



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ROBERTA GRACYELLE DE LIMA FERREIRA CUNHA

**CARTOGRAFIAS DE EXPERIÊNCIAS E AFETOS DE TÉCNICAS
SOCIOEDUCATIVAS EM INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM
PERNAMBUCO**

Recife
2022

ROBERTA GRACYELLE DE LIMA FERREIRA CUNHA

**CARTOGRAFIAS DE EXPERIÊNCIAS E AFETOS DE TÉCNICAS
SOCIOEDUCATIVAS EM INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor(a) em psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientador (a): Jaileila de Araújo Menezes

Recife
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

C972c Cunha, Roberta Gracyelle de Lima Ferreira

Cartografias de experiências e afetos de técnicas socioeducativas em instituição de privação de liberdade em Pernambuco/ Roberta Gracyelle de Lima Ferreira Cunha – 2022.

215 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Jaileila de Araújo Menezes.

Tese(doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco - CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2022.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Convívio social - Exercício da cidadania. 3. Saber - Poder - Verdade. 4. Prática. 5. Atividade – Trabalho - deficiências. 6. Estudos - Operações. I. Menezes, Jaileila de Araújo (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-124)

ROBERTA GRACYELLE DE LIMA FERREIRA CUNHA

**CARTOGRAFIAS DE EXPERIÊNCIAS E AFETOS DE TÉCNICAS
SOCIOEDUCATIVAS EM INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE EM PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de concentração: PSICOLOGIA.

APROVADO EM: 30/06/2022.

BANCA EXAMINADORA

Participação via Videoconferência

**Prof^ª. Dr^ª. Jaileila de Araújo Menezes
(Orientadora/Presidente) Universidade Federal de Pernambuco**

Participação via Videoconferência

**Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Francisco (Examinadora Externa)
Universidade Católica de Pernambuco**

Participação via Videoconferência

**Prof^ª. Dr^ª. Luciana Lobo Miranda (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará**

Participação via Videoconferência

**Prof^ª. Dr^ª. Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco**

Participação via Videoconferência

**Prof. Dr. Wanderson Vilton Nunes da Silva (Examinador
Interno) Universidade Federal de Pernambuco**

OBSERVAÇÃO

A defesa em epígrafe foi realizada integralmente, por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e o(a) discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo, com som e imagem. A defesa assim ocorreu, em virtude da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, adotada pelo Consórcio Pernambuco Universitas e os Institutos Federais do Estado de Pernambuco, por período indeterminado (UPE, UFPE, UFRPE, IFPE, IFR Sertão, UNICAP e UNIVASF), considerando a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

A João, Elisa e a quem vem brotando em mim.

Às mulheres participantes dessa pesquisa pela jornada intensa e fascinante que traçamos juntas.

A todos os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas e a todas as crianças e jovens vulnerabilizados e marginalizados.

AGRADECIMENTOS

A tal da gratidão, ela que nos faz lembrar nossa demasiada condição humana, pois ela expressa o reconhecimento de que, como canta Tom Jobim, “é impossível ser feliz sozinho”. Gratidão, sentimento capaz de nos conectar com o que há de melhor no outro e em nós mesmos. Quando temos pelo que agradecer enxergamos o que é bom, ainda que também existam coisas ruins. A gratidão, sentimento que, nesses últimos anos, muitas vezes, se fez mais evidente, mais necessário, afinal de contas, dois anos atrás, não era possível ter certeza se estaria nessa dimensão de existência para escrever essas linhas de agradecimento.

Não tem jeito, é preciso começar agradecendo a ti, Bom Deus, pelo dom da minha vida e pela oportunidade de estar aqui agradecendo. Foram anos de angústias, incertezas, medos profundos, mas o teu amor nunca nos faltou, mesmo quando de ti não lembrávamos, quando as aflições eram maiores do que a fé.

Obrigada, bom Deus, por ter ao meu lado nesse caminho a turma aqui de casa, João, meu marido, Elisa, minha filha. Obrigada, João, meu maior incentivador, a pessoa que me acha mais inteligente do que eu mesma acho. Obrigada por não soltar minha mão mesmo quando, por vezes, nossas vidas pareciam querer se descolar uma da outra. Você é uma das pessoas que mais me ensina que não podemos desistir, tão facilmente, das pessoas e você nunca desistiu de nós.

Elisa, meu rebento, revolução da minha vida, minha promessa divina, a criatura que mais me desafia e me assusta porque, tu és, um mundo gigante por onde eu preciso andar sem nada conhecer. Não tem mapas, não tem guias, nem sinalizações só um imenso território lindo, mas tão vasto que, por vezes, assusta não saber por onde ir. No entanto, quanto mais por ti caminho mais me deslumbro, aprendo e me transformo. Obrigada, minha pequena, por trazer tanta intensidade pra minha vida e por me lembrar todos os dias que nossa relação de cuidado e amor não pode ser um fim em si mesmo, mas que existem muitas crianças no mundo precisando ser lembradas e cuidadas. “Mãe, ela é pobre”? Você sempre me pergunta quando vemos alguém sentada na calçada, geralmente rodeada de sacolas e papelões (Às vezes, nem observo porque estou muito concentrada no trânsito ou porque minha percepção estava longe demais desses acontecimentos que estão na nossa cara, mas que, às vezes, parecem invisíveis). Ao responder que sim, você, Elisa, como quem ordena, lança um intrigante: “Então, leva ela pra casa pra cuidar dela, né?” Sempre me desembaraço com isso minha filha e sem muitos argumentos canto aquela cançãozinha que nós duas gostamos: “Deus ama os pobres e se fez

pobre também, desceu a terra e fez morada em Belém”. Você sempre me acompanha na canção e assim vamos cuidando uma da outra.

Agradeço a meus pais, Maria das Graças e José Roberto e as minhas irmãs, Enelyram, Iasmim e Silvinha, gratidão pelo amor de sempre e pelo apoio naquilo que lhes foi possível nessa jornada.

Agradeço, imensamente, aos meus outros pais, aqueles que são pais de João, meus sogros, Dona Bernadeth e Seu Cunha. Com toda certeza, se hoje posso dizer que sou doutora, é porque vocês estavam na minha vida. Formamos uma boa equipe quando Elisa chegou no segundo ano do Doutorado. Quando ela tinha três meses buscamos refúgio e apoio na casa de vocês que, com muito amor, nos acolheram. Cuidavam dela enquanto eu ficava em um quarto realizando as atividades. Por conta de vocês pude ficar perto da minha filha e cumprir as exigências acadêmicas. Nunca conseguirei ser suficientemente grata, mas, o Bom Deus retribuirá todo amor e cuidado de vocês por nós.

Gostaria de agradecer a minha turma de Doutorado – Cássia, Juliana, Verônica, Lassana e Jorge – minha gente, que turma! Costumo sempre dizer que o amor de Deus é tão grande por mim que ele sempre coloca pessoas mais que maravilhosas em minha vida. Pessoas tão diferentes, tão diversas, tão plurais e encharcadas da dimensão ética de valorização e respeito às vidas e às existências que faziam de nossos encontros e aulas momentos de uma alegria tão intensa e genuína que vou levar em meu coração pelo resto da vida. Obrigada gente.

Quero agradecer ao GEPCOL (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas) não apenas pelas trocas de conhecimentos, ainda mais, agradeço pela afetuosidade, pelo cuidado, pelo carinho que conseguimos produzir e fazer refletir na vida de cada integrante. Obrigada por esse movimento de fortalecimento, de compreensão e de acolhimento, sobretudo, de nossas dores e dificuldades. De maneira especial, gostaria de agradecer às companheiras Natália, Dani Sales, Ludmila, Nayana, Bruno, Rebeca, Vique, Diônvera, Antônio e Claudemir pelas sextas-feiras de orientação coletiva que fizeram toda diferença no processo de escrita, não só pelas contribuições específicas ao trabalho, mas, pelo se fazer junto, apoiando, incentivando, cuidando, contribuindo para que não deixássemos a peteca cair. Gratidão gente! Foi bom demais ter vocês por perto ainda que longe.

Quero agradecer à Jaileila, minha orientadora, “Leila”, como costumo chamá-la. Às vezes, Leila, sobretudo nos momentos de mais angústia com a escrita, colocava-me a pensar sobre os possíveis efeitos, sobre ti, de tantos atrasos e pedidos de prorrogação da tese, em decorrência da pandemia e de outras situações delicadas da vida – foram três prorrogações, considerando a da licença maternidade. E, ainda, considerando que eu não sou a tua única

orientanda, sou um gota no mar de orientandos (risos). Pensava como essas questões também podiam te provocar angústia e estresse. Ainda assim, tu vinhas como brisa leve dizer que ia dar tudo certo, que acolhia minhas dificuldades, que estava ao meu lado. Perdão se te fiz passar por muita aflição com meu processo. Minha profunda gratidão por você ter sido fortaleza nos momentos em que eu estava desabada. Eu te desejo um caminho tão lindo, desse que as palavras não traduzem, mas que só a alma pode desejar.

Agradeço à Jéssica, mulher das mais encantadoras que conheci na vida. Gratidão Jéssica pelo teu apoio como assistente de pesquisa, pelo teu amor por mim, sim amor, porque doaste um pouco de tua vida, do teu tempo - sem nenhuma obrigação e nem retribuição – para me auxiliar na experiência do campo dessa pesquisa. Assim como falei para Jaileila te desejo coisas tão boas que só na alma consigo senti-las verdadeiramente.

Gratidão às participantes dessa pesquisa, mulheres de astúcia fascinante e de autenticidade envolvente. Gratidão pela parceria, sim, conseguimos construir uma relação de parceria, não de pesquisadora e participantes. Constituímos um grupo de mulheres formado por integrantes que desejam construir a política de socioeducação. Um grupo de mulheres que, apesar de doloridas e cansadas, envolveram suas vidas e seus corpos na dinâmica provocadora, problematizadora e reflexiva proposta por esse trabalho. “Mulheres-resistência” que tão bem souberam fazer do espaço de nosso grupo um território de produção de si e construção de autonomia. A vocês minha mais profunda gratidão e desejo de liberdade para construir uma política socioeducativa ética e politicamente implicada com as existências dos adolescentes.

Gratidão aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, pois, vocês são os grandes incentivos desse trabalho. Foi tendo vocês em vista que produzi essa tese. Gratidão por nunca permitirem que eu faça da minha vida uma bolha, por me ajudarem a enxergar o quão complexa e perversa é a conjectura que dá sustento a essa sociedade. Foi por conta de vocês que um dia me enveredei em caminhos antes nunca vistos por mim. Espero contribuir mais com suas vidas.

Por fim, agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de Doutorado que foi de suma importância para esse processo. Espero, com todo meu coração, doar meu conhecimento e exercer minha profissão de modo a retribuir esse apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho realizou uma pesquisa-intervenção com técnicas socioeducativas de uma unidade de privação de liberdade do Estado de Pernambuco com o objetivo de cartografar as experiências e afetos das profissionais nas relações que produzem com o espaço de trabalho. Mais especificamente, buscou identificar a relação saber/poder/verdade que perpassa seus processos de subjetivação na relação que elas estabelecem com a Política de Atendimento Socioeducativo bem como seus posicionamentos de corroboração e/ou resistência em relação à política de responsabilização da adolescência que se envolve com infração. Buscou ainda investigar como as profissionais significam as implicações sociais, educativas e políticas da medida na vida dos jovens e desenvolver com elas um espaço de articulações ético-estético-políticas no contexto socioeducativo. Além da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-intervenção, utilizou-se, como principais interlocutores conceituais, as perspectivas da biopolítica de Michel Foucault (2005) e da necropolítica de Achille Mbembe (2018). Em termos metodológicos lançou mão da abordagem cartográfica delineada por meio de oficinas semanais realizadas com as técnicas na própria instituição onde atuam. Como instrumentos de registro utilizou-se gravador de áudio e diário de anotações. As análises das experiências e afetos – das técnicas e meus – foram tecidas por meio dos analisadores que emergiram nos encontros e foram discutidos em articulação com dispositivos históricos, políticos, teóricos e conjecturais que compõe o campo e que atravessam as participantes. Como principais afetações observamos que uma das vias de precarização das vidas dos adolescentes no sistema socioeducativo é a precarização das vidas e práticas das profissionais responsáveis por atendê-los. Isso se dá, sobretudo, por meio de relações de poder-saber que operam a fragilização do coletivo de forças das trabalhadoras no cotidiano da medida, produzindo falhas e ausências na comunicação que, de forma cíclica, reverberam em dinâmicas de silenciamento e isolamento entre as profissionais da unidade e, conseqüentemente, em seus processos de adoecimento.

Palavras-Chave: socioeducação; técnicas socioeducativas; experiências; precarização; cartografia.

ABSTRACT

In this study, a study-intervention using socioeducative techniques was conducted in a deprivation of liberty unit in Pernambuco State to map the experiences and affections of professionals in the relations produced in the workspace. Specifically, this study aimed to identify the knowledge/power/truth relation that permeates the subjective processes in the relations established by the Socioeducative Attendance Policy and the corroboration and/or resistance positioning toward the adolescence liability policy that involves the infringement. It was investigated how the professionals signify the social, educative, and political implications of the measures in the teenager lives and develop with them a space of ethical-aesthetic-political articulations in the socioeducative context. In addition to the theoretical-methodological perspective, as theoretical interlocutors, the biopolitical and necropolitical perspectives of Michel Foucault (2005) and Achille Mbembe (2018), respectively, were utilized. Considering the methodology, a cartographical approach was applied using weekly meetings conducted in the unit where the professionals work. As recording tools, an audio recorder and notes diary were used. The analyses of experiences and affections – from the techniques and from the researcher – were developed using the analyzers that emerged during the meetings and were discussed considering historical, political, theoretical, and conjectural instruments that compose the field and pervade the participants. As the main affectations, one of the precarization paths of the teenager lives in the socioeducation system is the precarization of the lives and practices of the professionals responsible for assisting the teenagers. This occurs by means of the power-knowledge relations that weaken the workforce in its entirety in the daily routine, producing flaws and lack of communication that cyclically reverberate in silencing and isolation dynamics among the professionals and, as a result, their sickness.

Keywords: socioeducation; socioeducative techniques; experiences; precarization; cartography.

LISTA DE SIGLAS

ASE -	Agente Socioeducativo
CASE -	Centro de Atendimento Socioeducativo
CONANDA -	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS -	Centro de Referência de Assistência Social
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNABEM -	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GEPCOL -	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas
GOD -	Grupo de Orientação à Drogadição
ONU-	Organização das Nações Unidas
PEC -	Proposta de Emenda à Constituição
SAM -	Serviço de Assistência ao Menor
SEDH -	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SENAI -	Serviço Nacional de Aprendizagem Industria
SINASE -	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SGD -	Sistema de Garantia de Direitos
SPDCA -	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	HÁ NA VIDA UMA ESPÉCIE DE FALTA DE JEITO, DE FRAGILIDADE DA SAÚDE, DE CONSTITUIÇÃO FRACA, DE GAGUEIRA VITAL (DELEUZE): TENTANDO COMEÇAR A FALAR	13
2	ESTAMOS DE MUDANÇA: CARTOGRAFANDO O SOLO DA INSTITUIÇÃO	23
2.1	TEORIA É SEMPRE CARTOGRAFIA (ROLNIK): TECENDO FIOS COM A BIOPOLÍTICA E A NECROPOLÍTICA	35
3	DE VOLTA À CASA: ANTIGO ESPAÇO, NOVAS EXPERIÊNCIAS	44
3.1	ANTES DE CHEGAR	45
3.2	A CHEGADA	46
3.3	CADÊ AS TÉCNICAS QUE ESTAVAM AQUI? O (DES) ENCONTROS COM AS PROFISSIONAIS	48
4	PARA NÃO PERDER O FIO DA MEADA: REMEMORANDO OS CHÃOS CAMINHADOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI	52
5	OS SEM LENÇOS E SEM DOCUMENTOS: FALHAS E AUSÊNCIAS NA VIDA DOS ADOLESCENTES	67
5.1	RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 1	86
5.2	COMPARTILHANDO RESSIGNIFICAÇÕES	87
6	A DECEPÇÃO MORA E A RAIVA VISITA. FALHAS E AUSÊNCIAS INSTITUCIONAIS NA VIDA DAS TÉCNICAS: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	90
6.1	O QUE É ISSO QUE EU SINTO?	92
6.2	RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 2	114
7	O SINTOMA INSTITUCIONAL: O QUE ELE NOS (IN)COMUNICA? PENSANDO A COMUNICAÇÃO NA UNIDADE	118
7.1	CAPTURANDO IMAGENS, REVELANDO SOLIDÃO	120
7.2	RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 3	133

7.2.1	A Semana da Juventude: A inclusão/exclusão das profissionais	135
7.3	PODEM AS SUBALTERNAS COMUNICAR?	143
8	TRANSFORMANDO O SINTOMA EM SOLUÇÃO: COMO FAZER COMUNICAR?	153
8.1	RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 4 - PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALAMOS DE FLORES: É VIDA QUE SE RENOVA	153
8.2	DISCUTINDO A PROPOSTA DO LIVRO	156
8.3	CARTAS PARA ELAS: DESGUARNECENDO FRONTEIRAS DO SILÊNCIO E DA SOLIDÃO	158
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	205

1 HÁ NA VIDA UMA ESPÉCIE DE FALTA DE JEITO, DE FRAGILIDADE DA SAÚDE, DE CONSTITUIÇÃO FRACA, DE GAGUEIRA VITAL (DELEUZE): TENTANDO COMEÇAR A FALAR

O diálogo que se segue é entre mim e eu mesma. Não conseguia escrever. Não sabia por onde começar. Olhava para o computador como quem olha para o nada e só vinha à minha cabeça: o que está acontecendo? O que é isso que eu estou sentindo? Então resolvi começar a escrita falando sobre isso. Decidi promover uma conversa entre Roberta, assim chamada apenas no meio acadêmico e profissional, e Cyelle, abreviação de Gracyelle, deste modo conhecida nos espaços domésticos e nas relações mais íntimas.

Elas não são duas da mesma pessoa. Elas são várias, imbricadas e entrelaçadas numa relação de continua composição. Elas não param de se envolver e de se afetar num movimento de constantes diálogos onde ora se entendem, ora discordam, ora querem fugir. Enfim, fazê-las dialogar na escrita foi o fluxo que fez romper a paralisia e iniciar este trabalho. No diálogo que apesento a seguir, demarco a introdução deste trabalho: apesento as aflições desse ponto de partida, bem como faço os esclarecimentos sobre os movimentos que impulsionaram sua realização, seus objetivos e alguns outros elementos contextualizadores. A partir do capítulo metodológico deixo de lançar mão da forma dialogada de escrita e, assim, sigo com os capítulos analíticos até o fechamento da tese.

♪♪ Só tem eu e esse branco e ele me mostra o que eu não sei. ♪♪¹

Cyelle: Oi, Roberta, como vai? Pareces meio tensa.

Roberta: Pois é, ando meio tensa mesmo. Um pouco angustiada com a escrita da tese.

Cyelle: O que está havendo? Será que posso ajudar?

Roberta: Bem, já se passaram quatro anos desde que iniciei o doutorado. Foi, realmente, uma oportunidade e uma experiência incrível a vivência dessa trajetória. Nela, pude continuar ao lado do meu grupo de pesquisa e estudo com que me encontrei na época de mestrado. Conheci pessoas incríveis em minha turma, verdadeiros companheiros de trocas de conhecimentos e

¹ Canção: “Palavras não falam”. Intérprete: Mariana Aydar. Composição: Kavita

afetos. Encontrei um novo e maior amor da minha vida: a minha filha, minha promessa divina, minha Elisa. Fui agraciada com a oportunidade de encontrar participantes de pesquisa que foram verdadeiras parceiras durante a realização do meu campo.

Cyelle: E o que está te afligindo?

Roberta: Nem tudo são flores, né? Algumas coisas duras me golpearam durante esse processo. Algumas delas você já sabe bem, você vivenciou juntinho comigo. Foram experiências de tirar o chão e precisei reconstruir um novo solo pra pisar – aliás, ainda estou reconstruindo. Uma outra coisa, e aí, não tem a ver só comigo, mas com o mundo inteiro, foi a pandemia. Ela teve um impacto grande em nossas vidas e meio que desalinhou tudo. Do dia para a noite sentimos que perdemos o pouco controle que tínhamos das nossas rotinas e atividades. Ela nos deixou meio desorientadas e tudo que conseguíamos pensar era como nos manter vivos e, minimamente, sãos psicologicamente. De repente me vi passando os dias dedicada completamente à minha filha e à casa. Não posso negar que isso, em muito, foi a minha fortaleza. Pensa só: quando, em condições normais de temperatura e pressão (risos), seria possível ficar dias inteiros experimentando Elisa viver? Isso foi, realmente, fantástico. Mas o fato é que a experiência da escrita de uma tese é meio que como a vivência de um filho, sabe? Te consome intensamente, você não pode perder de vista. Foi justamente nesse momento, de início de dedicação à escrita da tese, que fomos assolados pela pandemia. A pandemia também impossibilitou outros fluxos da tese, pois, quando ela eclodiu, embora eu já tivesse conseguindo realizar 16 oficinas com as participantes, eu ainda tinha pretensões de realizar outros encontros com as mesmas para momentos de restituição da pesquisa, um movimento que detalharei melhor mais pra frente. Enfim, como todo esse turbilhão, a verdade é que eu não estava conseguindo cuidar muito bem dessa minha cria. Sinto que me desconectei um pouco dela, deixei de acompanhá-la como gostaria, embora todo santo dia me lembrasse dela. O mais desgastante é que, muitas vezes, quando eu ia me reaproximando, cheia de entusiasmo e esperança, uma nova tensão se colocava entre nós duas e eu, novamente, me afastava dela. Quantas vezes acordei sentindo saudades das mulheres que participaram das minhas propostas de pesquisa. Eu sentia falta de pisar no chão da instituição e ir até a sala delas, chegar na porta e dizer: “boa tarde, meninas”. Em retribuição, elas sempre respondiam com um sorriso tímido, mas um olhar tão acolhedor que não houve um dia sequer que me senti abandonada por elas. Engraçado, eu não tinha parado ainda pra pensar sobre isso. Elas nunca me abandonaram. Elas sabem bem o significado e a dor do abandono. É disso que elas falam, o tempo todo. Mas elas escolheram não me abandonar.

Cyelle: Você tá chorando. Isso é bom. Coloque pra fora mesmo. Pelo visto tem muita coisa pra sair. O choro pode ser um começo. Gostaria de falar sobre ele?

Roberta: Você tem razão, acho que tem muita coisa pra colocar pra fora, talvez o choro seja um indicativo disso. Tanta coisa pra colocar pra fora e eu simplesmente não sei por onde começar. Sinto que não sei como fazer para transformar tudo que vivi ao longo desses anos em uma tese. Estou como Clarice Lispector: “Estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda” (LISPECTOR, 1964 p.7).

Cyelle: Conte-me um pouco do que você viveu, quem sabe ajude. Não precisa querer organizar tudo de uma vez. A vida anda meio bagunçada mesmo.

Roberta: Gostaria de escrever minha tese como quem conta uma história, onde o único mestre é o próprio fluxo da consciência, assim como a Clarice fazia. Onde você pode apenas abrir a boca e falar. Mas em uma tese é preciso atender a alguns critérios. Delimitar, esclarecer e articular alguns elementos que perfazem a escrita científica.

Cyelle: Que elementos são esses?

Roberta: Ah! Os objetivos, os referenciais epistemológicos, teóricos e conceituais, a metodologia...

Cyelle: Sim, sim, estou entendendo. Mas calma, cuidado para não utilizar as estruturas de escrita científica como instrumento de escravização. O movimento é de criação. A criatividade liberta. Você citou a Clarice, agora vou trazer a Glória Anzaldúa para a conversa: “Não há necessidade de que as palavras infestem nossas mentes. Elas germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas. Elas murcham nas torres de marfim e nas salas de aula. Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor” (ANZALDÚA, 2000 p.235).

Roberta: É sempre muito bom ouvir algo assim, sempre nos traz um ar de esperança. Me faz lembrar Guattari quando nos diz que nosso dilema é ético. Ou escolhemos objetificar, reificar, cientificizar a subjetividade ou tentamos apreendê-la em sua dimensão criativa processual (1992). Também lembro-me da Isadora Gomes (2020) em sua tese sobre socioeducação enquanto um sistema (de)colonial ao dizer que é possível um fazer científico pleno de subjetividade e dúvidas. Um outro dia, um colega de grupo, o Bruno Vieira, nos alertou sobre a importância de enxergar nossas dúvidas como possibilidade, construção de conhecimento.

Cyelle: Isso mesmo. É potência de escrita. Trazendo novamente a Glória, é possibilidade de escrita orgânica que se atualiza não no papel, mas nas vísceras (ANZALDÚA, 2000).

Roberta: Verdade, faz muito sentido, embora assuste porque escrever organicamente, geralmente, é dolorido. Muitas dessas dores que preciso escrever nem são minhas, mas são afetos que me invadem. Que solicitam meu corpo como vetor por onde possam passar e se expressar. Essas dores me afrontam, apontam o dedo na minha cara me questionando: e agora, o que vais fazer de mim? Não foste tu que vieste ao meu encontro? Não foi tua a decisão de habitar o solo seco e rachado que me abriga e me obriga a nutri-lo com lágrimas, sangue e suor?

Cyelle: Que intrigante. Já falastes em abandono, em dores, em solo seco e rachado. Parece as narrativas de “Vidas secas”, do Graciliano Ramos.

Roberta: Pensando direitinho, até poderia ser mesmo. Porque nessa trajetória, a que denominamos de pesquisa, as habitantes transeuntes com quem me encontrei trazem para as cenas cotidianas histórias vividas e forjadas sobre um solo duro, áspero, difícil de pisar. Pensar que chãos, que solos são esses por onde minha pesquisa se movimentou me parece uma boa direção, sobretudo porque minha proposta é de cartografia. Mapeamento de acontecimentos, trilhas através do visível e desbravamento do invisível. Pode não parecer, mas isso é método. Um método que, além da postura científica, assume uma implicação ético-estético-política nas relações que estabelece com os fenômenos vividos.

Cyelle: Hum! Penso que há muito a ser esclarecido em termos metodológicos e gostaria muito de ouvir sobre isso, mas antes me conta um pouco como começou a história dessa pesquisa.

Roberta: É um bom começo. Bem, a história da pesquisa de doutorado se inicia com a pesquisa do mestrado. No mestrado, que defendi em 2016, realizei a pesquisa com adolescentes do sexo masculino que, na época, estavam cumprindo medida de privação de liberdade em uma unidade de Pernambuco². Na ocasião, busquei investigar e discutir sobre os sentidos que os adolescentes produziam a partir de sua relação com as práticas infracionais. Elementos como escola, trabalho, família, as implicações da medida socioeducativa em suas vidas, entre outros, nortearam as pautas discursivas dos participantes. Afetadas por essa experiência, encarada como uma amostra do que seria possível capturar em relação às vivências e produção de sentidos dos adolescentes, nos sentimos impelidas³, inicialmente, em continuar esse processo com eles no doutorado. Sem ter muita clareza do que e como fazer, minha intenção era de refletir e discutir com eles sobre sua condição de sujeitos a partir do cumprimento da medida socioeducativa. Uma tentativa de buscar entender como a experiência da medida socioeducativa reflete no reconhecimento que eles têm de si enquanto sujeitos. Na verdade, o que eu pretendia era refletir sobre o caráter sociopolítico-educativo da medida e sua implicação na vida dos adolescentes. Algo dessa natureza porque, a partir da pesquisa do mestrado, nos sentimos impelidas a pensar sobre a dimensão do político dentro de um sistema que se apresenta na interface do social e educativo. Até que, em uma reunião do nosso grupo de estudos – o GEPCOL (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas) – enquanto eu tentava organizar e articular uma ideia que fosse plausível de ser operacionalizada, uma colega propôs considerar uma pesquisa que contemplasse os sujeitos que forjam e articulam essas dimensões a partir de suas práticas, ou seja, profissionais que atuam na medida. Logo considerei essa proposta pertinente, me surgiu como um direcionamento para me aproximar das engrenagens que fazem funcionar a medida na unidade.

Na época do mestrado, estive na instituição não mais de dez vezes e a minha estadia por lá não ultrapassou a vivência de algumas entrevistas semiestruturadas com os adolescentes e alguns profissionais que se disponibilizaram para responder algumas das questões que me mobilizavam. Ah! Lembro-me que também tive a oportunidade de conhecer toda a estrutura do

² Decidi não mencionar o nome da unidade para preservar o anonimato do local e das técnicas. O estabelecimento em questão é uma das 23 unidades da área socioeducativa de restrição e privação de liberdade do Estado de Pernambuco. A instituição que foi campo de nossa pesquisa é de privação de liberdade, medida socioeducativa aplicada quando o adolescente (entre 12 e 18 anos incompletos) comete ato descrito como crime ou contravenção penal mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (BRASIL, 1990).

³ Falo, por vezes, na primeira pessoa do plural para sinalizar movimentos e desejos forjados entre mim e a orientadora deste trabalho.

local. Visitei os quartos dos adolescentes, vi os lugares mais afetados pela rebelião⁴ que ocorreu durante minha pesquisa, enfim, visitei todos os espaços. Mas, para resumir, a sugestão da colega logo me fez perceber que se a minha intenção era entender um pouco melhor como os adolescentes são impactados pela vivência da medida, eu precisaria compreender melhor seu funcionamento, impasses, (im)possibilidades... Mas eu não queria só compreender, investigar, claro que isso é indispensável, é intrigante, mas eu também gostaria de ter a oportunidade de provocar – claro que não em um sentido agressivo, nem de longe, mas queria gerar reflexão, discussão, expressão e produção de subjetividades. Não posso negar que o meu afã em inicialmente realizar a pesquisa com os adolescentes era muito mais para buscar provocá-los a pensar sobre questões que eu penso possíveis de ser levantadas dentro do espaço socioeducativo, por meio de ações e atividades que promovessem articulações mais críticas com os adolescentes. Eu queria provocar mudança neles, criar novos entendimentos em relação a si mesmo e ao mundo, outras perspectivas. Um pouco de euforia e ingenuidade minha na época (risos). Mas, a partir das trocas com os colegas de grupo, de sala de aula, das leituras, fui percebendo que eu precisava levar em consideração as condições das possibilidades que se arranjavam no espaço da pesquisa. Que lugar é esse? Quem movimenta o espaço? Quais práticas – ou ausência delas – fazem as engrenagens da maquinaria socioeducativa funcionar na unidade? Tudo isso começou a me parecer mais prudente, pois sentia que era preciso antes conhecer, me inteirar, me colocar pra dentro caso quisesse mobilizar alguma coisa.

Cyelle: Então, a partir daí, você decidiu que não realizaria a pesquisa com os adolescentes e sim com profissionais.

Roberta: Isso. Porque fomos entendendo que, se o meu desejo perpassava pelo interesse de refletir sobre o aspecto sociopolítico-educativo da medida, era preciso me envolver com aqueles que manejam, que operacionalizam, que forjam tais aspectos no cotidiano institucional. Compreendemos que as articulações dessas dimensões precisariam ser pensadas no tempo e no espaço junto àqueles que dispõem seus corpos e suas vidas para mobilizá-los.

Diante disso, percebemos que nosso projeto se alinhava à perspectiva da pesquisa-intervenção, uma proposta teórico-metodológica de produção de pesquisa que irei esclarecer e

⁴ A rebelião à qual me refiro ocorreu na unidade em 2015, no dia que fiz a primeira visita à instituição. Poucas horas após minha saída, alguns adolescentes deram início ao motim e, na ocasião, atearam fogo na escola. Um dos adolescentes também foi morto. Essa foi a primeira rebelião da unidade desde sua fundação, em 2009.

aprofundar mais na frente. Então, pensamos: já que estamos nessa perspectiva, poderíamos seguir nosso caminho a partir de uma cartografia dos territórios, dos movimentos, dos acontecimentos que compõem a unidade socioeducativa. Como guias teremos profissionais técnicas socioeducativas que nortearão nossos passos e darão sentido àquilo que nos afetará enquanto campo de problematização.

Para delinear melhor essa proposta, tendo em vista que o contexto socioeducativo é de grande complexidade, pensamos, como objetivo, cartografar as experiências e afetos das profissionais nas relações que produzem com o espaço de trabalho. Isso, para que pudéssemos, de forma mais específica, identificar a relação saber/poder/verdade que perpassa seus processos de subjetivação na relação que elas estabelecem com a Política de Atendimento Socioeducativo, bem como os posicionamentos de corroboração e/ou resistência por parte delas em relação à política de responsabilização da adolescência que se envolve com infração. E, incluindo, investigar como as profissionais significam as implicações sociais, educativas e políticas da medida na vida dos jovens e desenvolver com elas um espaço de articulações ético-estético-políticas no contexto socioeducativo.

Cyelle: Hum, suas pretensões começam a ficar um pouco mais definidas agora. Mas, antes de seguir para aspectos teóricos e metodológicos que nortearam seu trabalho, gostaria de entender melhor sobre as participantes da pesquisa. Pelo que percebi foram todas mulheres, né? Quem são essas profissionais e por que você optou por trabalhar com essa categoria?

Roberta: Isso mesmo, foram todas mulheres. Em nosso primeiro encontro participaram seis profissionais, dentre eles um homem, mas após esse dia não foi mais possível para ele e para uma outra técnica.

O técnico socioeducativo, mais especificamente denominado de Analista de Gestão Socioeducativa, é uma categoria profissional do Sistema Socioeducativo composta por profissionais psicólogos/as, assistentes sociais, pedagogos/as e advogados/as. Eles e elas são responsáveis por acompanhar e avaliar os adolescentes em cumprimento de medida de modo que os documentos produzidos por eles servem de subsídio para as decisões judiciais sobre as sentenças dos socioeducandos.

No tempo da pesquisa de mestrado, tive a oportunidade e o prazer de dialogar brevemente com algumas técnicas e, embora a proposta envolvesse os adolescentes, a experiência com elas foi de suma importância na composição das ideias do meu trabalho de dissertação. Então, logo me senti instigada a me encontrar novamente com essas profissionais.

Além disso, como já te falei, nossa intenção inicial era de buscar criar com os adolescentes um movimento capaz de mobilizar o cotidiano institucional com vistas à mudança, mas entendemos que esse movimento seria muito mais pertinente se fosse forjado com profissionais responsáveis por operacionalizar a medida no dia a dia dos adolescentes. Era preciso que as problematizações fossem articuladas com aqueles/as que, mesmo no contexto de uma unidade socioeducativa específica, tivessem a possibilidade e certa liberdade, ainda que parcial, de tomar decisões, instituir novas dinâmicas e construir novas linhas de ação – de modo que esse movimento tivesse como propósito os adolescentes que ali estão não para cumprir uma pena, mas para serem assistidos por uma política que visa seu desenvolvimento enquanto sujeitos de direitos. Imaginávamos que talvez, de todos os profissionais que atuam na unidade, o/a técnico/a socioeducativo/a pudesse ser a categoria a melhor contribuir com nossa proposta, já que se envolvem e intervêm em diversos aspectos da vida dos adolescentes por meio de um trabalho interdisciplinar. Bem, era o que imaginávamos na época, mas esse trabalho mostrará que não é bem assim.

Cyelle: Hum! Estou entendendo. Parece realmente interessante. Um trabalho realizado com as profissionais é um movimento que poderia potencializar novas formas de relação com o espaço e com os socioeducandos e, com isso, todos se beneficiariam.

Roberta: Foi por aí que desenvolvemos nossas ideias iniciais. Mas como estávamos dispostas a nos deixar guiar pela proposta da pesquisa-intervenção e do método cartográfico, era preciso, antes, nos colocarmos em posição de afetação diante do território por onde nossa pesquisa transitou. Era preciso, muito mais do que estabelecer diretrizes, experimentar a demanda dos sujeitos, nos permitir ser guiadas por seus desejos.

Cyelle: Novamente você cita a dimensão de pesquisa que norteou o trabalho. Estou, realmente, interessada em entender sobre ela. Inclusive você citou, anteriormente, que o delineamento de sua pesquisa se dá pela cartografia das práticas das profissionais, então acho que realmente é preciso compreendê-la para então avançarmos.

Roberta: Acho que você tem toda razão. Sigamos por aí então, mas antes, deixa eu esclarecer a estrutura desse trabalho:

Contando com essa introdução – que refere-se ao primeiro capítulo - o trabalho está estruturado em oito capítulos. Como estamos falando de uma cartografia, de um movimento que vai se revelando ao passo que se caminha, que se experimenta, que se vive, os capítulos não estão exatamente estruturados a partir de um modelo tradicional de escrita. Daí que, talvez, elucidções metodológicas possam estar em um capítulo analítico, por exemplo, mesmo porque em uma cartografia a análise se dá desde o início.

No entanto, grosso modo, no segundo capítulo abordaremos os referenciais epistêmico-metodológicos que guiaram nossa perspectiva. No terceiro, explicitarei alguns procedimentos metodológicos, sobretudo em relação à chegada ao campo. No quarto, também faço apontamentos procedimentais e, principalmente, num trabalho mnemônico, teço fios com as experiências e afetações da pesquisa de mestrado que revelam meu envolvimento, comprometimento político e interesse com o campo da socioeducação e minha trajetória.

Os capítulos cinco, seis, sete e oito são de cunho mais analítico, por assim dizer. Eles comportam uma certa linearidade na medida em que considerei pertinente seguir minhas análises como quem faz um passeio pelas oficinas, apresentando as principais afetações produzidas em nossos encontros, buscando a partir delas lançar luz nas nossas questões e objetivos. Os capítulos foram produzidos levando em consideração os direcionamentos pelos quais as técnicas nos conduziram a partir das atividades sugeridas e, claro, por meio das afetações que me atravessaram na relação com o espaço. No capítulo quatro, discorreremos sobre quem são os adolescentes que chegam à medida socioeducativa, enfatizando o lugar (ou o não lugar) das instituições na produção de suas existências bem como as percepções das técnicas sobre sua condição de sujeito. No capítulo cinco, as técnicas nos fazem seguir no debate institucional, mas direcionam a discussão para os impactos da instituição socioeducativa sobre suas vidas enquanto trabalhadoras do sistema. Essa problematização segue no capítulo 6, agora deixando sobressair como esses impactos incidem, de forma mais específica, na unidade em que atuam – revelando, os processos de comunicação (ou ausência dela) como um dos sintomas principais de uma cultura institucional que opera pela precarização da vida dos sujeitos produzindo trabalhadores adoecidos e cada vez mais desconectados dos espaços de suas atuações e, conseqüentemente, dos adolescentes. Por fim, no capítulo sete apresentamos uma ideia que propomos como caminho de ação contra os efeitos nocivos e emudecedores das relações institucionais: um projeto de troca de cartas entre as técnicas da unidade de nossa pesquisa e profissionais de outras unidades socioeducativas. Por meio desse projeto visamos, além de romper com os ciclos de silêncio impostos, forjar um espaço de escuta, acolhimento e cuidado, tão escasso no território socioeducativo onde se deu nossa pesquisa. Entre os capítulos

e inserido neles, lancei composições que denominei de ritornelos, conceito criado por Deleuze e Guattari (1992) para designar os movimentos de experimentação e de expressão dos atravessamentos que possibilitaram criar o que se criou e que, inicialmente, não estavam claros (MUNIZ, 2015).

Utilizei o ritornelo como forma de organizar meu fluxo de escrita, de aplainar o caos do que não estava evidente mas que surgiu e urgiu para ser visto. Para parafrasear Deleuze, usei o ritornelo por conta do “problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou, então, me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território” (DELEUZE, 1994. P.67). Utilizo o ritornelo para fazer ver minhas entradas e minhas saídas.

Sigamos então.

2 ESTAMOS DE MUDANÇA: CARTOGRAFANDO O SOLO DA INSTITUIÇÃO

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

(Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.)

Sabe, Cyelle, você com sua sensibilidade mais aguçada que a minha – pois eu, Roberta (assim chamada apenas no meio acadêmico e profissional), ainda carrego muitos resquícios de um movimento de escrita mais objetivo e cru – se viu afetada nas minhas breves palavras introdutórias pelas narrativas de Graciliano Ramos (2013) em “Vidas Secas”. Isso me despertou e busquei novamente a leitura dessa obra com a qual tive contato há anos, ainda na adolescência.

Pareceu-me interessante retomá-la, pois, em minhas andanças pela unidade, recordo-me que muitas foram as vezes em que fui invadida pela sensação de secura que me fazia pensar: eu hei de achar uma pocinha d’água, por menor que seja? Não posso dizer que não achei, mas a água era pouca para tanta sede. A sede das técnicas, a minha sede. Sabe o mais embaraçoso pra mim? Era que, por vezes, eu me atirava na armadilha de querer ser água para as profissionais, encharcá-las da cabeça ao pés, como se minha pesquisa pudesse ser um oásis. Ainda bem que fui advertida com antecedência sobre o risco dessa pegadinha e fui cautelando seus botes.

Vi-me envolvida com a metáfora da terra, do solo, do chão que abriga os pés, pois me perguntava: o que é cartografar as experiências e afetos das profissionais? É caminhar pelas suas expressões. Deixar-se guiar por suas vivências. Acompanhá-las em suas narrativas. Dispor os sentidos para se afetar pela paisagem que compõe a trajetória traçada.

Caminhando com elas senti que nossos pés eram sustentados por um solo de onde se quer sair, emigrar, de tão seco e escaldante que é. Daí o fato de não encontrar as técnicas habitantes da época da dissertação (falarei disso mais adiante); provavelmente partiram em busca de solos mais férteis, de paisagens mais frescas, em busca de plantio e colheita. Mas as técnicas que agora lá estão como fazem para sobreviver a esse chão?

Também “Vidas Secas” retrata a empreitada de uma família de retirantes que caminham para sobreviver. A priori não é o desejo de saída, é a necessidade e na necessidade produzem a si mesmos com e pelo desejo. Assim vejo as técnicas, elas caminham. Andam na instituição em um movimento de retirada – estudam para outros projetos, reservam-se na suas salas; alimentam os sonhos desejantes de um dia não precisarem estar mais ali. Tudo isso é movimento de saída. Mas e enquanto não saem? Está aí outro afeto que me faz perceber a pertinência da obra de Graciliano. Enquanto não saem elas fazem astúcia. Não entendam mal, a astúcia delas não desrespeita ninguém. Na verdade, sua astúcia é a maneira que encontraram de respeitarem a si mesmas. O movimento de desterritorialização dentro do território. Sem a astúcia elas já teriam se perdido delas.

Vou ler Vidas Secas e relembro: tem mulher mais astuciosa do que Sinhá Vitória? Até Fabiano, seu marido, com toda sua bronquite admira isso nela:

[...]riu-se encantado com a esperteza de Sinhá Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. (Vidas Secas – Graciliano Ramos)

Por que utilizo a palavra astúcia? Por inspiração de Jaileila (orientadora deste trabalho) que, ao compor comigo esse processo, se afeta pelos fluxos astuciosos das técnicas, os fluxos que, encontrando poucas possibilidades de resistência para subverter a realidade, forjam movimentos outros. Movimentos de quem aprende a lidar com a realidade sem aderi-la ou aceitá-la completamente.

É que o Deleuze e Guattari (1996) chamaram de linha de fuga ou linha de voo, como ouvi do professor Luciano Bedin da Costa, aquela de maior interesse da cartografia (COSTA; AMORIM, 2019).

Mas, antes de falar mais dessas linhas, deixe-me dizer outra coisa que me atravessou nessa afetação com “Vidas Secas”. Quando eu escrevia o projeto deste trabalho, o que me atravessava, com uma intensidade pulsional, era o desejo de vida em um contexto sabidamente marcado pela sombra da morte, a real e a simbólica. Perguntava-me em minhas reflexões o que faziam as vidas, naquele espaço, diante da morte? Mobilização ética de nossa pesquisa. A família de Sinhá Vitória também tinha diante de si muita morte, mas, apesar dela, continuavam vivos e vivendo. Como é estar vivo onde tudo convoca para a morte? Como se manter vivo ao lado da morte? Como não deixar morrer diante de tanta morte? Pode parecer pessimista, mas falar de morte aqui é afirmar nosso compromisso ético com a vida.

Pois é, não tinha outro caminho. Para me envolver com essas questões, era preciso fazer minha mudança (assim como a família de Sinhá Vitória) para a instituição, para o grupo que nós – eu e as técnicas – compomos e, para se mudar, é preciso caminhar. Não há mudança sem chão a percorrer. Desloca-se de um ponto a outro em um movimento que pode ser ora de continuidade, ora de retorno, ora de parada, nunca se sabe ao certo como será o processo da mudança, mas sabe-se que ele é, geralmente, intenso e trabalhoso. Ela nunca é imediata a partir do momento que se decide mudar, pois mudar é sempre complexo. O que levar? O que deixar? Como sair? Como chegar? Enfim, como fazer? Parece que nunca sabemos ao certo, pois mudar é, frequentemente, um emaranhado de situações que nos coloca frente a conflitos.

Quando decidi fazer uma pesquisa cartográfica eu me destinei a fazer uma mudança para um mundo pouco conhecido por mim. E não me parava de provocar a questão: o que eu ia encontrar? Não é algo que se pode saber a priori, mas fui, com o meu melhor sorriso e a minha mais genuína insegurança.

Como me dispus a fazer uma pesquisa cartográfica, ação desconhecida por mim antes da trajetória da tese, eu gostava de pensar que eu estava prestes a iniciar uma viagem para um lugar desconhecido. Gostava de pensar em mim como estrangeira, pois o estrangeiro em lugar desconhecido, geralmente, é alguém animado e curioso para experimentar, conhecer, entender. É alguém também que, normalmente, deixa-se guiar por alguém da terra, um nativo que saberá conduzi-lo pelos trajetos que dão sentido à existência, ao movimento daquele território. O estrangeiro é alguém que dispõe o corpo sensível para capturar o maior número de informações, imagens, cenas e movimentos que caracterizam e organizam o lugar que se visita. Ele pode até ter seu roteiro de viagem, mas ele é apenas uma pragmática apriorística, ele não é o encontro e sim apenas uma preparação, pois “encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação” (DELEUZE E PARNET, 1998 p. 6). A função do roteiro jamais alcançará os afetos da viagem em curso.

Afetos! Impossível não falar deles. Tenho escutado com frequência das/os companheiras/os de estudos e pesquisas que ele é o ponto forte do meu trabalho. Uma cartografia afetiva dos afetos. Os afetos não se limitam à compreensão sentimental afetiva, mas dizem dos movimentos que mobilizam nossas vidas e como esses movimentos dispõem de nós, de nossos corpos, potencializando ou não nossas ações.

Tenho buscado me dispor, a partir de uma caminhada cuidadosa nessa pesquisa, a dar passagem e ser passagem para os afetos – os meus e o das técnicas. Afinal de contas, como nos fala Suely Rolnik (1989), a tarefa da/o cartógrafa/o é permitir que os afetos encontrem passagem. Ela nos diz, ainda, que a/o cartógrafa/o é alguém disponível e aberta/o às

intensidades de seu tempo, devoradora/devorador das linguagens que lhes parecem possíveis e necessárias de compor uma cartografia. Aqui, a cartografia é de paisagens psicossociais. “Ela acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornaram obsoletos” (ROLNIK, 1989 p. 15).

A cartógrafa é alguém que se dedica a expressar as linhas de força que compõem o território por onde transita. Eis aí o desafio dessa empreitada. Como dar palavra, corpo, imagem ao que eu percebi? Como transpor o perceptível para o traduzível? Até o momento que escrevo isso não tenho a resposta, mas não há tempo (e acho que nem possibilidade) de buscá-la apartada desse fluxo, que é estar na frente do computador sentindo-se perdida, desnorteada, aflita entre textos, livros, transcrições, músicas, poemas e mais um monte de coisas e vozes que ora me salvam, ora me destroem. Então, apenas seguirei.

No parágrafo acima mencionei novamente sobre linhas e havia prometido falar um pouco mais sobre elas.

Assistindo a uma aula remota do professor Luciano Bedin da Costa, ele nos provoca a pensar: a cartografia é mais uma metodologia ou mais uma ética e uma política? Reflexão que, inclusive, virou texto (COSTA, 2020). Ele vai delineando suas cogitações nos ajudando a pensar que o modelo metodológico tradicional se organiza pela operacionalização das formas, do como fazer para alcançar o que se quer, como nos fala Passos e Barros (2015), uma fixação de metas por meio de um conhecimento pré-determinado (*metá*) que oriente, que dite o caminho a seguir (*hódos*). A cartografia, por sua vez, opera menos no plano das formas, fazendo uma reversão nessa composição: não um *metá-hódos* e sim um *hódos-metá*, um caminhar para conhecer. A cartografia opera mais no plano das forças. E que forças são essas? Elas são os agenciamentos que se produzem no plano da experiência dos territórios cartografados. Nunca é possível saber de antemão quais agenciamentos se produzirão; portanto, cartografar é, antes, experimentar.

Experimentar o quê? A canção de Sergio Pererê⁵ diz assim:

*♪♪ Eu tentei compreender a costura da vida/Me enrolei, pois a linha era muito comprida/
E como é que eu vou fazer para desenrolar, para desenrolar... ♪♪.*

⁵ Canção: Costura da vida. Composição: Sergio Pererê

As linhas da vida são emaranhados de forças que nos compõem e nos atravessam em movimentos e intensidades diferentes. Se tentamos compreendê-las, geralmente nos enrolamos, compridas e entrelaçadas que são. Mas na cartografia não tem outro caminho, é preciso enrolar-se nas linhas menos para ordená-las e alinhá-las e mais para tornar visível seus entrecruzamentos e as forças que operam. A pergunta cartográfica aqui não é como fazer para desenrolar, mas como fazer para apreender as linhas e compor junto com elas. Não há outro caminho senão colocando nosso corpo sensível ou corpo vibrátil, como nos fala a Suely Rolnik (1989) – o corpo que alcança o invisível, o corpo sensível aos efeitos dos encontros – em posição de abertura para os afetos.

A cartografia é um movimento, um posicionamento diante da produção de conhecimento. Pensada por Deleuze e Guattari, eles, por meio de suas cartografias vivenciais e epistemológicas, foram sendo afetados pela percepção de que os sujeitos e as coisas compõem agenciamentos a partir do que eles chamaram de linhas: as duras, as flexíveis e as de fuga.

