de como essas medidas são engendradas por tessituras de poder.

No terceiro capítulo, nos deteremos a uma narração mais detalhada acerca dos percursos e afetos da produção do campo de pesquisa: os acordos com a gestão, as visitas aos núcleos, aos CREAS; as conversas com os técnicos, adolescentes e responsáveis. A feitura e escrita dos

diários de bordo, bem como a realização das entrevistas como dispositivo de invenção da pesquisa. Procuraremos desenhar nossa metodologia, sistematizando a importância e o lugar de cada momento no campo.

O quarto capítulo foi organizado por três verbos que obtiveram força no processo da pesquisa: acolher, assinar e aderir, de forma que a questão do acolhimento, da burocratização das práticas (representada pela assinatura) e adesão do socioeducando apareceram de maneira destacada. Cartografamos o campo a partir desses três “às” onde serão articulados trechos de diários de campo, entrevistas, emaranhados teóricos, afetos etc.

E finalmente no quinto capítulo, trazemos algumas articulações na forma de três analisadores: cidadania, confissão e contestações da LA e da PSC – os três “cês”. Elegemos algumas reflexões que tangenciavam a questão da cidadania: a importância da documentação como via de acesso dos adolescentes a políticas públicas e como via de constituição do *ser cidadão*. A partir do analisador confissão, exploramos algumas cenas da operacionalização da medida que julgamos demarcar formas refinadas de dispositivos confessionais, de incitação de fala e reflexão sobre si. Elencamos, também, algumas contestações feitas pelos técnicos sobre a LA e a PSC – atravessadas por falas de descrença, de abarrotamento da LA e de eficácia da PSC.

Nas considerações finais, ensaiamos um fechamento de nossas questões, retomando o percurso da pesquisa, costurando fios sobre nossa análise de implicação e as possíveis restituições.

Esse trabalho foi construído a partir da nossa relação com o tema. Relação atravessada por medos e por esperanças. Assim, convidamos o leitor a voar e pousar conosco, tecendo novos fios e forças dessa cartografia que agora começa a se esboçar.

2 CARTOGRAFANDO "A" ADOLESCÊNCIA POBRE: A JUVENTUDE ATRAVESSADA PELO DISCURSO DE PERICULOSIDADE E RISCO SOCIAL

2.1 A ADOLESCÊNCIA NA ORDEM DO DISCURSO

É muito difícil encontrar alguém que não descreva a adolescência como uma fase de vida em que os sujeitos possuem comportamentos conturbados e atitudes inconsequentes, merecendo, por isso, uma atenção toda especial para que não fiquem entregues a seus próprios impulsos juvenis. Sobretudo nessa passagem do século, quando os holofotes da mídia estabelecem de forma mais intensa os contornos de sua visibilidade no cenário social. Enunciados do tipo: “esta criança é tão querida... pena que um anjo destes vá se tornar um adolescente” dão indicativos de como o mundo adulto organiza discursivamente esse período. (FRAGA, 2000, p. 53). (Grifo meu).

Quando incitamos algum pronunciamento acerca da adolescência, normalmente, pendemos a operar em um raciocínio consensual, quase como se fosse possível acionar, em nosso repertório de fala, vários enunciados, de maneira que pudéssemos a partir de então formular, constituir um adolescente. Nesse movimento, convocamos os diversos especialistas, os *experts* (sejam médicos, psicólogos, pedagogos, juristas) para decompôr, descrever, esmiuçar, territorializar a adolescência e/ou a juventude, como se partissem de uma “coisa” dada, quase que como um axioma, “que supostamente necessita de um séquito de ‘conhecedores’ para lhe revelar sua ‘verdade’”. (CASTRO, 1998, p. 17).

Por quê discutir o conceito de adolescência nos interessa? Consideramos a adolescência como uma invenção e efeito de certos exercícios de saber-poder que tangencia a maquinaria contemporânea das medidas socioeducativas em meio aberto. Dessa forma, julgamos necessário deflagrar a visibilidade do cenário produtivo do território *adolescência* — bem como a centralidade da narração “acerca de” que acaba por produzir “modulações de” — pois entendemos que essa discussão é fundamental para nossa cartografia.

Avançamos rumo à postura de desnaturalização de certos discursos bio-psico-terapêutico-escolarizantes da adolescência que acabam por retroalimentar toda uma gramática “identitária” caricatural. Observemos a ponderação de Calligaris quanto a uma certa mistificação na adolescência a partir da prescrição de certas normas de funcionamento—expressão—vivência:

Nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. Um mito, inventado no começo do século 20, que vingou sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. (CALLIGARIS, 2000, p. 9).

Ao elucidar que a contingência e a temporalidade dessas traduções da adolescência oscilam historicamente, produzindo esboços de sentido específicos, imagens caricaturais do que seria essa adolescência de acordo com cada época, nos habilitamos a problematizar a constatação de uma adolescência genérica e tendenciosamente universal.

Como operaremos análises perpassadas por Foucault, torna-se necessário, mesmo que brevemente, costurar alguns conceitos–ferramentas, como o discurso, as práticas discursivas e o enunciado, nesse capítulo. Nos afastamos do interesse em verbetizá-los, mas nos aproximamos da tentativa de estabelecer, a partir deles, conexões que possam enxertar nossas análises e fazer maquinar o pensamento acerca da adolescência infratora.

Foucault sempre escreveu e proferiu seus cursos e aulas baseando-se em seus estudos empíricos, ou seja, ele produzia conceitos para conseguir operar com suas interrogações, que eram locais; teorizava partindo de um solo muito específico, seja do objeto da loucura, da clínica, dos modos de punição, das formas jurídicas, da sociedade, do governo ou de tantos outros, tendo, de certa maneira, o objeto de propiciar um possível estranhamento a algumas práticas automáticas e rotineiras, de desconstruir alguns modos de vida naturalizados e apontar outras possibilidades: “Sem dúvida o objetivo principal hoje não é descobrir, mas recusar o que somos”. (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Isto posto e atentos a localidade dos conceitos–ferramentas *foucaultianos*, somamos nossa interrogação a de Fischer quando esta pondera acerca de sua pesquisa:

Fiel às aparentes infidelidades do autor, em relação à sua própria trajetória, passo a construir um caminho, organizando estas reflexões teóricas e metodológicas, de acordo com a seguinte pergunta; como os conceitos apreendidos de Foucault iluminam o objeto escolhido? (FISHER, 1996, p. 36).

Fischer considera-se fiel à infidelidade de Foucault. Esse trocadilho refere-se a opinião de alguns teóricos que julgam a obra *foucaultiana* bastante heterogênea. Machado (1998, p. 14), por exemplo, afirma que os livros de Foucault são bem diferentes uns dos outros porque jamais se fixou na rigidez dos cânones e, sobretudo, porque sua pesquisa sempre deixou-se instruir fundamentalmente pelos documentos pesquisados.

Assim, também almejando fazer uso de alguns conceitos para iluminar nosso objeto de pesquisa, tomamos a noção de discurso — a partir de Foucault (1996, 2008), respaldados também por interlocutores como Araújo (2008) e Fischer (1996, 2001) — como uma prática que só pode ser entendida em relação, como um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação. (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault, discursos são:

como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É "esse" mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 55).

A noção de discurso como "número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência" (FOUCAULT, 2008, pp.132–133) apresenta, também, uma multiplicidade de sentidos: ora se refere a um domínio geral dos enunciados, ora se refere um grupo individualizável: “uma prática regrada que dá conta de certo número de enunciados”. (CASTRO, 2009, p. 119). Assim, o enunciado aparece como uma elaboração central para a "teoria do discurso".

Os enunciados fazem parte de formações discursivas, constituindo um conjunto de signos que se referem a objetos e a sujeitos. O enunciado aparece como algo que é repetível e que pode ser acionado a partir de um conjunto de regras e de um nicho de relações discursivas, perpassado por tensões de poder:

As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso, do outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. (FOUCAULT, 2008, pp. 51–52).

Assim, os enunciados são forjados por essas relações discursivas que não são nem interiores, nem exteriores ao discurso, mas acontecem no seu limite. De tal forma que são as relações que o discurso efetua, enquanto prática, possibilitando que determinados objetos possam ser inventados, nomeados, classificados, analisados e explicados a partir de algumas regras, de algumas interdições, de uma ordenação.

Foucault (1996), na aula inaugural no Collège de France, intitulada *A Ordem do Discurso*, pondera acerca do funcionamento dos princípios de autor, comentário, disciplina e sobre os sistemas de exclusão do discurso. Contudo, iremos, rapidamente, valorar o que nos interessa acerca da produção discursiva.

Foucault nomeia como interdição um conjunto de condicionalidades que o discurso segue, quanto a *quem enuncia* (direito privilegiado do sujeito que fala), *onde enuncia* (em que

época histórica, em que contingência; ou ritual de circunstância) e *o que se enuncia* (não se pode dizer qualquer coisa; tabu do objeto). Dessa maneira, pondera: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Araújo (2007), ao estudar a formação discursiva como um dos conceitos *foucaultianos*, aponta que a análise dessas formas discursivas passa pela localização dos objetos de saber que surgem em seu “frescor de acontecimento”. Segundo Castro (2004, p. 24), esse “acontecimento discursivo” diz de uma certa regularidade histórica das práticas, de forma que mudanças e novidades instauram novos funcionamentos de práticas. A noção de acontecimento — visto como um princípio regulador da análise de discurso — traz a premissa de que não haveria criação discursiva baseada na ideia de um sujeito *fundante*, mas que a produção discursiva é atravessada por uma tonalidade aleatória.

Podemos ponderar que os discursos são produzidos por um conjunto de práticas locais e históricas forjadas por regimes de visibilidade e “dizibilidade” (DELEUZE, 2005) que faz ver e faz dizer. Por conseguinte, entendemos:

que objetos são estatuídos e podem ser objeto de saber, depende de uma formação discursiva; o objeto de saber “loucura” foi estatuído num domínio, e há domínios nos quais certos objetos adquirem *status* científico e outros não; o objeto nasce da “trama do discurso”, de relações discursivas que funcionam como práticas em meio a outras práticas. O objeto não está pronto na realidade, em potência, aguardando o cientista para colocá-lo em ato. O objeto surge quando condições discursivas e não discursivas o produzem. (ARAÚJO, 2007, p. 8).

Para cartografar nosso objeto de pesquisa — as práticas que atravessam o serviço de medida socioeducativa em meio aberto — faz-se necessário trabalhar no território discursivo de construção da adolescência, em especial, da adolescência infratora. E, a partir de nossas considerações acerca do discurso, percebemos que a adolescência não estaria ali, pronta, na realidade, esperando que fosse representada. Pelo contrário, a concebemos como efeito. Vários discursos como o médico, o midiático, o jurídico, o psicológico e o religioso *forjam, atravessam e subjetivam* os adolescentes.

Trazemos rapidamente o conceito de *sujeito* em Foucault como efeito de um “tencionamento” de forças: estaríamos nos referindo aos modos de subjetivação. Os apontamentos acerca desses modos caminham em uma perspectiva de superação dessa noção “identitária” e substancializada que circula a nomeação “sujeito”. Como elucida Castro: “[...] o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do

sujeito.” (CASTRO, 2009, p. 408). Foucault investigou acerca da história dos modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura.

Dessa forma, nos afastando de uma noção “identitária” de sujeito e nos aproximando mais da ação de efeito e de tensão que habita os modos de subjetivação, pensamos que também a noção moderna da adolescência é estatuída como produto de relações de poder que enxertam circunstâncias que possibilitaram sua condição de existência. Assim, a adolescência também aparece como um engendramento de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas.

Entendemos como práticas não discursivas alguns elementos “que não são de natureza discursiva, mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política etc.” (CASTRO, 2009, p. 26), como a disposição dos corpos, a arquitetura do ambiente, o amontoado de relatórios no canto da sala, que se articulam a elementos discursivos como os instrumentais—manuais utilizados pelos técnicos, os organogramas de visitas domiciliares aos socioeducandos, os atendimentos, a escrita de relatórios, o quadro de horários (com divisões para uso do carro, reuniões), o quadro de avisos etc. Contudo, na escrita da dissertação, descreveremos algumas práticas da operacionalização das medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC) sem estabelecer uma diferenciação em elementos discursivos e não discursivos.

Partimos da ideia de que a adolescência se articula “dentro de uma política de verdades, amparada pela autoridade do saber dos seus porta-vozes”. (CASTRO, 1998, p. 17). Ou, a partir das ponderações de Deleuze (2005), acerca da arqueologia do saber de Foucault, quando esboça dois elementos de estratificação — o enunciável e o visível. Usamos essa organização *deleuziada* para pensar como esse “corpo adolescente” se delineia pelo que pode ser visto e pelo que pode ser dito em determinada época, em uma sociedade.

Assim, esse “adolescente” é atravessado e inventado por *formas* (se referindo mais ao jogo de saberes que o circula e o constitui) e *forças* (se referindo mais às tensões do poder que perpassam e forjam-no). Podemos inferir, pois, que não a adolescência mas as práticas sociais que a maquinam estão:

mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes. Basicamente [...] dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos verdadeiros. (FISCHER, 2001, p. 201).

Isto posto, tentaremos cartografar algumas formações discursivas que vetorizam a noção moderna de adolescência. Para isso, traremos algumas ponderações de Gadelha

(2013) acerca da infância e adolescência, a partir do texto *Empresariamento da Sociedade e Governo das Infâncias*, escrito para o *II Colóquio Nacional Michel Foucault: governo da infância*. Para o autor,

a modernidade deu ensejo à construção mais ou menos simultânea de duas distintas concepções de infância: de um lado, uma infância “pequeno-burguesa”, por assim dizer, que evoca pureza, fragilidade, inocência e que demanda cuidados especiais, na medida em que remete a um ser em “condições peculiares de desenvolvimento”, como se diz de alguns anos para cá; de outro, uma infância que emerge como o negativo dessa primeira, infância proveniente das famílias pobres e operárias, e que evoca, por seu turno, “carência”, “deficiência”, “diferença”, ao mesmo tempo em que é caracterizada pelos signos do abandono, do desvio, da patologia social, do risco, da periculosidade e da delinquência. (GADELHA, 2013, p. 217).

A construção da infância-burguesa constitui um modelo que corresponde à formatação familiar nuclear da burguesia, composta por pai, mãe e filhos. Essa infância é representada no trabalho de Philippe Ariés (1978) como *o modelo* de infância. De certa forma, o citado autor, ao compreender a invenção da infância na sociedade ocidental em *História Social da Criança e da Família*, teoriza acerca do infantil, generalizando-o; tomando o modelo burguês de infância como hegemônico, não explicitando alguns elementos que tencionariam essa suposta homogeneidade.

Traremos algumas contribuições de Ariés, cientes de que consiste em uma formação que traduz um certo tipo de infância: a que é cuidada por amas ou babás; uma noção de criança que se emparelha com a noção de pureza, fofura, fragilidade, que necessita invariavelmente de cuidado, atenção, e que deve estar sob olhar vigilante dos pais e educadores.

Ariés relata que o sentimento acerca da infância-burguesa — (como consciência da particularidade do infantil) foi se elucidando através de duas categorias. Primeiramente, “o sentimento da infância ‘engraçadinha’” (Ariés, 1978, p. 22), cuja criança consistia na fonte de divertimento e de relaxamento dos pais e dos adultos em geral “sentimento de paparicação”¹⁵. Em segundo lugar, o “sentimento de exasperação”¹⁶, como negatividade da paparicação, no qual a criança era alvo de preservação e de intervenção dos educadores (eclesiásticos, homens da lei, moralistas) para um disciplinamento satisfatório.

A infância-burguesa “tornou-se objeto de uma liberdade vigiada ou liberação protegida”, através de um conjunto de ações de controle e descrição — oriundos da figura do médico da família, com o surgimento da medicina social. Médicos que classificavam e

¹⁵ *Ibidem*, p. 100.

¹⁶ *Ibidem*, p. 20.

categorizavam práticas consideradas saudáveis ou não, estabelecendo prognósticos e orientações à família, a partir da noção de economia doméstica.

Já o outro tipo de infância, das classes pobres e operárias, a partir da noção de uma *economia social*, torna-se “objeto de programas biopolíticos¹⁷ médicos–assistenciais, tais como os instituídos pelos higienistas e reformadores sociais nos estertores do século XIX e nas primeiras décadas do século XX”. (GADELHA, 2013, p. 217).

A criança pobre–operária é vetorizada a partir de certas representações (vulnerável, perigosa, abandonada e carente) de forma que se tornou necessário colocá-la como alvo de um conjunto de intervenções; caritativas, assistenciais e médicas, principalmente.

No caso da infância pobre (excluída), seu governo e seu controle se exercitam primordialmente através de políticas, programas e/ou projetos assistenciais, socioeducativos e culturais, de orientação eminentemente biopolítica (GADELHA, 2013), pois teriam como público-alvo esse seguimento populacional.

Decerto que alguns mecanismos e táticas similares de intervenção foram utilizados transversalmente tanto num quanto noutro desses dois segmentos populacionais infantis, mas isso não deve obscurecer as diferentes estratégias e procedimentos que presidiram as intervenções em cada um deles. (GADELHA, 2013, pp.217-218).

A estratégia etária, por exemplo, é uma formação que atravessa e baliza ambas as infâncias, atualizada pelo discurso biológico desenvolvimentista. Ariès nos auxilia na compreensão da propiciação da diferenciação da infância e da adolescência, a partir do crivo etário, já que inicialmente não se contornam diferenças entre “a” criança e “o” adolescente.

A noção de fase, o estágio de desenvolvimento, é um refinamento de jogos de poder, produzidos por diferentes práticas discursivas. A escola, por exemplo, surge como espaço “potencializador” da travessia da infância para a vida adulta. Segundo Castro (2009, p. 114) a separação ou classificação por idade está relacionada à “disciplinarização” da juventude estudantil.

A partir do século XVII, a disciplina¹⁸ começa a estender seus dispositivos, inclusive nas escolas: “nas escolas fundadas pelos Irmãos da Vida Comum (em Deventer, em Liège, em

¹⁷ Biopolítica, segundo Castro (2009, p. 59), corresponde a racionalização dos problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios da população, a partir do século XVIII. Entendemos como programa biopolítico todo um conjunto de estratégias de saber–poder que sustentam e são sustentados por disposição de práticas políticas de investimento sobre a vida. Isto será aprofundado no Capítulo 3: Medida socioeducativa em meio aberto e a sociedade de controle: aproximações entre o poder disciplinar, o poder soberano e o biopoder.

¹⁸ Percebemos vários usos para o termo “disciplina” na obra de Foucault, que será, inclusive, aprofundado no tópico 3.5 - A medida socioeducativa em meio aberto atravessada pelo poder disciplinar e pela biopolítica nas sociedades de controle. Contudo, nesse trecho, podemos resumir a disciplina como um conjunto de técnicas que tem como objetivo a normalização dos corpos. (CASTRO, 2009, p. 110).

Strasbourg), encontraremos, pela primeira vez, a separação por idade e por divisões com programas de exercícios progressivos”. (CASTRO, 2009, p. 114). Pontuamos, assim, a perspectiva de que a noção de idade é arbitrária e contingente, considerando como essa formação discursiva foi sendo construída historicamente como um marcador central.

Tem-se a impressão, portanto, de que à cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é idade privilegiada do século XVIII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX. (ARIEËS, 1978, p. 48).

Assim, o século XX apontaria o cenário discursivo ideal para a constante visibilização produtiva da adolescência, pois nunca se falou tanto acerca da adolescência e esta nunca foi tão incessantemente territorializada, traduzida ou identificada. Castro, autora da atualidade, pondera acerca do trato da adolescência:

Parto, então, da premissa de que os jovens tem sido objeto do discurso do outro — seja da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares — e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas de dominação às quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e “não falantes”. (CASTRO, 2011, p. 300).

Mesmo que Castro não esteja se referindo ao século XX, mas sim aos dias de hoje, nos dois períodos, os jovens continuam a ser alvo de um conjunto de saberes disciplinares que os subjetivam. Apontamos não apenas um contingente temporal que organiza a produção dessa personagem adolescente, mas também ponderamos a especificidade do lugar enunciador desses discursos.

É justamente no discurso que vêm se articular o saber e o poder. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e dominado; mas ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (FOUCAULT, 2010, p. 111).

Fraga (2000, p. 54), relata que na Idade Média, por exemplo, “as passagens significativas na vida eram assinaladas de forma bem diferente da atual; não havia a precisão de anos, meses, dias, que nos é tão familiar”, de tal forma que os “períodos eram mais dilatados e imprecisos, tudo passava mais lentamente, pois o sentido de deslocamento funcionava a partir de uma outra lógica”.

A expectativa em relação às idades se forma a partir de entendimentos específicos em cada época. Os sujeitos entre 12 e 16 anos, nem sempre foram adolescentes, como alguns discursos contemporâneos fazem crer. A noção de adolescência começa a se constituir no início do século XX com o surgimento de

um discurso que vai amarrar a idade cronológica a um modo de ser adolescente. (FRAGA, 2000, p. 54). (Grifo meu).

A diferença, organizada a partir do crivo etário, entre a infância, a adolescência e a juventude, aponta uma narratividade contemporânea atrelada a uma ordem da essência humana, *como se*, em cada fase da vida, em cada período como na velhice ou na infância, por exemplo, trouxesse encarnado um conjunto de práticas e comportamentos esperados, produzindo, nomeando, controlando, rotulando e subjetivando todas as pessoas que são, por esse crivo, captadas.

Tanto a noção de infância como a de adolescência e a de juventude não são concepções naturais, mas históricas, sociais, culturais e relacionais. Assim sendo, em diferentes épocas, os processos históricos e sociais conduzem a uma caracterização peculiar desta fase da vida, a qual adquire, no campo social, uma especificidade que nos interessa compreender na sua dimensão processual, plural e contingente. Isto significa dizer que, ao falarmos sobre as fases da vida, não podemos nos deixar capturar facilmente por discursos teóricos tradicionais, com pretensões universalistas, mas buscamos compreender a complexidade inerente a este campo do conhecimento, que se revela fundamentalmente como um campo de disputas entre as diversas abordagens teóricas e as diferentes disciplinas no âmbito das ciências humanas e sociais. (SOUZA, 2010, p. 88).

É importante alcançarmos uma crítica tão radical afim de nos questionarmos sobre em que ponto os crivos que manufacturamos — como a referência etária — estão sendo naturalizados e essencializados, servindo como norteadores para diversas práticas de enquadramento e categorização como, exemplificando, as próprias políticas públicas, essas que sinalizam a caracterização de seu público-alvo a partir de critérios etários, de gênero, de escolarização etc.

É necessário nos perguntarmos, dessa forma, se seria possível condicionar a certa idade um conjunto de características inerentes a esta, que deveria impreterivelmente ser seguida e desenvolvida por todas as pessoas que “portariam” essa idade.

Ao concebermos a infância, a adolescência e a juventude como construções sociais, nossa ênfase recai na análise dos discursos proferidos sobre este segmento social, pois cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas, tendo estes discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação. A produção e o consumo de teorias e conceitos pelo conjunto da sociedade sobre a infância, a juventude e a idade madura interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular no campo social. (SOUZA, 2010, p. 88).

Colocar em evidência a historicidade do percurso de construção dos diversos crivos que normalizam nosso cotidiano é um caminho para problematizar e desnaturalizar alguns discursos que são por nós reproduzidos como dogmas. Dessa maneira, pensar as forças que se põem a produzir a adolescência infratora, no território da medida socioeducativa, produz um “fio”

importante da nossa cartografia. Fio este que possibilita perceber as relações de poder que constroem as práticas que subjetivam os socioeducandos, seus familiares e os técnicos que operacionalizam as medidas; implementos que podem abrir espaço para reinventar novos crivos e repensar novas manufaturas de adolescência, de socioeducação, de vida e de cotidianos.

2.2 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: TERMOS EM DISPUTA

Se iniciamos nossa análise questionando o próprio uso das terminologias — infância, adolescência e juventude, podemos afirmar que os dois primeiros conceitos têm sido tradicionalmente reconhecidos, como pertencendo à área da psicologia, enquanto que o conceito de juventude tem sido mais plenamente incorporado pelas ciências sociais, especialmente pela sociologia, antropologia, educação, comunicação e estudos culturais. (SOUZA, 2010, p. 88).

Tem se tornado bastante comum, em alguns espaços acadêmicos que realizam pesquisas com-para-sobre jovens, nas pesquisas consideradas mais críticas¹⁹, uma constante problematização do termo adolescente. Muitos teóricos, a exemplo de Castro (1998, 2008, 2011) e de Coimbra e Nascimento (2003), defendem o uso do termo “jovem” em detrimento do termo “adolescente”, pois consideram que essa mudança apontaria não à mera substituição de nomes, mas marcaria estrategicamente uma posição política frente à produção (acadêmica, inclusive) desse sujeito.

O termo adolescente pode ser observado como uma marca psicológica no desenvolvimento do ser humano, sendo atravessado pela noção biológica de crise. Alguns teóricos clássicos como Hall (1904, 1906 *apud* CAMPOS, 2009), Erikson (1971, 1972) e outros mais atuais como, por exemplo, Knobel (1973), apontam seus estudos, em linhas gerais²⁰, para a concepção de uma adolescência definida a partir de uma fase, geralmente, com crises e características próprias como: vivência de conflitos, comportamento de contestação, mudanças corporais, maturação ou maturidade sexual, definição da personalidade etc.

Em um artigo, intitulado *Subvertendo o Conceito de Adolescente*, Coimbra, Bocco e Nascimento, colocam em visibilidade o incômodo não reflexivo do uso do termo adolescente.

¹⁹ Compreendemos a crítica partindo da nomeação ou do critério de questionar alguns usos que podem ser tomados como naturais ou corriqueiros no pesquisar, ou seja, entendemos uma pesquisa crítica como aquela que coloca em análise e faz questão do que seria considerado inquestionável, como o termo adolescente.

²⁰ Sabemos que cada teórico, acima citado, apresenta suas especificidades. Hall usa de uma lógica da evolução de Darwin em sua teoria psicológica, estabelecendo uma relação direta entre a vida de uma pessoa e a história da espécie humana. Foi um dos primeiros psicólogos a escrever sobre adolescência. Erikson, com orientação psicanalítica, nomeia seus estudos como a “teoria do desenvolvimento psicossocial”, onde defende que todos nós iremos passar por oito estágios na nossa vida e que em cada estágio vivenciaremos uma crise diferente. Segundo esse autor, seria na adolescência que vivenciaremos a crise: identidade *versus* confusão de identidade. Já Knobel teoriza sobre a “síndrome normal da adolescência”, onde enumera dez sinais e sintomas que caracterizam esta fase, que são: busca de identidade, tendência grupal, necessidade de fantasiar e intelectualizar, crises religiosas, deslocamento temporal, evolução sexual, atitude social reivindicatória, contradições sucessivas nas condutas, separação progressiva dos pais e constantes flutuações de humor.

Termo que muitas vezes é associado a características estereotipadas, como as já citadas, legitimadas por um discurso desenvolvimentista e biológico. E, as autoras alertam:

É importante ressaltar que essa discussão não pretende apresentar uma resposta ou solução final à questão levantada, nem uma simples substituição de nomenclaturas. Sabemos que o termo juventude, também produzido pelas práticas sociais, não resolve os impasses que queremos discutir nem desfaz os instituídos. Entretanto, entendemos que a noção de adolescência necessita ser questionada precisamente pelos instituídos que carrega. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 4).

O termo juventude, diferente do termo adolescência, não estaria relacionado necessariamente a uma faixa etária específica e se afastaria de um conjunto estereotipado de comportamentos típicos do *adolescer*. Assim, para as autoras, há preferência pela palavra “jovem”, pois esta representaria melhor a multiplicidade de forças que subjetivam esse segmento, de forma que a noção de juventude confirma os atravessamentos que a constroem enquanto tal; atravessamentos como determinantes históricos, econômicos, culturais e políticos.

Pensamos que é de estratégica importância a deflagração do criticismo frente os atravessamentos que o discurso biomédico de normatização e de enquadramento têm em nosso cotidiano e em nosso pesquisar, principalmente quando, a partir dessa reflexão, conseguimos colocar em evidência os instituídos — “homogeneização e padronização das práticas sociais e dos modos de existência” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 3) — bem como os pressupostos, que são legitimados apenas com a maquinação do termo adolescente, nos encorajando a exercitar o desafio de questioná-los, inventando novas formas de organização.

Contudo, refletimos se essa ponderação, que muito simpatizamos, não pode findar em sacramentar o termo juventude, como se, somente devido ao seu mero registro no texto, estaria automaticamente isento de ressonâncias do discurso biomédico. O que seria uma grande ilusão, principalmente quando observamos os diversos usos que se fazem desse termo, emparelhados também a enquadramentos etários e biológicos, colocando em questão uma insustentável homogeneidade e uma partição dos enunciados relativos à produção do adolescente–jovem. Ao contrário, percebemos, uma poeira de enunciados, próprios de uma dispersão, de uma heterogeneidade discursiva. (FISCHER, 2001, p. 206).

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha

integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras. (FISCHER, 2001, p. 208).

No território das medidas socioeducativas, por exemplo, vislumbramos um campo de luta, onde percebemos que vários termos e enunciados acerca da juventude e da adolescência estão em disputa, de tal forma que é bastante comum, ao ouvir um operador da medida, perceber uma interessante confusão, uma mistura de definições e pulsações dos discursos que argumentam em prol da menoridade, do adolecer, da juventude etc.

Durante uma entrevista²¹ com duas psicólogas do CREAS VI, a questão da adolescência foi tocada de uma maneira mais direta:

[...] as pessoas dizem... não... eu conheço um pobre, que passava fome... e hoje cresceu, sem precisar matar, sem precisar roubar... mas a gente sabe que a adolescência é uma fase de conflitos para o filho do presidente da República até pra pessoa que mora na comunidade mais pobre, entendeu? Então é uma fase de conflitos pra todos. É parte da experiência de vida de cada um. Então. Já é uma coisa complicada... eu vejo a mídia bombardeando que você precisa ter um melhor tênis, que você precisa ter aquela roupa... que pra você ser bem aceito você tem que se vestir assim... tem que ser dessa forma... vendo aquilo na televisão todo tempo [...] O que é que faz? Ele [o adolescente] vai pela via que tem... que é a do tráfico.

Elas começam reproduzindo uma fala bastante comum: “eu conheço um pobre que não precisou matar nem roubar e que cresceu na vida”. Expressões como esta são utilizadas para defender que o caminho da criminalidade é uma opção, pois “se o pobre quiser ir pelo caminho certo, honesto, ele pode, porque eu conheço um caso”. O uso de “um caso” como artifício para esse tipo de argumentação é recorrente, em alguns posicionamentos da população em relação aos adolescentes, das medidas socioeducativas, onde há um movimento de culpabilização do adolescente infrator pelo cometimento de atos infracionais.

Mas, voltando à discussão acerca do uso do termo adolescente: as psicólogas fazem uso de enunciados que conduzem a uma certa visão da adolescência, atravessados pela noção de fase e de desenvolvimento, uma perspectiva psicologizante dos “dramas adolescentes”; uma realidade que, segundo as técnicas, acometeria a todos: “uma experiência de vida de cada um”, “é uma fase de conflitos pra todos”. Superando até uma hierarquização de classe: “para o filho do presidente da República até pra pessoa que mora na comunidade mais pobre”, ou seja, todos passariam por esse momento complicado.

Contudo, ao mesmo tempo, na mesma fala, as técnicas articulam um imperativo de consumo, mediado pela mídia televisiva, e as saídas utilizadas pelo adolescente, em especial a

²¹ Compilado de entrevista realizada com as suas psicólogas da Liberdade Assistida do CREAS VI (16 dez. 2013) foi gravada em uma sala de atendimento. A realização das entrevistas na pesquisa, bem como a confecção do diário de campo serão detalhados no Capítulo metodológico: Monumentos e ciladas da produção do campo no fluxo inventivo de uma cartografia.

“escolha” pelo tráfico de drogas ilícitas como via de acesso a esse ideal de consumo. Nessa circunstância, podemos dizer que as técnicas estão — de certa maneira e através de uma análise crítica de uma conjuntura social, da sinalização de algo maior que atravessa as possibilidades de escolhas do adolescente — nos dando elementos para uma reflexão política de como esse jovem se utiliza também de outras redes, além da rede institucionalizada das políticas sociais, para coabitar uma sociedade capitalista.

Quando as técnicas se referem ao socioeducando, nessa parte final do fragmento, não são atribuídas características inerentes a uma fase ou a atributos pessoais que justificariam sua escolha pelo tráfico — como a insegurança, o consumismo, uma necessidade de afirmação ou aceitação do grupo etc. Não se coloca a fase como ordem explicativa, nem a ida ao tráfico como uma decisão individual, baseada em elementos morais e etários.

Esse trecho é bastante rico pois visibiliza as tensões que atravessam a fala dos técnicos. Na tentativa de desarticular um discurso perpassado pela meritocracia — de modo que se o jovem realmente quiser, ele consegue estudar, ter um bom emprego, uma vida política e moralmente correta. Se ele realmente se esforçar, ele pode ser honesto, não infracionar — e normalmente, nessa linha de raciocínio usa-se de um exemplo, de um caso exitoso, pra legitimar o citado argumento como aparece nas primeiras linhas do trecho.

Então, as psicólogas, na ânsia de problematizar uma perspectiva meritocrática que, de certa forma, nega, abona ou minimiza os determinismos decorrentes de falhas das políticas públicas e do cerceamento dos direitos sociais a esses adolescentes — falas que insinuam uma culpabilização do adolescente pelas escolhas tomadas, que individualizam e *peçoalizam* um contexto bem mais complexo e movediço que uma simples deliberação de um sujeito. Contexto que ora atravessam e subjetivam os socioeducandos, alargando e afunilando possibilidades de vida.

Dessa maneira, podemos arriscar que nessa parte final do fragmento, as técnicas se aproximam de enunciados que aludem a uma intensidade juvenil, se afastado da noção psicobiologizante da adolescência. Fizemos um certo esforço de, a partir de uma cena enunciativa, fazer dizer algumas tensões entre diferentes formações discursivas. E, retomando a disputa entre os termos adolescente e juventude:

Sem a pretensão de encontrar uma resposta definitiva nem oferecer uma verdade, temos preferido usar os termos jovem e juventude em vez de adolescente e adolescência, uma vez que podem não se referir estritamente a uma faixa etária específica, nem a uma série de comportamentos reconhecidos como pertencendo a tal categoria. Pensar em juventude pareceu até agora a melhor forma de trazer uma intensidade juvenil em vez de uma identidade adolescente quando pensamos no público com o qual trabalhamos, ou seja, crianças e jovens caracterizados como

perigosos em potencial. Com isso, enfatizamos as forças que atravessam e constituem os sujeitos em vez das formas com que se tenta defini-los. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 7).

Concordamos com a ponderação realizada pelas autoras, mas esta pode soar reacionária se a mudança dos termos acontecer por um argumento politicamente correto, como um modismo acadêmico — “não se pode mais falar adolescente, é jovem, agora. Porque ‘jovem’ diz de uma complexidade, quando se fala adolescente está considerando a idade”, por exemplo. As autoras complementam:

Sabemos que a simples troca de palavras, de adolescência para juventude, não nos garante a quebra de naturalizações, uma vez que, sendo o conceito de juventude uma construção social, pode também ser instituído e capturado. No entanto, a aposta nas multiplicidades e diferenças para questionar o conceito de adolescência pode funcionar como uma estratégia contra as capturas e produções impostas por saberes que se apoiam em uma realidade normatizada, que eliminam a possibilidade do acaso e que se pretendem neutros. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 8). (Grifo meu).

A partir do apoio de tal argumento, não desconsideramos as distintas condições de contingência e de emergência das duas concepções e de seus efeitos específicos: adolescência e juventude. Contudo, o que estaria em jogo não seriam os usos que se tem feito destes termos? Como estas palavras têm se maquinado nos diferentes espaços? Como se dá os usos destes termos no contexto de aplicabilidade da medida socioeducativa em meio aberto? Será que os diferentes atores, equipe técnica, pais e gestores, acessam essas formações discursivas? Como os adolescentes–jovens se localizam nesse território discursivo? Estas são perguntas que podem produzir ciladas onde somos convidados a resvalar, enquanto pesquisamos, ao risco de identificar (remetendo-se à identidade) nossos sujeitos de pesquisa, sob uma constante tentação de apaziguar-nos e sistematizarmos algo que é algo fluídico, confuso, rugoso, móvel e disperso.

Consideramos que, em muitos enunciados que “produzem” o adolescente, “afirma-se um determinado jeito correto de ser e de estar no mundo, uma natureza intrínseca a essa fase do desenvolvimento humano”. (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 6). Fabrica-se o termo “adolescência” como um rótulo munido de características comportamentais e corporais, ou como um simulacro de essência, de natureza inquestionável, que subjetiva e potencializa a criação de padrões esperados de sociabilidade e humor, de mudanças corporais, de crises e demais outros enquadramentos que, muitas vezes, reafirmam estereótipos.

Junto a isso se legitimam um conjunto de especialistas (psicólogos, principalmente), para entender, explicar e auxiliar o adolescente a vivenciar e superar essa “fase”, esse “estágio natural”, a partir de um discurso específico normalmente organizado, neutro e científico.

Nessa seara discursiva de compreensão “tal visão desenvolvimentista, que enquadra pessoas em etapas e *status* padronizados, orienta, por exemplo, muitos aspectos de nossa lei específica para a infância e para a juventude: o Estatuto da Criança e do Adolescente [...]”²². E é a partir deste estatuto que as medidas socioeducativas são concebidas e iniciadas quanto sua defesa e sua aplicação — que é potencializa pelos outros instrumentos normativos como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a recente aprovação da Lei 12.594²³. As medidas em meio aberto, LA e PSC, serão discutidas detalhadamente no próximo capítulo.

Contudo, a partir da reflexão das falas das psicólogas, podemos antecipar que na maquinaria da operacionalização da medida, a questão da adolescência aparece como elemento subjetivo dos socioeducandos, que territorializam e localizam a partir dessas *constatações* de adolescência.

Isto posto, escolhemos não nos exigir o uso da concepção juventude como demarcação política, mas operar com as palavras adolescente e juventude de maneira fluida e *confusa*²⁴, já que consideramos que é exatamente dessa forma que esses termos aparecem nos instrumentos normativos de cumprimento de medida, bem como nas falas dos adolescentes, familiares, técnicos, gestores, mídia, população. De tal forma que, cartograficamente, seguiremos as práticas discursivas e não discursivas presentes no território de operacionalização da medida socioeducativa em meio aberto no Município de Fortaleza, usando ambos os termos, como fazem os sujeitos da pesquisa.

Sinalizamos que essa liberdade no uso dos termos pode denunciar tanto um perigo reacionário, de purismo politicamente correto, tão presente nos passageiros modismos acadêmicos, quanto se mostra coerente com nossa visão ético-teórica-metodológica, pois permite a visibilização do aglutinamento dos enunciados acerca da adolescência e da juventude como conceitos que estão em disputa e que devem ser problematizados, em seus usos e em seus regimes de visibilidade e “dizibilidade”.

2.3 O ADOLESCENTE POBRE COMO UM SEGMENTO POPULACIONAL E O RISCO SOCIAL: ENTRE O DISCURSO MIDIÁTICO E CIENTÍFICO

Existe, tanto em Lyon como em Paris, uma classe intermediária entre infância e a idade viril que não possui a ingenuidade de uma nem a razão de outra e que será por

²² *Ibidem*, p. 5.

²³ Lei, aprovada recentemente (jan. 2012), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratiquem ato infracional.

²⁴ Não considero a confusão como desorganização ou não seriedade acadêmica, mas como possibilidade de existências de diversos fenômenos discursivos.

muito tempo, se não se tomar cuidado, a base de recrutamento de todos os perturbadores da ordem social.²⁵ (DONZELOT, 2001, p. 69).

De um modo ligeiro e quase caricatural, podemos retomar o modo como a juventude veio sendo tematizada durante a segunda metade desse século [século XX] para verificar como acabou sendo sempre depositária de um certo medo²⁶, categoria social frequente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação [...]. (ABRAMO, 1997, p. 30).

Iniciamos esse tópico com dois trechos, que mesmo datando quase 150 anos de diferença, trazem um alerta quanto à essa classe ou categoria social. Um certo terror que se instala sobre esse segmento, que faz com que se torne imprescindível seu estudo, sua vigilância e um contínuo acompanhamento. Neste tópico, iremos brevemente descrever sobre como a adolescência pobre se articulou como um segmento populacional alvo de um conjunto de intervenções, a partir da noção de risco social. Para isso, consideramos, a mídia como um território atual onde se deflagram lutas entre diferentes enunciados, inclusive de risco, e onde se tecem fios que subjetivam esses jovens.

Desde que começamos a ter contato com os *adolescentes das medidas*, nos percebemos atentos a como estes são “produzidos” e noticiados pela mídia. É bastante comum assistir aos noticiários ou lermos matérias em que eles são demonizados e traduzidos como “fonte de todo mal” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001), como um “risco à sociedade” ou “à segurança”. Algumas reportagens culpabilizam a família, outros apontam a existência de uma tendência delinquente já na infância, ora responsabilizando o fracasso escolar ou a falta de punidade das leis, entre outras justificativas.

Fischer (1996) coloca a mídia como um lugar heterogêneo, onde transita uma pluralidade de informações, funcionando como um campo de luta de forças de diversos enunciados: “[...] pode-se dizer que, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, é quase definidora da formação discursiva em que se insere”. (FISCHER, 1996, p. 212).

É possível imaginar que a mídia funcionaria, em nossa época, como uma espécie de lugar de superposição de “verdades”, justamente por ter-se transformado em um local privilegiado de produção, veiculação e circulação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles diretamente criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. (FISCHER, 1996, p. 123).

²⁵ Donzelot traz em seu livro fragmentos do inquérito escrito por Adolphe Blanqui, em 1848, na França, que tinha como objetivo constatar a situação das classes operárias para o “restabelecimento da ordem moral.”

²⁶ A esse respeito, Cf. Bessant (1993, 1994).

Em que nível a mídia, como um *locus* privilegiado onde circula um conjunto de enunciados distintos, modula como um problema ou uma questão social a adolescência pobre na norma da vulnerabilidade, do risco, da periculosidade? Como essa relação entre adolescência pobre e risco foi estabelecida?

Para farejar esses questionamentos, faremos uso das análises de Fischer (1996) acerca de como os adolescentes são subjetivados pelo discurso midiático. A autora considera a mídia como “um lugar onde várias instituições e sujeitos falam” e que “se impõe como criadora de um discurso próprio”. (FISCHER, 1996, p. 114). A autora articula a dispersão, bem como a multiplicidade das modalidades de enunciados que constituem o discurso midiático:

Imagino que os sujeitos adolescentes que falam ou são falados na mídia dispersam-se de inúmeras formas: de maneira geral, sua multiplicação se faz por meio das diversas modalidades enunciativas do discurso da televisão, das revistas e dos jornais. Cartas, depoimentos, testes, questionários, entrevistas, crônicas, reportagens, fotos, textos de ficção — gravados em páginas impressas ou em fitas magnéticas de vídeo e reproduzidos para veiculação massiva — constituem uma base material sobre a qual e a partir da qual se dispersam inúmeras adolescências: de um lado, meninas quase anônimas que perguntam sobre o incompreensível mundo do sexo, meninas-modelo que revelam o dia a dia exercitado e controlado da manutenção de um corpo esguio, astros precoces do espetáculo biografados na limitada trajetória de suas vidas, meninos que respondem a entrevistas sobre a namorada ideal, meninas trabalhadoras desde a infância que deixam registrados seus sonhos em reportagens sociais, adolescentes de ambos os sexos, marginais do tráfico de drogas, do roubo e do assassinato; de outro, o coro das vozes adultas que, afinadas ou dissonantes, são também sujeitos de um discurso da adolescência, por indagá-la, ouvi-la, fazê-la falar e a ela devolver um discurso em geral normalizador e sempre constitutivo — o coro dos locutores, apresentadores de tevê, colunistas de jornais e revistas, sexólogos, médicos, psiquiatras e psicólogos, os peritos da saúde física e mental, os especialistas do amor e da beleza. Fala-se uma adolescência de diferentes maneiras, e há discursos que não podem ser assinados por todos igualmente [...]. (FISCHER, 1996, pp. 110–111). (Grifo meu).

Fischer esboça a heterogeneidade discursiva acerca da adolescência na mídia, e desenha, de forma mais clara, nessa dispersão enunciativa, os modos de subjetivações relativamente distintos, recortados pelo vetor da pobreza e riqueza. O adolescente pobre é retratado em “reportagens sociais”, pelo emparelhamento da situação de infração (assalto–roubo–tráfico), ou pelo fatalismo da renúncia dos sonhos da juventude pela situação de trabalho (que aparece de maneira dicotômica, necessariamente, redentora ou exploradora).

De certa forma, esses tipos de reportagens são formas de captura mais comuns que se exercem sobre os corpos dos adolescentes pobres. Contudo, esse público também é capturado por discursos atrelados a noção de uma adolescência universal — reportagens relativas à escolha da namorada ideal ou da incitação da narração acerca do seu dia a dia quanto à fixação por um padrão de beleza *teen* e uma perfeição corporal, por exemplo.

Assim, quando o mesmo discurso midiático visibiliza e “constrói” a adolescência a partir de campos argumentativos de fase, de faixa etária, de mudanças biológicas e fisiológicas, desenha um território subjetivo para uma adolescência universal. Entretanto, esse mesmo discurso midiático também circunscreve a adolescência pobre e, que a partir de uma dobra, soma-se — às questões relativas a fase adolescência, a um comportamento juvenil (“adolescência universal”) — falas relativas ao risco e à periculosidade.

Até que ponto é possível classificar ou organizar os discursos que se direcionam ao jovem rico e ao jovem pobre? Eles aparecem de maneira bipartida na mídia? É fundamental a atenção frente às ciladas que circundam sistematizações totalizantes. Ou seja, há discursos que produzem diferenças e se direcionam para diferentes seguimentos da juventude: um pobre e o outro rico. Contudo, ao mesmo tempo, existem discursos que tem como público-alvo a população jovem como um todo: produzem o *sujeito teen* somente, o subjetivando enquanto fase, estágio etc.

“Torna-se relevante ratificar que não objetivamos aprofundar essa problematização, mas apenas usá-la como ponto de contato para tornar possível a reflexão da *pluridiscursividade*” (FISCHER, 2001, p. 206), deixando “que floresçam as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso”²⁷ e que atravessam o território da medida socioeducativa.

Todavia, percebemos uma incidência sobre o seguimento da juventude pobre — quanto ao trato com seu corpo — um conjunto de orientações quanto à prevenção da gravidez precoce, da proteção de doenças sexualmente transmissíveis, do controle de seus parceiros sexuais etc. De modo que há um movimento de incitação para que esse seguimento narre o seu dia a dia quanto à descrição do uso de substâncias ilícitas, a frequência à escola, ao cometimento de atos infracionais etc.

Trouxemos esses exemplos onde os jovens pobres são alvo de um conjunto de políticas sociais para fazer coro à pergunta de Cecília Coimbra e Maria Lívia do Nascimento: “Em que medida se tem associado à questão da periculosidade e do risco à população infanto-juvenil pobre, subalternizada?” (2003, p. 1). Ou como a adolescência, mais precisamente a pobre, se tornou um segmento populacional alvo de um conjunto de intervenções? Em que medida não se tem produzido, inclusive, uma relação irrefutável entre violência, insegurança, criminalidade e situação de pobreza?

²⁷ *Ibidem*, p. 212.

Dessa maneira, nos somamos a essas interrogações e atendemos o chamado para a reflexão: “somos convocadas a pensar e problematizar algumas características atribuídas às crianças e aos jovens pobres como se esses aspectos fizessem parte de suas naturezas, tornando-se, assim, inquestionáveis”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 1).

Para pensar acerca dessas questões, as autoras ponderam que o Brasil traz uma herança de 300 anos de escravidão que tangenciaram a apropriação e o desenvolvimento de muitas “teorias consideradas científicas como as racistas e eugênicas, que emergem também na Europa do século XIX, condenando as misturas raciais”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 2).

Dessa forma, o higienismo, oriundo da Europa, respinga, com novos contornos em solos brasileiros, “extrapolando o meio médico, penetra em toda a sociedade brasileira, aliando-se a alguns especialistas como pedagogos, arquitetos, urbanistas e juristas, dentre outros”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 2). E à medida em que novas configurações sociais foram se formando (advindas de mudanças significativas como o fim da escravidão, a implementação do capitalismo etc.), se redimensiona a noção de classes perigosas.

O movimento higienista brasileiro teve seu apogeu nos anos 20 do século XX, sobretudo, a partir da formalização da Liga Brasileira de Higiene Mental, criada pelo médico Gustavo Riedel (1887–1934). Movimento exercido pela elite científica que pretendia promover o saneamento moral do país, baseando-se em teorias racistas²⁸, na eugenia²⁹ e no *darwinismo* social³⁰. Eles se baseavam na necessidade de uma higienização social, da *sujeira social*, que pode ser lido como *pobreza*.

O território da pobreza, na lógica higienista, não se constituiria de maneira tão homogênea assim: haveriam, ainda, os pobres bons ou dignos que seriam aqueles que, apesar de sua natureza corrompida aos vícios, conseguiam corresponder ao ideal burguês de trabalhador.

Aos pobres dignos, aqueles que trabalham, mantêm a família unida e observam os costumes religiosos é necessário o fortalecimento dos valores morais, pois pertencem a uma classe mais vulnerável aos vícios e às doenças. Seus filhos devem ser afastados dos

²⁸ O racismo, apesar de não ser uma teoria científica, “representa um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria (racismo antissemita; dos *nazis*)”. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

²⁹ “A eugenia pode ser conceituada como um movimento científico e social interessado no aperfeiçoamento genético da espécie humana. Suas origens encontram-se na obra do naturalista inglês Sir Francis Galton (1822–1911), primo de Darwin (1809–1882). Galton afirmava que tanto o físico como o mental estavam ligados à herança biológica. Isso justificava, no seu entender, a necessidade dos cruzamentos selecionados entre os seres humanos” (STANCIK, 2005, p. 46). (Grifo nosso).

³⁰ Apresenta relação com a teoria da seleção natural de Darwin, baseando-se na tese da sobrevivência do mais adaptado, reforçando a importância de um controle sobre a demografia humana.

ambientes perniciosos, como as ruas e até mesmo de suas próprias casas (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 5). (Grifo meu).

O pobre é capturado como uma caricatura — o bom e o mau — como um ser genérico, com as mesmas características e fadado a ter uma vida viciosa e indigna. De tal forma que até os *pobres dignos*, os que trabalham e tem uma vida considerada moralmente satisfatória (que seguem os eventos religiosos, que mantêm sua família longe do pecado etc.) pela fatal potência de contaminação e destruição de sua natureza (natureza “da” pobreza), apresentam também uma ameaça, considerando o tal “‘perigo social’ que deve ser erradicado”. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003, p. 5).

A “limpeza” da pobreza acaba por criar uma noção, como ponderam Coimbra e Nascimento (2003, p. 4) de que “a ‘degradação moral’ é especialmente associada à pobreza e percebida como uma epidemia que se deve evitar”.

Tal movimento irá atravessar os mais diferentes setores da sociedade, redefinindo os papéis que devem desempenhar em um regime capitalista a família, a criança, o jovem, a mulher, a cidade e os segmentos pobres. A medicina passa a ordenar o modelo ideal de família nuclear burguesa. Detentores da ciência, os médicos tomam para si a tutela das famílias, indicando e orientando como todos devem comportar-se, morar, comer, dormir, trabalhar, viver e morrer. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 5).

A família começa a ser eleita como o alvo de “intervenções” com a invenção da medicina social, marcando o desbravamento do saber médico para além do território hospitalar, reunindo, a esse fim, todo um conjunto de proliferação de tecnologias políticas que investirão sobre o corpo, seja por medicalização, habitação, higienização, escolarização, alimentação, socialização.

Os saberes médicos passam a circular dentro do lar burguês, promovendo, através da participação da mulher que tem seu papel redefinido como mãe atenta e enfermeira (executora das prescrições médicas no âmbito do lar), uma assepsia das más influências legadas pelos serviçais, bem como novos padrões, bem como a construção de novos padrões de socialização e educação. (GADELHA, 1998, p. 94).

“A figura da “mãe”, “mulher”, foi perversamente convocada como personagem central na trama de imersão das eternas orientações dos médicos sociais às casas, não se reduzindo apenas a determinações sanitaristas, mas, inclusive, tendendo a determinar, cada vez mais, como os familiares deveriam se tratar, se amar, *se viver*.” (GADELHA, 1998). Geria-se a vida, em especial por proposições de modos de conduta dos afetos e das punições nas relações dos pais com os filhos.

Há uma produção de um ideal de normalidade de existência, de normalidade familiar, “definindo-se formas consideradas corretas e verdadeiras de ser e de existir, forjam-se subjetividades sobre a pobreza e sobre o pobre; diz-se o que são e o que deverão ser”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 3).

Quando Coimbra e Nascimento (2003) articulam a pobreza, periculosidade e criminalidade e como isso incide a *arranjos* de virtualidade do sujeito, elas colocam em visibilidade toda uma relação justificadora de algumas teorias (ditas) científicas de ideias racistas e eugênicas que usam da *neutralidade*, da *eficiência*, da *evidência* — características do discurso científico — para naturalizar constatações do perigo: das misturas raciais, pois ocasionariam doenças físicas e morais, além das classes perigosas em o Tratado das Degenerescências (Morel *apud* Lobo, 1997, p. 55), por exemplo.

Assim, as famílias pobres, que normalmente eram descritas como disfuncionais, segundo César (2008) e Gadelha (2013), por se encontrarem em

situação periclitante, em termos materiais, eram tidas como incapazes, moral e intelectualmente, de fornecer os devidos cuidados e a atenção julgada necessária para a boa formação e o bom desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, as crianças e, sobretudo, os adolescentes pertencentes às famílias pobres e operárias, vistos como estando em situação de abandono, de risco, de vulnerabilidade, concebidos como prisioneiros de um círculo vicioso de privação e depravação, e uma vez encarnando essa ingrata condição, justificaram a montagem de todo um aparato psicopedagógico, médico-social, corretivo e segregador, consubstanciando em alguns aspectos àquilo que Michel Foucault chamou de biopolítica. (GADELHA, 2013, pp. 225–226).

A biopolítica, exemplificada aqui, como um conjunto de técnicas e procedimentos que incide sobre a população ou, como elucida Gadelha, “um aparato psicopedagógico, médico-social, corretivo e segregador”. E, para Foucault,

[...] esta tende a tratar a “população” como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam características biológicas e patológicas específicas. E essa própria “biopolítica” deve ser compreendida a partir de um tema desenvolvido desde o século XVII: a gestão das forças estatais. (FOUCAULT, 2008a, p. 494).

Assim, a população pobre, os operários ou aqueles que não estão inseridos no mercado de trabalho — os mendigos, os loucos, os inúteis, os viciados, os libertinos, os vagabundos, os parasitas; a escória, enfim, passam a representar um problema social e a ser alvo de um conjunto, cada mais vez mais elaborado, de práticas do governo. Começam as tensões do território discursivo da questão do social.

A noção de risco é engendrada juntamente à questão social, ambas relacionando-se diretamente com a noção de população. Assim, percebemos o indivíduo perigoso deslocando-se sutilmente para um seguimento populacional de risco, um tenso estado de periculosidade.

Para esclarecer melhor o aspecto de normatização do risco, pode-se buscar o sentido de perigo que esse conceito assume ao longo da história, como pode ser demonstrado em diversos estudos [...] Contudo, contemporaneamente, seu significado tem se restringido para apontar eventos indesejáveis que porventura possam ocorrer. Logo, os grupos considerados *de* ou *em* risco estão associados a situações de perigo seja para si ou para os outros. (PONTES, 2011, pp. 22–23).

A adolescência pobre aparece como um grupo ou segmento populacional considerado *de* ou *em risco*, de tal maneira que a formação discursiva do risco circunscreve e subjetiva essa população. Os adolescentes autores de ato infracional, por exemplo, são colocados sistematicamente sob um crivo de um *duplo risco*: a triste *situação de risco* em que esses jovens padecem e o ameaçador *risco social* que esses jovens deflagram, promovendo um estado de constante tensão e de disputa discursiva (o jovem como vulnerável, vítima, carente e ao mesmo tempo como grupo perigoso, potencialmente violento, provavelmente infrator ou reincidente, “arriscado” para a sociedade).

[...] para os filhos da pobreza duas classificações: a infância em perigo — aquela que *ainda não* delinuiu mas pode vir a fazê-lo e por isso deve ser tutelada — e a juventude perigosa — aquela percebida como delinquente, e, portanto, ameaçadora para a manutenção da ordem social. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 2). (Grifo meu).

De tal forma que se torna necessário a intervenção junto a crianças e jovens para que estes componham as classes perigosas³¹. Assim, se constrói uma preocupação “não somente com as infrações cometidas pelo sujeito, mas também com aquelas que poderão vir a acontecer”³², constituindo uma espécie de dispositivo da periculosidade, exercendo-se sobre as virtualidades dos sujeitos, como arremata as autoras.

Entendemos dispositivo de periculosidade como um conjunto de relações de práticas discursivas e não discursivas que precisaram surgir e se engrenar para responder a uma urgência, no caso, a uma função estratégica de articular um arranjo de saberes acerca do criminoso perigoso, da probabilidade de reincidência e do índice de periculosidade que determinando segmento populacional pontua.

As noções de criminalidade e da periculosidade são engendradas, inclusive, a partir do discurso científico. O discurso científico — usando de uma linguagem técnica, impessoal e aparentemente neutra — respalda a confecção de estudos que atendam ao interesse de identificação, organização, classificação desse sujeito potencialmente criminoso.

Ainda hoje é comum nos depararmos com pesquisas que seguem uma lógica similar ao uso da antropometria (medição de ossos, crânio, encéfalo) na investigação da criminalidade. A antropometria foi uma prática que se popularizou no início do século XIX e que tinha como objetivo forjar uma relação direta entre traços anatômicos e características criminosas.³³

Atualmente os estudos de mensuração do crânio relacionados à figura do criminoso nato não se colocam como questão no cenário científico, contudo, outros estudos de caráter biológico

³¹ Essa questão será trabalhada no capítulo sobre as medidas socioeducativas.

³² *Ibidem*, p. 2.

³³ Exemplos da citada literatura: Paul Broca (1824–1880), Cesare Lombroso (1835–1909).

têm surgido, como também suas variações (neurofisiologia e neuropsicologia), que colocam o exame do cérebro como forma de compressão dos problemas sociais, de modo que seria possível, a partir da análise dos cérebros de jovens infratores, investigar as bases biológicas da violência cometida, se propondo “[...] a fazer um mapeamento cerebral por ressonância magnética para tentar entender as manifestações físicas do problema da delinquência juvenil”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, pp. 4–5). Assim, até práticas oriundas de retrógrados tratados, podem assumir novos contornos na atualidade. Consideramos que esses discursos se atualizam, aparecendo na contemporaneidade também através de continuidades e rupturas.

De Giorgi pondera que:

As novas estratégias penais se caracterizam cada vez mais como dispositivos de gestão do risco e de repressão preventiva das populações consideradas portadoras desse risco. Não se trata de aprisionar criminosos perigosos individuais, isto é, de neutralizar fatores de risco individual, mas sim de gerir, ao nível de populações inteiras, uma carga de risco que não se pode e, de resto, não se está interessado em reduzir. A racionalidade que estamos descrevendo não é disciplinar, e sim *atuarial*. (GIORGI, 2006, p. 96).

Dessa forma, percebemos refinamentos das práticas governamentais que se direcionariam agora para a população e/ou seguimentos populacionais, respaldados por um conjunto de especialistas. Na tentativa de lidar com a problemática da questão social, se fizeram presentes várias abordagens e saberes. Novos conhecimentos tangenciaram a invenção do risco, como a economia, a estatística e pesquisas epidemiológicas.

Desta maneira, os discursos sobre o risco estão integrados a conjuntos discursivos que falam sobre a vida e modos de viver, através de saberes heterogêneos como o sociológico integrado ao modelo médico e biológico, construindo categorias como suscetibilidade, pré-disposição e exposição, por exemplo. (PONTES, 2011, p. 24).

A ênfase na vida (forjada pelo tensionamento de novas estratégias de poder) e a preocupação do governo com a população serão debatidas no próximo capítulo, de maneira articulada com a questão das novas formas de punição — especialmente relacionando com as medidas socioeducativas em meio aberto. Para isso, esboçamos algumas ponderações *foucaultianas* acerca da soberania, da disciplina e da biopolítica e das novas forças colocadas, oriundas das sociedades de controle (DELEUZE, 1992); descreveremos como se constituiu a LA e a PSC a partir do ECA e de indícios históricos.

3 MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO E A SOCIEDADE DE CONTROLE: APROXIMAÇÕES ENTRE O PODER DISCIPLINAR, O PODER SOBERANO E O BIOPODER

Difícil de entender, me dizem, é a sua poesia, o senhor concorda? — Para entender, nós temos dois caminhos: o da sensibilidade, que é o entendimento do corpo; e o da inteligência, que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender mas para incorporar. Entender é parede: procure ser uma árvore. (Manuel de Barros).

Na cartografia que aqui se esboça, faz-se necessário tecer caminhos de reflexão, acerca das táticas de poder, que penetram e perpassam a aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto, bem como sua emergência. Para isso, (1) se tornou necessário fazer uso de alguns conceitos—ferramentas de Foucault. Mesmo atentos à especificidade e à localidade destes, ensaiaremos aproximações possíveis, bem como distanciamentos necessários, com nosso território de pesquisa, de tal sorte, que talvez possamos visualizar instantes de incorporação — usando da alegoria da poesia de Manuel de Barros — e não de mero entendimento ou compreensão.

Consideramos também que para estudar esse território da LA e da PSC, é crucial sistematizar: (2) o que seriam essas medidas e o passo a passo de seus fluxos de execução, de acordo com documentos legais como ECA, SINASE e a Lei 12.594; (3) alguns indícios de condições de possibilidade para invenção da medida em meio aberto, articulando com as novas estratégias e instrumentos produzidos no interior das sociedades contemporâneas — de controle (DELEUZE, 1992) e de normalização (FOUCAULT, 2002; GADELHA, 2009).

Foucault esboça, a partir da metáfora de uma triangulação, os três tipos de poder, ou melhor, três estratégias de poder: *soberano*, *disciplinar* e *biopoder*. Estratégias que maquinaram e foram maquinadas por uma série de aparelhos específicos, atrelados a um conjunto de saberes. Apontamentos que nos dão pistas preciosas acerca de como, no decorrer das disposições de sociedade, se tornou possível a existência da população, esta vista como alvo de intervenção de uma variedade de práticas.

Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de uma triangulação: soberania—disciplina—gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais. (FOUCAULT, 2010, p. 291).

Deixando claro essa relação não substitutiva e não cronológica — necessariamente — entre sociedade de soberania, disciplinar e governamental, comungando de Gadelha (2009;) e Foucault (2002) ao ponderar que se deve partir do problema das formas de dominação e das

múltiplas sujeições, nos guiamos por esta pergunta: qual a lógica e quais, ou como, os mecanismos de dominação atuam e caracterizam as citadas sociedades?

Assim, nos interessa mais perceber os atravessamentos das técnicas e dos modos de como circulam os discursos forjados por essas sociedades do que estabelecer uma lógica “identitária” e definitiva entre elas, ou como elucida Foucault, quanto ao poder (2002, p. 40): “trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação”. Dessa forma, iremos agora escrever sobre algumas de suas características, especialmente quanto à gestão da punição, para pensar acerca das rupturas e refinamentos de algumas práticas que assistimos atualmente.

Este capítulo se faz indispensável para a nossa investigação cartográfica, pois aqui se circunscreve questões relativas às forças de regulação da juventude a partir de dispositivos jurídicos, as fases da operacionalização da Liberdade Assistida e da Prestação de Serviços à Comunidade, bem como se articulam as estratégias das diferentes táticas de poder no território das medidas socioeducativas em meio aberto.

3.1 O PODER DE VIDA E O DESAPARECIMENTO DOS SUPLÍCIOS

Foucault (2010), em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, teoriza sobre aquilo que chama “poder de vida e de morte”. No poder soberano, a concessão do direito de vida e morte para o súdito, era administrada e autorizada pelo soberano. Nessa tessitura, se destacava uma figura central (um rei ou um patriarca, por exemplo) na qual está centralizada a gerência do poder: assim como o pai deu a vida, é capaz de tirá-la — em analogia, é lícito que os súditos, naturalmente, morram por seu soberano, caso essa morte seja em prol da sobrevivência do próprio soberano.

Na medida em que funciona como um poder de vida e de morte, o poder soberano “derivava formalmente de uma velha *patria potestas* que concedia ao pai de família romano o direito de dispor da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha ‘dado’.” (FOUCAULT, 2010, p. 147). Nessa perspectiva “o direito de vida e de morte já não é um privilégio absoluto: é condicionado à defesa do soberano e sua sobrevivência, enquanto tal.” (FOUCAULT, 2010, p. 147).

O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir. O direito que é formulado como “de vida e de morte” é, de fato, o direito de *causar* a morte ou de *deixar* viver. (FOUCAULT, 2010, p. 148).

Assim, é só porque o soberano pode matar, por ter o direito de matar os seus súditos, um “direito de espada” (FOUCAULT, 2002, p. 287) que podemos dizer que o poder soberano exerceria um poder sobre a vida, mas seria pela via de causação da morte. A teoria clássica da soberania tem como um dos atributos fundamentais a noção de direito de vida e de morte, tratando a vida e a morte não como “fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais” (FOUCAULT, 2002, p. 286), mas as constituindo pelas relações de poder. Em última instância, o súdito não seria “nem vivo e nem morto” (FOUCAULT, 2002, p. 286), seria neutro.

E eu creio que, justamente, uma das maciças transformações do direito político do século XIX constitui, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania — fazer morrer ou deixar viver — com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer [...] Essa transformação, é claro, não se deu de repente. (FOUCAULT, 2002, p. 287).

O autor sinaliza uma transformação, mais aproximada de um acoplamento, um atravessamento entre o direito de soberania, que se baseia no fazer morrer e deixar viver, e um direito novo — que podemos entender como biopoder — que permite viver e deixa morrer; uma mudança que está relacionada a novas questões sociais e econômicas. Por exemplo, as novas relações criadas com o advento da industrialização, do capitalismo e do liberalismo forjaram condições de possibilidade para que outros mecanismos de circulação do poder fossem maquinados.

Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar em função de seus reclamos. Essa morte, que se fundamenta no direito do soberano se defender ou pedir que o defendessem, vai aparecer como o simples reverso do direito do corpo social de garantir sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la. (FOUCAULT, 2010, p. 149).

A partir da época clássica, novas formas de tessitura das relações de poder foram se forjando, de tal maneira que a lógica de confisco, do direito de apreensão apresentava-se, agora, como uma mera peça, entre tantas outras — como a incitação, o controle, a vigilância, a majoração das forças — saindo de cena quanto à característica principal de constituição da sociedade. (FOUCAULT, 2010, p. 148).

A teoria da soberania é vinculada a uma forma de poder que se exerce sobre a Terra, muito mais do que sobre os corpos e sobre o que eles fazem. [Essa teoria] diz respeito ao deslocamento e à apropriação, pelo poder, não do tempo e do trabalho, mas dos bens e da riqueza. [É ela] que permite transcrever em termos jurídicos obrigações descontínuas e crônicas de tributos, e não codificar uma vigilância. A teoria da soberania é, se vocês quiserem, o que permite fundamentar o poder em torno e a partir da existência física do soberano. A teoria da soberania é, se vocês

quiserem, o que permitiu fundamentar o poder absoluto no dispêndio absoluto do poder, e não calcular o poder como mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia. Esse novo tipo de poder, que não é, pois de modo algum transcritível nos termos de soberania, é acho eu, uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um dos instrumentos fundamentais da implementação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo. Esse poder não soberano, alheio portanto à forma da soberania, é o poder “disciplinar”. (FOUCAULT, 2002, p. 43).

Nesse trecho, Foucault começa estabelecer um esboço de alguns deslocamentos do poder de soberania e o poder disciplinar. Como havíamos ponderado acima, na soberania, a relação soberano—súdito — onde é necessária a existência física do soberano — não seria, quanto à economia do poder, tão eficaz quanto o poder disciplinar. Seria nos fios da disciplina que o poder seria calculado com o mínimo de perdas. O autor também articula a relação do surgimento do capitalismo bem como o da sociedade burguesa como maquinaria atravessada pelo poder disciplinar.

Imergimos, assim, em uma nova estratégia de ação do poder, considerando que o foco reside na administração e ordenação dessas forças, e não só em suas dobras, barragens, contenção. De tal forma que o poder disciplinar abala a constante da soberania, acoplando-se a ela: “ora de fato a teoria da soberania não só continuou a existir, se vocês quiserem, como ideologia de direito, mas também continuou a organizar os códigos jurídicos que a Europa do século XIX elaborou para si a partir dos códigos napoleônicos” (FOUCAULT, 2002, p.43), considerando, evidentemente, que não há um fim do poder soberano, para a estreia do poder disciplinar. Como diz Gadelha:

Segue-se daí que temos uma estranha coabitação, uma inusitada vizinhança. Um singular acoplamento entre o direito público da soberania e a mecânica polimorfa da disciplina; dois regimes por demais heterogêneos e que jamais coincidem um com o outro. Para Foucault, é entre os limites do primeiro e da segunda que de fato se exerce o poder nas sociedades modernas. (GADELHA, 2009, pp. 58–59).

Assim, mesmo correspondendo a dois sistemas bem diferentes e, como sinaliza Gadelha (2009), que não coincidem, suas estratégias podem coexistir, suas técnicas podem se perpassar; ou, nas palavras de Foucault, “um direito de soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder”. (FOUCAULT, 2002, p. 45).

Gadelha nos chama atenção para um certo risco que corremos — quando vamos estudar acerca da sociedade de soberania, de disciplina e de governo — em atribuir uma certa relação de sequencialidade e cronologia. Fala sobre “um possível mal-entendido, decorrente de uma interpretação apressada e algo esquemática de algumas formulações de Foucault relativas às relações históricas e estratégicas entre soberania e disciplinas”. (GADELHA, 2009, p. 56).

Assim, mesmo cientes de algumas persistências e continuidades de técnicas presentes nas sociedades disciplinares e de soberania, novas maquinarias de poder são forçadas. Como o deslocamento da ostentação dos suplícios — de um poder que tem seu ápice na provocação da morte — à punição da alma — de um poder que opera para a maximização das forças³⁴.

Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir*, realiza uma análise descritiva de como o “estilo penal” (2009, p. 13) apresenta diversas economias de punição, de como a utilização do corpo e do tempo é produzida de maneiras diferentes, decorrentes de distintas disposições de forças. O autor pondera como as formas de punições foram ora se extinguindo, ora mudando, ora se transformando, de tal forma que as antigas práticas de suplício e humilhações em praça pública, por exemplo, foram dando lugar a novas configurações de punição: “dentre tantas modificações, atendo-se a uma: o desaparecimento dos suplícios”. (FOUCAULT, 2009, p. 13).

Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* a morte. Talvez seja assim que se explique esta desqualificação da morte, marcada pelo desuso dos rituais que a acompanhavam. (FOUCAULT, 2010, p. 150).

Apesar de usarmos os termos “dar lugar, transformar, mudar, extinguir”, sabemos que não se trata de uma lógica sequencial, evolutiva, como já sinalizamos acima. Pelo contrário: percebemos que os “estilos de punição” são efeitos e causas de um conjunto de contingências históricas, de relações de poder que criam circunstâncias de continuidades e de rupturas.

Segundo Foucault, até o século XVIII, situações de esquitejamento, vexação, açoitamento, humilhação em praças, aplicação de chumbo e enxofre derretidos, piche em fogo, atenuar mamilos e coxas, pedir perdão publicamente, além de muitas outras, eram práticas punitivas bastante comuns e que faziam, inclusive, parte do cotidiano da população. Somente

³⁴ Estabelecendo uma relação entre o território das medidas socioeducativas e entre as continuidades e as rupturas da lógica da soberania, traremos como exemplo uma recente notícia que chamou nossa atenção: “um adolescente foi espancado e preso a um poste por uma trava de bicicleta, na Av. Rui Barbosa, no Flamengo, Zona Sul do Rio. Ele teria sido atacado por um grupo de três homens, a quem chamou de ‘os justiceiros’”. Na notícia* havia a descrição da cena: “ele foi espancado, levou uma facada na orelha, arrancaram a roupa dele e o prenderam pelo pescoço. E ninguém na rua fez nada para impedir”. Isso remete a algumas vexações públicas que os criminosos sofriam nas praças para entretenimento da população nas sociedades de soberania. Inclusive, algumas pessoas têm se posicionado a favor de semelhantes práticas. No jornal virtual que lemos essa notícia, havia comentários que endossavam a “reação” dos justiceiros, trazendo argumentos de “que o cidadão estava precisando fazer justiça com suas próprias mãos, que se a polícia funcionasse não precisaria disso, que é bem feito mesmo, já que a polícia está soltando esses adolescentes” etc.

* Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/adolescente-atacado-por-grupo-de-justiceiros-presos-em-poste-por-uma-trava-de-bicicleta-no-flamengo-11485258.html>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

“no final do século XVIII e começo do século XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo”. (FOUCAULT, 2009, p. 13).

Punições menos diretamente físicas, uma certa distinção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo como alvo principal de repressão penal. (FOUCAULT, 2009, p. 13).

Ao considerar que o corpo não é mais o alvo principal da repressão penal, não implica considerá-lo alheio a essas novas configurações sancionadoras. Ele não é captado tão visível em relação à espetacularização dos rituais de penalização corporal, tão comum até o século XVIII. “A punição pouco a pouco deixou de ser uma cena. E tudo que pudesse implicar de espetáculo desde então, terá um cunho negativo.” (FOUCAULT, 2009, p. 14). A violência sobre esse corpo, ou, como pondera Foucault (2009, p. 13), “espetáculo punitivo”, começa, assim, a serem suprimidos:

A execução pública é vista então como uma fogueira em que se acende a violência. A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão, a justiça não mais assume publicamente a parte da violência que está ligada a seu exercício. (FOUCAULT, 2009, p. 14).

Supomos que a supressão, ou melhor, o ato de ensombrar a violência direta sobre o corpo do condenado é deslocado, de tal forma que o caráter punitivo começa a se direcionar não mais somente para o corpo, mas para a alma do criminoso, usando, é claro, de outras engrenagens e argumentos.

Ou seja, se antes a violência era referendada — inclusive com o surgimento da institucionalização de alguns atores, como juízes, capatazes, padres, e propagadas nos espaços públicos — nessa nova configuração, o condenado teria um “devido processo legal”, uma punição limpa, justa, técnica, sem sangue. E, se a violência acontecesse, ela seria ilegal, marginal, secreta, restrita aos quartos fechados, às trancas³⁵ sob o estigma da tortura, sem autor institucionalizado para tal; sob a figura do capataz, por exemplo.

³⁵ Nome dado por socioeducandos — tanto os que conhecemos nos municípios de Sobral e Paracuru quanto por aqueles com quem conversamos na capital Fortaleza — a espaços punitivos de confinamento, não institucionalizados, nos Centros Educacionais ou Unidades de Internação. São normalmente espaços pequenos — menores que uma cela — onde o adolescente é deixado *trancado*, às vezes só de calção ou cueca, por algum

Mas, de modo geral, as práticas punitivas se tornaram pudicas. Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Dir-se-á: a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílio, a deportação — que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos — são penas “físicas”: com exceção da multa, se referem diretamente ao corpo. Mas a relação castigo–corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório, visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coerção e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico e a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. (FOUCAULT, 2009, p. 16). (Grifo meu).

Cientes da extensa citação e, principalmente, atentos a sua importância, consideramos que essas linhas sinalizam relações fundamentais com o nosso tema. E, ponderamos como, até agora, a economia da punição foi se modificando no decorrer dos anos, percebendo que o acesso ao corpo do condenado, antes pela via do suplício, ensaia novas relações.

Nesse fragmento, Foucault pontua que até as penas consideradas “físicas” assumiram novos contornos: a relação castigo–corpo aparece de forma diferente em um contexto de suplício — no horário de grande circulação de pessoas, na praça principal da cidade, o condenado era estripado, depois açoitado e deixado amarrado para morrer de fome — e em um contexto de privação de liberdade de um adulto, onde o condenado após a pena sentenciada em audiência, é levado a cumpri-la em instituições (prisão), por exemplo.

Dessa forma, o fim dos suplícios engendra novos tratos com esse corpo e contextualiza uma dobra entre a soberania e a disciplina: percebemos o surgimento de novos mecanismos de dominação — que constitui o que chamamos de poder disciplinar — através de novas técnicas, transpassando-se também às técnicas da sociedade de soberania. “Essa nova tecnologia política (anatomo–política do corpo), engendra também uma discursividade própria, alheia e irreduzível às leis e às regras do direito, derivadas da soberania.” (GADELHA, 2009, p. 59).

O poder disciplinar “tem como função maior adestrar [...] ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizadas em um todo.” (FOUCAULT, 2009, p. 164). Seu exercício não é massificador, nem condiciona de maneira uniforme, mas atua de maneira individualizante, “leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes”(FOUCAULT, 2009, p. 164).

tempo como medida de punição–reflexão. O tempo é relativo e oscila dependendo da gravidade da ação cometida dentro das unidades de internação.

Para Foucault, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. (FOUCAULT, 2009, p. 164). A relação enquanto “objeto” do poder é mais patente, já que o indivíduo é posto como alvo, motivo e escopo das relações de poder. Contudo, a faceta “instrumento” não é tão evidente. Todavia, se balizarmos que, nesse desenho de vigilância, presente nas sociedades disciplinares, nessas redes de olhares, o próprio indivíduo funciona também como uma engrenagem, no sentido que ele também exerce a ação do “olho que tudo vê”, ele assume o posto, controlando uns aos outros: “fiscais perpetuamente fiscalizados” (FOUCAULT, 2009, p. 201).

Assim, o poder disciplinar apresenta sua eficácia devido “ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. (FOUCAULT, 2009, p. 164). Pontuaremos, brevemente, os citados instrumentos, pois serão costurados com algumas práticas observadas na operacionalização das medidas socioeducativas em meio aberto, no tópico 3.5.

Podemos entender vigilância hierárquica como um conjunto de práticas que giram em torno do olhar, controlando-os uns aos outros e se controlando: seja observando incessantemente o indivíduo (como objeto), seja o indivíduo corporificando-se como observatório também (como instrumento) dessas “vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos.” (FOUCAULT, 2009, p. 165).

A sanção normalizadora corresponde a uma administração da ordem da qualificação (bons e maus), da repressão e do exercício corretivo de um “conjunto de comportamentos” vistos como desviantes da norma, de tal forma que tudo que não esteja adequado à regra possa ser punível. “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios” (FOUCAULT, 2009, p. 173) de maneira ininterrupta e constante.

A combinação das gradações da vigilância hierárquica e as sanções normalizadoras deságuam nas técnicas do exame. O referido instrumento mostra-se a partir de rituais cotidianos, onde o indivíduo é posto ora como sujeito que age com e pela disciplina, ora como indivíduo que é objetivado.

E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como a cerimônia dessa objetivação. (FOUCAULT, 2009, p. 179).

De tal forma que a individualidade é inspecionada, examinada e documentada, ininterruptamente. Assim, o poder disciplinar constitui uma “[...] forma de poder que tem por

objeto os corpos e por objetivo sua normalização” e compõe um conjunto de técnicas que tem como “objetivo e resultado à singularização dos indivíduos.” (CASTRO, 2009, p. 110).

Por outro lado, as estratégias disciplinares envolvem também um outro processo, de dupla face, indissociável dessa objetivação e disciplinamento dos corpos–organismos, perfazendo como que sua dimensão complementar, e que diz respeito, em primeiro lugar, à procura de uma individuação subjetiva, ou melhor, à produção, à regulação e ao controle dos indivíduos como sujeitos. Mas sujeitos de quê? De uma identidade, de um “eu”. De uma interioridade, de uma “verdade de si”, de uma personalidade, tendentes cada vez mais a se revestirem de texturas psicológicas, por efeito de relações de saber–poder específicas [...]. Em segundo lugar, e aqui se anuncia a questão da biopolítica, tais estratégias dizem respeito à regulação e ao controle do modo de vida das populações, tomando-as como objeto do cálculo do poder. (GADELHA, 2009, p. 62).

Segundo Gadelha (2009, p. 18), a biopolítica não se reduz a um tema, mas necessariamente “implica um problema, ou melhor, uma posição (e/ou por posições) de problema, envolvendo lógicas e estratégias *sui generis*”.

O autor pondera sobre *um duplo* onde forjaria práticas que têm como alvo o corpo–indivíduo–sujeito através de mecanismos de normalização constituídos por saberes disciplinares e práticas que possuem como alvo o corpo–espécie (que constitui a população) através dos mecanismos de regulamentação. O que atravessa essas práticas é a norma, como elucida Veiga-Neto (2007, p. 89): “é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população) [...] ela efetua relação entre ambos.”

Foucault entende como população uma nova modalidade de corpo, diferente do corpo–anatomo–individual engendrado pelo poder disciplinar:

É um novo corpo: corpo múltiplo, o corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento. (FOUCAULT, 2002, p. 293).

De tal forma que a norma diferencia, classifica e compara os comportamentos (noção de indivíduo) e as condutas (noção de população), traçando e constituindo a fronteira anormalidade. Seria a norma o elemento que opera, na normalização das condutas, como uma dobradiça entre a disciplina e a biopolítica, de tal forma que assistiremos à estreia da constituição de uma nova modalidade de sociedade: as sociedades de normalização. Castro considera que as sociedades modernas não seriam sociedades simplesmente de “disciplinarização”, mas de normalização. (CASTRO, 2009, p. 309).

“As sociedades de normalização se cruzam conforme uma articulação ortogonal³⁶, à norma da disciplina e à norma da regulamentação.” (FOUCAULT, 2002, p. 302). Desse modo, nessas sociedades coabitam indivíduo–corpo forjados por mecanismos disciplinares e população–vida forjadas por mecanismos de regulamentação. De forma que essa norma ambivalente — que individualiza, sob o signo da “sujeição” como campo de intervenção disciplinar, e massifica, sob o signo da “população” como campo de intervenção biopolítica — produz “uma tecnologia de poder que tem como objeto e como objetivo a vida.” (FOUCAULT, 2002, p. 303). É o biopoder.

O biopoder seria o nome dado a esse duplo: a compilação das práticas em torno da vida — seja as práticas disciplinares, seja as práticas biopolíticas. Dessa maneira, o biopoder seria esse conjunto de processos que tem como objetivo “intervir para fazer viver, na maneira de viver, e no ‘como’ da vida” (FOUCAULT, 2002, p. 295) [...] e no aumento da vida, “para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 295).

E é nessa zona de viabilidade discursiva que se iniciam as condições de possibilidade das medidas socioeducativas, pensando que sobre o adolescente autor de ato infracional se engendram práticas biopolíticas relativas a uma gestão da juventude perigosa ou em perigo e ao mesmo tempo práticas disciplinares que irão incidir sobre o sujeito adolescente.

As medidas socioeducativas são engendradas por práticas biopolíticas e disciplinares por serem configuradas na tessitura das políticas públicas, no caso, assistenciais, que são corporificadas como um serviço do CREAS. Serviço que forja intervenções sobre esse segmento populacional — alimentando estatísticas relativas às características dessa população quanto à raça, à situação socioeconômica, à escolha sexual, à habitação, à configuração familiar, ao envolvimento com drogas, ao índice de atos infracionais cometidos, ao índice de reincidência, à evasão escolar, às oficinas, aos cursos profissionalizantes etc. — para diminuir o índice de criminalidade, produzindo estudos e dados sobre eles; operando sobre a vida desse segmento.

E as medidas usam também de práticas disciplinares que subjetivam a vida desses sujeitos adolescentes, engendrando formas não violentas de se relacionar com os familiares, baseadas no diálogo, formas apropriadas de amar — usando a camisinha; frequentando o posto de saúde, principalmente as meninas, construção de projetos de vida (a partir da vetorização estudo–trabalho) partindo da não reincidência etc.

Assim, a LA e a PSC habitam práticas que funcionam como “uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de

³⁶ Relativa a uma perpendicularidade de forma que se atravessam as normas disciplinar e de regulamentação.

forças que é preciso tornar úteis e ao mesmo tempo dóceis” (FOUCAULT, 2002, p. 297) e que forjam intervenções sobre esse grupo de viventes: “[...] uma tecnologia que agrupa os efeitos de massa próprios de uma população [...] que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos”. (FOUCAULT, 2002, p. 297).