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76)

De modo breve, as linhas duras são aqueles por onde operam a sobrecodificação, linhas binárias, de segmentaridade ou molar onde “tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE, GUATTARI, 1996 p.63). Linhas de organização. Linhas ligadas à história, à memória, à moral, as que demarcam modos mais fixos de existência, à identidade, aos hábitos, opiniões e convenções (COSTA; AMORIM, 2019). São linhas de vida, não de morte, nos dizem Deleuze e Guattari (1996), pois atravessam nossa vida de forma triunfante. Não se referem, dizem ainda os autores, aos grandes conjuntos molares como as instituições ou o Estado, mas também

às pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário, para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal. (DELEUZE, GUATTARI, 1996 p.62).

Mas não há existência que comporte apenas a dureza, a segmentarização ininterrupta, “ao contrário, porque as linhas moleculares fazem correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização” (DELEUZE, PARNET, 1998 p. 106). Desse modo existem também linhas

que se prestam menos às demarcações e mais aos fluxos. Se as linhas duras operam o porvir, há uma espécie de linha que movimenta o devir: as linhas flexíveis, aquelas responsáveis por provocar pequenas mutações, desvios em relação ao já demarcado e ao já estabelecido. Expressam-se mais como fluxos moleculares a limiares do que linhas molares a segmentos (DELEUZE, PARNET, 1998).

Nos territórios nos quais as linhas rígidas traçam contenções paralíticas para a manutenção dos organismos, as linhas flexíveis fazem irromper um dismantelamento potencial. Perde-se paulatinamente as noções equilibradas de pontos definidos de entrada/saída e início/destino. Ao invés de formas, traçam-se fluxos (COSTA; AMORIM 2019).

Essas linhas operam geralmente em silêncio e de forma quase imperceptível, pois, hesitantes, oscilam entre a captura e a fuga.

Linhas de fuga, eis o outro tipo de linhas. Apesar de serem denominadas de fuga, não fogem, porém não se deixam capturar pelas formas limitadoras. Elas se movimentam sobrevoando – como vassouras de bruxas – os segmentos mais endurecidos em busca de rotas mais livres e criativas; por isso, também podem ser chamadas de linhas de voo (COSTA; AMORIM, 2019). Elas comportam as possibilidades inventivas e, portanto, não percorrem um trajeto de regras e normas, mas um plano de composição.

[...] estas (ar) riscadas linhas não se propõem a (ou mesmo não seriam capazes de) desenhar predições, posto que traçam (e apenas existem traçando) insistentes movimentos desacoplados (e desacopladores) das exigências sistêmicas de imitar, reproduzir ou assimilar a realidade. Constituem-se em vetores de fuga livre: não se foge, portanto, de algo que se apresenta como uma ameaça externa, mas antes liberta-se o desejo dos esquemas de controle representacionais predefinidos, fazendo-o fugir livremente (COSTA; AMORIM, 2019 p. 923).

Em suma, assim somos nós, como dizem Deleuze e Guattari (1996), “uma linha de fuga, já complexa, com suas singularidades; mas também uma linha molar ou costumeira com seus segmentos; e entre as duas (?), uma linha molecular, com seus quanta que a fazem pender para um lado ou para outro” (p. 71).

Importante entender que na complexidade da vida, embora essas linhas constituam movimentos diferentes, não se separam e podem coexistir, alternar-se ou mesmo se excluir, mas é através delas por onde passa o desejo enquanto força produtiva.

O Sergio Pererê continua sua canção assim:

♪♪ *Se na linha do céu sou estrela/ Na linha da terra sou rei/ Mas nas linhas das águas sou triste/ Pelo fogo que um dia apaguei/ Na linha do céu sou estrela/ Na linha da terra sou rei/ Mas na linha do fogo sou triste/ Pelos mares que eu não naveguei* ♪♪

Nas linhas da vida seguimos como nessa canção, transitando e nos compondo através de elementos diversos. Somos na linha do ar, da terra, do fogo e da água e não nos contentamos em fixar num ou noutro, pois o desejo está sempre em expansão.

Cartografar, é, portanto, envolver-se nos movimentos dessas linhas, buscando traduzi-las não como interpretação, mas enquanto expressão.

Todas as linhas importam, têm o seu valor e também seu riscos, mas para o cartógrafo uma delas é mais fascinante, as linhas de fuga, aquelas que na linha das águas são tristes pelo fogo que apagou e na linha do fogo são tristes pelos mares que não navegou. Aquelas que anseiam a liberdade para ir do fogo à água.

Deleuze e Guattari nos alertam que é instigados pelas linhas de fuga que cartografamos, pois são linhas que se inventam sem modelo nem acaso. Os autores nos provocam: “As linhas de fuga — não será isso o mais difícil?” (DELEUZE E GUATTARI, 1996 p. 70). Assumir as linhas de fuga é tarefa que pode ser árdua, pois precisamos inventá-las se “somos capazes”, dizem Deleuze e Guattari (1996 p. 70), e só podemos inventá-las vivendo até porque, como diz Siba⁶ em sua canção, ♪♪ “Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar” ♪♪, e só é possível produzirmos nossas linhas de fuga no fluxo, no movimento, como subir no vagão com ele andando, pois ♪♪ “desde que o mundo é mundo nunca pensou de parar” ♪♪.

Cartografar é, portanto, a disposição para acompanhar essas linhas. Sim, a palavra é disposição, pois precisamos estar disponíveis, precisamos ser capazes, para utilizar a expressão de Deleuze e Guattari, de suportar o processo cartográfico. Eis uma outra provocação do professor Luciano que me atravessou. Estamos disponíveis para suportar o processo cartográfico? A cartografia enquanto uma ética e uma política se presta a um movimento de experimentação e precisamos estar dispostos para lidar com a variação e imprevisibilidade do mundo (COSTA, 2020), suportar o processo, controlar o anseio por explicações.

Falar de uma ética cartográfica não nos remete aos códigos de ética, a uma prescrição do dever, mas à potência do devir. Aqui a ética nos convoca a assumir uma posição de afetação e expressão das forças que se dão na relação que estabelecemos com a realidade. A cartografia

⁶ Canção: Toda Vez Que Eu Dou um Passo O Mundo Sai do Lugar. Composição: Sérgio Roberto Veloso De Oliveira (Siba).

enquanto uma ética e uma política nos convoca, portanto, a assumirmos a nossa própria implicação, enquanto pesquisadores, com o território que experimentamos, ou seja, colocar também em análise os efeitos dos nossos desejos e ações.

É o que chamamos de análise de implicação, conceito fundante e orientador da pesquisa-intervenção e do processo cartográfico enquanto um fazer saber dessa orientação de investigação.

A cartografia, portanto, vem sendo pensada e criada como um caminho de produção de conhecimento que possibilite operar a pesquisa-intervenção desenvolvida a partir do movimento institucionalista que revolucionou a maneira de se conceber e se manejar o cientificismo.

Quando comecei a me inquietar com a produção do projeto de doutorado, de início tinha como única certeza que não estava disposta a utilizar questionários ou roteiros de entrevistas como mediadores entre mim e as informações que me interessavam no campo de pesquisa. Queria fazer uma investigação onde fosse possível um encontro grupal, coletivo, com pessoas expressando suas ideias, sentimentos, opiniões, insatisfações, entre outros. Queria também realizar uma pesquisa na qual eu também pudesse me colocar não apenas como uma inquisidora, mas meu desejo era de me envolver, participar, aprender mais sobre a unidade socioeducativa e poder também provocar problematizações e reflexões com os/as participantes. Na época, eu pouco conhecia sobre a pesquisa-intervenção, mas o simples fato de existir a palavra “intervenção” me fez ter a esperança de que ela poderia me guiar no que eu desejava. Mas o que implica, então, a perspectiva de uma pesquisa que se propõe interventiva?

A pesquisa-intervenção tem no movimento institucionalista seu delineamento teórico-metodológico. Esse dispositivo de análise surgiu na França na década de 1960 e na América Latina nas décadas seguintes, tendo como principais expoentes nomes como Lourau, Lapassade, Guattari, Deleuze entre outros.

O movimento institucionalista vai sendo forjado a partir das crises internas das instituições e dos dispositivos sociais, sobretudo no período pós-industrial. Ele se perfaz por meio da influência de vários enfoques (COIMBRA, 1995) e define uma série de teorias, práticas e experiências, a exemplo da Análise Institucional, da psicossociologia, da pedagogia institucional, da esquizoanálise, entre outras.

Ele se desenvolve provocado pelas premissas de autoanálise e autogestão como ferramentas de reconfiguração das relações e práticas nos espaços institucionais a partir da ênfase nas experiências coletivas, capazes de criar novos saberes. Procura substituir uma lógica identitária por uma lógica da diferença onde se façam possíveis movimentos de ruptura com

dinâmicas institucionais fixadas que incitam a alienação e barram a autonomia e expressão da alteridade (PEREIRA, 2007). Assim:

[...]o institucionalismo não é uma teoria, mas muitas, e o que elas têm em comum são as características já apontadas (...) "às quais podemos acrescentar uma crítica do conceito de Verdade e, em segundo lugar, o problema do Poder - seja dos micro e macropoderes -, do poder econômico, político, seja do poder como uma questão do domínio ou da capacidade de fazer" (BAREMBLITT, 2002 p.114).

Esse movimento direcionou a produção de novas análises dentro do campo científico no que diz respeito a re-conceituação de grupo e instituição, fundamental na prática da pesquisa-intervenção.

De acordo com Rocha (2006), o grupo não é entendido apenas como um aglomerado de pessoas em um tempo e espaço, unidos por elementos estabilizadores. Ao contrário, é caracterizado pela processualidade que acontece entre os sujeitos e a partir deles e que, de forma transitória, vão oferecendo sentido às suas ações e existências. Também a instituição é percebida de um modo não estático (como se compreendia a organização), distanciando-se da concepção que a naturaliza e tomando-a como fruto da sociedade instituinte e como produtora e reprodutora das relações sociais (RODRIGUES; SOUZA, 1987). Na perspectiva institucionalista, as instituições "se constituem em práticas sóciohistoricamente produzidas, trazendo, portanto, a dimensão dos valores, das tradições, da referência das ações que no cotidiano são naturalizados e tomados como verdades absolutas, universalizados" (ROCHA, 2006 p. 170).

As instituições são instâncias de saber produzidas a partir da prática social visto que cada sociedade, considerando seu modelo infraestrutural, cria um tipo de instituição que se sustenta em todos os níveis – Estado, família, igreja, escola, relações de trabalho, sistema jurídico, entre outros (PEREIRA, 2007).

A partir dessas compreensões engendradoras de mobilizações dentro do campo socioinstitucional, o movimento institucionalista assume e afirma seu papel transformador reconhecendo tal feito apenas como possível a partir de um mergulho na experiência onde sujeito e objeto, teoria e prática, produzem-se, coemergem-se em um mesmo plano (PASSOS; BARROS, 2015).

Isso implica para a prática de pesquisa um (re) posicionamento do pesquisador em relação ao que ele pretende conhecer e como fazer para conhecer, pois não há conhecimento a priori e muito menos conhecimento desvinculado de um fazer. Nesse sentido, a pesquisa

intervenção nos desloca de um saber-fazer para um fazer-saber. Inspirada no movimento institucionalista, é preciso transformar para conhecer e não seu contrário, visto que o primado da experiência nos coloca frente a um saber que emerge do fazer (PASSOS; BARROS, 2015).

A pesquisa-intervenção surge a partir da necessidade de ressignificar o modo de compreender a prática de pesquisa, tradicionalmente norteada pelos pressupostos de neutralidade e cisão entre teoria/prática; sujeito/objeto. Ela também enfatiza o caráter político que perpassa toda a pesquisa (ROCHA; AGUIAR, 2003). Nesse sentido, busca afirmar uma postura ético-estética e política.

[...] a ética é o reconhecimento da alteridade, referida não ao parâmetro da tolerância ou da intolerância, mas ao desafio da convivência que não implica em consenso redutor ao mesmo, ao um, mas a acordos possíveis e temporários. Nesta perspectiva, a ética envolve o exercício do pensamento que avalia situações e acontecimentos, que afirma escolhas e caminhos como potencializadores de vida; a estética traz a dimensão da criação, já que não há conhecimentos universais para serem aplicados, mas uma diversidade de injunções que desafiam o pensamento, a ação e a sensibilidade para a produção de novos processos de existência; a política afirma a responsabilização frente aos efeitos produzidos nas práticas e os compromissos e riscos implicados com as tensões e as posições assumidas (ROCHA, 2006 p. 171).

Como coloca Romagnoli (2014), a pesquisa-intervenção constitui-se em um estudo feito juntamente com a população pesquisada tendo como foco a transformação do objeto de pesquisa a partir de intervenções no dia a dia dos espaços institucionais. A proposta interventiva tem como pressuposto contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e digna por meio da superação de tradições de neutralidade, objetividade e estabelecimento de verdades totalizantes.

A noção de intervenção advém da necessidade de se superar um modelo de pesquisa que busca apenas descobrir algo que já existe no intuito de sempre enquadrar as descobertas feitas na caixa de interesse do pesquisador. Intervir é reconhecer e estar atento aos conhecimentos que vão sendo produzidos no processo da pesquisa, ao movimento que transita entre o instituído e a virtualidade do instituinte, aos possíveis caminhos capazes de provocar mudanças.

A perspectiva da intervenção não diz respeito a um procedimento que dita o que os sujeitos devem fazer ou como devem fazer para melhorar suas vidas e sim a um movimento que cria possibilidades de devir, que “potencializa resistências atuais e atualiza existências potenciais” (LOURAU, 2004 p. 213).

Muito mais que uma orientação investigativa de elementos que representam determinada realidade, ela comporta a dimensão da processualidade dos acontecimentos que ocorrem no tempo e no espaço e que se dão em função das condições de possibilidades que são articuladas a partir das experiências vivenciais dos sujeitos.

A compreensão de processualidade na pesquisa-intervenção nos mobiliza para o entendimento de que aquilo que convencionamos chamar “objeto de pesquisa” não representa uma realidade estática e aprioristicamente estabelecida, mas manifesta singularidades e modos de funcionamento que só podem ser apreendidos por meio de uma posição de abertura, de envolvimento e acompanhamento dos movimentos que sustentam tal objeto. Além disso, permite evidenciar as experiências vividas pelo pesquisador no encontro com essa relação. Como dizia Lourau (2004), é uma forma de pesquisar que não tem como intenção precípua comprovar interpretações e construir discursos explicativos – voltando a Siba: *Nem vou gastar meu juízo querendo o mundo explicar* –, mas evidenciar os elementos que compõem as relações e seus efeitos.

A cartografia não comporta a delimitação prévia de regras e protocolos como determinantes da pesquisa porque se pretende como um mapa aberto por onde vai se delineando as conexões que o campo vai oferecendo. No entanto, é preciso ter claro que isso não quer dizer que a cartografia é feita sem nenhum rigor ou de forma desordenada, mas, como esclarece Benevides de Barros (2003, s/p) apud Paulon e Romagnoli (2010 p. 98), “arriscar-se em caminhos desconhecidos como são aqueles dos processos de invenção que exige alianças coletivamente construídas exige o rigor ético-político de afirmar as diferenças, exige a escolha de critérios que permitam a construção de um presente para todos”.

Apostar nesse tipo de metodologia é visibilizar e colocar em análise a produção de subjetividade. Para tanto, busca se confrontar com os movimentos, as relações de saber, poder e verdade, os modos de objetivação e subjetivação, práticas de resistência e liberdade, entendendo que seus desdobramentos acontecem no tempo e também no espaço (PRADO FILHO; TETI, 2013).

A cartografia nos impõe um conjunto de desafios: é preciso estar aberto ao inusitado, ao inesperado. No método cartográfico, é na pesquisa que o pesquisador encontrará o seu caminho. Assim, não existem roteiros prontos que determinem a execução da cartografia. É no ato de fazer que descobriremos aquilo que nos atravessará, os encontros possíveis e seus desdobramentos. *O cartógrafo*, “de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho” (COSTA, 2014 p.71).

Mas o simples fato de considerarmos a importância do inusitado e do inédito como apontamos acima não significa que necessariamente nos encontramos com eles. Isso porque o encontro no fazer cartográfico não se refere a achar, descobrir algo simplesmente, mas sim à implicação, ao impacto que esse encontro provoca no pesquisador. Como aponta Costa (2014), um verdadeiro encontro é sempre violento, claro que não em sentido estrito, mas na medida em que nos desestabiliza, nos desacomoda, nos tira do nosso lugar. É justamente pela força do encontro gerado que o pesquisador saberá definir quais as questões e problematizações deverão ser evidenciadas em sua pesquisa. O encontro pressupõe o deslocamento do pesquisador, um deslocamento do olhar e das ideias que se apresentam naturalizadas, prontas, daquilo que sempre aparece como já dado (COSTA, 2014).

Para isso, a análise de implicação é de fundamental importância no processo cartográfico. Lourau (1993) a define como o grande escândalo da Análise Institucional, visto que se contrapõe a ideia de neutralidade e objetividade imposta pelo modelo científico tradicional. Ela se constitui enquanto um movimento de análise não apenas do grupo, mas de nós mesmos enquanto interventores, visto que nossas implicações libidinais, políticas e materiais estão sempre presentes. Implicar-se significa levar em conta o conjunto de condições que se impõem à pesquisa (LOURAU, 1993).

A análise de implicação visibiliza a relação que os participantes, inclusive os interventores, estabelecem com a instituição. Implicar-se é estar atento às demandas que criamos no campo de investigação, colocando sempre em análise o lugar que ocupamos e o que nossa presença suscita (ROCHA, 2006).

Nesse sentido, a análise de implicação é fundamental para que o pesquisador consiga se colocar como vetor de mapeamento das forças e dos efeitos dos encontros, bem como fazer deflagrar a instituição e produzir conhecimento de forma processual e singular (ROMAGNOLI, 2014).

Ela não carece de um espaço específico para que possa ser identificada na estrutura do trabalho mas o atravessa ao longo de toda sua escrita. É por meio da análise de implicação que a/o cartógrafa/o produzirá zonas de indagações, de problematizações que permitam o coletivo aflorar (PAULON; ROMAGNOLI, 2010).

A cartografia traduz-se, portanto, como um processo que investe na construção de intercessores e na busca de interferências e agenciamentos que acontecem a partir de contextos complexos que se desdobram no cotidiano.

Nesse contexto, esforça-se por desestabilizar as fronteiras entre pesquisador e campo, para que nessa passagem possam emergir focos de invenção, de alteridade. Para tal, algumas posturas são necessárias no encontro com o objeto de estudo. É preciso estar atento às circunstâncias que compõem determinada formação, além de rastrear quais forças de produção/invenção estão enredadas e quais efeitos estão se dando naquele arranjo. Ou seja, devemos colocar em análise o funcionamento, os diferentes vetores que se apresentam na situação de intervenção, perseguindo seus efeitos tanto nos participantes quanto no campo de pesquisa e em seus destinos. Nessa cartografia, o pesquisador comparece, ele mesmo, como intercessor, vetor de passagem de um território a outro, complexificando o campo através de processos de desterritorialização (PAULON; ROMAGNOLI, 2010 p. 97).

É nesse movimento que os analisadores vão se constituindo enquanto acontecimentos, sujeitos, práticas que visibilizam o que ainda não foi pensado em uma estrutura social, seja ela instituída ou não (MOURÃO, 2017). Eles se referem à construção de um campo de análise que viabilize o processo de investigação. Para isso, o conhecimento histórico, político e conjectural sobre o campo é fundamental para se criar e perceber dispositivos mobilizadores que se articulam. Para Aguiar e Rocha (2007), os analisadores catalisam os sentidos e evidenciam o saber e o não saber da sociedade sobre si mesma, pois, como coloca Lourau (1975), o que a Análise Institucional pretende não é produzir um saber misterioso mais completo e superior do que outros saberes, “mas produzir uma nova relação com o saber, uma consciência do não-saber que determina nossa ação [...]. Assim, pelo seu caráter mobilizador, os analisadores desestabilizam e desnaturalizam a cena cotidiana aparentemente estática visto que são acontecimentos que podem agitar a Assembleia Geral socioanalítica permitindo fazer surgir, com mais força, uma análise; que fazem aparecer, de um só golpe, a instituição "invisível"” (LOURAU, 1993 p. 35). Na nossa pesquisa, esses analisadores estão dispostos, sobretudo, nas categorias analíticas que compõem a tese.

2.1 TEORIA É SEMPRE CARTOGRAFIA (ROLNIK): TECENDO FIOS COM A BIOPOLÍTICA E A NECROPOLÍTICA

Ele tinha querido que a palavra virasse coisa.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”

Suely Rolnik (1989) vai nos dizer que na perspectiva cartográfica a teoria se faz junto com a paisagem, e que são absorvidas ao passo que elas permitem cunhar matérias de expressão e criar sentido para a/o cartógrafa/o. Inclusive o trabalho da/o cartógrafa/o pode ser referenciado

por outras fontes que não apenas as teóricas e conceituais, mas também por outros estilos que lhes sejam convenientes. Por isso, ao longo deste trabalho vocês observarão que também músicas, poesias, provocações afetuosas de colegas tecem os fios e animam, no sentido de conferir vida, a esta tese. A vida que foi sendo vivida, experimentada, desafiada, ora em expansão, ora em contenção em sua composição.

Além da perspectiva cartográfica da pesquisa-intervenção, em termos conceituais, duas perspectivas merecem destaque no processo de tear desse trabalho, nos auxiliando na expressão e afirmação de nosso compromisso ético-político com a pesquisa: a biopolítica e a necropolítica.

Uma vez que nossa pesquisa se situa no âmbito da política de socioeducação no Brasil, esses dois conceitos nos ajudam a refletir sobre os campos de força mais amplos que têm se articulado ao longo da história, produzindo conhecimentos e subjetivações sobre a adolescência que se envolve com infrações e reverberando no modo como a política de atendimento socioeducativo vem sendo construída, delineamento que ficará mais evidente ao longo do trabalho.

A Política de Atendimento Socioeducativo no Brasil é fruto do longo processo histórico de colonização e subalternização dos pobres e negros, respaldada pela ciência racionalista baseada em Descartes e Comte que se fortalece na Europa em meados do século XIX. Tais bases científicas serviram de fundamentação para a criação de teorias como o racismo científico, a eugenia, a teoria da degenerescência e o movimento higienista, que embasaram a relação entre pobreza e periculosidade (COIMBRA, 2006).

Assim, no Brasil, o pobre e o negro, sujeitos construídos a partir das perversas relações coloniais, foram produzidos a partir da ideia de inadequação, do desvio moral e da patologia, seja de ordem física ou psíquica. É nesse contexto que a questão da infância pobre se evidencia a partir da noção do perigo, sendo necessário controlá-la permanentemente.

Tendo sido o conteúdo positivista capturado pela legislação penal brasileira e operacionalizada de forma controversa – visto que as medidas jurídicas eram direcionadas aos mais pobres – ocorria que muitas crianças eram colocadas em prisões junto com adultos. Médicos e juristas passaram a se preocupar com tal situação defendendo a necessidade de humanizar o atendimento às crianças, favorecendo o surgimento do Código de Menores de 1927, conhecido como Código Melo Mattos, e mais tarde o código de 1979 (NUNES et al., 2017).

Esses dois instrumentos eram direcionados para as crianças e adolescentes pobres considerados em situação irregular, distinguindo-os, assim, de outros grupos sociais. A operacionalização desses códigos legitimou o poder do Judiciário e, portanto, sua

discricionariedade nas decisões em relação às crianças e adolescentes abandonadas/os ou em situação de rua. Discricionariedade essa que abria portas para uma atuação repressiva.

O cenário da década de 1980, marcado pela construção da nova constituição, favoreceu a mobilização crítica sobre o caráter assistencialista da justiça e a insuficiência da regulação jurídica que se apresentava pouco clara e sem rigor técnico. Assim, abre-se caminho para a construção de uma nova legislação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990 fruto de mobilizações sociais de várias instâncias em âmbito interno e externo (NUNES et al., 2017).

Esse novo documento traz para o debate os direitos das crianças e adolescentes considerando a necessidade da mudança do paradigma da situação irregular para a doutrina da proteção integral. A partir dele, abrem-se novas rotas de discussão sobre a criminalização da pobreza e a concepção da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos. Assim, o ECA objetiva regulamentar os direitos de todas as crianças e adolescentes independente da classe socioeconômica, tomando-os como sujeitos de direitos e não como meros objetos de intervenção estatal. Além disso, estabelece uma diferenciação no que diz respeito ao atendimento a crianças e adolescentes abandonados e àquelas que se envolvem com infrações, cabendo nesses casos a aplicação de medidas protetiva e socioeducativa.

Diante da necessidade de se estabelecer parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos (que evitem ou limitem a discricionariedade nos procedimentos que envolvem a aplicação das medidas socioeducativas), foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), fruto da articulação de diversos órgãos e atores ligados ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (BRASIL, 2006).

O SINASE, publicado em 2006, foi inicialmente elaborado enquanto um guia dos parâmetros e diretrizes na execução das medidas socioeducativas, sendo sistematizado e organizado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (BRASIL, 2006). Em 2012, o SINASE foi instituído como lei (12.594/2012) para regulamentar a execução das medidas socioeducativas, sendo considerado como o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, municipais e distrital, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente que cometa ato infracional (BRASIL, 2012b).

Sendo assim,

a implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas. (BRASIL, 2006 p. 16)

Embora a construção dessas legislações seja tomada como avanço, ainda se sustenta na realidade socioeducativa o ranço de velhas práticas assistencialistas e repressivas que desconsideram as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não lhes garantem a superação dos modos de vida precários a que estão submetidos. Sobre essa questão, o trabalho de Nunes et al (2017) traz-nos importante reflexão.

Os autores apontam que a concepção de infância e adolescência lançada com a doutrina da proteção integral é fruto do projeto de modernidade eurocêntrica tomando por base a percepção social, médica e psicológica do menor, difundida sobretudo no século XIX. Eles colocam que a importação de tal doutrina apresentada pela ONU em 1959 na Declaração dos Direitos da Criança provoca uma neutralização desses direitos, visto que a noção de que todos têm os mesmos direitos invisibiliza as diferenças étnicas, culturais e socioeconômicas, instaurando um padrão universal de infância e, por consequência, de adolescência.

A ideia universalista dos direitos acaba também por universalizar, não de forma ingênua, as condições de acesso a esses direitos desconsiderando que o fato de tais direitos existirem para todos não os tornam autoaplicáveis. Assim, observa-se que, se por um lado todos são possuidores dos mesmos direitos, por outro, nem todos – leia-se: os marginalizados da sociedade – terão acesso a eles, pois pela sua condição socioeconômica são desfavorecidos no que tange à possibilidade de reivindicá-los.

Embora isso pareça claro para nós, o que ocorre é que essa impossibilidade, considerando o homem universalizado no tocante a seus direitos, é desvirtuada para aspectos individuais, como a falta de esforço. Assim, “tal qual a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Criança proclama um padrão ao qual todos deveriam ambicionar e se esforçar para construir” (NUNES et al.,2017 p.10).

Trazendo os efeitos dessa discursividade para a Política de Atendimento Socioeducativo brasileira, Schuch (2005) aponta que a adoção de um modelo universal de infância e a diferenciação no modo de atendimento destinado às crianças em situação de abandono e àquelas que se envolvem com infrações – instaurando a especialização das políticas e do mecanismo administrativo no atendimento a crianças e adolescentes perigosas/os e em perigo – aprofunda, significativamente, o estigma da periculosidade sobre os sujeitos que se envolvem com infrações, bem como a individualização das questões que envolvem essa problemática, a

exemplo da culpabilização exclusiva do infrator e de sua família, legitimando, assim, a continuidade da judicialização da infância e juventude.

O que o autor aponta é que a inserção desses dois mecanismos – a universalização da infância e a especialização das políticas de atendimento das crianças e adolescentes perigosos e em perigo – não supera as velhas problemáticas no campo da infância e adolescência. Ao contrário, estabelece uma concepção de uma infância universal, descaracterizando a diversidade das experiências dos sujeitos e suas circunstâncias, reinstalando, assim, a desigualdade de sua existência.

O que está em jogo no processo de mudança de paradigmas que respaldam os atendimentos a crianças e adolescentes não são as mudanças teóricas, mas, antes, a complexa teia de relações que envolve “a instituição de novos valores que se propõem universais, disputas entre filosofias políticas, modos de governo etc.” (SCHUCH, 2005 p. 81).

Diante de tudo isso, o que se observa no tocante à Política de Atendimento Socioeducativo é a manutenção de articulações que operam a partir da lógica penal sob o discurso da necessidade assistencial do adolescente que se envolve com infração. Isso porque cada vez mais sentenças de privação de liberdade são impostas e justificadas pela carência socioeconômica e familiar dos adolescentes e não pelo ato infracional cometido.

Ter em conta essas questões torna-se fundamental para compreendermos como o contexto sócio-histórico-político de adolescentes que se envolvem com infrações é produzido numa lógica onde impera não apenas uma tecnologia biopolítica, mas também necropolítica. Desse modo, ao longo deste trabalho evidenciaremos essa articulação.

A biopolítica constitui-se enquanto uma tecnologia de poder governamental que se delinea na segunda metade do século XVIII por meio do controle populacional a fim de regular processos vitais, a exemplo da natalidade e mortalidade, bem como oferecer melhores condições de vida de modo a tornar os sujeitos mais produtivos servindo, assim, ao capital.

Um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e as ordenar mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Desde então o direito de morte tenderá a se deslocar, ou ao menos se apoiar sobre as exigências de um poder que gere a vida, ordenando-se em função de suas demandas. (FOUCAULT, 1988, p. 128).

O fato é que a análise feita por Foucault não toma a biopolítica como um modo ingênuo de atendimento do governo ao povo, mas reflete como ela se encaminhou no sentido de fomentar a ideia de um tipo de população adequada, assumindo, assim, um caráter de normalidade que só se constituiria em detrimento da exclusão violenta do outro, daquele que se

opõe ao modelo de normalidade e adequação imposto (CÁSTRO-GOMEZ, 2007). Essa nova tecnologia de poder opera fazendo viver aqueles que se enquadram nas normatizações reguladas pelo Estado biopolítico e deixa morrer aqueles que destoam.

Assim, como uma política de promoção de vida pode permitir e até gerar a morte? É nessa lógica que as postulações sobre o racismo de estado foucaultiano ganham sentido e se desenvolvem. O racismo, de acordo com Foucault (2005), apresenta-se com uma alternativa de tecnologia para a biopolítica tendo em vista que justifica a morte dos inadequados e indesejados da sociedade. Ele aponta para a distinção das raças fundamentada nas teorias biológicas do século XIX, que direciona

Uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes etc.[...] o racismo vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderia fazê-lo, se se funcionar no modo do biopoder? Através dos temas do evolucionismo, mediante um racismo. (FOUCAULT, 2005 p. 307).

Ao afirmar que o racismo se desenvolve com a colonização, Foucault não está querendo dizer que a colonização é condição do racismo, mas que as colônias foram verdadeiros laboratórios de teste proporcionando seu desenvolvimento.

O racismo de estado atua gerenciando modos de eliminação dos indesejados da sociedade que se dão pela exclusão desse grupo de seus direitos de saúde, educação e assistência social por serem considerados não gestáveis (SEIXAS, 2020).

A biopolítica reivindica o direito de morte pelo estado soberano sob a égide da manutenção da vida de uma raça adequada e mais “sadia” para o funcionamento da sociedade que, em sua configuração capitalista, tem nela uma fonte de sua emergência:

O biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. (FOUCAULT, 2010, p.47)

Falar de biopolítica em Foucault é considerar também os efeitos do poder disciplinar que continua incidindo sobre essa nova tecnologia, visto que não a exclui, mas a incorpora. Foucault postula que antes do século XVIII a técnica de poder exercida, por meio da disciplina, tinha como alvo o homem-corpo que devia ser treinado e controlado por constante vigilância, inspeções e hierarquia. Esse dispositivo de poder, característico da dominação soberana, sofre

transformações que favorecem o desenvolvimento da biopolítica de estado que se direciona não mais para o homem-corpo e sim para o homem-espécie, ou seja, para o sujeito inscrito num conjunto populacional.

A técnica biopolítica consegue, portanto, abarcar todos os polos da vida humana – o polo do corpo do indivíduo, através da disciplina, e o polo da população através da regulamentação. *Poder disciplinar e poder regulamentador*, eis o que Foucault (2005) denominou de sociedade de normatização.

Um ponto marcante da biopolítica se evidencia: a assunção da sociedade de regulação, quando se estabelecem dispositivos de poder, que invistam no conjunto de indivíduos, objetivando gerenciar os efeitos oriundos da vida em sociedade. O principal objetivo do Estado moderno e das suas instituições foi o de utilizar a vida humana a seu favor, tirando dela tudo aquilo de que necessitava para que seu poder fosse mantido ou aumentado. Não se pode deixar de levar em conta que a biopolítica se constitui sempre em uma política de vulnerabilidade diferencial. Ao estabelecer uma hierarquia no valor das vidas, produz e amplia a vulnerabilidade como modo de governar os corpos, individualmente e principalmente no coletivo. (SEIXAS, 2020)

A biopolítica reflete sobre o papel do Estado enquanto instância de controle e regulamentação do corpus populacional. No entanto, não perde de vista a microfísica do poder que opera nos aparelhos sociais e institucionais por meio de forças/saberes que produzem, reproduzem e ajudam a sustentar a lógica biopolítica em nossa sociedade por meio de regras, normas e imposições sobre os corpos dos sujeitos, engendrando formas de ser e viver e contribuindo para legitimar e perpetuar maneiras de segregação e, portanto, desigualdades.

Pensar essas questões que se colocam no campo mais macropolítico nos impõe evidenciar que, quando nos referimos a adolescentes que cumprem medida socioeducativa, estamos falando de sujeitos que foram produzidos a partir dessa maquinaria de poder que toma a vida dos socialmente “inadequados” como existências passíveis de exclusão e extermínio. São vidas que não importam e, por isso, são matáveis.

Com a necropolítica, o camaronês Achille Mbembe complementa a noção de biopolítica ao refletir sobre a distribuição massiva e técnica da morte que torna possível a função assassina do estado – reatualizando, assim, seu poder soberano de fazer matar – e reinscrevendo o racismo de governo biopolítico.

Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal,

é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. (MBEMBE, 2016 p. 123)

Diferente de Foucault, Mbembe tem como objeto central de sua análise as relações estabelecidas no sistema de exploração colonial e dá ênfase ao papel da raça para pensar a racionalidade do biopoder, visto que

[...] mais do que o pensamento de classe, a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros ou a dominação a ser exercida sobre eles. (MBEMBE, 2018, p.18)

Mbembe analisa a plantation, a exploração da escravidão, como uma das “primeiras manifestações da experimentação biopolítica” (MBEMBE, 2018, p. 27) a fim de demonstrar que as formas de necropolítica contemporânea, que se baseiam numa biopolítica soberana expressa pela sua capacidade de matar, advêm da estrutura político-jurídica da plantation (YAZBEK, 2019).

Em Mbembe, a leitura das relações coloniais ganha destaque, uma vez que tal relação evidencia a coisificação da vida que assume a forma de comércio ao fazer da vida do escravo sua propriedade. Desse modo, a promoção da vida pela manutenção das suas condições ou sua destruição, de modo a causar a morte, são da ordem das exigências e interesses do poder e da economia. Um exemplo disso é o desmonte da coisa pública em função da coisa privada, estratégia que permite validar a gestão de quem deve viver e quem deve morrer a partir dos interesses econômicos e não do bem estar geral. Nesse cenário, de administração neoliberal da vida, a necropolítica se impõe à população por meio da violência (SEIXAS, 2020).

Em Mbembe, a noção de biopoder “é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2018 p.71), pois discorda de Foucault em relação à noção de fazer viver do biopoder contemporâneo, que pouco auxilia na identificação das possibilidades de fazer matar do poder soberano (SEIXAS, 2020).

Este projeto genocida se concretiza na condição do “poder soberano de ditar quem pode viver e quem deve morrer (...) quem é descartável e quem não é” (MBEMBE, 2018, p.41). Há uma estratégia de deixar morrer, que atinge principalmente, de acordo com Agamben os “indignos da vida” (AGAMBEN, 2002, p.128) e, portanto, pode-se constatar que o genocídio em marcha e a biopolítica se fusionam na produção intensa de mortes, na tentativa de se aniquilar o Outro, sendo este percebido sob a ótica do inimigo e também sob a lógica da guerra, necessitando, portanto, ser exterminado. Desse modo, torna-se

imprescindível ressaltar que, inserido na política de morte que caracteriza o racismo necropolítico, o Outro é reconhecido como uma ameaça mortal ou um perigo absoluto, se fazendo necessária sua eliminação para reforçar o potencial de vida e a segurança de uma população ou grupo considerado hierarquicamente superior. (SEIXAS, 2020 p.82)

Assim, com o conceito de necropolítica Mbembe busca evidenciar contextos e territórios onde se dá a moderna distribuição soberana e calculada da morte, onde o estado de exceção torna-se a regra forjada na instrumentalização generalizada e na destruição material dos corpos e populações humanas que são subjugados como descartáveis ou supérfluos (YAZBEK, 2019).

É nessa esteira compreensiva em que estão localizados os sujeitos das medidas socioeducativas, os adolescentes, sendo imprescindível, portanto, compreender como essa realidade reflete e se articula no contexto da socioeducação e quais são seus efeitos sobre seus operadores. Dessa maneira, este trabalho investe, pautado na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa intervenção de base cartográfica, bem como nas perspectivas da biopolítica e da necropolítica, compreender como técnicas socioeducativas são produzidas pelas experiências e afetos vividos no cotidiano de trabalho buscando, com isso, evidenciar para além de suas experiências individuais as relações de poder e saber produzidas institucionalmente, seus reflexos nas práticas coletivas e conseqüentemente na construção cotidiana da política socioeducativa.

3 DE VOLTA À CASA: ANTIGO ESPAÇO, NOVAS EXPERIÊNCIAS

Não possuíam nada: se se retirassem, levariam a roupa, a espingarda, o baú de folha e troços miúdos.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

A partir de agora, gostaria de propor um passeio pelo mapa construído a partir das oficinas que nortearam nossos encontros. Convido-os para colocarmos os pés nos terrenos que pisamos nessa trajetória através de movimentos ora de linearidade, ora de circularidade, ora de fissuras. Eu os convido a sentir conosco que chão é esse. Do que é composto esse solo. Quais os elementos constituem sua formação. Com esse passeio, pretendemos ajudá-la/o/s a entender como fomos organizando a nossa cartografia nessa pesquisa e fazer sentir como fomos nos afetando ao longo da caminhada.

Como já mencionei, esta pesquisa vem sendo traçada desde a construção da minha dissertação. A partir dela, fomos envolvidas com as questões e problematizações que nos conduziram para o projeto da tese. A partir do dispositivo-dissertação, buscamos formas de lançar esta pesquisa-intervenção na unidade socioeducativa. Ela foi, portanto, nosso ponto de partida, a partir da qual constituímos o dispositivo-oficinas (abordarei isso mais à frente).

O dispositivo é um elemento indispensável para o fazer cartográfico, pois é por ele que sua operacionalização torna-se possível. Deleuze (1990) compara o dispositivo a um novo composto por linhas diversas – de visibilidade, de enunciação, de forças e subjetivação. Ele é uma máquina que faz ver e falar e por meio da qual se revelam as linhas de forças que constituem o espaço e a dimensão de si, os modos de existência dos sujeitos. Os dispositivos podem ser oficinas, diários de bordo, a clínica, entre outros.

Com a dissertação pretendíamos, além de oferecer a devolutiva da pesquisa, iniciar a constituição de um grupo de trabalho e acreditamos que dialogar com as técnicas a partir de problematizações do contexto da unidade onde atuam – expressadas na dissertação – seria uma boa estratégia.

Decidimos, eu e Jaileila, que iríamos traçar o planejamento das oficinas semanalmente. Que as afetações de cada encontro conduziram a criação das atividades dos encontros posteriores, pois, assim como orientam Passos e Barros (2015), entendemos que é preciso mergulhar na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, em um mesmo plano de produção (de coemergência) para, então, poder traçar nossa cartografia enquanto método que

se perfaz no plano da experiência, acompanhando seus efeitos ao longo de sua caminhada. Avalio que fomos muito felizes com essa decisão porque com essa postura pudemos ser guiadas pelas participantes e não o contrário.

3.1 ANTES DE CHEGAR

[...] tomou a cuia, desceu a ladeira, encaminhou-se ao rio seco, [...]

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

Para chegar novamente ao local da pesquisa, a andança não foi muito trabalhosa. Deus seja louvado! Pois esse é sempre um momento de tensão das pesquisas, as andanças até chegar ao território. Ainda me perdi um pouco no caminho, mas, assim que me achei, logo consegui autorização para realizar o trabalho. Acabei mandando a solicitação para o Poder Judiciário, pois foi nesse dispositivo que precisei pedir autorização para realizar a pesquisa de mestrado. Acontece que, como no doutorado a pesquisa é direcionada para as profissionais e não para os adolescentes, cabe à administração direta das unidades socioeducativas conceder a autorização e não a Justiça. Rapidamente recebi o deferimento.

Agendei um dia com a pessoa responsável por esses assuntos na sede administrativa para iniciar minha trajetória na unidade. Ela disse que se comunicaria com a direção da instituição sobre minha ida. Dois dias antes do dia agendado, eu e Jaileila passamos a tarde juntas criando a maneira como conduziríamos a atividade em nossa primeira oficina. Ao chegar em casa, organizando os materiais, invadiu-me uma sensação de insegurança: será que está tudo certo mesmo para minha chegada? Será que eu não deveria buscar me comunicar diretamente com alguém que atua dentro da unidade? Sabemos que, por vezes, os processos de comunicação nesses espaços não são tão fluidos. Assim, me lembrei rapidamente que tinha o contato de uma das técnicas que atuava lá no tempo da dissertação. Havia encontrado com ela na UFPE no dia de uma das etapas da seleção do programa – ela para o mestrado e eu para o doutorado – e nesse dia trocamos telefone. Falei com ela e descobri que ela não mais trabalhava na unidade, mas muito gentilmente me passou o contato da coordenadora técnica e, imediatamente, busquei me comunicar com ela. Dito e feito! Ela não estava sabendo da minha ida, mas disse que não haveria problema em me receber. No entanto, avisou que no dia agendado com a sede institucional, uma quarta-feira, era o dia de visita das famílias e as técnicas precisariam dar atenção a essa demanda, sem contar que nesse dia estariam na unidade apenas duas delas porque outras estavam de licença médica e um participava de uma formação. Então, achei por bem

combinar outro dia, para que ela pudesse se comunicar com as profissionais sobre minha chegada, e esperar o retorno das técnicas que estavam ausentes, pois era a metade. Marcamos mais para frente.

3.2 A CHEGADA

Cavou a areia com as unhas, esperou que a água marejasse e, debruçando-se no chão, bebeu muito.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”,

Foi o dia do nosso primeiro encontro, no turno da tarde. Passei a manhã meio tensa, desacomodada diante da proposta cartográfica, pois nunca havia trabalhado com ela e temia me perder. Perguntava-me se eu conseguiria deixar-me afetar pelos movimentos que deslocam a instituição e os profissionais ou se me manteria presa ao costume de uma prática de pesquisa objetificante. Mas, chegando à instituição, esse receio foi se dissipando. Lembro de ter ficado tão grata por conseguir acessar aquele espaço novamente que uma tranquilidade me veio fazer companhia. Lembrei-me do tempo da minha graduação em psicologia: na época, ainda iniciando meus estudos, antes de ter oportunidade de uma experiência profissional, várias eram as vezes que eu me perguntava se eu seria alguém capaz de me afetar pelas condições de possibilidades do outro, de modo que o movimento empático me conduzisse à sua dimensão. Então, não por acaso, lembrei-me de Carl Rogers (umas das leituras que mais norteou minha prática na época da graduação): seja você mesma, busque ser empática com esse espaço e seus acontecimentos, acolha os sujeitos que aqui habitam e se movimentam. Como diz o próprio Rogers, era preciso emergir no mundo subjetivo do território da unidade e participar de sua experiência na medida em que a comunicação verbal e não verbal permitissem (KINGET; ROGERS, 1977).

Era o momento de acionar mais intensamente o *know-how* da pesquisa – nada estava dado, nenhum conhecimento prévio determinava a realidade que se apresentaria diante de mim. Era preciso potencializar o plano da experiência, ou seja, da coemergência entre mim e os territórios que compõem a instituição (PASSOS; BARROS, 2015). Era indispensável exercitar a atenção cartográfica, sem uma focalização prévia, mas aberta para o que emerge, configurada para o acolhimento do inédito e delineada pelas linhas proporcionadas no encontro (KASTRUP, 2015).

A entrada na instituição foi tranquila. Identificamo-nos e o guarda que estava na portaria prontamente liberou nossa entrada. Eu digo “nossa entrada” porque eu nunca estava sozinha, comigo sempre vinham João e/ou Jéssica. João é meu marido, companheiro de mais de vinte anos de caminhada, que, em mais essa, esteve ao meu lado, me acompanhando nesse trajeto Paraíba-Pernambuco – não sei se já mencionei, mas sou paraibana, nascida e criada na cidade de João Pessoa, onde moro até hoje. Jéssica era outra companheira, amiga, assistente de pesquisa. Nós nos conhecemos no início do meu mestrado, no GEPCOL (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas). Pedagoga das mais arretadas que já conheci. Corpinho pequeno, magrinho, mas ideias robustas e graúdas. Uma das Sinhás Vitórias desta história aqui. Como uma boa professora, fazia das nossas conversas dentro do carro, nas idas e vindas da unidade, um momento de grande aprendizagem. **VEJA SÓ!** era a expressão que geralmente precedia suas colocações e, quando ela a lançava em nossos diálogos, sabíamos que algo de muito interessante estava por vir. Os temas dos nossos debates eram variados: política, religião, a vida acadêmica, juventude e sociedade etc., e a partir deles íamos tecendo fios que iam se entrelaçando num movimento muito afetuoso e gratificante em nossos encontros. Além de João e Jéssica, há uma terceira pessoa que estava sempre comigo – Jaileila - não estava em matéria, mas em ideias, provocações, composições. Minha rede J.J.J. (risos). Por conta deles, João, Jéssica e Jaileila (Amo♥), é que utilizarei a primeira pessoa do plural (“nós”, “nosso”, “nossa”) na escrita.

Ao chegar à recepção, nos identificamos para a agente que controlava a entrada. Ela pediu que esperássemos, pois iria chamar os coordenadores. Ficamos um tempo na recepção, aguardando. Fui ao banheiro e percebi que ele era do mesmo jeito do tempo da pesquisa da dissertação, em 2015. Um banheiro feio, sucateado. Fiquei pensando nas mães que precisam entrar ali para serem revistadas antes de encontrarem seus filhos. Murmurei ironicamente: "São vidas que importam pouco, né? Pra que mais do que isso?". 🎵🎵Olha aí, aí, o meu guri, olha aí... Olha aí, é o meu guri⁷🎵🎵. Lembro-me do Chico Buarque.

Sentei-me no banco da recepção e fiquei ouvindo a música e as vozes dos adolescentes que ecoavam. Pensei na vida lá dentro. Sobre o que eles conversavam? Queria ficar lá um pouquinho, ver como eles se movimentam, forjam suas ações e criam as cenas cotidianas naquele espaço delimitado por regras formais e informais. Eu tentava escutar a letra das músicas, mas não conseguia. Acho que era rap o que tocava, não tenho muita certeza.

⁷ Música: O meu Guri. Composição: Chico Buarque de Hollanda.

A coordenadora técnica e o coordenador geral foram ao nosso encontro. Nos apresentamos rapidamente e logo eles nos conduziram para uma sala, a primeira após a recepção, e deixaram em nossa companhia um funcionário da instituição que nos deu assistência a todo momento de uma forma muito gentil.

O local que disponibilizaram para a realização das atividades era uma sala ampla, onde costumam acontecer aulas de violão e outras atividades que convêm. Ela fica próxima das salas das coordenações e das técnicas. É iluminada naturalmente por meio de uma grande janela. Dessa janela dá para ver a escola e o grande pátio à sua frente onde, com frequência, víamos adolescentes e funcionários transitando. Gostei disso, me fez sentir um pouquinho mais próxima dos jovens, pois o contato com eles era muito reduzido visto que eles transitam pouco no espaço onde a sala que realizamos as atividades se localiza.

No dia em que chegamos havia uma grande mesa e duas cadeiras. Cobri a mesa com uma toalha branca, enfeitei-a com um pequeno jarro de flores artificial, organizei um lanche e aromatizei a sala de modo que ficasse mais aconchegante para acolher as técnicas. A coordenadora técnica me pediu que lhe avisasse quando estivesse tudo pronto, e ela solicitaria que as técnicas fossem ao meu encontro. Assim fiz, avisei-a e voltei para a sala para esperar as participantes.

3.3 CADÊ AS TÉCNICAS QUE ESTAVAM AQUI? O (DES) ENCONTRO COM AS PROFISSIONAIS

Certamente o gado se finara e os moradores tinham fugido.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

Quando finalizei o mestrado, logo me decidi que iria tentar aprovação para o doutorado. Dediquei-me a esse propósito e achei por bem pensar na devolutiva da dissertação após essa fase, pois tinha como intenção continuar o trabalho na mesma unidade. Uma vez aprovada, logo tive a ideia de deixar a devolutiva como um dispositivo para nova entrada na instituição. Ela seria a ferramenta que conduziria meus primeiros passos na nova proposta de pesquisa. Imaginei que realizá-la com as profissionais seria uma forma de construir pontes que viabilizariam o novo processo. Digo “as” profissionais porque eram mulheres todas as técnicas com quem tive contato na pesquisa de dissertação. Lembrei-me de que eram concursadas e que, por isso, provavelmente as encontraria no lugar que as deixei quando saí.

Ledo engano. Ponho-me de pé, na porta da sala, para esperar a chegada delas. Sou boa fisionomista, sabia que conseguiria lembrar de seus rostos quando as visse. Entra uma, não reconheço. Entra outra, também não reconheço. Entra um homem, não lembro. Entra uma outra, dela eu lembro, com certeza. Mais uma, também não lembro. A última, nada. A cada profissional que entrava eu perguntava o nome e a função. Na medida em que respondiam me lembrava daquela que lá estava na época da dissertação, ao passo que me indagava sobre o que havia de ter acontecido para que as retirantes emigrassem daquele lugar. Confesso que me controlei para não fazer expressão de espanto com essa constatação; fiquei estupefata não pelo fato de que as técnicas não serem as mesmas do tempo da dissertação, mas comigo mesma, pois estava muito certa da presença das antigas profissionais. Na hora foi como se um estalo sacudisse minha cabeça dizendo: “*mulher, como é que não passou pela tua cabeça que havia uma grande possibilidade disso acontecer? Tu lesse tanto sobre esse espaço, sobre as dificuldades de habitar um território dessa natureza, e não se desse conta de que isso seria possível?*”. Cheguei a me sentir ingênua. Não dei fé disso, como a gente costuma falar no nordeste. Agarrei-me ao fato de serem concursadas e pronto. Quem é que deixa um concurso assim tão facilmente, hein? Era o que eu pensava. Tadinha de mim. Sabia de nada. Mas também não desanimei por conta disso, apesar de ter ficado com a sensação de falta, com as técnicas que estavam no tempo da dissertação, em relação à devolutiva.