Percebemos também que se espalha, que se atravessa e que se constitui — como um fenômeno salutar — às sociedades atuais características de uma sociedade de controle. Deleuze ao lançar questionamentos acerca da finitude e de novos arranjos das sociedades disciplinares, teorizadas por Foucault, alerta sobre uma possível crise dos meios de confinamento, como a escola, a prisão e a família.

Segundo Deleuze, existiriam, assim, novos arranjos sendo colocados, outras formas de condução de práticas sociais: não mais as antigas disciplinas que operariam em um sistema fechado, funcionando por meio de instituições totais, mas sim “formas ultrarrápidas de controle ao ar livre.” (DELEUZE, 1992, p. 220). O que seria esse controle ao *ar livre*? E como ele se articularia com as medidas socioeducativas em *meio aberto*?

Nas sociedades de controle, as formas de encarceramento estariam “ultrapassadas”, de forma que o controle se exerceria na condição de uma liberdade, de maneira que esse controle seria mais fluídico, mas ao mesmo tempo, não deixaria nenhum vácuo. Nessas sociedades, os homens não são mais confinados, mas sim endividados financeira ou moralmente, de modo que se tornou possível um controle incessante em lugares abertos, sem confinamentos ou contenções físicas.

Uma outra característica dessas sociedades é o uso de números de identificação, seja o do CPF, do RG, da matrícula na escola ou faculdade, da placa do carro, do endereço, do telefone, possivelmente presentes no *login* etc. Podemos elencar usos de números que são bastante recorrentes no território da LA e da PSC: o número do processo de adolescente, usado pelos técnicos judiciários e pelo assessor jurídico.

Essa contribuição *deleuzinana* é fundamental para pensarmos as medidas socioeducativas em meio aberto, considerando, especialmente, o novo caráter punitivo, com ênfase educativa e não privativa de liberdade, que orienta a concepção da medida. A proposta da LA e da PSC não está no aprisionamento do socioeducando, pelo contrário, há uma ênfase no caráter *aberto* da medida. De forma que o adolescente, em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, não se encontra confinado, ele “responde em liberdade”, mas é alvo de um conjunto de mecanismos de controle ininterruptos, invisíveis (e visíveis) engendrados pela “implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação” (DELEUZE, 1992, p. 225) característicos das sociedades de controle.

A descrição de algumas práticas da medida, o aprofundamento da relação de sua operacionalização com os mecanismos disciplinares regulamentadores do biopoder e mecanismos de controle serão trabalhos no tópico 3.5. Por hora, avançaremos em nossa análise, organizando algumas condições de possibilidade para a invenção da medida socioeducativa.

Entendemos como condição de possibilidade uma série de circunstâncias, como: (1) o contexto de redemocratização do Brasil após a saída da Ditadura Militar; (2) a articulação dos movimentos sociais, principalmente relacionados à luta pela visibilidade da infância e da juventude; (3) as novas forças (o imperativo da socioeducação) na operacionalização das políticas públicas ligadas à adolescência infratora; (4) à ênfase na aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto ou na perda de medidas em meio fechado etc.

3.2 A RODA DOS EXPOSTOS, OS CÓDIGOS DE MENORES E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Apresentaremos um conjunto de pistas, auxiliado por preciosos interlocutores, com o intuito de montarmos alguns caminhos de produção de sentido acerca do tema. Pinheiro (2006), ao detalhar os diferentes cenários sócio-históricos e ao relacioná-los às diferentes representações da criança e do adolescente, nos chama atenção à concepção da infância e da juventude como objetos de proteção.

A preocupação em relação à minoridade, sendo tomada por essa forma de regulação, foi inicialmente perpassada por ideais cristãos (amor ao próximo, compaixão, caridade, benemerência) e por atividades de filantropia:

[...] há uma, por demais difundida, que remonta ao século XVIII, a Roda dos Expostos [...]. Criada em 1738, na cidade do Rio de Janeiro, por um benemérito de então, Romão Mattos Duarte, a instituição era ligada às casas de misericórdia, e tinha como objetivo acolher crianças que se encontravam expostas, ou seja, abandonadas. Eram, em geral, crianças de famílias muito pobres ou, também, os denominados filhos ilegítimos ou bastardos — tidos fora do casamento [...]. (PINHEIRO, 2005, p. 53).

A Roda³⁷ foi uma das primeiras ações de proteção às crianças abandonadas. Contudo essa ação não estava apenas atrelada ao “fazer o bem aos necessitados”, mas também estava relacionada a uma solução para os “menores desvalidos e enjeitados” (OSTERNE, 1995, p. 1

³⁷ O nome de roda, pelo qual se tornou mais conhecida, deve-se à assimilação da instituição ao dispositivo onde eram depositadas as crianças. A Roda era um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidos os “expostos”. Esse dispositivo permitia que as crianças fossem entregues à Casa sem que o depositário e o recebedor pudessem ver-se reciprocamente. (COSTA, 1983, p. 164).

apud PINHEIRO, 2005, p. 53) da população pobre — que deveria reproduzir-se de maneira organizada para obter um número desejado de trabalhadores para profissões marginais — e da manutenção dos bons costumes, tendo em vista que a Roda dos Expostos também serviria de depósito para filhos ilegítimos.

O objetivo da Roda é caracterizado como caritativo–assistencial (SOARES, 1959), já que constitui uma engrenagem de um protótipo de sistema assistencial fundamentado na caridade religiosa. Essa imagem corrobora com a reflexão de Donzelot acerca da existência de uma reorganização de comportamentos educativos quanto à gestão dos pobres:

[...] sob a etiqueta de “economia social” todas as formas de direção da vida dos pobres com objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia. (DONZELOT, 2001, p. 22).

Contudo, como pontua Gadelha, os processos de regulação dos corpos não se dão sem resistência (1998, p. 95), de tal forma que a população pobre também acabou estabelecendo novos usos dessa tecnologia da Roda como pondera Jurandir Freire Costa:

Fundada para proteger a honra da família colonial e a vida da infância, a Casa dos Expostos terminou por obter um efeito oposto ao inicialmente previsto. Dispondo da Roda, homens e mulheres passaram a contar com um apoio seguro às suas transgressões sexuais. Estavam certos de que podiam esconder seus ilegítimos em local onde seriam bem tratados. De protetora da honra, a Casa tornou-se um incentivo a libertinagem. Por outro lado, os higienistas notaram que, fato bem mais grave, a Roda convertera-se pela pobreza de instalações e meios de manutenção, num verdadeiro foco autóctone de mortalidade infantil. (COSTA, 1983, pp. 164–165).

Dessa maneira, a criança e a juventude, ainda circunscrita pela noção da menoridade, irá ser alvo de diferentes estratégias de controle e será vista, cada vez mais, como um instrumento de poder. Segundo Pinheiro (2006, p. 55), “o final do século XIX e os primórdios do século XX são o cenário no qual se combinam alguns acontecimentos sócio-históricos que fazem emergir outra concepção sobre a criança e o adolescente”. Acontecimentos como o nascimento da república e a abolição do regime escravocrata inauguram uma nova tessitura política em que elucida a ideia de fortalecimento do Estado e a ideia nacionalista de povo brasileiro.

De tal forma que várias práticas de combate à mortalidade infantil (já nesses termos) serão concebidas (posto que as crianças deveriam sobreviver e crescer, para se transformar em adultos que servissem ao Estado), bem como práticas de educação e de profissionalização, “que se prestavam, fortemente, aos interesses do País, ao qual as crianças e os adolescentes deveriam se fazer submissos, contribuindo para o desenvolvimento nacional, para forjar um povo, um Estado”. (PINHEIRO, 2006, p. 56).

Esse reconhecimento pelos setores públicos sobre a minoridade, bem como o despertar do Estado sobre esse público estava relacionado à “preparação de mão de obra para servir aos ditames do desenvolvimento do Estado [...] sem subverter a ordem estabelecida”. (PINHEIRO, 2006, 56). De tal forma que se tornou necessário:

[...] disciplinar e controlar as crianças e os adolescentes — em especial os pertencentes às classes subalternas — para que se tornassem úteis à Nação, como mão de obra adequada às tarefas próprias a um país subdesenvolvido, com uma história social recente de mão de obra escrava, de economia sujeita aos ditames do País colonizador; uma mão de obra agora não mais escrava, mas que se pudesse se fazer submissa e que ocupasse as funções subalternas no processo de modernização ao qual o País começa a aderir. Para tanto, era fundamental que a formação da criança e do adolescente pobre se fizesse sob controle e disciplinamento. (PINHEIRO, 2006, p. 57).

Interessante como o processo de modernização do Brasil, citado acima, usa de argumentos atravessados pela lógica do poder disciplinar (que ponderamos no tópico anterior). Pinheiro esboça uma série de ações de trato com a minoridade, em especial a que compunham as classes subalternas. Intervenções que tinham como objetivo disciplinar esse público, para torná-los trabalhadores em potencial — produtivos e úteis à Nação; uma mão de obra adequada. Assim, o indivíduo menor era alvo de um conjunto de procedimentos para garantir a ordem estabelecida.

Os novos contornos do movimento higienista de 1923 — ano de formalização da Liga Brasileira de Higiene Mental na cidade do Rio de Janeiro, pelo médico Gustavo Riedel — traziam ideias relativas a uma ideologia eugênica, à profilaxia e à adaptação dos indivíduos por meio da educação.

Associado ao período de urbanização vivenciado pelo País onde grande parte da população que vivia no campo migrou para a cidade, instalando-se um crescente número de jovens nos centros das cidades: os “adolescentes, não absorvidos pelo sistema escolar nem pelo mercado de trabalho, tornam-se personagens de presença constante e crescente nos logradouros públicos das grandes cidades, a partir do início do século XX”. (PINHEIRO, 2006, p. 61).

Entrou em vigor, em 1927, o Código de Menores, como regimento que normalizaria um conjunto de práticas intervencionistas para “lidar” com essa população de jovens pobres, ou melhor, com “a minoridade”. De tal forma, que assistimos a uma estigmatização das crianças e dos jovens pobres através da noção de situação irregular expressa no seu Art. 2º, a seguir.

Art. 2º – Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

§ I – privado de condições essenciais à sua 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 – vítima 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 costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

§ IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

§ V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

§ VI – autor de infração penal.

Parágrafo único: entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial.

Percebemos que o referido código tem como público alvo a menoridade pobre — e, por isso, irregular — atravessada, então, pelo imaginário da pobreza, se atribuíam características inerentes ao pobre, como vulnerabilidade, perigo, abandono, carência etc. A noção de irregularidade está relacionada: à privação de instrução, de castigos moderados pelos pais, bem como condicionada à situação de perigo moral, à vivência em um ambiente contrário aos bons costumes, ao desvio de conduta, à inadaptação familiar-comunitária ou à delinquência.

À medida que os menores começaram a ser vistos como uma questão social, quando eles começaram a constituir uma população — provavelmente perigosa — observamos um conjunto de procedimento regulamentadores incidir sobre eles: como a construção de instituições totais com o objetivo de punir (pela vida da correção), a circulação de discursos que tornavam da ordem do natural a necessidade de intervenção urgente com esses menores desassistidos e/ou perigosos; estudos, em sua maioria, pelo viés higienista, acerca dessa população quanto à morbidade etc. Enfim, correspondendo a algumas práticas governamentais que almejavam o controle desse segmento populacional.

Há uma busca pela neutralização do perigo que esses jovens representavam à sociedade, já que muitos desses marginais deveriam ser retirados do convívio comunitário, isolados e institucionalizados em casas de internamento, como a SAM (Serviço de Assistência ao Menor) e a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor) que substituiu a SAM, através da Lei n. 4.513/64, em 1964, com o regime militar.

Surgiram, então, expressões institucionais e instituintes de práticas sociais, que viviam na coerção de um caminho para enfrentar as ações praticadas pelos que eram considerados “delinquentes”: a elaboração do primeiro Código de Menores da América Latina, que entrou em vigor em 1927, no Brasil; e a criação do SAM, em 1940, para o atendimento de “menores” de 18 anos abandonados e delinquentes, em âmbito nacional. (KRAMER, 1992; OSTERNE, 1993 *apud* PINHEIRO, 2006, p. 61).

Assim, a partir do argumento de que nos grandes internatos os menores estariam melhor assistidos do que em companhia das suas famílias, no Brasil, concebeu-se um

conjunto de instituições e serviços, como a LBA (Legião Brasileira de Assistência), o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Individual), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor).

Estes se solidificaram, através de ações intervencionistas do poder público, durante a Era de Vargas, compondo uma política social onde a questão da menoridade aparecia como uma preocupação nacional. Aqui, assistimos uma dobra entre o poder disciplinar e a biopolítica, pois as ações intervencionistas governamentais estão direcionadas tanto ao corpo do menor, quanto ao seu segmento populacional.

Após o fim da Ditadura Militar, por volta da década de 80, o Brasil ensaia ações de redemocratização. Assim, em consonância com o previsto na Constituição de 1988, o Brasil aprova um novo código, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O Estatuto teve como base instituições, tratados, convenções, pactos e acordos internacionais, como o Pacto de San José, da Costa Rica, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como ideias inspiradas nas Regras de Beijing, como também toda uma movimentação social.

Percebemos um interessante deslocamento entre os dois códigos: passa-se de uma concepção menorista de “alguém a ser assistido”, presente no Código de Menores, a uma concepção de “jovem” — articulada no Estatuto — garantindo ao adolescente ser um sujeito pleno de direitos e afiançando-lhe uma proteção integral com garantias fundamentais.

Práticas oriundas dos movimentos sociais e da classe civil organizada fomentam esse processo de democratização e maquinam um novo contexto brasileiro, criando condições de possibilidade para a elucidação do Estatuto da Criança e do Adolescente, inaugurando a proposta de que o adolescente é um sujeito de direitos “independente de qualquer critério classificatório, tais como origem econômica, idade, estrutura familiar”. (PINHEIRO, 2006, 81).

Dessa maneira, podemos afirmar que isso sinalizou uma mudança de paradigma em relação ao trato com a menoridade—juventude, de maneira que o ECA não se dirige a apenas uma porção — a pobre — da população de crianças e adolescentes, ele se propõe a ser uma lei universal; diferente dos códigos de menores, que se dirigem a uma infância minorizada, aos diminuídos sociais. De certa forma, podemos ver uma diferenciação nesse sentido, já que o ECA estaria direcionado a toda população infanto-juvenil, não apenas a um segmento desta. Importante ponderar acerca das continuidades (ambos organizam um controle social) e rupturas (paradigmas da situação irregular e do desenvolvimento social).

Se uma noção de situação irregular da menoridade é forjada nos códigos de menores, no Estatuto se produz a noção de sujeito de direitos engendrado por uma lei que preza pelo desenvolvimento social. Assim, no ECA, encontramos a pretensão de proteção integral às crianças e aos adolescentes e a descrição de seus direitos — vida, educação, saúde, respeito, liberdade, dignidade, convivência familiar e comunitária —, bem como deveres da família e da sociedade em relação a esse segmento.

O Estatuto dispõe também de um conjunto de medidas de proteção que corresponderiam à práticas de preservação dos vínculos familiares, integração de uma família substituta — uma vez esgotadas as tentativas de manutenção e acompanhamento da família de origem —, atendimento personalizado e em pequenos grupos de tal forma que a criança e o adolescente possam ser assistidos em suas “especificidades”, participação na vida comunitária local, uso de abrigo quando necessário, matrícula em escola ou curso, requisição de tratamento médico etc.

Além das citadas medidas protetivas (acima exemplificadas), o ECA também legisla sobre as medidas socioeducativas, que diferentemente das de proteção, só podem ser aplicadas a adolescentes, mediante o cometimento de ato infracional. Tema que aprofundaremos no próximo tópico.

3.3 A RELAÇÃO DAS MEDIDAS, SINASE, LEI 12.594: EXECUÇÃO DA LA E DA PSC A PARTIR DE ORIENTAÇÕES LEGAIS

Uma medida socioeducativa é determinada pelo juiz da Infância e da Juventude quando o adolescente comete um ato infracional. Segundo o Art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se ato infracional qualquer crime ou contravenção penal praticado por pessoas menores de 18 anos.

Quando um adolescente comete um ato infracional, como forma de responsabilizá-lo, o juiz poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA), inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional — os Centros Educacionais, a partir de uma gradação de gravidade bem similar ao Código Penal. Como orienta § 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente, a medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Assim, entendemos que, quanto mais grave for a infração, mais severa será a punição. Ou seja, se um adolescente “pichar” um muro, e for seu primeiro ato infracional,

provavelmente o juiz poderá aplicar a medida de advertência ou de reparação ao dano. Se o adolescente já tiver cometido um ato infracional, ou seja, se ele for reincidente, a decisão do juiz será mais severa. Se um adolescente cometer um roubo seguido de morte, provavelmente o juiz irá aplicar uma medida mais “pesada”.

De acordo com o ECA, o adolescente é socialmente responsável por seus atos, embora não seja responsável penalmente. Segundo o SINASE, a primeira diretriz pedagógica do atendimento socioeducativo é a prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionadores:

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionadora, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja visto que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica. (CONANDA, 2006, p. 47).

É necessário chamar atenção para essa tentativa de saída de um eixo mais punitivo para um mais educativo, consonante com as novas configurações já inferidas nos tópicos anteriores desse capítulo. Salutar, também, é interrogar acerca do que seria essa natureza sócio-pedagógica das medidas, ou sua inscrição “na perspectiva ético-pedagógica”.

Assim, nosso objeto — a questão da operacionalização da medida em meio aberto, em Fortaleza — é forjado no tangenciamento dessas novas formas de controle, sem a ênfase no aparelho disciplinar da prisão, mas trazendo a liberdade vigiada e administrada como possibilidade para um acompanhamento sistemático do socioeducando e para uma gerência ou gestão do risco desse segmento populacional.

O SINASE surgiu em 2006 a partir de uma orientação do CONANDA (Conselho Nacional da Criança e do Adolescente) consonante com as diretrizes do ECA, referenciando-se aos Arts. 88, 90, 101 e 103–121; “[...] fruto de uma construção coletiva que envolveu nos últimos anos diversas áreas do Governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o País. (CONANDA, 2006, p. 13). Em janeiro de 2012, o SINASE, finalmente, tornou-se a Lei 12.594.

O SINASE é o conjunto ordenado por princípios, regras e ações, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve o processo de apuração de ato infracional e de execução de medida socioeducativa. Este sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atenção a esse público. (CONANDA, 2006).

Dessa forma, o SINASE, bem como a Lei 12.594, corroboram com o princípio da municipalização do atendimento a crianças e adolescentes infratores (já pontuado pelo ECA). Assim, será o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) quem atuará em vários municípios como operador nas medidas em meio aberto — Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

Fortaleza, *locus* da presente pesquisa, capital de grande porte, viveu em 2013 um momento de transição, consequente das orientações da *nova* tipificação (Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais), de tal forma que todo o serviço de acompanhamento das medidas em meio aberto migrou para os CREAS, fluxo que será aprofundando no decorrer desta dissertação, em especial no Capítulo 4: Monumentos e ciladas da produção do campo no fluxo inventivo de uma cartografia. Explicitando o Guia de Orientação do CREAS:

O CREAS deve ofertar atenções na ocorrência de situações de risco pessoal e social por ocorrência de negligência, abandono, ameaças, maus-tratos, violências física–psicológica–sexual, discriminações sociais e restrições à plena vida com autonomia e exercício de capacidades, prestando atendimento prioritário às crianças, aos adolescentes e suas famílias nas seguintes situações: [...] adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade; adolescentes e jovens após cumprimento de medida socioeducativa e de Internação Estrita, quando necessário suporte à reinserção sócio-familiar.³⁸

A PSC determina que o socioeducando execute tarefas gratuitas e de interesse geral, por período não superior a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, ONGs, projetos municipais e outros. Encaminha-se o adolescente para que cumpra a medida próximo a sua residência, orientando-o acerca da importância de seu serviço à comunidade, tentando escapar da ideia “de trabalhar de graça”, queixa tão comum dos adolescentes nos atendimentos.

As tarefas realizadas nas instituições devem ser atribuídas conforme o perfil do adolescente — se sabe ler e escrever, se tem iniciação no manuseio de computador — devendo ser cumpridas no contraturno escolar ou a qualquer dia da semana, de acordo com o Parágrafo Único do Art. 117.

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade consiste na realização, pelo adolescente, de serviços comunitários gratuitos e de interesse geral, por período não excedente a seis meses, com jornada semanal de oito horas, junto a organizações governamentais e não governamentais da rede socioassistencial, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, não existindo impedimentos que sejam de âmbito federal, estadual e municipal. Os serviços serão prestados gratuitamente e têm um caráter de responsabilização do adolescente pelo processo de aprendizagem e não pela sua culpabilização. Essa medida tem um caráter pedagógico e socializante e sua execução não pode prejudicar a frequência à escola e à jornada de trabalho.³⁹

Já em relação à medida de LA, o ECA e o SINASE apontam que sua duração não poderá ser inferior a seis meses nem superior a um ano e cumpre realizar os seguintes encargos:

³⁸ Compilado do Guia de Orientação n. 1 (2006, pp. 9–10).

³⁹ Compilado do Guia de Orientação n. 1 (2006, p. 16).

[...] 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. (BRASIL, 1900, p. 79).

Em linhas gerais, medidas assim se caracterizam pela inclusão do adolescente em cursos profissionalizantes, acordando com as habilidades e os interesses de cada socioeducando que, como ocorre na PSC, não venha reduzir a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho⁴⁰.

A medida de Liberdade Assistida implica em concessão de liberdade sob condições, ou seja, é uma medida a ser executada em meio aberto, porém com característica de restrição de liberdade. Mantém o adolescente em seu meio familiar e comunitário, acompanhado por serviço especializado oferecido pela política de assistência social. A medida é fixada por até seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida.⁴¹

Em ambas as medidas, os socioeducandos são atendidos por uma equipe técnica, composta por profissionais de psicologia, pedagogia, serviço social e direito, que acompanha o adolescente no decorrer de toda a medida. Durante esses atendimentos, os profissionais se revertem, de modo que cada especialidade possa ter ao menos um encontro com o menor. Nesses momentos, ocorre o preenchimento de alguns instrumentais como o atendimento inicial (ANEXO I), a visita domiciliar (ANEXO G), o atendimento familiar (ANEXO J), evolução de acompanhamento (ANEXO H), etc. Um dos instrumentais que mais detalharemos é o Plano Individual de Atendimento (PIA), que aparece em forma de contrato; com objetivos e prazos, deve ser cumprido no período da medida.

Pontuamos brevemente quais as condicionalidades da LA e da PSC, esboçando diferenças e semelhanças, segundo documentos de orientação. No decorrer da pesquisa, alguns técnicos trouxeram distinções entre ambas: a PSC apareceria como a mais “punitiva” para os adolescentes e como a mais eficaz para alguns operadores da medida. Já a LA seria vista como “aquela medida só de assinar”. Essas tensões entre a LA e a PSC serão trabalhadas no Capítulo 6: Cidadania, Confissão e Contestações da LA e da PSC.

Nos próximos tópicos descreveremos rapidamente as fases da execução, bem como articularemos algumas reflexões sobre a medida em meio aberto, o poder disciplinar e o biopoder.

⁴⁰ O termo “trabalho” aqui se encontra generalizado. É interessante retomarmos nossas questões acerca do trabalho e da adolescência, principalmente a partir do perfil dos adolescentes envolvidos em ato infracional. O trabalho do adolescente, em muitas situações, representa a fonte de sustento familiar. É muito comum o adolescente substituir o lugar do pai, economicamente e simbolicamente, inclusive como “o dono da casa”. É preciso iniciar uma discussão profunda acerca do casamento das condicionalidades propostas no ECA e a possibilidades advindas do contexto de vida do adolescente, em relação ao tema trabalho, destrinchando o conceito “aprendiz”.

⁴¹ Compilado do Guia de Orientação n. 1 (2006, p. 15).

3.4 A FASE POLICIAL, PROCESSUAL (MINISTERIAL E JUDICIAL) E DE EXECUÇÃO DA SENTENÇA SOCIOEDUCATIVA

Ao cometer a infração, o adolescente é apreendido e encaminhado a uma Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA)⁴². Se houve flagrante do ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça à pessoa, é realizado um auto de apreensão. Se não, realiza-se apenas um boletim de ocorrência circunstanciado.

Há a escuta desse adolescente que deve ser feita mediante a presença dos responsáveis. Se isso não for possível, que seja, ao menos, na presença do Conselho Tutelar. Colhido o depoimento, a DCA realiza encaminhamento à Vara da Infância e da Juventude para autuação e decisão quanto ao flagrante, iniciando-se a fase ministerial. Nesta, o promotor de justiça ouve o adolescente, os responsáveis, as vítimas e as testemunhas. A promotoria pode apontar três destinos para o adolescente: (1) arquivamento do processo, (2) remissão do processo,⁴³ com ou sem medida, ou (3) representação contendo a descrição dos fatos e requerendo aplicação da medida socioeducativa, que será encaminhada ao juiz da Vara da Infância e da Juventude — que designará audiência de apresentação e decidirá sobre a necessidade da internação provisória⁴⁴ por até 45 dias, até que este aplique a medida socioeducativa pertinente⁴⁵, iniciando-se a fase judicial.

É bastante comum, na fala dos adolescentes, referirem-se a esse período de até 45 dias de reclusão em centros educacionais — período de espera da decisão do juiz — como período “de engorda”. Justificam que como tem refeições várias vezes por dia e por ficarem “descansados”, acabam voltando para casa: “todo gordo, todo inchado; o povo bota é fermento na comida”.⁴⁶

O juiz poderá proferir duas possibilidades de sentença: (1) absolvição do adolescente, consistindo no arquivamento do processo ou (2) determinação da aplicação de medida

⁴² Sabemos que em muitos municípios não há nem delegacias nem juizados especializados à criança e ao adolescente, de tal forma que, infelizmente, a apuração do ato infracional acontece em delegacias comuns e as audiências de aplicação da medida em juizados comuns, ferindo as orientações do ECA.

⁴³ Concedida pelo representante do ministério público, como forma de exclusão do processo, antes de iniciado o procedimento judicial, caso iniciado o procedimento à concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação do ato infracional, nem prevalece para efeito de antecedentes, no entanto pode incluir na aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto, Arts.126–127 do ECA.

⁴⁴ Adolescente internado provisoriamente por até 45 dias enquanto aguarda conclusão do procedimento do juizado.

⁴⁵ A decisão judicial sobre qual medida aplicar é baseada nos seguintes critérios: indícios suficientes de autoria e de materialidade; demonstração da necessidade imperiosa da medida; a gravidade do ato infracional; o contexto pessoal do adolescente; sua capacidade de cumprir a medida a ser imposta etc. A análise do contexto pessoal é subsidiada também pelo relatório social apresentado pela equipe técnica da internação provisória que, segundo o ECA, não poderá ultrapassar os 45 dias.

⁴⁶ Comentário realizado por um socioeducando sob Liberdade Assistida, no período em que a pesquisadora trabalhou no Município de Sobral.

socioeducativa se demonstrado que o ato infracional ocorreu e que o adolescente foi o autor. E, se a medida for sentenciada por LA ou PSC⁴⁷, o adolescente é encaminhado para o CREAS da Regional mais próxima de sua residência.

Os adolescentes submetidos tanto à PSC como à LA têm atendimentos com a equipe técnica do serviço das medidas do CREAS, a periodicidade desses atendimentos é condicionada à capacidade do serviço e à excepcionalidade do caso, pois a regularidade é relativizada. No caso da PSC, após a feitura do PIA, o adolescente é encaminhado para a instituição onde ele irá prestar tal serviço. Durante toda a PSC, a equipe do CREAS se comunica com a instituição — um projeto da prefeitura, uma ONG ou escola, por exemplo — para pensar atividades (educativas) que o adolescente poderá exercer a fim de cumprir a medida, para sondar a frequência, a assiduidade e o comportamento do adolescente na instituição.

No caso da LA, o adolescente também deve frequentar os atendimentos da equipe com assiduidade e frequência. As datas de retorno, teoricamente, seriam mais próximas para garantir um controle maior, bem como o encaminhamento para um curso profissionalizante. Nessa medida, o PIA também é feito. Contudo, por conta do grande fluxo de adolescentes encaminhados pelo juizado e pouca disponibilidade física e de profissionais, os atendimentos ficam muito espaçados.

O SINASE orienta que o socioeducando seja acompanhado também por grupos ou equipes especializadas e que a família seja também assistida. Em ambas as medidas, a equipe avalia a efetivação das condicionalidades da medida para redigir um relatório ao juizado apontando acerca do cumprimento ou do descumprimento da medida.

Condições estas relacionadas à obrigatoriedade da matrícula na escola (frequência escolar), a assiduidade nos atendimentos agendados pela equipe, o cumprimento de combinados — quando o adolescente atende ao encaminhamento: seja ao Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS-AD) para tratamento, seja à Casa do Cidadão, para emissão de documentos, seja ao um posto de saúde ou a um curso profissionalizante. A partir do exposto, começaremos a nos interrogar acerca da *nova* proposta — o “meio aberto” — das medidas socioeducativas e seus contornos.

3.5 A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO ATRAVESSADA PELO PODER DISCIPLINAR E PELA BIOPOLÍTICA NAS SOCIEDADES DE CONTROLE

⁴⁷ Apesar de que já nos deparamos com vários casos em que o Juiz encaminha o adolescente com as duas (LA e PSC), o que pode sinalizar um possível desconhecimento do judiciário em relação a aplicação da medida.

Após ponderar sobre o que seriam a LA e a PSC, historicizando suas condições de possibilidade, retornaremos a articulação com as contribuições *foucaultinas*. É possível relacionar a ideia de que o corpo é colocado em um sistema de coerção, privação, obrigações e interdições às exigências da medida socioeducativa, considerando que uma vez o adolescente estando em cumprimento da LA, PSC ou mesmo ambas, ele precisa atender a um conjunto de condicionalidades, como a obrigatoriedade de estar estudando, frequentando os atendimentos e aos grupos temáticos conduzidos pela equipe técnica; ele é estimulado a “participar de um curso profissionalizante”, a “se afastar das más influências” e, no caso da PSC, é obrigado — pela própria descrição da medida — a prestar oito horas semanais em serviços — “tarefas com o teor educativo”, “serviço com proposta pedagógica” — em instituições públicas.

O socioeducando não se encontra em uma situação de privação de liberdade, como o nome da medida já esclarece, “em meio aberto”, contudo, há uma restrição da liberdade: além das exigências acima descritas, o socioeducando só pode viajar, mediante autorização da equipe, “mudança de endereço deve ser previamente comunicada”, e o trânsito do adolescente também é restrito, no quesito horário. Os adolescentes não podem “ficar na rua” sem responsáveis após às 20h, podendo ficar até às 22h se este estudar à noite.

“Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito.” (FOUCAULT, 2009, p. 20). No caso das medidas socioeducativas em meio aberto, não há uma privação de liberdade, mas a *restrição* da liberdade como direito; ou seja, o socioeducando cumpre a medida em liberdade, contudo, esta é foco de constante vigilância, através de diversas práticas de operacionalização da medida.

Como já sinalizamos essas práticas e explicamos minimamente as exigências que incidem sobre esses adolescentes, podemos afirmar que as citadas medidas estão em consonância com os modernos mecanismos de justiça criminal que envolve uma penalidade incorporal (FOUCAULT, 2009, pp. 20–21), atingindo bem mais a vida do que o corpo (FOUCAULT, 2009, p. 17), mais a alma que o corpo.

O poder disciplinar opera uma espécie de “almanização” do corpo, de tal forma que será pela superfície da alma que se dará o acesso ao corpo político: ela habitará esse corpo, levando-o a essa modalidade específica da existência. “Trata-se de recolocar as técnicas punitivas — quer elas se apossam do corpo no ritual dos suplícios⁴⁸, quer se dirijam à alma —

⁴⁸ O suplício é uma técnica que produz sofrimento, oscilando conforme o grau da atrocidade do crime cometido, de tal forma que a punição deve servir de exemplo aos outros homens.

na história desse corpo político.” (FOUCAULT, 2009, p. 31). Estamos a mirar uma tecnologia de poder sobre o corpo, através da alma,

que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (FOUCAULT, 2009, p. 32).

Entendemos que poder disciplinar, como “uma modalidade–poder múltipla, relacional, automática e anônima” (POCGREBINSCHI, 2004, p. 191) que incide nas práticas de condução e atendimento aos socioeducandos. Esse poder se respalda por uma ênfase punitiva da alma em detrimento do corpo, o que é bem exemplificado na proposta das medidas socioeducativas onde há prerrogativa de não violência e de se constante sensibilização desse adolescente.

A “produção” de uma alma aparece enquanto peça estratégica da articulação do poder sobre o corpo, como “efeito e instrumento de uma anatomia política”. (FOUCAULT, 2009, p. 32). O castigo, portanto, desloca-se do plano da dor e da vingança para o plano da reeducação, da cura e da ressocialização — nova modalidade econômica da punição que põe em evidência uma série de saberes em articulação das disciplinas clínicas e das ciências humanas. Enxergamos o refinamento desses saberes através das personagens “psi”, pedagogos e assistentes sociais, nas práticas de acompanhamento dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Esta interioridade — chamada alma, psique, sujeito, “eu” — nasce a partir de uma nova modalidade nas práticas punitivas, que devem atingi-la antes que o corpo, como dizia Mably (1789 *apud* FOUCAULT, 2009, p. 30): “que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo”. Podemos encontrar pistas de entendimento para a significação daquilo que, ao mesmo tempo, aparece como aforismo e como conclusão terminal da obra *Vigiar e Punir*, “a alma, prisão do corpo”.

Temos aí dois deslocamentos importantes, que convém avaliar: (1) o fato de esta alma ser uma peça estratégica para uma narração retrospectiva do crime; (2) o deslocamento de ênfase da culpabilidade (complexo jurídico-científico) para a periculosidade do criminoso (economia administrativa da pena).

De que modo um poder vem a exercer suas mais altas prerrogativas e causar a morte se o seu papel mais importante é o de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem? Para um poder desse tipo, a pena capital é, ao mesmo tempo, o limite, o escândalo e a contradição. Daí o fato de que não se pôde mantê-la a não ser invocando, nem tanto a enormidade do crime quanto à monstruosidade do criminoso, sua incorrigibilidade e a salvaguarda da sociedade. (FOUCAULT, 2010, p. 150).

Este deslocamento do crime para o criminoso implica em um raciocínio específico: o enfoque do crime como ato ilícito dá lugar ao destaque do autor do ato, na figura de sua alma,

se formalizando no deslizamento do crime para o criminoso; a invenção do indivíduo. Percebamos, então, estes dois aspectos que operam deslocamentos da ação de um poder cuja estratégia não é mais levar à morte, mas gerir a vida e garantir a segurança da população — configurando estratégias biopolíticas. De tal forma que uma nova tecnologia de poder começa a se maquinar na segunda metade do século XVIII. “Em outras palavras, o biopoder implanta-se de certo modo no poder disciplinar, ele embute e integra em si a disciplina, transformando-a ao seu modo.” (POCGREBINSCHI, 2004, p. 195).

O biopoder usa de instrumentos distintos do poder disciplinar, o primeiro tem como alvo a população, também massificando as coletividades. “Daí que os efeitos do biopoder se fazem sentir sempre em processos de conjunto, coletivos, globais” (POCGREBINSCHI, 2004, p. 165), enquanto que o poder disciplinar toca os indivíduos isoladamente, promovendo a individualização do homem.

Ao retomar essas ferramentas conceituais *foucaultinas* e na tentativa de estabelecer caminhos de problematização com nosso objeto, percebemos que o adolescente autor de ato infracional funciona como alvo de um conjunto de técnicas disciplinares e, ao mesmo tempo, esse mesmo adolescente também é capturado como uma coletividade, pelo viés de uma população da juventude infratora que precisaria ser gerenciada, constituindo-se como um alvo de novas táticas de poder, de técnicas biopolíticas. Isso posto, entendemos que as políticas públicas, bem como terceiro setor (principalmente as ONGs) aparecem como engrenagens biopolíticas que tentam prevenir a criminalidade da adolescência pobre, bem como lidar com a juventude perigosa e/ou em perigo — seja através de cursos profissionalizantes, de oficinas, da arte, do esporte etc. — tendo como alvo esse segmento populacional, atuando também sobre o sujeito-adolescente; subjetivando-o.

No próximo capítulo, iremos contar detalhadamente sobre o percurso da pesquisa, algumas problematizações metodológicas e o processo de produção do campo, pois foi a partir desse percurso que conseguimos elencar três pistas, três “ás”: *acolher*, *assinar* e *aderir*, que conduzem às cenas do fluxo de atendimento da LA e da PSC que nos chamaram a atenção.

Entendemos que o processo de produção de campo é perpassado por relações de alteridade. Segundo Miranda (2002) e Amorin (2001), a situação de pesquisa estaria atravessada pela alteridade, à medida que o pesquisar aciona e é acionado pela noção de “um outro”. Um outro que é corporificado como interlocutor da pesquisa, como àquele a quem nos dirigimos no campo, como àquele a quem direcionamos nossa escrita: “esse outro, essa entidade a quem nos dirigimos e de quem e com quem também desejamos falar em nosso

texto”. (MIRANDA, 2002, p. 74). Dessa forma, concebemos a escrita dessa pesquisa como um exercício que acontece e que é engendrado entre forças e tensionamentos.

4 MONUMENTOS E CILADAS DA PRODUÇÃO DO CAMPO NO FLUXO INVENTIVO DE UMA CARTOGRAFIA

Acho que escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir. (DELEUZE, 2013)

4.1 O PESQUISAR E A VONTADE DE VERDADE: ENTRE A FUNÇÃO AUTOR E O FORJAR DE UMA PESQUISA

O contato com uma página em branco aponta para uma infinidade de possibilidades e que de tão intermináveis, tornam-se quase paralisantes. Dessa forma, gostaríamos de ir tateando, pelas beiradas, e, à medida que fôssemos escrevendo, e só dessa forma, o objetivo de nosso texto possa ser enfim produzido, compreendendo a inseparabilidade da escrita — registro — com a investigação (FABIAN, 2006) e que possa, talvez, aplacar uma certa demanda de sentido e de fechamento, tendendo a nos habitar; nós, autores.⁴⁹ (FOUCAULT, 2009).

[...] a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata de uma manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito a uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer. (FOUCAULT, 2009a, p. 268).

Foucault, ao escrever *O que é um Autor?*, em 1969, propõe uma análise a alguns traços característicos da “função autor”, em especial, da sua relação com o texto, buscando condições de funcionamento de práticas discursivas específicas. (FOUCAULT, 2009a, p. 267). Baseando-se nesse texto, a “função autor” envolve um raciocínio de atribuição — um dito atribui-se a um autor — e de uma “individualização na história das ideias”. (FOUCAULT, 2009a, p. 267). Dessa forma, fazemos coro a uma pergunta *foucaultiana*: “como o autor se individualizou em uma cultura como a nossa, que estatuto lhe foi dado, a partir de qual momento [...]”. (FOUCAULT, 2009a, p. 267).

Foucault, brevemente, sinaliza a existência de um emaranhado de “condições de funcionamento de práticas discursivas específicas” (FOUCAULT, 2009a, p. 267) que irá organizar as regras através das quais um autor forma um certo número de conceitos ou de contextos teóricos que se encontram em seus textos. (FOUCAULT, 2009a).

⁴⁹ Foucault, em uma conferência intitulada *O que é um Autor?*, problematiza acerca da construção–função autor em nossa cultura, bem como algum apagamento–desaparecimento–deslocamento deste.

Ou seja, a escrita, é organizada por determinadas regras e segue alguns determinismos culturais, históricos etc. Trouxemos o exemplo da questão da autoria para deflagrar um sentimento de estranhamento àquilo que, em uma primeira vista, poderia ser visto como automático ou universal.

A partir dessa reflexão, onde se contorna o pesquisar? Se partirmos dessa “preocupação metodológica em relação aos conceitos universais e/ou universalizadores” (LOBO, 2012, p. 14), se entendemos que pesquisar trata-se de “forjar as armas de combate às repetições do presente”, aceitamos o desafio de colocar em cheque o que nos parece rotineiro e familiar.

É o que Foucault começa a fazer em *História da Loucura: a problematização da loucura* como realidade objetiva, a devastação como objeto natural e, portanto, supra-histórico, para chafurdá-la nas impurezas de uma história sem sujeito, sem casualidade, sem totalidade, sem evolução e, principalmente descontínua. (LOBO, 2012, p. 15).

O desafio da descontinuidade na pesquisa consolida uma (*im*)possível liberdade às amarras sequenciais das continuidades e *dos mesmos* no processo de aproximação e produção do campo. Com relação à noção de totalidade, Foucault é enfático na crítica aos universais antropológicos, propondo um ceticismo sistemático. “Isto não quer dizer que se deva rejeitá-los todos desde o começo, de uma vez para sempre, mas que não se deva aceitar nada desta ordem que não seja estritamente indispensável.” (FOUCAULT, 1988, p. 14).

Habitar o campo percebendo e formulando “os agenciamentos, as relações de força, os dispositivos de poder” (LOBO, 2012, p. 16), que o instituíram como tal. Dessa forma, a pesquisa trata-se de um eterno esculpir de rastros, de um “investigar indícios” (LOBO, 2012, p. 15), traçados nos documentos, nas falas, nos silêncios.

No livro *Arqueologia do Saber*, Foucault sistematiza em quatro pontos, ponderações acerca da arqueologia. Reproduzimos a primeira formulação:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. (FOUCAULT, 2008, p. 156).

A partir desse fragmento, podemos exercitar uma possível aproximação da prática arqueológica com a postura do pesquisador, na medida em que entendemos que é no debruçar, e só assim, nos rastros, que podemos transformar as pistas — oriundas das visitas aos espaços da pesquisa, dos trechos dos diários de campo, das entrevistas (realizadas com operadores das medidas, com adolescentes e com um familiar), dos impedimentos e das aberturas institucionais,

do tagarelar ou do silenciar dos pesquisados etc. — em monumentos, como diria Foucault, quando analisa a relação da arqueologia com a história: “esses rastros deixados pelos homens” ao serem “isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto” (FOUCAULT, 2008, p. 8), podem sinalizar um arranjo fabricado por nós, pesquisadores.