Mas era preciso continuar. A viagem junto às novas técnicas estava apenas começando: nada estava dado, nenhum conhecimento prévio, então sigamos. Estava confiante de que seria possível a constituição de um novo grupo com as profissionais que agora habitavam a unidade. Quem são elas? Duas assistentes sociais e três psicólogas, identificadas pelos seguintes codinomes escolhidos por elas⁸:

Esperança: Assistente social

Cláudia Amorim: Assistente social

Cristal: Psicóloga

Fênix: Psicóloga

⁸ Em nosso primeiro encontro participaram seis profissionais, dentre eles uma advogada e um pedagogo - que será identificado como Robson numa parte deste trabalho, visto que utilizei uma de suas falas. O seu nome foi o único escolhido por mim, pois depois do primeiro encontro não tive mais contato com ele para lhe solicitar essa informação. Após a primeira oficina, esses dois não mais puderam se fazer presentes. As psicólogas não participaram todas ao mesmo tempo. Elisa estava grávida e, quando de sua saída para licença maternidade, chega Fênix, a partir da oitava oficina, para compor conosco essa caminhada.

Elisa: Psicóloga

Que surpresa para mim uma das técnicas ter escolhido Elisa para seu codinome, o nome da minha filha. Certamente não o escolheu por ser o nome da minha filha, mas pelo arquétipo do significado desse nome: “promessa divina, meu Deus é juramento”, o mesmo motivo pelo qual escolhi o nome da minha cria.

Elisa: Escolhi Elisa justo por causa do significado.

Pense numa potência de grupo. Um grupo de mulheres que, ainda por vezes claudicantes (Cláudia Amorim), não se quebram (Cristal), ressurgem das cinzas (Fênix), pois não perdem a fé (Esperança) e, embora exaustas, continuam lutando. Não tem como dar errado, esse grupo é promessa do céu para mim (Elisa) nessa trajetória de pesquisa. Certo dia, brinquei com os codinomes delas – fiz umas pequenas reformulações e compartilhei com elas em um grupo que formamos no WhatsApp⁹. Elas gostaram e se divertiram.

Roberta: Viajando aqui com os codinomes de vocês

Cristal: Sua viagem é inspiradora

Esperança: [Figurinhas de mãos aplaudindo]

Fênix: [Figurinhas de carinhas com corações]

Elisa: Que sincronia legal

Cláudia Amorim tem seis anos de atuação na instituição. Sempre muito observadora, atenta aos pequenos movimentos na unidade. Cristal atua há sete anos na instituição e traz como marca sua postura extremamente reflexiva e sempre muito detalhista nas problematizações. Fênix, que está também há sete anos na socioeducação é uma apaixonada por esse espaço. Determinada e obstinada a sempre reinventar-se em prol dos adolescentes e suas famílias.

⁹ Falarei melhor da criação desse grupo de WhatsApp mais para frente, quando sua formação fez sentido para viabilizar nosso fluxo de trabalho.

Esperança, atuando há oito anos na instituição, foi a dona das gargalhadas mais contagiantes dos nossos encontros. Sempre muito objetiva e direta nas palavras facilitava nossa comunicação ajudando-nos a compreender e capturar seus enunciados sem ardeios. Elisa, também está na instituição há sete anos e, assim como Cristal, trazia narrativas sempre muito detalhadas, cobertas de observações perspicazes.

Pois bem, estávamos prestes a iniciar uma trajetória cujos caminhos ainda eram desconhecidos pra mim, mas era preciso dar o primeiro passo, a largada ao dispositivo-oficina a partir do qual traçaríamos nossa jornada.

4 PARA NÃO PERDER O FIO DA MEADA: REMEMORANDO OS CHÃOS CAMINHADOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI

Em que estava pensando? Olhou o chão, concentrada, procurando recordar-se, viu os pés chatos, largos, os dedos separados. De repente as duas ideias voltaram: o bebedouro secava, a panela não tinha sido temperada.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

Olhares desconfiando e sorrisos tímidos, expressões que permeavam mais intensamente nossas técnicas. Pensei: tá tudo certo, é assim mesmo. Sabia que era o momento de construção de confiança, de vínculos. Esse é um processo que requer mais do que um dispositivo, demanda manejo para criar zonas de interesse que favoreçam a articulação entre pesquisadores, pesquisados e campo de pesquisa (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2015).

Para se criar um plano de experiência comum é preciso antes criar condições para uma sintonia afetiva capaz de articular as subjetividades a partir de alguns pontos de conexão. O plano comum assim se define “não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p.17).

Eu tinha uma dissertação com reflexões sobre aquele espaço e nosso interesse agora era saber o que as técnicas tinham a nos dizer sobre os “achados” da pesquisa. As lições cartográficas são lições de/na vida. Sabem aquele ditado “mal chegou e já quer sentar na janela”? Minha dissertação não era prerrogativa que me autorizava a ocupar um lugar privilegiado e deixar as técnicas no corredor, eu sabia disso. Então fizemos melhor, sentamos todas no chão, em círculo – uma técnica que estava grávida, mesmo não precisando caso ela não quisesse ou não pudesse, também sentou no chão.

Apresentei-me. Falei quem eu era, de onde vinha e porque estava ali. Expliquei-lhes brevemente o que eu havia feito no tempo da dissertação e o que pretendia fazer agora. Aproveitei para dizer à única técnica que reconheci que eu me lembrava dela do tempo da pesquisa da dissertação, apesar de tê-la encontrado apenas pelos corredores. Não cheguei a entrevistá-la, pois na época ela estava mais envolvida com as atividades do Grupo de Orientação

à Drogadição (GOD) do que com as demandas técnicas. Nessa ocasião descobri que outra técnica também atuava na unidade durante a pesquisa do mestrado, mas nunca nos encontramos.

Seguindo. Era nossa primeira oficina e nesse dia nossa mediadora seria a minha dissertação, pois nesse primeiro momento o que nos mobilizava era constituir a devolutiva desse trabalho com as profissionais. E o que significava para nós fazer desse primeiro encontro uma devolutiva? O que constitui uma devolutiva de pesquisa?

Desde um ponto de vista tradicional do saber/fazer científico, as devolutivas de pesquisa apresentam-se como um momento estanque no qual o pesquisador devolve ao campo as informações oriundas dos resultados obtidos nas análises do trabalho (ALMEIDA et al, 2018). Nessa perspectiva, geralmente as devolutivas são realizadas quando o trabalho é finalizado e, então, os pesquisadores apresentam os dados analisados aos participantes da pesquisa. Compreende-se a devolutiva como a transmissão pelo pesquisador de dados “verdadeiros” sobre uma determinada realidade a um grupo de pessoas que desconhecem tais dados, os participantes. Com isso, sustenta-se a já tão conhecida dicotomia ente sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado (AGUIAR; ROCHA, 2007). Não, nem de longe era essa nossa intenção com a dissertação. Embora ela seja um trabalho já finalizado em termos formais, sabíamos que ela é um campo ainda aberto, repleto de questões e problematizações que não se fecham em conclusões. Ao contrário, elas nos incitam a mergulharmos ainda mais em suas provocações. Ter deixado a devolutiva da dissertação para este momento foi estrategicamente pensado uma vez que, ao decidirmos voltar a instituição para uma nova ação de pesquisa, compreendemos que não era um projeto diferente que se iniciava, mas a continuação de composições e produções de conhecimento iniciadas com a pesquisa de mestrado sobre o espaço da unidade e seus atores. O que nos incitava com a devolutiva da dissertação não era simplesmente fazer com que as técnicas se inteirassem sobre o que produzimos em nossas análises, mas ouvir, dialogar e problematizar o que elas tinham a dizer sobre essa produção.

Lembro-me que, em minha primeira visita ao centro socioeducativo durante a pesquisa do mestrado, a coordenadora geral à época teve atenção em me solicitar a devolutiva da pesquisa¹⁰:

¹⁰ Para esclarecer: quando eu fizer referência a trechos de falas das participantes do tempo da dissertação, eles serão identificados pela função da profissional na época (Coordenadora geral, Coordenadora técnica etc.). Quando me referir a trechos de falas das participantes da pesquisa de doutorado, elas serão identificadas com seus codinomes, escolhidos por elas próprias. Apenas o codinome do técnico homem foi escolhido por mim, pois ele só pôde participar da primeira oficina e não consegui reestabelecer o contato para a escolha de seu codinome.

Antes de começar deixa eu só fazer um pedido: Ô, Roberta, depois que tiver pronta essa pesquisa, né,? teria como tu mandar pra gente? Porque, assim, o que eu sinto dificuldade é que as pessoas vêm, fazem a entrevista, tal, e pra gente é tão importante. Eu sinto muita falta disso. Pra gente é muito importante, porque são depoimentos dos meninos, até a forma como eles estão vendo a unidade, a medida, entendeu? É uma pessoa que está com um distanciamento emocional, que tem um outro foco, outro olhar.

A solicitação da coordenadora me implicava ainda mais com o processo de devolutiva, de compartilhar com as profissionais o que foi produzido – mas, nessa época, ainda era sob uma perspectiva da devolutiva tradicionalista que eu entendia meu compromisso com essa instituição. Sentia-me impelida a produzir dados e levá-los para as participantes. O que eu tinha a dizer? O que as técnicas precisavam escutar? Eis que, com a decisão de fazer a devolutiva durante a pesquisa de doutorado, um novo movimento compreensivo se insurge diante de mim, a perspectiva da pesquisa-intervenção. A partir dela não eram mais as questões que mencionei acima que me mobilizavam (*O que eu tinha a dizer? O que as técnicas precisavam escutar?*), mas *quais conhecimentos podemos produzir coletivamente a partir das questões e reflexões de minha dissertação?* Na verdade, me interessava muito mais saber o que as técnicas tinham a dizer, passados quatro anos da pesquisa de mestrado.

Já mencionei que, durante a pesquisa do mestrado, ocorreu a primeira rebelião da unidade poucas horas após minha saída da instituição no dia da minha primeira visita (saí aproximadamente às quatro da tarde). Nesse mesmo dia, antes do conflito, tive uma longa conversa com a diretora geral que, por um lado, reconhece os problemas que constituem a instituição:

Olha, o problema é que a gente tá na questão da superlotação, né?, que é assim... é uma briga assim, uma briga no bom sentido, né? Eterna. Porque, assim, eu defendo isso com unhas e dentes. Isso é uma preocupação minha, muito pessoal. Eu não acredito num trabalho socioeducativo onde você tem uma superlotação. Porque, assim, o trabalho é socioeducativo quando você consegue individualizar.

Por outro lado, muito entusiasmadamente me apresenta uma unidade sem históricos de rebelião, modelo de instituição para o sistema socioeducativo de Pernambuco.

Então, essa unidade tem esse diferencial, né? [...] é uma consequência de um trabalho que é desenvolvido, entendeu?

Saio desse dia envolvida pelo o olhar receoso da coordenadora em relação ao problema da superlotação, mas também orgulhoso pelas conquistas do trabalho desenvolvido em um espaço tão complexo. Esse sentimento dúbio era tensionado por um contexto histórico-social onde se destacava, naquele ano, a temática da redução da maioria penal. Em 2015, a PEC 171/1993, que defende a redução da maioria penal de 18 para 16 anos, é aprovada pela Câmara dos Deputados e segue para a apreciação do Senado Federal. A pesquisa de mestrado acontece, pois, em meio a uma derrota para o campo dos direitos da adolescência envolvida com atos infracionais e, conseqüentemente, para os espaços onde se delineiam as medidas socioeducativas. O movimento sócio-político nesse ano amplia o desvio dos esforços para a construção de uma política efetiva de atendimento aos adolescentes com base nos princípios legais que a norteiam – o ECA e o SINASE – ao passo que avançam, com a PEC 171/1993, na intensificação do projeto político de encarceramento e exclusão dos adolescentes como medidas de combate às práticas infracionais.

Não que esta proposta seja inédita, pois após a promulgação da Constituição Federal em 1988 e do ECA em 1990 várias propostas com vistas à redução da maioria penal no Brasil foram lançadas (MARTINS et al, 2021). No entanto, em 2015, com a aprovação da PEC 171/1993 pela Câmara e encaminhamento para a apreciação do Senado, essa possibilidade ganha mais força. Importante mencionar que nesse mesmo ano intensificam-se, dia após dia, solicitações e mobilizações de vários setores da sociedade e de representantes políticos em torno do golpe fantasiado de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, que se concretizou em agosto de 2016. Ela, juntamente, com o ex-presidente Lula, operacionalizaram um dos governos mais democráticos e pautados na justiça social da história do Brasil. Foi durante o governo dos dois onde outro marco significativo para campo dos direitos dos adolescentes autores de atos infracionais se concretizou: O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Esse instrumento é instaurado em 2006 enquanto um manual de diretrizes para a execução das medidas socioeducativas, tornando-se lei em 2012.

Assim, no momento em que a pesquisa de dissertação acontecia, o clima sócio-político que circunscrevia tanto as medidas socioeducativas quanto outros segmentos ligados ao campo dos direitos de grupos sociais vulnerabilizados era de retrocesso.

Diante da proposta de redução da maioria penal, a manifestação social em torno dessa questão era reacendida. A mídia, manipuladora da comoção social, intensificava sua avidez em propagar episódios trágicos de infrações cometidas por adolescentes e em desqualificar e bestializar atores sociais – estudiosos, políticos, juristas, trabalhadores da

socioeducação, entre outros – interessados em esclarecer e informar a sociedade sobre os riscos da redução da maioria penal em um país marcado pela desigualdade e por práticas de violência e exclusão, sobretudo, em relação à juventude pobre e negra, público majoritário das medidas de responsabilização socioeducativa.

A maior parte da população, posicionada a favor da redução (DATAFOLHA, 2018) e influenciada pela mídia, entusiasmava-se com a possibilidade de diminuição da violência em decorrência dessa proposta ignorando as estatísticas que apontam os baixos índices de crimes violentos cometidos por adolescentes, bem como os baixos níveis de reincidência desse público quando comparados com o público adulto (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b).

Se já vivíamos em um realidade permeada pela defasagem do sistema socioeducativo onde a juventude é adjetivada como um problema social, sobretudo a juventude pobre e negra, historicamente marginalizada e estigmatizada pela sua condição social e de raça a partir da noção do delinquente, naquele ano esse estigma era reforçado no discurso daqueles que apoiavam a tal proposta.

Superlotação, risco de aprovação da redução da maioria penal, indiferença social. O que sustentava a unidade modelo do sistema socioeducativo de Pernambuco? Que, apesar das inúmeras dificuldades, conseguia se manter sem rebeliões desde sua fundação? Eu não fazia ideia nem tampouco sabia se descobriria e sequer tinha isso como um tesouro a ser caçado, mas eis que chega a segunda visita à unidade, uma semana depois. Na entrada, a recepcionista (a mesma da semana anterior) já me aborda com a seguinte pergunta: “você veio antes ou depois do tumulto?”. Expressei que não sabia sobre tumulto nenhum e ela pediu que eu entrasse e fosse ao encontro da coordenadora geral, que rapidamente me conduziu para a sala da coordenadora técnica. Lá estavam, além da coordenadora técnica, outras profissionais sentadas, com olhares meio perdidos – haviam interrompido o que conversavam para me receber. O clima era de tensão. Ficaram paradas e caladas, aparentemente esperando eu me pronunciar, e assim fiz. Apresentei-me, expliquei a proposta da minha pesquisa e expressei meu desejo de dialogar com elas. Logo, uma delas me falou que aquele era um dia bem delicado e, provavelmente, não teriam muito tempo para me atender. Por causa da rebelião, estavam ocorrendo os conselhos disciplinares para ouvir os adolescentes quanto à situação em questão, sem mencionar, no entanto, o que havia ocorrido. Senti um receio da parte delas em explicitar o assunto de imediato, daí não me senti à vontade em perguntar diretamente o que havia acontecido e pensei que o mais prudente a fazer seria deixar-me guiar por elas. Então pedi a elas que ficassem bem à vontade, que poderíamos ir conversando aos poucos na medida da possibilidade de cada uma.

Elas saíram da sala e a coordenadora técnica me pediu que eu esperasse um pouco, que ela iria conversar comigo. Quando retornou, sentou-se e manteve uma postura de quem não iria falar sobre o assunto de pronto. Então, segui o roteiro que estava previsto para aquele dia, lançando uma pergunta disparadora para que ela falasse um pouco sobre a função dela e o funcionamento da instituição. Ela vai relatando e chega a tocar no assunto do ocorrido como se eu já soubesse, sem explicar a situação.

Inclusive a situação aconteceu na quinta, na sexta ele já queria ir pra aula. ¹¹E a gente ficou meio temeroso porque a gente precisava ouvir esse adolescente e saber se realmente ele queria ir pra escola ou se ele queria ir embora, entendesse? (esse jovem estava, nesse período, para receber progressão de medida).

Conversamos ainda um tempo sobre a dinâmica da instituição, até que lhe esclareci que não tinha conhecimento do ocorrido e que gostaria de entender o que aconteceu, ao que ela respondeu:

Pronto, assim, Roberta, até hoje a gente não sabe o motivo. Eles iniciaram um tumulto [...]. E, assim, a partir de segunda-feira... na sexta-feira, já começamos a fazer a escuta dos adolescentes. A gente vai ouvir um por um, né? nesse contexto, pra poder compreender, porque, assim, motivo plausível a gente não tem.

Era esse novo contexto que demarcava o clima do centro. Nem parecia o mesmo que tinha visitado uma semana antes. Acho que não era mesmo. A unidade da semana passada era a unidade modelo do Sistema Socioeducativo de Pernambuco; a dessa semana era apenas mais uma, marcada por uma rebelião. Não sou eu quem diz isso, são as próprias profissionais:

Psicóloga: A gente tinha um trabalho diferenciado, a gente conseguia fazer coisas que outras unidades não tinham condição de fazer pela superlotação, pela estrutura física e a gente tinha esse destaque no meio das outras unidades e isso, junto com esse menino, a unidade modelo também morreu, né? E a gente tá tentando reestabelecer isso, reconstruir.

Esse reconhecimento era o troféu daquela equipe e o alento que as fazia acreditar que estavam fazendo o melhor possível por aquele espaço e pelos adolescentes, daí tanta decepção

¹¹ Nesse momento, a coordenadora técnica estava explicando como acontece a dinâmica escolar dos adolescentes, esclarecendo que alguns deles estavam cursando o ensino médio na escola da comunidade, fora da unidade, e que um desses adolescentes estava para receber progressão da medida.

em seus olhares. Jamais esquecerei as expressões de tristeza e apatia daquelas técnicas, por isso mencionei já nesse texto que sabia que me lembraria delas se as encontrasse novamente na instituição. Cheguei a me sentir receosa em conversar com elas, temia que elas se sentissem desmotivadas, incomodadas em ter que falar com alguém que sequer conheciam, mas eu sabia que eu precisaria me fazer sentir presente. Esforcei-me pra que minha presença fosse sutil, uma presença diferente, nova, mas que não atrapalhasse seus fluxos, seu desejos, suas possibilidades. Acho que deu certo. Tive longos e satisfatórios diálogos com a coordenadora técnica, com as duas psicólogas e com uma assistente social durante a pesquisa. Uma das psicólogas disse em nossas conversa o seguinte:

Ontem eu vim trabalhar e eu fiquei: “e agora, o que é que eu faço?” Desaprendi a trabalhar aqui, né? Tenho que reaprender, porque as circunstâncias mudaram, né?

Era isso, eu também precisaria reaprender a pesquisar na unidade. Em uma semana as circunstâncias mudaram. Não era mais aquela unidade do discurso da diretora geral, era a unidade que estava enfrentando os desdobramentos de sua primeira rebelião, com uma equipe técnica desafiada a assumir novos entendimentos, novas compreensões em relação à dinâmica dos adolescentes.

Uma rebelião não se inicia do dia para a noite, os adolescentes entram em insurreição antes de seu estopim. O levante pré-estopim passou sem quem elas percebessem. Os adolescentes conseguiram se articular de modo a não levantar suspeitas, ao menos da equipe técnica, como elas mesmas relatam:

E a situação de impotência, né?, que a gente não teve como evitar, né? O que é que a gente poderia ter feito? Se o trabalho tava sendo feito direitinho, a gente imaginava que tava tudo caminhando de acordo com a dinâmica normal da casa, né? Claro que, assim, a gente sentia que tinha muitos meninos que tavam um pouquinho agitado, né?, que isso era normal, a casa tava muito cheia, então, assim, o que era pra ser quarto individual já tinha dois três meninos, entendesse? Mas...

Elas reconheciam que a casa estava cheia e que os adolescentes estavam inquietos. Mas, num movimento quase que inevitável, avocavam a responsabilidade para si. O que deveriam ter feito? O que faltou? O que a gente fez de errado? Elas se questionavam com frequência. Eu me lembro de as ouvir falar e de ficar pensando quais consequências poderiam acometê-las por conta daquela rebelião. Nunca tive coragem de perguntar diretamente e nunca mais as encontrei

para saber. Como já aludi, foi um dos pontos que fugiu de minha percepção, achar que iria reencontrá-las agora na pesquisa de doutorado para a devolutiva da dissertação e início de uma nova proposta de ação.

Era preciso seguir, movimentar-se. À época da pesquisa de mestrado, tive a oportunidade de conhecer a parte mais interna da unidade, onde ficam os quartos dos adolescentes, a escola e outros espaços de atividades. O lugar da escola era, esteticamente, a representação do caos a(de)nunciado pela rebelião. Paredes queimadas, salas desmontadas. A cena mais vívida ainda hoje pra mim é a da biblioteca. O emaranhado de livros e outros objetos espalhados pela sala (de modo que se tornava impossível caminhar nela) refletiam a sensação psíquica que permeava as técnicas: de atordoamento, de se sentir perdida, sem saber por onde começar.

Naquela biblioteca, os livros cumpriam seu poder de revolução, de um modo distinto do habitual. Se habitualmente tendemos a preservar os livros pelos benefícios de seu conteúdo para a nossa formação enquanto sujeitos no mundo, para os adolescentes em rebelião a destruição desse material é um modo de dizer que, na realidade a eles possibilitada, esses conteúdos pouco ou nada lhe valeram.

Diante da rebelião, todos os adolescentes encontravam-se trancados em seus quartos. Fomos até lá. Estavam silenciosos. Alguns deitados, outros sentados no chão com olhares parecidos com os das técnicas: fixos, meio perdidos. Estavam agrupados de modo que quem teve alguma participação na rebelião não ficasse próximo de quem não esteve envolvido. Alguns queriam saber da técnica que me acompanhava sobre seus relatórios, sobre quando poderiam falar com a mãe, sobre quando teriam atendimento individual com as técnicas e quando retornariam às atividades de costume. Deveriam estar de saco cheio da “tranca”, a própria técnica expressou isso. Não era pra menos, né? Mas, ao que tudo indicava, de acordo com as técnicas, a rebelião ainda estava ativa diante das ameaças de alguns adolescentes sobre a possibilidade da ocorrência de novos motins.

Consegui entrevistar os cinco adolescentes como planejado, mas não tive acesso a nenhum adolescente que havia participado da rebelião. Confesso que era meu desejo, mesmo sabendo que não estaria ao meu alcance. Tinha por objetivo, inicialmente, trabalhar com as narrativas dos adolescentes. Lançar uma questão disparadora para oportunizá-los a contar suas histórias. A coordenadora técnica foi logo me alertando que aquilo poderia não ser tão simples. Explicou-me que talvez eles não tivessem a espontaneidade de trazer longas narrativas sobre suas histórias de vida porque, geralmente, adotavam uma postura mais receosa e silenciosa, sobretudo diante daqueles com quem não estavam acostumados. Entendi o recado e tratei de

levar uma entrevista semiestruturada como plano B. A coordenadora técnica estava coberta de razão. Tive que fazer um esforço para não transformar aquele momento em um interrogatório, mas acho que era justamente isso que eles julgavam ser nossa conversa. Mas também não era de se estranhar, afinal de contas, aquele era o momento onde todos os adolescentes estavam sendo inquiridos sobre a rebelião. Não tinha como escapar disso, então pensei que deveria investir o máximo que eles me permitissem em outras temáticas que não a rebelião, embora ela também tenha sido pauta em nossas conversas.

Apresentei questões para os adolescentes se expressarem sobre sua relação com a família, com a escola, com a prática infracional e com a unidade. Busquei estimulá-los a falar sobre suas percepções sobre como é viver no Brasil, em relação a redução da maioria penal, entre outros. Dentre tantas produções de sentidos, uma nos desestabilizou com mais força: as desarticulações entre a lógica social e a lógica individual apresentada no discurso dos adolescentes. Para eles, seus processos de envolvimento e desvinculação com a prática infracional eram movimentos da ordem de sua individualidade. Quando perguntados sobre os desafios que pensavam enfrentar após o cumprimento da medida, suas respostas anunciavam que não iriam encontrar nenhum desafio caso tivessem força de vontade para mudar. Exemplifico com a fala de um dos adolescentes:

Matheus¹²: Eu não vou encontrar nenhum desafio, que só basta eu ter vontade de mudar de vida que eu mudo.

Se por um lado entendemos ser importante os adolescentes não terem um discurso determinista em relação à sua condição de adolescente que infracionou, por outro aguçamos a atenção pelos riscos de se adotar uma postura de autoinvestimento em si como o único responsável por esses processos. Isso nos chamou ainda mais atenção quando solicitei que os jovens expressassem suas percepções em relação à sociedade em que vivem e sobre a temática da redução da maioria penal que, naquele ano, encontrava-se em grande evidência midiática e social. Em sua maioria, os adolescentes apresentaram uma postura de desconhecimento e impossibilidade de tecer opiniões sobre essas questões, já que não eram pauta de suas reflexões:

Wesley: Sei dizer não. Nunca parei pra pensar não. De melhorar na minha vida, mas, assim, que eu parei pra pensar, nunca não, assim, o

¹² Os nomes dos adolescentes são fictícios.

que a senhora fez a pergunta. Eu num sei muito porque eu num entendo, assim, dessas coisas não.

A partir dessas produções por parte dos adolescentes, sentimo-nos provocadas a pensar sobre como a unidade socioeducativa, por meio de suas operadoras, oportunizavam aos adolescentes o contato com temáticas sociopolíticas que caracterizam o funcionamento de nossa sociedade e que são cruciais para o entendimento de sua condição enquanto sujeitos por ela produzidos.

Foram mais fortemente essas provocações que nos impulsionaram a voltar ao referido centro socioeducativo. Eram questões que, embora tenham constituído os resultados e discussões da dissertação, permaneciam abertas. Entendemos que, se estávamos mobilizadas a pensar como a unidade lidava e manejava a questão sociopolítica junto aos adolescentes por meio daquelas que fazem funcionar a medida, era preciso ir até o encontro das técnicas. Criar um espaço de reflexão, problematização e produção de conhecimento onde elas fossem também autoras desse processo. Não bastava levar essas informações para nossas participantes e acreditar que jogá-las como um balde de água fria resolveria o papel político de nossa pesquisa.

O que nos provocava era pensar não em uma perspectiva tradicionalista da devolutiva, mas fazer nossa dissertação mergulhar na perspectiva da restituição da pesquisa-intervenção. Aqui, a restituição ganha uma configuração diferente da devolutiva e é vista, antes de tudo, como uma atividade inerente à pesquisa fazendo com que ela não se limite a sua redação final ou a um produto que serve apenas ao pesquisador e à academia (LOURAU, 1993). A restituição é pensada “menos como essa destinação localizada dos dados coletados que se realiza dos pesquisadores aos pesquisados e mais como cultivo de um processo que potencializa a entrada participativa de todos os envolvidos na pesquisa” (ALMEIDA et al, 2018, p. 204). Era essa dimensão participativa que queríamos potencializar com a dissertação. Nosso desejo era de que ela fosse a mediadora e não a ditadora de nosso encontro, de modo a não objetificar nossas participantes, mas tomá-las como produtoras de saber, como aquelas com quem dali para frente compartilharíamos a atividade de pesquisa por meio da produção de conhecimento e da criação de zonas de interesse e problematizações (ALMEIDA et al, 2018).

Como nos diz Lourau (1993),

Se a população estudada recebe essa restituição, pode se apropriar de uma parte do status do pesquisador. Se tornar uma espécie de "pesquisador-coletivo", sem a necessidade de diplomas ou anos de estudos superiores, e produzir novas restituições, tanto ao agora talvez ex-pesquisador quanto ao presente social mais imediato ou global. Isso seria, efetivamente, a socialização da pesquisa. (LOURAU, 1993 p. 56)

A restituição, portanto, contribui sobremaneira para criar um espaço na pesquisa onde os participantes tornem-se coautores do trabalho em curso, compreendidos como produtores de conhecimentos e não como meros receptores de informações.

Sobre essa questão da restituição preciso, inclusive, fazer um esclarecimento. Como disse, a restituição faz parte do processo de pesquisa, não é algo apartado, realizado após a produção de um texto final. No entanto, infelizmente, nessa pesquisa tive dificuldade de articular esse momento de um modo satisfatório para mim em decorrência da pandemia de Covid-19 iniciada em meados de março de 2020. Não podia continuar indo à unidade. No final de março, as técnicas ficaram trabalhando em sistema de rodízios, indo para o centro apenas duas vezes na semana. Foi um momento carregado, de uma certa desorganização. A enxurrada de informações naquele momento era intensa, e nossas mentes estavam buscando mecanismos de absorvê-las da forma mais funcional possível. A forma de procedimento do governo nos afetava demasiadamente. A política do descaso, a banalidade do mal, a falta de implicação com o viés coletivo do governo e de alguns grupos sociais era um atentado maior à nossa saúde mental do que o próprio vírus. Lembro-me de ter tido uma conjuntivite que me custou muitos dias para ir embora. Além disso, a vida doméstica assume um lugar de destaque nesse momento ora nos salvando, ora aumentando o nível de desordem em nossa vida acadêmica. Buscamos como alternativa de cuidado, em nosso grupo de estudos e pesquisas, realizar quinzenalmente reuniões remotas mediadas por textos que abordassem a realidade avassaladora que circunscrevia nossas vidas naquele momento, como uma forma de nos ajudar a assimilar aquela situação, bem como um momento de agenciamento coletivo de produção de sentido e compartilhamento de nossas angústias. Acabei me afastando do movimento de composição da tese e, em decorrência de todo esse turbilhão, não consegui me organizar da maneira como gostaria para um momento de restituição. Porém, em alguns momentos, busquei manter contato com as técnicas pelo grupo de WhatsApp. Tinha interesse e preocupação de saber como elas estavam diante do contexto e sinalizar minha presença nesse processo, ainda que de forma meio conturbada. Por meio do grupo partilhávamos um pouco nossas inquietações, como estávamos lidando com a nova realidade. Busquei dividir alguns textos que nos ajudavam a refletir sobre aquele momento - a exemplo de “O amanhã não está à venda”, de Ailton Krenak, e o texto da cientista política Aisha Ahmad, “Quarentena: por que você deveria ignorar toda a pressão para ser produtivo agora”.

Seguindo. Com a dissertação em mãos, nos sentíamos provocadas com a questão de Despret (2011): “Como poderemos esperar constituir um saber interessante se não podemos

encontrar a maneira como essas questões podem – ou não – interessar aqueles a que nos dirigimos?” (DESPRET, 2011, p. 25). Era preciso criar possibilidades para que as técnicas direcionassem suas expressões, perspectivas, experiências e vivências, ou seja, seus interesses em relação ao que a dissertação trazia. O que fizemos então?

Fotografia 1 - Materiais utilizados na primeira oficina



Fonte: A autora

Em cima desse pano colorido estão trechos de fala das profissionais com quem conversei durante a pesquisa do mestrado e que contribuíram para o trabalho dissertativo. Em cima do pano coloquei objetos que se relacionavam com as profissões dos participantes. Uma lamparina (psicologia); um livro de literatura infantil (pedagogia); um livro jurídico (direito) e um pequeno pano de crochê – simbolizando, por meio de suas tecituras, uma composição em rede - (assistência social). Esses itens estão na foto acima. Ah! Fotos, por que não fotografei mais? Só depois me dei conta de que poderia ter capturado mais imagens de nossas vivências para compor essa escrita, mas sempre estava tão concentrada na organização das atividades e preocupada com o tempo, geralmente curto para tanto o que queria ser dito, que me esquecia desse importante elemento em toda viagem. Agora não adianta se lamentar, afinal de contas sou meio que assim na vida mesmo, dificilmente me lembro de fotografar meus momentos de tão concentrada que estou em vivê-los; por sorte, comumente tem alguém perto para dizer: *gente, vamos tirar uma foto?* Dessa vez não tinha, até mesmo porque estamos em um ambiente onde a permissão para captura de imagens é extremamente restrita – inclusive, em uma de

nossas oficinas certa tensão em relação a isso se fez presente. Se vocês continuarem nos acompanhando por aqui, mais à frente, falarei como foi.

Seguindo. Os trechos de falas das profissionais do tempo da dissertação faziam referência, sobretudo, às seguintes temáticas: a rebelião ocorrida na unidade durante o processo de pesquisa da dissertação; a relação dos adolescentes com a escola; os riscos e vulnerabilidades sociais que criam os adolescentes que estão na unidade; a redução da maioridade penal; a percepção das profissionais em relação a sua prática na medida socioeducativa; a percepção das profissionais em relação aos adolescentes que cumprem a medida; e a percepção das profissionais em relação ao modelo socioeducativo posto.

Levei também nesse dia caderninhos para cada técnica. A ideia é que eles servissem como diários de bordo para que elas registrassem suas afetações cotidianas. Em sua primeira página, registrei um convite escrito por mim, que dizia:

Isto é um convite. Sim, um convite para uma empreitada. Ela não se inicia precisamente agora, mas, a partir desse ponto, novas possibilidades de direções certamente se apresentarão e, como sempre, sozinha não me é possível prosseguir. É nesse sentido que dirijo meu convite a vocês. Convido-as para serem parceiras nessa jornada, desvendando caminhos, desguarnecendo fronteiras e buscando rotas que possam nos levar a novos horizontes. Penso que não há um único caminho. Também sei que nem todo caminho serve. O que desejo mesmo é que sejamos livres pra seguir caminhos de vida, paz e luz.

Gratidão

Também organizei um varal onde pendurei cartões com poemas sobre sentimentos tirados do livro “o que é isso que eu sinto” (EGITO; CAYO, 2018), mas nesse dia não conseguimos trabalhar com os poemas em decorrência do tempo – explicarei melhor a proposta desse material mais adiante.

Seguindo, né? Pedi para que escolhessem um trecho de fala e partilhassem com o grupo como aquelas palavras as atravessavam. Acreditamos, pois, que trazer um pouco da dissertação dessa maneira foi um bom caminho para iniciar nossa cartografia com as profissionais de um modo que a devolutiva não se limitasse a um modelo tradicionalista, onde o pesquisador diz o que ele descobriu e concluiu, mas fizesse desse momento uma oportunidade de compor, junto com as participantes, conhecimentos sobre o trabalho da dissertação, como já expusemos.

A discussão nesse dia é disparada pelo seguinte trecho de fala, expressado pela coordenadora técnica na época da dissertação:

A questão da escola, que é prioridade, educação é prioridade nossa, então, assim, o adolescente, quando ele chega, ele já é tomado assim: “Ó, você tem que estudar”, e aí muitos se assustam com aquilo. Tavam lá no mundo, sem lenço, sem documento, né? E quando chegam aqui se veem numa situação que precisam enfrentar umas regras, respeitar as regras, que precisam estudar, que tem horário, que tem tudo, então assim, não é fácil, a gente trabalhar toda uma rotina com esse adolescentes, né? E aí muitos chegam: “Ah! estudar o quê?” Porque algumas unidades não têm a obrigatoriedade da escola e mesmo se tivesse a escola não acolhia todo mundo, por exemplo, X e Y¹³, mesmo se todos os adolescentes quisessem estudar, a escola não tinha estrutura, porque são poucas salas de aula, tem toda uma situação envolvida, mas, assim, aqui não, todos estudavam e, assim, é muito sintomático eles terem ateado fogo na escola, né? (Trecho de fala da coordenadora técnica no tempo da pesquisa de dissertação)

O primeiro a se propor a compartilhar suas afetações em relação ao trecho foi Robson. A escola surge nesse dia como a disparadora do nosso debate. O que esse trecho significa para ti, Robson? Como ele te atravessa?

Robson: *O que me chamou atenção foi a fala sobre a escola. A gente ter que pôr o menino na escola. Um espaço que pra ele nunca teve o mesmo significado que a escola tem pra gente, né? De ter a faculdade, de ter um curso técnico, um curso profissionalizante. Quem quer que ele faça aquele curso profissionalizante? O juiz quer que ele faça o curso profissionalizante. É bem distante dele. Ah, é o curso do SENAI. Quem fez SENAI? Tem menino aqui que nem sabe o que é SENAI. A família não sabe o que é SENAI, um curso profissionalizante [...]. Um espaço que pra muitos deles não tem o mesmo significado que tem pra gente. E, aí, você colocar: você precisa ir pra escola, por conta... No último recurso ele fala: eu tenho que ir pra escola porque senão... o juiz precisa saber que eu tô indo pra escola. Às vezes o adolescente tá dois, três anos de evasão, aí ele chega e a primeira preocupação*

¹³ Aqui troco os nomes das unidades mencionados pela profissional pelas letras X e Y para manter o anonimato e assim farei ao longo do trabalho.

é: eu preciso ir pra escola? Eu vou pra escola? A partir de quando eu vou pra escola?

Robson começa pela escola e eu penso: podíamos escrever uma tese inteira só sobre a relação escola/adolescentes. Na minha dissertação, um dos pontos discutido foi a escola. *Ela é a obrigação sem sentido*, como apontou uma das psicólogas do tempo da dissertação – e agora Robson nos traz leitura semelhante. Dois, três anos de evasão escolar antes de chegar à unidade, mas agora não tem boquinha não, tem que ir pra escola, determina o juiz e na fala de Robson é como se eu ouvisse os adolescentes perguntarem: o que é escola mesmo, hein? E vem a minha mente: ♪♪Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar♪♪¹⁴ como canta Zeca Pagodinho.

É claro que os adolescentes ao menos viram e já ouviram falar da escola, mas a ausência dela em suas vidas marca suas realidades e trajetórias. É isso que os adolescentes e as profissionais da época da dissertação nos contaram e é isso que as profissionais de agora parecem querer recontar. Trata-se de histórias marcadas por ausências. Ausências de quê? Vocês podem me perguntar. Vamos deixar as técnicas falarem então, pois se elas não têm respostas podem, ao menos, indicar chaves compreensivas para entendermos os vazios que ocupam tanto espaço na vida dos adolescentes em questão. Deixemos que elas nos guiem e vou tecendo nessa escrita as paisagens e sons que cada uma nos indica para contemplar.

¹⁴ Música: Caviar. Composição: Carlos Roberto Ferreira César (Barbeirinho do Jacarezinho)

5 OS SEM LENÇOS E SEM DOCUMENTOS: FALHAS E AUSÊNCIAS NA VIDA DOS ADOLESCENTES

Dormiam naquilo, tinham-se acostumado, mas seria mais agradável dormirem numa cama de lastro de couro, como outras pessoas

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

- ❖ *Risco de morte: Sim*
 - ❖ *Outros irmãos (12) – 3 foram destituídos.*
-

- ❖ *A genitora foi ao CAPES diversas vezes, mas interrompeu o acompanhamento.*
- ❖ *Perdeu a guarda de 3 filhos.*

Calma, eu explico.

O que coloquei acima encontrei registrado em um dos caderninhos que entreguei às técnicas, o de Esperança. Como já disse, a proposta era que ele pudesse funcionar como um diário de bordo das profissionais, uma das ferramentas de registro para as tantas afetações que atravessam o fazer profissional em uma unidade de atendimento socioeducativo para adolescentes em privação de liberdade. Entreguei o caderninho e lhes expliquei que, caso utilizassem, no final da pesquisa eu os solicitaria de volta para que compusessem as análises do trabalho. Deixei-as livres em relação aos diários, não me senti à vontade para ficar cobrando ou lembrando que elas escrevessem, pois tinha receio que elas recebessem como mais uma cobrança das tantas que as assolam diariamente. Queria construir uma relação de liberdade com elas, pois aquele já era um cenário bem marcado pela sua privação.

Foucault (2004) vai nos dizer que pensar a liberdade é pensar as relações de poder a partir da possibilidade de um exercício de si mesmo, de relação consigo mesmo que não se submete, ao menos em totalidade, à tirania da dominação. Eu não queria abusar do meu poder de pesquisadora, postura definitivamente combatida pela proposta ético-política desta pesquisa, até mesmo porque “a liberdade é a condição ontológica da ética” (FOUCAULT, 2004 p. 267). Não queria que o processo de pesquisa fosse sentido como um movimento imposto, mas provocador de um exercício de si mesmo. Nesse sentido, a ideia era que os diários servissem para as técnicas como uma ferramenta que favorecesse a composição delas nesse processo e, conseqüentemente, o encontro com elas mesmas naquilo que remetesse às suas práticas.

No dia do nosso último encontro, perguntei sobre os cadernos e três delas disseram que não tinham utilizado exatamente como um diário de bordo, mas que haviam feito algumas anotações. Expressei meu interesse em tê-los comigo mesmo assim e, tranquilamente, elas me concederam. Eis que, me debruçando sobre eles, vejo que o caderno de Esperança foi utilizado como um espaço de anotações de demandas e informações sobre os adolescentes, seus familiares e também como uma agendinha com datas e pautas de algumas reuniões. Achei interessante. Fiquei me perguntando: por que o caderninho da nossa pesquisa foi selecionado como uma espécie de bloco de anotações? Não tenho resposta, penso que isso poderia ser refletido em um momento de restituição da pesquisa, mas não consegui fazer pelos motivos já explicitados. É preciso “Tragar a viagem com todos os sentidos alertas, deixar-se impregnar pelo campo, pela pesquisa, pelas ideias” (SCARELI, 2019 p.5). Segundo a autora, valer-se das anotações – aquelas que o pesquisador faz, mas que, nesse caso, estendo para os registros feitos pelas técnicas, visto que elas são especiais produtoras de nosso espaço-tempo – favorece a implicação da pesquisadora com o território pesquisado não simplesmente em um sentido de responsabilidade, mas de mergulho, de penetração no campo-tema.

As anotações do bloco de Esperança me informam sobre a penetração da pesquisa no cotidiano da profissional. Ele revela a instituição que funciona no dia-a-dia, os saberes que a técnica precisa mover para proceder com as normativas da internação dos adolescentes. Percebo isso e me dou conta que as anotações, aparentemente superficiais (pois feitas desprendidas de rigor sistemático), potencializam nossa pesquisa uma vez que realçam aspectos que precisam ser considerados na tomada de decisões. Suas anotações surgem como

“arquivo vivo” que nasce cada vez que se abre para nova escrita ou nova leitura. Existe e se faz no tempo, na promessa cotidiana de vivência cúmplice e solidária (tornando as pesquisas menos solitárias), resultando em algo que não se limita às condições de sua produção, nem à sua suposta autoria original. Aparentemente imóvel, cresce e nos mobiliza na pesquisa. (MEDRADO; SPINK; MÉLO, 2014 p. 291)

O bloco de anotações de Esperança registra aquilo que surge com mais força em nossa primeira oficina: a realidade, dura realidade dos sujeitos atendidos na unidade. É justamente sobre isso que falaremos agora.

Esperança: Tem meninos aqui que passaram que nunca tinham ido à praia, que nunca tinham ido ao cinema, coisas que pra gente são tão simples, né? Mas... Ao dentista, um documento, uma certidão de nascimento, um RG então...

Quem são os meninos que nunca foram à praia, ao cinema, ao dentista, sem RG... Poderíamos mesmo perguntar como Caetano: quem são os adolescentes 🎵🎵caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento 🎵🎵¹⁵ que a coordenadora técnica no tempo da dissertação cita em sua fala sobre a relação dos jovens com a escola? A resposta é difícil, chego a pensar que ninguém a tem, mas como estamos menos interessadas em respostas e mais instigadas pelos processos que forjam os sujeitos, vamos, como nos indica a cartografia, seguindo as pistas que se não nos oferecem explicações nos ajudam nas compreensões. Quem são os sujeitos atendidos pela unidade? Esse foi o caminho por onde as técnicas nos conduziram em nossa primeira oficina. Por isso decidi trazer um pouco do bloco de anotações de Esperança, pois como disse: ainda que superficialmente, ele nos revela como está a vida de boa parte dos adolescentes: vidas sem registro! Em mais de um ponto anotado no bloco estão nomes de adolescentes que precisam ter uma identidade, existir em um registro geral (RG). Que vidas são essas? Cristal fala:

Cristal: Até uma certidão de nascimento, que isso é pra você nascer já com ela. Aí você chega um adolescente, você já infringiu uma lei e ele nem foi incluído na sociedade porque ele não tinha uma certidão de nascimento.

A fala dessa profissional faz a cabeça dar voltas. Suas palavras nos fazem questionar: quem são essas existências que socialmente não existem? Dizendo de outra forma: quem são essas vidas cujas existências não são investidas? Que vidas são essas? Lembro-me das palavras do Édio Raniere em seus e-mails para Foucault – onde procura problematizar a perspectiva dos direitos humanos a partir de pensadores como Deleuze, Marx e Hanna Arendt – ao dizer que quando o positivo está fora do social (direitos naturais) o que resta é a vida nua, o corpo biológico, o indivíduo sobre o qual opera a lei (MARASCHIN; RANIERE; DIEHL, 2014). Vida nua. Nunca tinha ouvido falar sobre esse conceito. Lendo o Peter Pelbart (2011), também reparo que ele o toma em suas reflexões a partir do filósofo Giorgio Agamben. Busco me inteirar um pouco mais sobre ele e entendo, grosso modo, que Agamben pensa o conceito de vida nua em suas problematizações sobre o funcionamento da política sobre a vida para designar as existências desprovidas de direitos (AGAMBEN, 2007).

Não ter uma certidão de nascimento é uma condição de existência inexistente para muitos adolescentes que passam pela instituição socioeducativa com a própria carne e nada mais. E será a carne deles a mais barata do mercado, como canta Elza Soares? 🎵🎵 A carne que vai de

¹⁵ Música: Alegria, alegria. Composição: Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso

graça pro presídio / E para debaixo do plástico / E vai de graça pro subemprego / E pros hospitais psiquiátricos.🎵🎵¹⁶? Pensamos que sim, pois são carnes negras e pobres. Ainda mais pobres porque são negras e ainda mais negras porque são pobres. Não tem como fugir desse debate aqui, sobretudo no atual contexto social e político com a eleição do atual presidente da república, acontecimento que traz novo vigor para a negação do racismo como estruturante das relações sociais e como operador do genocídio da população negra. Além do quê, adolescentes pretos ou pardos que cumprem medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade no Brasil – assim como os do espaço da nossa pesquisa – representam mais da metade dos socioeducandos do sistema. Em 2014, eram 56% de adolescentes considerados negros cumprindo medida de restrição e privação de liberdade (BRASIL, 2017); 61,03% em 2015 (BRASIL, 2018a); 59,08% em 2016 (BRASIL, 2018b) e 56% em 2017 (BRASIL, 2019b). Estamos, portanto, diante de um público predominante negro.

Lúcia Xavier (2020), ao refletir sobre os caminhos das lutas contra o racismo na contemporaneidade, levando-se em consideração, sobretudo, o contexto da pandemia do coronavírus, nos apresenta um cenário que vai se organizando a partir do

debate sobre a inexistência do racismo como causa estrutural das desigualdades raciais; as tentativas de desregular direitos da população negra, como a política de cotas nas universidades; o não reconhecimento dos direitos trabalhistas das trabalhadoras domésticas; a criminalização dos negros, sobretudo dos jovens; o tratamento com inferioridade e a veiculação de imagens simbólicas de negros subordinados como a do deputado Hélio Fernando Barbosa Lopes (Hélio Bolsonaro). (XAVIER, 2020 p. 20).

Lembra-nos ainda, como componente desse pacote de ataques à população negra, a posse de Sérgio Camargo à presidência da Fundação Cultural Palmares, criada para preservar e disseminar a cultura negra no Brasil. Camargo, homem negro, trata o racismo como inverídico, inexistente, chegando a descrever o movimento negro como escória maldita.

Enquanto a política nacional (e internacional) se movimenta contra o reconhecimento das questões raciais geradoras de desigualdades e de violências, a sociedade, não raramente desimplicada e igualmente descrente, assiste a episódios de genocídio de corpos negros como

¹⁶Música: A carne. Composição: Seu Jorge / Ulisses Capelleti / Marcelo Fontes do Nascimento.

o caso de George Floyd¹⁷ nos Estados Unidos e do jovem João Pedro¹⁸ no Brasil, só pra citar alguns exemplos de grande repercussão midiática.

De acordo com o Atlas da Violência de 2021, os negros representaram em 2019 77% das vítimas de homicídio. A taxa de violência letal contra negros foi 162% maior do que contra não negros. A chance de um negro ser assassinado é 2,6 maior do que um não negro. Em praticamente todos os estados brasileiros – com exceção do Paraná e de Roraima – um negro tem mais chance de ser morto do que um não negro (CERQUEIRA, 2021).

A intensa concentração de um viés racial entre as mortes violentas ocorridas no Brasil não constituiu uma novidade ou mesmo um fenômeno recente. Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão, nomeando-as de diferentes modos, conforme apontado por Ramos (2021): discriminação racial (1978-1988), violência racial (1989-2006) e genocídio negro (2007-2018). Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam queda. (CERQUEIRA, 2021, p. 49).

Entre o público jovem, a cada 23 minutos morre um negro. Em 2018, 23.100 jovens negros com faixa etária predominante entre 14 e 29 anos foram mortos – uma média de 63 mortes por dia (XAVIER, 2020).

Diante do atual cenário político, social, econômico e sanitário, temos visto se intensificar ainda mais as desigualdades raciais que, historicamente, produzem violências contra a população negra, inclusive perpetrada pelo Estado principalmente pelas forças militares.

Só para citar um exemplo: em Recife, após dois meses das determinações de isolamento social em decorrência da pandemia do coronavírus, uma pesquisa realizada pelo laboratório de dados sobre a violência armada no Brasil identificou que o número de mortes a tiros cresceu 15% em Pernambuco (STABILE, 2020). Os casos registrados concentram-se, especialmente, nos territórios periféricos da região metropolitana do Recife, vitimando mais intensamente pobres e negros. De acordo com a pesquisadora Edna Jatobá, em entrevista a STABILE (2020)

¹⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>

¹⁸ Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-joao-pedro-adolescente-morto-em-conjunto-de-favelas-no-rj.ghtml>

do Ponte Jornalismo, o contexto da pandemia tornou mais nítido a realidade de truculência e violência das ações policiais nas periferias, que se intensificaram nesse período.

Imaginamos aumento da truculência, mas não despertamos para o quanto isso é comum nos espaços periféricos. Essa população de pele preta já tem direito de ir e vir cerceado, muitas vezes pela polícia, da maneira mais arbitrária e sem nenhuma justificativa. Falamos agora de uma excepcionalidade, das pessoas ficarem em casa para aumentar a proteção e evitar a transmissão do vírus, mas não necessariamente para essas pessoas onde a violência continua presente se garante segurança. E, nesses espaços, isso tem aumentado (mortes). O isolamento não tem protegido certa parte da população nem de uma coisa, nem de outra (Edna Jatobá em entrevista ao Ponte Jornalismo).

É considerando essa realidade que se entende o extermínio da população negra pela ótica genocida que, de acordo com a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952), é definida

como qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal: a) matar membros do grupo; b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo; c) submeter intencionalmente o grupo a condição de existência capazes de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial; d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio de grupo; e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo. (BRASIL, 1952).

Pensar o extermínio dos negros, inclusive, é não se restringir aos dados que revelam os altos índices de assassinato dessa população, mas considerar o extermínio simbólico impetrado contra seus corpos em decorrência das más condições de existência que assola, sobretudo, esse grupo, alvo da seletividade criminal, do racismo institucional, do controle repressivo dos aparelhos militares do estado e da ausência de políticas públicas (GOIZ, 2016).

É sobre isso que nos fala o bloco de anotações da técnica Esperança. Que vidas são essas? E o que nos afeta é a dimensão de “vidas de ausências”, assim como as vidas secas de Graciliano Ramos. Em nosso primeiro encontro, as profissionais vão sinalizado que essas ausências refletem na relação com as diversas instituições que circunscrevem a vida dos adolescentes antes da chegada à instituição socioeducativa:

- **A escola**

Robson: O que me chamou atenção foi a fala sobre a escola. A gente ter que pôr o menino na escola. Um espaço que pra ele nunca teve o mesmo significado que a

escola tem pra gente, né? De ter a faculdade, de ter um curso técnico, um curso profissionalizante. Quem quer que ele faça aquele curso profissionalizante? O juiz quer que ele faça o curso profissionalizante. É bem distante dele. Ah, é o curso do SENAI. Quem fez SENAI? Tem menino aqui que nem sabe o que é SENAI. A família não sabe o que é SENAI, um curso profissionalizante.

- **O trabalho**

Cristal: O trabalho vem como uma necessidade de suprir, que geralmente é isso que ele conta na realidade dele, né? De trabalhos que não precisem de nenhum tipo de formação e que com doze anos eles consigam fazer.

- **A família**

Esperança: Como já houve relatos, de familiares mesmo, de chegar pra gente e dizer: Ah! O relatório já vai agora, né? Tem como ficar mais um pouquinho? Ai dentro eles vão estar mais seguros.

Robson: Quantas vezes as mães já disseram: agora eu durmo porque eu sei que ele tá preso. Eu sabendo onde ele tá agora eu consigo dormir, porque a polícia não vai bater toda noite na minha casa atrás dele.

Vidas de ausências no âmbito da escola, do trabalho, da família. Que vidas são essas?

Sabe-se que para uma pessoa sem documentação básica é vetada uma série de direitos, visto que sem certidão de nascimento o sujeito não tem acesso a outros documentos, não pode se inserir na escola, é atendido no sistema de saúde apenas em caso de urgência, não pode ter trabalho formal, votar ou ser inserido em políticas sociais.

Vou me debruçando sobre esse debate aqui e eis que ocorrem as provas do ENEM 2021, cujo tema da redação é “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, que buscou provocar a reflexão sobre a ausência da documentação básica na vida de um número expressivo de brasileiros e os prejuízos dessa falta a esses sujeitos. Como canta Seu Pereira e Coletivo 401, o tema da redação nos mobiliza a refletir sobre 🎵🎵 O mal que a globalização

pode fazer a quem ainda não tirou carteira de identidade. A utopia de uma sociedade justa, culta. O falso moralismo, a falsa liberdade. Esse sistema 'fêla' da puta¹⁹ 🎵🎵.

Em um dos textos de apoio da redação para auxiliar os participantes a realizarem suas escritas, um mapa da invisibilidade – que segue abaixo – indica o número estimado de brasileiros sem registro de nascimento.

Figura 1 – Mapa da invisibilidade no Brasil



Fonte: IBGE

De acordo com o mapa, só no Nordeste mais de 800 mil brasileiros não possuem registro de nascimento e os adolescentes, referidos pelas técnicas, compõem esse número. Com o ENEM vimos, do dia para noite, um tema tão invisível, assim como os sujeitos sem registro civil, tornar-se evidente, notável, discutido, propagado nas redes sociais, causa de espanto e estranheza, pois chega parecer inimaginável que tantas pessoas não possuam, sequer, a certidão de nascimento. Até para o ex-presidente Lula – reconhecido pela mobilização de um dos governos mais democráticos e pautados na justiça social da história do Brasil – a iniciativa de combate ao sub-registro lançada pela Secretaria de Direitos Humanos da sua presidência foi

¹⁹ Trecho da música “Rabissaca”. Composição: Jonathas Pereira Falcão. Banda: Seu Pereira e Coletivo 401.

causa de espanto. Em entrevista, o deputado Nilmário Miranda, secretário de Direitos Humanos em 2003, relata a reação de Lula ao saber sobre essa ação:

O Lula falou: “O que é isso?”. Eu falei: “Ué! Porque existem milhões de pessoas que não têm a certidão de nascimento”. O Lula falou: “Você está brincando! Não existe quem não tem certidão. Quem não tem certidão não existe. Eu não conheço ninguém que não tenha certidão”. Eu falei: “Esse que é o problema. E são milhões”. Eram milhões, milhões de pessoas, muito mais do que a gente pensava. (MIRANDA, 2015 p.80).

Causa realmente espanto que tantas pessoas vivam sem existir civilmente e a pergunta que nos atordoa é: como essas pessoas fazem pra viver? Pois, apesar disso, elas continuam vivas.

Compondo o meu movimento reflexivo enquanto escrevo essas linhas, me lembro da diarista que quinzenalmente vem à minha casa. Ela me revelou em uma de nossas conversas que sua filha, de 18 anos, e seu filho, de 15, ainda não possuíam documento de identidade, ao passo que ela me pediu orientação sobre como proceder pra resolvê-lo. Ela se lamenta, vez ou outra, e se questiona porque nunca foi atrás de retirar essa documentação, numa tentativa, parece-me, de obter uma resposta que deveria ser fácil, mas não é. Sabe quando a gente para diante de nós mesmos e nos perguntamos “por que mesmo eu nunca...”? Entre questionamentos e lamentações ela vai contando como a vida foi acontecendo, os caminhos áridos, secos, dolorosos (literalmente, diante das pancadas e quase morte pelo ex-marido, pai de seus filhos). Diz-me que essas coisas a deixaram perturbada, desorientada na criação dos filhos. Reflete sobre as consequências de não saber ler, nem escrever: “a pessoa que não sabe ler nem escrever é um tristeza”, diz com frequência. Anuncia vez ou outra que vai voltar a estudar, mas logo desiste diante da carga horária de trabalho intensa, de segunda a sábado, de manhã até de noite. Um chão bem difícil de pisar, de vida sofrimento.

Fernanda da Escóssia (2021), autora de um dos trechos que também serviu de apoio para os participantes do ENEM, escreveu um livro/tese sobre pessoas que viviam sem documentações básicas, como a certidão de nascimento e o RG, e uma de suas linhas de análise foi buscar entender como esses sujeitos se produzem e forjam suas existências a partir da exclusão e de tantas ausências de direitos. E agora, José? Para onde, sem certidão de nascimento? Sem RG?

A diarista aqui de casa, entre vassouras, rodos, panos, sabão, detergentes e lágrimas, me revela sutilmente como a vida dela e dos filhos vai se dando numa relação ora harmoniosa, ora intensamente conflituosa. Ela se queixa com frequência da rebeldia dos jovens, sobretudo da

menina. Segundo ela, o menino não dá muito trabalho. Fica mais em casa, vai à escola, só é um pouco preguiçoso para auxiliar nas atividades domésticas. Em relação à menina, já com 18 anos, lamenta o fato de não se interessar pelo estudo, pelo trabalho e se submeter a uma relação abusiva com o namorado. Comenta que a filha culpa-a pela vida infeliz, acusando de não ter dado atenção devida durante sua infância, ao que ela me diz: “Sabe o que foi? Eu sofri demais na mão do meu ex-marido, isso me deixou perturbada, eu fiquei com a cabeça boa não, não soube cuidar deles direito”. Conclui sua narrativa mostrando uma foto da filha e diz: “Olha que tipão de mulher. Ela é bonita, viu?”.

Nesse vai e vem de nossas conversas, ela me pede para ajudá-la com a questão do RG dos filhos, está decidida dessa vez não deixar passar. Para a retirada desse documento, aqui em João Pessoa, é preciso fazer o agendamento pelo portal do governo do Estado, o Portal da Cidadania. Para uma pessoa que não sabe ler e escrever, realizar uma ação dessa é extremamente inviável. Os filhos poderiam tentar, já que possuem celular, mas não se interessam. Então, como tem sido, ela dá seus pulos e me solicita como rede de apoio. Os agendamentos são liberados apenas nas segundas feiras. Tentei por algumas semanas, mas sem sucesso, pois sequer o sistema abria, acho que diante do número de pessoas conectadas, mas ela estava determinada a resolver isso e sempre me lembrava desse compromisso. No dia 22 de novembro de 2021, consegui agendar a retirada do RG para seu casal de filhos.

Trago esse breve e superficial relato porque, simplesmente, não posso deixá-lo passar em brancas nuvens enquanto escrevo sobre sujeitos desprovidos de direitos básicos de documentação tendo um exemplo dentro da minha casa. Além do quê, ele me mobiliza a ver a vida que flui e que continua se produzindo ainda que de forma precária.

A vida produzida na precariedade reivindica uma apreensão de si mesma de modo que seja considerada uma vida, como nos ajuda a refletir a Judith Butler (2010, p. 13): “una vida concreta no puede aprehenderse como dañada o perdida si antes no es aprehendida como viva”. Acontece que o entendimento da precariedade da vida constitui-se em uma noção política, produzida por operações de poder. Desse modo, não quer dizer que reconhecer a precariedade da vida signifique uma decisão por protegê-la, mas ao contrário, pode se decidir por condená-la: “Puede ser que, según apuntan Hegel y Klein, cada cual a su manera, la aprehensión de la precariedad conduzca a una potenciación de la violencia, a una percepción de la vulnerabilidad física de cierto conjunto de personas que provoque el deseo de destruirlas” (BUTLER, 2010 p. 15).

Butler vai nos dizer que a vida precária que incita o desejo de destruí-la é a vida desinvestida politicamente, pois não reconhecida no enquadramento representacional que

produz o paradigmaticamente humano: “este é o rosto humano em sua deformidade, em seu extremo, não aquele com o qual somos convidados a nos identificar” (BUTLER, 2011 p. 26). Capturar a precariedade da vida do outro de modo a superar o desejo de destruí-lo só é possível no interior de uma ética que nos transporta para o entendimento do outro a partir da sua própria condição de existência: “responder ao rosto, entender seu significado, quer dizer acordar para aquilo que é precário em outra vida ou, antes, àquilo que é precário à vida em si mesma” (BUTLER, 2011 p. 19).

Mas como se conectar com a condição de existência de vidas precárias que sequer existem civilmente? Como transpor o desejo de destruir essas vidas quando elas são lançadas fora da moldura de humanidade e apresentadas apenas em formas desfiguradas? Como reconhecer como vivas essas vidas que estão incluídas no ordenamento apenas sob a forma de sua exclusão (AGAMBEN, 2007)? Eis nosso compromisso e nossa luta ético-política.

Essa é a realidade inimaginável de milhões de brasileiros sem documentações básicas de identificação, a realidade de milhares de adolescentes capturados apenas por sua representação de delinquente (pois nunca capturados antes pela sua condição de existência antecedente à prática infracional). Foi vivendo na precariedade que os adolescentes referidos pelas técnicas chegaram à instituição socioeducativa. Que suas vidas não sejam apreendidas, por muitos, como vivas ou que estejam na linha da morte, ainda não morreram e vivem. Se uma vida ou uma sobrevivida a dimensão de ser existente é indiscutível. E agora, José? Para onde, sem registro de nascimento? Para a socioeducação?

Dispomo-nos a pensar quais vidas são as dos adolescentes que chegam à unidade e, a partir da fala das técnicas, vamos nos afetando pelo entendimento de que suas vidas são caracterizadas pela ausência, pela precariedade, onde o Estado não chega.

Cristal: [...] qual é a presença do Estado? Muitas vezes são os traficantes que conseguem ou milícia que consegue colocar uma TV a cabo dentro de casa, puxar uma internet, uma água, uma luz. Então, assim, o Estado não entra na vida deles, né?

Cláudia Amorim: O adolescente já chega pra gente com N – vamos colocar no termo um pouco pejorativo – problemas, com N problemas, que seria uma questão social que vai muito além do que ele chega pra cá, pra gente, né? Então ele vem de uma história que na maioria das vezes, na maioria dos casos, faltou muita coisa pra ele.

Entretanto, Fernanda da Escóssia (2021) nos provoca a pensar, a partir de Veena Das e Deborah Poole (2004), que onde aparentemente o Estado não chega também há Estado, pois ele também se faz nas margens. Pensar a precariedade e a ausência na vida dos adolescentes é também pensar a presença do Estado em suas dimensões biopolítica (FOUCAULT, 2005) e necropolítica (MBEMBE, 2018), aquele que opera no jogo estratégico da exclusão e inclusão, que por um lado faz viver e por outro deixa e também faz morrer.

Nesse sentido, entende-se que o Estado biopolítico opera nas margens permitindo a manutenção da fronteira entre os “adequados e inadequados sociais” e cuidando para que não se perca, em níveis avassaladores, o controle de quem produz vida e subjetividade no território marginal. A vida nua à qual nos referimos acima é produzida pelo próprio biopoder para sobre ela operar por meio do controle e da norma. A vida nua, faz-nos refletir Pelbart (2011), é a vida cuja forma não possui a qualificação que a viria preservar. O corpo nu é a sobrevida, o que instala a condição de sobrevivência do homem, que segundo o autor é efeito generalizado do biopoder contemporâneo.

A vida nua, como se sabe, não pode ser pensada como um estado biológico natural, que existiria originalmente, para depois ser anexada a ordem jurídica pelo estado de exceção. Pois ela é precisamente, junto com o poder soberano, o produto dessa máquina biopolítica. Sendo assim, a partir da indissociabilidade entre vida e direito, de sua imbricação recíproca, talvez possa tentar-se, diz Agamben, mostrar a vida na sua não relação ao direito, sem que seja preciso, nem sequer possível, recuar a um qualquer estágio originário. (PELBART, 2011 p. 65)

Os adolescentes sem certidão de nascimento que estão cumprindo a medida provavelmente não chegaram à escola, ao sistema de saúde, ao sistema de assistência social, pois esse tipo de acesso não é possível sem documento. Mas chegaram ao Sistema Socioeducativo que, preservando as peculiaridades ao público que se destina, representa o Estado punitivo na vida dos sujeitos. Mas, se a gente pensar direitinho, punição é o que os adolescentes e mais milhares de brasileiros têm recebido desde seu nascimento, pois não seria o veto aos direitos mediante a falta de documentação básica uma contrapartida punitiva do Estado para aqueles que nunca buscaram retirá-los? (PEIRANO, 1986). Percebe-se, portanto, que para certos grupos humanos, os mais vulneráveis, aqueles cujas vidas não possuem o aspecto que lhe assegure investimento, a expressão punitiva do Estado é, desde muito cedo, o *modus operandi* de sua presença: aparentemente invisível, mas drasticamente atuante.

Com frequência nós, pesquisadoras, militantes e trabalhadoras do sistema socioeducativo, agonizamos nos debates e reflexões sobre a paradoxal questão: Por que o Estado se revela na

vida desses adolescentes apenas após o cometimento de um ato infracional? Por que ele se efetiva apenas pela sua expressão punitiva, ainda que norteadada por uma política de garantia de direitos? Como colocam Nunes et. al (2017, p. 12), “por mais paradoxal que isso possa parecer, é justamente quando o estado falta na perspectiva da inclusão dos direitos sociais que ele chega com a abordagem penal”.

O não investimento na vida dos adolescentes, retratada nas falas das profissionais, informa sobre o funcionamento da maquinaria do Estado biopolítico que, embora opere a partir dos enunciados dos direitos garantidos – o contrato –, permite que esses direitos não sejam efetivados em seus dispositivos mais básicos, como uma certidão de nascimento.

De acordo com Holston (2013), a efetivação dos direitos no Brasil ocorre de forma desigual e seletiva conforme a condição sócio-político-econômica do sujeito em questão. Novamente me lembro de Édio Raniere ao apontar um outro paradoxo, quando diz que o direito que protege o oprimido é o mesmo que permite a miséria que o oprime (MARASCHIN; RANIERE; DIEHL, 2014). É dessa forma que o Estado se faz presente na vida dos adolescentes que chegam à medida socioeducativa e na vida de outros grupos humanos. Sua presença se articula na e com a ausência, a falta, a defasagem, a insipiência.

É disso que as profissionais vão nos falando. Das misérias que produzem os adolescentes, deixados sob o amparo da própria sorte, ou melhor, da própria morte. A morte que, ironicamente, legitima-se na política de vida (bio-política) que, ao atualizar o poder soberano ao invés de decidir, em um estado de exceção, qual vida pode ser eliminada sem que isso seja considerado um homicídio, passa a decidir qual vida deixa de ser politicamente pertinente e, portanto, desinvestida (PELBART, 2011). Transforma-se, com isso, a política de vida em política de morte, em necropolítica (MBEMBE, 2018), onde não apenas se deixa morrer, mas onde também se faz morrer. Não nos deixa exagerar os casos de mortes por ações policiais que mencionamos anteriormente e tantos outros que acompanhamos com frequência.

A necropolítica é um conceito desenvolvido pelo historiador e cientista social camaronês Achille Mbembe para pensar como na contemporaneidade determinados modos de vida encontram-se subjugados ao poder da morte (MBEMBE, 2016). A necropolítica em Mbembe não é uma desconsideração da biopolítica de Foucault, mas um direcionamento do olhar para um política que além de produzir subjetividades adequadas a uma forma social – relegando aquelas que não se adequam à norma – tem como objetivo o aniquilamento de vidas através da gestão da morte, decidindo quem deve morrer e como deve morrer.

[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016 p. 146).

Mbembe lança sua análise a partir de uma perspectiva pós-colonial considerando como o funcionamento de uma necropolítica vem se efetivando desde a colonização e descortinando como esse dispositivo é produzido no seio do sistema capitalista atual. Nesse modelo, torna-se supérfluo aquele cuja vida não está inserida na ordem da produção que se dá por meio da troca de mercadoria, da compra e venda da força de trabalho (HILÁRIO, 2016). Para esses sujeitos resta a exclusão, a vida nua que, no contexto da necropolítica, interessa menos sua gerência do que seu aniquilamento.

Ponho-me a pensar nos mundos de morte nos quais estão inseridos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e torno a lembrar sobre a discursividade deles sobre como percebiam as dificuldades que circunscreviam suas existências. Como já mencionei, ao questioná-los sobre os desafios que pensavam enfrentar após o cumprimento da medida, eles expressaram a inexistência de tais obstáculos, pois, segundo eles, nada os impediria de se desvincularem da prática infracional caso eles quisessem. Para eles, era uma questão apenas da ordem do querer e anunciavam que se percebiam como os únicos responsáveis por esse movimento: “eu entrei, eu saio”. As colocações dos adolescentes me deslocaram. Esperava as mais variadas respostas. Na época, discuti essa questão a partir de uma adesão ao discurso hegemônico da meritocracia, ou seja, os adolescentes acessam uma discursividade de relevância social que coloca o indivíduo isolado frente suas decisões sem considerar o conjunto de elementos que circunscrevem suas vidas, que podem ou não agenciar com eles rumo a novos caminhos. A sua impertinência política diante da sociedade os coloca frente a uma condição de abandono que os faz perceber que nada possuem além de si mesmos, como a fala da profissional nos ajuda a pensar:

Cristal: A gente até falou anteriormente que o Estado termina entrando pela instituição, pelo sistema socioeducativo, da forma mais básica possível, que é [pelo] direito de documentação para ser reconhecido como mais um habitante brasileiro. Então, assim, é uma evolução a compreensão política porque, assim, já lá no território ele não tem... qual é a presença do Estado? Muitas vezes são os traficantes que conseguem ou milícia que consegue colocar uma TV a cabo

*dentro de casa, puxar uma internet, uma água, uma luz. Então, assim, o Estado não entra na vida deles, né? E essa escola termina que também não consegue alcançar essa importância na vida deles por diversos motivos como alguns a gente já colocou. Então, assim, até a questão do voto, de eleger, quem tá na frente, vai fazer o que por mim? Ninguém nunca fez nada por mim, eu sempre tive que me **virar**. Talvez, por isso, esse discurso mais independente, mais autônomo cole tão bem, porque eu sempre tive que me virar. Desde os sete, oito anos de idade eu tava no sinal pedindo dinheiro pra ajudar minha mãe, eu tava pegando um frete pra ajudar minha mãe e eu tava depois já trabalhando ou traficando pra comprar minhas coisinhas. Então, assim, nem os responsáveis perto e o Estado entra nesse lugar de fazer diferença na minha vida, né? É como se realmente eles se bastassem, que tem que correr atrás do que eles querem pra vida deles e aí como não conseguiram muitas coisas que fizessem eles acreditar neles mesmos vai e pega o que tá mais fácil, o que tá mais perto, né. Tudo parece muito distante né? É preciso muito autoconhecimento, muito acreditar em si mesmo pra conseguir correr atrás de coisas maiores. Parece realmente tudo muito distante para realidade deles uma compreensão do político de uma forma mais ampla. Esse Estado não chegou, em momento algum. Quando chega, chega a polícia na porrada, muitas vezes, não sempre, muitas vezes. E também a gente aqui, não necessariamente vê da melhor forma.*

Ausência de direitos básicos, o crime como meio de subsistência, a violência policial contra os corpos. O relato de Cristal nos faz ver como a política de morte opera na vida dos adolescentes e como ela continua operando mesmo após a inserção na medida socioeducativa: “*E também a gente aqui, não necessariamente vê da melhor forma*”.

Ao ler esse trecho, o que me provoca é a seguinte questão: o que cabe à vida nua frente ao mundo? Cristal diz: *ninguém nunca fez nada por mim, eu sempre tive que me **virar***. É na lógica da viração onde se produzem as vidas desassistidas dos adolescentes, de sujeitos que não existem para o Direito por serem vidas não localizáveis, diante da ausência de registro. Aliás, vidas localizáveis a partir do ato infracional, pois antes disso a inoperância do Estado, longe de garantir os recursos que possibilitam suas existências enquanto sujeitos políticos de direito (moradia, educação, saúde, segurança), permite que esses adolescentes sobrevivam na e com a ausência destes, conferindo-lhes os aspectos de precarização que não lhes assegura proteção, mas destruição, como Butler nos ajuda a refletir.

Na realidade desses adolescentes, seus discursos de tom meritocrático representam uma compreensão de si enquanto sujeitos dessa precariedade jurídico-político-institucional. A fala meritocrática não é vangloriação, mas expressão de sua maior fragilidade, ou seja, a sua vida nua. Onde o Estado ou outro segmento nunca foram capazes de alcançar de forma efetiva, apenas por meio da punição.

A partir das profissionais e dos teóricos que nos auxiliam nessas problematizações, vai ficando mais evidente para nós quem são os adolescentes que chegam à unidade socioeducativa: o sujeito da viração. O foco da necropolítica e da biopolítica estatais. À vida nua cabe “a viração”. Ela precisa se virar. A existência inexistente obriga a criar os próprios mecanismos de garantia e de proteção. No caso desses adolescentes, esses mecanismos são promovidos, muitas vezes, no seio da criminalidade: “*Muitas vezes são os traficantes que conseguem ou milícia que consegue colocar uma TV a cabo dentro de casa, puxar uma internet, uma água, uma luz (Cristal)*”.

As profissionais sensíveis a esse entendimento vão nos anunciando que é na lógica da viração onde a prática infracional se assume como um caminho, um plano de forças, uma linha de fuga. Não estamos querendo dizer que ele é o único, mas é uma composição possível que se torna real levando-se em consideração suas experiências e afetações. Realidades que não encontram passagem no interior daquilo que se referenda nos instrumentos legais de proteção e garantia de direitos, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que preconizam os direitos fundamentais à saúde; à educação; ao respeito e dignidade; à profissionalização; à proteção no trabalho; à cultura, esporte e lazer, dentre outros (BRASIL, 1990). Daí, talvez, possamos entender um pouco melhor o fogo na escola, possivelmente uma denúncia contra o que devia ser um direito na vida, mas surge apenas como uma obrigação na sobrevida.

Lembro-me da Maria Cristina Vicentin (2009) ao refletir sobre as rebeliões provocadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação como uma linha de fuga à necropolítica que os confronta. As rebeliões, nas problematizações da autora, operam a reivindicação ao direito de ter direitos. Um posicionamento de embate frente ao assujeitamento que se impõe na relação com as instituições e a sociedade.

A rebelião dentro da instituição assim como a rebelião que o levou para a instituição (o ato infracional) impõem-se como potência instituinte de participação na dinâmica social. Subverte-se a ordem como uma forma de reconhecimento e autonomia frente à marginalização, indiferença e invisibilidade a que estão submetidos. Uma ação recíproca de recusa à integração, como nos faz pensar Oliveira (2001).

Esses adolescentes dispõem a própria vida, que é o próprio escudo no movimento de resistência à política de morte. Por mais paradoxal que isso possa parecer, esses sujeitos apostam a própria vida para mantê-la. Vicentin (2009, p. 110) interroga-nos: “se a pena de morte para esses jovens já está instalada sem juízo prévio, transmitir a realidade em si, isto é, fazer “espetacular”, performático, o real da morte e da miséria que domina a vida da periferia não é uma estratégia de combate ao aniquilamento?” (p.110).

Se for uma sobrevivida para nós, talvez seja um caminho de afirmação de suas existências para eles. A prática infracional embora manifeste, unicamente, um meio de garantia de uma sobrevivida, também se engendra como uma possibilidade de inscrição social. Se não existo como vida legítima, existo como vida dissidente. Se não existo como vida desejada, existirei como indesejada, mas não deixarei de existir. É uma dimensão de existência que se torna visível (o infrator) e quando invisível se faz sensível (o medo do infrator).

Gosto das reflexões da Cristina Vicentin porque nos ajuda a pensar que, ao assumir a prática infracional como possibilidade de ação no mundo, os adolescentes instauram um movimento que se torna também político. Os impertinentes políticos encontram no ato infracional uma possibilidade de inscrição política. Que provocação complexa essa que a Cristina nos traz. Acho que o Peter Pelbart tem mesmo razão quando nos indaga:

Não precisaríamos de instrumentos muito esquisitos para avaliar a capacidade dos chamados “excluídos” ou “desfiliados”, ou desconectados de construir territórios subjetivos a partir das próprias linhas de escape a que são impelidos, ou dos territórios de miséria a que foram relegados, ou da incandescência explosiva em que são capazes de transformar seus fiapos de vida em momentos de desespero coletivo? (PELBART, 2011, p. 22-23).

Que instrumentos seriam esses? Resposta igualmente difícil, dada a impossibilidade de se constituir enquanto um modelo, uma fórmula. Porém, lendo o Peter e a Cristina, podemos localizar pistas para pensar que a vida em sua acepção mais radical, espetacular e hiper-realista como é a vida em rebelião (dentro e fora da unidade) dos adolescentes torna-se instrumento político de reversão dos territórios de morte e de miséria a que desde muito cedo foram relegados, a partir do mínimo que lhes resta, o corpo nu, o corpo insuportável e impossível de que nos fala López-Petit (2000): aquele que se constrói em um política de subversão à identidade e à norma, visto que estas nunca lhes valeram como ferramentas de garantia de direitos, mas apenas de controle e punição.

A vida da/na infração radicaliza a vida colocada na fronteira da morte desde o nascimento, expressa a vida em rebelião, em desobediência diante do que a constrange e contra

a sujeição materializada nas relações tensas entre adolescente, instituição e sociedade. “Lançados na impossibilidade, estes jovens acentuam a provisoriedade e a vida por meio da prática infracional” (VICENTIN, 2011 p. 112) a(de)nunciando sua vida nua, que

desprovida de toda a qualificação que viria proteger vê-se sem escolha pra resistir, senão pensando para além do julgamento e autoridade que a condenam, como potência, se autorizando a si mesma, recusando toda autoridade. Então a vida nua já não se submete a uma soberania que lhe é exterior, e afirma a sua própria (PELBART, 2011, p.67).

Adentrar numa problematização dessa natureza é um desafio para quem a topa, pois nos mobiliza a um deslocamento que só se torna possível a partir de um intenso vigor para o pensamento crítico e para a resistência contra todo movimento que, ao nos situar na linha de defesa dessas existências, buscam nos afirmar como incentivadores de bandidos.

As nossas técnicas parecem topar esse desafio. A cada fala, a cada reflexão elas me afetam, lançam luz em uma gama de questões que rodeavam minha cabeça solitária desde o tempo da dissertação, ao passo que sinto que elas mesmas vão também se deslocando. Elas estão sentadas no chão, mas as sinto me ajudando a caminhar naquele solo. Já no primeiro encontro, Roberta? Sim, já no primeiro encontro. Podia estar completamente enganada, mas sou invadida por essa sensação, elas me aceitaram. Viva!

Elas continuam me guiando pelo debate institucional em sua implicação biopolítica e necropolítica: começam pela escola, tocam na questão do trabalho, da família, mas também são instituição, são Estado. E agora, José (s)? E agora, Maria (s)?

♪♪ Se você gritasse,

Se você gemesse,

Se você tocasse A valsa vienense,

Se você dormisse,

Se você cansasse,

Se você morresse...

Mas você não morre, Você é duro, José!

Você marcha José, José para onde?

Marcha José, José para onde? José para onde? Para onde?²⁰ ♪♪

²⁰ Poema: E agora José? Autor: Carlos Drummond de Andrade. Musicada por Paulo Diniz.

PARA O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO!

Para a unidade socioeducativa é que vão os adolescentes atendidos pelo território da nossa pesquisa, adolescentes que estão na linha na morte, mas, como não morreram, duros que são, chegam até a medida de privação de liberdade. Na unidade também é onde estão nossas técnicas, incumbidas da responsabilidade de acompanhar e avaliar os socioeducandos em nome de uma suposta (re)socialização. “Re” entre parentes para chamar atenção à seguinte questão: esses adolescentes já foram em algum momento de suas vidas socializados, no sentido de terem sido inseridos politicamente no contexto social? As técnicas nos comunicam que não. E agora, Marias? E agora, socioeducação?

Cláudia Amorim: Ele vem de uma história que na maioria das vezes, na maioria dos casos, faltou muita coisa pra ele e é como se a gente, X²¹, Instituição, tivesse que dar conta de tudo isso que meio que faltou pra ele.

Esperança: Aí termina que se joga essa responsabilidade, né? Pra X²². O menino tá aí, então, tem que se fazer isso. Tem que se tirar esse documento, tem que colocar esse menino na escola, tem que colocar ele nisso, como se tivesse que dar conta nesse espaço de tempo. Tentar, não é? Como se fosse assim... questão retroativa... consertar. A sociedade não deu conta. Então joga pra X que X vai dar conta.

Doze, 13, 14, 15... 18 anos de ausências e lacunas revertidos em no máximo três anos. Como fazer funcionar essa conta, como fazer pra dar conta, questionam as profissionais. E agora, Marias? Quem é que paga a conta? O que é que vocês nos contam?

SE É PRA CONTAR VAMOS LÁ!

²¹ Cláudia menciona nome da instituição, por isso, substituo pela letra x.

²² Aqui da mesma forma

5.1 RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 1

Como já mencionei mais acima, no primeiro encontro organizamos um varal com poemas sobre sentimentos e a ideia era de que ao final da discussão – a partir da dissertação – as técnicas escolhessem um poema e compartilhassem como aquele sentimento se relaciona às problematizações que tecemos naquela tarde. Levar esses poemas foi também uma espécie de carta na manga. Era nosso primeiro encontro, não sabíamos o que esperar, não tínhamos certeza se as técnicas estariam disponíveis para expor suas percepções e pensamentos desde o primeiro momento, sabíamos que elas podiam querer falar ou não, era o início da construção de uma relação de confiança. Elas poderiam aderir ou não à proposta, então pensamos em carregar os poemas como mais uma ferramenta provocadora das expressões; mas o tempo foi pouco, em torno de duas horas, para a explosão das questões que foram lançadas, e sequer conseguimos sacar os poemas.

Sentia como se elas me dissessem: “nós vivemos isso aqui e por isso sabemos falar sobre, não se preocupe, nós vamos te **contar** como é”. Entendi mais um pouco o que é fazer cartografia nessa tarde. Em nenhum momento me senti no lugar DA PESQUISADORA que levava O CONHECIMENTO para as técnicas, e acho que isso fez toda a diferença para que elas se sentissem confortáveis para se colocar.

Eu e as técnicas tínhamos interesses em comum – a temática da socioeducação – e experiências diferentes – eu, pesquisadora e elas, profissionais do sistema. O que temos a dizer umas para as outras? Como constituir um plano comum a partir dessas aproximações e distinções? Não tinha essa resposta pronta, deixei isso evidente e revelei que o meu maior desejo era poder construir junto com elas. Como nos dizem Sade, Ferraz, e Rocha (2016), não era possível delimitar previamente os limites das possibilidades de nossa ação e seus efeitos e tudo que tínhamos era a disposição para agir, e seria essa disposição que, esperava eu, aos poucos se transformaria em confiança. Esta se produz quando nos dispomos a agir mesmo que na indeterminação. Elas poderiam se disponibilizar ou não, confiar ou não, eu sabia disso, mas tudo que eu tinha era a minha própria disponibilidade e a esperança de que seria possível a construção de uma grupalidade entre nós. Mostrei isso para elas, compartilhei como vinha sendo afetada pela minha experiência enquanto pesquisadora e o quanto eu estava disponível para aprender mais, viver mais, experimentar mais e o meu desejo de construir parcerias com elas nessa jornada.

Ah, o desejo! Como foi importante torná-lo visível para as técnicas. Eu não tinha definições, eu não tinha objetivos pré-determinados, eu tinha o desejo de estar e dialogar com

elas. Mobilizar os desejos, movimento indispensável na perspectiva institucionalista da pesquisa-intervenção e cartográfica. Como nos diz Pereira (2007, p. 8), o desejo é como “um iceberg do qual só vemos a ponta aguda, cuja parte submersa é uma potência energética”. Quais são os desejos das técnicas? Como eles se (i)mobilizam em suas práticas com os adolescentes? Eu tinha interesse em saber.

Já que não conseguimos trabalhar com os poemas, pedi que elas escolhessem um e deixasse em seus caderninhos, quem sabe não os usaríamos depois, né? Conversamos sobre o dia para nossos encontros. Esse dia era uma terça, mas acordamos que nos encontraríamos semanalmente, nas segundas feiras, pois foi o dia que elas consideraram mais viável. Acertamos ainda que eu confirmaria minha ida com a coordenadora técnica um dia antes e que caso houvesse algum imprevisto a coordenadora também se comunicaria comigo. Lanchamos rapidamente, mas em um clima bastante descontraído, o que me animou mais ainda. Partimos rumo a novos encontros.

5.2 COMPARTILHANDO RESSIGNIFICAÇÕES

Impõe-se, para a realização de uma pesquisa sob o paradigma do cuidado, uma escuta aberta à surpresa, capaz de ouvir o novo sem reduzi-lo imediatamente ao já conhecido, de ouvir – e lidar com – o que não responde necessariamente às questões de pesquisa, o que desestabiliza as hipóteses com que vamos a campo, o que coloca arestas em um trabalho científico que se pretende redondo. Trata-se de uma postura ativa e generosa, de respeito e humildade, em que se ouve o outro que fala sem pressa, sem cortes, sem conversão imediata em texto ou conclusões, que implica maturação da palavra ouvida até que, junto dos demais sujeitos de pesquisa, decida-se o que fazer com ela. Há, aí, um tempo que se expande como uma coluna de ar, permitindo o respiro, a distensão, a dilatação do processo mediante o qual se apreende ou desvenda uma dada narrativa. Tempo para que ela repercuta e produza efeitos sobre o pesquisador. (MARQUES; GENRO, 2016 p. 331)

Leio esse trecho da Pâmela Marques e da Maria Elly Genro e me ponho a pensar sobre as desestabilizações provocadas por essa pesquisa e as escolhas feitas a partir delas. Será que fui capaz de fazer uma pesquisa cuidadosa? Uma pesquisa generosa que se prestou a ouvir o outro sem anteparos e sem a euforia de textualizar o dito e o não dito? Certamente precisaria colocar essa questão em reflexão mais aprofundada junto àquelas que foram convidadas para falar: as técnicas. Perguntar-lhes se elas se sentiram legitimadas em suas expressões para, então, oferecer uma resposta dessa natureza. No momento, o que tenho é a certeza de que me esforcei

para isso, sobretudo porque esta é uma postura que ainda estou aprendendo visto ser ela muito escorregadia e tensionada por práticas arraigadas de um conhecer/fazer científico tradicional.

Enfim, porque trago aqui essa reflexão? Na verdade para introduzir as discussões que se seguem e que me fizeram dar um giro em relação a certas expectativas que me permeavam antes do início da experiência com as técnicas. O texto da Pâmela Marques e da Maria Elly Genro busca lançar luz sobre os cuidados éticos na pesquisa com grupos subalternizados e começo a pensar nas ressignificações que essa pesquisa me impõe.

Intitulo o capítulo seguinte como **“A DECEPÇÃO MORA E A RAIVA VISITA”**. **Falhas e ausências institucionais na vida das técnicas: a precarização do trabalho** e, ao fazer isso, vou refletindo que quando da escrita do projeto deste trabalho utilizo o arcabouço teórico numa tentativa de enfatizar a condição de subalternidade dos socioeducandos, tendo em vista que, em sua grande maioria, fazem parte de grupos sociais que, mais fortemente, sofrem os efeitos de poder/saber produtores de controle e violências: pobres e negros. Tinha, nesse sentido, como uma das minhas expectativas com essa pesquisa evidenciar como as profissionais se relacionavam com a subalternidade dos adolescentes por elas atendidos, mas não é isso que se sobressai em nenhuma das oficinas que se segue e, claro, não seria eu que conteria esse fluxo. Foi a relação instituição/técnicas que se evidenciou com mais intensidade. Ela certamente reflete na forma como as técnicas se relacionam com os adolescentes em suas práticas, mas não é a grande cena como eu imaginava provocar. A partir desse deslocamento me aproximo de uma forma mais intensa das minhas interlocutoras de pesquisa, pois preciso confessar que, antes de chegar até elas, eram os adolescentes que permeavam minha memória e meus sentidos. Cheguei à unidade para fazer uma pesquisa com as profissionais, mas sempre procurava pelos adolescentes, vê-los, observá-los ainda que de longe. Era como se quisesse me conectar a eles por meio das técnicas.

Não que isso seja um problema, gente querida, mas sinto o desejo de compartilhar com vocês esse deslocamento, mesmo porque explicitá-lo é uma forma de afirmar, como nos diz a Pâmela e a Maria, nosso compromisso, em outros níveis, com a realidade que descrevemos, atentas ao outro em sua manifestação, de modo que ele seja, de fato, coautor do que pretendemos realizar (MARQUES; GENRO, 2016).

Em um certo encontro de nosso grupo de estudos, o colega Bruno Vieira – sempre tão provocador – lança-me o desafio de pensar sobre a angústia de mudar o meu foco dos adolescentes para as profissionais. Não havia refletido antes sobre isso, na verdade sinto que as técnicas foram tão excelentes condutoras dessa jornada que essa mudança se deu de uma forma

muito espontânea. As técnicas foram muito autênticas e souberam lançar mão do espaço da pesquisa para que essa autenticidade desse corpo ao trabalho.

Creio que a escolha metodológica também foi essencial nesse processo, mas o mais significativo foi o modo como as técnicas aderiram a ele. Ah!, a adesão das técnicas, tão significativa para o que produzimos. O que essa adesão significa, Roberta? Vocês querem, certamente, saber. E eu respondo: Significa resistência. Resistência a quê, Roberta? Ao que vamos ver caminhando por aqui.

6 A DECEPÇÃO MORA E A RAIVA VISITA. FALHAS E AUSÊNCIAS INSTITUCIONAIS NA VIDA DAS TÉCNICAS: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

“Efetivamente os sapatos apertavam-lhe os dedos, faziam-lhe calos. Equilibrava-se mal, tropeçava, manquejava, trepada nos saltos de meio palmo.”

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”

Ainda sobre decepção. É constatar, perceber que o sistema judiciário parece que age, às vezes, fundamentado pelo achismo.

Hoje vivenciei uma promotora de justiça, em meio à audiência, xingar ferozmente a mãe do adolescente, chamando-a de irresponsável e atribuindo culpa na trajetória dos filhos. É certo que também vejo responsabilidade da mesma nesse contexto, tendo em vista sua dependência alcoólica, que repercute em negligência aos filhos. Mas em escuta posterior à mesma é também percebido negligência a ela mesma, sentimento de impotência frente ao vício, aos filhos e até em sua capacidade. Uma mulher que tem na história familiar o álcool muito presente. Na história pessoal violências físicas e abandono dos pais de seus filhos. Ela não consegue ser proativa, se ajudar, nem mesmo se permitir.

Também vi violência na cena praticada ao adolescente que foi obrigado a ouvir tudo aquilo à única figura de afeto que possui mesmo que com frágeis referências no cuidado.

O lugar de pena, de coitado, mas ao mesmo tempo um conselho: faça diferente! Um imperativo difícil, com um peso que talvez ele seja incapaz de enfrentar. (Cristal – registrado em seu caderninho)

Em seu caderninho, Cristal escreve sobre decepção. Traz uma cena para ilustrar o seu sentimento. A cena que ela traz grita para nós: parece tá certo, mas tá tudo errado. 12, 13, 14, 15... 18, 19, 20... 30 anos, quem sabe (não sei a idade da mãe que ela cita em seu registro) de vulnerabilidades resumidos em um único raciocínio, ou melhor, em xingamentos: irresponsável! E Cristal se inquieta como se perguntasse: isso é o melhor que podemos fazer? Parece certo, mas ela sabe que tá tudo errado. E agora, Marias? O que é isso que vocês sentem? Ouçamos o que elas nos dizem.

Cristal escreve o que se apresenta acima um dia após nossa primeira oficina, inspirada pelo poema que havia escolhido, que falava sobre decepção. O cartão com o poema encontra-

se colado em seu caderninho, uma folha antes daquela que ela utilizou para registrar o relato que acabamos de ler.

Cristal assiste a essa cena e é afetada pela violência que ela expressa em relação à mãe e ao adolescente. A técnica classifica dessa forma porque após os xingamentos por parte da promotora o lócus de acolhimento desses dois sujeitos – a mãe e o adolescente – é ela. Cristal diz realizar a escuta posterior dessa mãe, ser a responsável por ouvir sua história, entrar em contato com sua trajetória e, portanto, compreender que seu contexto de vida é marcado por tanta precariedade que, certamente, “os cartões” da “excelentíssima” promotora representam nada mais que uma completa indiferença e descaso a esses sujeitos. É, portanto, que nesse sentido, orienta o CNJ – referindo-se aos magistrados, mas que aqui amplio para figuras do judiciário – que o mais importante, na composição de representantes que lidem com a socioeducação, é levar em conta o perfil desse profissional, indagar sobre sua vocação, especialização e disponibilidade pra lidar com os enfrentamentos das questões relativas à infância e à juventude (BRASIL, 2012a).

Poderia escrever um capítulo inteiro sobre o poder judiciário no contexto da socioeducação, mas esse não é o nosso foco aqui. Decido iniciar com essa cena porque a temática da oficina inspiradora deste capítulo é a decepção. Ainda porque nessa oficina utilizamos o elemento das cenas para expressar esse sentimento e alguns outros que atravessam as experiências das técnicas, assim como a que Cristal nos trouxe em seu caderninho.

A partir de agora, nossas discussões se situarão mais intensamente no contexto onde funciona a medida socioeducativa na unidade pesquisada e como as técnicas se relacionam com esse espaço. Essa é a direção por onde elas nos guiam e é nessa direção que seguiremos.

No nosso primeiro encontro, os trechos de fala da dissertação deram passagem para um debate muito potente que fez evidenciar quem são os adolescentes que chegam até a medida socioeducativa e, o mais marcante para mim, o quanto as profissionais são sensíveis a esse entendimento. Elas começam a nos revelar as percepções que mediam suas relações com os adolescentes e ensaiam um debate que as coloca enquanto instituição frente à condição de abandono e pobreza dos adolescentes: *é como se a gente, X, Instituição, tivesse que dar conta de tudo isso que meio que faltou pra ele*. Elas precisam lidar com isso. E para nós a dúvida: como elas lidam com isso? O que se passa nessa vida? Como conhecer?

Sigamos por aí então tomando agora, sobretudo, as partilhas que produzimos nas oficinas que abaixo descrevo.

6.1 O QUE É ISSO QUE EU SINTO?

É o dia da nossa segunda oficina. Chegamos ao CASE e entramos tranquilamente. Tudo era tão silencioso. Isso me chamava atenção porque era curioso tanto silêncio em um lugar habitado por tantos adolescentes. Mas eles se movimentavam pouco no espaço das nossas atividades, pensei. Talvez eu esteja longe demais do barulho. Mas não era só isso. Também o silêncio entre os profissionais que circulavam por ali me chamava a atenção. Falavam pouco entre si e, quando falavam, era baixinho. Eu não fui a única a ser afetada por esse silêncio. Fênix, que começou a participar de nossas oficinas a partir do 8º encontro (ela chegou à instituição nesse período para substituir Elisa, em sua licença maternidade), expressa percepção parecida:

Esse silêncio tá me incomodando muito. Não acontece as coisas, não chega até a gente, né? Cadê os meninos? Eu sei que a gente chama os meninos, a distância dos setores é grande, tô achando grande, mas é um silêncio que vem desde a portaria e vai entrando e é todo mundo. Eu tô achando isso muito estranho, muito estranho. Eu não sei o que é isso, eu também não sei se eu vou analisar, eu não sei se eu vou me permitir analisar, mas tá me incomodando. Porque o barulho fala, é significativo, mas o silêncio também é significativo. Numa unidade que, pra mim, é movimento. Unidade socioeducativa é pra ter movimento. Não tô falando de movimento de motim, nem de rebelião minha gente, de maneira nenhuma. Isso aí é o absurdo do absurdo no Sistema Socioeducativo, mas é no sentido mesmo de, não sei, não sei.

Achei curioso. Chamou-me atenção. Será que é minha presença? Pensei. Nem todos os profissionais da unidade sabiam quem eu era então, geralmente, era um silêncio desconfiado o que nos atravessava quando me viam. Tudo bem, nada surpreendente, mas, sendo sincera, não foi esse silêncio desconfiado em relação a mim o que me chamou atenção, eu tinha a impressão que a desconfiança era um sentimento que transitava entre eles próprios.

Paulo Freire diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987 p. 50). Eu sabia que havia palavras, trabalho, ação e reflexão naquele silêncio. O que ele tinha a nos dizer? Sigamos.

Deixamos nossos materiais na sala das oficinas e nos dirigimos até a sala das técnicas para desejar boa tarde e sinalizar nossa chegada. Elas nos receberam com aquele sorriso tímido

e olhar acolhedor – aquele que mencionei na introdução do trabalho – que sempre me gratificava muito. A gente nunca sabe o que esperar, né? Ser acolhida é sempre muito reconfortante.

Voltamos para sala para organizar a atividade e nesse momento um funcionário nos avisou que o coordenador geral estava nos chamando em sua sala. Fomos e ele procurou saber como estavam as coisas, e respondemos que estava tudo bem. Que fomos bem acolhidas e que estávamos animadas e gratas pela oportunidade. Senti que ele gostaria de aprofundar um pouco mais as informações, mas eu estava muito concentrada em poder estar com as técnicas. Já estávamos atrasadas e, a tirar pelo primeiro encontro, o tempo ia ser pouco para nosso momento, então lhe pedi licença e retornamos para a nossa sala de atividades.

Quando finalizamos a organização chamamos as técnicas que logo foram ao nosso encontro. Elas chegam. Umas em silêncio, outras interagindo entre si. Entram, observam o ambiente, nos cumprimentam e aguardam o comando sobre o que devem fazer. Pergunto se podemos trabalhar em círculo novamente no chão e aceitam. Enquanto vão se ajeitando no círculo, conversam entre si. Às vezes são os risos que saltam, às vezes os cochichos que se sobressaem, às vezes parecem tirar dúvidas umas com as outras sobre algum assunto. Observo esse minutinho até nos concentrarmos na atividade. Fico sentada, calada esperando o tempo delas.