A partir dessas elucubrações, nos questionamos: é possível nos deixar sacudir pelo descontínuo, pelo novo, pelo incompreensível? Ou, nós, pesquisadores tatearemos apenas o que julgamos ser relevantes? Quais os critérios de construção dessa noção de relevância? Veremos apenas o que o nosso olho aprendeu ver? Viciou-se ver? Como não produzir o que se quer encontrar no campo? Como não “hipotetizar” o que se deseja concluir? Como sair do mesmo, do compreensível, do dizível e ser devastado pelo desassossego?

Dessa maneira, ao pesquisar o cotidiano das medidas socioeducativas em meio aberto, em especial as falas dos profissionais, dos adolescentes e dos responsáveis, como não nos deixar trair pelas evidências e pela produção do mesmo? Será que conseguiríamos deixar-nos atravessar pelo que range, pelo que escapa, pelo descontínuo?

Kastrup (2010) cita um texto do Freud — recomendações aos médicos que exercem a psicanálise — quando disserta sobre a atenção, no capítulo *Pista 2: o funcionamento da atenção do cartógrafo*. Ao recorrer ao citado texto de Freud, reproduzimos a reflexão que o autor esboça sobre atenção flutuante:

A técnica, contudo, é muito simples. Como se verá, ela rejeita o emprego de qualquer expediente especial (mesmo de tomar notas). Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma “atenção uniformemente suspensa” (como a denominei) em face de tudo o que se escuta. Dessa maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim, que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção. Começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciando, e ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. Isso, contudo, é exatamente o que não deve ser feito. Ao efetuar sua seleção, se quiser suas expectativas, estará arriscando a certamente falsificar o que possa perceber. Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente. (FREUD, 1996, pp. 125–126). (Grifo meu).

Sabemos que o texto refere-se a um contexto específico, a clínica psicanalítica, contudo, não é inoportuno propor uma possível relação entre o substrato do trecho e a questão ética da pesquisa, quanto à postura acerca do posicionamento do pesquisador com o seu sujeito de pesquisa e com o ato de pesquisar. Kastrup faz um uso interessante das ideias *freudianas*, refletindo acerca do risco em selecionar nossa atenção para determinado foco ou hipótese, de tal forma que se o pesquisador “[...] seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir

nada além do que já se sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber”. (FREUD, 1912–1969, p. 150 apud KASTRUP, 2010, p. 32).

Ou seja, nós, enquanto pesquisadores, escolhemos uma temática específica para estudar, formulamos alguns questionamentos, que são sempre hipotéticos, mas que já são demarcados por um referencial teórico, considerando que uma pergunta de pesquisa é forjada por uma visão específica de homem e de mundo, assinala uma relação que se estabelece com a realidade.

Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico. (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2010, p. 18).

Nessa seara, fitamos um grande dilema ético: tensos a recair ao formar nosso campo, à nossa demanda. Atentos a esse risco, o trajeto metodológico que adotamos parte do referencial da pesquisa qualitativa. Contudo, reputando a concepção qualitativa de uma maneira mais rigorosa, ou melhor, cuidadosa, no sentido em que a pesquisa qualitativa pode incorrer na cilada de trazer, em sua conjectura, um discurso de “vontade de verdade”.

Na aula inaugural do Collège de France, transcrita no pequeno livro *A Ordem do Discurso*, Foucault, ao teorizar sobre “os procedimentos de controle e de delimitação do discurso” (2011, p. 21), reflete sobre a oposição, historicamente construída, do verdadeiro e do falso, se questionando acerca dessa vontade de verdade — que rege nossa vontade de saber — atravessando as práticas discursivas (2011, p. 14).

Conforme já visto no capítulo 2, “o discurso científico, através dos séculos, foi sendo referendado como ‘verdadeiro’, consonante com uma vontade de saber que clamava por conteúdos atuais, planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis, através da prescrição e da verificação; para que os conhecimentos sejam ‘verificáveis e úteis’”. (FOUCAULT, 2011, p. 16–17).

Para implementar essa lógica que, por vezes, essencializando e naturalizando, ainda enrijece os objetos estudados a partir de binarismos “verdadeiro/falso”, “científico/não científico”, “prático/teórico”, tornou-se necessário toda uma invenção de tecnologias e instituições que garantissem o cumprimento desse conjunto de condicionalidades.

Enfim, creio que essa vontade de verdade, assim, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de

coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também — em suma, no discurso verdadeiro. (FOUCAULT, 2011, p. 18).

Dessa maneira, a partir de estudos de Benevides (2013) e Veiga-Neto (2007), nos arriscamos afirmar que também o ato de pesquisar é tangenciado por sistemas de exclusão, que delimitam e administram o que pode ser dito e visto; o que pode ser considerado como verdadeiro ou o que pode ser legitimado como objeto de pesquisa. Neste raciocínio:

A “vontade de verdade” não deve ser entendida no sentido clássico do “amor à verdade”, mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e do pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não o é. Chamamos disciplina a cada campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo. É o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear os campos do pensável e do dizível — aí, apontando e separando para nós o que é verdadeiro daquilo que não é — e a deixar nas áreas de sombra o impensável e o indizível. (VEIGA-NETO, 2007, p. 103 *apud* BENEVIDES, 2013, p. 58).

Por considerar que “sujeito e objeto não são categorias transcendentais, mas configurações históricas” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 54), contestamos a noção de natureza, de substância, essência dos fenômenos estudados, inclusive a noção cristalizada de objeto e de sujeito–pesquisador quanto artifícios manufaturados e contingentes que são reeditados nos manuais, nas diversas formatações de investigação do conhecimento, nas metodologias de acesso ao objeto e nos diferentes pressupostos teóricos que irão possibilitar a apreensão diferenciada desse objeto.

Tais elucidações são percebidas por nós com uma postura de suspeita ao perceber a seguinte sutileza: não se trata de as diferentes teorias ou metodologias promoverem acessos diferentes ao objeto, mas sim, que elas, inevitavelmente, produzirão diferentes objetos, de tal forma que o pesquisador “não seleciona elementos de um campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo”. (KASTRUP, 2010, p. 35). (Grifo meu).

A partir desse deslocamento, germina uma diferença fundamental na reflexão acerca da pesquisa, que nos leva a pensar sobre como as técnicas, as teorias e os métodos não são autônomos, como diria Walter Benjamin: “é um fim de uma autonomia porque ele seguiria uma tendência” (BENJAMIN, 1994, pp.120–121). Benjamin (1994) pondera que a noção de autonomia não se aplicaria a função autor, no sentido que um autor nunca poderia ser puramente autônomo, ou independente de sua época, de seu povo ou da história do seu país. E, ainda, nos referenciando nestas passagens: “portanto, a tendência política correta de uma obra inclui sua qualidade literária, porque inclui sua tendência literária” (BENJAMIN, 1994, p. 121) e “também aqui, para o autor como produtor, o

processo técnico é um fundamento do seu processo político” (BENJAMIN, 1994, p. 129), entendemos que alguém que teoriza, em determinada época ou em determinado lugar, para um conjunto específico de leitores, escreve a partir de determinantes e de fatores contingentes que produziriam um conjunto de condicionalidades de escrita, de existências de palavras e de suas conexões.

Dessa forma, os capítulos escritos até aqui — sobre a adolescência e as condições de possibilidade para a invenção das medidas socioeducativas em meio aberto, bem como os usos que fazemos do método da cartografia — são efeitos catalizadores de uma tendência local e temporal, situados dentro de relações de possibilidade discursivas de uma época, que assinalam visões de homens e de mundo. Assim, pois, convidamos:

[...] a colocar em questão os ideais de objetividade, neutralidade, imparcialidade do conhecimento. Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos e crenças. (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2010, p. 19).

Desse modo, torna-se necessário colocar em aparência os processos de artificialidade da produção do conhecimento, colocando em perspectiva os “regimes de visibilidade e ‘dizibilidade’” (DELEUZE, 2005) que nos circundam e nos produzem.

Deleuze, ao escrever um livro sobre Foucault, pondera que “o saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável” (DELEUZE, 2005, p.59). Entendemos visível como uma administração de luz que permitirá a produção de determinadas verdades em detrimento de outras. Esse jogo de luz possibilita que certos conhecimentos sejam produzidos a partir de específicas condições. Já no que tange ao enunciável, representa todo um conjunto de circunstâncias que define a possibilidade de que algo seja enunciado em detrimento de outro que não poderia ser dito.

Com isso, Deleuze indica que “em cada formatação histórica há maneiras de sentir, perceber e dizer que conformam regiões de visibilidade e campos de ‘dizibilidade’; linhas de visibilidade e de enunciação. Isso quer dizer que em cada época, em cada extrato histórico, existem camadas de coisas e palavras. O método, portanto, não consiste numa luminosidade geral capaz de iluminar objetos preexistentes, assim como não existem enunciados que não estejam enviados às linhas de enunciação, elas mesmas compondo regimes que fazem nascer os enunciados. A realidade é feita de modos de iluminação e de regimes de discursivos. O saber é a combinação dos visíveis e dizíveis de um estrato, não havendo nada antes dele, nada por debaixo dele. Trata-se, então, de extrair as variações que não cessam de passar”. (KASTRUP; BARROS, 2010, p. 78).

Assim, atentos que o regime do visível e do dizível forjam realidades e de que o método não ilumina objetos preexistentes, julgamos coerente a escolha do método

cartográfico — posição sinalizada ainda na introdução desse trabalho e que conduz a escrita dos capítulos — para analisar as práticas que atravessam a operacionalização da LA e da PSC no município de Fortaleza.

4.2 A INVENÇÃO DA CARTOGRAFIA: UMA LIBERDADE QUE COMPLEXIFICA E PRODUZ O CAMPO

Inicialmente, como objetivo da dissertação, pretendíamos investigar os modos de subjetivação dos adolescentes em cumprimento de LA e PSC, como eles se posicionavam acerca da medida, de que maneira os diversos discursos (mídia, jurídico, psicológico) os subjetivavam, como ressignificavam a si mesmos, qual a situação de infração, qual o sentido de futuro etc.

Contudo, conforme fomos entrando em contato com a aplicabilidade da medida no contexto do município de Fortaleza, que fomos participando de reuniões com gestores, trocando experiências com os técnicos, refinamos nosso objeto de pesquisa. Anteriormente, ainda no projeto da dissertação, desejávamos pesquisar sobre os modos de subjetivação dos adolescentes em cumprimento de medida. Como foi difícil o acesso aos meninos e meninas da medida, o problema da pesquisa passou a ser cartografar o fluxo da medida.

Assim, a partir do encontro com o território das medidas, nossa questão de pesquisa foi redimensionada. Essa mudança está articulada, também, à tantas outras, como a da gestão municipal, da mudança de espaços e de metodologias de atendimento aos socioeducandos (dos núcleos para os CREAS).

De maneira que passamos a ter como problema de pesquisa o modo como se dão as práticas de atendimento e acompanhamento aos adolescentes em cumprimento das medidas em meio aberto; a LA e a PSC.

Interessante que essa mudança de objeto de estudo se fez no contato com o território e com as pessoas que nele habitam, mostrando-se coerente com a proposta da cartografia, que possibilita estar aberto a novos caminhos e a ser afetado pelo campo. Colocar em jogo a afetação, não negando os afetos, mas os analisando como vetores importantes da pesquisa, é uma das sutilezas da cartografia que ressitua a noção de neutralidade.

A pesquisa aconteceu em quatro modulações, que não se deram em sequência. Mas procuraremos sistematizar, pela escrita, em quatro movimentos. (1) Visitas às unidades de aplicabilidade das medidas em meio aberto, ligadas à Secretaria Municipal de Assistência Social

de Fortaleza, SEMAS⁵⁰, que somam cinco unidades de LA e uma de PSC. (2) Conversas com os operadores das medidas e descrição do processo de transição decorrente da nova Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que direciona o serviço de acompanhamento da medida em meio aberto — LA e PSC — como atividade dos CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). (3) Participação dos “grupos de acolhida” como admissão e readmissão da medida além da construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) propostos pelo citado serviço. (4) Entrevistas⁵¹ aos operadores da medida, socioeducandos e familiares, respaldados com os devidos documentos éticos de autorização⁵²).

O período no qual se realizou o empírico trabalho ocorreu de novembro de 2012 à dezembro de 2013. Totalizando por volta de 22 encontros e uma média de 65 horas, as visitas aconteceram em vários espaços que julgamos relevantes, como a sede da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, os cinco núcleos da LA (Regionais I–III, V e VI) além do núcleo da PSC e os cinco CREAS das respectivas Regionais; visitas que serão detalhadas neste capítulo.

Realizamos a média de duas visitas em cada CREAS, exceto no da Regional VI, onde trabalhamos mais: cerca de 5 visitas. Tivemos uma aproximação maior com a equipe do CREAS VI — a coordenadora mostrou-se mais receptível, disponível —, motivo que nos levou a habitar mais esse espaço e afunilar laços com os técnicos, em comparação com outros CREAS.

Realizamos sete entrevistas⁵³ que foram gravadas em áudio e transcritas, sendo quatro com técnicos — um assistente social da PSC, uma pedagoga da PSC e duas psicólogas do CREAS VI; uma pedagoga da LA do CREAS V —, duas entrevistas com adolescentes — um garoto em cumprimento de LA no CREAS I e com uma garota em cumprimento de PSC no CREAS VI; havia somente um familiar como responsável pela adolescente da PSC acima citada.

As entrevistas só puderam ser realizadas após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, através de uma plataforma virtual, a Plataforma Brasil⁵⁴, onde tivemos que submeter

⁵⁰ Durante a pesquisa, a SEMAS é extinta e surge a Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SETRA).

⁵¹ Considerando a dificuldade de propor um grupo com socioeducandos — que era a proposta inicial — devido à rotina da medida e o fluxo intenso e inconstante de adolescentes. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

⁵² Mediante o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido, tanto dos responsáveis pelos adolescentes, quanto dos profissionais, considerando que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética, através da Plataforma Brasil sob o número 19043513.3.0000.5054.

⁵³ Entrevistamos a Assessora jurídica, contudo, houve uma falha durante a gravação (a pesquisadora não chegou se estava gravando) e o arquivo em áudio não foi gerado, não podendo ser transcrito para a análise.

⁵⁴ A Plataforma Brasil consiste em sistema eletrônico criado pelo Governo Federal com o objetivo de sistematizar o recebimento – de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos – nos Comitês de Ética em todo o país.

um conjunto de documentos: o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A, APÊNDICE B), o termo de assentimento para os adolescentes (APÊNDICE C), o projeto resumido, o termo de ciência da instituição pesquisada (APÊNDICE E), a declaração de orçamento, dentre outros.

As entrevistas tiveram uma função central na pesquisa, pois funcionaram como instantes de retomada principalmente para os profissionais, porque solicitávamos que o técnico pensasse ou problematizasse uma fala marcante de um outro técnico, ou dele mesmo, onde trazíamos alguns discursos que estavam sendo repetidos e então colocávamos em questão, convidando-o a se posicionar, por exemplo.

No caso dos adolescentes e seus responsáveis, a entrevista funcionou como um espaço formalizado de conhecimento, já que não tivemos muitas oportunidades de troca durante a pesquisa. E, mesmo sob a orientação de um roteiro (APÊNDICE D), construído a partir de nosso objeto de estudo e das dúvidas e possibilidades criadas nas primeiras conversas com técnicos, procuramos permitir que desdobramentos surgissem durante a entrevista.

Outra ferramenta utilizada foi o diário de campo (diário de bordo) que se mostrou fundamental nessa pesquisa, principalmente por considerarmos um instrumento de registro imprescindível para o cartografar das práticas que atravessam a operacionalidade da LA e da PSC, bem como para as práticas que nos atravessaram. É difícil registrar uma cena, pois inevitavelmente falamos sobre nossos afetos. Trata-se de uma tarefa desafiadora escrever acerca de um atendimento, uma conversa, uma entrevista, uma visita ou uma sensação. Escrever acerca da disposição dos socieducandos em uma sala, dos silêncios de uma adolescente, do cansaço dos técnicos, do fazer pesquisa, das frustrações e dos encantamentos de uma pesquisadora etc.; porque escrever é se posicionar, *é se escrever* também.

Segundo Lourau (1993), o diário de campo reconstitui a história subjetiva do pesquisador, mostrando a contradição existente entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional. A escrita do diário de campo pode ser considerada um exercício pedagógico [...]. Nesta modalidade, o pesquisador não anota diariamente todos os acontecimentos, somente o especial. (MEIRELLES, 2011, p. 49).

Estaríamos escrevendo, sobretudo, a partir de nosso ponto de vista, selecionando algumas palavras em detrimento de outras, registrando nossas impressões, falando, sobretudo sobre nós mesmos. “Com efeito, o diário de campo nos permite o conhecimento da experiência cotidiana” (MEIRELLES, 2001, p. 49), mas não se reduz a uma simples anotação dos eventos do dia a dia do campo. Assim, procuramos capturar o que nos chamou atenção no serviço de medida socioeducativa do CREAS.

Procuramos também registrar as mudanças, as tensões e os problemas da pesquisa. É bastante comum lermos dissertações ou teses em que os pesquisadores dão a entender que tudo aconteceu como o esperado, como o planejado. O método cartográfico e a modalidade de pesquisa intervenção permitem que coloquemos os descaminhos em destaque, pois serão esses ruídos que transformam a pesquisa em algo singular. Assim, concedemos aos bastidores da pesquisa um lugar protagonista.

Outra singularidade da pesquisa intervenção é o exercício da análise de implicação e da restituição. Entendemos análise de implicação como o esforço em analisar as forças que operam e atravessam a pesquisa e o pesquisador: as “misturas” (pesquisadora e técnica), as angústias, os cansaços, as resistências, etc.

Compreendemos a restituição como pontos de conexão entre os pesquisados e os interlocutores da pesquisa (técnicos, adolescentes e seus familiares). Esses “pontos” devem ser produzidos no decorrer do processo de pesquisa, não apenas na finalização da dissertação, na formalização de uma devolutiva.

Percebemos que *se colocar em análise*, constantemente, é uma tarefa muito difícil. Talvez o que tenhamos alcançado seja a postura do estranhamento, seja o desejo de problematizar alguns mecanismos do pesquisar. Segundo Lourau (1993, p. 14) “A análise das implicações é o cerne do trabalho socioanalítico, e não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo momento, inclusive, no momento da própria intervenção”.

No capítulo metodológico discutimos um pouco acerca das formas e modos de fazer pesquisa e nessa reflexão já iniciávamos uma análise de implicação, quando ponderávamos sobre a **vontade de saber do pesquisador**, da ânsia em atribuir um sentido, um fechamento do seu estudo.

Outro momento que colocamos em foco corresponde aos constrangimentos da pesquisadora na coleta de assinaturas dos inumeráveis termos para realização das entrevistas. Pontuamos que durante a execução das medidas, aos adolescentes e aos técnicos era solicitado muitas assinaturas. Tanto os adolescentes e seus responsáveis quanto os técnicos eram atravessados por práticas de burocratização. E nós, pesquisadores, também fomos atravessados por esses **constrangimentos burocráticos**, das solicitações do Comitê de Ética.

Apesar de considerarmos um aprendizado (a escrita de um termo, o desenvolvimento de diferentes linguagens para distintos públicos – adolescentes e adultos. Entre os adultos, os técnicos e os familiares dos adolescentes; ler com eles e responder suas dúvidas; organizar os termos, etc.), nos parecia desnecessário lermos uma literatura médica (ou pelo menos

atravessada pelo discurso médico) para escrever de maneira *adequada* ao Comitê de Ética, usando de termos específicos.

Como nós iríamos forçosamente ajustar a nossa pesquisa – que tem como interlocutor principal um filósofo, Foucault, que trabalha na perspectiva de que o cotidiano, a vida, os discursos são produzidos e produzem modos de subjetivação – em um enquadramento sequencial, com resultados e benefícios?

Muitas revistas científicas exigem o número de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética como uma das condicionalidades para a submissão do artigo. Assim, tivemos que *ajustar* o projeto de nossa pesquisa para que o citado comitê permitisse a pesquisa. Ajustes como iniciar com o argumento de “Segundo o Conselho Nacional de Saúde (2011), toda pesquisa com seres humanos envolvem riscos, contudo, em graus variados [...]”, bem como colocar o número de beneficiários e os resultados antes mesmo de iniciar a pesquisa. Mesmo não nos obrigando a corresponder a essa forma de fazer pesquisa, isso foi algo que nos afetou.

Outra questão forte foi o nosso cansaço. Às vezes ir ao campo era pesado demais: muitas queixas, muitos problemas e demandas que nós nem vislumbrávamos como resolver. Isso nos preocupava e nos consumia. Começamos a refletir sobre isso: porque a nossa dificuldade em lidar com a falta de solução? De respostas?

O fato de a pesquisadora ter sido uma técnica que trabalhou “na área” fazia com que algumas angústias sentidas ainda quando ocupava esse lugar do “frente” fossem revividas. E então, achamos que outro vetor que deve atravessar a nossa análise de implicação é esse duplo lugar: **técnica e pesquisadora**. Lugares que, em alguns momentos, se fizeram borrados.

Havia momentos que ouvíamos os técnicos sobre o fluxo das medidas, sobre os casos dos meninos e passava por nossas cabeças um turbilhão de pensamentos: “Já sei isso! Igual em Sobral! Em Paracuru era diferente! Nossa... sempre os mesmos casos, aquele menino que faz tudo direito e consegue se dar bem na vida e o que não cumpre, ou morre ou é preso.”

Ao assistir a construção de um PIA e ao participar dos grupos de acolhida, observávamos ora nos distanciando, ora nos reconhecendo nas formas de abordar os adolescentes, nas estratégias de vinculação e no cansaço de preencher as intermináveis papeladas dos vários instrumentais.

Algo que nos fadigava, na época em que trabalhávamos no CREAS, era o preenchimento mensal dos atendimentos (quantidade, natureza – quais as violências/serviços envolvidos – número e natureza de atendimentos, etc.), de modo que sentimos falta de que os técnicos reclamassem ou falassem sobre “fazer a estatística” de modo penoso. Chegou a algumas vezes colocar isso para os técnicos: “e as estatísticas, hein? Vocês ainda fazem?”.

E o que ouvimos como resposta foi algo do gênero: “Ah, preenchamos, mas quem faz isso é o computador, né? Tranquilo”. De modo que rapidamente percebemos que se tratava de uma questão nossa, não dos profissionais que contribuíram na pesquisa. Percebemos, também, que estávamos com saudade de ouvir os adolescentes em suas “sacadas”, suas falas tão verdadeiras e simples, sem máscaras ou enfeites.

O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa (BARROS; BENEVIDES DE PASSOS, 2010, p.172-173).

Algo que mexia conosco era um desejo externo (seria nosso também?) de resolutividade das questões a partir de nosso estudo. *Pra quê essa pesquisa, mesmo? O que vai mudar? O que essa pesquisa vai fazer pra melhorar a operacionalização das medidas?* Eram perguntas feitas a nós. Vindas de todos os lados (comunidade acadêmica, os pesquisados, familiares, amigos e de nós mesmos).

Mesmo atentos de que nosso referencial teórico não se propõe a resolver/melhorar – na perspectiva de responder, atender ou apontar uma saída definitiva – nos perguntávamos qual seria a especificidade de nossa pesquisa? O que ela teria de novo, de pulsante, de reluzente que pudesse sacudir, ao menos, o cotidiano desses técnicos? Que conseguisse, ao menos, *tornar estranho o que é familiar...* possibilitar instantes de reflexão, de ressignificação às práticas tão automáticas.

Nós, pesquisadores, incluídos na pesquisa, consideramos que também nos restituímos. Outra circunstância em que supomos que a restituição aconteceu foi durante as entrevistas, pois trazíamos dúvidas e inquietações acerca do cotidiano das medidas. Apesar disso, almejávamos propor um momento mais formalizado da restituição, para discutir sobre algumas pistas que havíamos escrito.

Assim, entramos em contato com a coordenadora do CREAS VI pelo telefone. E ela exclama: “Ah, você quer dar a devolutiva? Você terminou?”. E nós, tentávamos explicar que não, que ainda estávamos escrevendo e que por isso a restituição deveria ser feita, para ela ser visibilizada na dissertação, habitando seu lugar tão fundamental. “Então... você quer marcar uma devolutiva com os técnicos?”.

E ponderávamos que na devolutiva normalmente o pesquisador apresentava, até em formato de palestra o que tinha analisado. E que na restituição seria diferente. Nós

pensaríamos juntos, os pesquisadores levariam algumas questões, percepções mais refinadas, mas seria o grupo (pesquisadores e pesquisadores) que dariam sentido àquelas análises.

“Como assim?” – ela questiona no outro lado da linha. Para explicar melhor a Coordenadora, com o intuito de exemplificar a proposta da restituição, nos esforçamos para encontrar em um “dado” raro – algo que apareceu na pesquisa que apontasse uma certa originalidade decorrente de nossa investigação. Então, falamos da questão levantada em entrevistas: de que PSC parecia ser mais punitivo que LA, que esta última parecia se resumir – tanto para os técnicos quanto para os socioeducandos – a um constante “assinar”. E disse que levantaria isso, por exemplo, e veria como os técnicos se localizariam frente a isso, se teria confrontos, desdobramentos, etc.

A coordenadora responde que é assim mesmo, que desde quando ela estagiava “tinha isso”, eles falavam a mesma coisa. E rapidamente, ponderamos, do outro lado: “olha que interessante, isso é uma pista... situação que ainda perdura”. Ela me explica que acha difícil conseguir reunir os técnicos (por questões que exploraremos mais a frente) e pergunta se podemos dar a “devolutiva” para a gestão.

É bastante comum, após um estudo, o pesquisador *dar uma devolutiva* aos sujeitos pesquisadores, *esclarecendo-os* sobre os resultados da pesquisa. Infelizmente, em muitas pesquisas, a devolutiva se limita a entrega do trabalho impresso (monografia, dissertação ou tese); quando muito o pesquisador agenda com os pesquisados para *apresentar* as análises feitas.

Como somos guiados pelo método cartográfico e pela pesquisa intervenção, nos aproximamos de outro modelo: o da restituição. “De fato, a prática de restituição não é usual, e a de analisar nosso cotidiano, menos ainda.” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p.16).

Para nós, o modo de devolutiva descrito acima não se mostra coerente com a nossa forma de fazer pesquisa já que constitui os *sujeitos da pesquisa* como *objetos de pesquisa*, trazendo uma certa tonalidade de passividade, onde seria o pesquisador o grande analisador da realidade, que poderia decifrar o que os pesquisadores não conseguiram.

Diferente da restituição, portanto, em que o pesquisador promove discussões durante o processo, podendo ressignificar sua análise dos dados, a devolutiva, apenas como transmissão do que fora analisado a partir da interpretação do pesquisador, promove um enrijecimento do processo. Há, nesse caso, no discurso do pesquisador, uma vontade de verdade que ele mesmo legitima ao ocupar, no discurso, o lugar do saber-poder. (FONTENELE, 2013, p. 61-62).

Para Rocha e Aguiar (2007) a restituição aconteceria em vários momentos da pesquisa. Dessa forma, procuramos criar fendas (artificiais) de análise – junto aos técnicos e

aos adolescentes – de algumas falas que nos afetaram. Esses momentos de retomada se deram durante as conversas, onde trazíamos perguntas que haviam nos incomodado ou causado dúvida ou desassossego (o que seria de fato essa acolhida?; Tem mudanças na vida dos meninos?/ O que mudou na tua vida? Mudou alguma coisa?; Não acham que tem muito assinatura? E esse discurso de adesão/não-adesão?, etc.)

As entrevistas, em especial as últimas, funcionaram também como momentos de restituição, pois como já havíamos refinado algumas questões sobre como se organizam as medidas no município, conseguimos propor que os técnicos e os adolescentes se confrontassem com alguns questionamentos e se posicionarem a partir dessas análises.

Por termos menos acesso aos adolescentes e seus familiares e mais acesso aos técnicos, findou que essas trocas acontecessem de maneira mais satisfatória com a equipe técnica, em especial a do CREAS VI, equipe que nos permitiu prontamente participar de seu cotidiano laboral.

Assim, mesmo entendendo que a restituição pode e deve acontecer durante o pesquisar, consideramos que seria importante a formalização de um momento de encontro, onde o pesquisador pudesse falar de maneira mais livre sobre algumas considerações que ele teceu e que os técnicos pudessem também falar de maneira mais livre (entre si inclusive⁵⁵).

De forma que a institucionalização da restituição traria importantes pistas que comporiam ainda a escrita da dissertação. Por isso, não teria sentido conceder uma devolutiva aos técnicos e entregar a dissertação a eles, mas sim, propor um momento de restituição que seria utilizado ainda como corpo da pesquisa.

Contudo, na tentativa de articulação de um momento desse gênero (situação que descrevemos acima), fomos informados pela coordenadora do CREAS VI que quase todos os técnicos que tivemos contato durante a pesquisa do citado CREAS seriam desligados “até o final dessa semana”. Situação vivenciada pelos outros CREAS, devido a realização de um processo seletivo para a contratação de novos profissionais. No início da pesquisa, alguns técnicos já haviam se demitido devido aos atrasos nos pagamentos na transição da gestão municipal. E também já sabíamos que haveria o citado processo seletivo que julgaria quais profissionais que deveriam permanecer no serviço.

O que não sabíamos é que o resultado do processo seletivo já havia sido divulgado e que apenas alguns foram aprovados (e a coordenadora não soube informar se os profissionais

⁵⁵ Considerando que durante as entrevistas estavam presentes apenas o entrevistado e a entrevistadora.

aprovados iriam continuar suas funções. “Eles podem ser remanejados ainda”). O sentimento de instabilidade era geral. Perguntamos a coordenadora como estariam os técnicos frente a isso, ela respondeu que estavam todos sem saber para onde ir, “só esperando”.

Frente a isso, julgamos complicado realizar esse momento final da restituição, por mais que desejássemos propor também uma ocasião de despedida e de agradecimento a equipe. Questionamos, inclusive, com a coordenadora, “que clima teria essa restituição? E como ela iria acontecer, sem os profissionais que participaram da pesquisa? E será que eles (os novos e os poucos antigos) iriam querer conversar sobre a aplicabilidade da medida ou estariam falando mais dessa incerteza de onde iriam trabalhar?”.

Dessa forma, não foi possível, realizar uma restituição formal com o grupo de técnicos até o presente momento (de escrita da dissertação). E isso é um dado que condiz com alguns momentos descritos nesse trabalho – queixas dos profissionais das situações não adequadas de trabalho, da falta de valorização profissional, etc.

4.3 ENTRE OS NÚCLEOS E OS CREAS: CARTOGRAFANDO UM TERRITÓRIO AINDA EM CONSTRUÇÃO

Kastrup (2010, p. 40) propõe, quanto à atenção do cartógrafo, quatro variedades do funcionamento atencional do pesquisador: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio se configura como uma espécie de varredura do território habitado, o toque seria um gesto inicial de um processo de seleção do campo, o pouso pode ser entendido como um *zoom* sobre uma questão ou um problema que afetou o pesquisador. Já o reconhecimento atento é a recondução ao objeto para destacar seus contornos singulares (KASTRUP, 2010, p. 45). Após este breve resumo, iremos descrever e analisar o processo de entrada e habitação do campo, propondo relações possíveis às citadas modalidades de atenção movente.

4.3.1 Rastreio

Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas de variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidades. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação; a atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. (KASTRUP, 2010, p. 40). (Grifo meu).

Fonte: Análise morfológica da Praia do Futuro, Fortaleza/CE. https://www.google.com.br/search?q=regional+fortaleza&rlz=1C1EODB_enBR572BR572&es_sm=93. Acesso 17 jan 2013.



Fonte: http://www.espiritismoemdebate.com.br/paginas_do_site/enderecos/ceara.html. Acesso 02 maio 2014.

Essa antiga formatação “dos núcleos” era disposta a partir da setorialização das Regionais, de tal forma que, em cada Regional (com exceção da Regional IV) dispunha de um Núcleo de Liberdade Assistida. Assim, na Regional II havia o núcleo II e, assim respectivamente. Segundo o coordenador das medidas socioeducativas em meio aberto, como não havia núcleo na Regional IV, os socioeducandos que moravam naquele território eram distribuídos para outros núcleos das outras Regionais.

A medida de PSC era operacionalizada em um prédio no centro da cidade. Ou seja, existiam equipes de implementação da LA nos núcleos, nas citadas Regionais, e apenas uma equipe de implementação da PSC no Centro de Fortaleza, responsável por todos os adolescentes que cumpriam PSC no município.

Em 2012, diante da existência de cinco núcleos de LA e um de PSC, uma de nossas primeiras ações foi solicitar uma autorização à Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) para que pudéssemos iniciar a pesquisa. Entregamos o ofício do mestrado, que foi protocolado e em seguida, ao ser apreciado, pudemos ter acesso às unidades. Antes mesmo de começarmos as visitas de fato, na sede da SEMAS, já ouvimos alguns funcionários em uma “conversa de cafezinho” comentando acerca da mudança de prefeito. Interessante que ao

ouvir as falas que pontuavam um certo medo em relação a proposta da nova gestão, “o como ia ser”, não havíamos imaginado que essa transição fosse se fazer tão presente no campo.

Contudo, tivemos que nos deparar, também, com outro tipo de transição: o das unidades de atendimento de LA e PSC para os CREAS, seguindo a orientação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais⁵⁷, que direciona o serviço de acompanhamento da medida em meio aberto — LA e PSC — como atividade dos CREAS. Assim, todo um conjunto de mudanças de metodologia de atendimento e de formatação do fluxo de acompanhamento socioeducativo, bem como de mudanças estruturais, inclusive do espaço físico, aconteceram e ainda estão acontecendo durante a pesquisa, para que o município de Fortaleza esteja de acordo com a “nova tipificação”; é como os profissionais se referem a ela: “a nova” tipificação, apesar de já ter sido publicada no Diário Oficial da União em 2009.

Ao conversarmos com o coordenador das medidas socioeducativas em meio aberto de Fortaleza, fomos precavidas de que as unidades estariam nessa dupla transição, tanto pela gestão como pelo fato de “temos que nos apressar para adequar as medidas o mais próximo possível do que orientada a tipificação”, relatou em uma de nossas conversas. Na ocasião, acrescentou que: a rapidez também se deve à incerteza da disposição de funcionários, inclusive de seu cargo de coordenador por conta da mudança de prefeito. Alertou que não sabia como se daria a escolha dos novos técnicos e se mostrou preocupado se estes teriam afinidade e comprometimento; “um mínimo percurso nas medidas”⁵⁸.

Com o decorrer da pesquisa, percebemos que parte desses temores se confirmaram: os técnicos, em sua maioria, foram desligados e substituídos por profissionais recém-formados e sem percurso na área social; apenas alguns poucos técnicos, “os antigos”, foram remanejados, bem como o citado coordenador, que foi despedido já que seu cargo não era descrito na tipificação.

Dessa forma, o rastreio, como um movimento inicial da cartografia, nos convida a estabelecer um primeiro vislumbre, uma esboço de um traçado da realidade desse território. Quais seriam nossas primeiras impressões? O quê prematuramente se coloca que chama atenção ao nosso olhar? Quais os primeiros sinais de especificidade de algo? Qual o brilho que esse mundo das medidas cintila?

⁵⁷ Consiste no texto da Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras/documentos/Tipificacao%20Nacional%20de%20Servicos%20Socioassistenciais.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

⁵⁸ Compilado do diário de campo (Secretaria, 22 jan. 2013).

Nossas primeiras impressões tiveram tom de reencontro, pois muitas falas, especialmente a do coordenador na medida, eram próximas à realidade vivenciada pela pesquisadora, enquanto ocupava as funções de educadora e de técnica nos municípios de Sobral e de Paracuru — vetor que não passou despercebido em nossa análise de implicação. Falas relativas à burocratização das práticas nas políticas públicas, da incerteza em manter o emprego devido à mudança de governante municipal, à insegurança quanto à continuidade do serviço, ao desafio da vinculação com os adolescentes, à dificuldade em fazer com que eles saíssem dessa vida de infração etc. Mas também fomos perpassados por sentimentos de estranhamento. Os atendimentos aos adolescentes em cumprimento de LA e PSC apresentava uma metodologia própria, eram realizados em núcleos—espaços de responsabilidade municipal, localizados nas Regionais do município e com uma equipe técnica normalmente composta por profissionais da psicologia, do serviço social, do direito e da pedagogia; todavia, não como um serviço do CREAS. Situação que estaria mudando, pois, como sinalizamos, Fortaleza estaria se adaptando às orientações da “nova” tipificação que já sinalizava que esse atendimento precisaria ser desenvolvido como um serviço do CREAS.

4.3.2 Toque

À medida que começávamos a saga em “conhecer” nosso campo, algumas perguntas começaram a se fazer presentes. Questionamentos que se mostravam apreensivos e ruidosos, que teimavam ao surgir em momentos tão diversos e, por vezes, impertinentes; no carro, a caminho da visita; ao telefone, no silêncio, a espera da confirmação da instituição; no meio de uma conversa com a técnica, sobre a rotina do CREAS; enquanto procurava na “área de trabalho” do computador os diários de bordo para mostrar à orientadora; ao pesquisar um artigo que falasse exatamente daquilo que não conseguiria escrever sozinha e, logicamente, nos meus momentos de lazer e descanso que eram invadidos por dúvidas.

Como assegurar que nesse processo de pesquisa haja a produção do conhecimento? Como garantir que possamos pensar sobre determinadas questões de maneira analítica e rigorosa? Qual caminho deve ser trilhado para chegar a tal objetivo? Será que conseguiríamos chegar “à questão” de fato? Ou iríamos produzir “essa tal questão”? E, ela já estaria colocada como um “nó” pelo campo ou “nós”, através de nossa chegada à instituição e, somente devido a esse encontro, às nossas perguntas, à nossa presença, criaríamos a demanda para se manufaturar um problema? “Um” problema ou “o” problema? E esse seria o “nosso” problema? Quando isso se tornaria claro? Tornar-se-ia? O como fazer e por onde começar; através de quais recursos, por meio de

quais métodos, usando quais táticas? Como conseguir cartografar as práticas que atravessariam a operacionalização da LA e da PSC?

Muitas perguntas nos invadiam e para direcioná-las, recorremos a Kastrup, através da noção de toque:

O toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado. Através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação *ad hoc*. (KASTRUP, 2010, p. 43).

Essa perspectiva do toque deixava respirar essas dúvidas. E, nutrindo-se dessas, começaríamos a nos esforçar para que esses questionamentos não somente angustiassem, mas que abrissem nossa perspectiva enquanto pesquisadora para um leque de possibilidades, respeitando a imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento. Haveres que tornavam tudo mais complexo, e difícil — sim, bem mais difícil e rítmico — mas que, ao mesmo tempo, transformava a imprevisibilidade não em algo claustrofóbico, mas algo arejado, algo libertário. O que não necessariamente implicasse em menor angústia, em menos dúvidas, é claro.

Assim, iniciamos nossas visitas aos núcleos de LA (que se dividiam em Regionais) e ao núcleo da PSC (que se localizava no centro da cidade) tomando cuidado para não querer encontrar o segredo de todas as coisas, a resposta, no primeiro dia. Orientados pela existência das “múltiplas entradas”, “da imprevisibilidade do processo”, “dos diferentes graus de intensidade”, nos percebíamos em um movimento já mais depurado que o rastreio.

As tais múltiplas entradas se corporificavam na forma de conversas, entrevistas, negociações das visitas, observações — fossem nas “salas de espera” ou nos grupos com os adolescentes e familiares —, de atenção aos diálogos corriqueiros no dia a dia entre os técnicos.

Ao visitarmos as unidades de aplicabilidade das medidas em meio aberto, pudemos assistir vários processos de transição já acontecendo e, em muitos momentos, éramos invadidos por uma sensação de instabilidade. As primeiras visitas — tendo como objetivo conhecer o espaço e construir aberturas de diálogo com os operadores da medida — aconteciam ainda no espaço do núcleo ou da unidade, e na segunda visita, a equipe já estava no CREAS. O grupo migrava, literalmente, para o CREAS onde deveria manter o atendimento aos socioeducandos, seguindo o “formato” de um dos serviços do CREAS. Esse novo formato significava que agora a LA e a PSC seriam operacionalizadas em um mesmo espaço — dos CREAS — coabitado por outros serviços que atenderiam pessoas

com seus direitos violados; eram mulheres, crianças e adolescentes em situação de rua; também idosos, pessoas com algum tipo de deficiência etc.

No formato do núcleo, cada “equipe de regional” tem seu supervisor. Conforme a transição vai ocorrendo, a figura do supervisor se extingue. Passa a existir apenas a figura do coordenador do CREAS que supervisionará o serviço das medidas, entre os outros serviços.

Os CREAS começaram a ser implantados em Fortaleza em com apenas os quatro serviços: PAEFI, abordagem social, pessoas com deficiência, idosos, suas Famílias e pessoas em situação de rua. O quinto serviço, referente à Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), não era efetivado, considerando que havia os núcleos de LA nas Regionais e o núcleo de PSC no Centro. Durante uma visita, escrevemos no diário de campo:

Ela [coordenadora do CREAS da Regional VI] relatou as mudanças que estavam vivendo, comentando que em Fortaleza as medidas foram acontecendo de maneira diferente do que pondera a tipificação, porque inclusive esse movimento [das medidas socioeducativas em meio aberto] no município foi sendo realizado bem antes, “através da FUNCI⁵⁹, com o juizado e o município mesmo. Mas agora o MDS⁶⁰ que financia o serviço colocou como condição as medidas estarem no âmbito da assistência, correndo o risco de perda de financiamento⁶¹. E também houve uma mudança de gestão, as coisas tiveram que ser bem rápidas”.⁶²

A coordenadora comentou sobre a mudança de normalização (seguir outros regimentos, como a já citada tipificação), da alternância de entidades e órgãos fiscalizadores e/ou financiadores; e apontou também acerca da existência de condicionalidades a serem seguidas para manutenção do financiamento. Os fragmentos: “correndo o risco de perda de financiamento” e “as coisas tiveram que ser bem rápidas” remetem a um certo estado de tensão constante que muitos operadores da medida sofrem. Essa tensão é aliada a outras observações do campo, quanto à inconsistência do trabalho dos técnicos-coordenadores, que ocorreram bastante na fala dos profissionais e que serão exploradas no próximo item.

Essa migração aconteceu primeiro nos núcleos da LA; as equipes foram transferidas para os CREAS, relativos a cada Regional, de tal forma que o Núcleo II migrou para CREAS da Regional II e assim respectivamente. Com exceção da Regional IV. Quanto à inexistência de núcleos ou CREAS na Regional IV:

⁵⁹ Fundação da Criança e da Família Cidadã.

⁶⁰ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

⁶¹ É muito comum nas falas dos profissionais de políticas públicas esse endereçamento do órgão financiador, articulado com as condicionalidades e o iminente risco de perder o financiamento, a imanência da punição é bastante presente e naturalizada.

⁶² Compilado do diário de campo (CREAS VI, 01 fev. 2013).

Ela [coordenadora] comenta que não existe CREAS ou núcleo de LA na Regional IV. Pergunto sobre o por quê: “porque não têm espaços públicos disponíveis, parece que tem uma escola que está desocupada. Não sei direto. É necessário que eles façam um diagnóstico territorial, né? A partir das demandas do lugar, mas isso depende, não sei dizer sobre o posicionamento da nova gestão”.⁶³

Só depois, a equipe da PSC, saiu do prédio do centro, dividiu-se em duplas — em categorias diferentes; uma psicóloga e uma assistente social, uma pedagoga e uma assistente social, um psicólogo e uma pedagoga, por exemplo — entre os CREAS existentes. Na ocasião escrevemos:

O que me chamou atenção é que naquele CREAS os serviços do equipamento eram separados por sala. Havia três salas amplas com cartazes na porta: “PAEFI”, “LA”, “pessoas em situação de rua”, respectivamente, de tal forma que cada serviço dispunha de uma equipe e de uma sala própria. Eles dividiam a coordenadoria, e alguns outros espaços, como as duas salas de atendimentos. — São climatizadas? Perguntei. “[risos] são climatizadas com esse calor mesmo, sem ar, zero ventilação”, respondeu a coordenadora. Havia também um minissalão, onde acontecem os encontros grupais com os adolescentes e familiares. Na acolhida, a equipe divide os familiares e os adolescentes.⁶⁴

A migração dos profissionais dos núcleos aos CREAS foi marcada por algumas limitações: conflito entre técnicas, espaço reduzido, reformulação quanto ao fluxo dos serviços — quadro de horários de atendimentos, visitas com redistribuição dos “dias de carro”, grupos, reuniões, capacitações etc. Percebemos alguns movimentos de segregação, exemplificados no fragmento acima, em que os serviços foram divididos e separados em salas, de tal forma que tais movimentos não participavam do cotidiano laboral de outros. Os técnicos se encontravam apenas formalmente, nas reuniões às tardes das sextas-feiras.

Durante uma conversa, a coordenadora ficava se corrigindo quando dizia “núcleo” — “quer dizer, serviço. É serviço agora”. Relatou uma diminuição do número de socioeducandos devido à mudança de endereço recente e ao final do ano (“sempre dá uma baixa”). Pedi para conversar com alguma técnica, ao sinalizar essa possibilidade, ela me conduziu à sala da LA, que fica ao lado. Fui apresentada à psicóloga e à pedagoga; ambas estavam de frente para o computador e se mantiveram nas cadeiras, virando-se para mim, durante a conversa.⁶⁵

A situação descrita acima deflagra uma sutil separação, bastante observada, em relação à “equipe das medidas” e o restante do CREAS. Como os outros serviços já atuavam no CREAS, eles coexistiam de maneira harmônica, na maioria das vezes habitando o mesmo espaço.

Contudo, a cisão entre o serviço de medidas e os demais serviços do CREAS é potencializada com uma outra segmentação: entre os profissionais da medida. Como a LA migrou primeiro para os CREAS na fragmentação dos antigos núcleos de Liberdade Assistida, a equipe recém-chegada era chamada pelos profissionais do CREAS como “da LA”. E, quando a equipe da PSC migrou para os CREAS, os recém-chegados começaram a ser chamados “da

⁶³ Compilado do diário de campo (Núcleo VI, 01 fev. 2013).

⁶⁴ Compilado do diário de campo (CREAS VI, 01 fev. 2013).

⁶⁵ Compilado do diário de campo (CREAS VI, 01 fev. 2013).

PSC”. Essa lógica setorializada pode estar relacionada ao fato de a LA e a PSC terem trabalhado com distintas metodologias e em sedes separadas por tanto tempo em Fortaleza.

Percebemos que essas rotulações foram naturalizadas, nas falas dos socioeducandos, com considerável frequência; nas visitas, em contatos telefônicos e via email.

Em algumas ocasiões, quando ligávamos para o CREAS afim de marcar ou confirmar nossa ida ao espaço, éramos “passados”, “transferidos” para falar com a equipe do CREAS. “Eu queria só confirmar se amanhã terá a acolhida”, dizíamos. “Acolhida — interrogava do outro lado — “sim, acolhida da LA”. “Ah, vou chamar alguém das medidas! Olha, elas estão na sala delas, anota o número de lá”.

Em meio a tanta fluidez, consideramos o caráter transitório do campo, em razão: (1) a transição dos núcleos para os CREAS, atrelada à reformulação da metodologia de atendimento; (2) o câmbio da gestão municipal — um novo prefeito assume o município, provocando uma constante rotatividade de técnicos; (3) o grande fluxo de entrada e saída de socioeducandos e seus responsáveis — uma característica do serviço de medida em meio aberto. A transição acontece desde práticas menores — o passo a passo do atendimento é adaptado — à práticas maiores, como mudanças de normatização e de espaço físico, bem como de Secretaria, como pondera a psicóloga-técnica no seguinte trecho:

Contou que o serviço estava vivendo um período de transição, pois “estamos migrando de secretaria. Antes éramos “matriciados” pela SDH (Secretaria de Direitos Humanos), agora iremos fazer parte da STDS (Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social)”. Por isso, esses equipamentos que acompanham a PSC (Prestação de Serviço à Comunidade) e LA (Liberdade Assistida), estão se inserindo nos CREAS, devido à nova tipificação do SUAS.⁶⁶

Assim, essa modalidade de atenção, o toque, nos permitiu começar a organizar as forças que vetorizam o atendimento aos socioeducandos, que serão aprofundadas no próximo tópico.

4.3.3 Pouso

Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala. (KASTRUP, 2010, p. 43).

Estava se configurando uma espécie de solo, a partir desses atravessamentos da mudança de gestão e da reformulação das metodologias, onde ensaiávamos um pouso. A metáfora do pouso é bem útil, pois sinaliza uma imagem que deflagra a necessidade de uma flexão sobre algo, de uma descida, uma aproximação, para ver melhor: para chegar mais perto.

⁶⁶ Compilado do diário de campo (Núcleo I, 05 dez. 2012).

À medida que fomos encontrando os operadores da medida — nesse momento, ainda, não havíamos nos aproximado dos adolescentes e seus familiares —, ouvindo suas impressões, percebíamos que suas falas eram bastante posicionadas em um tom de queixa. E, por algum tempo, havíamos imaginado que talvez essas queixas pudessem ser nossos analisadores. Mas o nosso território ainda se reconfiguraria.

A partir do relato dos técnicos, o campo apontava para um conjunto de condições consideradas não apropriadas de trabalho — o não reconhecimento financeiro, a instabilidade no emprego, o descaso com o serviço público por parte dos governantes etc. —, de forma que não dispunham das condições necessárias para garantir um “atendimento de qualidade”. Esses problemas eram ainda mais visibilizados em decorrência da troca de governo no Município:

A pedagogia me diz: “estamos sem jurídico e sem supervisora”. “Quando eu vim, tinha um”, respondi. “Muita coisa mudou [riso e troca de olhares com as outras], eu tô aqui hoje, mas quando você vir de novo eu posso não estar mais”. “Estou procurando um emprego pra gente”, ri ao segurar um folheto publicitário de vaga para a área de segurança. “A equipe está reduzida, estamos trabalhando de graça, faz dois meses que a prefeitura não paga”. Complementa a assistente social: “eles [a prefeitura] às vezes fazem isso, ficam sem pagar a pessoa por meses, até ela desistir, aí a pessoa, doida de conta pra pagar, faz qualquer acordo, né? Como assim? Abre mão dos direitos, melhor pra eles, né?”. Ouvi sobre uma espécie de reunião geral, sobre esses problemas, que os funcionários da prefeitura estavam articulando, as técnicas ora “colocam um para a outra” a responsabilidade de ir, ora alegavam “só não fui porque eu tinha um PIA⁶⁷ marcado”, “só não fui porque era meu dia de visita e eu não queria desperdiçar o carro”. Elas sinalizam que deviam ter cuidado porque já estavam comentado a ausência da PSC nessas reuniões, que a PSC deveria se inserir mais. A outra pedagoga, já no final da visita retoma: “a gente faz um trabalho muito importante, sabe? Mas eu fico é triste porque a gente é muito desvalorizado. Como assim? As condições, sabe? A estrutura: não ter sala de atendimento, não pagarem a gente bem. Acaba sendo uma falta de respeito com a família que chega aqui e não tem nem onde sentar, não tem nem como fazer um atendimento ‘de qualidade’”. Fomos para a sala onde acontece a acolhida: “aqui é o mesmo que não ter ar”, fala, com a testa molhada de suor, a pedagoga.⁶⁸

Não é estranho ouvir de profissionais — que trabalham em políticas públicas, que lidam com a questão dos direitos (da privação de direitos, tendo como objetivo informar e promover a efetivação dos direitos das pessoas, especialmente dos adolescentes) — relatar a estratégia da prefeitura para fazer que abram mão de seus direitos trabalhistas?

Observamos o sentimento de insegurança em relação à vinculação laboral, trazida com humor, pelas técnicas. Somado ao sentimento de desvalorização atravessado pelas inapropriadas condições de atendimento, percebemos que a queixa explícita no trecho exposto, está direcionada à gestão pública municipal — à falta de “respeito com o trabalhador” e “não pagarem bem”, à estrutura física da rede de atendimento — sem cadeiras ou salas climatizadas, por exemplo. Interessante como os reclames vão se ramificando:

⁶⁷ Plano Individual de Atendimento.

⁶⁸ Compilado do diário de campo (PSC, 25 mar. 2013).

Quanto à falta de suporte, a equipe levantou bastante “a questão da saúde mental”. “Porque assim, você sabe que a maioria dos meninos que ‘fizeram alguma coisa’ tão relacionados com o uso abusivo de substâncias, aí não temos pra quem encaminhar porque não temos um CAPS para isso [CAPS-AD] juvenil. Aqui tem um CAPSi sim, mas eles atendem um conjunto de usuários com demandas muito diferentes, os meninos não voltam, diz que eles “não são doidos pra ir para CAPS”. Aí, como esse menino vai cumprir a medida se ele não consegue nem parar de usar?”. Quando perguntei o que elas achavam da medida, o que elas achavam que os meninos pensam [sondando se os meninos acreditam na medida], a psicóloga respondeu usando um deslocamento que eu achei interessante: “olha, eu acho que quem fica desacreditado é a gente, sabe?” Comenta que eventualmente elas participam de capacitações que às vezes têm só um nome novo, mas traz uma metodologia que elas já utilizam; casualmente elas experimentam coisas “novas” pra ver se o adolescente cria interesse e se vincula, mas é muito difícil. Dá um exemplo do plano *CRACK: precisamos vencer*, o qual aponta que até 2014 deverá ser implementado nos municípios: “porque é uma coisa muito complicada. Como incluir esse povo? Como fazer com que eles sejam aceitos? E dão prazo”.⁶⁹ (Grifo meu).

As técnicas começam a comentar acerca da parceria entre os aparelhos públicos, como a inexistência ou a falta de suporte que impossibilita um acompanhamento real ao adolescente. E o que esse acompanhamento pleno visa produzir? Que tipo de sujeitos? As práticas que engendram essas políticas públicas estão desejando produzir que tipo de jovem?

As políticas públicas fazem usos da visão de adolescência e juventude, que narramos no primeiro capítulo, produzindo e esperando uma noção homogênea atravessada pelo paradigma etário. Segundo Scheinvar, “a política social brasileira tem sido historicamente uma prática autoritária.” (SCHEINVAR, 2009, p. 61), legislando sobre a conduta dos transgressores:

Ambos os seguimentos — Estado e sociedade civil — são produzidos a partir de relações de favor e tutela, em que o arbítrio é afirmado com a definição de políticas às quais setores que não participam das decisões governamentais se submetem. A dominação se afirma com obediência, enquadrando-se nos modelos hegemônicos ou, no caso dos que não conseguem aderir a eles (a certas formas de viver, de pensar, de sentir), definindo-se como transgressores, buscando-se recursos para sua “correção”, a partir da mesma lógica ou razão fundadora da política social. (SCHEINVAR, 2009, p. 61).

As profissionais relatam o desafio de vinculação a esse adolescente, bem como a dificuldade de promover uma inclusão desse jovem — que é atravessado pela infração e pelo uso de drogas — à sociedade. E o que seria essa inclusão? Seria a garantia de que o adolescente pudesse ingressar no mercado de trabalho? Mas não em qualquer trabalho, afinal as carreiras destinadas a eles seriam sempre as mesmas: trabalho braçal, sem nível superior. Afunilamento de escolhas que já acontece na oferta restrita de cursos profissionalizantes⁷⁰. Normalmente o município oferece cursos de manicure, auxiliar de cabeleireiro, artesanato, reutilização de garrafas PET, informática, operador de computador, eletricitista, soldador etc.

⁶⁹ Compilado do diário de campo (Núcleo VI, 01 fev. 2013).

⁷⁰ Os cursos de qualificação profissional, gratuitos e de curta duração, são oferecidos normalmente pela PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) que tem parcerias com SENAI, SENAC, SENAT e SEST, disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Existe uma pressão governamental e formalizada, inclusive nos documentos de orientações das políticas públicas, para que esses profissionais “resolvam” esse problema — *essa* adolescência usuária e infratora — sem levar em conta toda uma configuração estrutural, política e econômica que produz e retroalimenta esse arranjo e, como a técnica pondera, ainda “dão prazo”. É desesperador notar a quantidade de demandas, de queixas legítimas que esses profissionais trazem, como as que uma pedagoga relata no trecho a seguir:

A gente não tem retorno do nosso trabalho, porque é só uma vez por mês [os atendimentos aos socioeducandos]. As técnicas ainda são referência, ainda é criado um vínculo, mas antes era diferente [referindo-se sobre quando as medidas aconteciam nos núcleos, usando da metodologia antiga], na pedagogia tinha o letramento, tinha oficina, percussão, teatro. Cada núcleo tinha umas coisas diferentes. Isso até acalmava, porque principalmente os que são usuários, tem muita fome. Vão entrando novos coordenadores, novas pessoas. Agora tá entrando uma nova gestão que não entendem as medidas, isso me preocupa muito. Mas é muito bom trabalhar com eles, eu sei que se conseguiria muito mais se a qualidade de atendimento fosse maior, mas com o número de adolescentes que temos, é praticamente impossível. Eles vêm cheios de expectativas. No juizado, dizem que eles vão arrumar curso, um trabalho, dá é pena [...] às vezes, me desestimo, eu inclusive, estou na lista para sair em março, agora já vai ser em abril. Me assusta isso, de todo mundo novo”.⁷¹

Percebemos nessas falas várias insatisfações relativas às circunstâncias de trabalho que engendram no profissional uma certa apatia no serviço, uma descrença na coordenação da política pública. Realizamos uma entrevista (gravada e transcrita) com a pedagoga do CREAS VI. Reproduziremos um trecho em que a técnica pondera sobre a dificuldade de articulação da rede das políticas municipais:

— Como é que um profissional vai dar conta de 40 adolescentes?

— Não tem condição de dar conta... não tem... então... tem que ter um número que possa acompanhar e dar um atendimento personalizado.

Outra questão bastante danosa ao serviço é o fato de esses profissionais serem contratados apenas por meio de seleção — não há um concurso público ou uma vinculação trabalhista interessante para o técnico, de tal forma que o emprego é bastante incerto, sazonal; muda a gestão, mudam também os profissionais. E, a esse respeito, a assistente social comenta:

[...] me relata brevemente a “história das medidas”, fala da grande rotatividade que acaba fragilizando “os vínculos com os meninos”. Diz que as medidas não atraem, que “há uma discriminação das nossas próprias colegas de profissão com as medidas. Acaba vindo gente sem experiência, às vezes sendo até o primeiro emprego, vê às vezes como uma chuva, uma experiência mesmo”.⁷²

No decorrer das visitas, os profissionais que havíamos conhecido iam sendo desvinculados, de tal forma, que houve momentos em que, em alguns espaços, restava somente um profissional “dos antigos”, às vezes tendo que “passar” as metodologias de atendimento

⁷¹ Compilado do diário de campo (Núcleo III, 20 mar. 2013).

⁷² Compilado do diário de campo (CREAS V, 16 jul. 2013).

para os novos técnicos, que na maioria das vezes não tinham nenhum percurso ou experiência com adolescentes no contexto da medida. A seguir, a situação, descrita no diário de campo, exemplifica essa observação:

Ao entrar na sala dos técnicos, tal foi meu susto ao perceber que a equipe era quase toda diferente, só havia uma técnica da configuração da minha última visita, um psicóloga, que me explicava a mim sobre a proposta da acolhida e também para as outras técnicas “novatas”. Considerei aquelas profissionais novatas “tão verdes”, tão recém-saídas da faculdade, não que isso fosse um problema, mas parecia que elas nunca haviam feito sequer um estágio em política pública, parecia que nunca haviam pensando em trabalhar com aquele público; muito maquiadas, vestidas de roupa social, não ouviam atentamente o que a profissional experiente orientava, devido ao desconforto da roupa. Em paralelo, olhava a postura da psicóloga, tão jovem e tão cansada ao explicar sobre a metodologia de atendimento. Parava de falar algumas vezes. Pausa na voz, pigarro, mão na garganta.⁷³

Na mesma visita ouvimos também algumas referências à categoria profissional, pois apesar de a equipe ser composta por um conjunto de especialidades, espera-se uma atuação interdisciplinar, segundo a “versão preliminar” — documento de orientação cedido pela coordenadora, intitulado *Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)*:

[...] Indica-se, ainda, que específicas necessidades técnicas, como, por exemplo, de advogados(as), assistentes sociais, pedagogos(as) ou psicólogos(as), entre outros, se for o caso, sejam supridas por meio da atuação interdisciplinar da equipe do CREAS. Ou, ainda, em realidades, em que o número de adolescentes atendidos ultrapasse um grupo de 40, sugere-se que cada técnico designado como referência possa ter origem em uma área de formação diferente, visto que sua atuação interdisciplinar poderá contribuir com a qualidade da oferta dos serviços. (Versão Preliminar, 2012, p. 60).

De acordo com o citado documento de orientação, é necessário garantir as relações disciplinares no acompanhamento ao socioeducando. Interessante os arranjos de algumas falas das categorias acerca do “seu fazer”, ora estabelecendo diferenças, ora narrando semelhanças com outros técnicos, como por exemplo:

Eu perguntei o que conversavam nesses grupos. A psicóloga relatou que a psicologia “ficava mais com a parte da saúde; saúde em um sentido amplo, mental”. Tratava de questões relativas à sexualidade, ao sexo, ao uso de drogas, ao planejamento familiar, à gravidez na adolescência; em um caráter mais preventivo. Relatou que usava algumas técnicas como “palavras geradoras”: “camisinha”, “maconha”, “namoro” etc. E “vamos conversando”.⁷⁴

A conversa com a psicóloga nos fez lembrar de nosso percurso nas políticas públicas enquanto técnica, onde se esperava que, enquanto profissional da psicologia, ficassemos responsáveis pelo acompanhamento do uso de drogas e pelo encaminhamento ao CAPS-AD.

⁷³ Compilado do diário de campo (CREAS II, 13 mar. 2013).

⁷⁴ Compilado do diário de campo (Núcleo I, 31 jul. 2013).

Assim, no território de políticas da assistência, a psicologia é convidada a “ficar com a parte da saúde”, sendo atravessada, ainda, por lógicas preventivas e sanitárias. Nos perguntamos: porque seriam esses temas — planejamento familiar, sexo seguro e namoro, evitação de doenças e gravidez precoce — e não tantos outros? Fios embebidos no raciocínio do higienismo de meados do século XIX são atualizados e costuram práticas atuais da psicologia ou mesmo da assistência social, como essas.

Ainda sobre a questão da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, a psicóloga se posiciona acerca da mudança no formato das reuniões realizadas pelos técnicos. Quando as medidas eram organizadas através de núcleos, os profissionais da mesma categoria reuniam-se entre si, prática que mudou a partir da integralização das medidas em meio aberto como um serviço do CREAS.

“Antes, nos reuníamos sempre, por categoria, para afinar nosso fazer; tínhamos reuniões frequentes, por isso que as ações são integradas [entre os núcleos]”. E ainda tem? “Não, eram muito boas, mas agora tem essa coisa da multidisciplinaridade, aí a gente não se reúne por categoria”, queixa-se.⁷⁵

A técnica se refere a uma prática que acontecia no período dos núcleos, onde mensalmente os técnicos de cada categoria se reuniam para planejar ações e estratégias frente aos desafios da psicologia, do serviço social, da pedagogia etc. Agora os técnicos realizam reuniões de equipe multidisciplinar. É bastante comum nas políticas públicas a defesa de intervenções multidisciplinares, onde há o espaço para a especificidade de cada categoria associada ao trabalho em conjunto, buscando uma complementaridade das profissões no serviço público.

De acordo com a Portaria n. 843, de 28 de dezembro de 2010 e da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS⁷⁶ (NOB-RH/SUAS), uma equipe do CREAS é relativa ao tamanho da cidade — pequeno porte I, pequeno porte II, médio porte, grande porte e metrópole — e sua capacidade de atendimento. De tal forma que um município “de grande porte” que tenha capacidade de atendimento para 80 pessoas, segundo os citados documentos reguladores, teria que compor uma equipe com: um coordenador, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um advogado, quatro profissionais de nível superior ou médio (para abordagem dos usuários) e dois auxiliares administrativos. Durante a pesquisa, não consegui definir a quantidade de categorias por conta das constantes mudanças. Mas, normalmente, a PSC

⁷⁵ Compilado do diário de campo (Núcleo VI, 01 fev. 2013).

⁷⁶ Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006 com objetivo de delimitação dos principais pontos da gestão pública do trabalho e de regulação da relação entre gestores, trabalhadores e prestadores de serviços socioassistenciais, apresentando, para tanto, as primeiras diretrizes para a política de gestão do trabalho.

contava com uma dupla de técnicos e a LA também, preferencialmente de categorias diferentes — coordenador, assessor jurídico, profissionais de ensino médio (responsáveis pela busca ativa⁷⁷, também chamados por “educadores sociais” ou “agentes comunitários”); os motoristas são funcionários do CREAS e auxiliam no serviço das medidas, de tal forma que, apenas as duplas citadas seriam restritas da operacionalização da LA e da PSC.

Os agentes comunitários realizam visita de mapeamento do bairro, entrega de relatórios no juizado etc. “Não podem fazer as coisas que as técnicas fazem”, respondeu quando perguntei se eles poderiam realizar visita de convocação. “É bom as técnicas fazerem porque na entrega e na convocação a gente já observa, percebe algumas coisas; já faz intervenção”.⁷⁸

A visita de convocação seria realizada enquanto o adolescente estivesse ausente da medida: faltando aos atendimentos agendados ou ao local de prestação de serviço (no caso da PSC). Assim, as técnicas visitariam esses adolescentes para entregar uma notificação de comparecimento ao CREAS.

Nesse instrumental (ANEXO A), há em letras maiúsculas e negrito, a seguinte orientação: “o não comparecimento ao atendimento marcado caracteriza descumprimento da medida, cabendo a equipe informar, via relatório circunstancial, ao juiz da 5ª Vara da Infância e da Juventude, que tomará as medidas cabíveis legais”. É bastante comum as técnicas se referirem ao lugar de poder que o juiz historicamente ocupa para “botar medo nos meninos”.

Essa questão dos “especialismos” — “as técnicas terem um olhar que as agentes comunitárias não têm” e “as técnicas vão informar ao juiz que irá mandar apreender o adolescente” — ainda é muito forte no cenário da política pública. Há uma hierarquização entre os profissionais de nível superior e médio, entre a equipe técnica e a equipe do judiciário.

A crença de que os “técnicos” teriam um olhar mais direcionado e a competência para realizar intervenções ou que o juiz, ocupando um *locus* resolutivo, “tem poder de prender os meninos”, por exemplo, perpassam as falas dos profissionais e dos adolescentes. Há disputas até dentro da equipe técnica, por conta da existência das diferentes especialidades. Interessante a fala de uma pedagoga quanto ao lugar da pedagogia na execução de uma medida:

Perguntei se ela se sentia valorizada pelo seu trabalho. Imediatamente disse que não. “Há uma valorização maior pela psicóloga, pelo assessor jurídico, até pelas assistentes sociais, mas a gente tem que mostrar pra que veio, sabe? Porque ninguém sabe o que um pedagogo faz na LA, [o coordenador das medidas socioeducativas em meio aberto] lutou muito pra gente ‘tá’ aqui, porque ele percebeu a nossa importância no acompanhamento

⁷⁷ Busca ativa refere-se a um serviço externo do CREAS em que os agentes comunitários identificam situações de mendicância, exploração sexual, trabalho infantil, situação de rua etc.

⁷⁸ Compilado do diário de campo (Núcleo V, 20 dez. 2012).

com esses adolescentes”. E financeiramente? “O salário é igual, nós ganhamos uns 1.500.” Líquido? “Não, líquido fica uns 1.300”. Mas ela não demonstrou desmotivação com esse valor, principalmente considerando o imenso trabalho que elas têm.⁷⁹

A partir da metáfora do pouso, aterrissamos em alguns problemas levantados pelos técnicos que, como ponderamos, durante certo tempo, julgamos ser nossos analisadores: a precariedade nas relações trabalhistas, a falta de suporte em outros serviços da rede municipal, a dificuldade em cumprir metas institucionais apontadas pelos documentos de normalização dos serviços, os estatutos, as leis etc.

O próximo tópico constitui, quanto à atenção do cartógrafo e o funcionamento atencional do pesquisador; o reconhecimento atento. Isso nos leva a reconfigurar o campo, elegendo outros analisadores, além das queixas e das dificuldades dos profissionais narrados acima.

4.3.4 Reconhecimento Atento

[...] é o quarto gesto ou variedade “atencional”. O que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação? Se perguntarmos “o que é isso?”. Saímos da suspensão e retornamos ao regime de reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo” [...]. (KASTRUP, 2010, pp. 44–45).

Nessa zona, já conseguimos perceber de forma mais depurada as afetações, as falas e as percepções de forma que conseguimos tatear algumas categorias que se destacaram, que incomodaram, que fizeram pensar e que se tornaram um problema, uma questão. Estamos cientes de que ao eleger alguns apontamentos em detrimento de outros, estaremos produzindo e dando forma à análises específicas. A estas, não aquelas. Mas, precisávamos desbravar um atalho em meio a essa floresta de informações e vivências. Tornou-se necessário trilhar um caminho, que se fez sentido no momento em que entrávamos em contato com palavras e experiências, no processo de fazer pesquisa — fosse em momentos de encontro, com o campo, a orientadora, os colegas, os autores; fosse em momentos de solidão — quando nos percebíamos no intenso ermo de escrever, de caçar palavras, de atribuir sentido; nos eternos questionamentos acerca do que fazíamos. Era uma narração de acontecimentos? Havia uma tonalidade analítica nesse percurso de escrita?

Uma vez realizada a escolha de esboçar esse caminho, sabendo da infinita possibilidade de tantas outras escolhas, tantas outras categorias e de tantos outros percursos, a partir da predileção por outros enfoques, começaríamos a traçar, a compor, a experimentar e, principalmente, a costurar. Sim, talvez não exista algo tão manual, tão minucioso como costurar. Escolher os pontos de medição, a agulha, a linha e o tecido, a partir de tantas cores e

⁷⁹ Compilado do diário de campo (Núcleo V, 20 dez. 2012).

texturas, de tipos e formatos diferentes, e tão munidos de criatividade, enfim, produzir uma roupa. Transformar esses objetos, linha e tecido, em algo, que tem forma e beleza. A partir dessa metáfora, procuraremos “costurar” o que nos afetou e dedilhar, a partir de interlocutores, caminhos de sentido, para talvez produzir algo que tenha forma e que, tomara, certa beleza.

Três movimentos nos chamaram atenção: (1) a “questão da assinatura” e de como ela aparecia relacionada ora ao adolescente, aos técnicos, ao juiz e à própria pesquisadora; (2) o discurso de “adesão–não adesão” que alguns técnicos traziam; (3) a categórica ânsia em acolher esse adolescente no serviço das medidas socioeducativas.

De forma que, os verbos “acolher”, “assinar” e “aderir” começaram a fazer zunir na nossa escrita a tal ponto que os elegemos como analisadores. Assim, por meio dessas três pistas, os três “ás”, costuramos impressões, falas e ferramentas conceituais. Esses três analisadores serão, pois, desenvolvidos no próximo capítulo.

5 ACOLHER, ASSINAR E ADERIR: OS TRÊS “ÁS”

Neste capítulo, sistematizamos, através de três verbos, três questões que chamaram nossa atenção: acolher, assinar e aderir. Como chegamos a esses “três ‘ás’”? Nas conversas com os técnicos, durante as visitas e na tentativa de entender o fluxo de atendimento dos socioeducandos, percebemos que todas as equipes dos Núcleos e CREAS explicaram que após a acolhida realizada em grupo, o adolescente era encaminhado para uma sala que, junto com seu responsável, iria constituir o PIA auxiliado pelo técnico. Nessa situação, todos os presentes assinam o PIA.

Independente da especificidade de cada profissional ou de cada Regional, essa metodologia era padronizada e obedecida pelas equipes. O terceiro verbo surgiu também de repetições: da constante classificação realizada pelos técnicos, dos adolescentes, dos casos e dos exemplos dos que cumprem as condicionalidades e conseguem manter uma vida sem infração, estudando ou trabalhando, e ainda, daqueles que não aderem — os que têm como destino a morte ou a cadeia.

5.1 ACOLHER

A questão da acolhida mostrou-se importante, pois já aparecia no campo através da versão preliminar do Guia de Orientação Técnica sobre o Serviço de Medida Socioeducativa do CREAS, entregue por uma coordenadora do mesmo — quanto, através das falas das técnicas, ao descrever o fluxo do adolescente na medida socioeducativa. Era bastante comum ouvir as técnicas repetirem acerca da necessidade de acolher o adolescente, de o adolescente precisar ser acolhido pela equipe etc. Mas, o que seria essa acolhida?

Inicialmente, entendemos que a acolhida aparece como um dos primeiros procedimentos de atendimento quando o socioeducando chega ao CREAS. Os adolescentes vêm encaminhados do Juizado na data marcada e já com a medida sentenciada.

Para que os objetivos propostos à acolhida inicial sejam alcançados, deve ser estabelecido, em conjunto com os órgãos do Sistema de Justiça, o fluxo de encaminhamento inicial, definindo estratégias para os primeiros contatos, por exemplo, dias e horários em que os adolescentes devem apresentar-se no CREAS, documentos que devem providenciar, informações que serão prestadas quando receberem o encaminhamento para tal apresentação; por exemplo, o endereço onde devem comparecer, pessoa de referência a quem devem apresentar-se e informação a respeito do Serviço de MSE em meio aberto [...] e para que construam uma expectativa positiva sobre o Serviço. (Versão Preliminar, 2012, pp. 74–75).

Em uma sala do serviço, com horário marcado e em formato grupal. É assim que os profissionais têm o primeiro contato com os adolescentes e seus responsáveis. Normalmente,

a equipe técnica explica o que é a medida e suas condicionalidades — em salas separadas (em uma os adolescentes, em outra os responsáveis) ou na mesma sala. Por isso, a acolhida dos adolescentes que irão cumprir a LA é em um dia, e a acolhida dos que irão cumprir PSC é em outro, considerando que as medidas são diferentes, embora ambas possuam uma metodologia similar. Acerca do acolhimento da Liberdade Assistida:

Segundo a psicóloga, o citado serviço segue uma agenda semelhante aos demais núcleos; a acolhida funciona às quintas-feiras (manhãs e tardes); admissão e readmissão, respectivamente.⁸⁰

Esse pequeno fragmento do diário de campo demarca que a acolhida é uma ação executada por todas as equipes, tanto as da LA quanto as da PSC. A acolhida de PSC sempre foi às segundas-feiras, desde a época dos núcleos. Contudo, no decorrer da medida, as equipes da LA e do Juizado foram estabelecendo novos combinados quanto ao dia da semana para a acolhida. Durante nossa cartografia, a acolhida da LA ocorreu às quintas-feiras (como no registro acima) e às quartas-feiras, data que se manteve até o fim da pesquisa — ainda não havia definição para uma melhor data, pois as equipes ainda estudavam possibilidades de mudança⁸¹.

Continuando com o “fluxo” de atendimento: primeiro, o adolescente e sua família participam de um grande grupo onde um dos técnicos dará algumas “orientações sobre uma medida socioeducativa de LA, as obrigações, o que se pode ou não fazer nesse período. Porque cada um chega com uma visão. Há alguns que já sabem o que é mais ou menos; há outros que só ouviram falar e outros que têm uma ideia totalmente diferente” [fala da psicóloga].⁸²

Outro elemento da acolhida é a admissão pelas manhãs e a readmissão às tardes. A acolhida de admissão tem como público-alvo os adolescentes que estão chegando ao serviço pela primeira vez e que precisam ser orientados quanto à natureza da medida. Já a acolhida de readmissão é realizada para os adolescentes que estavam afastados (em descumprimento) e estão voltando a cumprir. Como pondera a psicóloga do CREAS II: “a maioria já entendem, já conhecem o processo, o fluxo da medida”.

À seguir, transcrevemos dois trechos do diário de campo. O primeiro, referente à PSC, ainda no formato dos núcleos, e o segundo refere-se também a acolhida da PSC, mas agora como um dos serviços do CREAS II. Ambos os trechos expressam a estratégia na realização da acolhida, usada pelas equipes das medidas, que consiste na criação de dois grupos: o dos adolescentes e o dos seus responsáveis.

⁸⁰ Compilado do diário de campo (Núcleo III, 28 jan. 2013).

⁸¹ O dia semanal de referência da acolhida da LA e da PSC (tanto na época dos Núcleos, quanto agora, nos CREAS) é fruto de negociação entre a equipe do juizado e a equipe que operacionalizam as medidas. De forma, que há uma padronização nessa escolha. Assim, todos os núcleos/CREAS são atravessados por esse combinado e teriam um dia específico como referência para a acolhida.

⁸² Compilado do diário de campo (Núcleo I, 05 dez. 2012).

A supervisora relatou que o adolescente é encaminhado para o serviço já com a medida aplicada pelo Juizado Especial. O dia-referência para a chegada dos adolescentes, em um primeiro contato com equipe, é segunda-feira pela manhã e à tarde. “Nós separamos os adolescentes em um grupo e a família em outro para a acolhida que é onde nós iniciamos as explicações sobre as medidas, damos as primeiras instruções, o que eles têm que fazer, quais são os passos das medidas, essas coisas”, afirma a supervisora. E eu pergunto: “você dividiram em dois grupos (o dos adolescentes e outro das famílias), por quê?” “Antes era junto, mas nós começamos a perceber que seria mais interessante separar”. Demonstrei não entender. “Porque às vezes os familiares ficavam constrangendo os adolescentes, sabe? “Tipo”, reclamando demais dos meninos? Ex.: “eu disse pra ele não fazer isso”... “esse menino não tem jeito, eu não aguento mais”... e não era legal para os adolescentes ficarem ouvindo essas coisas, né?” Responde.⁸³

A psicóloga pondera que o acolhimento é normalmente feito “em separado”, ou seja, os responsáveis em uma sala e os adolescentes em outra, utilizando metodologias diferenciadas, inclusive.⁸⁴

A justificativa da separação incorre para evitar possíveis constrangimentos para o adolescente, pois é bastante comum os responsáveis comentarem informações pessoais e íntimas do adolescente na frente de todos, ou mesmo usando palavras em frases que muito desestimulam, como: “eu não aguento mais esse menino”, “ele diz que vai estudar, mas não estuda; tudo mentira, doutora [...], melhor que Deus o leve mesmo”, “eu avisei pra ela não se envolver com gente errada, mas ela só faz o que ela quer, olha aí no que deu, se tivesse escutado pai e mãe, não tava aqui com o nome sujo, né?”; além de outras situações. Falas registradas no diário de campo, quando participados da acolhida de readmissão do CREAS II.

As técnicas também acreditam que os adolescentes, estando com os seus semelhantes, poderiam ter mais liberdade para tirar dúvidas ou solicitar qualquer esclarecimento. Mas, por conta da quantidade pequena de socioeducandos e familiares participantes, além de mudanças na equipe, muitos acolhimentos não se realizavam seguindo essa orientação, pois simplesmente acolhiam adolescentes e familiares juntos.

As falas acima foram ditas na presença dos filhos, já que nesse dia a acolhida foi realizada com todos juntos. E, nessa mesma situação:

os adolescentes chegam com seus familiares, com exceção de um que está em uma casa de recuperação para dependentes químicos [reproduzi a nomeação usada por eles] e veio acompanhado de uma educadora da citada casa. Eram poucos adolescentes, cerca de três, sentamos em círculo. Começa com a apresentação: a psicóloga pergunta o que houve [pelo fato de ser uma acolhida de readmissão, fica implícito que o adolescente recebeu uma “chamada” da equipe para estar ali; eles devem ter deixado de vir aos atendimentos ou faltado bastante à instituição que presta serviço à comunidade [os que cumprem PSC]].⁸⁵

Essa separação entre responsáveis e adolescentes apareceu como uma estratégia, contudo, muitas vezes a acolhida era realizada com todos juntos. Como também presenciemos situações

⁸³ Compilado do diário de campo (CREAS II–Núcleo de PSC, 29 nov. 2012).

⁸⁴ Compilado do diário de campo (CREAS II, 23 mar. 2013).

⁸⁵ Compilado do diário de campo (CREAS II, 23 mar. 2013).

em que a acolhida em grupos era inviável, por ser operacionalizada de maneira não coletiva (apenas com os técnicos, o socioeducando e seu responsável), momentos antes da feitura do PIA; normalmente o PIA já é iniciado após a acolhida. A seguir, descrevemos a cena de uma acolhida em grupo com adolescentes e seus respectivos responsáveis, ainda no formato do núcleo da PSC:

A pedagoga e a assistente social, que facilitariam esse momento, pedem que os adolescentes se apresentem dizendo o nome, a idade, se estão estudando e qual o ano ou a série em que pararam ou estão cursando. Elas iniciam sua fala: “vamos fazer uma retrospectiva... [relata o fluxo antes da decisão judicial] vocês foram sentenciados, certo? A medida tem um caráter pedagógico, a PSC é uma leve; branda”. Falou das medidas em escala crescente, quanto à gravidade, mas para o adolescente que sentara ao meu lado, tudo era menos interessante do que aquele celular de capa rosa com a foto de uma menininha. Ele sentava também ao lado da mãe-avó, que estava de braços cruzados, contidos, com um ar resignado, concordando automaticamente com tudo que a técnica dizia. O restante do grupo (duas meninas e dois meninos) ouviam apaticamente o que as técnicas diziam.⁸⁶

Após essa acolhida, as técnicas se dividiram para entregar o que elas chamaram de *kit* —um conjunto de instrumentais que era entregue aos socioeducandos e aos familiares; uma espécie de cartão-frequência, onde haveria a data dos atendimentos ao adolescente e um espaço destinado para o técnico assinar, com o objetivo de comprovação da presença do socioeducando no dia marcado; quatro vales transporte, correspondendo à ida e à volta do adolescente e do responsável; e um folheto com informações da PSC, com contato telefônico. Nesse *kit*, as técnicas também assinavam e anotavam sobre qual documentação o adolescente deveria disponibilizar — “Identidade de vocês na mão pra assinar o termo de compromisso” — ao final da acolhida.⁸⁷

Até agora, ponderamos acerca dessa acolhida como procedimento inicial do atendimento da LA e da PSC. Contudo, há também um outro trato da questão do “acolher” que atravessa todo o atendimento, toda a medida socioeducativa, que é a noção ampla da vivência do acolhimento. Esses adolescentes se sentem acolhidos pela equipe? O que seria “sentir-se acolhido”? Para refletirmos sobre isso, recorreremos à Versão Preliminar das orientações técnicas sobre o serviço de medida socioeducativa do CREAS.

A dimensão da acolhida deve levar em consideração a tarefa de fazer as pessoas se sentirem bem no espaço do serviço de MSE em meio aberto. Portanto, a atenção para esta dimensão não se refere apenas ao momento inicial de chegada do adolescente com sua família ao Serviço; deve estar presente no cotidiano do trabalho a ser desenvolvido. Inicialmente, é interessante estabelecer uma relação de empatia com o adolescente, demonstrando confiança, segurança e credibilidade, que são essenciais para a construção de vínculos. ((Versão Preliminar, 2012, pp. 72–73; Grifo meu).

⁸⁶ Compilado do diário de campo (Núcleo de PSC, 23 fev. 2013).

⁸⁷ Compilado do diário de campo (Núcleo de PSC, 25 fev. 2013).

À medida que avançamos na leitura do citado guia de orientação, fomos nos deparando com um conjunto de dicas e condições — para que esse vínculo empático fosse construído — como o esclarecimento ao adolescente acerca de seus direitos e deveres, se ele “entendeu adequadamente os papéis dos ‘atores’” e dos profissionais da medida, bem como

se tem ciência do teor da medida socioeducativa que irá ter que cumprir e das consequências no caso do não cumprimento adequado. Todas essas informações serão necessárias para que a relação a ser estabelecida com o adolescente seja positiva, na medida em que tenha como ponto de partida informações importantes e verdadeiras, tanto do ponto de vista da equipe de trabalho, quanto para o próprio adolescente. (Versão Preliminar, 2012, pp. 74).