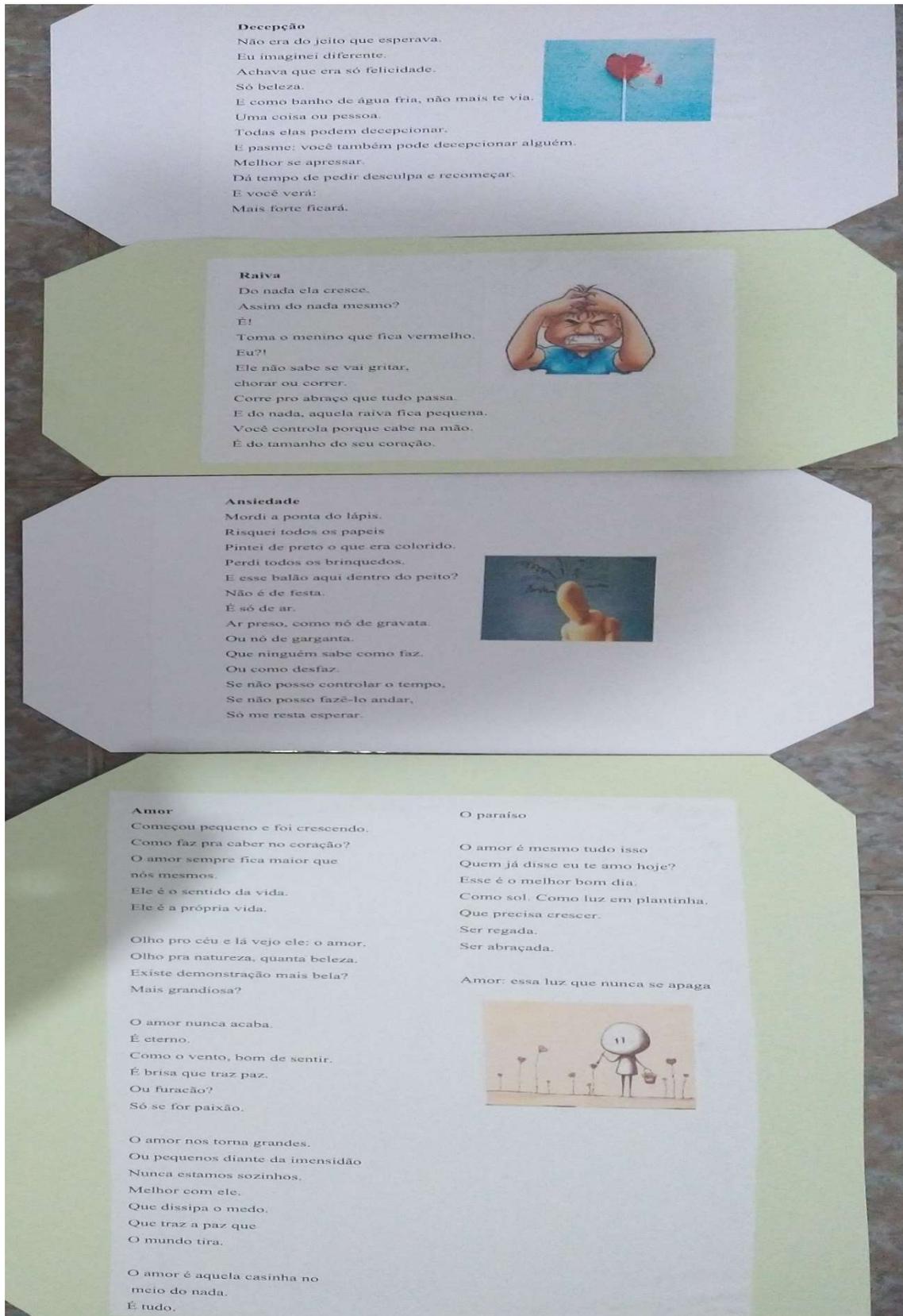
A partir desse dia apenas quatro profissionais se fizeram presentes nas oficinas – como já sinalizei, outros dois, o técnico homem e uma das técnicas, não puderam participar. Agora nosso grupo era completamente feminino. Seis mulheres: quatro técnicas e duas pesquisadoras (eu e Jéssica).

Lembram-se dos poemas sobre sentimentos que levamos no encontro passado e que não utilizamos? Pois é. Decidimos que deveríamos nos valer deles em nosso segundo encontro, afinal de contas estamos pesquisando afetações e falar dos sentimentos que são mobilizados por elas é uma boa via expressiva, pensamos. Decidimos trazer o elemento das cenas também. A proposta era a seguinte: cada participante deveria ler o poema sobre o sentimento escolhido no encontro anterior e em seguida deveria falar como tal sentimento perpassa sua prática a partir de uma cena, uma situação vivenciada por ela.

Vera Paiva (2000) nos diz que as cenas têm o poder de materializar o valor humano do que pensamos e sentimos vivamente. Por meio delas humanizamos as vivências privadas que são difíceis de compartilhar, as dificuldades e os esforços de mudança nos provocando a pensar referências novas e significativas para problemas comuns.

Após a partilha dos poemas e das cenas, foram provocadas a entrar em um consenso e organizar uma linha dos afetos. Elas deveriam ordenar os sentimentos de acordo com a intensidade que os mesmos são experimentados em seu dia-a-dia. Desse modo, o sentimento mais presente no cotidiano delas seria o primeiro da linha e assim por diante. Elas escolheram sentimentos diferentes. Cristal escolheu a decepção, Esperança a raiva, Cláudia Amorim a ansiedade e Elisa o amor, mas concordaram que, em uma escala, os sentimentos são vivenciados na seguinte ordem:

Fotografia 2 - Cartões com os poemas utilizados na segunda oficina.



Fonte: A autora

Enquanto elas ordenavam os sentimentos na linha dos afetos, ouço Cristal concluir: “**A decepção mora e a raiva visita**”. Todas elas concordam com essa afirmação.

A decepção é, portanto, presença constante. As técnicas estão decepcionadas. Quais são, portanto, suas decepções?

Cristal: As decepções são muitas nessa instituição, e, aí vem um misto de decepção comigo mesma, como é que eu tô decepcionada e eu.... Decepção com a natureza do trabalho, com a instituição, com o governo. [...] A grande cena é o que me faz, inclusive, chegar aqui, mas ela não veio só comigo porque desde que a gente entrou nessa instituição se tem esses movimentos [...] outras pessoas viveram isso também. [...] ó, tem um carro aí na frente, leva. Então, assim, essa decepção vem acompanhada também pelo sentimento dos colegas, não só quando chegou em mim, da gente viver nessa angústia o tempo inteiro. Tá precisando de alguém lá, leva. Como se a gente fosse um objeto. E eu vivi isso agora na pele. Cheguei aqui agora em julho, em junho na verdade, foi no final de junho. “Tá precisando de gente aqui”.

Olhos marejados e voz embargada ao descrever essa cena. Com ela, Cristal relata o modo pelo qual a instituição faz funcionar o processo de remoção de profissionais de uma unidade para outra: sem nenhum critério e ausente de qualquer fundamento que justifique a escolha desse ou daquele profissional. Ela explica que no concurso que realizou para ingressar na instituição o participante escolhia o território que gostaria de concorrer à vaga. Ela foi aprovada para trabalhar na cidade do Recife, mas em 2019 foi removida de sua unidade de origem para a unidade da cidade onde está agora. Ela não foi a única em nosso grupo a passar por essa experiência, Elisa também passou por isso.

*Já passei por uma situação bem parecida com a de Cristal, o meu foi um ano atrás, praticamente, praticamente esse tempo [...] Essa questão da perspectiva do garantir ou tentar trabalhar a perspectiva de garantir os direitos, né? E você tá num lugar que você não sente, eu não sinto que os meus direitos são garantidos ou aquilo que eu compreendo como direitos e, aí, você... Aquele ditadinho: “você vai dar aquilo que você não tem?” e, sim, porque você tá num lugar profissional e aí você tem que tirar da onde você não tem forças, né? Para continuar, continuar e seguir, mas é muito desconfortável, né? É um trabalho que ao mesmo tempo... Eu tenho pontos de identificação sim, mas tenho, a todo tempo, desconforto também nesse lugar. Eu já disse em outros momentos, **mas eu me sinto furtada todos os dias, todos os dias, do direito que era não estar aqui onde estou, por causa da forma como foi aberto esse concurso, especificamente e o que faz com que eu esteja aqui hoje, como foram conduzidas as coisas, enfim. E, aí, a gente vem fazer com que outros não sejam furtados em outra dimensão, o adolescente e os seus direitos também e, aí,***

respirar para poder fazer todo dia o que tem que ser feito não é simples, mas vamos lá.

Com já havia explicitado, nessa oficina as profissionais nos fazem dar um giro em relação à primeira, onde o que nos mobiliza é pensar quem são os adolescentes. No segundo encontro, é lançada a problematização de quem são as técnicas nesse contexto. “*Como se a gente fosse um objeto*”, Cristal diz. “*Eu não sinto que os meus direitos são garantidos*”, Elisa expressa. Objetificadas, tolhidas de seus direitos. Onde foi mesmo que ouvimos sobre isso? Ah! Quando falamos dos adolescentes, né? Vamos lendo as transcrições e o que nos salta é: parece existir uma produção semelhante da figura da técnica e da figura do adolescente. Com se dá essa produção? É isso que as participantes parecem querer nos comunicar nessa oficina.

Há de se considerar aqui uma dimensão institucional no sentido de pensar a cultura do sistema socioeducativo. Aqui, são produzidos não apenas os adolescentes, mas todos os sujeitos que o compõe.

Uma das psicólogas com quem conversei durante a pesquisa de mestrado expressa o seguinte:

Eu acho que o sistema é um pouco perverso, né? Eu percebo que tem algo na cultura, mesmo, da organização, né? de uma certa perversão. Então, eu acho que a superlotação é algo gritante nesse momento, é o principal problema, né? Eu acho que a falta de capacitação dos profissionais que trabalham com isso, porque eles acabam reproduzindo a violência, principalmente o educador que tá próximo do adolescente. Ele tem uma figura muito dupla também. Ao mesmo tempo em que ele é educador, ele é um segurança. Ele tá ali zelando pela segurança do adolescente. E, aí, a gente tem uma relação muito frágil porque eles são pessoas de seleção simplificada, eles não são concursados, eles não têm direito a nada, adicional noturno, nada. Recebem um salário horrível também e, eu acho, que isso também desmotiva eles, né? E aí, eles acabam reproduzindo violência, então, eles tratam, às vezes, os próprios adolescentes como marginais. Da mesma forma que a sociedade trata lá fora, eles tratam aqui dentro. Não são todos, mas... Existem educadores realmente bons, mas a sua grande maioria é desse jeito. Eu acho que isso acaba sendo um dos grandes problemas, assim, da instituição. Depois da superlotação, eu acho que é esse vínculo fragilizado, né? Porque o concurso só tem dois anos, então, até então, os técnicos... Porque foi concurso só pra técnico: psicólogo, assistente social e pedagogo. Eram todos também nessa mesma circunstância que os Agentes Socioeducativos: seleção simplificada, sem direito a nada. Sem direito a risco de vida, insalubridade, nada. Não que a gente tenha, mas, assim, pelo menos tem a estabilidade do concurso público, né? E eu acho que isso era uma das coisas mais... Acho que nesse momento é uma das coisas mais importantes, que mais deixa a instituição perversa mesmo. Acho que a Instituição maltrata os funcionários, maltrata, assim, entre aspas né? E os funcionários maltratam os

adolescentes. Eu não falo num sentido de maltratar fisicamente, mas, as relações mesmo, que são pesadas.

Na época da dissertação, essa produção não teve espaço para ser problematizada, visto que era outro foco o que nos mobilizava. Agora ela vem à tona, de certa forma, ecoando nas vozes das técnicas que, aqui, são as coautoras principais dessa pesquisa.

A psicóloga acima menciona a existência de uma cultura organizacional perversa do Sistema Socioeducativo que maltrata os funcionários que, por sua vez, maltratam os adolescentes, fragilizando, assim as relações.

Pensar a perversidade do sistema socioeducativo remete-nos ao próprio processo histórico de sua institucionalização. Ao invés de chamar de cultura organizacional, considerarei a ideia de uma cultura institucional perversa, visto que, desde um ponto de vista do institucionalismo, instituição e organização se diferenciam.

De acordo com Baremlitt (2002), a institucionalização são lógicas abstratas que podem ser formalizadas em leis e normas ou manifestar hábitos ou regularidades de comportamentos. Essas lógicas, por sua vez, constituem-se daquilo que regula e caracteriza as atividades humanas estabelecendo o que deve e o que não deve ser feito, bem como o que é indiferente. Nesse sentido, as instituições são entidades que se interconectam e se articulam para regular a produção e a reprodução da vida humana sobre a terra e as relações entre os sujeitos. Mas, enquanto abstratas, elas precisam de elementos concretos que as materializem, ou seja, elas precisam de dispositivos que as organizem e deem sentido a sua existência. Grosso modo, esses dispositivos são as organizações e os estabelecimentos que fazem funcionar as instituições, que “não teriam vida, não teriam realidade social senão através das organizações. Mas as organizações não teriam sentido, não teriam objetivo, não teriam direção se não estivessem informadas como estão, pelas instituições” (BAREMBLITT, 2002 p. 27).

As medidas socioeducativas e os espaços onde elas se arranjam são, portanto, dispositivos que fazem funcionar a instituição do que hoje denominamos de socioeducação. Para entender sua produção é preciso entender a produção da própria história da sociedade, visto que a história é o devir da sociedade (BAREMBLITT, 2002).

Compreender a socioeducação, portanto, é antes compreender que historicamente ela vem sendo forjada em uma lógica perversa caracterizada por relações de opressão e subalternização dos sujeitos. Sua construção está diretamente relacionada à forma como a infância e a adolescência pobres vêm sendo concebidas em nossa sociedade.

Em um trabalho como esse é indispensável discorrer, ainda que brevemente, sobre o histórico da política socioeducativa no Brasil.

Considerando o contexto da modernidade, é sabido que o projeto capitalista de sociedade tem atuado como produtor de intensos níveis de desigualdade, provocando pobreza e marginalização de parte significativa das famílias brasileiras, visto que quanto mais se produz e se acumula riqueza de um lado mais se gera pobreza e miséria do outro (FALEIROS, 2011).

O que hoje conhecemos como socioeducação foi direcionado para as crianças e adolescentes que estão desse outro lado – da pobreza. O fato é que, longe de ser pautada por uma lógica de justiça social, os primeiros movimentos de atendimento a esse público se estruturam sobre bases repressivas e de controle, de modo a manter a ordem do sistema capitalista que se intensificava. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011), a política de atenção à infância e à adolescência pobres jamais foi tratada pelo viés da distribuição de renda e acesso a saúde, educação e moradia, de modo a favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos marginalizados, uma vez que a produção da desigualdade torna-se um mecanismo de manutenção do capitalismo.

O estudo de Mella (2017) aponta que, no Brasil, entre os séculos XVI e XIX, a assistência prestada a crianças e adolescentes seguia as orientações da corte de Portugal, que tinha como principal objetivo a catequese pelos padres Jesuítas. A recusa à adequação às normas impostas era causa de punição através do uso da força.

Com a escravização, crianças e adolescentes eram explorados como mão de obra no trabalho, submetidas a condições extremamente precárias de subsistência e sem assistência educacional. Diante da carência de seus pais, com frequência, essas crianças eram abandonadas em abrigos e morriam com facilidade (RIZZINI; PILOTTI, 2011). A causa para reclusão em abrigos nessa época era justificada não apenas em decorrência de práticas infracionais, mas devido à condição de extrema pobreza e vulnerabilidade. Geralmente, as crianças eram acolhidas pela Igreja e após certa idade tinha seus rumos decididos por um juiz que, não raramente, encaminhavam-nas para o trabalho.

O peso dessa história até hoje nos pesa. Ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma ao menor, não resta senão vender muito cedo sua força de trabalho, não resta senão uma “infância curta”, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia. (FALEIROS, 2011 p. 222)

Esse acolhimento ocorria pelo o que se denominou de roda dos expostos ou roda dos excluídos, a mesma que a coordenadora geral no tempo da dissertação menciona no capítulo anterior. Além da roda dos expostos, outra alternativa de acolhimento das crianças em situação de vulnerabilidade eram os asilos, que assim como as rodas funcionavam de forma extremamente precária, com más condições de higiene, de alimentação e com baixas referências educacionais e formativas.

Em se tratando do aspecto jurídico foi apenas no código criminal de 1830 onde se fez referência, pela primeira vez, à situação penal do chamado “menor”, tornando inimputável os menores de 14 anos, mas sem nenhuma menção a um processo legal e procedimentos de garantias de direitos. Esses sujeitos eram conduzidos a casas de correção por tempo indeterminado sem ultrapassar os 17 anos (SARAIVA, 2002).

A primeira legislação que versou especificamente sobre a situação da criança e do adolescente no Brasil foi o código de 1927, conhecido como Código Mello Mattos. Em que pese o avanço que representa esse documento, visto que se constituiu como instrumento de uma política de assistência para infância e adolescência, permitindo que essas deixassem de ser meros objetos de caridade e passassem a ser objetos de políticas públicas, não é capaz de garantir a superação da desigualdade social que marginalizava e precarizava a vida dos sujeitos, visto ter servido ao projeto higienista de urbanização da sociedade brasileira (FERREIRA, 2016). Nesse sentido, o Código de Menores de 1927 “incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (FALEIROS, 2011, p. 47).

De acordo com Morais (2009), embora o código de 1927 tenha instaurado um modelo de atendimento às crianças e aos adolescentes, representando um marco da intervenção estatal e tratamento desse público, revelou-se, em suas práticas e racionalização, como uma estratégia de criminalização e medicalização da pobreza.

Em decorrência desse instrumento foram criados, no período de sua vigência, dispositivos de atendimento como o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) e, mais tarde, durante o contexto da ditadura militar, a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor). Ambos representaram marcos na instalação de aparelhos de privação de liberdade de crianças e adolescentes autores de infrações ou em situação de abandono. Mais uma vez, o que se concretizou nesses estabelecimentos foram inúmeras irregularidades diante da manutenção de práticas repressivas dos sujeitos sendo constante, assim, sua segregação e penalização (FERREIRA, 2016).

Diante das discussões em torno das irregularidades da política vigente – o que permitiu evidenciar as questões sociais adjacentes à realidade dos chamados “menores” –, em 1979 é promulgado o segundo Código que, longe de trazer mudanças significativas, grosso modo apenas instaura uma nomenclatura ao reconhecer crianças e adolescentes em situação de abandono ou envolvidos com práticas infracionais como sujeitos em situação irregular. Desse modo, como coloca Cossetin (2012),

É necessário considerarmos que a terminologia utilizada no Código de 1979 para se referir ao adolescente autor de ato infracional evidenciava tanto a base para o atendimento destinado a este público como também a carga ideológica empregada para designar tais sujeitos: a denominada doutrina da situação irregular. Nesta, o adolescente e sua família são culpados, pois eles é que não se enquadravam naquilo que era definido como dentro da legalidade, e não a estrutura social organizada como a determinante das circunstâncias que levaram à ilegalidade. Desse modo, responsabilizava e punia a criança, o adolescente e as famílias pelas condições a que estavam expostos. (COSSETIN, 2012 p.42)

Como colocam Popper e Dias (2016), nos códigos de menores que nortearam o atendimento de crianças e adolescentes entre 1927 e 1990, todas as crianças vistas como perigosas ou em situação de perigo (fosse em decorrência de abandono, de carência, de viverem na rua, de apresentarem conduta considerada antissocial ou infratora ou até mesmo por apresentarem alguma doença ou deficiência) eram passíveis de serem encaminhadas para instituições de acolhimento ficando, assim, privadas do convívio social. Também não eram raros os casos onde esses sujeitos eram destituídos de suas famílias uma vez que, nesse contexto, a carência dos pais era motivo para destituição do pátrio poder por um juiz sob ordem do Estado.

Dessa maneira, observa-se que os primeiros aparatos legais representantes de uma política de atenção a crianças e adolescentes surgem distantes de um reconhecimento político desse público enquanto sujeitos de direitos e os tomam como objetos de intervenção sobre os quais se deve exercer o controle e as normas de conduta, de modo a não perturbar a “ordem social”. Para isso, os mecanismos utilizados no trato com crianças e adolescentes eram caracterizados pelas mesmas práticas segregadoras, repressivas e punitivas decorrentes da institucionalização de relações de poder caracterizadas pelo controle e dominação dos pobres e marginalizados.

Mas como não existe nada instituído que não venha a ser tensionado, movimentos sociais em torno da redemocratização do Brasil na década de 1980 levaram organizações que se ocupavam das questões relacionadas à infância e à adolescência a reivindicar por mudanças

do plano paradigmático que regia a política de atendimento para esses sujeitos de modo a considerar a garantia de direitos e mudanças no tratamento para esse público. Diante disso, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 227 a dimensão prioritária da infância e juventude afirmando que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988). Além disso, estabelece no artigo seguinte, 228, que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988) que viria a se constituir no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990.

A partir do ECA, expressam-se os direitos da infância e da juventude brasileira, afirmando o valor dessa população enquanto seres humanos que demandam respeito por sua condição de pessoa em desenvolvimento. Além do mais, afirma o valor prospectivo da infância e da adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade, necessitando, assim, de proteção integral advinda da família, da sociedade e do Estado, devendo este último atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos (BRASIL, 2006).

O ECA, portanto, estabelece um novo paradigma de concepção e atendimento de crianças e adolescentes que não mais devem ser reconhecidos por sua situação de irregularidade, como objetos de intervenção do Estado, mas como sujeitos de direitos, merecedores de proteção integral. Essa nova doutrina ganha força, sobretudo, a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças apresentada em 1989 pela Assembleia Geral da ONU, por meio do documento legal denominado de Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Criança (COSSETIN, 2012). Essa doutrina afirma o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeito de direitos em situação peculiar de desenvolvimento, devendo esse aspecto ser considerado na elaboração das políticas de atendimentos a esse público.

O Estatuto da Criança e do Adolescente preocupa-se em versar, de forma específica, sobre a situação de adolescentes autores de práticas infracionais garantindo os direitos individuais e o devido processo legal, bem como regulamentando as medidas socioeducativas. Essa especificação é de suma importância uma vez que impõe ações diferentes no tocante às medidas protetivas e as socioeducativas, distinguindo-se dos antigos códigos onde todas as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, fosse por cometimento de ato infracional ou não, eram submetidas às mesmas ações de reclusão.

As medidas protetivas (Art. 101 do ECA) são aplicadas a crianças e adolescentes sempre que “os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados”:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III - em razão de sua conduta (art. 98) (BRASIL, 1990).

Já as medidas socioeducativas (Art. 103 do ECA) são aplicadas a adolescentes que tenham praticado atos descritos como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1990). Desse modo, instaura-se uma política específica para atender adolescentes que tenham se envolvido com práticas infracionais, para quem se deve destinar ações que conciliem os projetos pedagógico e de responsabilização pelo ato cometido.

O caráter sancionatório da medida socioeducativa dá-se em face desta apresentar-se, mediante um processo jurídico, como uma um reposta restritiva de certos direitos para aqueles que tenham cometido ato infracional. Já o seu caráter pedagógico compreende o entendimento de que tal sanção deve comportar o aspecto educativo de modo que o sujeito seja reconhecido como portador de direitos – que não se esvai por conta do ato cometido – e por sua situação de desenvolvimento. Desse modo, o projeto socioeducativo das medidas pretende fazer com que os que cometem infrações não sejam subsumidos às circunstâncias do ato infracional, mas que o processo de responsabilização lhes oportunize organizar seus referenciais de convivência social (COSTA; RUDNICKI, 2016). “Nessa direção, vê-se que a responsabilização dos adolescentes faz parte da dimensão educativa das medidas socioeducativas, as quais devem propiciar, tanto quanto possível, a apropriação da própria realidade pessoal e social” (COSTA, RUDNICKI, 2016 p. 387).

Todas as mudanças paradigmáticas e procedimentais advindas com o ECA, que reconfiguraram sociopoliticamente a situação de adolescentes que se envolvem com infrações, trazem, conseqüentemente, uma nova dimensão de atuação para aqueles que operam a medida socioeducativa. Diante da nova proposta de atendimento, trabalhadores da socioeducação precisam assumir uma compreensão do trabalho socioeducativo a partir de novas bases éticas, pedagógicas e organizacionais que sejam capazes de assimilar e orientar os socioeducandos²³.

²³ Para ampliar a compreensão sobre as bases éticas, pedagógicas e organizacionais demandadas pela socioeducação, ver o livro de Antônio Carlos Gomes da Costa: *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Brasília, 2006. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Socioeducacao-politica-publica.pdf>.

De acordo com Costa (2006), o posicionamento ético do/a trabalhador/a da socioeducação, denominado pelo autor de educador, deve perpassar pela compreensão de que ele/a não está atendendo um infrator que por acaso é um adolescente, mas um adolescente que em decorrência de fatores circunstanciais da vida cometeu uma infração e que, por isso, deve ser responsabilizado. Assumir essa compreensão é o que vai determinar o compromisso ético do educador com o projeto de desenvolvimento dos adolescentes. Considerando que tal projeto é de suma complexidade, necessitando de elaborações e produções de conhecimentos contínuos, de um ponto de vista pedagógico ser educador demanda possibilidades de criação de acontecimentos, no sentido de poder articular espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que ajudem o socioeducando a se entender como sujeito de seu processo de desenvolvimento pessoal. Para isso, desde um ponto de vista organizacional, o trabalho do educador técnico não pode se restringir ao trabalho de sala, confinado em reuniões ou atendimentos individualizados, mas ampliar sua atuação para outros espaços e movimentos com os adolescentes, pois só assim é possível que se tenha uma visão abrangente da dinâmica e do processo socioeducativo, bem como estabelecer uma presença educativa mais afetiva e um trabalho coeso e corresponsável.

Em decorrência das novas conjecturas no plano ético, pedagógico e organizacional trazidas pelo ECA, a necessidade de parâmetros e procedimentos capazes de abarcar a nova proposta socioeducativa torna-se urgente e necessária. Diante disso, instituiu-se o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo – SINASE que, em 2006, é publicado como um manual de diretrizes para o atendimento socioeducativo e, mais tarde, em 2012 é promulgado enquanto lei (12.954/12). Esse instrumento legal define de forma mais criteriosa os objetivos das medidas socioeducativas bem como os parâmetros da sua execução nas três esferas de governo. O SINASE também se apresenta como instrumento de reafirmação do propósito de se garantir os direitos dos adolescentes que se envolvem com práticas infracionais, preservando o tratamento humanitário e considerando sua condição social e individualidade (COSTA; RUDNICKI, 2016).

Reconhecemos, portanto, que são significativos os avanços conquistados no campo dos direitos de crianças e adolescentes, incluindo aquelas que cometem atos infracionais, sobretudo no âmbito legislativo. Porém, o fato é que a letra da lei não é suficiente, por si só, para romper com práticas pautadas em velhos paradigmas que continuam ativos, principalmente

porque permanece em nossa sociedade uma configuração sócio-político-econômica fortemente caracterizada pela produção de desigualdade, manutenção de privilégios e naturalização de relações de dominação e subalternização de determinados grupos.

Assim, permanecem vivas as raízes do assistencialismo de cunho repressivo-normativo que se consolidaram em tecnologias de disciplinarização e normatização dos sujeitos com vistas ao controle de seus corpos e suas vidas (FOUCAULT, 2005). Esse modo de produzir ações e relações na sociedade torna-se acima de tudo, com estabelecimento do estado biopolítico – entendido hoje também em sua dimensão necropolítica –, um forte balizador das relações político-institucionais em nosso país, visto que atende, com excelência, ao projeto capitalista dominante. Desse modo, independentemente dos avanços legislativos e operacionais das medias socioeducativas, ainda é consenso entre pesquisadores e estudiosos que o espaço socioeducativo ainda se caracteriza mais pelos procedimentos de controle dos corpos e menos como um lócus de afirmação de direitos (COSTA; RUDNICKI, 2016).

Diante disso e dos que as técnicas começam a produzir daqui para frente, eu me ponho a pensar: Sendo essa dimensão do controle e da normatização tão forte na política socioeducativa, não é pertinente pensar seus efeitos não apenas sobre os adolescentes, mas também sobre quem operacionaliza diretamente as medidas, já que são esses os grandes responsáveis por sua aplicação no cotidiano?

Acima elas nos trazem a cena que nós nomeamos de “A cena do carro”. Cristal diz: *ó, tem um carro aí na frente, leva.* A cena do carro é uma das ilustrações, trazida pelas técnicas, de como opera o Sistema Socioeducativo em suas vidas: aparece uma necessidade de remoção, chega um carro na unidade e, sem nenhum esclarecimento sobre os critérios desse procedimento, a profissional é avisada que será levada para atuar em outra unidade. Questiono-lhes sobre as prerrogativas legais que amparam o procedimento das remoções de uma unidade para outra, ao que elas nos respondem:

Cristal: Existem umas brechas entre o edital e o Estatuto (do servidor) que fala que a gente, enquanto servidor... na verdade o Estatuto, enquanto servidor estatutário você pode ser removido por necessidade do Estado, existe isso, né? No edital ele fala: pode ser removido, como ele usa o termo? Tem um termo que ele usa, eu não tô lembrada da frase exatamente, mas é algo tipo assim: removido dentro da sua região. E, aí, o que é região? É região que fez o concurso? É região metropolitana? O que é região? Aí, esse nome região ficou... Eu não me lembro com tá formada a frase, mas eu lembro que tem essa história

da palavra região, então essa palavra região fica um pouco, tá? O que é região exatamente? O que é considerado região? Porque... Aí, a gente entende o seguinte, a gente poderia ser movido, até porque a gente fez pra Recife, pra qualquer outro lugar dentro da nossa região seria em Recife, mas aí, eles estão interpretando também...

Elisa: Região como região metropolitana, mas lá não tá escrito nem uma coisa, nem outra. E no Estatuto, o servidor pode ser removido, mas assim...

Cristal: Acho que no Estatuto tá mais amplo ainda.

Elisa: Mais amplo ainda, né? Porque tem aqui um grupo de psicólogos, né? Enfim, um grupo de servidores. O que faz? A gente precisa de alguém pra ser removido pra preencher a lacuna de outro lugar, é necessidade do Estado, ok, mas, aí, o que faz com quem vá seja A, B ou C.

Em pesquisa, identifiquei os dois documentos. No edital, o quesito da remoção é apresentado de seguinte forma, no item 2.1.6: *Os aprovados e admitidos exercerão suas atividades na lotação para a qual se candidatou, não sendo permitidos, em hipótese alguma, pedidos de transferência. Entretanto, poderá haver, por necessidade da X, remanejamento para outras unidades da mesma região.*

Considerando que o texto versa sobre a lotação no local escolhido pelo servidor, ao utilizar a frase “mesma região” leva-se a compreender que se fala da região da lotação. No entanto, como colocam as profissionais, não há especificação sobre a questão.

O Estatuto do Servidor do Estado designa a questão da seguinte forma:

Art. 40 - A remoção far-se-á:

- I - de um para outro órgão da administração;*
- II - de uma para outra localidade.*

Art. 41 - A remoção pode ser a pedido ou de ofício, atendida sempre a conveniência do serviço.

No caso do Estatuto a questão é colocada também de forma abrangente, não trata sobre os limites da localidade de forma específica.

A ausência dessas especificidades funciona como ferramentas da discricionariedade da administração que, apesar do aparato legal, faz operar uma lógica perversa da legalidade, pois as brechas legais não são utilizadas para favorecer o coletivo humano que manuseia a socioeducação. Ao contrário, agudizam seu enfraquecimento e o seu abandono.

É por isso que, nesse sentido, Adriana Vianna (2013), em seus estudos etnográficos do mundo da administração pública, nos alerta que ao falar de direito enquanto uma instituição filosófica, histórica, legal e jurídica, é preciso considerar não apenas o arcabouço legal que o sustenta, mas “tomá-lo em diálogo com usos, contradições e conflitos movimentados com base na própria ideia de que há algo que sejam os direitos” (VIANNA, 2013 p.16). Com essa ideia, a autora nos mobiliza a pensar que tão importante quanto entender a dimensão social do direito a partir das normativas legais e suas tradições é compreender a dimensão processual e a dinâmica desses direitos.

Assim, embora nossas técnicas estejam respaldadas por instrumentos jurídico-legais – o edital do concurso e o Estatuto do Servidor –, elas nos revelam que estes não são suficientes para fazer justiça aos seus direitos, já que a ausência de critérios e parâmetros para se realizar as remoções acabam por permitir que as profissionais sintam-se violadas.

Ainda em relação às remoções, as técnicas relatam que outra forma de se manuseá-las é transferindo para as profissionais a responsabilidade de escolher quem dentre elas deve ser removida.

Elisa: Se a gestão tem uma falta de vaga ela precisa colocar, inicialmente, que é um problema da gestão, mas aí, pra resolver este problema é colocado como se: “você tem que resolver, vocês escolham”. Quando numa lógica organizacional, que eles têm um problema de preenchimento de vagas, quais os recursos que eles têm pra preencher as vagas de forma que eles sejam imparciais com essas pessoas que estão aqui, ou minimamente imparciais, já que em tese todo mundo é bom profissional? Isso é colocado pra gente, se escolham. Isso gera muitos desdobramentos que em muitos casos a gente se sente desconfortável de tá num lugar... nós nos gostamos, nós nos respeitamos, mas: “olha, eu acho que quem tem que ir é você”. E a gente ficar brigando por esse lugar, onde todo mundo, em tese, teria o direito.

Com essa fala de Elisa, mais uma vez nos afeta a perversidade que faz operar o sistema, que provoca a rivalidade entre suas integrantes, separam-nas colocando-as para brigar por aquilo que é de direito delas. O sistema individualiza as lutas. Lutar dentro da instituição torna-se uma questão de sobrevivência individual, de melhores condições para si e não uma ação política de reivindicação coletiva. Não seria essa uma boa estratégia de controle pela via da precarização do trabalho de quem já lida com vidas precarizadas?

Embora ciente de que deveria estar aberta aos direcionamentos que o território e seus sujeitos lançariam, não posso negar que em minha cabeça imaginava evidenciar mais diretamente como as técnicas forjam suas relações com os adolescentes nas práticas que com eles desenvolvem, as práticas instituídas e as não instituídas. Não que elas, de alguma forma, não tenham falado sobre isso, mas era preciso fazer sobressair como funciona o espaço que normatiza, controla, regulamenta essa relação. É nesse espaço/tempo/realidade onde as (im)possibilidades dessa relação se constituem. Você pediu para a gente te contar, né, Roberta? E é isso que vamos fazer.

Abandono, enfraquecimento da dimensão coletiva, produções do sistema que atingem não apenas os adolescentes, mas também as técnicas. Quais as consequências disso? Quando estava escrevendo o projeto desta tese, imaginava caminhar pela compreensão de que a relação que atravessa as técnicas e os adolescentes é demarcada por uma relação de saber/poder onde se evidenciaria muito mais a condição de subalternização dos adolescentes do que a condição de subalternização das técnicas. O fato é que eu ainda não havia me dado conta que esses dois processos – de subalternização das técnicas e dos adolescentes – fazem parte do mesmo projeto perverso do Sistema Socioeducativo. Era um dos pontos que estavam desfocados do meu campo perceptivo. Não que eu não imaginasse ou soubesse que as dificuldades e sofrimentos das técnicas nesse contexto seriam elementos constituintes dessa escrita, mas não tinha ainda noção da dimensão disso. Daí a importância de se buscar metodologias outras onde a preocupação com o modo pelo qual se observa, trata, reflete, evidencia, descreve o mundo social e se retorna a ele faça-se em uma investigação cuidadosa, sem apertar ainda mais o nó de subalternização do outro (MARQUES E GENRO, 2016).

Ao relatar seus sentimentos e cenas, as técnicas continuam buscando nos revelar como é ser uma técnica socioeducativa naquele território, com o que é preciso lidar. Vejamos as outras cenas e os sentimentos a eles atrelados:

- **Sentimento raiva (Técnica Esperança)**

A cena: Foi [questão] de documentos que estavam em atraso. Foi de documentos que estavam em atraso devido o desfalque da equipe. E, aí, a gente ficou na loucura e eu fiquei com bastante raiva. A gente ficou bastante chateada porque a gente colocou tudo que tava acontecendo. Foi um período também que os computadores tiveram problemas, a gente perdeu documentos, relatórios que já estavam prontos. Então, teve que fazer relatório tudo de novo, enfim, foi um período bem turbulento e a gente provocou essa reunião, ninguém chegou pra saber... Sabia da realidade, mas ninguém chegou pra dizer: “a gente sabe que tá assim, então, vamos ver o que é possível ser feito”. Então, teve essa reunião, mas não tinha aquele sentimento de “estou com vocês, né?”. Era só cobrança. A juíza determinou, se eu não me engano, eram dez dias úteis, dez dias úteis não, dez dias corridos, então, tem que cumprir, independente, então: “você tem que dar conta disso”, então foi um momento que eu fiquei com bastante raiva.

Esperança relata com essa cena a ausência de redes de apoio dentro da unidade para negociar as determinações judiciais, considerando os desfalques dos recursos humanos e materiais, sobrecarregando, assim, as profissionais.

- **Sentimento ansiedade (Técnica Cláudia Amorim)**

A cena: Um adolescente que foi liberado e, aí, eu articulei tudo para o menino ir embora, porque a mãe é do interior e, aí, entrei em contato com a mãe, entrei em contato com o conselho [tutelar], deixei tudo amarradinho, né? Só que o menino foi liberado já era uma certa hora da noite, tipo, era umas cinco horas da tarde e, mesmo assim, escolheram mandar o menino a noite, lá pra [nome da cidade] e, aí, eles não conseguiram encontrar a família porque era uma área de risco e eles ficaram com medo de entrar e, aí, a culpa era como se fosse meio minha de não ter feito o trabalho certo. Então, eu fiquei tão ansiosa que nem consegui dormir direito.

A partir dessa cena, as profissionais esclarecem que quando a liberação do adolescente é proferida pela justiça o mesmo deve ser conduzido o mais rápido possível para casa, pois a permanência na unidade após a liberação configura-se como tolhimento do direito de liberdade do adolescente. Assim, caso aconteça qualquer evento que lhe traga prejuízo, a unidade é responsabilizada.

Elas sinalizam, no entanto, a importância de se avaliar esse quesito em casos específicos, como o exemplificado na cena trazida por Cláudia, onde a liberação do adolescente foi expedida no final do dia, dificultando o acesso ao território de sua residência bem como o contato com

os dispositivos de atendimento comunitário (a exemplo do Conselho Tutelar) que, geralmente, são parceiros no processo de organização do retorno do adolescente à comunidade. Elas compreendem que, nesse caso, a não condução imediata à sua moradia justifica-se pela própria integridade física do adolescente ao chegar na comunidade de noite havendo, assim, a possibilidade dele ser acomodado em um espaço isolado dos demais socioeducandos na unidade. No entanto, suas queixas, em casos como esse, se relacionam mais uma vez à relação de subordinação que a unidade mantém com a instância judiciária:

Esperança: [...] chegou aquela liberação, às cinco horas, era já no finalzinho da tarde, então termina que a gente, quando chega, tenta ligar pra informar a família, né? Mas nessa situação, né? Muito complicada, precisaria do conselho tutelar, pra o pessoal ir, porque você não vai entrar num local de risco, né? Então, terminou que Cláudia tinha deixado endereço, telefone, tinha deixado tudo e as pessoas preferiram levar naquele dia. Aí, como não deu certo, então tem que se encontrar um bode expiatório e, aí, termina sobrando pra alguém, “ah, foi você que não fez, você deveria ter feito daquele jeito.” Não se pensa em outras possibilidades.

Elisa: É possível justificar isso. Se houver um outro local que ele passe a noite aqui dentro. Acho que vai do manejo e do que se escolhe. [...] É poder se justificar a justiça também, né? Porque, assim, minha sensação é que aqui na X a gente tem que fazer muito aquela... A gente não pode questionar nada à justiça, porque, se não, é um bicho papão: “vai acontecer algo com a gente, né?” então podia se justificar pela própria integridade do menino ao chegar na comunidade à noite.

Roberta: É como se a justificativa da Instituição não tivesse legitimidade diante da ordem judicial, né?

Esperança: Eu penso, assim, que é além disso. Não é que a gente não tenha abertura – a gente enquanto X – abertura de responder, mas as pessoas têm... Não sei se medo, não sei qual a palavra pra definir, mas... Não sei, não querem, entendeu, dá uma resposta. Não é que você vá ofender. Se a juíza manda determinada situação e o cumpra-se é: a gente não tem condições de cumprir

isso hoje, a gente vai fazer amanhã, a gente vai fazer daqui a cinco dias, a dez dias, mas eu não percebo isso, esse movimento, entendeu? É simplesmente chegar... É o cumpra-se.

Com esse trecho de diálogo, as profissionais sinalizam um movimento de adesão e conformação da unidade à lógica verticalizada da hierarquia que compõe a dinâmica de trabalho. Percebam que não se trata, exclusivamente, de ausências de possibilidades de negociação com o Poder Judiciário, é mais do que isso. É um modo de a instituição funcionar que faz operar o assujeitamento a essa instância, que em muito minimiza a autonomia da unidade, necessária para que a mesma tenha o mínimo de liberdade para se movimentar conforme sua realidade e suas nuances. As profissionais vão se tornando apenas executoras de determinações, serviços dos procedimentos estabelecidos. O espaço para se mover parece muito reduzido.

As técnicas nos falam nesse encontro que elas se sentem objetificadas e assujeitadas pelas normas institucionais, carentes de espaços onde possam articular seus trabalhos para além das prescrições. O que isso significa?

Desde um ponto de vista da análise institucional, observamos que as instituições são tomadas como práticas e instâncias de saberes que reproduzem as práticas sociais, sendo que cada sociedade cria seus modelos de instituição de acordo com o modelo infraestrutural a que obedece. As instituições funcionam a partir de normas instituídas, mas também a partir de movimentos instituintes. Quando da prevalência da primeira – as normas instituídas –, as instituições tendem a capturar os processos de subjetivação singulares que são produzidos nas relações, impondo aos indivíduos modelos que se sustentam pela centralidade de elementos como o poder, o saber, o prestígio, o dinheiro, entre outros. Quando, porém, há espaço para as forças instituintes, abre-se a possibilidade para que novos agenciamentos e arranjos, próprios da subjetividade, livres e desejantes se componham e organizem o espaço/tempo (PEREIRA, 2007). É um pouco disso que as técnicas nos falam em nossos encontros, como se sentem capturadas pela norma, pela regra burocrática, pela dominação do poder judiciário e do Estado representando pela instituição na qual estão inseridas.

Como já discutimos, o Sistema Socioeducativo é uma instituição quem vem sendo produzida no bojo de uma sociedade que se articula politicamente a partir de princípios normativos que se direcionam muito mais para as práticas de controle dos sujeitos do que para a politização das existências por meio dos direitos garantidos. Isadora Gomes defende em sua tese que a socioeducação enquanto um conceito (ainda aberto) expressa um *continuum colonial*,

uma vez que reflete as bases opressoras desse período histórico. Sustenta que a socioeducação foi produzida a partir do neoliberalismo, individualismo e empreendedorismo, que se apoiam numa política excludente e no racismo estrutural (GOMES, 2020). Tal posicionamento, com o qual também nos filiamos, nos levar a pensar que a instituição socioeducativa reflete uma cultura institucional que vem sendo produzida a partir desses moldes que acaba por normalizar relações de poder/saber hierárquicas e de assujeitamento que, não raramente, são assimiladas e reproduzidas por quem sofre seus efeitos.

Nesse sentido, desde um ponto de vista decolonial, entendemos que falar em *continuum* colonial é justamente evidenciar a continuação desses processos que não se findaram com a diluição da instituição política do colonialismo, observando-se a continuação dos seus efeitos até os dias de hoje nas engrenagens que operam na sociedade, nas instituições e em nossas práticas. Essa perpetuação significa, essencialmente, que a colonialidade operou uma dominação que não se restringiu aos limites territoriais e dos corpos, mas operou sobre nosso psiquismo reverberando em nossa constituição identitária, ou seja, a lógica colonial moderna se alastrou em nossa mente, passou a compor nossa subjetividade e ainda hoje caracteriza nossas relações – o que se denomina de colonialidade do ser.

O que é importante destacar, portanto, é que tal postura eurocêntrica é adotada não somente por europeus e norte-americanos – estes tidos como os continuadores da mentalidade ocidental –, mas imposta sobre a subjetivação daqueles que passam a compor essa exterioridade do sujeito moderno: aqueles indivíduos e povos que representam a alteridade do homem civilizado. (ALVES; DEMONDEZ, 2015 p.657)

Trago aqui essa ideia para lançar luz ao entendimento de que a instituição socioeducativa é forjada e produzida por sujeitos que também são produzidos, subjetivados em uma lógica colonizadora, sendo somente a partir de um exercício profundo de pensamento enquanto ato de vontade (a disposição para pensar sobre essas relações e seus efeitos) que se tornam possíveis dinâmicas de transformação.

Entender, portanto, a precarização da vida das técnicas enquanto servidoras do sistema socioeducativo é entender que o modelo colonial incide também sobre suas existências através dos elementos que elas nos apresentam enquanto queixas e que já mencionamos: a burocratização do trabalho, a subordinação ao poder judiciário e estatal e a ausência de mobilização coletiva entre os pares. Todos esses elementos fazem parte de um projeto de dominação que atravessa as formas de relação entre os sujeitos e que, embora tenha se desenvolvido em um movimento macrossocial, provocando a divisão no globo entre norte e sul,

sem dúvidas reverbera nas articulações humanas que se forjam nas relações que se dão em níveis mais locais ou micropolíticos.

Outra proposta para a dinâmica dessa oficina foi de que elas tentassem positivar as cenas por elas trazidas por meio de uma contracena que representasse uma possibilidade de saída da situação problema. Elas se esforçaram para positivar a cena do carro, mas admitem que não há como se pensar em solução efetiva sem uma mobilização organizacional mais ampla.

Elisa: Acho que Cristal trouxe uma questão de decepção mais forte, não sei. Uma contracena seria, sei lá, uma coisa que eu acho que a gente não tenha energia pra isso, mas, por exemplo, a coisa de se unir a categoria para discutir e organizar um documento que sugerisse quais os critérios para essas remoções. Não sei se vocês entenderam, ela disse assim: de repente chegou um carro e disse “você tem que ir pra lá agora, entre. Você tá lotado ali”. É uma situação muito abusiva. E como é que é esse trâmite, né? De outra vez foi um sorteio que não se concordaram... Ou uma ficaria entre esse voto ou a pessoa que vai. E aí, vamos unir a categoria para que isso fosse discutido de forma séria e que os critérios fossem usados para todos. Não uma hora no sorteio, uma hora porque um gosta mais do outro, uma hora porque o outro é mais bonito, uma hora porque foi conveniente, outra hora porque não foi. Eu acho que isso é, assim... Eu acho que a gente não tem energia.

Elas não têm energia para se mobilizar enquanto categoria, Elisa diz. Elas sofrem situações abusivas como ela mesma relata, só que agir contra isso é extremamente difícil. Elas sucumbem, se submetem, pois sozinhas não podem mudar e juntas não sabem se articular. O que é isso que vocês sentem, mulheres? Cansaço, apatia, decepção, não era do jeito que elas esperavam, elas imaginaram diferente.

Nesse encontro começamos a compreender melhor qual é o chão que (in) sustenta o sistema socioeducativo na unidade e seus efeitos sobre as técnicas. A partir dele começamos a nos aproximar mais da dinâmica organizacional que rege a unidade. Ele funciona a partir de estratégias que fazem operar a precarização da vida e práticas das profissionais: a hierarquização opressora, o enfraquecimento da dimensão coletiva de trabalho, o desamparo institucional.

6.2 RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 2

Cadê o amor que deveria estar aqui?

- *Elas trazem violência, descaso e violação de direitos.*
- *Para com os adolescentes, né?*
- *Não, para com elas.*
- *E como elas fazem pra continuar? O que dá sentido às suas práticas de garantia de direitos?*
- *Ainda não sei bem. É o que tô tentando descobrir. Talvez seja o fato delas entenderem bem os danos causados por esses elementos, mas o cansaço e o desgosto são latentes, dá pra ver no olhar. Às vezes elas riem, fazem graça da própria dor para tentar contorná-la e, assim, vão se consolando.*
- *Me parece difícil tudo isso. O que você pretende fazer?*
- *É difícil mesmo. Tenho medo que elas pensem que tudo que quero é cobrá-las aquilo que não lhes é oferecido. Não, não é isso que quero, na verdade sai hoje de lá pensando que elas precisam de colo. Não sei se conseguirei fazer isso, mas vou tentar movimentá-las. Pretendo mostrar para elas que eu as acolho em suas dores. Que me coloco a disposição para tentarmos construir territórios de resistência à morte e à solidão (Meu caderninho).*

Eu também tinha meu caderninho. Não posso dizer que ele foi exatamente um diário de bordo, produzido de forma sistematizada; na verdade, ao final de cada encontro buscava registrar afetos que me atravessavam, de forma fluida, sem muitos anteparos.

Saio da segunda oficina e escrevo o que está registrado acima. Ao lembrar essa anotação, dou-me conta que o movimento de escrever em diálogo já me mobilizava em minha experiência com as técnicas. Nesse diálogo, eu inicio com uma espécie de título que é uma pergunta: **Cadê o amor que deveria estar aqui?** Escrevo isso porque saio pensando no poema sobre o amor escolhido pela técnica Elisa. Ela nos diz que não escolheu esse sentimento por conta do trabalho, mas pelo momento pessoal que estava vivendo: a gravidez de seu primeiro filho, o que a fez se sentir impelida a se conectar a esse sentimento naquele instante. Se conectar com o amor, diante de uma experiência pessoal, surge como linha de fuga que traz um alento, um contentamento que ressignifica a existência da profissional que precisa habitar um território onde esse sentimento raramente é acionado.

Esperança: Eu acharia bastante difícil se fosse para ajustar o amor com a prática, com a proposta.

Ainda assim provoquei Elisa a tentar trazer uma cena onde esse sentimento se fez presente em algum momento. Ela, então, põe em reflexão que o movimento de conexão com as realidades e possibilidades da vida dos adolescentes as coloca frente a um movimento empático de acolhimento do outro que as oportunizam a vivência do amor, não em seu tom romantizado, mas traduzido na dimensão da humanização que buscam em suas práticas. Como ela mesma coloca, o amor se evidencia não com “*essa roupagem de coisinha fofo, mas de você se intrigar porque você se coloca no lugar do outro*”.

A partir disso ela se recorda de uma cena remota onde um adolescente que tinha cometido uma infração muito grave não havia conseguido confessar para a sua mãe, apenas para outro familiar. Então, a partir de um trabalho desenvolvido com ele, decidiu dialogar com a mãe e, para a profissional, foi um momento onde o amor se fez presente, onde o que estava posto eram os sujeitos na potente relação entre mãe e filho que, naquele momento, extrapolava o delito cometido pelo adolescente.