Ao lermos o documento e lembrarmos de algumas situações vividas na pesquisa, percebemos um certo tom de “captura” desse adolescente através de um jogo de disciplina e pedagogia. Situações similares a descrita neste trecho:

trouxeram [as técnicas] a obrigatoriedade da matrícula na escola, visibilizando que “não basta ‘ta’ matriculado, viu? Porque nós vamos cobrar a frequência, tanto da escola quando da instituição que vocês vão prestar serviço. Vamos ficar ligando para lá para saber. Vamos anexar essa frequência no relatório que iremos mandar para o juiz. Na instituição, vai ter uma pessoa que vai ser os nossos olhos e ouvidos, e os pais de vocês vão ser os nossos olhos e ouvidos também, viu? E a gente vai repassando para o juiz. Qualquer coisa vocês podem ligar para a gente [olhando para os pais, que concordavam prontamente], se eles não ‘tiverem’ querendo voltar a estudar, ou a ficar na rua até tarde, porque, vocês lembram, né, gente? A hora que o juiz disse que era pra vocês ficarem em casa. Vocês não podem ficar até tarde da noite na rua, vocês são adolescentes e estão respondendo à justiça. Pois vocês precisam falar com ele porque ele acha que tudo é brincadeira”, um pai reclama.⁸⁸

“É necessário que você seja esclarecido, que entenda, de maneira adequada, a função de cada um aqui, as obrigações, o que é a medida e suas condicionalidades. Você deve segui-las dessa maneira, senão, essas serão as consequências. E, antes de tudo, é fundamental que você diga a verdade. Todos nós precisamos dizer a verdade, como aponta o guia de orientação técnica”. A cena deflagra a normalização de uma vigilância que atravessa diferentes lugares enunciativos: “na instituição, haverá uma pessoa que será nossos olhos e ouvidos, e os pais de vocês também serão nossos olhos e ouvidos, viu?”.

Segundo Foucault, o sucesso de poder disciplinar se dá pelo uso de alguns instrumentos. Entre eles está a vigilância hierárquica que consiste em uma espécie de *jogo do olhar* “onde técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 165). Na cena descrita acima, à medida em que as técnicas enfatizam a vigilância que inclusive circularia — entre elas, os familiares, a escola, o juiz, os próprios adolescentes — forjam-se práticas de sujeição, de modo que os envolvidos nessa observação contínua, verificável e ininterrupta são por ela subjetivados de forma que são tocados e incitados a ocupar essa função

⁸⁸ Compilado do diário de campo (Núcleo de PSC, 25 mar. 2013).

de interminável vigilância; todos seriam ferramentas desse olhar. Como elucida Foucault: “[...] desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros”. (2009, p. 165).

Nas medidas em meio aberto, não há uma ênfase na arquitetura ideal para a garantia de uma visibilidade geral e múltipla. Diferente da disposição arquitetônica dos espaços que operacionalizam a medida em meio fechado — onde há um esquadramento do espaço, além de posições estratégicas dos educadores e dos guardas afim de vigiar os adolescentes etc. Assim, a LA e a PSC, tanto em suas aplicações ocorrendo nos espaços dos Núcleos ou dos CREAS, acontecem em salas de atendimento comuns, com cadeiras e mesas de apoio, sem um diagrama de poder evidente — não havia uma espécie de palco, ou de espelho falso, por exemplo. Contudo, isso não significa que a metodologia de atendimentos, a forma e as perguntas realizadas, o ritual de entrega do *kit*, chamando o responsável e o adolescente para assinar, entregando o vale transporte, anotando os documentos faltosos, não funciona como um operador para a transformação dos indivíduos.

Pelo contrário, transforma os envolvidos em “fiscais perpetuamente fiscalizados” (FOUCAULT, 2009, p. 170), pois não é apenas o adolescente que é colocado sob alvo dessa vigilância. Os familiares e os técnicos também o são — condizendo com a sutileza das sociedades controle (DELEUZE, 1992), pois também “controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar”, de maneira discreta, silenciosa e permanente. (FOUCAULT, 2009, p. 170).

As medidas também subjetivam os familiares que são classificados como “presentes” ou “ausentes”, como uma “família boa” ou “desestruturada”. Os técnicos, que alimentam estatísticas que apontam quantidade de atendimentos e encaminhamentos, são cobrados seja pela coordenação ou pelo juizado, também se providenciaram o PIA a contento, por exemplo.

Outro instrumento que garante a eficiência disciplinar é a sanção normalizadora, que podemos entender como uma certa repressão mediante uma classificação de comportamentos ou práticas, que são percebidos como excessos ou incivildades: “tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2009, p. 172). Assim, percebemos uma ênfase no exercício de reflexão (de arrependimento) que incita os adolescentes a passar por isso, para ressignificar sua vida (que é estimulado no atendimento aos adolescentes), em detrimento de uma punição mais corporal.

Durante um grupo de acolhida de readmissão, a psicóloga produz uma fala, em resposta a uma mãe que dizia não acreditar mais na “regeneração” do filho:

[...] “às vezes é mais forte o que está em volta, mas a gente tem que acreditar. A gente não vai desistir, a gente não pode desistir. Ele não vai querer voltar pro centro [centro educacional; o adolescente já tinha cumprido

medida de internação], né? Ele vai refletir”. Ainda faz perguntas desse gênero a todos: e o uso da droga? Cursos profissionalizantes? E o trabalho?⁸⁹

Esse chamado à reflexão, nos fez lembrar a questão dos dispositivos pedagógicos, como constitutivos da subjetividade, tratados por Larrosa (2002) no texto *Tecnologias do Eu e Educação*. “Dispositivo pedagógico” é, segundo o autor, todo e “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência se si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. (LARROSA, 2002, p. 57).

A aplicação das medidas socioeducativas funciona como um espaço de constituição–transformação dos sujeitos envolvidos, em especial os adolescentes, que serão alvo de um conjunto de práticas — modos de se ver, modos de se dizer, modos de se narrar, modos de se julgar, que modificarão a relação que estabelecem consigo.

Assim, quando a técnica insere uma fala de comoção aos pais e aos adolescentes, ocupando uma posição discursiva diferente da deles — adulta e “técnica”, aquela que irá assinar o relatório de cumprimento ou descumprimento —, em um cenário artificial de cumprimento de medida, acaba por produzir formas específicas de experiência de si, de modo que os sujeitos ali envolvidos devem ser subjetivados por esse dispositivo pedagógico.

Essa reflexão sobre si, nesse contexto, está atravessada ao que Larrosa chama de domínio moral. “Num domínio constituído por valores e normas, estruturado nas distinções axiológicas derivadas da distinção básica entre bom e mau, ou nas leis e normas de comportamento que têm que ver, em geral, com o dever.” (LARROSA, 2002, p.73).

Assim, esse adolescente deverá refletir sobre sua vida e seu futuro, os ressignificando a partir de uma organização moral, avaliando-os como ajustados ou não a uma norma de obediência e docilidade. Os socioeducandos, constituídos por essas práticas reguladoras deverão tornar-se “capazes de julgar-se e governar-se a si mesmos”. (LARROSA, 2002, p. 75).

E, ainda sobre a ressignificação, o guia de orientação técnica ainda ressalta:

que parte significativa dos adolescentes que fazem parte do público a ser atendido no serviço de MSE em meio aberto, em razão de duas diferentes experiências de vida (nas ruas, sob violência, em instituições de acolhimento ou em cumprimento de outras medidas, em especial de internação), já possuem trajetórias de frequência em instituições. Estas experiências nem sempre são positivas. É importante que a acolhida a ser realizada considere essas experiências anteriores e busque ressignificá-las a partir de novas possibilidades.⁹⁰ (Grifo meu).

⁸⁹ Compilado do diário de campo (CREAS II, 13 mar. 2013).

⁹⁰ Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). (Versão Preliminar, 2012, pp. 73–74).

A partir das diretrizes do guia e da cena descrita, nos questionamos: que tipo de acolhida é forjada nessas circunstâncias? Será que as relações estabelecidas entre técnicos, adolescentes e familiares não se tornam atravessadas pelo categórico da conscientização, do ensinamento, da escolarização, da pedagogização de modos de vida, da incitação de discursos e condutas específicos? O documento roga por um real acolhimento, para que o adolescente julgue de maneira positiva o citado serviço, mas, ao mesmo tempo, aponte caminhos de vinculação fadados ao estabelecimento de relações perpassadas pela cobrança, burocratização e apreensão. Como os técnicos podem cumprir a ideia de ressignificação e construção de novas possibilidades, como grifado anteriormente?

Descrevemos uma outra cena em que presenciamos uma acolhida de admissão da LA no CREAS III, onde o adolescente “solta” que a medida é “ficar 24h no pé”. Estavam presentes, eu, a técnica-pedagoga, o adolescente e seu pai, em uma sala ampla e refrigerada, sentados em círculo. Estávamos esperando por mais socioeducandos, mas como a família já havia esperado muito, a técnica resolveu fazer o acolhimento apenas com eles.

Estavam na sala eu, a técnica, o adolescente e seu pai que comentava: “a gente tinha Bolsa Família, mas a minha mulher assinou a carteira, aí, cortaram”. A técnica começa perguntando [ao adolescente]: “o que eles [pessoal do juizado] falaram pra ti”? “Disseram que eu tinha que estudar”; e o pai interrompeu, complementando: “tem que parar de ir pras farras, chegar na hora”. A técnica corrigiu: “20h se não estiver estudando e 22h se estiver. Mas o que é isso pra ti”? “É que eles tão 24h no meu pé!” A técnica ri e pergunta: “você acha isso mesmo”? “24h não, né? Mas até às 20h, ‘ops’, quer dizer, depois das 22h, eles tão no meu pé e não vou poder sair de casa” [...] [a técnica] começa a explicar sobre a LA; pergunta se o adolescente conhece o ECA, diz o que é medida socioeducativa, o que é a LA: “é interessante que você volte a estudar, não porque a medida tá pedindo ou o Juiz, mas porque é bom pra você. O Estatuto te protege até os 21 anos, mas dependendo do entendimento do juiz ou quando a equipe sugere isso, você, quando fizer 18 anos, a medida pode ser extinta”.⁹¹

Esse adolescente trabalhava; a técnica foi bastante compreensiva quanto a isso, pensando junto com o adolescente e a família as possibilidades do cumprimento para que ele não precisasse “sair do serviço”. Achamos fascinante a postura dela, porque os adolescentes que cumprem a medida, na maioria das vezes, “precisam trabalhar”. Existem alguns técnicos que realizam leituras bastante radicais e até equivocadas do ECA e das condicionalidades da medida, às vezes até emitindo uma fala carregada de “terrorismo” quanto ao ato de trabalhar do adolescente, para que este receie punições e fique apenas cumprindo a medida.

“É interessante se distanciar dessas amizades que podem causar problemas pra você”. Ela pondera também sobre a possibilidade de liberação do adolescente da medida aos 18 anos, tema que será comentado posteriormente. O socioeducando termina por dizer o que se teima em admitir: uma cerca de vigilância que se forja nas medidas em meio aberto, consonante

⁹¹ Compilado do diário de campo (CREAS III, 20 mar. 2012).

com a sociedade de controle, teorizadas por Deleuze (1992). Um cerco de controle ao ar livre que não irá aprisionar o corpo desse adolescente, mas irá impor um conjunto de normatividades atreladas à lógicas educativas de conscientização, que irá propor condutas específicas — não ficar na rua até tarde, ser estudante, ser não reincidente, ser solícito, cumprir os acordos com a equipe, comparecer aos atendimentos e encaminhamentos, se afastar das péssimas amizades, não fazer uso de substâncias psicoativas etc.

5.2 ASSINAR

A problemática da assinatura perpassou tanto a operacionalização da medida — desde a delegacia, a audiência com o Juiz, a feitura do PIA junto aos técnicos, a escrita do relatório de cumprimento ou descumprimento da medida —, que chegou a atravessar a pesquisa através da assinatura dos termos de consentimento e assentimento, submetidos ao Comitê de Ética. Tentaremos narrar acerca dessas duas problemáticas que são tangenciadas por essa prática burocrática.

Em uma conversa com o coordenador das medidas em meio aberto⁹², este ponderou sobre o símbolo da assinatura nas medidas:

O juiz só assina, ele nem olha pro menino. Ai o menino chega pra gente, pro nosso serviço pra que? Pra que a gente assinasse um papel pra ele (comprovando que ele veio para o atendimento). Ele não quer nem olhar pra nossa cara” [chega dizendo: “libera aí, tia, desembaca pra gente aí, assina aí logo que vim, quero voltar pra casa que ‘to’ morrendo de sono” — lembrei desta fala, de um adolescente de Sobral]. “Aí, depois o adolescente espera ou pede a assinatura de aprovação do técnico em seu relatório para mandar para o Juiz, e depois ficamos esperando (nós e os adolescentes) a assinatura de liberação da medida da justiça. Isso é muito sério.” Questiona: “que proteção é essa? Que tipo de acompanhamento estamos fazendo?”. E me pergunto: que atendimentos são possíveis em um dispositivo como esse? Que construções de suporte podem ser esboçadas com esses elementos? Ele traz um exemplo: “olha, saiu um estudo dizendo que 76% da população prisional são egressos das medidas, ou seja, esses meninos reincidem e reincidem até migrar para o sistema penal”.⁹³ (Grifo meu).

O coordenador traz elementos que julgamos pertinentes, dando ênfase a uma atividade bastante rotineira em políticas sociais: o ato de assinar; uma prática que é vetorizada pela norma jurídica. A questão da assinatura aparece desde o início: a assinatura no auto de apreensão do menor, lavrado pelo Delegado se o adolescente for pego em flagrante; o juiz assina quando sentencia a medida ao menor infrator; o adolescente, o responsável e o técnico assinam o contrato do Plano Individual de Atendimento (PIA); os técnicos assinam o relatório final e, por

⁹² Na situação da entrevista, ainda havia esse cargo. Atualmente, o citado coordenador foi desligado e esse cargo extinto, considerando que a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais não o instituiu.

⁹³ Compilado do diário de campo (22 jan. 2013).

último, o juiz assina a liberação da medida. Se o adolescente estiver cumprindo a PSC, ele ainda irá assinar a frequência na instituição onde exercerá as atividades socioeducativas.

O assinar aparece como uma pista que gira e tangencia relações entre o Juiz, os técnicos e os adolescentes, assumindo diferentes lugares e efeitos nas cenas enunciativas: seja na situação de flagrante do ato infracional, onde coleta-se o depoimento do adolescente na Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA); seja no momento da audiência com o Juiz, o adolescente e seu responsável assinam a ata de audiência; ou no acolhimento do CREAS através do preenchimento de instrumentais específicos, como a ficha de frequência (uma espécie de controle das datas dos atendimentos, para o adolescente e a equipe) e o PIA, onde o socioeducando e o responsável também assinam os combinados compactuados com a equipe.

L — Vocês, quando vêm pra cá [para os atendimentos da medida] vocês assinam?

J — Tem um papelzinho que ela [a técnica] entregou... só que eu esqueci... ela coloca a data e eu tenho que vir. Coloca também o que eu vou fazer aqui... só isso. Aí, lá no papel dela ela coloca que eu vim e meu nome.⁹⁴

Podemos ponderar que a assinatura mostra-se como um exemplo, entre tantos outros, de práticas de burocratização que atravessam as políticas públicas. Percebemos a assinatura também como uma prática disciplinar, pois incide sobre o sujeito adolescente; ele precisa assinar e registrar seu nome para comprovar sua presença ou sua concordância.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui um dos instrumentais mais importantes na aplicação das medidas e está presente na fala dos técnicos como uma ação obrigatória do acompanhamento aos adolescentes. Apesar de, enquanto técnica⁹⁵, a pesquisadora ter construído vários PIAs juntamente com os socioeducandos, em nossa cartografia, só conseguimos participar da feitura de uma PIA. Seu formato não está fechado e ainda está sendo ajustado em nosso município, por meio de aprovações e desaprovações da equipe judiciária. Apesar de cada CREAS ter autonomia para criar um modelo de plano, o SINASE orienta que o plano individual deve contemplar as seguintes áreas:

- a) Jurídica: situação processual e providências necessárias;
- b) Saúde: física e mental
- c) Psicológica: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos;
- d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos;
- e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca interesses, potencialidades,

⁹⁴ Trecho de entrevista realizada com um adolescente em cumprimento de LA. (02 dez. 2013).

⁹⁵ Quando trabalhamos no município de Paracuru e de Sobral.

dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão no pacto de novas metas. CONANDA, 2006, p. 52.

Ainda sobre a forma, a Lei 12.594/12, especificamente o Art. 54, também legisla sobre os mínimos do PIA:

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I – os resultados da avaliação interdisciplinar;

II – os objetivos declarados pelo adolescente;

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.

Do Plano Individual de Atendimento (PIA). Brasília, DF.

Assim, a partir dessas orientações, são construídas algumas metas que devem ser cumpridas pelo adolescente e pela família. Em alguns modelos de PIA (ANEXOS C, D, E, F), há outro elemento que deverá ser sinalizado: o prazo. Ou seja, o adolescente e a família precisam atingir a meta dentro de um prazo estabelecido, que deve ser combinado entre os mesmos e a equipe.

O PIA, como já foi sinalizado, está em processo de reformulação pelas equipes do CREAS. O modelo (ANEXO B) adotado, já em no início de 2013, solicita que haja o registro, sistematizado em duas colunas da “situação atual” e dos “objetivos declarados” quanto aos pontos citados acima, pela Lei 12.594/12: os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social ou capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual.

Assim, no “eixo socioeducando” se pergunta acerca da educação (se está estudando), da cidadania (quais os documentos o adolescente já tem e quais precisam ser agilizados), da relação com a família (se dão bem?), da relação com a comunidade (se o adolescente tem conflito territorial), das informações complementares. No final do instrumental há um espaço reservado para quatro assinaturas: do socioeducando, do responsável e do primeiro técnico e do segundo técnico.

Imagina-se que o ato de assinar o plano pudesse ressignificar essas metas, colocando a família e o adolescente como atores ativos desse processo, como se devido ao simbólico ato de assinar, automaticamente o adolescente e o familiar se sentissem corresponsáveis pelos acordos realizados.

Enxergamos o assinar como uma metáfora da burocratização das relações no cotidiano das medidas e da própria pesquisa. Essa burocratização das práticas dos técnicos

do CREAS aparece não somente no preenchimento do PIA, no registro no caderno de ocorrências diárias, na escrita nos prontuários dos adolescentes (quanto a avanços e retrocessos), mas também no preenchimento de instrumentais que solicitam diversas informações sobre o adolescente e sua família. Informações como a quantidade de pessoas que moram na casa, se ela é própria ou de aluguel; o nível de escolaridade e a ocupação dessas pessoas; o nível etário; quais as políticas públicas ou os benefícios sociais essa família aciona; a renda familiar; como se dão a sociabilidade familiar e comunitária etc.

Informações que são transformadas em dados, em estatística sobre esse segmento populacional, de forma que se pensarão em políticas públicas, intervenções e distribuição de verbas para lidar com situações de risco que esses dados apontam. Engendramentos de uma biopolítica — de um conjunto de práticas reguladoras — que têm como objetivo o governo sobre essa população, conhecendo e gerenciando suas condutas.

Os técnicos encaminhavam para o juiz uma via do Plano com as assinaturas do responsável e do adolescente, contendo as especificações de ações ou encaminhamentos que deverão ser cumpridos durante a medida socioeducativa. O PIA deve ser feito e encaminhado ao juiz em quinze dias, a partir do primeiro atendimento; quando o adolescente se apresenta ao CREAS.

Percebemos ações normalizadoras do Judiciário na tentativa de padronizar esse instrumental, pois, segundo os técnicos, o juiz apreciava e impugnava, solicitando um outro PIA “mais completo”. A não aprovação do PIA por parte do juizado resultou na necessidade da equipe do Judiciário esboçar o modelo padrão desejado de PIA e encaminhá-lo aos CREAS.

Acerca da dificuldade e, às vezes, impossibilidade, de construir um PIA em quinze dias e enviar para a equipe judiciária, o coordenador das medidas em meio aberto, desabafa: “pela primeira vez, alguns PIAs nossos foram impugnados. Foram impugnados pelo mesmo lugar que não consegue responder em um tempo hábil de três dias. Interessante, né?”. Ele se refere a essa cobrança do Judiciário como “de lá pra cá”.⁹⁶

Em uma de nossas visitas, conversamos com uma “supervisora”. Na época, ainda havia esse cargo, haja visto que no modelo dos núcleos havia supervisores que exerciam práticas de coordenação e gerência. Nesse caso específico, a supervisora era formada em pedagogia. Ela relatou sobre o fluxo da medida, quando o adolescente chega ao serviço, passa pelo ritual da acolhida e inicia-se o atendimento. A supervisora fez algumas observações acerca do contrato do PIA e da relação com o Judiciário:

⁹⁶ O texto grifado: compilado do diário de campo (22 jan. 2013).

[...] na segunda parte da manhã há a separação de cada adolescente e família para cada técnico, onde “iremos começar o contrato do PIA”. Contrato? “Porque temos que responder o PIA e mandar para o juizado em quinze dias.” Nossa. “É muito difícil, quase impossível.” Mas, por quê? Por que o quê? Também, orientação do SINASE, só que o nosso PIA está suspenso. Suspenso pela Defensoria porque foi impugnado. Querem que a gente reveja o modelo, faça perguntas mais direcionadas. Impugnou porque não estava de acordo com os parâmetros”.⁹⁷

Durante a territorialização dos espaços, percebemos que os técnicos se referiam a esse modelo “do” juizado como uma espécie de capricho — agora o juiz quer isso — como um trabalho a mais. Essa visível interferência do juizado sobre as práticas da equipe do CREAS acontece durante a articulação da medida. O PIA é um instrumento operacionalizado pela equipe de LA e PSC. A equipe é responsável pela realização do plano junto ao adolescente e ao familiar. Contudo, a sua produção vem sendo direcionada pelo Judiciário.

Tivemos a oportunidade de participar de alguns atendimentos de feitura de PIA. Iremos rapidamente descrever uma cena em especial para demonstrar tangenciamentos do assinar: a adolescente era monossilábica, estava começando a cumprir uma PSC de três meses. Era seu primeiro dia no serviço; havia chegado atrasada por ter ido à antiga sede da PSC, devido à “confusão desses negócios” — se referindo as mudanças entre núcleos e CREAS.

Estavam na sala eu, as duas únicas técnicas da PSC (uma assistente social recém-formada, que tinha formação em pedagogia e uma pedagoga que já foi supervisora de um núcleo de LA), a adolescente e seu bebê de cinco meses, a mãe da adolescente e um ventilador muito barulhento que ora ligava e ora desligava sozinho. Fechamos as portas pra conseguir ouvir as poucas palavras que a adolescente timidamente balbuciava e para “manter o sigilo”, justificavam as técnicas.⁹⁸

Como a adolescente não pôde vir ao acolhimento, que teoricamente deveria acontecer antes da feitura do PIA, os primeiros minutos do atendimento foram utilizados para explicar rapidamente do que se tratava da medida:

As técnicas falaram de maneira um pouco difícil (usando um jargão mais técnico); perceberam que a mãe e a adolescente não haviam entendido muito bem e repetiram para elas: “é assim mesmo, é muita informação, com o tempo vocês vão ‘pegando’. Não se preocupem”.⁹⁹

Interessante foi perceber a diferença de estilos de condução do atendimento, a forma contrastante de realizar as perguntas padrão, que propiciava abordagens bem distintas. Na narração, vamos nos referir à assistente social e à pedagoga apenas como forma de diferenciação, mas não julgamos determinante a categoria.

⁹⁷ Compilado do diário de campo (CREAS II, 20 dez. 2012).

⁹⁸ Compilado do diário de campo (CREAS VI, 02 dez. 2013).

⁹⁹ Compilado do diário de campo (CREAS VI, 02 dez. 2013).

Como já tivemos contato com alguns modelos de PIA, fomos percebendo que a pedagoga ficou conversando com a mãe da adolescente, de maneira natural, à medida em que abordava os temas do PIA, sem ler as perguntas qual e tal: “quem mora com vocês?”, “e, a senhora tira quanto dessa lojinha? Quanto a senhora ganha por mês, mais ou menos?” etc.

A assistente social falava de maneira mecânica, fazia perguntas sem nenhuma preparação: “você é heterossexual, homossexual ou bissexual”? A adolescente olhou em volta e acenou um não com a cabeça. “Não, o quê?”. “Ela não entendeu”, alertou a pedagoga que, com “mais jeito”, continuou: “você fica só com homem?” A adolescente falou que sim, rindo. A assistente social olhou para a pesquisadora, como se justificasse, dizendo que era bom a adolescente saber aqueles nomes. “Olhe, preste atenção. Você fica com homem, então você é heterossexual. Entendeu? É importante ela saber essas coisas”. “Eles não sabem”, falou baixinho para a pesquisadora. A pedagoga conversava sobre a quantidade de pessoas da casa, os irmãos, o pai da adolescente... e a assistente interrompe e pergunta: “como é a relação de vocês? Existem muitos conflitos? Muitas brigas? Agressões?”. A adolescente e a mãe pararam por um momento. “Não, tudo bem”, elas responderam. E a assistente social insistiu: “então, não existe nenhum tipo de desavença? Nenhum tipo de conflito entre irmãos?”. “Conflito tem, né? Brigam de vez enquanto”, responde a mãe. “Ah, então tem conflito. E, esses conflitos acontecem com que frequência?”. “Mas eles são irmãos”, retrucou a mãe. E a pedagoga completou: “irmãos brigam de vez enquanto mesmo, né? Então não tem nenhum problema sério. Continuando...”, ponderou.¹⁰⁰

Após essas perguntas, as técnicas foram explicar que elas iriam ver o que a adolescente precisaria melhorar. “Por exemplo, você já tem CPF”, então falaram que ela precisaria ainda do restante dos documentos, além de realizar a matrícula na escola e “melhorar o comportamento com os irmãos” — acrescentou, prontamente, a assistente social.

Quando as técnicas incitaram a adolescente a pensar em seu futuro, se ela tinha algum plano, o que ela queria fazer depois da medida, a adolescente não soube responder. Quando incitamos o adolescente a falar sobre seu futuro, “o que será?”, “o que você deseja fazer?”, temos que lidar com um silêncio que sinaliza algo.

Esse silêncio não passa somente por “um não saber acerca do futuro”, mas por um histórico de silenciamento, pois houve espaços para que essa adolescência pudesse pensar novas possibilidades de futuro? E será que as técnicas incitam a produção de qualquer modo de vida? Ou haveria um tipo específico, uma vida cidadã, politicamente correta e não reincidente? Será que não assistimos à criação de uma situação de artificialidade? Será que a adolescente poderia dizer-se a partir de qualquer projeto?

Como na situação narrada (a medida era de PSC), as técnicas sondaram se a adolescente teria algum conflito territorial ou ela poderia transitar em qualquer bairro, abrindo as possibilidades de encaminhamento para as instituições que a adolescente prestará a medida. Como a citada não tem conflito territorial, o passo seguinte é pensar uma instituição próxima a casa da adolescente, para que ela pudesse ir de bicicleta ou a pé; segundo as técnicas, desde a

¹⁰⁰ Compilado do diário de campo (CREAS VI, 02 dez. 2013).

mudança de gestão ainda não foi regularizado o repasse de vales-transportes. As técnicas escolheram uma instituição, a adolescente concordou. Fizeram uso de novo instrumental de encaminhamento ao lugar onde ela prestará serviço. Assina-se novamente.

A ideia de ir aos atendimentos da medida “só pra assinar”, a centralidade da assinatura do técnico quando produz o relatório dos socioeducandos e, logicamente, a ênfase da assinatura do juiz que terá o poder de sentença são construções que nos chamaram atenção.

No início do tópico, falamos que o assinar atravessou os diversos atores da operacionalização da medida, como os técnicos do CREAS, da equipe judiciária, os socioeducandos e seus familiares. Contudo, o assinar também atravessou a pesquisa por uma via que iremos brevemente examinar.

O ritual da assinatura se fez presente durante toda a pesquisa: inicialmente, através de ofícios emitidos junto à coordenação do mestrado para a autorização da pesquisa. Mas, principalmente, a partir de alguns constrangimentos mediados pelo Comitê de Ética. Quando se deseja realizar alguma pesquisa que “envolva seres humanos”, o pesquisador passa a ser regido por um conjunto de resoluções que organizam práticas e instrumentos na pesquisa.

Nunca poderíamos realizar uma entrevista antes da aceitação do projeto da pesquisa no Comitê de Ética, ou jamais poderíamos conversar formalmente com um adolescente, em contexto de pesquisa, se ele não tivesse assinado o Termo de Assentimento, e seu responsável o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Foi necessária a submissão de diversos outros documentos ao Comitê de Ética, através de uma plataforma virtual — cronograma, orçamento, projeto resumido, carta de aceitação da SEMAS etc.

Esses documentos necessitavam ser assinados e, a cada alteração ou atualização, era necessário que eles fossem novamente assinados pela pesquisadora, pela orientadora e por um conjunto de atores: o coordenador do mestrado em psicologia, o Secretário Municipal etc. Assim, de certa forma, nós também fomos captadas pela burocratização, exemplificada pela quurstão da assinatura.

Depois de muitos telefonemas, idas e vindas à secretaria, aos Núcleos, aos CREAS e estressantes contatos com a plataforma do comitê, o projeto de pesquisa foi aprovado e começamos a realizar as entrevistas. E qual não foi nossa surpresa por sentir um grande constrangimento em solicitar que adolescentes, familiares e técnicos assinassem os termos, principalmente pelo fato de que, na entrevista, conversávamos sobre os vários procedimentos da medida que usam da assinatura.

Alguns falavam “ah, tem que assinar ‘isso aqui’ também”, outros percebiam a “coincidência” e riam. Uma técnica percebeu o nosso “ficar sem graça” e comentou que era

assim mesmo, “essas coisas do Comitê de Ética”. Mesmo lendo junto com “o pesquisado” os termos, explicando passo a passo, dialogando com uma linguagem adaptada a cada público, julgávamos esse movimento bastante artificial.

Com o passar do tempo, com novas entrevistas sendo realizadas e nossos termos assinados, fomos dando um outro sentido a isso. Não colocando “o nosso constrangimento” apenas na ordem dos afetos, mas o colocando como um ponto de análise frutífero. Ou seja, nem nós, pesquisadores, perpassados por outras instituições — a acadêmica, por excelência, com outros melindres e meandros — escapávamos de algumas formatações disciplinares. Como a operacionalização da medida escaparia?

5.3 ADERIR

Fala de uma pedagoga que trabalhou com medidas há quase dois anos: “o perfil dos que cumprem? Eles fazem tudo. O que é perfil dos que não cumprem? A maioria.”¹⁰¹

Uma prática discursiva que se mostrou recorrente é a questão da adesão: “o menino aderir ou não aderir” à medida socioeducativa. O que significa aderir? Quais os fatores micro e macropolíticos¹⁰² que atravessam as falas dos profissionais, familiares e dos próprios adolescentes?

É comum na fala dos profissionais palavras como “aderir”, “cumprir” a medida; “atender as condições da LA ou da PSC”. A fala da pedagoga, acima, remete à opinião de uma técnica e nos deixa bem estarecidas pela maneira com que ela organiza o quadro dos que aderem — aqueles que cumprem todas as condicionalidades: voltam à rotina escolar, param de consumir drogas e andar em más companhias, de infringir, comparecem aos atendimentos e encaminhamentos — e dos que não aderem: a maioria, que sequer comparecem ao CREAS, já sendo necessária uma comunicação ao Juizado; já outros chegam a participar da acolhida, mas não retornam ao serviço. Em casos assim, é realizada uma visita convocatória e se o adolescente, mesmo assim, não retorna ao cumprimento da medida, os técnicos elaboram um relatório comunicando formalmente à equipe judiciária.

¹⁰¹ Compilado do diário de campo (Núcleo II, 20 nov. 2012).

¹⁰² Deleuze e Guattari pensam a política em termos moleculares e molares. Chamam de micropolítica a dimensão molecular do processo, dos fluxos, do devir; tudo que transborda ou escapa à macropolítica. E, de macropolítica, a dimensão molar, mais dura, constituída pelos segmentos bem determinados que podem ser contatos e previstos, como a noção de classe social, sexo etc. (SILVA, 2010). No entanto, segundo os autores, as linhas de segmentação moral e as linhas de segmentação molecular “não param de interferir, de interagir uma sobre a outra, e de introduzir, cada uma na outra, uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 68).

Durante a pesquisa, fomos afetadas por algumas falas da equipe técnica; falas relativas a “não saber o que fazer”. E essa falta de resposta, o “não ver saída” para situações e casos de adolescentes, aponta a um certo fracasso dessa rede de atendimento e acompanhamento a esses adolescentes.

A “rede” das políticas sociais é narrada por muitos profissionais como “furada”. Dessa maneira a categorização daquele que adere e daquele que não adere é atravessada também por vários impedimentos externos, macropolíticos, entre outros. Em um trecho do diário de campo, identificamos essa ponderação na voz do coordenador; e, ao conversar com os técnicos, percebemos esse mesmo sentimento, retratado nesse registro.

Comenta que o trabalho é bastante difícil, que “tem situações que não sabemos o que fazer, hoje mesmo uma mãe ligou dizendo que o filho continua do mesmo jeito, não quer vir, não quer fazer nada. A questão dele é o vício da droga [aí, faz referência a si, com as mãos, dando a entender que esse assunto, em especial, seria da seara da psicologia; muito comum na fala de outras profissionais], mas ele se recusa a tudo, não quer tratamento, não adere. Ele já veio de um centro educacional”.¹⁰³ (Grifo meu).

“Os profissionais se referem a alguns relatórios” como perda de objeto “pra dizer que todas as possibilidades já foram escassas, não se tem mais o que fazer” [...]. Agora, com a Lei do SINASE aí, a gente pode pedir a reavaliação da medida quando a gente percebe que a medida não dá certo com ele.¹⁰⁴ (Grifo meu).

Em ambos os fragmentos do diário de bordo os profissionais se referem ao adolescente trazendo uma perspectiva individual: “ele não adere, ele não quer nada, já tentamos o que foi possível, não se tem mais o que fazer, ele se recusa a tudo”. Nos surpreendemos também com o termo “perda de objeto” que demarca já seu significado.

Essa nomeação mexeu muito conosco: nas últimas entrevistas, já nos sentíamos mais seguras e à vontade para já ensaiar algumas restituições, no sentido de retomar algumas falas que ecoaram no percurso da pesquisa, de trazer à tona alguns meandros que julgávamos que deveriam ser resgatados, recontados, trazidos à luz de uma outra forma, a partir de um outro lugar, que pode ser possibilitado pelas condições de “dizibilidade” da pesquisa.

Assim, na ocasião da última entrevista, perguntei às duas psicólogas o que elas achavam dessa questão do “não aderir”, bastante usado nas medidas. Qual foi nossa surpresa ao ouvir das técnicas o desconhecimento da expressão “não aderir”. Um sentimento de desconhecer — e de não reconhecimento — tomou-lhes o semblante.

Não enxergamos essa situação como um descompasso ou incoerência, mas pelo contrário, ela exemplifica a fluidez do campo, a heterogeneidade discursiva, a constante luta e o

¹⁰³ Compilado do diário de campo (Núcleo III, 28 jan. 2013).

¹⁰⁴ Compilado do diário de campo (Núcleo V, 20 dez. 2012).

jogo de forças que acontecem no território da medida socioeducativa. Por que esperaríamos que um enunciado, colocado por alguns, deva ser comungado por todos?

L — Não é muito comum usar “o menino tá aderindo às medidas. O menino não aderiu”? Como é que vocês se posicionam em relação a essa coisa do aderir ou não... Vocês usam muito isto: “ah o fulano tá aderindo aqui a medida... não, fulano não adere”?

P1 — Não, essa expressão não.

L — Essa adesão não, né? Porque tem alguns meninos que cumprem e outros não cumprem... vocês conseguem dizer o porquê disso ou não?

P1 — Muitos... você pode perceber por uma questão de educação familiar... a família se apropriando daquela... assim... a família fica altamente abalada porque o adolescente cometeu aquele ato infracional, ela não esperava... então, agora você “vai ter que cumprir... você vai ter que fazer”. Então, a mãe vem; quando não pode vir, o menino vem sozinho; a mãe liga: “ele chegou? Ele foi?”. Então, no dia do PIA, a gente já cobra que tem que tirar documentos “x”, no outro atendimento ele já “ta” aqui com a documentação, ele não falta. Se falta, ele justifica... assim... a questão dos pais também, se apropriando do que é uma medida socioeducativa também, que... colocando a responsabilidade naquele adolescente, você errou, então agora você vai ter que ir... ele não quer vir... mas ele vem...nem que seja arrastado pela mãe. Mas vem. Outros não, a mãe negligencia, a mãe que liga pra desmarcar... ah, não... ele tá com febre hoje... ele quer vir outro dia... remarca, remarca e nunca vem, entendeu?¹⁰⁵ (Grifo meu).

A partir da fala da psicóloga, podemos inferir que há certa tonalidade de uma ordem explicativa — para justificar porquê alguns adolescentes cumprem e outros não — atravessada por alguns marcadores, no caso, a questão da família; família presente—família ausente como determinante para o cumprimento—descumprimento.

Quando pergunto sobre a questão da reincidência, essa questão do descumprimento, a técnica pondera que cada Regional tem diferentes dificuldades, narra que o descumprimento é enorme, a desigualdade entre os bairros [...]. Em cada núcleo, você vai perceber problemas fixos.¹⁰⁶ (Grifo meu).

A questão do descumprimento é um grande impasse que se instala da operacionalização da medida. Por que os adolescentes descumprem? Outros fatores são convocados para compor essa complexa teia explicativa, como a questão do conflito territorial vivido por muitos adolescentes infratores, que constitui um grande estorvo para as técnicas e para os adolescentes no “cumprir a medida a contento” e no quesito sobrevivência — ou seja, manter esse adolescente vivo.

Quando perguntei acerca dos conflitos territoriais e consequentemente do manejo nos grupos. Ela relatou que é um problema constante e presente. A maioria dos adolescentes tem conflitos territoriais, às vezes, só por morar em determinada rua, automaticamente vira inimigo da “galera” do outro bairro. Isso é levado em consideração na hora de encaminhar ou não os socioeducandos para o grupo, pois, comungando das orientações do SINASE e do ECA, não se pode colocá-los em situações de risco ou vexatórias. Conta que não há suporte da rede para lidar com esse tipo de impasse. Antigamente “mandava” o adolescente para algum espaço de acolhimento institucional, mesmo não sendo o ideal, mas para, pelo menos, não colocá-lo em risco. Contudo, a rede não permite mais fazer isso, vai

¹⁰⁵ Entrevista realizada aos 16 dez. 2013.

¹⁰⁶ Compilado do diário de campo (CREAS VI, 16 jul. 2013).

para abrigo só quem está no perfil, de acordo com a tipificação, e continua a psicóloga, agora é assim, muito difícil. Tem adolescente que tem que andar armado pra se proteger.¹⁰⁷ (Grifo meu).

Se por um lado há uma tendência a colocar a responsabilidade no sujeito — “ele não quer nada, não se interessa. É ele que não adere” —, por outro lado, os mesmos técnicos reconhecem as limitações das próprias medidas quanto ao suporte para a “superação” da situação de violência e de risco que muitos dos adolescentes vivem.

Assim, partindo desse complexo emaranhado, e já tendo brevemente explorado as falas dos técnicos quanto a questão da adesão, traremos agora, alguns posicionamentos dos socioeducandos sobre a medida. Durante a realização da pesquisa, tivemos contato com poucos socioeducandos, mas conseguimos conversar de maneira mais sistemática com alguns adolescentes.

Realizamos entrevistas com **dois socioeducandos** (entrevista gravada, que depois foi transcrita) e conversamos com outros dois adolescentes (encontros que foram registrados nos diários de campo). No caso das entrevistas, a primeira foi realizada **com uma adolescente que estava iniciando a medida de PSC** (onde pedimos que sua mãe assinasse o termo de consentimento, autorizando que sua filha participasse da pesquisa. Como entrevistamos a adolescente e sua mãe (separadamente), a responsável assinou um termo para podermos realizar a entrevista com ambas. A adolescente assinou o termo de assentimento). A segunda entrevista foi realizada **com um “adolescente”¹⁰⁸ que estava finalizando a medida de LA** (que havia completado 18 anos há pouco tempo).

Entrevistamos a menina em uma sala de atendimento no CREAS VI (02 dez. 2013), após a feitura do PIA. As técnicas haviam explicado a nossa presença desde o início do atendimento. Perguntaram para a adolescente se ela deixaria ser entrevistada. As técnicas saíram e começamos a falar um pouco da pesquisa, a ler com ela o termo de assentimento e a tranquiliza-la quanto à gravação da entrevista. Ela segurava a filha de poucos meses nos braços, estava iniciando a medida, não sabia do que se tratava direito, mal falava. Respondia às minhas perguntas de maneira monossilábica ou em silêncio. Abaixo segue um trecho da entrevista:

P — Então, hoje é o primeiro dia que “tu vem” aqui, né?

¹⁰⁷ Compilado do diário de campo (Núcleo I, 05 dez. 2012).

¹⁰⁸ Usamos aspas porque o socioeducando havia completado a maioridade. Foi a primeira entrevista realizada: primeiros termos a serem assinados (e no caso dele, como já era “maior de idade” não foi necessário o consentimento dos responsáveis, nem o termo de assentimento, apenas o termo que consentia sua participação na pesquisa). Estávamos bastante nervosas e um pouco confusas com a quantidade de termos que o comitê de ética exigia com suas respectivas assinaturas.

A — Uhum...

P — “Tu sabe” qual a medida que “tu vai” cumprir? [ela fez que não com a cabeça] O nome? “Tu lembra”?

A — Não, não...

P — É Prestação de Serviço à Comunidade. “Tu conversou” com as técnicas agora, né? Sobre o que é a medida. O que é pra ti essa prestação de serviço à comunidade? Essa PSC? O que é que “tu entendeu”? O que é pra ti?

A — Sei lá... (risos encabulados), tentar pagar o que eu fiz de errado. Sei lá.

P — E o que “tu fez” de errado?

A — Nada (falou com ênfase). Só fui pega com os meninos.

Essa adolescente havia sido pega pelo RAIO¹⁰⁹ em uma casa onde supostamente havia consumo ou comercialização de drogas e armas. Quando ela diz “fui pega com os meninos” está se referindo a essa situação. Disse que estava em casa (mora com os pais) e foi chamar o companheiro (o pai da criança) na citada casa, para jantarem. Nesse momento, a polícia chegou. Segundo esse trecho, para a adolescente, a PSC serve para pagar pelo o que ela fez de errado, mas ela acha que não fez nada de errado. Então a PSC serve para quê?

A outra entrevista aconteceu em uma sala de atendimento no CREAS I (28 nov. 2013), mediante a articulação de uma técnica. Ela referia-se ao adolescente como aquele que “cumpru a medida bem direitinho, devia conversar com ele”. O socioeducando não lembrava do nome da medida também:

L — Mas é como eu te disse. Eu vou usar esse conteúdo só pra minha dissertação... só quem vai ver sou eu e minha orientadora. Eu vou falar teu nome [durante a entrevista], mas não se preocupa... que na hora [da escrita] eu não vou colocar. Você já está terminando a tua medida?

J — To. Faz oito meses...

L — Faz oito meses que “tu ta” fazendo... mas qual é a medida?

J — Esqueci o nome...

L — É LA ou PSC?

J — LA...

L — Então à oito meses... “tu tava” entrando aqui... pra acolhida?

J — É... como se fala? Franquia... palestra, às vezes.

Quem intermediou a escolha desse adolescente para a entrevista foi uma técnica que o classificou como um “menino bom”, “que cumpre a medida direitinho”. E, em determinado momento da entrevista, perguntei isso a ele:

L — “Tu cumpriu” a medida bem direitinho, né?

J — Uhum

L — E o que é cumprir a medida bem direitinho?

J — É quando você não sai. Até 8h... em casa. Eu faço estágio de manhã à tarde no colégio, chego em casa 6 e meia. Aí, fico em casa... não saio. Não pode beber, fumar, fazer nada de errado... essas coisas.

L — Não pode?

J — Não...

L — E o que era que tu fazia de errado antes... fumava?

J — Não, fumava às vezes. Não pode sair... mas eu não posso sair. Até 8h eu to em casa. Não posso sair depois de 8h.

Essa fala nos fez lembrar o controle exercido a céu aberto nas sociedades de controle (DELEUZE, 1992), que já pontuamos. O adolescente não está em privação de liberdade, mas

¹⁰⁹ Ronda de Ações Intensivas e Ostensivas.

teve todo o seu cotidiano planejado — “eu faço estágio de manhã, à tarde no colégio, chego em casa às 6 e meia. Aí, fico em casa... não saio” — a partir do “esforço” da equipe técnica, suas constantes orientações e conselhos, ou seja, o adolescente em questão, aderiu.

Normalmente, é colocado pelos profissionais e por alguns instrumentos normativos que o adolescente não é obrigado a seguir as determinações dos técnicos, mas que os socioeducandos teriam a liberdade de refletir e decidir o que é melhor para eles — que normalmente é o que o técnico aconselhou, orientou. Há um trecho do diário de campo que traz o registro de uma cena: a psicóloga pondera sobre o caráter não obrigatório e coloca um adolescente, que estava presente no grupo de readmissão, como um exemplo, um caso:

“A medida socioeducativa não tem o caráter de obrigar o adolescente a fazer nada. Para cada escolha que a gente faz, tem consequências.” A psicóloga falava muito a mim, como se estivesse justificando. “Lucas¹¹⁰, posso utilizar seu exemplo”? Ele fez que sim. A psicóloga conta que o adolescente sempre teve muitos problemas com as drogas e que a família antes era mais próxima, mas foi começando a se afastar, que Lucas se percebeu bastante sozinho, cometendo roubos e furtos para conseguir droga, em situação de rua mesmo. Foi quando ele finalmente aceitou fazer o tratamento, levou a sério. Hoje, ele está no acolhimento institucional Renascer e vamos encaminhá-lo para o curso de corte e cabelo. Nos olhos do adolescente, ao ouvir a técnica contando essa história, aparentava haver um misto de sentimentos, entre orgulho e vergonha.¹¹¹

A narração de casos é uma estratégia utilizada, principalmente pelos técnicos, para os adolescentes e para os próprios técnicos, seja para a comprovação do êxito das medidas ou para aqueles que aderem (como no caso acima), seja para reforçar os futuros — cadeia ou caixão — para aqueles que não aderem.

Perguntei se ela já havia perdido muitos meninos. “Muitos morrem. Teve um caso que lembro demais. Era o de um adolescente que pediu ‘pra gente’ colocar ele no abrigo, a gente colocou para proteger ele, mas não dava outra, e ele pulava o muro, um dia ele cometeu um ato [infracional] de novo, aí, foi pra semi [semiliberdade] e todo final de semana ia para casa, tudo certo; teve um onde ele não voltou. Aí, o pessoal da semi ligou pra gente; quando fomos falar com a mãe, ela disse que ele tava em casa, mas que não queria voltar. Dissemos que ele tinha até o meio-dia. Ele não voltou. Não deu outra, ficamos sabendo que os traficantes entraram na casa dele, levaram ele amarrado e mataram ele.” Ela contou sobre outro adolescente que era usuário e que começou a retirar coisas de casa: “ele tinha uma irmãzinha que ele adorava, até as coisas de menina ele ‘tava’ vendendo para comprar droga. A situação ‘tava’ séria. Já tinha sido expulso de casa. Ele chegava aqui todo sujo, tão magro... cara de usuário mesmo. Numa dessas vezes que ele veio, a gente contou que os amigos dele tinham morrido. Morreram ‘tudinho’.” A pedagoga conta que ele ficou paralisado, disse que não ia sair de lá enquanto a equipe não o coloca-se em um abrigo. “Mas a gente colocou você, várias vezes, e você sempre foge.” “Mas dessa vez eu vou fica, tia.” “Olha, as meninas [o restante da equipe] ‘tão’ até com raiva de mim, mas eu vou te dar esta última chance, não desperdice, viu?” A técnica disse que a partir desse dia ele conseguiu sair; hoje, o pessoal do abrigo o adora e disse que ele só precisa sair quando quiser.¹¹²

No trecho anterior, a técnica traz dois casos. No primeiro, o adolescente não segue as orientações e “se dá mal”, pois não aderiu à medida. Já no segundo exemplo, o adolescente

¹¹⁰ Trocamos o nome verdadeiro do adolescente.

¹¹¹ Compilado do diário de campo (CREAS II, 23 mar. 2013).

¹¹² Compilado do diário de campo (Núcleo V, 20 nov. 2012).

decide fazer diferente: toma a decisão de “sair dessa vida”, “sair das drogas”. “Hoje, o pessoal do abrigo o adora”, pois está aderindo à medida socioeducativa.

Também, durante uma entrevista, a técnica-pedagoga, conta sobre um caso exitoso. Eu pergunto se é uma exceção e ela retruca que não se trata de um caso excepcional, mas de um exemplo, no sentido de funcionar como: exemplo a ser seguido pelos socioeducandos. Reproduzimos esse trecho da entrevista na íntegra (“P” se refere à pedagoga).

P — Eu tive um adolescente aqui... eles gostam muito de chamar a gente de tia: “olha, tia, há males que vêm para o bem. Por conta que eu cometi esse ato infracional, a minha vida mudou”. Começou mudando a casa dele; ele morava uma zona de risco. A mãe dele fez por ele, viu? Foi encaminhado ao Primeiro Passo.¹¹³ Trabalha bem, viu? Todo mundo gosta dele. Tem um bom relacionamento familiar; usava maconha, não usa mais. Deixou. Esse entendeu, viu? Ele tirou os documentos, continuou os estudos. Passou de ano, tirou boas notas. Tem uns que entendem, né? Tem outros que...

L — Mas, esse menino, foi uma exceção?

P — Ele é um exemplo. E temos muitos outros. Tem muitos aqui. Teve um que veio aqui: “tia, vim aqui dizer que eu to tão bem, tia, graças à senhora e a aquele outro que era assessor jurídico. Vocês me mostraram o caminho certo”. Aí, tem outros depoimentos por aí. Fico muito feliz quando eu vejo que um adolescente que foi acompanhado pela nossa equipe tá bem. Eu trabalho nisso porque eu gosto demais. Eu dou o meu melhor. E quando eu vejo os meninos aqui, dando o depoimento deles, conversando com a gente. Teve um socioeducando aqui que até deu entrevista na televisão. Falou da nossa equipe. Mas também tem coisas ruins também, né? Não segue, né? O lado que a gente propõe.

De certa forma, a pedagoga do CREAS V, é atravessada por discursos que articulam a ideia de que cabe aos sujeitos à individual e consciente decisão de seguir-aderir ou não à medida. A técnica esboça as características de um adolescente que adere: trabalhador, prestativo, com bom relacionamento familiar e comunitário, não usuário de drogas, continuando os estudos, com boas notas e com a documentação completa.

Podemos articular as características acima descritas com a noção de pobre digno — trabalhado no capítulo *Cartografando "a" Adolescência Pobre: a juventude invadida pelo discurso de periculosidade e risco social*, aquele que adota as orientações, que segue os bons costumes. A Pedagoga finaliza a entrevista falando sobre o que a deixa feliz no seu labor: que é o retorno dos meninos que conseguem.

¹¹³ Primeiro Passo é um projeto que incentiva jovens a ingressar no mercado de trabalho.

6 CIDADANIA, CONFISSÃO E CONTESTAÇÕES DA LA E DA PSC

Nesse capítulo, sistematizamos, através de 3 palavras, outros 3 analisadores que chamaram nossa atenção: 1) Cidadania, 2) Confissão e 3) Contestação (da LA e da PSC). Como chegamos a esses “3 CS”? Em nossas observações, nas conversas com os técnicos, na participação de grupos de acolhida, durante o registro do diário de bordo, na transcrição das entrevistas, fomos sendo atravessados por algumas cenas.

Cenas que nos chamaram a atenção e que foram ganhando força à medida que acontecia a escrita da dissertação. Julgamos relevante detalhá-las e analisá-las de maneira mais cuidadosa – organizando-as como analisadores.

Assim, a partir de uma outra trilogia: os três “c”, esboçamos breves reflexões, usando de trechos de entrevistas e da contribuição de alguns interlocutores, em especial Foucault. No tópico 6.1 tratamos de como a noção da cidadania apareceu no campo. Percebemos que essa noção é bastante relacionada à questão da documentação que organiza discursos classificatórios entre o *ser vagabundo* e o *ser cidadão*.

No tópico 6.2 ensaiamos uma rápida escanção de algumas práticas de incitação de fala no cenário das medidas socioeducativas com o ritual da confissão. Atentos à localizada e temporalidade da analítica foucaultiana acerca da confissão (como uma vontade de saber do sexo), exercitamos algumas reflexões possíveis com nossa temática.

E, finalmente, no tópico 6.3, escrevemos acerca de uma surpresa que se presentificou em nossa pesquisa, principalmente, através das falas de alguns técnicos. Falas de contestação e de problematização da medida de LA e da PSC (fazendo uma análise comparativa), quanto aos critérios de escolha do juiz no momento da sentença, às possibilidades e impossibilidades de execução e quanto a uma tonalidade de descrença que circula sobre as medidas.

6.1 CIDADANIA

Em uma entrevista com a pedagoga da PSC do CREAS VI (02 dez. 2013), em uma sala de atendimento, perguntamos acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente:

L — Como você analisa o ECA com relação às medidas em meio aberto; essa questão do adolescente infrator? O que os meninos ‘trazem’ sobre o ECA?

E — Não, eles não têm conhecimento. Eles vêm pra cá, começam a aprender; muitas vezes com a gente. A gente oficinas sobre o ECA, sobre cidadania... tudo pra ‘eles ter’ conhecimento dos direitos deles. Mas, na grande maioria, eles não têm conhecimento. Até porque, eles estão fora da escola e na escola não se trata do ECA. Tá fora de todo o contexto de estudo. Tá mais a questão do ter, do trabalhar, de sustentar a família.

L — Às vezes os pais fazem isso mesmo. Dizem: “ah, tá aí! O ECA diz que a gente não pode trabalhar... tá aí, ó... olha o menino aqui, ó...”

E — Isso é falta de conhecimento.

L — É.

E — Não pode bater.... aí, o menino fica fazendo isso. No meu tempo, minha mãe me batia e nem por isso eu sou marginal.

L — Vocês, enquanto técnicos, estão meio cansados do ECA? De ficar repetindo isso; ou não?

E — A gente cansa (risos). Porque não é estudado, divulgado e compreendido o ECA. Talvez se ele fosse, haveria um conhecimento maior e aceitação. Mas ele é totalmente deturpado.

L — Principalmente agora que tá rolando essa discussão sobre a menor idade penal.

E — Exatamente, aí, que ele fica mais fuxicado... que só apoia, que por isso que tá por perdido. Mas eles não têm a compreensão que esses meninos precisam de ajuda. Os direitos deles já foram violados há muito tempo. Eles não precisam mais disso. Eles precisam de ajuda.

L — Então, você é contra a redução, né?

E — Sou. Sou a favor de mais política pública, mais desenvolvimento da rede, mais preocupação com a juventude. Dessa forma talvez... talvez não... Eu acredito que vai mudar.

Nesse trecho, a técnica atesta sobre a *falta de conhecimento sobre o ECA*: dos adolescentes (por não fazer parte do contexto dele), de seus familiares (o ECA “não deixa bater, não deixa o adolescente trabalhar”) e da sociedade em geral (por acharem que o estatuto protege demais; por serem a favor da redução da menoridade penal).

A técnica pondera que as pessoas “não têm a compreensão que esses meninos precisam de ajuda. Os direitos deles já foram violados há muito tempo”, afirmando que o estatuto é deturpado, *fuxicado*. De maneira geral, os técnicos falavam mais acerca do ECA, pois usam dessa legislação para respaldar suas ações no território das políticas públicas, considerando que a lógica estatutária atravessa o seu cotidiano.

Entendemos como lógica estatutária um conjunto de práticas atravessadas pela Doutrina da Proteção Integral que garante direitos fundamentais a crianças e adolescentes. Estes sendo considerados como pessoas em desenvolvimento. No território das medidas, há a ênfase do caráter educativo e sancionatório (não meramente punitivo) como consequência do cometimento de ato infracional por adolescentes. De maneira que a “lei do ECA prevê que a internação não seja aplicada, em nenhuma hipótese, quando houver outra medida adequada, devendo guiar-se pelo princípio de excepcionalidade e de brevidade”. (BOCCO, 2008).

Os técnicos que operacionalizam a aplicação das medidas não se referem ao nome “código de menores” diretamente, mas isso não significa que suas falas não sejam circunscritas, também, por uma lógica “menorista”. Como nesse comentário de uma psicóloga da LA: “[...] e aí? O que eu vou fazer com esse adolescente? Pra ele fazer alguma coisa... porque se ele ficar no ócio, ele vai ter [...] no tráfico, na droga...” (Trecho de Entrevista transcrita – LA – 16.12.13).

Entendemos por lógica menorista um conjunto de práticas repressoras atreladas à noções higienistas e eugenistas que colocam a menoridade emparelhada com a situação

irregular, engendrando uma relação direta entre pobreza e periculosidade. No território das medidas, percebemos continuidades dessa lógica através de atitudes de relegar os adolescentes a instituições de confinamento que continuam operando em moldes repressivos e retaliativos (BOCCO, 2008).

Os exemplos de interjeições — “se trabalhasse, não tava assim! Se tivesse apanhado como eu, prestava!”, “cabeça vazia, oficina do diabo” —, resgatam uma lógica punitiva e moralista. Percebemos alguns elementos em continuidade entre o paradigma da irregularidade (lógica menorista) e o da vulnerabilidade (lógica estatutária), como a questão da documentação:

A técnica, falando à mãe sobre o adolescente: “ele não tem identidade, não”? A mãe fez que não. A técnica anota a informação com uma expressão de reprovação. Depois da acolhida, ela chamou a dupla (mãe e filho) para assinar o termo de compromisso, deu os vales-transportes e marcou o retorno para o atendimento individual.¹¹⁴

Atualmente, se faz a defesa em “tirar os documentos” a partir de falas referentes à cidadania. Como se, uma vez munidos de RG, CPF e Título de Eleitor, os adolescentes pudessem exercer plenamente a sua cidadania. Para ter acesso a serviços e políticas, como saúde, educação, trabalho, tornou-se necessário, na nossa sociedade, a identificação através desses documentos.

Já pontuamos acerca das novas e mais refinadas formas de captura dos indivíduos nas sociedades de controle teorizadas por Deleuze (1992):

Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. (DELEUZE, 1992, p. 221).

Contudo, ao tocar na questão da documentação, não poderíamos deixar de retomar a imagem de que, nessas sociedades, o homem precisaria ser identificado por um número para ter autorização a acessar determinados lugares (autorização de acesso que também pode ser através de uso de chips ou por senhas/*login*).

Fazendo referência aos diários de bordo e às entrevistas transcritas, trazemos alguns apontamentos acerca da documentação, normalmente relacionados à práticas do técnico da Assistência Social; apontando pistas também para um discurso do especialista na aplicação da medida. A seguir, há um trecho da entrevista com uma pedagoga do CREAS V.

¹¹⁴ Compilado do diário de campo (Núcleo II, 13 mar. 2013).

A documentação: nosso primeiro ato de cidadania; é quando a gente nasce e nosso pai registra. Todo cidadão tem que ter documentação. E assim, eu falo pra eles. Tem muitos que aparecem aí e agradecem. Que, por conta de estar estudando, tem alguns que estão no Primeiro Passo. Eles gostam porque é remunerado, porque eles não vão varrer, vão trabalhar no setor administrativo. Mas pra isso, precisa tirar a documentação, estar estudando, não estar usando substâncias psicoativas.

A assertiva “todo cidadão tem que ter documentação” encontra-se presente em muitas propagandas televisivas ou em cartazes e panfletos voltados aos usuários de políticas públicas. Outra noção aqui presente é a do “bom pobre”, aquele que adota as orientações, que estuda, que “agiliza” a documentação, que não faz uso de drogas e, no caso dos socioeducandos, aquele que adere à medida seguindo os encaminhamentos das técnicas.

Era comum as técnicas relatarem que muitos adolescentes resistiam à viabilização dos documentos. Não entendíamos o porquê, até sermos atravessadas por falas como: “às vezes, eles não querem nem tirar documentação” [...] “Porque eles acham que vai prejudicar, quando eles ‘tão’ no meio da rua e chega um policial e revista, a primeira coisa que pedem é o documento, aí, eles dão nomes falsos. Aí, eles acham que fica pior se fizer identidade, essas coisas.”¹¹⁵

Há outro trecho do diário de campo que aponta uma conversa informal (do lado de fora das salas das técnicas, nas cadeiras de espera) com um socioeducando que cumpria LA; deflagra também a função da identificação como algo que traz consequências negativas — ao possibilitar que o policial saiba rapidamente se ele “deve algo à justiça”, se ele é “vagabundo” etc. O andar com o documento de identidade comprova que é um cidadão de bem?

Disse que tinha medo de algum policial pedir seus documentos e perceber que “devia” à justiça; comentou que iria apanhar muito. “Eles não têm pena, não. Os cara do quinto [policiais do 5o Batalhão] não deixam nem a gente falar, tia. Chegam metendo logo a ‘peia’, chegam esbagaçando mesmo, não esperam nem falar. Os cara do Ronda fazem isso não, é mais o quinto mesmo. Uma vez fizeram um “baque”, pediram meus documentos, eu dei e disse que não era vagabundo. Aí, o policial colocou o dedo na minha cara e ficou dizendo “fica quietinho aí rapaz, que você é vagabundo sim, porra!”. Eu dizendo que não era, que era cidadão como ele. Rapaz, pra quê? Esse cara ficou dizendo as coisas comigo, mandando eu falar baixo (mas eu nem tava falando alto) me bateu tanto, tacou um chute nas minhas costelas, chega inchou assim [sinalizava com as mãos], um murro no meu pescoço; no meio da praça, todo mundo vendo. Aí, eu fiquei só olhando pra ele assim, quieto. Depois, ele deixou eu ir e quando eu tava dobrando à esquina ele apareceu na viatura, colocou a arma dele na minha cara e mandou eu correr.”¹¹⁶ (Grifo meu).

Poderíamos ponderar sobre nossa sensação ao ver o adolescente falar de tamanha violência, de maneira cotidiana e trivial, ou mesmo iniciar uma reflexão acerca de como as violências física e psicológica têm sido banalizadas e reproduzidas nas relações hierarquicamente diferentes. Contudo, seguiremos nossas pistas acerca da documentação: até agora, vimos um campo que estabelece uma relação direta entre a “tirada” dos documentos e a constituição da cidadania. Contudo, houveram também outros campos de força, outras zonas de tensão, que

¹¹⁵ Relato de uma psicóloga do CREAS III, compilado do diário de campo em 27 jan. 2013.

¹¹⁶ Compilado do diário de campo (CREAS I, 29 mar. 2013).

coabitaram e produziram lutas, nessa heterogeneidade discursiva. É como se o adolescente em cumprimento de medida tivesse que escolher ser um “cidadão de bem” ou um “vagabundo”. Segue recortes da entrevista com uma assistente social do CREAS V:

[...] eu acho assim... que quando eu cheguei “na” medida e vi a questão “voltar à escola” e “retirar documentos” como um ato de cidadania... eu acho que não.. não é só isso. A cidadania envolve mais coisas que só isso. Aí, comecei a pensar nessas oficinas. Me aproximei da família pra não ser vista como se fosse “a justiça”, uma extensão da justiça, um trabalho, uma coisa de obrigação, assim. Por fim, eu vejo que se tem que trabalhar pra ser uma questão educativa, pedagógica, porque o adolescente vai prestar aquele serviço, vai participar das discussões que existem dentro da instituição e posteriormente ele vai levar pra vida dele. E eu estou organizando as oficinas... comecei falando sobre a questão da cidadania: o que é ser cidadão, o que são direitos e deveres. Como podem estar exercendo a sua cidadania dentro da comunidade, já que a convivência deles tem muito conflito dentro do território. Muitas vezes eles são impossibilitados de andar livremente dentro de seu território e dos territórios vizinhos. Então, nós discutimos muito essa questão.

Aqui, percebemos o esforço da técnica em redimensionar a questão “ser cidadão”, propondo uma reflexão mais ampla sobre o exercício da cidadania na comunidade; comunidade essa que, muitas vezes, é espaço também de conflitos territoriais, onde o adolescente fica impedido de transitar livremente, pois é “marcado” e corre risco de morte. Atentos às ciladas de ensaiar uma generalização ou julgamentos, procuraremos traçar algumas análises acerca da postura das profissionais, a partir dos trechos acima. É bastante sedutor afirmar que a técnica — a do primeiro trecho — reproduz práticas mais repressoras, enquanto que a última, inventivamente, propõe práticas mais libertárias. É necessário fugir dessa ânsia de pressupor algo como essencialmente libertador ou aprisionador. Os discursos são fluídicos e rítmicos, se reorganizam, se desmembram e se reconfiguram. A técnica que protagoniza a cena acima, em outra situação, assumiu uma postura diferente (que iremos debater mais à frente), de tal forma que seria apressado, errôneo e incoerente, tendo em vista nosso referencial teórico-político, categorizá-la como, substancialmente, revolucionária ou mesmo reacionária. Ela, como todos nós, é captada por diversos discursos que subjetivam. Nos apropriamos e nos reposicionamos.

Traremos uma outra cena enunciativa, vivida por nós, durante a participação em um grupo de acolhida — a readmissão de adolescentes que estavam afastados da medida. Registramos em nosso “diário de bordo” um diálogo, entre a mãe de um adolescente e a técnica-psicóloga:

Novamente, a técnica pergunta à mãe; como se o adolescente não estivesse lá. “Ele tá em que série?” “Ele repetiu três vezes a 7a. Ele mal vai” [...]. E ela [a técnica] vai repetindo as perguntas de sempre: “e o uso de drogas? Cursos de profissionalização? Trabalha? Ele não pode trabalhar antes dos 15 anos”. E, a mãe, que respondia a tudo aquilo de maneira cansada, mecânica, ao ouvir a observação da técnica, dá um pulo, e fala esbaforida: “é por isso que os filhos não prestam. Eu trabalhei desde os 12 anos e não morri. Esse negócio aqui era para arrumar emprego”. A técnica olha para mim com um ar de “e agora?”; eu observo a cena. Como ela vai sair dessa? Ela começou a folhear o ECA, um pouco sem jeito e disse: “é... mas as coisas mudaram”.¹¹⁷ (Grifo meu).

¹¹⁷ Compilado do diário de campo (CREAS II, 13 mar. 2013).

Deduzimos que a mãe problematiza indiretamente a lógica de proteção da adolescência a partir do argumento de que “não se pode trabalhar”. A noção de estado de excepcionalidade trazida pelo ECA considera que: os adolescentes, por serem considerados pessoas em desenvolvimento, devem ser resguardados em seus direitos à uma educação de qualidade e gratuita. O Estatuto também legisla sobre a necessidade de proteção aos adolescentes em relação a qualquer situação, de exploração ou trabalho, que comprometa sua vida escolar. A vida familiar também usa de formações discursivas que surgiram ainda no início do século passado, consonantes com a lógica menorista:

Em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vêm produzindo subjetividades onde o “emprego fixo” e a “família organizada” tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares entra-se para a enorme legião dos “perigosos”, daqueles que são olhados com desconfiança, evitados, afastados, enclausurados e mesmo exterminados. Sabemos que a situação da pobreza vem se agravando, com base na função da política neoliberal, na qual o trabalho inexistente, as políticas públicas são totalmente ineficazes e a punição se faz cada vez mais frequente, a partir do fortalecimento do Estado penal. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 7).

A mesma psicóloga, que ficou embaraçada com o questionamento da mãe do adolescente, dá continuidade ao acolhimento, explicando o que seria a medida e a função da equipe técnica: “a gente não está aqui para vigiar e para punir, a gente tá aqui para acompanhar vocês e depois depende é de vocês”. E, na mesma hora a mãe esbravejava: “meto sola e arrasto. Ele sabe que eu sou mãe boa”.¹¹⁸ Interessante ver a difusão de enunciados presentes nas falas que protagonizaram essa cena. A técnica usa de discursos conciliadores, democráticos, de cuidado. Mas, ao mesmo tempo, um tanto perversos, pois, ao utilizar termos amistosos “não estamos aqui para vigiar, para punir” e, em seguida, responsabiliza-os, “só depende de vocês”, faz o adolescente refém dele mesmo, refém de seu comportamento.

Um aparentemente simples “só depende de você” se alia a um raciocínio de que a saída da vagabundagem fosse depender única e exclusivamente do adolescente, de sua força de vontade, de sua capacidade, ou qualquer outra apelação individual e “identitária”.

Podemos dizer que as expressões “meto sola e arrasto. Ele sabe que eu sou mãe boa”, que a mãe esbravejou durante o grupo de acolhida, estabelece uma relação direta entre a força coercitiva e o ser “boa” mãe. Nos perguntamos: boa mãe para quem? Aos olhos de quem? De onde surgiu essa necessidade de se classificar enquanto mãe boa ou mãe ruim? O que determinaria isso? Quem, ou melhor, quais discursos foram engendrando

¹¹⁸ Compilado do diário de campo (CREAS II, 13 mar. 2013).

linhas de normalização para tornar possível essa classificação? Essa associação do controle dos filhos, usando inclusive de técnicas punitivas, foi bastante respaldada por discursos científicos que circulavam, a partir de estudos higienistas e pelo que Foucault nomeou como medicina social.

Segundo Foucault (2008; 2009) e Lemos (2012), higienizar a cidade era uma maneira de conduzir as vidas em nome de uma defesa social e de uma gestão do território, de modo a intensificar a circulação da população, fazer a liberdade funcionar dentro dos limites das práticas de segurança. De maneira que foram dirigidas campanhas destinadas aos pais e à comunidade, difundidas por um conjunto de especialistas como:

médicos, professoras normalistas, integrantes da Igreja, filantropos, liberais e representantes dos ideários republicanos de diferentes instâncias institucionais, com foco na educação da mulher mãe e das crianças pequenas com vistas a elaborar o que nomeavam como futuro da nação. Regular a existência com técnicas de organização do espaço, de controle sanitário da cidade, de gerência da limpeza das casas e das vestimentas, de higiene dos pensamentos e sentimentos, também chamadas de higiene mental, foram preocupações dos higienistas e ainda estão presentes na atualidade, em diversas práticas vizinhas de cuidado e proteção de crianças e da medicalização da família. (LEMOS, 2012, pp. 141–142).

Na atualidade, ainda se legitimam discursos de capacidade de governar a si, de governar a sua família (FOUCAULT, 2008, p. 125). Para exemplificar isso, traremos três cenas: A primeira cena aconteceu durante nossa participação em grupo de acolhida da PSC, onde as técnicas *orientavam* os socioeducandos e seus familiares:

Estão chegando que horas em casa [perguntam aos pais]? Não pensem que daqui pra lá vocês vão ficar soltos [referente até a próxima data de atendimento]. Durante esse tempo nossos olhos e ouvidos vão ser os pais. É responsabilidade sempre dos pais. Você não é culpado [olhando para um pai], mas você poderia ter ficado de olho.¹¹⁹

Percebemos outra cena que demarca práticas de vigilância quando entrevistamos um adolescente em cumprimento de LA e o interpelamos acerca de como funcionavam os atendimentos com as técnicas. O adolescente narra uma estratégia utilizada para *apuração da verdade*:

L- Tua mãe vinha contigo?

E- Era

L- Tu lembra como foi no início?

E- Lembro...eu...a minha mãe ficava ali fora e eu ficava aqui com ela conversando e tal...ela perguntava como é que foi, que eu fui barrar La na delegacia e tal...e só isso..conversava com a minha mãe...também

L- Separado... só ela e tua mãe?

¹¹⁹ Compilado do diário de campo (PSC, 25 fev. 2013).

E- Era... só eu primeiro, depois a minha mãe....ai no segundo dia também,ai pronto,ai ela parou, ai ficou só comigo. Pra ver né... ela perguntava se eu morava com a minha mãe....depois perguntava a minha mãe a mesmas perguntas, pra ver se batia, as respostas...e tal

L- Por que?

E- Não... Pra ver se eu convivia bem com a minha mãe mesmo... se eu estava mentindo ...essas coisas... só isso.¹²⁰

As políticas públicas engendram práticas de acompanhamento, de cuidado, de orientação que são também práticas de controle, de vigilância, de organização que subjetivam as famílias assistidas. Contudo, isso não significa que os usuários dessas políticas não resistam: eles problematizam, desconstroem e desobedecem.

A última cena “familiar” escolhida representa uma situação onde as técnicas se espantam com forma diferente que a família se posicionou frente a infração do adolescente:

E: O índice de morte é enorme. Fizemos uma visita a uma senhora, cujo sobrinho havia morrido. E fiquei chocada com o depoimento dela. A mulher olhou pra gente e entre choro, ela falou que estava muito triste, que não entende porque o sobrinho dela foi assassinado pois o rapaz vinha com tanto sacrifício roubando pra construindo o quarto dele. Coitado, mataram eles. Ele nem terminou o quarto. Eu fiquei de boca aberta, uns cinco minutos parada assim, sem entender o que estava ouvindo. Porque a noção de roubo pra aquela mulher é a mesma percepção de trabalho. Meu sobrinho tão bom, tava roubando pra construir o quartinho, ai veio uma pessoa de mau coração e tirou a vida dele. E você fica assim.. ai eu disse.. é realmente ele perdeu a vida, mas se ele tivesse ido pra escola, tivesse trabalhado. E a mulher dizia: é, mas ele era muito trabalhador. Todo dia ela saía pra roubar. Não faltava um dia.

Eu me calei. Não tinha mais o que dizer. Porque a questão dos valores pra aquela criatura tão tão forte dentro dela... que roubar era profissão. Que valores, que questão ética... isso dá um estudo de caso imenso. É uma família que tem que ser trabalhada. Eu não posso julgar essa senhora pela concepção que ela tem de certo ou errado. Temos que analisar todo o histórico de vida pra que levou ela ter esse posicionamento, que fez ela externar uma coisa dessas. [...] eu fiquei bloqueada na hora. A minha companheira de trabalho ficou pasma, de olhos arregalados.¹²¹

Esse trecho da entrevista, nos fez recordar uma música de Chico Buarque, “Meu guri”, onde uma mãe conta a história de seu filho com orgulho. Na música, o guri comete pequenos furtos, mas a mãe não dá ênfase a isso:

Me trouxe uma bolsa
Já com tudo dentro
Chave, caderneta
Terço e patuá
Um lenço e uma penca
De documentos
Prá finalmente
Eu me identificar
Olha aí!
Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele chega!
Chega no morro
Com carregamento

¹²⁰ Compilado de entrevista (CREAS I, 28 nov. 2013).

¹²¹ Compilado de entrevista (CREAS VI, 04 nov. 2013).

Pulseira, cimento
 Relógio, pneu, gravador
 [...]

Rezo até ele chegar
 Cá no alto
 Essa onda de assaltos
 Tá um horror
 [...]

E o danado já foi trabalhar
 [...]

Chega estampado
 Manchete, retrato
 Com venda nos olhos
 Legenda e as iniciais
 Eu não entendo essa gente
 Seu moço!
 Fazendo alvoroço demais
 [...]

Pelo contrário, a mãe diz estar preocupada pois está tendo uma onda de assalto, como se o adolescente pudesse ser vítima deles. Ela se refere a ele como “o danado, que já foi trabalhar”. Aponta que a sociedade está exagerando, fazendo um alvoroço, porque ele só estava trabalhando, de maneira semelhante a como “tia”, do exemplo, se refere ao sobrinho.

Procuramos, nesse tópico, dedilhar como a questão da documentação é atravessada pela duplicidade cidadão-vagabundo e de como isso apareceu nas cenas vivenciadas no processo da pesquisa. Também trouxemos algumas situações onde a família aparece como alvo de um conjunto de orientações e de cobranças.

6.2 CONFISSÃO

A confissão é uma forma de saber-poder que nossa sociedade desenvolveu no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo. Constitui um ritual de discurso onde “se espera a produção da verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 66) e “onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado” (FOUCAULT, 2010, p. 70). No ato de confessar, não está em jogo apenas a narração de um fato ou o repasse de uma informação sobre si. Trata-se de um requerimento que se impõe ao sujeito, impelindo que ele fale no verdadeiro e subjetivando quem confessa — inocentando-o, inclusive: “A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder.” (FOUCAULT, 2010, p. 67).

Desde então, nos tornamos uma sociedade singularmente confessa. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes. Confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos,

confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil a ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, a aqueles a quem se ama [...] Confessa-se — ou se é forçado a confessar. (FOUCAULT, 2010, pp. 67–68). (Grifo meu).

Percebemos a confissão como uma ordenação de um conjunto de procedimentos que incitam a produção da verdade e que foi atravessando e ganhando novos contornos em diferentes espaços: no confessional, no *setting* terapêutico ou médico, nas audiências etc. Os dois últimos sendo perpassados pelo discurso científico (inclusive, métodos de escuta clínica) e pelo discurso jurídico, respectivamente.

Cientes da localidade e temporalidade desse ritual, no contexto das sociedades ocidentais desde a Idade Média, arriscamos inferir que se produziram novos arranjos de técnicas de confissão, mais sofisticadas e com novos perfumes, que são utilizadas na atualidade; no território das políticas públicas, inclusive. Para tal inferência, procuraremos estabelecer alguns apontamentos.

Quando trabalhávamos como técnicas, nos atendimentos da PSC e da LA, era comum solicitarmos ao adolescente, nos utilizando de diferentes formas lúdicas, indireta ou mais incisivamente, que dissesse há quanto tempo está fazendo uso de drogas, quais drogas, qual a frequência, se já foi internado, se já foi ao CAPS-AD, se já roubou por causa de droga, se o ato infracional cometido tem relação com o vício etc. Entendemos que o dispositivo—confissão é disparado para enquadrar e localizar o adolescente à margem da norma ou normalidade, pensando, inclusive, “terapêuticas de ajustamento” — seja encaminhar para o CAPS-AD, para casas de reabilitação, “pra conversar com a psicóloga”, para um grupo terapêutico de uma CRAS, um curso profissionalizante ou práticas de arte, de esporte etc.

Segundo Foucault (2010, pp. 70–71), a confissão será sempre imposta por uma presença, uma instância que necessariamente irá avaliá-la e “intervém para julgar, punir, perdoar, consolar e reconciliar”. Dessa maneira, o serviço do CREAS, por se constituir como um engendramento de uma política social, recorre ao corpo desse adolescente para preveni-lo acerca da importância do sexo seguro (o perigo dos parceiros rotativos), de práticas que possam deixá-lo ainda mais no estigma do risco, como o uso abusivo de substâncias psicoativas, a contaminação por DST–AIDS, a gravidez na adolescência, o planejamento familiar e os direitos reprodutivos. “Esses jovens devem ser orientados, precisam de acompanhamento”, fala de uma assistente social, copiada do diário de campo.

Os adolescentes percebem a medida como um espaço de constantes orientações. Detalhamos uma cena onde conversamos com um socioeducando sobre a Liberdade Assistida: estávamos em uma sala de atendimento no CREAS I, sentados em duas cadeiras próximas a

uma mesa que servia de apoio ao gravador e ao roteiro de entrevistas, com um ventilador que ora desligava, ora ligava sozinho. Ao nosso lado havia em torno de dez cadeiras desocupadas, todas formando um círculo. Havíamos comparecido para participar do grupo temático (por categoria) com os adolescentes em cumprimento de medida. Contudo, a maioria dos adolescentes não veio; apenas este compareceu. Ele já havia completado 18 anos, o que implica em um conjunto de consequências que tentaremos narrar mais à frente.

Percebendo que o grupo não iria acontecer, e cansados de tantas idas e vindas, sugerimos a possibilidade de entrevistar o adolescente — alguns técnicos justificavam as ausências devido ao não repasse de vales-transportes às famílias. Esta seria a primeira entrevista com um socioeducando; estávamos nervosos, temíamos que o gravador não funcionasse ou que trocássemos as numerosas cópias do termo de consentimento que ele fosse assinar. Há a lembrança do alívio em constatar que ele era maior de idade, pois seriam menos papéis para assinar, sem a obrigatoriedade do responsável. Um constrangimento a menos. Seleccionamos um trecho da transcrição dessa entrevista:

L — [...] tu já tá terminando a tua medida?

E — Tô. Faz 8 meses.

L — Faz 8 meses que “tu tá” fazendo.... Mas qual é a medida?

E — Esqueci o nome...

L — Como é o nome, é LA ou PSC?

E — LA...

L — Então, há 8 meses... tu “tava” entrando aqui...pro acolhimento?

E — É só.....como se fala?... franquia, palestra às vezes.

L — Tem palestra às vezes?

E — Não... como agora, né? Às vezes fica só reunião aqui com os grupos. No começo eu vinha só mesmo perguntar, assim, o que fazia e tal, agora não... agora é grupo. A “galera” faz roda aqui, né? [apontando para um conjunto de cadeiras próximas a nós que estavam dispostas em círculo] Faz 4 meses, já.

L — No total? “Tu falou” que eram 8 meses... mas são 4...

E — Não. 8 meses. Tô falando disso aqui.

L — Tô entendendo... “tu prefere” sozinho com a técnica ou com o grupo?

E — Tanto faz.

L — Como é com o grupo... “tu chega” e aí... como é?

E — Chega... aí, tá aqui as cadeiras em roda. Às vezes pergunta se a pessoa tá gostando. A pessoa põe uma coisa no centro da roda, aí, pra explicar o que representa, pode ser um cavalo... fala o que representa para você... essas coisas. Fala de você um pouco, apresenta pras pessoas... é isso aí.

No fragmento acima, o que nos chama inicialmente a atenção é o fato de o adolescente não lembrar o nome da medida, mesmo que em cumprimento há 8 meses. Outra pista que ele nos endereça está na percepção da diferença de metodologias de trabalho. Quando o adolescente diferencia o formato palestra, ele sozinho conversa com os técnicos; no formato reunião há um encontro dos técnicos com o grupo de socioeducandos.

Quando o adolescente nos explica o que parece ser um trecho de uma dinâmica de grupo onde, em roda, o facilitador solicita que cada um diga o que representaria um cavalo

(ele exemplifica), ou qualquer coisa. Trata-se de uma situação artificial onde um facilitador, que deveria ser um técnico, um adulto, alguém a quem se atribui um lugar diferenciado, em um cenário específico (o CREAS, onde se “cumpre” medida), irá propor jogos ou atividades que promovam uma fala que possibilite acessar informações desse indivíduo (e confirmá-las, como na cena descrita no tópico anterior, onde, segundo o mesmo adolescente, os técnicos perguntariam a mesma coisa para sua mãe para “saber se eu estava mentido”) e que permita também que esse reflita sobre seus atos.

[...] não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-se e intervém, para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe salvação. (FOUCAULT, 2009, pp. 70–71).

Presenciamos um atendimento inicial onde duas técnicas – uma pedagoga e uma assistente social, para preencher dois instrumentais (atendimento inicial e Plano individual de atendimento) perguntam a adolescente qual sua orientação sexual (fornecendo as opções heterossexual, homossexual, bissexual). Cena descrita no tópico 5.2. A assistente social interroga a socioeducanda sobre sua orientação sexual e a garota não soube responder. Depois do acompanhamento a esse atendimento, tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista com uma das técnicas onde pudemos propor algumas perguntas:

L — Você tem alguma dificuldade pessoal em relação à acolhida, no atendimento pra fazer o PIA, no encaminhamento, no construção do relatório... tem alguma dessas fases que você tem uma dificuldade maior? É difícil o adolescente aderir? Como você vê isso?...

E — As dificuldades que eu percebo... é claro que a gente tem que colher algumas informações do adolescente ao longo do atendimento...e aí, como a gente ainda não tem vínculo no primeiro atendimento, que é a construção do PIA, eu vejo alguma dificuldade de estar chegando junto desse adolescente... coisa que vai ser construída. E, às vezes a gente precisa colher alguns dados no primeiro atendimento [...] Como foi hoje... aí, a gente tem que se aproximar mais... às vezes, o próprio adolescente não se abre pra isso. Aí, a gente acha que é alguma dificuldade do profissional... eu acredito que seja mais por conta do vínculo que ainda não foi criado.

L — [Pergunto] Já teve situações que o adolescente chegou pra ti e disse: “ai, tia você tá forçando muito a barra, tá querendo saber demais”? [Pergunto] Algum adolescente já falou assim: “opa, isso é sobre mim. Isso é algo íntimo. É minha intimidade”?

E — Não diretamente falar, mas a postura diz tudo, né? Alguma postura, principalmente os meninos. As meninas são mais quietas. Eles têm mais a inquietação, de estar se mexendo... olhar pra um lado e pro outro, a gente percebe logo. Aí, eu já faço uma dinâmica de conversar mais informalmente e não ficar “amarrada” na questão do protocolo e do registro, que a gente tem que ter. É claro que a gente tem que ter o instrumental de atendimento... aí, eu já mudo mais pra uma conversa informal. Sem obedecer àquelas perguntas do instrumental. Isso às vezes amarra muito a gente e a eles também.

L — Verdade... Tem também o lance de perguntas que às vezes eles nem entendem.