*Elisa: A gente marcou um encontro, uma reunião, né? E tinha combinado que seria o momento de contar, né? Se ele queria realmente isso, enfim, se ele não contasse, não seria eu... A gente estaria ali num ambiente seguro pra fazer esse momento. E, aí, foi muito lindo, assim, esse processo, a gente chorou junto, todo mundo, o menino, eu, a mãe, né? O outro familiar que tava e aí teve esse momento que, assim, o amor tava em evidência apesar daquela coisa seríssima que tinha acontecido, e foi muito bonito assim porque o que era repetido ali, mesmo que não tivessem as palavras explícitas era: **já** *jamais te abandonaria*, independente disso, porque você como pessoa é maior. Eu me senti muito honrada por poder participar desse marco naquela família.*

bell hooks (2020) tem um capítulo em seu livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática” intitulado Amar novamente. Nele, ela nos revela que compreende o amor como uma “combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (hooks, 2020 p. 239) e que as relações amorosas significativas são capazes de empoderar os envolvidos numa prática mútua de parceria.

Ao ler a bell – que nesse caso escreve levando em consideração a relação professor/aluno –, me conecto com as palavras de Elisa ao dizer que o amor transpõe o romantismo com o qual comumente caracterizamos esse sentimento, e nos posiciona numa dimensão ética de valorização e consideração da existência do outro com o qual me relaciono. É essa dimensão que Elisa nos provoca a pensar em seu relato de experiência. O adolescente precisou construir junto com a técnica uma relação de comprometimento, respeito e confiança que o encorajasse a assumir o ato cometido àquela que, talvez, seja sua principal fonte de afeto amoroso. Ali, Elisa assume o que me ocorreu chamar de uma ética amorosa, um lugar de afeto junto àquele adolescente acolhendo-o diante de seu maior medo: ser abandonado pela mãe.

Mas abandono é também o que elas sentem o tempo todo, abandono institucional como já mencionamos. Esse abandono as desvia das conexões que lhes possam situar em uma experiência ético-amorosa dentro da instituição, embora seja justamente essa dimensão o que ainda sustenta suas existências naquele espaço:

Elisa: E, aí, a gente vem fazer com que outros não sejam furtados em outra dimensão, o adolescente e os seus direitos também e, aí, respirar para poder fazer todo dia o que tem que ser feito não é simples, mas vamos lá.

Amar é trabalhar para afirmar o bem-estar emocional do outro (hooks, 2020) e essa é uma das missões das técnicas em relação aos adolescentes. O que elas nos provocam a pensar é: quem se engaja no bem estar emocional delas? Como sentir a evidência do amor quando esse sentimento pouco se produz entre aqueles que organizam o espaço socioeducativo? Elas não são se sentem amadas – no sentido do cuidado – pela instituição que integram e, portanto, conectar-se ao amor, quando esse não lhe chega, torna-se experiência cada vez mais escassa.

Com o relato de Elisa, fico me perguntando: será que elas não vivenciam o amor em suas práticas ou elas não conseguem reconhecê-lo de tão desfigurado que ele está no espaço da unidade? O amor é sentimento solapado, encoberto debaixo do chão quente e seco da instituição. Aproveitando as palavras da bell hooks, como reconhecer esse amor? Como fazê-lo evidente? Como amar novamente? A resposta é difícil, mas é como eu disse no diálogo acima que escrevi em meu caderninho: o que eu desejava era criar, com esta pesquisa, um território de resistência à morte, a solidão e, conseqüentemente, ao desamor.

Vera Paiva tem razão quando nos fala sobre a potência de trazer as cenas para nossos espaços de problematização e construção do conhecimento como uma ferramenta que possibilita a materialização das vivências e das experiências, fazendo-se passagem para

conexão com o vivido e o não vivido. Com a cena do amor trazida por Elisa, as outras técnicas ficam gratificadas e as ouço expressarem, enquanto decidem sobre a linha dos afetos, que ela conseguiu fazer uma articulação muito significativa com esse sentimento, ao passo que lamentam o fato de experimentá-lo tão pouco (ou de não conseguir reconhecê-lo, talvez) em seu cotidiano de trabalho. Agradecem a Elisa por essa lembrança, pois as provocou a pensar e reconhecer a possibilidade da vivência do amor em suas atuações junto aos adolescentes.

7 O SINTOMA INSTITUCIONAL: O QUE ELE NOS (IN)COMUNICA? PENSANDO A COMUNICAÇÃO NA UNIDADE

Estavam no pátio de uma fazenda sem vida. O curral deserto, o chiqueiro das cabras arruinado e também deserto, a casa do vaqueiro fechada, tudo anunciava abandono.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”

Saio da oficina anterior deslocada. Lembram que havia dito que quando cheguei à unidade, embora o trabalho fosse com as técnicas, eram os adolescentes que eu buscava olhar, observar, perceber? Pois bem, depois da segunda oficina, era pelas técnicas que meu desejo buscava. Sinto-me mais próxima delas agora e percebo que é preciso dar mais atenção ainda para as questões que atravessam as pesquisas que pretendem se delinear em uma perspectiva da pesquisa-intervenção: o que significa a pesquisa para nossas participantes? Quais espaços/tempos a pesquisa permite que elas construam? Sou afetada mais intensamente por essas questões nesse momento porque na oficina passada sinto uma intensa abertura das técnicas para se colocarem e falarem de si e de suas dores. Percebo um movimento de adesão que se intensifica cada vez mais e eu sabia que era preciso cuidar desse processo para não perdê-lo, pois seria ele que garantiria um trabalho de co-labor entre nós e as técnicas.

Na cartografia, o pesquisador é vetor de mapeamento das forças, dos efeitos dos encontros. Nisso também consiste a nossa implicação com nossas pesquisas. Ela mostra que a instituição que implode em nós é efeito de uma produção coletiva de valores, crenças, desejos e expectativas, imbricados nessa relação (ROMAGNOLI, 2014).

A Pâmela e a Maria Elly, problematizando a relação entre pesquisador e pesquisado, lançam a questão: “é possível ocupar outro lugar na pesquisa que não aquele de invasor?” (MARQUES; GENRO, 2016 p. 330). E afirmam que para se avançar nessa crítica é interessante que se haja um movimento de empoderamento metodológico dos invadidos (MARQUES; GENRO, 2016). Eu já deixei claro que tudo que menos queria era fazer com que as técnicas se sentissem invadidas por mim ou por supostas imposições da nossa pesquisa e parecia que, até então, estava dando certo. Nas duas oficinas anteriores, elas estavam aptas, falantes, problematizadoras, instigantes e autênticas em suas expressões. Isso ia nos sinalizando adesão à pesquisa e sabíamos que precisaríamos continuar levando propostas que buscassem manter esse fluxo, construindo instrumentos ao invés de sistemas fechados (BUENO; SIQUEIRA,

2015), partindo de “um certo número de questões, de problemas, de feridas, de inquietação, de angústias” (FOUCAULT, 2003, p. 230).

Então vamos lá. Na oficina anterior elas falam, sobretudo, de decepção e começam a nos revelar com se dá a dinâmica institucional e os seus efeitos sobre elas. Evidenciam a precarização do trabalho que é produzida, ao passo que também produz relações de assujeitamento ao poder, sobretudo estatal (Judiciário e Instituição socioeducativa). Apontam um movimento de adesão por parte da unidade em relação a essa lógica de dominação sinalizando a escassez de movimentos outros que intentem distintas possibilidades de lidar com as prescrições normativas e, não raramente, opressoras e violentas que partem dessas instâncias.

Vamos observando que as técnicas se propõem a tencionar o que está posto, instituído, e como muitos desses elementos se configuram em relações despotencializadoras de novas invenções, o que certamente vai dando contorno à nossa proposta interventiva, visto que esta se lança na direção de desarticular os discursos e práticas instituídas bem como os processos complexos (ROMAGNOLI, 2016). Ao passo que fazem isso, vão colocando em reflexão a si mesmas.

Na oficina anterior, utilizamos a ferramenta das cenas como instrumento materializador das experiências das técnicas e avaliamos que tê-los como elementos mediadores tenha sido uma escolha muito feliz. A partir das cenas, elas falam de dores, de incômodos e nos expressam a grande dificuldade de articular caminhos para deles se desviar. Essa dificuldade é justificada pelas técnicas levando-se em consideração um espaço de trabalho que pouco favorece a coletividade dos sujeitos que o compõem, aqui compreendida como agenciamento de forças coletivas (Deleuze e Parnet, 1998) – ou seja, a criação de algo novo que resulta do encontro; logo, não habita o si mesmo nem o outro, pois se forja entre os dois. Nessa perspectiva, a dimensão estética do encontro está bem definida no movimento de agenciar:

[...] criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela. A relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de coengendramento dos seres (ESCÓSSIA, KASTRUP, 2005 p. 303).

Ao contrário disso, parece existir no espaço/tempo da unidade uma fragilização do coletivo de trabalho. Como se dá essa fragilização? Com entendê-la no contexto do centro socioeducativo? Pois bem, decidimos que, talvez, um bom caminho para fazer ver e sentir essa questão seria trazer o elemento das imagens para continuar aprofundando a reflexão e

compreensão de como se dá relação das técnicas com o território da unidade, como ele as afeta e como elas se movimentam diante dessas afetações.

Esse capítulo aborda o conjunto de quatro oficinas e nos faz ver o que a precarização do sistema socioeducativo produz na unidade: a incomunicabilidade, que surge para nós como um sintoma institucional de um sistema que funciona desarticulando a própria natureza da sua proposta, a socioeducação.

7.1 CAPTURANDO IMAGENS, REVELANDO SOLIDÃO

Em toda viagem, a fotografia costuma ser um elemento indispensável. Procura-se registrar a paisagem, os acontecimentos, os detalhes que caracterizam o lugar, sua cultura, seus costumes, sua composição. Cada fotografia tem uma história, um significado. Geralmente contamos a história da foto: a localização da imagem, suas características mais proeminentes, os acontecimentos mais marcantes daquele lugar, entre outros.

Enfim, assim como as cenas, as imagens nos ajudam a concretizar as vivências, as experiências quando contamos uma história, quando narramos um fato. As imagens podem representar grandes alegrias e grandes sofrimentos dependendo da relação que estabelecemos com os elementos que a compõem. Para quem não estava no momento que a imagem foi capturada, ela tem o poder de levar seu observador para mais perto do acontecimento que provocou o seu registro.

A escritora e filósofa estadunidense Susan Sontag (1997, p. 8) diz: “as fotos são, de fato, experiência capturada, e a câmera é o braço ideal da consciência, em sua disposição aquisitiva”

Era na tentativa de capturar experiências, relações, sentidos por meio das imagens fotográficas, tentando um movimento de ir nos aproximando do não vivido, do não sabido por nós em relação ao território da unidade, que propusemos essa dinâmica. Então, nas oficinas que se seguem, decidimos lançar mão da ferramenta fotográfica como caminho de aproximação com nosso campo.

Na área da Psicologia, os primeiros trabalhos publicados sobre a utilização das fotografias na pesquisa psicológica datam no século XIX, coincidindo tanto com o desenvolvimento da Psicologia como ciência quanto com o desenvolvimento da própria fotografia. Nessa ocasião, seu uso estava relacionado à investigação da relação entre o constructo da inteligência e a anatomia cerebral de uma mulher surda, muda e cega já morta. No século XX, várias pesquisas utilizando fotografias buscaram investigar possíveis relações entre a inteligência e anatomia do rosto, sobretudo em processos de seleção de pessoas para o

trabalho (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002). Atualmente, na psicologia, esse recurso é mais utilizado com o intuito de se atribuir significados a imagens, considerando, portanto, as fotografias como alternativa de expressão para além do elemento verbal (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002).

Em levantamento bibliográfico, os autores identificaram que as fotografias são utilizadas na pesquisa psicológica a partir de quatro funções: registro, modelo, feedback e autofotográfica. Irei me ater a elucidar apenas a última função, visto ser ela a que melhor representa a atividade com fotografias nessa pesquisa.

De acordo com os autores, a autofotografia consiste em fornecer uma câmera para os participantes e lhes solicitar que tirem um determinado número de fotos de modo a responder uma questão específica. Como elementos centrais desse procedimento estão a identificação do autor da foto, seu conteúdo e a percepção do autor em relação a ele. Permite-se buscar capturar essas percepções de diferentes maneiras:

Pode-se pedir aos participantes que escolham as imagens percebidas como mais importantes; que estabeleçam uma ordem a partir das fotos que sejam consideradas mais significativas; ou que escrevam uma legenda para cada foto ou um parágrafo sobre o conjunto delas. Pode-se ainda realizar entrevistas, alcançando com maior profundidade a percepção dos participantes a respeito das fotografias (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002 p.238).

Uma das vantagens da autofotografia é a autonomia do participante para direcionar suas capturas não cabendo ao pesquisador direcionar ou induzir seu olhar para um determinado foco ou categoria (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002 p.238).

De acordo com Gosciewski (1975) apud NEIVA-SILVA; KOLLER (2002), um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento da autofotografia na pesquisa em psicologia clínica, as fotografias são capazes de fornecer informações importantes sobre os aspectos ambientais e relacionais da vida das pessoas, oportunizando ao pesquisador conhecer contextos e situações.

Com interesse semelhante, em nossa terceira oficina solicitei que as técnicas tirassem quatro fotos com seus próprios celulares de elementos que as incomodam em seu dia-a-dia na instituição. Levei trechos de falas – as que mais me afetaram – produzidos por elas no encontro anterior e, após a captura das imagens, pedi que elas selecionassem as falas buscando relacionar imagem, sentimento escolhido (trabalhado na oficina anterior) e trecho de fala para que pudéssemos discutir os elementos desagradáveis pensando em possibilidades de mudança daquela realidade.

Aqui preciso abrir um intervalo para retomar uma colocação que fiz no capítulo 4 em relação a capturas de imagens na unidade.

Como, por medida de segurança, celulares são proibidos (bem como não é permitido fotografar a instituição), precisei pedir autorização à coordenação para que as profissionais tirassem as fotos solicitadas. Essa situação gerou uma tensão. Elas não se sentiram à vontade de fazer o pedido. Disseram que seria melhor eu fazer. Falei com a coordenadora técnica – precisei explicitar minhas intenções de uso do material – e ela disse que iria falar com o coordenador geral. Voltei pra sala onde realizamos as atividades e, quando informei as profissionais que a coordenação técnica iria comunicar à coordenação geral, elas logo fizeram cara de espanto e me indagaram:

- *Você falou que era pra agora?*
- *Sim*, respondi afirmativamente.
- *Sei não, isso pode demorar um pouco*, elas disseram

Apressei-me e fui para a porta da coordenação geral, mas rapidamente a coordenadora técnica voltou com uma resposta positiva.

Vejo-me diante daquela situação e fico me questionando: por que as técnicas não se sentiram à vontade para elas mesmas irem falar com a direção? O que se passa para que as técnicas avaliassem que aquela seria uma ação que não seria liberada com tanta facilidade, mas que, ao contrário, nenhum empecilho foi a mim colocado?

Pensei em questioná-las diretamente em relação a isso, mas tive receio de ser invasiva. Estava claro que havia ali algum entrave entre elas e a coordenação e não sabia se geraria desconforto solicitar que elas se manifestassem em relação a isso. Então pensei: segue o fluxo da proposta do dia, Roberta, deixa que ela (a proposta) opere fazendo falar o que quer se dito. Até mesmo porque nosso investimento na fotografia se alinhou à proposta de Maurenente e Tittoni (2007), que apostaram nesse elemento como uma ferramenta que poderia mostrar o que nem sempre pode ser descrito e visibilizar o que muitas vezes encontra-se invisibilizado. Fundamentadas pelas noções de poder e modos de subjetivação foucaultianas, a utilização desse recurso serviu-lhes como ferramenta para colocar em análise o trabalho “enquanto um campo de luta e os processos de subjetivação como jogos de produção de verdade e experiência de si” (MAURENENTE; TITTONI, 2007, p.35).

Fiquei pensando ainda sobre as minhas impressões no encontro anterior em relação ao silêncio e à desconfiança que transitava entre os profissionais no espaço que circulávamos. Por que tão distantes uns dos outros? Sigamos então.

Nesse dia apenas duas profissionais puderam estar presentes, uma psicóloga e uma assistente social. A seguir apresento o conjunto imagens, trecho de fala e sentimentos escolhido por cada uma delas.

- **CLÁUDIA AMORIM**

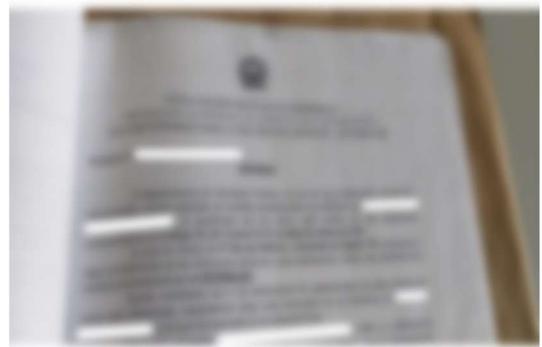
- ✓ **Imagens²⁴**

Fotografia 3- Folha de frequência



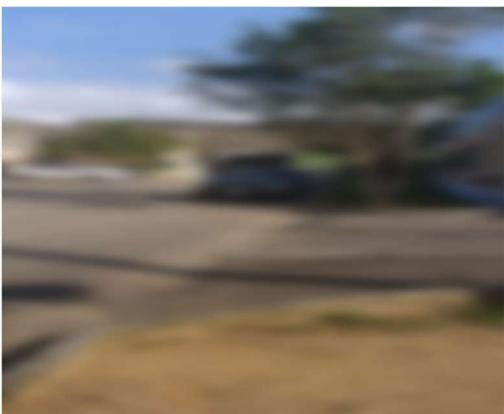
Fonte: Participante Cláudia Amorim

Fotografia 4 - sentença de um adolescente



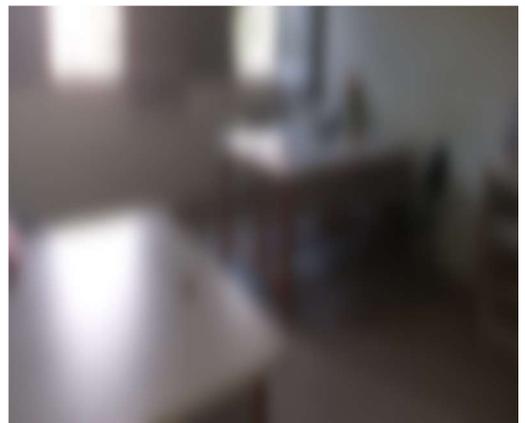
Fonte: Participante Cláudia Amorim

Fotografia 5: A entrada da unidade



Fonte: Participante Cláudia Amorim

Fotografia 6: A sala das técnicas



Fonte: Participante Cláudia Amorim

²⁴ As imagens foram desfocadas para evitar a identificação da unidade da pesquisa

✓ **Trechos de falas escolhidos**

“Você vai dar aquilo que você não tem? e, sim, porque você tá num lugar profissional e, aí, você tem que tirar da onde você não tem forças, né, para continuar, continuar e seguir.” (Elisa)

“A impressão que eu tenho é: ou você naturaliza e acha normal tudo isso, é uma estratégia de não se decepcionar, né? mas talvez seja uma estratégia a que eu não esteja disposta” (Cristal).

✓ **Sentimento:** Ansiedade

Com a fotografia 3, Cláudia Amorim expressa seu desconforto em relação à carga horária de trabalho (de 40 horas semanais) tendo em vista os efeitos desgastantes que a dinâmica de trabalho impõe às suas atuações:

Cláudia Amorim: Poderia ser um horário muito mais reduzido pela natureza do nosso próprio trabalho, assim, eu acho que é muito puxado passar, aqui, oito horas, com o nível de estresse que a gente passa, por tudo que a gente vive aqui dentro. É muito intenso. É uma coisa intensa o que a gente vive no nível de atendimento, no nível de relacionamento com os funcionários, com tudo, né?

De certo modo a fotografia 3 se relaciona com a fotografia 5, que expressa o desconforto da profissional sobre o fato de se verem excessivamente confinadas ao espaço da unidade durante o cotidiano de trabalho.

Cláudia Amorim: É o fato da gente tá aqui presa. Faz parte do nosso trabalho, mas, em relação ao intervalo que a gente tem de almoço, a gente não pode sair porque não tem outros lugares pra gente ir, e fica inviável a gente ir pra outros lugares, então, uma coisa que me incomoda é passar o dia todo, todo, presa aqui. Então eu quis fotografar a figura do portão. É o fato da gente tá muito isolado.

A unidade localiza-se, de fato, em um território isolado da parte mais central do bairro. É um lugar de morro, de acesso difícil, com muitas ladeiras, ruas extremamente estreitas e com pouca infraestrutura. Ao seu redor apenas algumas casas. A saída no horário do almoço para um restaurante, para casa ou até mesmo para resolver algo que pudesse ser feito em um curto espaço de tempo parece inviável, principalmente para os profissionais que não possuem

veículos motorizados. Diante disso, as profissionais almoçam na própria unidade, passando o dia inteiro no local.

Esse desconforto não se expressa como algo isolado, que se explica por si só, mas em decorrência da complexidade que atravessa a relação das profissionais com o território da unidade. Complexidade essa que vai se delineando durante toda a escrita deste trabalho.

A fotografia 4 revela o desconforto da profissional no que se refere à dificuldade de comunicação com o poder judiciário em relação à sentença dos adolescentes, em especial quando o mesmo nega a autoria da infração que lhe foi atribuída.

Cláudia Amorim: [...] é porque é uma coisa já determinada, que vem da Vara da Infância, onde o adolescente mora, da Comarca relacionada ao endereço dele e que pra gente não é tão viável questionar o que já tá lá e, muitas vezes, aquilo que tá na sentença pode não ser o que o adolescente, realmente, praticou. Então, como se trabalhar isso? Uma coisa que tá na sentença, mas que, muitas vezes, o adolescente não confessa ou não fez, não foi daquela forma que tá lá.

Embora existam, por meios jurídicos, prerrogativas que assegurem uma ação dessa natureza, com essa imagem Cláudia Amorim expressa a necessidade de vias de comunicação práticas e diretas com o poder judiciário; ou seja, a importância da desburocratização do acesso a essa instância de modo a favorecer o acompanhamento do adolescente e o trabalho de responsabilização do mesmo.

Cláudia Amorim: [...] a gente não tem como questionar isso, seria uma coisa, assim, muito... A nível muito maior. O desembargador... Assim, é todo um processo jurídico e, aí, se for levar em consideração todo o processo, o menino sai até mais rápido do que... Poderia sair daqui e o processo ainda tá rolando, então é uma coisa que incomoda.

A fotografia 6 busca representar as condições de infraestrutura que permeiam o espaço de trabalho das técnicas:

Cláudia Amorim: Essa aqui é da nossa sala e eu quis trazer a questão da infraestrutura que a gente não tem. Tem, que é precária, né? Assim, a questão

do ar condicionado, né? De coisas que a gente tem deficiência, a questão de papel, computador, infraestrutura em si, que era pra ser, né? Uma sala que pudesse ficar fechada, né?, por conta da demanda do nosso trabalho e que não pode ficar fechado por conta de outras questões, mas também por conta do calor, né?

A precarização do espaço físico mais a insipiência de materiais básicos e insumos revelam um ambiente organizacional produzido para funcionar na falta, na ausência. Um ambiente de onde muito é exigido e pouco é ofertado, revelando mais uma vez que a presença do Estado se dá através da escassez, como já discutimos em capítulo anterior.

Para Cláudia, a relação imagens/trechos de falas/ansiedade busca traduzir o sentimento de impotência e desesperança que são produzidos em um espaço de trabalho atravessado, constantemente, por experiências negativas.

Cláudia Amorim: E, aí, isso tem muito a ver com nosso sentimento de, muitas vezes, de impotência diante dos acontecimentos que acontecem, impotência para mudar um pouco da realidade, e o sentimento de você lidar com tantas coisas negativas e acaba que você meio que naturaliza. Você acha que sempre vai acontecer coisas negativas no ambiente, que você sempre vai se deparar com coisas negativas de tanto que você tá habituada a lidar. Infelizmente há momentos que você não espera algo positivo, né?, no seu dia-a-dia, no seu ambiente de trabalho. A gente nunca... tá aqui, mas raramente a gente tem uma notícia boa. Raramente que se vem, né?, geralmente é sempre cobrança.

Falar em possibilidade de mudança desses desconfortos, como sugerido na atividade, é inclusive acionar esse sentimento de impotência e desesperança. As profissionais se veem confinadas não apenas ao espaço físico da unidade, mas a uma realidade enrijecida que as coloca em um lugar de paralisia, que invisibiliza as rotas de fuga e a produção de outras linhas de ação.

Cláudia Amorim: Ou a gente naturaliza, acha tudo normal, pra poder a gente não se abater, não se estressar, não bater de frente, não se desgastar, seria uma estratégia de não se decepcionar, né? Mas ao mesmo tempo é uma compreensão de que a gente ou se acomoda, né? No lugar que a gente tá e faz de conta que tá tudo

bem, faz de conta de que aquilo ali é normal pra não se decepcionar, pra não se estressar. Infelizmente é a estratégia que eu adotei e tento fazer o máximo que eu puder, o meu melhor no que eu puder naquele momento nas condições que eu tenho. E interessante essa fala porque ela fala: “você vai tirar forças de onde não tem”. E pelo seu próprio trabalho, pela sua própria natureza, sua atribuição você vai tirar forças de onde você não tem, né? E é isso assim, são estratégias de mudanças, estratégias da gente não se abater tanto, não se decepcionar tanto, o fato de, infelizmente, achar isso meio que, não natural, eu não diria natural, mas comum.

Para continuar é preciso conter. Conter o abatimento, o estresse, o conflito. Para conter tudo isso é preciso certa dose de conformismo, de naturalização do que está posto, pois sem isso nem o mínimo é feito. A naturalização desses processos é compreendido pela técnica como estratégia de sobrevivência, a flexibilização possível diante de tanto enrijecimento. Para continuar elas precisam flexibilizar a si mesmas. Como a realidade não muda, são elas que mudam para conviver com a realidade. Mella (2017) vai nos dizer que naturalizar situações desconfortáveis é compor entre o sofrimento e a luta contra ele, o que não significa a sua ausência tampouco aceitação ao que está posto, mas diz de um possível resultado alcançado na luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões no trabalho.

Esse nível de conformismo, como já dito, não significa aceitação, condescendência. Ele é indesejado, mas quase inevitável, pois esse conformismo é inerente às estruturas organizacionais burocráticas típicas da sociedade moderna que se pauta em um modelo de ordem. Nesse modelo, lugares e funções são categoricamente definidos, a comunicação é regulada e se produzem relações formalizadas e hierarquizadas onde se busca combater a expressão do conflito, da contestação e da oposição (LAPASSADE, 1977). “A burocracia é o mundo do conformismo”, diz Lapassade (1977, p. 155).

A burocracia nas organizações funciona, portanto, balizando, a todo tempo, os processos inventivos dos sujeitos, limitando sua autonomia, sua liberdade e conseqüentemente suas ações. É o **cumpra-se**, expressado pela técnica Esperança no capítulo anterior, pois, a burocracia não é um fenômeno que escapa à questão do poder (LAPASSADE, 1977), mas opera na divisão do poder entre os grupos de decisão e os grupos de execução, onde os primeiros não apenas decidem o que fazer, mas como fazer. “A regra de ouro é a obediência e a organização torna-se um fim em si mesma” (GUIRADO, 2009 p. 326).

Trazendo para a realidade das técnicas, a burocracia impõe que os relatórios e documentos de responsabilidade das profissionais sejam entregues, impreterivelmente, em dia

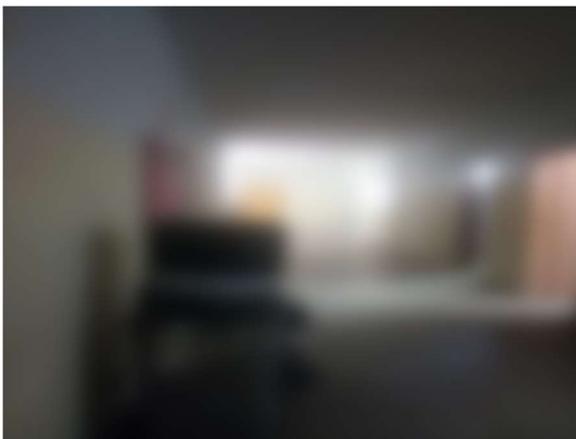
determinado pelo judiciário, não se preocupando com as condições materiais e humanas para a elaboração deles (Esperança); a burocracia impõe que os adolescentes sejam imediatamente conduzidos para sua residência quando de sua liberação pelo judiciário, não se importando com os riscos dessa remoção, seja para o adolescente, seja para os agentes responsáveis pela sua condução (Cláudia Amorim); a burocracia impõe que as técnicas sejam removidas de um lugar para outro sem se importar com os efeitos de tal deslocamento sobre suas dinâmicas pessoais (Cristal e Elisa); a burocracia não viabiliza a comunicação das técnicas com o poder judiciário em relação à sentença do adolescente quando este não reconhece a infração a ele atribuída, não se importando com o prejuízo desse não reconhecimento para o processo socioeducativo (Cláudia Amorim); a burocracia não se importa de manter os trabalhadores confinados em um espaço precarizado de recursos humanos e materiais, com uma carga horária excessiva, não se implicando com os efeitos psicológicos dessa realidade para aqueles que precisam executar a medida (Cláudia Amorim). Nesse conjunto de práticas, há os que determinam: o poder judiciário; o dispositivo de gestão da socioeducação no Estado; e os que executam: os profissionais que atuam na unidade. Para que isso se mantenha é preciso que a normatização e a comunicação funcionem de cima para baixo minando qualquer canal legítimo que possa inverter essa relação (GUIRADO, 2009).

Diante da dificuldade de romper com essa estrutura, o silêncio torna-se soberano, invade os espaços relacionais, ilha os sujeitos que, embora perto, estão longe uns dos outros. É disso que nos fala Elisa a seguir:

- **ELISA**

- ✓ **Imagens**

Fotografia 7 - Corredor da unidade onde ficam as salas das coordenações, das técnicas, banheiros etc.



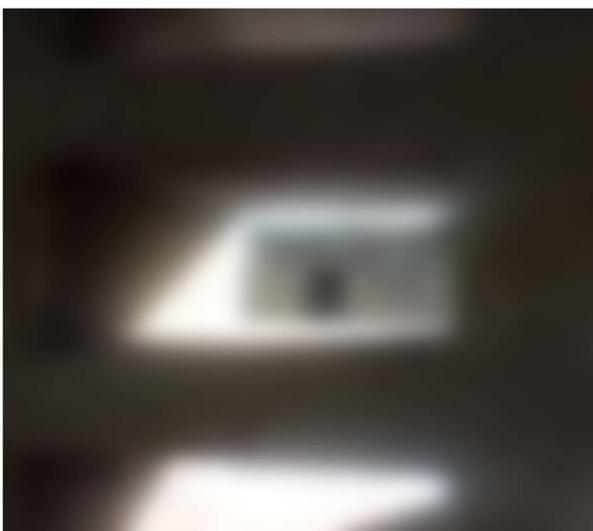
Fonte: Participante Elisa

Fotografia 8 - O telefone da secretaria



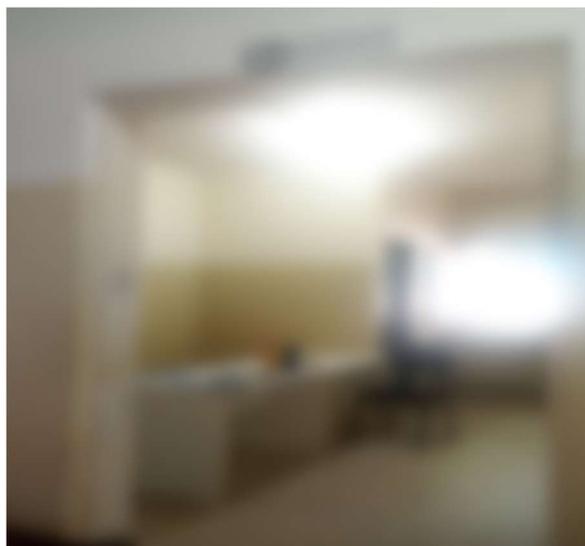
Fonte: Participante Elisa

Fotografia 9 - Fachada da escola da unidade capturada pela brecha de um cobogó.



Fonte: Participante Elisa

Fotografia 10 - A sala de atendimento individual.



Fonte: Participante Elisa

- ✓ **Trecho de fala**

“A gente pode, de repente, discutir enquanto equipe e sugerir.” (Elisa)

✓ **Sentimento:** Amor

Com as fotografias 7 e 8, Elisa expressa seu desconforto em relação aos processos de comunicação na unidade, que considera falhos e insipientes:

Elisa: Uma coisa que me incomoda, uma coisa que é difícil pra mim, é... Acho que a comunicação nas instituições é uma coisa difícil, em geral, né? Em geral. E eu acho que a gente tem momentos que vivencia essa dificuldade de comunicação. E eu acho que isso atrapalha muito os processos do trabalho, entendesse? Deixa as coisas, assim, amarradas, porque de repente a comunicação não é assertiva, objetiva, sabe? Aí ficou... É isso. Aí, quando eu tirei essa foto (referindo-se à foto 1), eu tava da porta da secretaria e na verdade queria simbolizar a distância da porta da nossa sala, entendeu? E aí, tirei a foto do telefone também, mas o sentido é esse, de que esses processos de comunicação deixam o trabalho amarrado e que isso poderia, não sei, ser revisto.

A fotografia 8 é por si só explicativa. O telefone representando o tema da comunicação na unidade que, na visão da técnica Elisa, é precária nesse espaço. Em relação à imagem 1, ela esclarece:

Elisa: [...] é uma foto que eu estava na porta da secretaria e, eu tentei, na verdade, dar essa visão de distância da secretaria para as salas da equipe, entendeu? Essa coisa do... que a gente tá perto, mas, ao mesmo tempo tá longe, isso me incomoda muito aqui, no trabalho, aí eu tive essa ideia.

No espaço da secretaria se localizam as salas das coordenações técnica e geral. As salas das técnicas ficam bem próximas à secretaria. No entanto, Elisa nos comunica que essa proximidade não significa que estão perto, pois há um distanciamento entre os lugares ocupados pelas coordenações e pelas técnicas que, segundo Elisa, é produzido por estruturas de comunicação institucional que pouco favorecem a interação entre eles. Talvez esteja aí uma pista que nos ajuda a compreender o porquê de as técnicas não se sentirem à vontade para irem até a coordenação solicitar as capturas das imagens.

As fotografias 9 e 10, da mesma forma, se relacionam e buscam expressar o desconforto da profissional sobre o papel da escola na unidade. A fotografia 9, que registra a frente da escola da unidade, foi capturada a partir da brecha de um cobogó de modo a deixar a imagem distante e pequena. Com isso, Elisa quis expressar seu desconforto em relação ao baixo alcance da escola na vida dos adolescentes.

Elisa: Eu quis tirar desse plano menor. Porque a escola devia ser muito mais. Acho que nosso potencial tá, assim, muito reduzido, quando deveria ser o principal da política, uma das coisas principais, né? Da política. Eu acho que a gente atinge ainda muito pouco, a forma como a gente consegue dentro, junto com a escola instituir isso. Isso me incomoda.

Com a fotografia 10, Elisa nos esclarece que, frequentemente, a sala de atendimento individual das técnicas é utilizada pela escola para alfabetizar os adolescentes que, por não estarem letrados, não conseguem ser inseridos nela. Diante disso, ela coloca:

Elisa: A outra foto era a sala de atendimento individual, tem escrito assim: atendimento individual, e a professora tava tentando chamar alguns alunos, que eles não conseguem ser inseridos na escola, pra alfabetizar ali, entendesse? E aí é o atendimento individual. [...] ali tinham três cadernos, né? Buscando espaços e estratégias pra atender a demanda e que se consegue de forma muito limitada. Quando não se consegue, isso me incomoda, assim, bastante, realmente. Você vê o que vai ser uma possibilidade, realmente, de vida? Existem sim possibilidades diferentes de vida, mas a escola, né? Você ter o direito e poder, né? Ter o mínimo de educação pra poder fazer outras escolhas de vida. Acho que é uma coisa muito grande que tá muito reduzida aqui.

Essa questão é uma das mais desafiadoras para uma política que se estrutura, sobretudo, em um projeto educacional. Sem dúvidas, um desafio que mobiliza ou, ao menos, deveria mobilizar todos os envolvidos na medida. Elisa nos comunica que a existência da escola dentro da unidade pouco garante sua eficácia no processo de formação dos adolescentes. Poderíamos escrever uma tese apenas com a temática da educação escolar no âmbito da socioeducação, mas, nesse contexto, gostaria de trazer que, em conexão com a questão da comunicação institucional, o ponto que me chamou bastante atenção nas colocações das técnicas foi a

sinalização sobre a urgência de uma maior articulação entre os profissionais que estão vinculados à instância da educação e aqueles que estão vinculados a instância da socioeducação.

Cláudia Amorim: É porque existe, assim, meio que dois lados, né? Porque um lado é a escola, como a educação, secretaria de educação, outra instituição, e, do outro lado, a X pra complementar. É como se fossem duas forças – a escola aqui e a X – porque são duas instituições, mas que se complementam no mesmo espaço. Não é a mesma instituição, são instituições diferentes. Só pra ficar um pouquinho mais claro.

Elisa: É uma boa fala. As coisas tinham que ser mais linkadas, né? Como, eu não sei, eu não tenho essa resposta.

Como fica claro na fala de Cláudia, a escola que funciona na unidade é gerida por um órgão gestor – Secretaria de Educação – diferente da que gerencia a medida socioeducativa, dispositivo vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude. Embora as duas instituições se complementem nesse processo, percebe-se a necessidade de espaços que promovam uma maior aproximação e diálogo dessas instâncias de modo a favorecer a criação e planejamento de novas estratégias de ação. Pontuo essa questão por, mais uma vez, ela revelar o isolamento e a ausência de comunicação que assola a dinâmica institucional, que faz com que as redes de articulação não se constituam ou se constituam de forma muito incipiente.

Na busca por tentar relacionar imagens capturadas, trechos de falas e sentimentos, Elisa evidencia o desejo de desguarnecer as fronteiras que as mantêm solitárias e imobilizadas, mas anuncia que esta é uma ação um tanto mais complexa do que se possa imaginar:

*Elisa: [...] esses processos de comunicação deixam o trabalho amarrado e que isso poderia, não sei, ser revisto, e aí eu peguei essa frase também: “**A gente pode, de repente, discutir enquanto equipe e sugerir...**” Sim, pode, não é algo de outro mundo, mas também não nomeio como uma coisa super simples, não é super simples, não é?*

Como nos dizem Neiva-Silva e Koller (2002), os conteúdos das imagens podem fazer referência a afetos que extrapolam a cena concreta das fotografias visualizadas, que se evidenciam, especialmente, quando são analisadas em conjunto ajudando o/a pesquisador/a a

acessar os sentimentos e percepções dos/as participantes. No caso das fotografias de nossas técnicas, o conjunto de imagens revela percepções parecidas. Ambas falam de isolamento, de dificuldades na comunicação. Ambas sentem falta de canais de diálogo mais eficazes. As imagens de Elisa, no entanto, nos mobilizam a pensar as relações no contexto mais interno, sinalizando o distanciamento que existe entre os diversos grupos de atuação na unidade: as coordenações, as técnicas, os profissionais da escola, e nos anuncia que embora possam se mobilizar em torno dessa questão, como coloca acima, isso não se dá de forma simples. Por que não é simples? Sentimos o desejo de mergulhar mais nessa questão que nos atravessou nessa oficina e partimos rumo às próximas.

Afetada pelo elemento da comunicação, proponho nesse dia, ao final da oficina, a criação de um grupo de WhatsApp composto por mim e pelas técnicas para facilitar nossos processos. Elas aceitaram de pronto e acordamos que a partir daquele dia utilizaríamos essa ferramenta para deliberar sobre nossos encontros semanais. Assim, me comprometi a contatar não apenas à coordenadora técnica, mas também a elas através do grupo.

Foi a partir dos agenciamentos construídos até aqui que me veio a intenção de sugerir a criação de nosso grupo de WhatsApp e tê-lo como ferramenta foi essencial para viabilizar os nossos fluxos e, sobretudo, nos manter mais próximas quando da distância de nossos corpos. O grupo assume um caráter interventivo na medida em que transpõe o espaço da oficina, se constituindo enquanto um território virtual que cumpre a função de operar a comunicação diante da sua escassez. Assim como as oficinas, esse grupo atua sobre o sintoma institucional a partir de outra rota de comunicação. Por meio dele alinhávamos dias e horários de nossas oficinas, trocávamos informações pertinentes para nossos encontros, eu partilhava textos com elas e, o mais interessante e gostoso, muitas coisas engraçadas. Memes, frases, ironias cômicas sobre a vida que nos faziam desconectar das tensões do trabalho. Havia muito afeto bom em tudo isso. Conheci o bebê de Elisa e a filha de Fênix por meio desse dispositivo tecnológico quando elas compartilharam momentos pessoais conosco. Isso nos aproximava cada vez mais, nos fortalecia enquanto grupo e, durante a pandemia, foi um importante instrumento de conexão.

7.2 RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 3

A barba ruiva e emaranhada estava invisível, os olhos azulados e imóveis fixavam-se nos tições, a fala dura e rouca entrecortava-se de silêncios.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

Saio da oficina anterior pensando os processos de comunicação na instituição, em como as imagens das técnicas nos revelam isolamento, silenciamento, distanciamento, e registro em meu caderninho:

A priori, o silêncio daquele lugar me parecia calma, mas pude perceber que, na verdade, o silêncio é mais complexo porque ele é silenciamento. Ele emudece tudo que queria ser dito, discutido, problematizado e repensado.

Então, sigamos, como canta Arnaldo Antunes: 🎵🎵 *Vamos ouvir esse silêncio, meu amor, amplificado no amplificador do estetoscópio do doutor, no lado esquerdo do peito, esse tambor*²⁵ 🎵🎵. Sou quase uma doutora, mas meu estetoscópio é a cartografia constituída nos espaços da oficina, lugar onde o silêncio pode ser amplificado e as batidas do tambor podem ser ouvidas.

Pereira (2007) vai nos dizer que nas instituições existem silêncios impostos e consciências caladas, regulados pelas figuras de autoridade que determinam as condições e parâmetros da comunicação. Muitas dessas condições e parâmetros não são estabelecidos ou anunciados de forma explícita, mas vão se produzindo e atuando na forma como as demandas cotidianas vão sendo manejadas pelos sujeitos. Daí, talvez, a afirmação da técnica Elisa, quando diz que, embora possam sugerir outros canais e meios de viabilizar a comunicação na unidade, isso não seja uma ação tão simples. Em relação a isso, o autor vai dizer que permitir que o silêncio se rompa é admitir a ruína de certas restrições, dos obstáculos que sustentam o instituído, fazendo com que se revele a estrutura institucional, mostrando aquilo que chamamos de “não saber”, do desconhecido, geralmente censurado pela força do instituído. Desse modo, o isolamento torna-se mecanismo estratégico de manutenção do silêncio que, por sua vez, mina a força da palavra-ação, aquela que, em muito, tem o poder de desestabilizar o instituído e lançar, como flecha, os desejos instituintes.

Lembro-me também das palavras de Eugéne Enriquez (2008), pioneiro e um dos expoentes da psicossociologia e da sociologia clínica, em entrevista para a professora Maria Ester de Freitas:

[...] mesmo no pequeno grupo, se as diferenças não são ditas, se o grupo tenta ter sempre o compromisso sobre o que não é discutido, se ele faz de conta que as coisas estão bem quando não estão, o resultado é muito diferente daquele em que se tem verdadeiramente uma abertura para

²⁵ Música: O silêncio. Composição: Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown.

proponer, criticar, sugerir, discutir e confrontar na busca de soluções realmente validadas pelo grupo, mesmo quando existem alguns interesses divergentes. (ENRIQUEZ, 2008, p. 192).

Mas nas nossas oficinas não é o silêncio que domina, na verdade ele é rompido. O tempo é sempre pouco para o tanto que se fala. O que significa nossa pesquisa para nossas participantes? Eu pergunto no início desse capítulo e nessa oficina vou começando a perceber que ela significa um espaço de fala, de quebra de silêncio, de escuta, ou seja, de reversão ao que se impõe na instituição. Nossa pesquisa, portanto, vai assumindo a função de liberar a palavra social do grupo (LAPASSADE, 1977).

Olho para os dois conjuntos de imagens produzidos pelas duas técnicas e ao relacioná-los percebo que ambos trazem para a reflexão e problematização o quanto as profissionais se sentem isoladas: da comunidade extramuros do CASE; do poder judiciário; da coordenação da unidade; da escola. Múltiplas formas de expressarem a solidão. E vamos percebendo que esse é um dos elementos que lhes produzem enquanto técnicas e talvez as oficinas lhes ajudem a criar um espaço/tempo de ruptura em relação a ele.

O trabalho com as imagens foi extremamente significativo porque elas nos revelam um pouco mais sobre como as técnicas se sentem em relação ao espaço da unidade, bem como nos dá pistas para nos atentarmos aos modos de produção da comunicação no centro. Como já mencionado, Elisa nos informa que não é tão simples comunicar e, provocadas por isso, pensamos que seria uma boa estratégia continuar lançando mão das mesmas imagens em nossa próxima oficina, de modo que oportunizasse a participação das outras técnicas. O que elas tinham a comunicar em relação às imagens, já que não puderam estar na oficina anterior? Que problematizações se sobressairiam a partir das imagens já elencadas levando-se em consideração o posicionamento das técnicas ausentes? Além disso, decidimos que seria importante conhecer e refletir sobre quem pode/deve estar envolvido na resolução dos problemas por elas elencados. Pensamos em uma proposta onde as fotos já capturadas pelas duas técnicas mediarão nossa próxima oficina (vamos explicitar mais adiante), mas eis que algo acontece em nosso encontro seguinte: a Semana da Juventude.

7.2.1 A Semana da Juventude: A inclusão/exclusão das profissionais

No dia anterior à minha ida semanal à unidade, domingo, confirmei com as técnicas por meio do grupo de WhatsApp nosso encontro do dia seguinte. Ao confirmar minha ida com a

coordenadora técnica, ela me avisou que haveria a Semana da Juventude na unidade, e que as técnicas participariam das atividades. Ela sugeriu que, caso fosse possível, eu poderia ir outro dia realizar a oficina com as profissionais. Como as técnicas nada comentaram, fui novamente até elas para alinharmos o encontro daquela semana. Elas, então, me informaram que não estavam a par das atividades e que não haviam sido informadas sobre suas participações. Perguntei-lhes se eu poderia me fazer presente e acompanhá-las na atividade e, de pronto, elas concordaram. Da mesma forma, não houve nenhuma oposição por parte da coordenação em relação à minha participação.

No dia seguinte, quando cheguei à unidade, as técnicas estavam em reunião com as coordenações. Após alguns minutos, a coordenadora técnica veio ao nosso encontro e nos informou que a atividade daquele dia seria a reprodução de um documentário sobre masculinidades (“O silêncio dos homens”) para um grupo de adolescentes. Esclareceu que a proposta seria que, após o vídeo, as técnicas conduzissem um debate com os adolescentes. Entretanto, como elas não haviam assistido ao filme, apenas conduziriam o debate no dia seguinte, quando o documentário seria passado para um outro grupo de socioeducandos. Naquele dia, quem conduziria o debate seria um agente socioeducativo (ASE) que também atua junto ao GOD (Grupo de Orientação à Drogadição), pois ele estava na organização da atividade.

Fomos ao encontro das técnicas na sala delas e, em seguida, seguimos para o auditório da escola onde a atividade foi realizada. Quando entramos na sala, o grupo de adolescentes já estava lá. Todos sentados e quietos, quando conversavam era baixinho. Confesso que me admirei, não esperava vê-los tão quietos – o vídeo já estava começando e as luzes já estavam apagadas. A sala era bastante grande e intensamente calorosa. O áudio estava ruim e cheguei a perguntar a uma das técnicas se não tinha como modificá-lo, ao que ela me respondeu: “acho que não”. Ninguém da equipe técnica questionou sobre a possibilidade de melhorar o áudio ou sobre qualquer outra questão daquele acontecimento. Entraram e se sentaram como se fossem tão participantes quanto os adolescentes. Era como se as profissionais não se sentissem à vontade para interferir naquela ação.

Questionei-me mais de uma vez de onde vinha tanta quietude dos adolescentes, pois o calor era destabilizador, o áudio ruim provocava muita impaciência, a linguagem do documentário era inacessível para os adolescentes e o tempo de duração do filme era relativamente longo, em torno de uma hora. Durante a reprodução do vídeo, em alguns momentos, ouvíamos cochichos e deboches por parte de alguns adolescentes, sobretudo em situações onde se apresentavam homens trans e homossexuais.

Após o término do documentário, o ASE que estava conduzindo a atividade tentou puxar um debate com os adolescentes, mas nenhum deles mostrou interesse em falar ou expressar alguma compreensão ou questionamento sobre a temática. Então, rapidamente, ele fez uma fala relembrando alguns trechos do documentário de modo a reproduzi-los por meio de uma linguagem mais familiar para os jovens. No final, ele parabenizou os adolescentes pelo bom comportamento e os liberou. Eles esvaziaram a sala rapidamente.

O agente se aproximou de nós interessado em nossa opinião sobre aquele momento. Comentou que estava surpreso e satisfeito pelo comportamento dos adolescentes. Começamos, junto com o ASE, a elencar as possíveis problemáticas que dificultaram o debate: o calor, o áudio, a duração, a linguagem inacessível, a diversidade de subtemas abordados no documentário e a estrutura organizada para o debate (sentados em cadeiras enfileiradas, com os profissionais posicionados mais à frente e distante deles). Foi, no entanto, uma conversa rápida e elas e o ASE não interagiram sobre as possibilidades de se conduzir a produção do filme no dia seguinte, com outro grupo de adolescentes.

Ficamos um tempo pensando e debatendo possíveis formas de se conduzir o debate do dia seguinte. Nesse momento, elas tentaram articular ideias para compor a atividade com os demais adolescentes:

- Procurar trabalhar com os adolescentes em círculo ou semicírculo;
- Passar apenas a primeira parte do documentário que abordou a construção discursiva que desautoriza os homens a expressarem seus sentimentos;
- Caso decidissem passar o documentário por completo, escrever em papéis os subtemas que são debatidos no vídeo e pedir que, ao final, eles elencassem qual subtema mais chamou atenção e por quê;
- Pedir aos adolescentes, antes de iniciar a passagem do documentário, que expressassem e registrassem, em uma palavra, o que significa masculinidade pra ele para que, ao final do vídeo, retomassem esse significado em articulação com o que foi apresentado.

Começamos debatendo esses elementos na sala e terminamos a conversa embaixo de uma árvore, em frente à escola. Engajadas nesse diálogo, aproveitei para compreender a dinâmica envolvida no projeto da Semana da Juventude. Elas esclareceram que em todos os anos acontece o evento – um momento que envolve atividades diversas de jogos, competições, reprodução de filmes, entre outros. A participação dos adolescentes nas atividades depende de

seu bom comportamento, daí, a explicação para que eles tenham se mantido tão quietos durante o documentário, pois, se assim não fosse, não poderiam participar das atividades de seu interesse.

Explicaram-me que não há uma articulação organizada entre todos os profissionais da unidade em relação ao planejamento e estruturação das atividades. Sendo assim, não haviam sido chamadas para planejar, nem tampouco tinham sido informadas das ações que seriam desenvolvidas; inclusive, elas não souberam precisar quem estava à frente do evento. Apenas às 11 horas da manhã daquele dia elas foram convocadas para uma reunião onde foram informadas sobre o que seria realizado durante a tarde e sobre suas participações na condução da atividade. No entanto, considerando que não tiveram tempo para organizar a atividade, sequer conheciam o documentário em questão, posicionaram-se, durante a reunião, para não assumirem a ação naquele dia, uma maneira de sinalizar o incômodo com a forma de condução daquela situação.

Durante a nossa conversa, tomando o evento da Semana da Juventude como exemplo, elas expressam o desconforto com o modo da condução das ações na unidade, sem um planejamento prévio, de forma imediatista, sem oportunidade e tempo para a discussão e construção coletiva das atividades. Elas parecem se sentir apartadas, ilhadas em um território que restringe o potencial de suas atuações. Elas poderiam participar muitos mais, construir muito mais, fazer pensar e problematizar a medida muito mais, mas elas estão restritas a um fazer técnico e procedimental.

Lembro-me novamente do Enriquez (2008):

Quanto às condições de desenvolvimento de aspectos não mortíferos do poder nas organizações, elas podem ser vividas quando existe uma verdadeira participação ligada à definição do próprio trabalho e à forma de realizá-lo; quando há participação na real definição dos objetivos organizacionais e não apenas a caricatura de participação na definição de metas e números. Falamos da participação real naquilo que importa, aquela que negocia sobre os valores, os princípios e sobre os objetivos mesmo operacionais. Esse tipo de participação implica em discussão verdadeira, em negociação real e aprofundada, fundada na discussão, na exposição de conflitos e no debate de ideias diferentes. É evidente que tudo isso é difícil para as organizações porque, em virtude da competição e das definições de curto prazo que, hoje, predominam, isso é tido como perda de tempo e, também, pela própria negação da diferença que ocorre no espaço organizacional. Então, é muito mais fácil fazer de conta que todos são amigos, que todos estão de acordo, que todos sabem se falar, que sabem se conter, que sabem mostrar certa consideração uns pelos outros e sabem tocar o barco adiante (Enriquez, 2008 p. 190).

Elas simplesmente tocam o barco, abatidas com os efeitos mortíferos de um fazer solitário, com frágeis redes de conexão e baixo potencial de implicação coletiva. O reflexo de tudo isso incide sobre os processos de comunicação. A precarização do sistema socioeducativo produz na unidade a incomunicabilidade, que surge para nós como um sintoma institucional de uma sistema que funciona desarticulando a própria natureza da sua proposta, a socioeducação. Sinto e escrevo em meu diário:

Vai ficando claro o abismo da comunicação existente naquele lugar. Ele impõe fronteiras e desorienta o caminhar das profissionais. Elas respondem com um aparente desânimo, desgaste e desesperança que permeiam nossos encontros com frequência. A produção criativa e a energia para se executar novas ações parecem minadas pelos tamanhos abismos comunicacionais e burocráticos. Pela ausência de redes de apoio e cuidado. A liberdade para mover-se parece muito pequena (Diário de bordo).

Marcou-me a inércia das técnicas naquele contexto, suas posturas paralisadas diante da atividade. Elas não interagiram com o vídeo, com os adolescentes, pouco interagiram com o ASE. Buscam, sem muito entusiasmo, uma estratégia de conduzir o grupo no dia seguinte e logo se dispersam. Parece haver um grande abatimento. Saio desse encontro com a memória das expressões das técnicas de desânimo. Enquanto andamos, elas vão dizendo uma para as outras que, no dia seguinte, elas decidem o que fazer em relação à produção do documentário para um novo grupo de adolescentes, afinal de contas já era final de expediente, já estavam cansadas e não achavam justo ter que se desgastarem demais em relação a uma atividade que sequer foram informadas com antecedência.

Percebo mais intensamente nesse momento como o funcionamento da medida naquele espaço opera entre as técnicas e os adolescentes, ela trabalha mais os afastando do que os aproximando. Ela cria fronteiras entre eles. O território das práticas das técnicas junto aos adolescentes é contexto de especial controle e vou percebendo que um dos principais mecanismos desse controle está na estrutura dos processos de comunicação que refletem na unidade. Vejam que diálogo profundo e potente que elas engendram quando começam a agenciar a temática da comunicação e dos silêncios produzidos:

Fênix: É como se o silêncio tivesse falando alguma coisa pra mim e eu ainda não consegui detectar. Não sei. Eu me incomodo com o silêncio.

Esperança: É como se fosse, assim, você questiona como e por que as pessoas estão sendo silenciadas? Não sei se eu consegui...

Lívia (psicóloga): Pode ser...

Esperança: Porque não é um silêncio natural, mas por que essas pessoas, esses meninos... Por que existe esse silêncio? É o que é feito, como é esse processo.

Cristal: De algo que tá por trás.

Esperança: O que é que abafa o som?

Fênix: É. O que é que tá... A desmotivação da gente, né? A gente é pra se movimentar, né? Se movimentar. Não é pra isso que a gente estudou? Pra se movimentar. E, assim, não é só da gente, é desde lá, da entrada. Aí eu fico nesse incômodo. É uma questão minha porque eu já vim de outras unidades que são barulhentas, mas onde também se esconde muita coisa no barulho e, aqui, tem algo por trás no silêncio. Pronto! Vocês estão me ajudando. Tem algo por trás no silêncio, tem algo por trás no silêncio. Isso, sei lá, até me arrepia.

Cláudia Amorim: A desmotivação, se esconder algo intencionalmente mesmo, cansaço. Acho que são vários fatores mesmo. A própria dinâmica também da unidade ela já é silenciosa, mas é um silêncio como se não fosse natural, você quer dizer, né? Eu acho que são vários fatores, assim. E, até os meninos, né? Teve uma época que até os adolescentes deram uns perdidos de virem para os atendimentos. Teve uma época assim.

Roberta (pesquisadora): E qual era a justificativa deles?

Cláudia Amorim: Pra gente não saber muita coisa. A gente tava sabendo muita coisa.

Roberta (pesquisadora): Sim, mas isso foi dito na real ou isso foi...

Esperança: Nas entrelinhas. A gente percebia, antes, assim, a movimentação era muito grande, tinha esse movimento, como Fênix trouxe, dos meninos já irem diretamente lá pra sala e

começou a incomodar. Aí entra o que você falou, a questão da informação, não é todo mundo que tem que saber. Então, se chega pra equipe o que tá acontecendo lá dentro, então alguns encaminhamentos vão ser tomados, então é bom que essa informação não chegue. Então, teve tempo de algumas pessoas ficarem aqui no corredor, quando o menino vinha: “mas é o quê que você quer falar?” “Não, eu passo pra equipe”, então fazia como se fosse uma triagem. Aqueles que chegavam lá eram os que resistiam. Passavam, levavam grito.

Fênix: Na tora.

Cristal: Às vezes eu percebo, assim, às vezes eu tô atendendo aí fica (*expressão de alguém que está espiando uma situação*).

Esperança: Querendo saber.

Cristal: “Não, pode deixar, eu tô conversando com ele” né? Assim...

Esperança: Um controle. Querem ter o controle.

Foi a partir de diálogos como esse que percebi a pertinência e a urgência de problematizar e refletir sobre a questão que coloco no capítulo anterior em relação à importância de se pensar no controle que é exercido não apenas sobre os adolescentes no espaço socioeducativo, mas, em especial, o controle que é exercido sobre quem executa a medida, pois dependendo de como esse controle é exercido os profissionais conseguirão forjar ações no âmbito de uma socioeducação pautada na perspectiva social-política-educacional de promoção de direitos ou apenas reproduzirão o mesmo modelo de controle e contenção dos corpos.

Como bem observou Daniela Sales, companheira do nosso grupo de estudos e pesquisas, parece existir no espaço da unidade um ciclo de privação de direitos e de liberdade que assola não somente os adolescentes, mas, antes, as técnicas. Diante disso, vem outra companheira do nosso grupo, Ludmila Menezes, e provoca: como costurar a vida com fio de ferro? Sinto com frequência que é esse tipo de questão que as técnicas expressam em cada oficina. Como construir relações e ações outras com os adolescentes – para além do prescritivo – quando a todo tempo nos afastam deles? Quando toham a nossa liberdade de produção junto a eles? É isso que me invade e que eu sinto e, como diz Deleuze (2006 p. 204), “aquilo que só pode ser

sentido sensibiliza a alma, tornando-a perplexa, isto é, força-nos a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema”.

Ter tido a oportunidade de vivenciar a Semana da Juventude foi sem dúvidas, para mim, um dos momentos mais significativos, pois foi a oficina que mais me aproximou do movimento dos corpos e da atuação das técnicas na unidade. Nesse dia, pude sentir intensamente como o movimentar-se das profissionais é completamente diferente de tudo que minha perspectiva desconhecadora acreditava: um mover-se receoso, acuado, desconfiado, deslocado. Saio com a impressão de que as técnicas não se encaixam na totalidade daquele lugar e começo a pensar em outra provocação feita por Ludmila.

Em um dos encontros de nosso grupo de estudos e pesquisas, apresento para os colegas meu texto sobre como me sinto em relação à proposta cartográfica de fazer pesquisa. Nesse texto digo, orientada sobretudo pela Suely Rolnik, que ser cartógrafa é ser um estrangeira. Ludmila é trabalhadora da política de assistência social e me provoca na seguinte questão: será que estrangeiras não são também as técnicas? Fico pensativa em relação a isso porque embora elas habitem aquele lugar parece que dele pouco pertencer. Nossas estrangeiridades são distintas, claro, eu estrangeira pesquisadora, elas estrangeiras trabalhadoras, mas de alguma forma nos aproximamos por essa caracterização: uma estrangeiridade no sentido da pertença. Elas conhecem aquele lugar, sabem falar sobre ele, habitam-no, mas parecem dele não pertencer em sua totalidade, estranhas.

Lembro-me de outra vivência que reforça essa sensação em mim. Como na unidade o bebedouro encontra-se bastante sucateado, é costume das técnicas levarem suas próprias garrafas com água. Eu também sempre levava a minha, ainda mais porque me deslocava de João Pessoa. Porém, certo dia esqueci minha garrafa e tive sede. Perguntei a uma das técnicas se não haveria um copo descartável para que eu pudesse beber a água do bebedouro. Ela respondeu que não tinha certeza. Eu questionei se seria o caso de eu perguntar na secretaria e ela se viu solicitada por mim a tentar resolver essa questão que, eu imaginava, seria algo extremamente simples, mas não foi isso que pareceu. Ela vai até a secretaria, mas num movimento receoso, empacado, como alguém que preferia não precisar fazer aquilo, mas no fim ela solicita e consegue o copo. Estranho! Para mim estranho por demais, mas talvez estranhas também sejam elas naquele espaço, estrangeiras que, às vezes, parecem ser. Estrangeiras “ao longo de uma fronteira que não para de se estender” (MBEMBE, 2014 p. 20).

7.3 PODEM AS SUBALTERNAS COMUNICAR?

Na verdade nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

As fronteiras que delimitam os passos das técnicas e as deixam isoladas (inclusive e sobretudo dos adolescentes) são diversas: essas fronteiras são o conjunto dos elementos precários que constituem suas existências enquanto profissionais. Como sintoma dessa precarização, os processos de comunicação e as redes de conexão tornam-se frágeis e, num movimento circular, intensifica a precariedade no espaço de trabalho.

No trecho de Graciliano acima, a família de Sinhá Vitória buscava no grito o meio de remediar a dificuldade de comunicação. No caso do espaço da nossa pesquisa, não há gritos, a fala é minguada e o silêncio, com frequência, produzido no entre, nas fissuras.

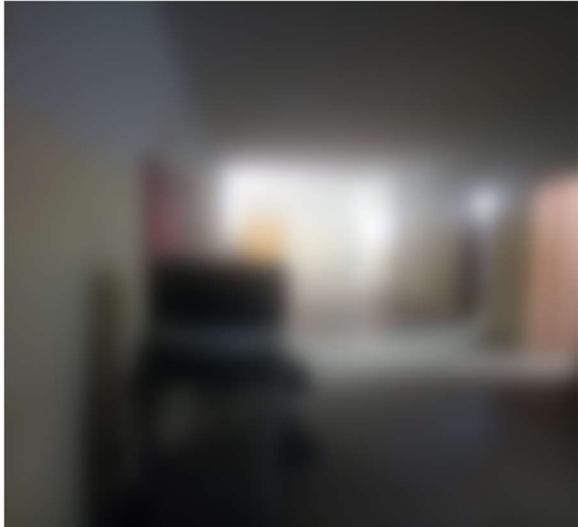
No meio de tantos silêncios ditos em nossas oficinas, a frase de Spivak (2010) nos provoca: Podem as subalternas falar? Ao que elas mesmas respondem:

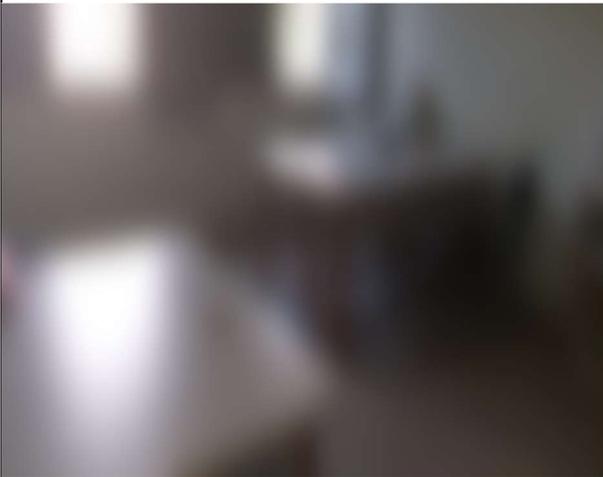
Esperança: Eu compartilho um pouco do sentimento de Elisa sobre... Como é que eu posso falar? Se valeria a pena, na atual circunstância, discutir com as pessoas responsáveis sobre isso. Se seria viável, ou talvez por eu me sentir tão cansada de tudo, deixar como tá e ir fazendo o que desse, entendesse? Então, eu tô meio nesse meio termo, sem saber se vale a pena, nesses aspectos que eu concluí ou não. Não sei como as pessoas iriam reagir com os questionamentos, com as demandas. Se levariam para o lado profissional ou pessoal. Se iria piorar as relações. Eu não sei até que ponto e como seria realizado esse processo.

A produção dessa fala de Esperança deu-se em decorrência da dinâmica de nossa oficina seguinte. Como já dito, decidimos utilizar as imagens fotografadas por Elisa e Cláudia Amorim com as técnicas que não puderam estar presentes no dia em que elas foram capturadas. Nesse dia, cada participante deveria escolher uma imagem e descrever a problemática que ela

representava, as suas implicações para o trabalho e partilhar com o grupo. Abaixo, o quadro que apresenta o conjunto “profissional/imagem escolhida/descrição do problema”.

Quadro 1 - Descrição do problema representado pelas imagens

Profissional	Imagem escolhida	Descrição do problema
Cristal	<p data-bbox="384 465 775 499">Título: Uma escola reduzida</p> 	<p data-bbox="895 465 1573 1328">Esta foto me remete a pensar como a escola é insuficiente no atendimento das necessidades já que, muitas vezes, não cumpre nem com a carga horária devida nem com a finalidade. A carga horária eu vejo como importante no sentido de superar o ócio enfrentado pelo adolescente na internação. Quanto à qualidade, também se mostra frágil no seu propósito. Amplio minha insatisfação para a tarefa com a socioeducação como um todo, onde, a meu ver, contraditoriamente, não é a prioridade da instituição. A impressão é a que a X está mais preocupada em guardar corpos quietos sob a ordem da justiça e se livrar deles o mais rápido possível sem, de fato, ter o compromisso de transformação social. Parece que se conta mais os números que se conquista do que a qualidade do que se é proporcionado.</p>
Elisa	<p data-bbox="308 1350 850 1384">Título: O vazio que a comunicação traz</p> 	<p data-bbox="895 1350 1573 1989">A dificuldade da nossa comunicação. A separação do grupo de trabalho que minimiza o potencial de nossas intervenções. Por vezes, esses fatores podem deixar as ações isoladas, pouco sistematizadas e vazias de sentidos, como o corredor da foto, quando este ambiente, por si só, é rico de vida e campo fértil pra intervenções. Melhorar a comunicação, em minha opinião, reduziria distâncias, permitiria uma melhor avaliação do trabalho e atingiria o adolescente de uma maneira mais consistente, contribuindo melhor com as transformações que almejamos.</p>

Esperança	<p>Título: comunicar é preciso</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de diálogo sobre as demandas e as propostas de trabalho; • A comunicação na vertical; • Inexistência de reuniões técnicas contínuas.
Cláudia Amorim	<p>Título: Estruturas e meios de trabalho insuficientes</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Precariedade dos equipamentos e materiais: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadores; ✓ Telefone (apenas recebe chamadas); ✓ Ar condicionado (reflete no sigilo dos atendimentos, visto que as janelas precisam ficar abertas); ✓ Falta de uma sala de atendimento individual em boas condições, pois a única que existe não tem higiene adequada e ventilação. Além disso, dividimos a sala com uma professora. Por isso, às vezes, o atendimento individual é feito em salas impróprias. • Falta de materiais como papel, envelopes, grampeadores etc., o que prejudica a finalidade do trabalho.

Fonte: A autora

Na segunda parte dessa atividade, que em decorrência do tempo realizamos apenas na semana seguinte, propusemos problematizar quais forças podem e devem ser acionados para resolução dos problemas e sugerimos que, em cartolinas, as técnicas elaborassem uma espécie de quadro/mapa elencando as seguintes questões:

- ✓ Qual o problema elencado?

- ✓ Quem precisa saber desse problema?
- ✓ Como esse problema pode ser comunicado? Por qual via?
- ✓ Quem vai/pode informar esse problema?
- ✓ Quem pode resolvê-lo?

A seguir o quadro com os elementos que compuseram os mapas das técnicas.

Quadro 2 - mapa das forças que podem/devem ser acionados para a resolução dos problemas.

Profissional	Problema elencado	Quem precisa saber	Como pode ser comunicado	Quem pode informar	Quem pode resolver
Elisa	A comunicação na unidade	Equipe técnica e coordenações	Através de solicitação de reunião de equipe	A equipe técnica	A equipe técnica e coordenações juntas
Esperança	A comunicação na unidade	Coordenações geral e técnica	Através de solicitação de reunião de equipe	A equipe técnica	A equipe técnica e as coordenações
Cristal	A escola	Coordenação técnica e algum setor da X ligado à educação	Através de solicitação de reunião de equipe com participação dos profissionais da escola	A equipe técnica	A equipe técnica, as coordenações e os professores
Cláudia Amorim	A estrutura física e os recursos materiais	Coordenações técnica, geral, administrativa e gestão da X	Via telefone, ofício, e-mail.	A equipe técnica informa a gestão da unidade que informa a gestão da X	Gestão na X através do setor de infraestrutura

Fonte: A autora

Com o quadro 1, intensifica-se o entendimento, já problematizado pela técnicas, de como a precarização do espaço incide fundamentalmente nas possibilidade de comunicação tanto entre os profissionais quanto entre os profissionais e os adolescentes. A supremacia do controle dos corpos para que se mantenham quietos, a ausência de momentos coletivos de diálogo e construção de propostas, a comunicação verticalizada, as ausências de salas adequadas para um atendimento eficaz aos adolescentes e a incipiência de recursos materiais básicos para a execução das atividades no dia a dia.

Costa e Rudnicki (2016) nos alertam que problemas como esse, embora sejam protagonizados pelos trabalhadores, precisam ser considerados como manifestações sintomáticas da cultura negativa que está na base da institucionalização da socioeducação e que, ainda hoje, prevalece sobre os desejos e iniciativas de inovação. Assim, não se trata de pensar

em pessoas isoladas como culpados nesse processo, mesmo que as responsabilizações devam ser apuradas sempre que necessário, mas de entender que é a gestão que não consegue desenvolver uma instituição continente. Por instituição continente os autores entendem aquela que seja capaz de proporcionar um ambiente saudável e seguro para que os adolescentes possam desenvolver suas potencialidades. Para que isso seja possível, apontam que se há uma dimensão de controle que deve ser observada pelas estratégias de gestão é aquela que atue na continência da cultura e da lógica repressiva que acompanha a história da socioeducação, ou seja, o controle deve antes incidir sobre a própria instituição e sua identidade histórica e não sobre os adolescentes. Assim:

A instituição faz-se continente na medida em que concretiza um processo de organização entre os adultos, o qual é necessário para o atendimento adequado aos adolescentes. O processo de organização e gestão dos adultos, de normatização de regras e de respeito aos trabalhadores, visando ao melhor atendimento aos adolescentes, acaba por contribuir na continência necessária à cultura institucional e ao seu perfil de instituição de controle sobre os sujeitos (COSTA; RUDNICKI, 2016 p. 397.)

Trago aqui as colocações de Costa e Rudnick (2016) porque nossa intenção com as problematizações e reflexões trazida pelas técnicas – que, em muito, desembocam nas dificuldades de comunicação na unidade – não pretende apontar culpados específicos, nem vilões individuais responsáveis pelas dificuldades localizadas pelas profissionais, mas tencionar as relações que produzem o espaço da unidade no cotidiano.

Embora seja evidente a permanência de uma cultura institucional marcada por um modelo de controle-repressor na socioeducação, ela não se perpetua no tempo independente dos sujeitos e não há outro caminho de superação se não colocando em análise como os coletivos de trabalho lidam e buscam desconstruí-la. Nisso reside a importância do aspecto micropolítico de nossas ações. O campo das relações dentro das instituições é um território atravessado por uma série de elementos que condensam macro e micropoderes que precisam ser tencionados para que, como coloca Guirado (2009), a organização não se torne um fim em si mesmo, mas entenda e engendre cotidianamente seu papel de agente transformador na sociedade.

[...] a gestão deve garantir que a instituição gerida concretize o papel a ela atribuído pelo marco legal dos direitos da criança e do adolescente, ao mesmo tempo em que deve conviver com uma cultura institucional que, certamente, não se modificou completamente e tem como herança a lógica disciplinar e de controle. É como se duas forças antagônicas sempre estivessem presentes: de um lado, a cultura sobrevivente, assistencialista, violenta e massificadora de comportamentos; e, de

outro lado, a força propulsora da tarefa de implementação de novas práticas, previstas e respaldadas pela legislação vigente, substanciada na necessidade de realização das medidas socioeducativas em todas as suas dimensões (COSTA; RUDNICKI, 2016 p. 394.)

As reflexões de Costa e Rudnicki (2016) nos ajudam, nesse sentido, a pensar que a questão da comunicação da unidade precisa ser problematizada a nível coletivo e não individual no sentido de entender que, quando as técnicas a trazem para o debate, não é pura e simplesmente de desejos pessoais que elas falam, mas fazem refletir a própria instituição. Também não se trata de buscar elucidar qual gestor especificamente tem a culpa nesse processo, mas de colocar em reflexão o porquê de o coletivo responsável pela gestão não ter conseguido desenvolver os processos de comunicação na unidade.

Também é indispensável pontuar que, se olharmos para o quadro 2, as técnicas reconhecem suas responsabilidades em relação às problemáticas que se apresentam. Não se trata de se isentarem, mas de evidenciar que são questões que devem ser tratadas respeitando os procedimentos de organização do trabalho que só se concretizarão se articuladas no e a partir do coletivo de forças que compõem a dinâmica da unidade.

Ainda sobre o quadro 2, outra colega de grupo de estudo, trabalhadora da socioeducação, chama atenção para o fato de que também as técnicas acabam fazendo por predominar uma lógica fragmentada em detrimento das articulações coletivas, pois não incluem na responsabilização e envolvimento em relação à problemática da comunicação na unidade outros atores que atuam nesse espaço, a exemplo dos agentes socioeducativos.

Faço alusão à pergunta do início desse capítulo (podem as subalternas falar?) numa tentativa de trazer o entendimento de muitos interlocutores de Spivak que sugerem que o problema não reside na possibilidade ou não de fala, mas na efetivação da escuta de quem fala. Se as técnicas falam, escuta-se? Cristal diz:

É muito delicado [...] A gente vai em intenção de melhorar e, é isso, né? Na comunicação o que você fala e o que o outro recebe e, às vezes, o que o outro recebe não tá em sintonia com o que você pensou.

O que eu digo e como o outro recebe podem não se conciliar, Cristal diz, e, nesse movimento desarmônico muitas vezes o silêncio se impõe. O que acontece nessas relações que barram a sintonia na comunicação? Pensar em subalternidade é, inclusive, colocar em análise as relações produzidas visto que, como aponta Lino (2015), a subalternidade pode ser “abordada

como uma posição subjetiva relacional de complementaridade, não uma identidade, mas uma resultante e uma produtora de relações de poder que regem uma sociedade injusta” (p. 78).

A partir de Spivak (2010), é possível pensar o subalterno como alguém que não participa ou que participa de forma muito limitada nos espaços onde se produz. Porém, alerta que essa não participação não se dá pela ausência total da expressão ou de protesto por parte do subalterno, mas pela falta de trânsito da voz entre quem fala e quem escuta, ou seja, há ausência de dialogicidade e, portanto, ausência de enunciação (LINO, 2015).

O subalterno é o sujeito neutralizado por violências diversas a fim de invisibilizá-lo e silenciá-lo. No caso das nossas técnicas, como já dito, as violências sofridas na e pela precarização do trabalho provocam o silenciamento. Com o silêncio, as possibilidades de agenciamento coletivo tornam-se cada vez mais escassas e essa dificuldade agudiza a condição de subalternidade. Isto porque esse silêncio não se configura unicamente na mudez da voz, mas na mudez das práticas e ações outras, aquelas que o desejo das técnicas tentam, mas que não encontram possibilidade de representação pelas mesmas.

Lembro-me da Clarice Lispector (1984) quando diz: é tão difícil falar, é tão difícil dizer coisas que não podem ser ditas, é tão silencioso. Eis porque falar é tão difícil:

Claudia Amorim: Uma coisa que é específica daqui, desse espaço, eu acho que, assim, vou ser bem objetiva, quanto mais você silencia mais paz você tem, pessoalmente falando [...] quanto mais você bate de frente, a sua saúde mental piora, então, assim, como eu falei: são vários fatores que podem justificar esse silêncio, mas eu acho que um dos fatores é esse. Silenciar pra você ter paz, pra você, né? E quanto mais você bate, quanto mais você procura saber, quanto mais você quer que o certo seja feito, mais você é o errado da história, então, eu acredito que seja isso também.

Esperança: O sistema é opressor e, às vezes, o silêncio termina sendo a estratégia de sobrevivência, tanto dos profissionais quanto dos próprios meninos. Aí, é algo que incomoda, porque às vezes você precisa colocar pra fora, mas nem sempre a pessoa vê aquele momento como uma alternativa viável. Dói né? Você não falar, mas, talvez, doa mais ainda você falar. Acho que passa muito por isso.

♪♪Paz sem voz não é paz, é medo♪♪²⁶ lembro-me logo dessa canção d'O Rappa ao ler os trechos das técnicas acima. “Palavras são guerra para mim”, diz Cherríe Moraga (1983) A palavra das técnicas poderia ser considerada como uma arma? Um instrumento de guerra que, se lançado, é tomado como algo que deve ser combatido e, portanto destruído?

Embora entenda e respeite a dimensão de paz que elas trazem com o silêncio, percebo que a paz é uma das últimas coisas que elas conseguem alcançar. Com o mutismo elas experimentam uma espécie de trégua, se distanciam um pouco da mira violenta do sistema. Pelo silêncio, o sistema lhes garante, ao menos uma sobrevivência. É possível subir por um instante à superfície e pegar um pouquinho de ar. Já estão cansadas por demais e esse pequeno respiro é o que lhes resta para resistir, eu entendo. Mas o silêncio também não deixa de ser violento, pois ele não é desejo, ele é imposição, ele também é arma de guerra que fere e submete as técnicas, como nos diz Mbembe (2017), nas guerras que se engendram numa configuração contemporânea da globalização onde o que mais importa não é a conquista ou controle de um território, mas forçar o inimigo à submissão.

Trago a metáfora da guerra porque não é ela, com suas diversas configurações, uma das expressões mais evidentes do necropoder (MBEMBE, 2016)? Esse mesmo que, como já vimos, tanto assola a vida dos adolescentes que estão inseridos no sistema socioeducativo? Considerando que a precarização dos espaços de produção da vida é uma das estratégias de morte das guerras, travar essa batalha junto às técnicas e outros profissionais por meio da precarização das suas vidas e ações no ambiente de trabalho não seria uma forma de o Estado manter a atuação do necropoder sobre a vida dos adolescentes?

Fênix: É porque, eu digo, assim, nesse silêncio quem perde são os adolescentes e a família, né? Quem perde são eles. [...] É não me conformar com isso. [...] Eu vou pra ver a situação do menino, do menino. E da família, né? Porque sem a família não tem como, e aí é nisso que eu me agarro. É nisso que eu me agarro pra continuar sobrevivendo. Eu queria estar vivendo, mas a FUNASE não me deu isso, não me deu essas possibilidades.

Ao terminar de ler esse trecho de fala de Fênix me vem à mente: mortificando as técnicas, o sistema pode continuar matando os adolescentes. Será que é excessivo pensar assim?

²⁶ Música: Minha alma. Composição: Alexandre Monte de Menezes; Lauro José de Farias; Marcelo de Campos Lobato; Marcelo Falcão Custódio; Marcelo Fontes do Nascimento; Vi Santana.

Escrevo isso e as lágrimas me surgem por conta da intensidade dessas palavras. Olho ao meu lado e está o livro do Peter Pelbart, “Ensaio do Assombro”, que quase automaticamente me ajuda a traduzir o que me invade nesse momento: o assombro. É sempre apavorante concluir algo dessa natureza. A guerra sempre assombra. Assombra mais ainda saber que “guerra é sempre” (PRIMO LEVI, 1963). Abro o livro do Peter e eis o que ele diz, inspirando-se em autores como Michel Foucault, Maurizio Lazaratto, Éric Alliez e Mbembe:

As múltiplas guerras em curso hoje contra as populações atestam que o que se governa são as divisões no seio da população, a distribuição diferencial da precariedade – é isso a biopolítica contrainssurecional da precariedade. Sua matriz continua sendo a guerra colonial, que nunca foi entre Estados, mas sim “dentro e contra a população, onde as distinções entre paz e guerra, entre combatentes e não combatentes, entre o econômico, o político nunca tiveram lugar” (LAZARATTO, ALLIENZ, 2016 p. 28). Como mostra Achille Mbembe, a escravidão colonial foi o protótipo dessa necropolítica: “a colônia representa o lugar em que a soberania consiste fundamentalmente no exercício de um poder à margem da lei e onde a paz costuma ter o rosto de uma guerra sem fim” (MBEMBE, 2017 p.32) (PELBART, 2019 p.76).

O silêncio de paz das técnicas tem o rosto de uma guerra sem fim, foi exatamente o que tentei expressar. Talvez a desconfiança que transita entre os profissionais, como percebi, seja uma expressão de uma espécie de guerra fria, sem grandes conflitos aparentes, mas repleto de uma tensão despotencializadora da proposta socioeducativa.

Vou me envolvendo nesses movimentos e me ponho a pensar se seria possível alguma ação que ajudasse a desguarnecer as fronteiras comunicacionais naquele espaço. Senti-me motivada a pensar, junto com Jaileila, algum caminho, alguma direção até mesmo porque começo a sentir que as técnicas me solicitam isso, de alguma forma:

Esperança: Como esse problema pode ser comunicado? Ai...

Cristal: Tem alguém pra fazer isso?

Esperança: É, quem? Roberta? (risos). Quem vai dizer isso, quem deve, quem pode comunicar? Então, atualmente, eu não me vejo enquanto a pessoa que poderia fazer isso, eu não... Como eu que eu posso falar? Não tem espaço...

Sinto-me provocada por Esperança. E agora, Roberta? Que espaço construir? É possível construir um novo ambiente diante dessa demanda? Não sabia ainda como fazer, mas tive uma ideia de por onde iniciar. Seguimos para a próxima oficina e, com ela, o próximo capítulo.

8 TRANSFORMANDO O SINTOMA EM SOLUÇÃO: COMO FAZER COMUNICAR?

Levo para Jaileila minha inquietação. Como comunicar? É possível comunicar? Bem, vamos tentar, né? É tudo que nos cabe, então vamos lá. Jaileila, sabedora de que a vida clama ousadia, sugere: vamos propor que elas escrevam um livro, contando suas histórias; se elas toparem, a gente convida uma pessoa que trabalha com cartonaria, com contação de histórias e realizamos com elas uma oficina-inspiração para ajudar na produção. Depois de pronto, organizamos um lançamento na própria unidade e enviamos convite para quem for de interesse. Uau! Parecia fantástico. Então vamos lá. Coloquei a ideia debaixo do braço e levei para apresentar à técnicas. Mas tinha algo que eu queria fazer antes. Como disse acima, antes de conversar com Jaileila sobre uma possível proposta de trabalhar a questão da comunicação, havia algo que eu desejava realizar como forma de produzir um outro espaço vivencial. Há que se valer do que existe de bom para sair um pouco desse chão tão difícil de pisar. Tão quente e áspero. Ele parece morto, mas tem vida sim, senhor, e é vida que se renova.

8.1 RITORNELO PARA EMBALAR NOSSO FLUXO 4 - PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALAMOS DE FLORES: É VIDA QUE SE RENOVA

Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de Sinhá Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída.

Graciliano Ramos, “Vidas Secas”

Nesse dia nossa oficina foi mediada por uma pessoa que trazia uma simbologia muito significativa para aquele espaço: o bebê na barriga da técnica Elisa. Ele era a renovação de vida em um espaço onde a dimensão da vida e da morte se confunde. Onde o sentido da vida é mitigado pela condição da sobrevivida que assola a realidade dos adolescentes. Onde a vida enquanto produção do novo é barrada sob o domínio de uma política de morte.

Enfeitamos a mesa com bolas, bonecos e nosso lanche de costume. Organizei no chão um centro com cartõezinhos, lápis coloridos, saquinhos plásticos transparentes, fitas decorativas e materiais para produzirmos bombas de sementes. A bomba de semente é uma técnica criada por um agricultor japonês em resposta à bomba de Hiroshima, que devastou a terra. Ele criou a técnica como alternativa de reflorestamento da terra destruída. Ela consiste

em uma bola de argila contendo terra, cinza de lenha e semente. Para nossa oficina, levei sementes de girassol e coentro. A ideia era de que produzíssemos as bombas mentalizando o que gostaríamos de cultivar no mundo para a chegada do bebê, como pretendíamos enriquecer o solo pra chegada dele. Um momento que deu passagem para os bons afetos.

Passamos um tempo produzindo nossas bombas em silêncio e com a música “Cordeiro de Nanã” tocando suavemente. Em um determinado momento, Esperança perguntou se tinha incenso na sala e eu respondi que era um aromatizador que eu colocava em todos os encontros. Elas disseram que nunca haviam sentido o cheiro, mas que naquele dia sim. Jéssica – assistente de pesquisa – fez a observação que, realmente, naquele dia o aroma estava mais marcante e relacionou com o clima diferente que pairava em nosso momento (meu caderninho).

Em seguida, pedi para que as técnicas pegassem um cartão e escrevessem nele aquilo que imaginaram durante a produção da bomba. Depois orientei que cada uma guardasse sua bomba no saquinho, o amarrasse com um pedaço de fita e que compartilhasse seus desejos para o bebê de Elisa com o grupo.

Enquanto as técnicas escreviam os cartõezinhos ocorreu uma cena engaçada. Um adolescente chegou na janela perguntando: Isso é pra que hein? Eu: é uma atividade para as meninas. Adolescente: Mas é pra fazer o que esse negócio? Eu: é pra gente se encontrar e conversar um pouco sobre as coisas que a gente pensa, que a gente sente. Adolescente: a senhora é psicóloga, é? Eu: sou. Adolescente: tá vendo tia, até o povo da equipe precisa de psicólogo. Eu: É, todo mundo precisa (meu caderninho).

Em seguida, cada uma de nós que estávamos presentes compartilhamos nossos desejos para chegada dele a esse mundo:

Cláudia Amorim: Eu desejo que ele seja resistente assim como os girassóis. Os girassóis eles sempre conseguem seguir o caminho do sol, o caminho da luz, a direção do sol, né? E é isso, muita resistência e muita luz pra ele.

Jéssica: Desejo que seja, realmente, um mundo melhor, um mundo próspero, um mundo de harmonia. O nascimento de uma criança representa renovação, uma nova esperança, a oportunidade de nós sermos melhores enquanto seres humanos, afinal de contas é um novo ser, um novo espírito, uma nova luz, né? E aí também esse simbolismo com o sol, com o girassol e com essa relação da planta com a luz, enfim, que nos traz essa energia, o sol também representa isso, representa vida, representa renovação, é o alimento das plantas, né?

Esperança: Eu escolhi a semente do coentro pelo aroma, pelo sabor, pelo que nos traz quando a gente utiliza o coentro, e aí, eu desejo pra ele e pra família dele também um mundo com mais aroma, um mundo com mais sabor.

Roberta: Eu desejo pra ele um solo firme que possa sustentar o caminhar dele. E, ao mesmo tempo que eu desejo isso pra ele, eu desejo pra mãe, pro pai, pra todos que vão rodear ele porque vão ser essas pessoas que vão ajudar a dar firmeza, a dar sustento a esse solo por onde ele vai andar. E que ele seja colaborador, que ele seja mais uma semente de esperança a vir colaborar com a construção, com o preparo, com o cultivo desse solo firme e, aí, poder contagiar outras pessoas e fazer esse ciclo de amor na vida dele. Então, eu desejo isso pra vocês. Um solo firme pra vocês caminharem, um solo florido pra enfeitar essa caminhada, um solo iluminado pra clarear os dias de vocês.

Elisa: Eu tinha pensado nas sementes de perdão, de perdão né? De que, às vezes, a gente quer ser melhor nas nossas relações e nem sempre consegue, então, no mundo, eu acho que é preciso esse cultivo de perdão, né? Perdão pra si mesmo, perdão para os outros e que isso faz com que a gente se conecte com nossa humanidade, né? E quando a gente tá em conexão com nossa humanidade é melhor, né? Mais real e, aí, eu desejo que o filhote encontre pessoas que perdoem, que saibam perdoar e que, aí, a gente quebra alguns ciclos de raiva, de destruição, né? E se conecta com o melhor que há na gente.

Ao relatar essa oficina, me dou conta que minha cartografia já trazia o elemento do solo, da terra como símbolo dos nossos afetos nessa jornada. O chão dos nossos desejos é um chão fértil, irrigado, o solo da plantação, o solo da colheita, onde se produz vida: vida resistência,

vida sabor, vida energia, vida esperança, vida perdão. São as nuances de vida que permeiam nossas palavras desejantes.

No final desse momento, nos abraçamos, em círculo, enquanto escutávamos e cantávamos juntas um mantra que diz: “vai florescer o ser divino que está dentro de você”. Foi um momento muito especial onde pudemos nos sentir muito próximas, juntando nossos territórios corporais, embalando umas às outras ao som da canção. A dimensão do cuidado, tão negligenciada naquele lugar, encontrava um pedaço de espaço naquele breve momento. Emocionamo-nos, nos olhávamos diferente, aquele olhar de guarda baixa, de quem gosta de estar junto.

Foi um dia de muita gratidão pra mim, pois me pego constantemente pensando como é possível produzir vida, cuidado e liberdade naquele espaço, e essa oficina nos trouxe uma conexão com esses elementos. A dimensão dos afetos, em seu tom emocional, ganha um contorno mais intenso nesse dia e me dou conta que minha pesquisa contribui para que eles se liberem em nossos encontros. Diante disso, me sinto cada vez mais próxima do território da pesquisa. Nós constituímos um grupo. Vou percebendo que cada vez mais elas me trazem pra perto, liberam seus discursos – os que consideram autorizados e os que consideram proibidos.

8.2 DISCUTINDO A PROPOSTA DO LIVRO

Ao final da vivência afetiva em torno da chegada do bebê de Elisa, apresento para as técnicas a proposta do livro:

Roberta: Meninas, vejam: o que eu queria conversar com vocês é uma coisa de produção, de criação. A gente andou pensando e quando eu falo a gente sou eu, a orientadora, enfim, com quem a gente faz as trocas semanalmente. E de um tempo eu venho dizendo a ela que me inquietava a necessidade de pensar em algo que nós pudéssemos construir pra que essa construção pudesse ser divulgada, de alguma forma aqui, dentro, em outros espaços, a partir de tudo que a gente vem conversando, se debruçando, sobretudo no que diz respeito às nossas dificuldades mesmo nesse processo, e faz umas semanas que a gente tá pensando sobre isso e a gente teve uma ideia que seria de, talvez, a gente produzir um livro, nós e, aí, a gente precisaria, claro, pensar como produzir esse livro e, aí, a ideia é que fosse a partir das experiências de vocês, né? O intuito seria fazer a gente comunicar como a gente se sente nesse processo, como vocês se sentem. Então, a gente pensou em duas propostas: a primeira, a gente

poderia produzir um livro de historinha e, aí, a gente criaria uma personagem e essa personagem falaria, expressaria aquilo que vocês pensam e a gente faria tipo um livro de cartonaria, lógico, primeiro tem que saber se vocês vão topa porque se vocês toparem a ideia é da gente articular com um contador de histórias pra ele vim pra nos inspirar. Outra proposta seria a gente escrever uma espécie de livro carta, ou seja, as páginas do livro seriam como se fossem cartas, cartas direcionadas a quem interessassem lê-las, né? E aí, no final, quando a gente tivesse com essa produção feita, a gente faria uma divulgação pra haver um momento de socialização dessa produção aqui, com as coordenações, com quem mais se interessasse e também com planos pra publicar, fazer um momento de lançamento.

Logo de cara, após minha explicação, eu as percebi bem tensas diante da ideia. Após algumas dúvidas esclarecidas elas começam a expressar seus receios com a proposta:

Esperança: Eu fico pensando na questão da repercussão. Mesmo tendo esse viés lúdico, parte pra personagens fictícios, mas, assim, a base do trabalho, né? Iniciou-se com esse grupo que foi feito aqui, então, pra todos os efeitos né, as pessoas vão saber, mesmo que se eu colocar um personagem fictício, mas termina que os olhos vão ficar voltados pra equipe do X, então, eu me preocupo com a repercussão, como as pessoas vão entender isso, sabe?

Elisa: É, eu acho que, assim, a proposta é criativa, uma forma, eu pensei em singela, mas não é singela, né?, de mobilizar. E que, de repente, esse material, pudesse ser usado em outros ambientes, né isso? E em outros ambientes mobilizar positivamente, de repente, né? Porque a comunicação atrapalha muito, mas eu fico pensando também nessa coisa da repercussão negativa. Positiva pra fora, mas negativa para dentro.

É! Vou me deparando com colocações dessa natureza e percebo que a metáfora da guerra a partir do Mbembe que apresento no capítulo anterior não é assim tão extravagante. A instituição socioeducativa tornou-se um fim em si mesmo. Não é possível colocá-la em reflexão dentro do espaço onde ela se produz, não sem sofrer consequências. Ao falar em colonialismo tardio e seus efeitos necropolíticos, Mbembe (2014) reflete sobre como ele atua tomando, como exemplo, regiões como Gaza e Cisjordânia:

A prioridade é a dinâmica da fragmentação territorial, a selagem e a expansão dos assentamentos. O objetivo deste processo tem duas faces: tornar impossível qualquer movimento e criar uma separação à imagem do modelo do apartheid. Os territórios ocupados são, assim, divididos numa rede intrincada de fronteiras internas e em várias células isoladas. (MBEMBE, 2014 p. 133).

Em analogia a essas reflexões de Mbembe (considerando, claro, as inúmeras diferenças dos conflitos que ocorrem em Gaza e na Cisjordânia), não é também a fragmentação, a separação e o estabelecimento de fronteiras entre os sujeitos que vemos como elementos característicos do espaço socioeducativo? Quando as técnicas dizem que temem a represália que censura suas possibilidades de expressão, não há aí uma espécie de força soberana que dita o que pode ser feito e o que pode ser dito? Esse tipo de poder que define quem interessa e quem não interessa (MBEMBE, 2014)? Não é essa uma condição de subalternidade levando-se em consideração que o subalterno é aquele que está à margem das possibilidades de representação estabelecida pelas forças dominantes por meio de um processo gerador de desvantagens materiais e imateriais (BUENO, 2021)? Não estão nossas técnicas, nessa pesquisa, nos comunicando a todo tempo essas desvantagens e, portanto, sua condição de subalternidade?

Definitivamente, a proposta do livro não poderia ir adiante. Ela geraria mais tensão e desconforto do que satisfação. Mas sabíamos que a questão não era sobre não querer falar era sobre não **poder** falar. Como diz a companheira Ludmila: não é sobre socioeducação é sobre assujeitamento. Mas as sujeitas “assujeitadas” estão aptas e dispostas, no espaço tempo da nossa pesquisa, a tencionar, problematizar, expressar como se sentem atravessadas por essas relações. Então eu sentia que seria importante forjar um movimento onde as palavras e a escuta extrapolassem o espaço da nossa pesquisa. Como a proposta do livro não foi viável, nos colocamos a pensar: com quem é possível falar? Quem pode nos ouvir?

8.3 CARTAS PARA ELAS: DESGUARNecendo FRONTEIRAS DO SILÊNCIO E DA SOLIDÃO

Apesar de ter boa ponta de língua, sentia um aperto na garganta e não poderia explicar-se. Mas achava-se desamparada e miúda na solidão, necessitava um apoio, alguém que lhe desse coragem. [...] Sinhá Vitória precisava falar. Se ficasse calada, seria como um pé de mandacaru, secando, morrendo Graciliano Ramos, “Vidas Secas”.

Poder falar, ser ouvida como forma de minimizar os efeitos mortíferos do Sistema Socioeducativo, para não secarem e morrerem como um pé de mandacaru. Mas falar é difícil, a garganta está sempre apertada, inchada de palavras que se lançadas são devolvidas na ponta de flechas pontiagudas que ferem. Como resistir? Como insistir em falar? A resposta para nós: [...] “buscando aquele eu, aquele ‘outro’ e umas às outras” (ANZALDÚA, 2000 p. 232). Foi o que fomos fazer, buscar umas às outras.

Pensamos, então, em realizar um projeto de troca de cartas entre as nossas técnicas e as de outras unidades socioeducativas. Antes de levarmos a proposta para as participantes da nossa pesquisa, Jaileila e eu entramos em contato com pessoas que nos indicaram profissionais que atuavam em outras unidades socioeducativas e contatamos essas pessoas a fim de nos certificarmos se teríamos profissionais interessados em participar de nosso projeto. Como as boas conexões geram boas redes, para nossa surpresa não foram poucas as pessoas que aceitaram participar. Certificadas de que teríamos correspondentes para as técnicas de nossa pesquisa, levamos até elas a proposta e apresentamos às participantes, informando-as seus nomes, o cargo que ocupam e suas unidades de atuação.

Foi nesse dia que a técnica Fênix começou a participar de nossos encontros, pois, como já mencionado, ela chega para substituir a técnica Elisa que se ausentou em decorrência de sua licença maternidade.

Fênix chega trazendo consigo uma experiência semelhante à de Cristal e Elisa: uma remoção involuntária.

Fênix: veja bem, a minha vinda pra cá não foi voluntária, então mexe um pouquinho. [...] quatro anos ali e esse ano (a unidade onde ela atuava) está passando por um processo de fechamento e as equipes estão indo embora, né? As colegas estão indo embora, estão sendo transferidas e eu fui agora, de imediato, de repente, sem um aviso de uns dias pra eu me readaptar de vida e, aí, eu tô aqui.

Ter encontrado o espaço de nossa pesquisa em sua chegada foi uma importante oportunidade de acolhimento e possibilidade de expressão de suas angústias e dores diante dos acontecimentos recentes em relação à sua vida profissional:

[...] Chegando à sala das meninas para encontrá-las, Cristal veio até mim e comentou que havia chegado uma técnica para substituir Elisa durante sua licença maternidade, ela disse que havia comentado com ela sobre a pesquisa, mas que ela tinha se mostrado meio receosa sobre a possibilidade de participar. Como ela não estava na sala naquele momento, retornei ao local do nosso encontro para terminar de organizar as coisas. Ao retornar à sala das técnicas para avisá-las que iríamos iniciar o encontro, a nova técnica já se encontrava lá e a primeira coisa que disse foi: “já ouvi falar de você” ao que eu respondi: “Que bom. Eu também ouvi falar de você”. Rimos, nos cumprimentamos e nos abraçamos. Expliquei rapidamente a proposta do trabalho e logo me adiantei para dizer que ela seria muito bem-vinda caso desejasse participar. Ela me olhou com um olhar de entusiasmo e disse: “eu estava receosa quanto ao fato de minha presença nesse momento mais atrapalhar do que ajudar, já que tem um tempo que vocês estão trabalhando juntas, mas quero sim participar. Que bom poder ouvir que sou bem vinda, vou ficar com ele.” (Meu diário)

Com Fênix, inclusive, compreendo ainda mais a adesão de algumas participantes de uma outra unidade ao nosso projeto. Eram trabalhadoras do local de onde vinha Fênix e que, assim como ela, tinham seus destinos incertos quanto aos seus novos lugares de atuação. Mulheres que, provavelmente, gostariam de poder falar sobre angústias e incertezas. Fênix também expressa seu desejo de indicar participantes para o nosso projeto, e assim foi. Conseguimos articular a participação de duas profissionais indicadas por Fênix que, prontamente, expressaram seus desejos de estarem conosco nessa empreitada: Luz e Érica.