E — Isso. Como a questão de orientação sexual. Temos que ter cuidado ao perguntar. Por exemplo, hoje eu não ia perguntar de imediato... eu pulei aquela pergunta. Mas aí, a minha companheira “pegou” e perguntou... eu não ia perguntar naquele momento, eu ia criar um pouco mais, ia deixar conversar, pra depois perguntar. Eu acho que foi muito inicial; aí, fica realmente muito complicado.

A técnica pondera sobre a dificuldade de colher informações do adolescente com uma certa urgência, às vezes de maneira prematura, sem que o vínculo necessário fosse estabelecido, já que os PIAs deveriam ser encaminhados ao juizado em até 15 dias, como já mencionamos. Comenta acerca da dificuldade em “chegar junto”, de acessar o adolescente que “não se abre”. Ao perguntarmos sobre alguma situação em que o adolescente possa ter limitado esse acesso, ela nos responde que percebe que eles ficam inquietos, olhando para o lado; tornando necessário que a pedagoga pense em estratégias diferentes (aparentemente não seguindo as perguntas do instrumental) para obter os dados necessários. Na parte final desse trecho, comentamos acerca do não entendimento dos adolescentes sobre algumas perguntas. Perguntamos isso, pois durante o atendimento, a assistente social indagou à adolescente se ela era homossexual, heterossexual ou bissexual e a garota não soube responder. A técnica também pondera acerca da postura da colega de equipe, deixando claro a diferença dos meios para conseguir acessar as informações do adolescente.

Ainda sobre nosso estranhamento acerca da necessidade da informação sobre a orientação sexual do adolescente para a operacionalização da medida, retomamos esse assunto em uma outra entrevista, com duas psicologias da LA:

L- Eu tô fazendo minhas últimas entrevistas e tem algumas coisas que eu já tô conseguindo trocar, né? Assim... alguns questionamentos meus que eu queria trazer pra vocês. Por exemplo, quando eu presenciei o PIA, que a técnica perguntava pra adolescente qual era a orientação sexual dela...

P1- Não, não era no PIA...

L- É na PSC... é realmente....foi mal, foi no atendimento inicial. Porque é importante saber qual a orientação sexual?

P1- Olha... tipo assim é difícil responder. Porque eu já cheguei aqui com todo esse instrumental já feito. Mas realmente eu não sei responder agora qual é a importância [...] e tem outra coisa: nem os meninos saberiam responder qual a orientação sexual deles.

L- Exato

P1- Ai eu pergunto: qual sua orientação sexual, do jeito que tá aqui: homo, hetero... ai eles [gesto de “dar nos ombros”]... porque? Ai, você se relaciona com homem ou mulher? “Com mulher, tia”. Então pronto, quando te perguntarem, ai tu responde que é hetero.

L- Ai vocês ensinam?

P1- Ai ele diz: “ai é”? A gente vai explicando, porque eles nem sabem. Questão da raça também, a maioria são moreno...

L- Ai vocês colocam como?

P1- Ai eu coloco aqui “outros”. Tem gente que coloca pardo. Tem o espaço de outros, ai eu coloco outros.

L- Orientação religiosa...

P1- É

L- Eles tem dificuldades um pouco de responder isso, né?

P1- É... essas perguntas eles tem..

L- E eu fiquei pensando, né... por exemplo: essa coisa da pele ou da raça, né? Tudo bem porque isso aqui vai gerar dados. De certa forma vai dar visibilidade que os índices... os usuários que estão sendo atendidos, quem está infracionando, por exemplo em Fortaleza, são meninos, por exemplo, pobres e negros, do sexo masculino. Gera de certa forma uma estatística que pode gerar frutos pra outras políticas públicas.

P1- Os negros nunca dizem que ... [risos das técnicas]

L- Que são negros.

P1- É incrível! Meninos que você vê a pele muito negra... eles dizem que são morenos. Essa questão do preconceito social que eles já entendem... se eles disseram que é branco, a gente coloca branco... mesmo sendo negro..

L- Humrum

P1- Mas geralmente o senso é esse: negros, de situação...

P2- Eu já vi um negro dizer que era pardo...

L- Nesse caso a menina falou que era amarela.

P1- Teve um que me disse... eu perguntei..ai ele disse eu sou bonito. (risos). Eu disse as opções, ai ele disse bonito, tia. (risos). Ai eu disse “olhe pra sua pele. Ai eu oriento, né ele... tem que explicar né...

P2- Em alguns dos instrumentais tem falando se ele tem relações sexuais... qual a forma de prevenção...

P1- Ai ele diz: camisinha ou pírula ou nada... ai você vai falando, camisinha serve pra DST, gravidez. A pírula só pra gravidez. A gente ensina pra eles, como é que eles vão se proteger porque muitos deles tem filhos já... com 16, 17 anos... 1, 2 filhos.¹²²

Esse trecho da entrevista é rico e toca em temas bastante pertinentes. Contudo, iremos chamar atenção para alguns elementos. Segundo esse fragmento, as técnicas *não sabem o porquê de algumas perguntas estarem nos instrumentais* que elas aplicam nos adolescentes.

Elas colocam a necessidade de ensinar os meninos no momento que fazem essas perguntas a eles. De certa forma, a cada passo de acompanhamento da medida, deve ser um passo educativo: o adolescente deve estar sendo orientado, educado, instrumentalizado nas circunstâncias mais banais.

Elas também trazem exemplos de outras perguntas realizadas, como a questão da “raça”, da cor da pele. Ponderam que os socioeducandos que não negros nunca se nomeiam assim, que se intitulam como pardos, amarelos, brancos ou mesmo como “bonito”. Podemos pensar que mesmo essas práticas de nomeação classificatórias (sexuais, étnico-raciais, escolares, etc.) – que rotulam e que subjetivam os adolescentes – são redimensionadas. Os adolescentes são atravessados por essas classificações, que os constitui, inclusive, mas eles, também, estabelecem novos sentidos para esses marcadores.

Nesse tópico, tentamos propor uma articulação entre o dispositivo confessional de Foucault e o nosso campo de pesquisa, na perspectiva de que o setting da medida – o espaço de atendimento aos adolescentes – mostra-se como um lugar ritualístico de incitação da fala. Onde é solicitado ao adolescente que narre seu cotidiano, seus interesses, seu projeto de vida.

Percebemos que os momentos de atendimento aos adolescentes e aos familiares funcionam também como um espaço investigativo e pedagógico (onde se interroga e onde se ensina). Nos chamou atenção a questão de os técnicos sinalizarem o não entendimento dos adolescentes sobre algumas perguntas feitas, mas ao serem interpelados, percebemos que os próprios técnicos também não entendem bem o sentido do registro de algumas das perguntas contidas nos instrumentais utilizados pelas medidas.

¹²² Compilados de entrevista com Psicólogas da LA (CREAS VI, 16 dez. 2013).

6.3 CONTESTAÇÕES ENTRE A LA E A PSC

Dentre os diversos acontecimentos inesperados de nossa cartografia: (consequências da mudança de gestão, a transição entre os núcleos e os CREAS, mudança de secretaria, etc.), destacamos algumas falas sobre LA e PSC proferidas por alguns técnicos, que nos surpreenderam.

Os técnicos começaram a fazer análises comparativas entre a LA e a PSC, principalmente, quanto ao caráter punitivo atrelado a noção de eficácia da medida, de forma que a PSC aparecia como uma medida com uma tonalidade mais sancionatória e de maior eficácia — menor índice de reincidência e descumprimento.

Essa pista foi ganhando força durante as entrevistas com os técnicos, onde eles explicaram o que era a LA e a PSC, desenhando especificidades e condições diferenciadas de aplicação de cada uma. Segundo o ECA, a LA é colocada como a mais punitiva das medidas em meio aberto, destinando sua concessão, pelo Juiz, em casos de cometimento de reincidência de ato infracional ou algum cometimento mais grave. Mesmo isso posto, a PSC aparece como a mais punitiva entre os adolescentes.

A noção de gravidade do ato infracional é relativa e segundo uma assessora jurídica¹²³, depende do Juiz e de *como ele está no dia*. Conta que já teve contato com adolescente que estava cumprindo LA porque havia furtado um pacote de biscoito. Como também já atendeu adolescentes que cometeram homicídio, latrocínio (nesse caso o adolescente cumpriu medida de internação em centro educacional e depois cumpriu LA).

Também, não é apenas o ato infracional que será classificado quanto à gravidade, há também a variável das circunstâncias do ato, dos detalhes no cometimento da infração. A assessora explica o exemplo do roubo de celular, que é bastante comum. Durante a audiência, há uma investigação “do como”, sobre o que aconteceu; se houve situação de violência física, se o adolescente estava armado, se fez uso da arma para causar terror na vítima, ou se “tomou o celular e saiu correndo”. Essas circunstâncias podem ser demarcadores importantes para a escolha do juiz entre a PSC e a LA.

Trazemos alguns trechos de entrevistas que exemplificam e costuram as pistas citadas acima. A seguir, reproduzimos um trecho da entrevista com a pedagoga da PSC do CREAS

¹²³ Não sinalizamos em qual CREAS esse profissional trabalha, para não identifica-lo, preocupação trazida pelo assessor jurídico com receio de represarias (da gestão, do juiz).

VI (01 dez. 2013), em uma sala de atendimento. Pedimos que a técnica falasse sobre a PSC e seu fluxo de atendimento, mas ela já começava a esboçar uma análise em relação a LA:

L — Falando um pouco sobre a metodologia do atendimento: que é a acolhida, os atendimentos, a construção do PIA, os encaminhamentos; essa questão do começo, meio e fim da PSC. Como é que “tu enxerga” isso?

E — Bom, a minha experiência na PSC, não tem nem 1 ano, é pouco tempo. Eu avalio como uma medida que traz mais resultado para o adolescente. A partir do momento em que você acompanha de fato, na questão do trabalho, a prestação de serviço na instituição, you percebe um desenvolvimento maior. Pelo fato também da PSC ter menos adolescentes do que a LA. A LA tem muito mais, o juiz encaminha muito mais pra LA do que pra PSC. E a minha avaliação é que eu vejo grandes resultados. Porque, sempre o máximo da PSC é 6 meses. Aí, tem 6 meses, 3 meses, 2 meses. A gente na PSC... por exemplo, 3 meses... a gente faz de tudo pra fazer por aquele adolescente no prazo que o juiz determinou, 3 meses. Algumas demandas deles, que não dá pra gente “corrigir” ou “ajudar”, nesse prazo de 3 meses, a gente faz acompanhamento ao egresso. Que aí, a gente tem mais condição de fazer. Diferente da LA, que não tem condição de fazer isso. A LA é abarrotada.

L — Acompanhamento aos egressos? Como assim?

E — Os egressos são aqueles que já prestaram serviços a comunidade durante 3 meses e já não são mais nossos... já foram liberados pelo juiz. Havendo alguma demanda da família, a gente também ainda ajuda. Tem alguns casos que a gente dá encaminhamento pra tratamento, eles procuram a gente pra alguma ajuda... e a gente tá sempre disponível pra ajudar. Como a PSC é menos que a LA, dá pra gente fazer esse acompanhamento. Pelo menos até organizar alguma coisa que eles precisem. (Grifo meu).

A técnica sinaliza que a LA está abarrotada de adolescentes devido a um maior número de encaminhamentos da equipe do juizado. Esse grande número, não permite que aconteça um acompanhamento de boa qualidade, nem que a equipe de LA possa oferecer apoio aos egressos.

Quando trabalhávamos diretamente com os adolescentes, era comum perceber a preferência deles pela LA; diziam que era melhor, que era só vir pra assinar, que não precisava trabalhar, acordar cedo como na PSC. Durante uma entrevista (28 nov. 2013), um adolescente em cumprimento de LA no CREAS I, esboça algo semelhante:

L — O que “tu mais gostou” desses acompanhamentos que tu vem pra cá?

E — Daqui? Desses? A gente só vem mesmo pra conversar. Perguntar... sei lá...

L — Às vezes é difícil, né? A gente dizer do que gosta mais...

E — Não... é porque a gente vem só mesmo pra conversar... como eu tô falando, assim, com você... e tal.

Na aplicação da Liberdade Assistida, a questão do “só assinar” torna-se mais forte na fala dos adolescentes. Mas, o que nos chamou atenção foi o fato de, durante nossa última entrevista, as técnicas concordarem com isso. Fizemos uma entrevista com duas psicólogas ao mesmo tempo; já havíamos entrevistado pedagogas e assistentes sociais e sentíamos a necessidade de conversar com as profissionais “psi”.

A entrevista iniciou-se em uma sala de atendimento, desativada e bastante empoeirada; continuamos em uma sala de atendimento usual. Tivemos que trocar de sala devido ao grande barulho do cortador de grama, manuseado por um funcionário terceirizado da prefeitura — ele entrou na sala de atendimento algumas vezes para manusear o plugue do cortador de grama na tomada, pois havia mal contato. Como foi nossa última entrevista (16 dez. 2013), pudemos trazer alguns elementos que nos inquietavam e pedir para que as psicólogas (P1 e P2) comentassem

também essas questões, ensaiando algumas restituições. E, não foi por acaso que essa entrevista construiu-se de uma maneira a abarcar pistas suscitadas neste tópico. Reproduzimos um trecho longo e estratégico da pesquisa, pois nele se desenvolve pontos centrais. Nesse momento, estávamos perguntando sobre quantos adolescentes a LA do CREAS VI estava atendendo, considerando que sua equipe contava com cinco técnicos, sendo: duas psicólogas (as entrevistadas), duas pedagogas, uma assistente social de licença, “então não conta com ela, né?”.

L — Aí, vocês estão atendendo quantos?

P1 — Cinquenta... acho que quarenta e poucos a cinquenta por profissional, né?

L — Por profissional...

P1 — Por profissional. Em atendimento... fora os que estão em descumprimento.

P2 — Aguardando resposta do juiz.

P1 — Em privação de liberdade... entendeu?

P2 — Isso, na LA. Na PSC “é dez”.

L — Geral?

P2 — Geral... você vê a diferença, né? Da LA pra PSC.

P1 — E a gente com cinco técnicas

P2 — E a PSC tem duas técnicas, então elas conseguem acompanhar muito melhor.

P1 — É... a gente não consegue fazer tudo isso...

P2 — Elas conseguem fazer mais que uma visita.

P1 — É que eles querem que a gente faça mais de uma visita... por exemplo, então, fica bem mais pesado “pra gente”... porque são bem mais meninos... vou fazer visitas... dá cem visitas, porque eu tenho cinquenta meninos... enquanto que elas tem dez meninos, entendeu?

L — Sim.

P1 — Então, é bem mais... e a delas, é assim: acabou 6 meses, não estica mais, não... acabou, acabou! Independente se o menino cumpriu ou não, acabou. Se não cumpriu, vai pra LA. Não volta pra PSC! Aqui, a gente readmite; é uma coisa assim, que você olha e diz: “tá aqui de novo, pela quarta vez”? Entendeu? O juiz vai e manda pra onde?

P2 — Pra LA. [Liberdade Assistida]

L — Porque a PSC tem essa coisa de “ah eu tô trabalhando... tenho que acordar cedo. Lá eu vou fazer tal atividade e tal...”

P1 — Pra eles...

L — Pra eles, tem essa coisa da pena... “ah, eu tô cumprindo. Tô devendo à justiça, tô cumprindo aqui”.

P1 — É uma medida mais gravosa [a LA] e pra eles, não é.

L — Vocês concordam com isso?

P1 — Com o quê?

L — Que, de certa forma, é como se a PSC fosse mais gravosa que a LA?

P1 — Mas, eles tem fazer alguma coisa... pra eles, assim: eu tô trabalhando de graça... eu tô prestando serviço... eu tô fazendo alguma coisa... eu tô pagando pelo meu erro.

L — Acordar é muito forte pra eles, né? “Ah, tia, eu tenho que acordar cedo!”

P1 — Ele tem que trabalhar, ele tem que fazer alguma coisa... e aqui não [na LA], aqui eles não têm que fazer nada....eles podem faltar, não vir hoje; aí, remarca, remarca de novo e de novo.

L — Eles faltam muito?

P1 — Às vezes, sim. Eles faltam. Depende do período, por exemplo, hoje, faltou bastante.

P1 — Pela questão do vale-transporte também, que a gente tá sem.

L — Não foi repassado ainda?

P1 — Não foi repassado. Aí, dificulta mais, até por isso, a gente só marca atendimento uma vez por mês porque são duas passagens: é a do adolescente e a da mãe, somando quatro passagens.

P2 — É por conta da demanda que a gente realmente não consegue... até que conseguiria, mas [...].

L — Vocês já estão apontando algumas dificuldades, né? Vocês pensam... conseguem dizer outras?

P1 — A gente falou da demanda muito grande...

P2 — A questão da gestão, né? A LA é desacreditada. A LA apesar de ser mais gravosa ela é...

L — Vista como mais leve, é?

P1 — Pra eles, é...

L — É...

P2 — Mas, na prática, ela é mais leve porque... O que é que ele faz aqui? Ele vem pra cá conversar com a gente. Porque esse diálogo que...

P1 — Vem assim, de muito de cima, a questão... se é desacreditado lá de cima, aqui como base pro adolescente.

L — Mas, como “tu fala” desacreditado lá de cima?

P1 — Do juizado... do juiz. O juiz, quando ele está aplicando a medida... pensa na LA. “Tipo assim”, não é uma Liberdade Assistida, é só uma LA. Que é o relato que eles [adolescentes] trazem pra gente, entendeu?

L — Um desdém do juiz?

P1 — Porque o próprio juiz não acredita na medida socioeducativa. É o que a gente percebe, entendeu? Por algumas entrevistas que ele dá na tevê. Ele, dizendo pra um adolescente: quando você fizer 18 anos, você vai ver, você vai ser liberado. Eu vou liberar você. Aí, eu chego aqui com um discurso que eu pego, baseado no SINASE, que ele pode ficar aqui até os 21 anos de idade, se ele não cumprir corretamente a medida. Ele [o juiz] tira totalmente o meu... quebra meu discurso. Aí, ele [o adolescente] diz pra mim: mas o juiz disse pra mim que eu vou ser liberado. O adolescente passa o atendimento, os 4 meses que ele passar aqui, ele fica batendo nessa tecla: eu quero ser liberado quando eu fizer 18 anos, eu vou ser liberado, eu vou... eu vou. Eu vou, entendeu? Eu acho que nesse pondo o juiz não poderia colocar isso assim. Se dissesse: não, você pode ser liberado aos 18 anos, mas se você se comportar, se você cumprir. Fazer com que ele entenda que essa medida não é apenas uma coisa qualquer. Ele tem que cumprir, ele tem que responder pelo que ele fez, pelo ato que ele cometeu.

P2 — Ele se responsabilizar... E é uma responsabilização muito branda... porque... O que é que ele vai ter que fazer? É tirar a documentação, que normalmente eles não têm, que a gente bate muito na tecla, que demora que só, sair essa documentação. Voltar pra escola, não usar drogas e não voltar tarde pra casa. Pronto, só isso. Não tem outra coisa. Não é grande coisa, sabe? É uma coisa muito leve, a responsabilização dele...

P1 — Ele tá respondendo em Liberdade Assistida, mas ele tá respondendo um processo aqui, ele tem essa responsabilidade e assim, como é colocado, muitos adolescentes já estiveram aqui quatro vezes, dizendo: só veio pra LA; só peguei a LA. “Tipo assim”, me incomoda esse discurso: eu só peguei LA. Uma coisa que me incomoda também, é porque às vezes esse adolescente não é julgado como ele deveria ser julgado. Eu tenho adolescentes aqui, que são “meus”, da minha gaveta; eles não eram pra estar aqui, cumprindo medidas socioeducativas. Eles eram pra ter sofrido, no máximo, advertência, entendeu? Enquanto eu tenho um adolescente que cometeu ato infracional muito mais grave e ele não foi nem pro centro educacional e ele tá aqui “só na LA” [entre aspas, faz a técnica com os dedos]. O outro, que estava apenas perto, um menino que estuda e que tá regularmente matriculado na escola, já tem toda a documentação, antes mesmo de ir pras medidas; um menino que nunca se envolveu com nenhum tipo de ato infracional: só porque tava perto de um adolescente que o pai tinha comprado uma moto roubada sem saber, foi levado todo mundo junto pra delegacia, e o juiz deu simplesmente a medida mais gravosa, em meio aberto, pra ele.

P1 — E ele tá aqui, continua do mesmo jeito, muito bem... como sempre teve [...].

L — É arbitrária, né? A aplicação.

P1 — Uhum [...] o juiz parece, assim: que não para pra ouvir, pra aplicar a medida correta pra aquele adolescente. Parece assim: hoje eu acordei e vou dar LA pra todo mundo. [risos]

L — [risos] [...].

Vamos analisar algumas contestações que as psicólogas fazem: (1) quanto ao abarrotamento da LA e (2) quanto à descrença da LA.

(1) Quando ao abarrotamento da LA: as técnicas trabalham com a proporção de praticamente cinquenta adolescentes para cada técnica. Segundo o SINASE, a proporção deveria ser a de vinte adolescentes para cada técnico. Assim, esse o número mencionado pelas psicólogas é altíssimo e impossibilita um acompanhamento sistemático a esses adolescentes.

A equipe da PSC do CREAS VI, composta por uma pedagoga e uma assistente social, não desrespeita essa margem, de forma que cada técnica, nesse raciocínio, acompanha cinco adolescentes. Essa proporção permite que até os adolescentes que já foram liberados da medida possam ser acompanhados pelas técnicas.

Os técnicos da PSC estão satisfeitos com o índice de cumprimento e a baixa taxa de reincidência, de modo geral. Contudo, o que iremos escrever neste tópico, diz de uma experiência pontual com as equipes entrevistadas do CREAS VI. Muitos vetores atravessam esses dados: a possibilidade de vinculação dos técnicos feita com os adolescentes, atrelada ao

fato de o perfil dos socioeducandos em cumprimento de Prestação de Serviços à Comunidade mostrar-se diferente do perfil do socioeducando em cumprimento de Liberdade Assistida.

Um adolescente na LA, já teria passado pela PSC ou teria cometido um ato infracional, considerado moderadamente grave, para que o juiz sentencie a medida mais gravosa em meio aberto e não a medida de internação e privação de liberdade.

Como a equipe de LA não consegue realizar atendimentos, visitas e encaminhamentos a contento, a medida resume-se apenas em comparecer ao CREAS para que o adolescente assine. Esse enunciado é bastante usado pelos adolescentes, mas as técnicas também fizeram uso desse argumento, articulando a LA como uma medida muito leve, que não garante uma responsabilização do adolescente.

(2) Quanto à descrença da LA. As técnicas disseram diretamente acerca do seu incômodo quanto às falas de desmerecimento da citada medida: “peguei só LA”. Através da entrevista, percebemos um sentimento de descrença dos adolescentes, que passam a descumprir e voltam constantemente para o fluxo da medida para cumprir novamente, a mesma medida. Como também um sentimento de descrença do Judiciário. Como se eles apenas reproduzissem a operacionalização da medida, sem acreditar: porque o próprio juiz não acredita na medida socioeducativa.

Esse possível descrédito de alguns juízes relaciona-se à falta de critério na decisão de sentença entre medidas de LA e de PSC: “o juiz parece, assim: que não para pra ouvir, pra aplicar a medida correta pra aquele adolescente. Parece assim: hoje eu acordei e vou dar LA pra todo mundo”(fala de uma psicóloga durante a entrevista).

A descrença seria tão potencializada, que o juiz faria alguns “acertos” com o adolescente, ferindo o ECA, o SINASE e a Lei 12.594, prometendo sua liberação mediante o alcance da maioria penal, desautorizando os trabalhadores do social — psicólogos, pedagogos, assistentes sociais — que funcionam como porta-vozes desses instrumentos normativos. Além de um jogo de poder que se desenha entre as categorias, em especial a judiciária, julgamos que existam outras forças que atravessam esses acertos. Resgatamos uma fala registrada no diário de campo, em uma visita realizada ao CREAS, que nos chamou bastante atenção:

[...] Ele não está liberando um adolescente que acaba de completar [18 anos], por presente de aniversário, é por causa da Copa, né? Eles [juízes] não querem que ele fique em liberdade, eles querem que eles [adolescentes] sejam presos. A maioria deles [adolescentes] já entenderam.¹²⁴

¹²⁴ Compilado do diário de campo (CREAS II, 13 mar. 2013).

Assim, a perspectiva de uma limpeza social insinuada pela técnica, de um certo higienismo, respaldaria um processo de encarceramento e extermínio desse segmento populacional: jovens pobres, negros, usuários de substâncias psicoativas e em conflito com a lei.

Durante nossa cartografia fomos captadas por diversas falas, muitas com tonalidades de queixas, relativas a circunstância de trabalho, exigências de leis que não se concretizam na realidade municipal, cansaço com a rotina laboral, da burocratização de práticas nos atendimentos, etc. Contudo houve uma expressão que nos chamou atenção: “nadar contra a corrente”. Fala de uma técnica durante uma de nossas primeiras visitas:

*É como se a gente nadasse contra a corrente. A gente não consegue ter uma importância na vida deles [dos adolescentes], um ou outro [...] o tráfico dá um retorno bem mais rápido, mais alto; é difícil competir com uma bolsa de 100 reais e ainda sim é um grupo muito selecionado [devido às exigências para conseguir a bolsa/inscrever-se no citado curso]. Não é oferecido outra alternativa de vida. É muito difícil chegar neles [...]*¹²⁵

Há uma demanda gigantesca direcionada a equipe técnica que tem como incumbência *resgatar, socializar, ajudar, instruir* esses adolescentes. E a gestão tanto em nível municipal, estadual ou nacional não oferece condições que as orientações apontadas em documentos normalizadores ou na legislação – ECA, SINASE, Lei 12.594 – sejam exequíveis.

Contudo, além disso, nos perguntamos, se essas pistas de descrença e de impossibilidade de aplicabilidade das medidas socioeducativas, que surgiram em nossa pesquisa, não estariam relacionas com uma maquinaria mais complexa, além da má administração pública. Será que a aplicabilidade das medidas não estaria funcionando como uma engrenagem de uma maquina de exclusão, de classificação hierarquizadora, produzindo um acirramento de um mundo cada vez mais desigual?

Quando lançamos esses questionamentos, não estamos, em absoluto, defendendo o fim do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade dos CREAS, pelo contrário. Acreditamos que o encontro entre as técnicas, os adolescentes e seus familiares deve acontecer, mas devemos estar atentos a o que essa metodologia de atendimento tem produzindo, que tipo de relação esses encontros tem forjado.

¹²⁵ Compilado do diário de bordo (CREAS III, 27 jan 2013).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

porque o que presta também não presta. Além do mais, o que obviamente não presta sempre me interessou muito. Gosto de um modo carinhoso do inacabado, do malfeito, daquilo que desajeitadamente tenta um pequeno voo e cai sem graça no chão. (Clarice Lispector).

Chegamos à formalização de fechamento desse trabalho, nesse último suspiro, entre costuras finais, escolhemos resgatar alguns pontos que julgamos importantes da pesquisa, articulados à nossa análise de implicação e às possibilidades de restituição nesse percurso.

Cartografamos as práticas que atravessam a aplicação das medidas socioeducativas em meio abeto: Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, no município de Fortaleza, durante um ano (entre novembro de 2012 até dezembro de 2013) através de visitas, conversas informais com os técnicos e com os adolescentes, entrevistas gravadas e transcritas, participação em momentos de acolhida (readmissão e admissão) e de construção de PIA.

Descrevemos a transição da execução dessas medidas dos núcleos para os CREAS, o passo a passo do atendimento aos socioeducandos e como os técnicos, adolescentes e seus familiares se posicionam acerca desse fluxo. Articulamos a operacionalização das medidas com a analítica de poder de Foucault (2002), pensando a medida em meio aberto condizente com as novas formas de governo do biopoder, onde se engendram práticas disciplinares sobre os socioeducandos e práticas biopolíticas de gerência sobre sua população. A vigilância e o acompanhamento das medidas *em meio aberto* estão relacionados também a um refinamento do controle, teorizado por Deleuze (1992), nas sociedades de controle.

Na tessitura de nossas análises elegemos algumas cenas enunciativas que julgamos ser reveladoras. Organizamos essas cenas em dois capítulos: os três “às” (Acolher, Assinar e Aderir) e os três “cês” (Cidadania, Confissão e Contestações da LA e da PSC).

No capítulo acerca dos três “a”, pudemos aprofundar algumas vivências e construir caminhos de teorização sobre os melindres da acolhida, a questão da burocratização dos atendimentos aos adolescentes e sobre os discursos normalizadores que constituem a “adesão” e a “não adesão” a medida socioeducativa.

A metodologia da acolhida, a forma e as perguntas realizadas, o possível ritual de entrega de Kit (cartão-frequência, vale-transporte, lista de documentos faltosos), os esclarecimentos prestados, as informações relativas à natureza da medida, atrelados às cobranças escolares e jurídicas (fiscalização da presença escolar e dos comparecimentos do adolescente nos atendimentos e encaminhamentos da equipe das medidas) constitui a acolhida como um espaço de eficiência disciplinar, no qual os adolescentes e os familiares, em especial estão sob constante e ininterrupta vigilância.

A operacionalização das medidas também é atravessada pelo símbolo da assinatura que tangencia relações entre o juiz, os técnicos, os adolescentes e os familiares, assumindo diferentes lugares e efeitos nas cenas enunciativas. É comum a referência do “só assinar” para os adolescentes e técnicos.

A questão do descumprimento é um grande impasse que se instala na operacionalização da medida. Porque que os adolescentes não cumprem? Muitos fatores são convocados para compor essa complexa teia explicativa: a questão do conflito territorial vivido por muitos adolescentes autores de ato infracional, o limitado repertório de possibilidades de saídas, de formas diferentes de vida que se apresenta a esses adolescentes (cadeia ou caixão), a concorrência desigual com o tráfico e com os ganhos financeiros e sociais rápidos decorrentes da infração (ganho de status na comunidade – passa a ser temido pelos inimigos e admirados pelo sexo oposto), a tentativa dos técnicos de ressocializar esses adolescentes na comunidade e ou de inseri-los no mercado de trabalho e, resumindo, o permanente abismo entre as orientações da legislação e o que se consegue aplicar nesse acompanhamento.

No capítulo dos três “cês”, ponderamos sobre a relação entre o *ser cidadão* e a questão da documentação (cidadania) e como há práticas de incitação da fala durante os atendimentos aos adolescentes através de dispositivos confessionais. Trazemos, também, algumas análises comparativas entre a LA e a PSC, construídas pelos técnicos, onde problematizam a arbitrariedade da escolha da medida de LA e de PSC, pela equipe judiciária e as impossibilidades de um acompanhamento efetivo aos socioeducandos em cumprimento de LA.

Concluímos que os técnicos executam as medidas através de práticas burocratizadas, em um cotidiano laboral precarizado. E, que, infelizmente essa política pública, funciona como uma política de governo, no sentido em que sua aplicação está condicionada ao governo municipal (durante a transição da gestão, as medidas encontravam-se “paradas”).

Os socioeducandos são alvo de um conjunto de práticas investigativas: com quem mora, situação socioeconômica, qual cor, qual orientação sexual, que tipo de relação estabelece com a família e a comunidade (se tem comportamento agressivo, se tem conflitos territoriais, se participa de alguma ação ou curso no bairro), escolarização, se acessa as políticas públicas (quais e com qual frequência), etc.

Além dessas práticas investigativas, são alvo também de normalizações classificatórias: deslizam entre os lugares de *cidadão* e de *vagabundo*, entre os que *aderem* e os que *não aderem*. Assumem rotulações híbridas de *vítimas* (da exclusão social, das falta de

possibilidades, do fracasso da garantia de direitos, da falha preventiva das políticas públicas) e de *culpados* (os que não querem nada, os que são ruins mesmo, os que não aderiram, os que não largam a droga, etc.).

Nas medidas socioeducativas em meio aberto, há uma administração da liberdade do adolescente: este é incitado a passar por *exercícios de reflexão (de arrependimento)* para ressignificar sua vida, em detrimento de uma punição mais corporal. De forma que há uma redução de uma questão macropolítica, econômica, social a uma dimensão individualizante, no sentido em que é o adolescente que escolheu, *é ele que deve refletir sobre o que fez, ele não pode errar mais*, etc.

Durante a pesquisa, ouvimos falas dos técnicos relativas a “não saber o que fazer”, “não ver saída”, “nadar contra a corrente”, apontando a um certo fracasso da rede de atendimento/acompanhamento a esses adolescentes. A PSC apareceu, em algumas falas, como uma medida eficiente. Talvez atender a menos adolescentes, por ter um objetivo mais claro, garanta um acompanhamento mais sistemático ao socioeducando e a seus familiares.

A *rede* das políticas sociais é narrada como *furada* por muitos profissionais. E nos perguntamos: o que essa rede estaria produzindo? Que modelos de vida estariam forjando? Por mais que haja práticas normalizadoras que atravessam a operacionalização das medidas socioeducativas, percebemos resistências serem colocadas no cotidiano da LA e da PSC: algumas atitudes de técnicas que tentavam contornar as perguntas mecânicas e burocráticas dos instrumentais nos atendimentos aos adolescentes, críticas ao encaminhamento do Juiz, o silêncio (ou o “tanto faz”, o “sei lá” dos adolescentes), entre outras, constituíram cenas que esboçavam um cenário heterogêneo do fluxo das medidas.

Entendemos que as considerações aqui relatadas foram produto de nosso percurso de pesquisa. Apontam um quadro situacional desenhado a partir do contato com um conjunto único de pessoas (nós, técnicos, adolescentes e familiares), localizado em um período específico (já descrito acima) onde “nós” nos produzimos como pesquisadores nesse trabalho.

Escolhemos essa frase de Clarice para as considerações finais pois a autora fala sobre a beleza do inacabado, sobre o interesse por aquilo que “não presta”, por aquilo que lança voo, mas que cai de maneira sem graça no chão. Nos identificamos com a poeta ao apresentar um trabalho que “não presta”, *no sentido de não apresentar de maneira propositiva fórmulas, saídas, novas metodologia de operacionalização das políticas públicas*.

Lógico que os encontros com os técnicos, nossas perguntas, nossas dúvidas interviam em suas práticas profissionais. *Julgamos que essa pesquisa permitiu alguns deslizamentos*,

onde a equipe técnica, especialmente a do CREAS VI, pudesse, durante uma entrevista ou em uma conversa informal, refletir sobre seu trabalho e sobre a operacionalização das medidas.

Consideramos que as questões que trabalhamos nessa cartografia poderiam ser melhor aprofundadas e também teorizadas a partir de outras perspectivas. Acreditamos também que outros elementos poderiam ser tratados aqui, dado a riqueza de falas que surgiram nas entrevistas e nas conversas, contudo são essas folhas que foram possíveis de serem escritas, “uma tentativa desajeitada de um pequeno voo”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Volume especial, nº 5 e nº 6, 25-36, 1997.

AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro: bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Muas, 2001.

ARAÚJO, I. L. Formação Discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. Campinas. Volume, nº 3, 1-24, 2007.

_____. A Noção de Discurso em Foucault. *In: Do Signo ao Discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BARROS; L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BARROS, M. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro. Ed. Record, 1998.

BENEVIDES, P. S. **O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault**. 2013. 511f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOCCO, F. Convite ao ECA. Racismo: O que a Psicologia tem a ver com isso? **Jornal nº18**. Rio de Janeiro. Edição agosto. 2008. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal18-entrevistas.html>. Acesso em 2 maio 2014.

BRASIL, República. Federativa do. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.

_____. **Lei Orgânica de Assistência Social**, 1993

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, 2011

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm Acesso em: 20 jan.2013.

BENEVIDES DE BARROS, R.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BUARQUE, C. Meu guri. Almanaque. Rio de Janeiro: Som livre, 1983. Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/66513/>. Acesso em: 11 jan 2014.

CAETANO, V. Podres poderes. **MPB especial**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1999. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/podres-poderes.html#ixzz302rBMNCH>. Acesso em: 15 fev 2014.

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

CAMPOS, D. M. S. Teoria biogenética da adolescência de G. Stanley Hall. In: **Psicologia da Adolescência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CASTRO, E. **Vocabulo de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Diccionario Foucault**: temas, conceptors y autores. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 1998.

_____. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2008.

_____. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. *In*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LISPECTOR, C. A legião estrangeira, Rio de Janeiro: Ed. ATICA. 1964.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 57, n. 1, pp. 2-11, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=229017444002>. Acesso em: 13 out. 2012.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. *In*: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLE, J. A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONANDA. **SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIEDUCATIVO – SINASE/SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS – BRASÍLIA – DF 2006**.

COSTA, A. C. G. Infância, juventude e política social no Brasil. *In*: **Brasil criança urgente**. São Paulo: Columbus, 1989.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

DELEUZE, G. Post-scriptum Sobre as Sociedades de Controle. *In*: L'Autre Journal, nº 1, maio de 1990, e publicado em **Conversações**, 1972 – 1990 / Gilles Deleuze; tradução de Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro : Ed 34, 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

_____. **Mil platôs** . Capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Trad. de Aurélio Guerra Neto et. al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. O que é um dispositivo? *In*: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996.

_____. **Foucault**. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <http://encontrointensivo.blogspot.com.br/2011/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze.html>. Acesso 10 fev 2013.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. São Paulo: graal, 2001.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972

EWALD, F. **La pshiloshofie comme act**. Le Magazine Littéraire: Dossier Michel Foucault, nº 453, octobre 2004, p. 30-1.

FABIAN, J. **Entrevista A prática etnografia como compartilhamento do tempo e como objetivação**. Mana. nº 12(2): 503-520, 2006.

FISCHER, R. B. Adolescência em Discurso: Mídia e produção de Subjetividade. **Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**. Porto Alegre/RS, 1996.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisa**. no.114 São Paulo Nov. 2001, 197-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. **Obras Completas de Sigmundo Freud**. V. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FONTENELE, L. Q. **Eu adolescente, e o outro, diferente?** uma análise das produções discursivas de alunos de uma escola particular de fortaleza. 2013. 144ff. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza-CE, 2013.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

_____. (Auto)biography – 1926- 84. *In: History of present*. San Francisco: University of Califórnia, 1988, p. 13-5.

_____. O Sujeito e o Poder. *In: H. Dreyfuss & P. Rabinow (Orgs.). Michel Foucault na trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Microfísica do Poder**. 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: GRAAL, 2005.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **O Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. O que é um autor? *In: Ditos e Escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **História da Sexualidade I: vontade de verdade.** São Paulo: GRAAL, 2010a. (no texto está 2010a)

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GADELHA, S. **Subjetividade e minoridade:** acompanhando o devir dos profissionais do social. São Paulo: Anna Blume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

_____. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Empresariamiento de la sociedad y el gobierno de la infancia pobre. **Revista Colombiana de Educación**, N.º 65. ago. 2013, Bogotá, Colombia. pp. 215-238

GADELHA, S. e PULINO, L. H. (Org.). **Biopolítica, escola e resistência:** infâncias para a formação de professores, vol. 01. Campinas, SP: Editora Alínia, 2012.

GIORGI, A. A. **A miséria governada através do sistema penal.** Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006. Acesso em: 02 maio 2014. Disponível em: <http://www.passeidireto.com/arquivo/3068180/alessandro-de-giorgi---a-miseria-governada-atraves-do-sistema-penal---colecacao-pe/31>

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. 9º. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** Psicol. Soc. vol.19 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2007.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

KNOBEL, M.; ABERASTURY, A. **La adolescencia normal.** Buenos Aires: Paidós, 1973.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In:* SILVA, T. T. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

LE MOS, F. C. S. História do espaço e governamentalidade em Michel Foucault. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.36, p.138-148, jan./jun.2012.

LOBO, L.F. **Os Infames da História**: a instituição das deficiências no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 1997.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. UERJ, 1993.

_____. Pesquisar: A Genealogia de Michel Foucault. *In*: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MAGNANI, J. G. C. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MEIRELLES, M. L. **Estágio supervisionado na formação de professores: cartografia, gestão inventiva e análise de implicação**, 2011. 54f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2011.

MIRANDA, L. L. **Criadores de imagens, produtores de subjetividade: a experiência de TV pinel de da TV maxambomba**. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NASCIMENTO, M.L; SCHEINVAR, E. (orgs.) **Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p.81-102.

NICOLAZZI, F.; MOLLO, H.; ARAÚJO, V. (org.). Caderno de resumos & Anais do 4º. Seminário Nacional de História da Historiografia: **tempo presente & usos do passado**. Ouro Preto: EdUFOP, 2010.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns atributos. **Análise Social**. Lisboa, vol. XXV (105-106), nº 1, 2, pp. 139-165, 1990. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/rdonwebdocs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

PASSOS, E.; BENEVIDE DE BARROS, R. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, n.1, ano 10), p. 85-102, jan./abril. 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>>. Acesso em 27 agosto 2012.

PINHEIRO, A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza, Editora UFC, 2006.

Polícia localiza menor que teria matado adolescente na Chã do Pilar. **Alagoas WEB**, Alagoas, 22 abril 2011. Disponível em: <<http://www.alagoasweb.com/noticia/8987-policia-localiza-menor-que-teria-matado-adolescente-na-cha-do-pilar>>. Acesso 22 abril 2011.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **LUA NOVA**, n. 63, p. 179-201, 2004.

PONTES, A. K. Juventude e risco: problematizando o sentido construído por jovens sobre esta relação. 2011. 143ff. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza-CE, 2011.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2003, 23 (4), V. 23 (4), 64-73.

_____. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. . **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, n.1, ano 10. 68-84, jan./abril. 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf> . Acesso 27 agosto 2011.

SILVA, E. M. Continuidade e descontinuidades entre a macropolítica e as micropolíticas públicas em educação nas áreas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Educação Pública**. Fundação CECIERJ. Rio de Janeiro. ago. 2010. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia. Acesso em 4 abril 2014.

SOARES, U. **O passado heróico das Casas dos Expostos**. Rio de Janeiro: Secção gráfica da Fundação Romão Mattos Duarte, 1959.

SOUZA, S. J. Criança e adolescente: construção histórica e social nas concepções de proteção, direitos e participação. *In*: UNGARETTI, M. A. **Criança e adolescente**: direitos, sexualidades e reprodução. São Paulo: editor Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude, 2010.

STANCIK, M. A. Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. **Publicatio UEPG - Ciências Humanas, Ciências Sociais. Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 45-62, jun./2005. Disponível em: http://www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2005_1/05.pdf. Acesso em: 4 fev. 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Compreensão e rebeldia sobre nós mesmos**. IHU. vol. 119, no. 203. Rio Grande do Sul Jun. 2006.