Ao todo, conseguimos articular a participação de mais oito técnicas socioeducativas, sendo sete de Pernambuco e uma do Ceará, todas mulheres. Diante disso, as técnicas de nossa pesquisa tiveram duas correspondentes cada. Abaixo o quadro das técnicas e suas respectivas correspondentes:

Quadro 3 – Quadro com as correspondentes das técnica que atuam na unidade da pesquisa

Profissional da unidade de nossa pesquisa	Correspondente de outra Unidade
Fênix	Ana Girassol
Cristal	Luz Lis
Esperança	Érica Resistência
Claudia Amorim	Maria Valentina Nísia Floresta

Fonte: a autora

Essa escolha foi feita por mim mesma, de forma aleatória, pois as técnicas sinalizaram que preferiam deixar essa composição ao meu critério. Apenas Fênix solicitou que suas correspondentes não fossem de sua antiga unidade, de modo que pudesse fazer trocas com outras experiências, outras narrativas ainda não conhecidas.

A aposta nesse projeto é de que ele seja um espaço de acolhimento e de coletivização de experiências e vivências atravessadas por muitas dores. As técnicas conhecem bem o quão escassas são relações dessa natureza no espaço socioeducativo e o primeiro movimento que fazem diante da proposta é apresentar seus receios em relação ao cuidado e o respeito com suas histórias:

Cristal: Agora, assim, eu não conheço essas pessoas, mas você tá pensando em chamar algumas... Pessoas de confiança, que topem essa coisa de fazer essa troca com sigilo. Mesmo que a gente esteja anônima, mas assim, aquela carta seria pra aquela pessoa, não aberta. Assim, por exemplo, essas pessoas são de confiança, (não audível)... Quando eu escrevo uma carta pra uma fulana ou um fulano eu estou escrevendo pra ela. E, eu acho, que até pra você não seria interessante que isso fosse exposto, né?

Fênix: [...] você falou bem aí, são histórias, e a gente vai tentar ser as mais verdadeiras possíveis nessas histórias e, são histórias, que você vai ver, muitas vezes, angustiantes, né? Será que a outra pessoa que também tá angustiada quer ouvir a angústia do outro? Eu não sei. Eu tô meia, nisso eu tô meia. Não sei se eu vou ser acolhida. Eu não tô dizendo por você, mas... Porque nesse meio que eu tô, todas nós estamos, de alguma forma adoecida, de alguma forma... Mas,

de onde eu venho, parece que a gente quer mais ficar contra o outro do que ficar todo mundo junto.

As técnicas acostumadas à solidão, à vivência solitária das dores, ao descaso com suas histórias de vida dentro do espaço socioeducativo colocam-se em posição de retaguarda, de postura defensiva em relação ao que podem encontrar nessa empreitada. O outro do outro lado do papel é, até então, um mundo desconhecido. Entendo o que elas querem dizer. Sei que escrever é mais do que possa parecer porque quando escrevemos liberamos nossa existência para quem ler e nunca sabemos o que podem fazer as outras existências com as nossas existências.

Percebo nessa hora que esse projeto é mais ousado do que eu compreendia. Não por acaso, Foucault ocupa-se a refletir sobre a escrita na antiguidade como uma forma de subjetivação através da qual se procurava agir sobre si mesmo de forma ética (BASTOS, 2017).

A troca de cartas, mais que o envio de informações sobre si, significa enviar-se a si mesmo, fazer-se presente ao outro. Escrever, com efeito, é “fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (BASTOS, 2017. P 166). Como diz Foucault (2009), a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue”. Corresponder-se, a partir das reflexões de Foucault, comporta a dimensão do cuidado de si que faz “tornar-se o que se é na medida em que se escreve com sangue, palavras essenciais para conferir ao existir uma forma apropriadamente estética, ou, dito de outra forma, como uma estética da existência” (BASTOS, 2017. P 167).

Exercer o existir a partir de uma estética de existência pressupõe um exercício que também é de liberdade. As profissionais conhecem muito pouco o sentido de liberdade no espaço onde atuam e liberar-se para um movimento como esse, aparentemente simples mas intensamente visceral, como nos fala a Glória Anzaldúa (2000) e o próprio Foucault (2009), pode ser complexo.

Diz ainda Glória: “escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia” (ANZALDÚA, 2000 p. 232). Nossa escrita orgânica merece respeito, sensibilidade, acolhimento. Elas encontrariam isso nesse projeto? Era por aí que perpassavam seus receios.

No início da escrita das cartas, não era raro elas me indagarem sobre o que deveriam escrever, a partir de questões como: “é pra escrever o que mesmo? É para falar do trabalho ou de outra coisa mais? É pra falar das coisas mais recentes ou de coisas desde meu início na

instituição?” entre outras. Poderia parecer falta de atenção da parte delas em relação às minhas explicações, mas estava longe de ser desatenção. O aparente “não saber o que escrever” era o início de um diálogo com elas mesmas. Elas são as primeiras interlocutoras de si: Devo escrever? O que escrever? Como escrever? Posso escrever? Desejo escrever? Para quem vou escrever?

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto, uma “introspecção”; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si mesmo do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (FOUCAULT, 2004, P.157).

E não acaba por aí a complexidade da escrita sobre si, pois “escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas” (ANZALDÚA, 200 p. 234).

Abrir-se a si mesmo e abrir-se ao outro, sem medo, com coragem, com verdade, assusta mesmo, sobretudo em um espaço onde o exercício de liberdade é restrito. Como se liberar em meio a tanta contenção? É possível confiar se o que as produzem, cotidianamente, nesse espaço, é a desconfiança, produzida em decorrência de relações onde a palavra nem sempre é autorizada? Acho que olhando para as técnicas entendo um pouco mais os adolescentes. Seus corpos diante de nós, geralmente, assumem uma posição de defensiva, de silêncio ou de poucas palavras. Suas vidas são marcadas por relações onde a desconfiança torna-se mecanismo de sobrevivência. Nesse mundão onde suas vidas só possuem a si mesmas confiar pode significar morrer.

Laçamos a proposta da troca de cartas como uma aposta numa outra modalidade enunciativa, numa outra dimensão estética que pudesse fazer falar sobre outra forma. Pensando na Audre Lorde, já que há uma guerra lançada contra nossas palavras, propusemos esse projeto como uma forma de travar, juntas, uma guerra contra a tirania do silêncio (LORDE, 2019). Sugerir a proposta desse projeto era como que lançar as questões da Audre: “Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer? Quais são as tiranias que você engole dia após dia e tenta tomar para si, até adoecer e morrer por causa delas, ainda em silêncio?” (LORDE, 2019, p. 45).

Os efeitos de nossa cartografia, que em muito aposta na confiança como caminho para a construção de conhecimento e produção de cuidado, contribuem pra que as técnicas se lancem

nesse projeto. Como forma de oficializá-lo e de demarcar nosso compromisso ético nessa empreitada, decido escrever a primeira carta e enviar para as participantes:

Queridas profissionais,

Como estão? Espero que bem. Como já sabem, iremos juntas iniciar uma empreitada coletiva por meio de trocas de cartas entre técnicas socioeducativas de várias unidades. Esta ação está sendo pensada no contexto da minha pesquisa de doutorado que tem como objetivo cartografar práticas dos profissionais psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e advogados²⁷ no cotidiano da medida socioeducativa de privação de liberdade em uma unidade de Pernambuco.

Quando falamos em cartografia, estamos nos referindo a um procedimento metodológico que se propõe a estudar o processo de produção da subjetividade e, por isso, busca se confrontar com os movimentos, as relações de saber, poder e verdade, os modos de objetivação e subjetivação, práticas de resistência e liberdade, entendendo que seus desdobramentos acontecem no tempo, mas também no espaço (PRADO FILHO; TETI, 2013).

Diante dessa possibilidade inovadora que a cartografia traz ao campo científico senti-me motivada a utilizá-la por acreditar que ela permite que eu me movimente com mais liberdade entre os acontecimentos que se apresentam nos territórios por onde minha pesquisa tem caminhado.

A cartografia me mobiliza a compreender os processos que são forjados no cotidiano das profissionais com as quais tenho trabalhado superando a ideia de que suas práticas são “dados” previamente estabelecidos. A cartografia me permite sair de um lugar conhecido pela maioria dos cientistas: “o lugar da neutralidade, da não implicação e do domínio do saber”, para ocupar um lugar de igual com os sujeitos da pesquisa.

Poder lançar mão de tal movimento é fascinante na medida em que o processo de pesquisa ganha contornos dialógicos e vinculadores que caracterizam participantes e pesquisadores como parceiros transcendendo, assim, a tradicional visão dicotômica de cisão entre quem pesquisa e quem é pesquisado.

Lançar-se, portanto, no movimento cartográfico é pensar a realidade para além do discurso instituído pelo campo científico voltando nossas atenções para aquilo que se encontra no entre, no intervalo e que pode produzir novos dispositivos, produtores de novas realidades.

²⁷ Essa era a proposta inicial da pesquisa, mas que sofreu alterações em decorrência das possibilidades e experiência vividas do/no campo.

É justamente na direção da produção de novas realidades e na construção de parcerias que estamos apostando nesse projeto como um caminho que nos possibilitará o encontro e a troca das diversas experiências que compõem nossas histórias, possibilitando-nos, quem sabe, construir novos territórios, reinventar novas rotas e transcender o instituído. Mas isso não é tarefa fácil e, nesse momento, a criatividade se torna fundamental, porém, criar só é possível diante do confronto com o diferente, com o novo e imprevisível, ou seja, o processo criativo torna-se um processo coletivo e coletivizar é comunicar, é dialogar, é problematizar, é exercitar o pensamento como ato de vontade e perceber que somos no outro e o outro é em nós.

São esses fluxos, essas direções que têm nos conduzido a pensar nesse projeto que está sendo lançado para nos surpreender, nos mobilizar e dinamizar nossos dias. No momento isso é suficiente, o porvir é livre para acontecer e nós, livres para acolhê-lo.

No mais, ressalto a importância do compromisso ético que implica o nosso transitar pelos diversos territórios que compõem nossos encontros, lembrando que esses territórios são também territórios emocionais, afetivos, políticos, morais, sociais, históricos etc., sendo, portanto, a escrita de nossas experiências campos sagrados que devem ser zelados com todo respeito e consideração, pois, quando acessamos a história do outro, ainda que no papel, é a ele mesmo que estamos acessando. Assim, solicito que as histórias partilhadas não sejam, em hipótese alguma, divulgadas ou compartilhadas em nenhum outro meio de comunicação.

Por fim, gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão e admiração por cada uma de vocês. A sensação de acolhimento que venho sentindo em todo esse movimento tem sido fortaleza e ânimo para meus dias. Da mesma forma, gostaria que todas se sentissem acolhidas e abraçadas por mim. Nossa história é nossa união.

PS: Aqui quem escreve é a doutoranda Roberta Gracyelle de Lima Ferreira Cunha, no entanto, gostaria de ressaltar que nas minhas palavras refletem muitas vozes, duas dessas vozes estão sendo de suma importância: a de Jéssica Silva (assistente de pesquisa) e a de Jaileila Menezes (orientadora).

Ass: Roberta Gracyelle de Lima Ferreira Cunha

João Pessoa, 14 de novembro de 2019.

Após do envio da carta acima, na semana seguinte, as técnicas da nossa pesquisa iniciam a escrita de suas primeiras cartas. Nesse dia levei um texto da Conceição Evaristo, “**Da grafia-**

desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita”, para inspirar suas anotações e assim fazer do espaço das cartas um lugar de suas escrevivências. Parecia-me que, assim como demarcava a Conceição em seu texto, o corpo das técnicas tinha urgência e, talvez, a troca das cartas, como um ato de imprimir seus desesperos, pudesse se tornar um lugar de acolhimento, de proteção de umas para com as outras: “falar e ouvir entre nós era a talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos” (EVARISTO, 2005 p.2).

Penso que a leitura do texto ajudou-as a compreender que elas eram livres para escrever suas vivências dentro daquele espaço, de forma fluida, sem a necessidade de muita racionalização quanto à forma ou ao tempo cronológico de suas estadias naquele lugar. Sugeri que elas escrevessem o que é mais emergente nelas, o que urge pra sair, pra ser expresso, e assim foi. Escrevivências brotaram em suas cartas.

Utilizo o termo Escrevivência por inspiração da própria Conceição Evaristo, escritora, negra, brasileira. Ela cunhou esse conceito em referência às escritas de sua própria vida. Nas escrevivências, “a experiência emerge como mote e motor da produção literária” (ARAÚJO, 2012 p. 47) permitindo, assim, que a história seja contada por meio da perspectiva e história da autora (SOARES; MACHADO, 2017).

Com suas escrevivências, as experiências da autora oferecem visibilidade às narrativas que coletivizam as experiências de mulheres (SOARES; MACHADO, 2017). No caso de Conceição, essas experiências são atravessadas pela sua condição de mulher negra, pobre, localizada em um território fruto de longos anos de colonização. No caso de nossa pesquisa, os atravessamentos de nossas participantes se relacionam ao lugar que ocupam profissionalmente, o de técnicas socioeducativas. Mulheres que, apesar de possuírem histórias particulares, têm em comum experiências vividas dentro da política de socioeducação. Dentre as participantes das outras unidades, seis delas atuavam em unidades de privação de liberdade, uma delas atuava em unidade de semiliberdade e outra numa de internação provisória. Três delas atuavam em unidades femininas.

O fluxo das trocas das cartas passava sempre por mim, assim, eu recebia as cartas – via e-mail- e direcionava para suas respectivas correspondente, também por e-mail. Foi a forma que avaliamos mais conveniente visto que eu precisaria ter esse material comigo para sua posterior análise.

Um dos primeiros movimentos que me surpreendeu quando enviei as primeiras cartas das técnicas de nossa pesquisa para suas correspondentes foi que uma dessas cartas foi respondida em duas rápidas horas. Ela veio da técnica Resistência, uma das correspondentes de Esperança. Assim que recebi a carta de Resistência, apressei-me para ler e logo pude perceber

que suas dores se assemelhavam às dores das técnicas de nossa unidade, mas pude perceber, em especial, que o nosso projeto começava a mobilizar o que se propunha: fazer falar, se fazer ouvir. Quando Resistência me enviou sua primeira carta-resposta para sua correspondente, ela me agradeceu dizendo que esse espaço foi a oportunidade de colocar para fora o que ela queria.

*Resistência: Senti como uma oportunidade de falar tudo o que me incomoda.
Mais uma vez, adorei a proposta.*

Tivemos em torno de três rodadas de troca de cartas entre as técnicas da unidade de nossa pesquisa e as técnicas de outras unidades. Foram escritas intensas, permeadas de expressões de muitas dores e decepções mas também de muita potência-resistência. Mas precisei fazer uma escolha sobre a apresentação das cartas aqui uma vez que não havia mais possibilidade de estender em demasia a escrita desse trabalho, pois meu tempo para sua defesa já estava se esgotando. Além disso, antes de apresentar esse capítulo já havia produzido a maior parte da tese e não podia extrapolar demais a quantidade de páginas já que o programa de pós-graduação estabelece um limite. Desse modo, decidi elaborar essa análise a partir, apenas, da primeira rodada de trocas. Essas primeiras cartas, sem dúvidas, dão o tom do que permeia as experiências das participantes e nos guiam no entendimento em relação ao que esse espaço de troca constitui enquanto um movimento de expressão para as mesmas.

A seguir, as primeiras cartas que foram trocadas no projeto. O câmbio se deu entre a técnica Esperança e suas correspondentes Resistência e Érica.

Olá, cara colega do Sistema Socioeducativo,

Tudo bem? Espero que sim! Por aqui... Ando mais ou menos! Tentando superar os obstáculos, afinal, preciso... É PRECISO! No momento é difícil citar coisas boas... Até tento, mas quem sabe futuramente ou se eu voltar uns anos...

O presente, o que me traz? Cobranças, prazos, documentos, imposições, assédios morais, comparações, provocações... Sim, tudo isso e mais um pouco! O que fazer? Tentar resistir! Tentar criar mecanismos que facilitem a convivência e a prática profissional! Está sendo fácil? Não, claro que não! Mas sigo tentando me blindar contra esse “furacão” que ora surge repentinamente e com elevada intensidade, ora aparece discretamente, mas uma coisa é certa: sempre está presente!

Diante disso, posso ter autonomia profissional? Como se empolgar no ambiente de trabalho? Como continuar? O diálogo com alguns amigos da instituição é fundamental. Através dele exponho aquilo que tanto me incomoda, bem como posso entender um pouco do que se passa com eles e, assim, a gente vai se fortalecendo, se reconhecendo no outro... E lá no mais íntimo ecoa: EU NÃO ESTOU SÓ! Ah, outra opção, não menos importante, é “PAGAR DE DOIDA”... Isso mesmo. Esta é uma frase muito utilizada pelos internos quando eles entendem que o melhor é ignorar determinada situação. Pronto... Por vezes sigo “pagando de doida” para o meu bem-estar físico e psicológico.

O Sistema Socioeducativo é, naturalmente, um ambiente pesado no tocante às questões emocionais. Apesar disso, ainda há pessoas que insistem em jogar mais pedras... que indiretamente ou diretamente, propositalmente ou não, sentem prazer em humilhar, oprimir, desrespeitar! E eu? Sigo tentando caminhar, assim como tantos outros que hei de encontrar!

Ass: Esperança

Cara colega de luta,

Logo de início eu já te confesso que meus olhos estão cheios de lágrimas, as quais tentarei traduzi-las em palavras, numa tentativa de aliviar esse sentimento tão ruim que carrego no coração por trabalhar numa instituição tão perversa. Sim, PERVERSA! Na minha concepção, não há outro adjetivo que possa traduzir tão perfeitamente esse espaço que ocupamos. PERVERSO! MIL VEZES PERVERSO! Infelizmente, por aqui não está nada bem. E o mais triste de tudo é saber que com você também não está. Talvez, algumas pessoas pensem que as difíceis situações pelas quais passamos sejam pontuais, relacionadas a algumas Unidades, mas não são. O desrespeito conosco – técnicas – é tão grande que ultrapassa os muros de nossas Unidades. O desrespeito parece fazer parte dos princípios que a X entende como éticos.

Cotidianamente, eu e o restante da equipe lutamos para RESISTIR e SOBREVIVER em meio a esse caos. Também somos humilhadas, maltratadas, ridicularizadas, caluniadas e assediadas. É tão pesado o que vivenciamos que chegamos a temer a nossa própria vida. SIM, estou falando que temos medo de que mandem fazer algo contra nós. E eu não estou “viajando”. Antes estivesse! Às vezes, eu paro e penso: que pessoas são essas, meu Deus?! De fato, não tem como manter a motivação num lugar como esse.

Socioeducação?! Nunca nem vi! Só li no papel. O que eu vejo é uma instituição preocupada com os holofotes e de mostrar resultados que não correspondem com a realidade. Por aqui, eles são capazes de tudo para manter o aparente controle... Até reforçar as chamadas “lideranças negativas”! Os adolescentes e jovens não têm acesso a hábitos muito diferentes do que eles tinham na comunidade não.

E como nós ficamos em meio a tudo isso?! Resistindo e tentando fazer o certo! E é por isso que somos perseguidas. Nós não compactuamos e não vamos compactuar com o que é errado. Nunca! Cara colega, o que me conforta é saber que se hoje eu saísse da X (seria um dos dias mais felizes da minha vida!) eu sairia de cabeça erguida! Coisa que tem muita gente dentro dessa Instituição que, mesmo se quisesse, não conseguiria... Chega a ser engraçado que a todo o momento somos convidadas a “vestir a camisa” da Instituição. Essa é a pior e mais sem graça piada que já ouvi!!! Só perde para a tão falada “prática restaurativa dentro da X”... Práticas restaurativas para quem?! Eis a questão...

TODAS as vezes que saio de casa para o trabalho, eu sinto que estou indo participar de uma briga. Porém, eu preciso registrar que bater de frente, todos os dias, cansa, adocece... E nem sempre estamos com energia para gritar. E diante disso me calo, observo e penso internamente: que pessoa ridícula! Pobre coitada! Mas as palavras não ditas também adoecem... TUDO nesse espaço adocece... Essa Instituição me maltrata demais! Eu saio dela, mas ela não sai de mim... Penso nela até nos finais de semana. Eu sinto raiva, muitas vezes, em fazer parte dela... E pensar que eu fiquei feliz quando saiu minha nomeação... Doce ilusão de ser estatutária... Eu nunca me senti concursada, acredita?!

O que ainda me deixa de pé é saber que existem pessoas como você dentro da X. Que entende que o errado continua sendo errado, mesmo que todos estejam fazendo... A equipe de que faço parte é, também, sem sombras de dúvidas, meu porto seguro! Que equipe!! Que felicidade fazer parte dela! Foi isso que me sustentou e me sustenta até hoje...

Enfim, vamos nos fortalecer, continuar resistindo e esperar esse tempo tão sombrio passar... Ele TEM QUE PASSAR! É nessa esperança que eu me agarro! Se eu pensar que sempre será assim, eu não conseguirei sair de casa para continuar trabalhando.

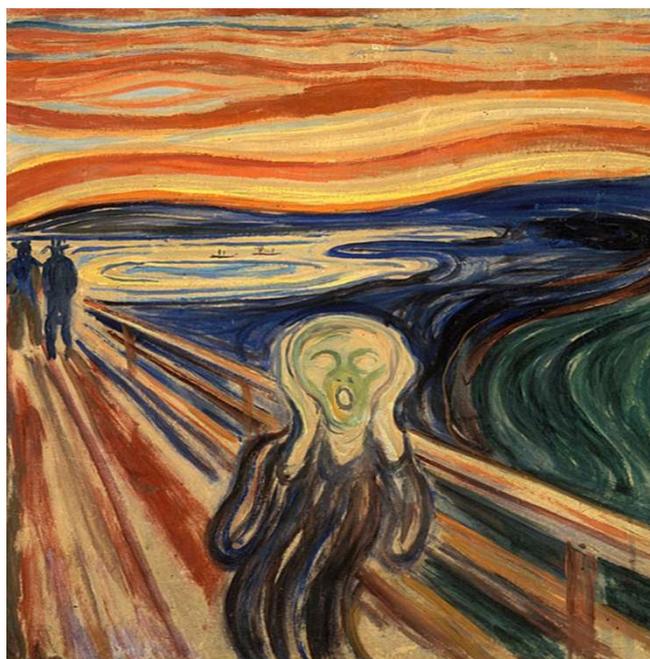
Sinta-se abraçada e acolhida!!!!

Ass: Resistência

Leio a carta de Resistência e me vem à tona novamente minhas reflexões de como o sistema socioeducativo produz tensões de guerra nas relações que se estabelecem em sua

operacionalização. Ela diz que sente como se saísse para uma briga quando vai trabalhar, que está cansada e adoecida dessa guerra, que por isso, muitas vezes, se deixa silenciar como estratégia de recuperar as forças para o grito. O adoecimento, a raiva, a experimentação antecipada da felicidade de um dia não precisar mais estar ali ecoam em seus gritos silenciados. Ao escrever isso me lembro de uma alusão que Jaileila fez, em uma orientação, em relação ao quadro “O grito” de Edvard Munch.

Figura 2 - Quadro “O grito” de Edvard Munch



Fonte: www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/

No quadro, que expressa angústia e solidão, Jaileila observa que a força da imagem nos faz ver o que falta: o grito. Não ouvimos o grito, mas somos capazes de vê-lo. Na carta de Resistência dá-se o mesmo e na de todas as outras que ainda veremos. A isso Sade, Ferraz e Rocha (2016) chamam de plano amodal, aquele que comunica forças, que é pré-reflexivo, que pode ser apreendido nos mais diversos modos sensoriais. A partir da percepção amodal as técnicas podem ser fazer ver sem serem vistas e ouvidas ainda que suas vozes estejam distantes umas das outras e, assim, criamos um plano de experiência comum que faz emergir as técnicas de nossa unidade e as técnicas das outras unidades.

A seguir, a carta da outra correspondente de Esperança, Érica.

Olá! Esperança,

Aqui quem está falando é alguém que deixou de ter esperança no sistema socioeducativo há pouco tempo. Motivos: sistema de justiça juvenil é capenga, socioeducação como está positivada, não existe na prática e o sistema que impera você já deve saber, não é? Assim, aconselho a todos nós que estamos na ponta desse sistema se proteger, aí cada um procura a sua forma, seguem as formas que já ouvi de nossos colegas: “Não vou atender nenhum menino hoje”, “só atendo até 12h, depois disso vou estudar para passar em concurso”, “O quê, me esforçar aqui? Não mesmo.”, “Vixe! Que jovem complicado é esse? Vou esquecer que ele existe e só chamo para fazer relatório”, “Eu tô gastando metade do meu salário em terapia”. São muitas as formas de se proteger do sistema que lhe consome todos os dias. Não condeno nenhuma dessas formas, acho que precisamos nos proteger mesmo.

Quanto às trocas com profissionais, acho bem difícil de serem realizadas porque nós nem mesmo sabemos qual a nossa função nesse sistema, se eu fizer meu trabalho sou vista com maus olhos pelos colegas, se não faço sou mal vista pelos chefes e alguns colegas, fica difícil! Assim, o desgaste físico e mental é enorme e as categorias profissionais não se formam, nem se fortalecem como categoria e, assim, vamos nos perdendo como categoria e tentando sobreviver como gente.

P.s. – Esperança, faça terapia, acho que é a única coisa que me sustenta emocionalmente para ouvir relatos nunca antes imaginado por mim.

P.s. – Ouvi de uma jovem de 16 anos essa semana: “Não vou contar minha vida a senhora não, porque a senhora é muito sensível, não vai conseguir ouvir minha história.”

Sinto-me surpresa com a intensidade da escrita das primeiras cartas, pois cheguei a pensar que, ao menos inicialmente, haveria certa retração de suas expressões – afinal de contas, abrir-se para o outro, sobretudo o outro desconhecido, não é um movimento simples, mas as sinto transbordantes e o espaço das cartas torna-se recipiente onde se podem desaguar.

Érica faz do lugar das cartas um lugar não apenas de se fazer ouvir, mas também de se fazer ver, não quis codinome, assina com sua identidade própria. Não consigo não lembrar a Audre Lorde, pois Érica, com essa postura, parece enfrentar a expressão de seu próprio medo, o medo de ser reconhecida, de sofrer represália diante desse reconhecimento. Érica enfrenta “o medo da visibilidade, sem a qual não vivemos verdadeiramente” (LORDE, 2019 p. 46).

Observo os semblantes de nossas técnicas durante as leituras, geralmente sérios e concentrados. Durante alguns trechos da carta de Érica alguns sorrisos, mas o semblante da técnica Fênix era o mais marcante, um semblante que eu descreveria como choroso. Havia dor na expressão dela. Fênix conhecia as duas profissionais correspondentes de Esperança. Com resistência Fênix havia trabalhado em sua antiga unidade e Érica também era conhecida, foi indicada por ela quando começamos a articular a proposta do projeto. Ao final de leitura da carta de Érica, Fênix expressa:

Fênix: Esse faça terapia dela foi muito forte. (não audível). No decorrer da carta eu nunca pensei que fosse Érica. Eu tô surpresa com tanto sofrimento.

Fênix reencontra Resistência e Érica em suas cartas. Ambas se encarnam em nosso espaço por meio de suas palavras escritas. Fênix entoava o lamento de constatar o tom que ela descreve como ríspido da carta de Érica, não era assim que ela se lembrava da colega. Não tem como negar, as cartas acima transbordam rispidez, raiva, sofrimento. A carta revoltada de Érica, assim como o lago do quadro de Munch, chega, em alguns trechos, a arrancar risos de Esperança, de Cristal e de Cláudia. Risos que expressam, naquele momento, que as palavras de Érica foram capazes de traduzir suas próprias revoltas. Revoltas tantas vezes silenciadas, combatidas na solidão. Como reflexo dessa revolta, um movimento de rebeldia se instala, põe-se a enfrentar a opressão do sistema, sinaliza sua não adesão:

Cristal: Porque se faz parece que tá fazendo pra agradar a chefia, parece a babona. Tem unidade que maltrata todo mundo e você vai fazer alguma coisa pra ela, né? Como assim? É como se você tivesse sendo quase que o capitão do mato, tá servindo ao opressor, né? E, aí, se você também não faz é porque você não faz nada, é um profissional que não acrescenta.

*Mas eu acho que isso é muito forte porque, assim, eu tenho colocado aqui algumas vezes que, tipo, eu me sinto muito incomodada com tudo isso e a vontade de fazer alguma coisa, mas me vem, ainda assim, aquela coisa: pera aí, eu vou fazer justiça restaurativa, né? Uma proposta que não é a X que inventou, pelo contrário, uma proposta que existe aí há algum tempo e que não foi nem no Brasil que surgiu, né? Vem chegando na X agora, mas é aquela coisa, quando vem de cima pra baixo aí você olha: quem é que tá falando de restauração? É tu que tá me fudendo, eita! Tá gravando, né? (risos). É tu que tá me chicoteando que tá falando de restaurativa é? Que piada sem graça. Mas, assim, a X tá tentando abraçar, talvez muito mais pelos holofotes, sim, que isso vai dar, do que, realmente, por acreditar na proposta. É possível, mas, aí, eu vou fazer com que objetivo, né? Mas, às vezes, fico também: Vou ficar de bonitinha aqui agradando? Porque quem vai colher os frutos dessa história, realmente, é quem tá lá em cima me chicoteando, né? É quem vai dizer assim: olha como tá bonito, rapaz, tá fluindo as coisas. **Às vezes dá uma vontade de não fazer nada como rebeldia. Como uma rebeldia de, assim, eu não vou tá pagando de boazinha, fazendo legal e bonito pra ninguém aqui.** Mas, é isso, ao mesmo tempo quando eu não faço isso eu não tô fazendo, o mínimo, pra mim, eu não tô nem me agradando. Eu me sinto nesse conflito, nesse conflito que ela falou.*

Cristal traz a expressão da rebeldia em sua fala. Poderíamos tomá-la por força de resistência? Seria ela uma espécie de arma dos fracos como nos ajuda a refletir James Scott (2002)? Na guerra que as técnicas enfrentam todos os dias não é essa uma arma de enfrentamento? Trago o Scott para a discussão porque essa rebeldia não pode passar pelo nossos olhos como uma mera disputa cotidiana, pois ela carrega consigo a força do combate contra as opressões que se revestem de ações garantistas para mascarar sua nocividade.

Com suas reflexões sobre formas cotidianas de resistência de camponeses, James Scott nos provoca a pensar quais aspectos essas formas de modos coletivos e considerados legítimos de resistência assumem quando se é obstaculizado pelas forças dominantes.

O caráter individual e frequentemente anônimo de muitas expressões da resistência camponesa é, certamente, um objeto adequado para a sociologia da classe, campo do qual essas expressões emergem. A dispersão em pequenas comunidades e, em geral, a falta de meios institucionais para agir coletivamente favorecem o emprego daqueles meios de resistência que são locais e requerem pouca coordenação (SCOTT, 2002 p. 28).

Já discutimos anteriormente que um dos modos de fragilização das possibilidades de ação das técnicas socioeducativas são os ataques às articulações coletivas que sejam capazes de novas proposições dentro do espaço socioeducativo. Essa fragilização instala-se quando o poder das prescrições é proeminente às necessidades que se produzem cotidianamente. Dá-se quando se coloca colegas que ocupam o mesmo lugar de atuação para disputarem entre si territórios de trabalho, quando exclui as profissionais de ações e informações que dizem respeito à dinâmica institucional, como o corrido na Semana da Juventude, entre outros. Esses exemplos encaixam-se no bojo do que, na citação acima, Scott coloca como *falta de meios institucionais para agir coletivamente*. Na falta desses meios, as resistências urgem por novos aspectos que confirmem aos seus sujeitos certo poder e possibilidade de contraposição, ainda que de forma individualizada e pouco ordenada.

Um ponto que me chama bastante atenção na fala de Cristal acima é quando ela aponta seu conflito em relação a assumir ou não a proposta da justiça restaurativa na unidade. Esse conflito dá-se entre o desejo de propor algo novo para os adolescentes e a consciência de que muito mais do que uma ação inovadora há velado (ou não) um movimento que intenta a cooptação de suas ações pela política perversa de Estado, a política do holofote, como ela apontou. Lembro-me aqui da Professora Luciana Lobo, uma das integrantes de minha banca de qualificação, quando ela chama atenção para o fato de que muitas de nossas ações micropolíticas são, frequentemente, capturadas pelas políticas de Estado. Relaciono essa colocação de Luciana às reflexões de Scott (2002) quando diz que, por não possuírem lideranças, hierarquias e estruturas identificáveis, as formas de resistência dos camponeses correm pouco risco de serem cooptadas e neutralizadas. Também as nossas técnicas buscam se armar contra essa armadilha, ainda que com a arma dos fracos.

Não há ganhadores nesse conflito, é fato, e infelizmente, no caso do campo do nosso estudo, os maiores perdedores são os adolescentes, não se pode negar, como Fênix já bem apontou no capítulo anterior. E, com Fênix, sigo o embalo das leituras das cartas. Fênix chega trazendo também suas dores e incertezas. Sua unidade antiga estava em processo de fechamento, foi transferida às pressas, sem nenhuma chance de processar e se organizar para

um novo território de trabalho, estava ressentida uma vez que seu trabalho com grupos de adolescentes no GOD foi interrompido:

Fênix: Eu vou falar do GOD, desculpa, mas é minha prática que eu mais gosto e, assim, cortaram. Meu trabalho foi rompido e um trabalho efetivo. Se você for um dia pesquisar foi um trabalho efetivo para os meninos e para as famílias. Pra você ver, nós conseguimos uma mãe voluntária. Uma mãe que o filho saiu de extinção e ela quis continuar como voluntária, reproduzindo o que ela aprendeu no GOD, no GOD FAM. A gente chama GOD FAM, GOD Família. Então, assim, pra mim isso é extraordinário, porque ela conseguiu empoderamento. Hoje a gente pode ver dona Mariângela²⁸ empoderada. Ela consegue resolver as coisas da vida dela porque no GOD houve possibilidade dela sair desse lugar só de: “meu filho vai sair quando?” “Quando é que meu filho vai sair?” “Por que a senhora não tira o meu filho”? [...] Porque é aquela coisa, eu sempre falo, além X, meu sonho, o meu desejo é de ir além. Eu procurei agir, muitas coisas são adoecedoras, mas eu procurei reagir. Como eu procurei reagir? Através desse trabalho do GOD, né? E, mesmo assim, a gente não é valorizado, a gente... nem um obrigada a gente ouve, aí minha pergunta, é? Pra quem trabalhamos? Pra quem trabalhamos? Para sustentar uma instituição ou é o adolescente e a família? Pra quem trabalhamos?

Acho muito potente essa provocação final de Fênix quando questiona para quem se trabalha. Para os adolescentes e para as famílias ou para sustentar a instituição? E a resposta é, justamente, a indesejada, elas trabalham para sustentar a instituição, é isso que elas nos revelam nesse trabalho e é isso que as revolta. Ainda que elas não sejam condescendentes com as práticas de manutenção da lógica institucional, delas não conseguem escapar completamente, pois estão diretamente envolvidas nos jogos de poder e saber que ditam o que pode e o que não pode ser feito, quem pode e quem não pode fazer, ou seja, estão presas na malha da soberania do sistema socioeducativo, na lógica do controle, da normalização, fruto de uma sociedade intensamente disciplinar, como diz Foucault (1999). Para o autor, as instituições, no contexto sócio-histórico da sociedade disciplinar, têm por função principal a normalização que instaura práticas classificatórias, hierarquizantes e distribui lugares. Desse modo, para manter tal função, um elemento estrutural das instituições é o descompasso e a contradição entre sua proposta oficial e as práticas que se organizam em seu cotidiano, pois, dessa maneira, consegue fracassar em seus objetivos declarados ao passo que alcança sucesso em seu plano velado (BENELLI, 2004). Nesse raciocínio, Vera Malaguti Batista (2003) diz que o sistema encobre seus verdadeiros objetivos – o controle, a precarização, a manutenção da subalternidade – através do invólucro

²⁸ Nome fictício.

de seus objetivos aparentes, o projeto ético-político da socioeducação. É uma estratégia para que a instituição não se dissolva, pois caso cumpra seu papel declarado a instituição se dissolve e, se há algo de resistente em nossa sociedade, são as forças que atuam contra a dissolução das instituições e em prol de sua manutenção (BENELLI, 2004). Diante disso está o nosso intenso desafio ético-político de, como coloca o Benelli (2004), questionar e colocar em análise modos instituídos e até que ponto seus instrumentos são coerentes para promover e operacionalizar aquilo que se propõe.

É por isso que não há como fugir da reflexão que fizemos acima, que situa as raivas, as rebeldias, por vezes, as negativas em relação a alguma situação solicitada às técnicas – como a que ocorreu na Semana da Juventude – na esteira das resistências a um sistema que, em última instância, estão preocupadas com a proposta socioeducativa.

Quando Fênix lamenta o fato de não receber nem um obrigado pelo trabalho realizado, ela não está falando de uma vaidade pessoal ou simplesmente de uma necessidade intrapsíquica de reconhecimento, mas está reclamando a indiferença, a insensibilidade, a desvalorização institucional diante daquilo que pode ser um caminho, uma estratégia, ainda que pequena, para consolidar a sua própria proposta. Vendo, faz de conta que não vê, já que não lhe interessa, depois argumenta que não teve intenção. O sistema é cínico, faz tempo que esse adjetivo ronda minha mente enquanto escrevo esse trabalho e, há poucas coisas que provoquem tanta raiva quanto o cinismo. A função do cinismo é justamente provocar a fúria e, na socioeducação, ele parece cumprir bem esse papel. Assim, o cinismo do sistema é perversamente estratégico ao conseguir, ainda que na política cotidiana, livrar a própria cara da culpa pelas defasagens e desmontes que provoca diariamente nos territórios que atua, pois quando tiram o trabalho de grupo de Fênix, sem um obrigado que seja, “não é por maldade, é apenas pelo interesse institucional”; quando permite que alguém que maltrata as técnicas seja a pessoa a encabeçar e coordenar certos projetos provocando a não adesão das profissionais, “não é culpa nossa, é delas que não acrescentam, que não se dispõem”. Inclusive, Resistência aponta em sua carta que são frequentemente convocadas para vestirem a camisa da instituição, ao que ela descreve como uma piada sem graça. Na estrutura cínica do sistema, propagar esse tipo de enunciado é uma forma, um modo de transferir sua inoperância para aqueles que não aceitam, que resistem ao seu cinismo.

A seguir apresento as cartas de Fênix e suas duas correspondentes: Ana e Girassol.

Sou psicóloga de formação com pós-graduação em psicopedagogia. Atualmente estou no cargo de Analista de Gestão Socioeducativa (AGSE) na X. Estou na Instituição há cinco anos e quero me

expressar a partir de dois lugares. O primeiro, falo de mim como psicóloga que movimenta sua prática acreditando na ressignificação de vida dos adolescentes e de suas famílias e que se utiliza das ferramentas da psicologia para ir além de um trabalho com adolescentes em conflito com a lei. O segundo, falo de um lugar desconfortável e que jamais queria vivenciar. De decepção do que é dito e não é cumprido como também não verdadeiro. O que provocou em mim insatisfação, tristeza e magoa com a Instituição.

Evidenciando o primeiro ponto, sempre me dediquei comprometida com os propósitos de uma função designada a um psicólogo. Experimentei pertencer a uma equipe técnica onde as ações eram individualizadas, de acompanhamento e elaboração de PIA e relatórios a um juiz. Ocupei este lugar nas três unidades de internação que trabalhei e atualmente trabalho. Com o passar do tempo se tornou um processo automático e estático, em meio a motins, rebeliões, opressões de gestores de unidade, acompanhamento de familiares em IML, ameaças e práticas transgressoras de socioeducandos como dano ao patrimônio ocorrido na minha presença em atendimento. Inconformada em funcionar nessa ocupação que não evoluía, aceitei o desafio de trabalhar com grupos e no ano passado coordenei encontros de grupos com adolescentes e famílias onde a autonomia e a liberdade que me foram concedidas resultaram num espaço de criatividade e possibilidades de ressignificações e descobertas de potencialidades. Foi prazeroso e exitoso.

Mas a X achou por bem me transferir por conta de suas necessidades institucionais de uma hora para outra, com máxima urgência para cumprir uma determinação judicial. E sem escutar minha história de vida, preocupações e dificuldades, retirou de mim o que me mantinha atuante, motivada e realizada no cumprimento de minhas responsabilidades e como acredito. Chego à conclusão que a saúde mental e a qualidade de vida dos funcionários não são consideradas e muito menos reconhecidas as práticas profissionais que de fato fazem os adolescentes e jovens resgatarem suas histórias como sujeitos de direitos e protagonistas de estilo e projeto de vida proativos.

O momento agora é de reunir forças que vêm de Deus, dos amigos e companheiros de trabalho e transcender para continuar sendo útil para aqueles que são o alvo de nossas intervenções: adolescentes e familiares, ganhando deles os mais sinceros agradecimentos do cuidado que se teve com ambos durante todo o processo.

Grata por acolher meu desabafo.

Ass: Fênix

Querida Fênix. Sei que esse vocativo exige intimidade, mas depois de ler sua carta me sinto próxima a você. Também irei começar me apresentando. Divido com você a mesma profissão: psicóloga. Há exatos dois anos e dois meses faço parte da equipe técnica da única unidade feminina do Estado do Ceará. Já recebemos visita de profissionais do sistema socioeducativo de Pernambuco da unidade feminina. Nunca atuei em outra unidade. Minha experiência é exclusiva com meninas cis e trans. Durante toda a minha graduação me dediquei aos estudos de gênero e busquei experiências de estágio que me permitissem trabalhar com mulheres. Quando fui aprovada da seleção pública, desejei ir para onde estou.

Assim como você, vou falar de duas posições. No início de 2018, entrei no mestrado em sociologia e optei por continuar na socioeducação, pois a realidade que entrei em contato no meu trabalho havia me capturado. Fênix, você sabe muito bem que o trabalho em uma unidade demanda muita energia, assim como uma pós-graduação. Não foi uma escolha fácil, assim como a maioria não é, mas foi necessária para mim. Mudei meu objeto de estudo que era a vivência de mulheres que ocupam espaços públicos para as meninas e jovens privadas de liberdade. Apesar de todo o desgaste não me arrependo. Isso só foi possível com ajuda da diretora que sempre autoriza minhas saídas sem que a Superintendência do Sistema soubesse. Uma cúmplice.

Aqui também enfrentamos a desvalorização dos profissionais, contudo, disfarçada pelo discurso que tenta demonstrar o contrário. Colocam diversos empecilhos para liberar a equipe para formações que não são promovidas por eles, sem aumento salarial e um projeto de saúde do trabalhador que se resume a pequenas palestras a cada dois meses. Quando minha colega entrou de licença maternidade, fiquei como a única psicóloga responsável por quase 50 adolescentes, proibida de tirar férias nesse período e sem que fosse enviada outra profissional. A rotina burocrática é desgastante, relatórios, PIAs que não são construídos de forma conjunta como deveria. Mesmo com essas dificuldades tenho a sorte de contar com companheiras e companheiros de trabalho que compartilham a mesma visão e comprometimento. Obviamente alguns (principalmente os agentes socioeducadores) adotam perspectiva puramente punitiva, seguidores da política de morte do nosso governo federal. O que nem de longe é a proposta da socioeducação.

Fênix, sinto muito que você tenha sido transferida justamente no momento em que conseguiu se reencontrar com a sua atuação. Fiquei muito interessada pelo o seu trabalho em grupos. Poderia me contar um pouco mais?

Te desejo a força e amor necessários nessa jornada.

Com carinho

Ana

Abaixo a carta de girassol, a outra correspondente de Fênix:

Olá Fênix!

Tudo bem!

Eu também sou psicóloga de formação. Com pós-graduação em Saúde Mental e Intervenção Psicossocial. Atuo na X há três anos e meio; compartilho e compreendo algumas dessas suas vivências.

A rotina na X, ou melhor, se poderia até falar em falta de rotina, mas de um aprender a lidar com os inúmeros imprevistos que acontecem! E que interferem diretamente no nosso trabalho. Sim, para além das atividades corriqueiras, como os infindáveis PIAs e relatórios avaliativos, as transferências, os novatos, a relação com os agentes socioeducativos, as tentativas da realização de atendimentos aos adolescentes, no anseio por um diálogo no qual eles possam ser ouvidos, serem vistos como pessoas em desenvolvimento, mas também capazes de escolher novos caminhos e encontrar novas possibilidades. E as famílias, tanto as presentes como as ausentes... Tentar fazer uma escuta em um ambiente difícil, sem espaço apropriado tampouco acolhedor, e ser ali somente a nossa presença... Fico feliz em saber que você, por um momento pelo menos, conseguiu trabalhar com grupos. Não tive essa satisfação, por não ser possível dadas as condições da unidade. De segurança principalmente! (essa é uma questão difícil!) Enquanto membro de uma equipe, disposta e esperançosa, tentamos juntos enfrentar essa “rotina”.

Quanto ao compromisso da X com o seu funcionário...! Nossa! Compartilho os mesmos sentimentos. Sinto como se não importasse. O objetivo mesmo dela (X) parece ser unicamente atender às suas próprias necessidades, estas que por vezes até desnecessárias são! Até o presente momento não passei nenhum aperto, digamos assim, mas vi e senti muitas situações delicadas de colegas. Vi colegas adoecerem, tanto física como psicologicamente, na X e por conta dela! E cuidado, preocupação? Nada. De tantas situações difíceis, pra mim, o adoecimento psicológico de colegas devido (e motivado) principalmente por pessoas, por relações negativas e opressoras, é o mais intenso, mais forte e mais absurdo!

Tenha fé em Deus, Fênix! Continue a lutar, a fazer o seu trabalho com compromisso e ética como sempre foi. Sinta-se abraçada! Estamos juntos nessa luta! Em prol do adolescente e

de sua família, este que é o objetivo principal! Nossa, como muitas pessoas deveriam compreender essa premissa básica!

Atenciosamente, Girassol.

Fênix se mostra extremamente emocionada na leitura de suas cartas. No trecho em que Ana diz “*sinto muito que você tenha sido transferida justamente no momento em que conseguiu se reencontrar com a sua atuação*”, e no trecho que Girassol diz “*Tenha fé em Deus, Fênix! Continue a lutar, a fazer o seu trabalho com compromisso e ética como sempre foi. Sinta-se abraçada! Estamos juntos nessa luta! Em prol do adolescente e de sua família, este que é o objetivo principal! Nossa, como muitas pessoas deveriam compreender essa premissa básica!*”, Fênix interrompe a leitura por alguns segundos para chorar. Seu choro é de gratificação pelo sentimento de acolhida por parte de suas correspondentes, algo que ela temia não acontecer:

Fênix: É, eu tava ansiosa por isso, né? Uma ansiedade controlada, se eu posso dizer assim, porque o que eu tentei, com a carta, foi que a outra pessoa colocasse o que ela também acredita. Não só decepções, mas também outros pontos. O que me surpreendeu nas cartas foi elas dizerem do compromisso delas, da esperança delas no amanhã. O compromisso com o que elas acreditam. [...] Então, assim, eu gostei. Eu me senti verdadeiramente acolhida pelas cartas.

Fênix resiste em perder o fôlego. Sente-se abatida pelo descuido do Sistema, mas sente-se muito mais abatida pela ideia de perder seu foco, sua esperança:

Fênix: E a gente vê colegas antigas dizer assim: Fênix, faz o que fulana tá dizendo (não audível) sem nenhum senso crítico, sem nenhum senso crítico, sabe? Passaram 40 anos assim. Eu não quero passar 40 anos assim. É uma coisa minha. Não vou passar 40 anos aceitando, acomodada nessa situação. Nesse pensamento, né? Nesse movimento.

Lembro-me da Audre quando diz: “essa visibilidade que nos torna mais vulneráveis é também a fonte de nossa maior força. Porque a máquina vai tentar nos reduzir a pó, de qualquer maneira, quer falemos, quer não” (LORDE, 2019 p. 46).

Já que é pra se abatida de qualquer forma, Fênix nos diz que será tentando e lutando por aquilo que acredita. Ela tem consciência de sua sobrevivência naquele espaço, já comunicou isso, mas no momento o que deseja é extrair dessa sobrevivência as forças que ainda possui para agir em conformidade com suas ideias. Para Fênix, assim como dizem Vercauteren, Müller e Crabbé (2010), “continuar luchando frente a un oponente tan violento exige una esperanza profundamente enraizada” (p.63).

É uma outra perspectiva de resistência, que em nada invisibiliza outras formas de resistir, como as que, inclusive, já mencionamos. Como diz Scott (2002), todas essas formas de resistências buscam, sobremaneira, sobreviver ao sistema, não derrubá-lo ou transformá-lo dada a complexidade disso, mas sobreviver dia após dia dentro dele e, no caso específico de nossas técnicas, continuar a viver dentro dele sem a ele sucumbir. É nesse sentido que nossas técnicas são astuciosas, elas fazem suas manobras, mesmo cheias de dores, para resistirem à captura, isso é a constatação mais fascinante desse trabalho.

Acho muito intenso quando Ana, a única técnica de outro estado, aponta a cumplicidade de sua diretora para a realização do mestrado. É importante frisar que o mestrado de Ana tinha como campo o espaço de sua atuação, beneficiando assim esse território e seus sujeitos. No entanto, Ana nos diz que sem a parceria de sua diretora imediata esse projeto não seria possível. Muito provavelmente seria barrado por diversas forças institucionais e burocráticas. Ao pensar nessa relação, lembro-me mais uma vez de Foucault quando reflete sobre o cuidado de si. Ao dissertar sobre esse conceito, Foucault (2004) traz para a centralidade da discussão a liberdade e, como aponta Brandão (2015), parece mesmo nos indagar como é possível ser livre em espaços estruturados pelo poder e investidos pelas técnicas de sujeição.

O cuidado de si em Foucault pressupõe práticas de liberdade que não se resumem em processos de liberação, mas que se produzem nos ensaios, nos inventos, nos experimentos realizados pelos sujeitos de modo a forjar a vida que se deseja. Assim, a liberdade constitui-se enquanto prática e não condição (BRANDÃO, 2015).

A liberdade é da ordem das resistências ao poder que nos assujeita, pois o poder, embora limite a liberdade, não a impede uma vez que as relações de poder comportam certo grau de liberdade, pois, caso contrário não se trataria de relações de poder, mas sim de dominação (FOUCAULT, 2004).

Na arte do cuidado de si está a busca dos sujeitos pela sua autonomia, pela sua livre manifestação. É um movimento de buscar a si mesmo, trabalhar a si mesmo num exercício denominado por Foucault (2004) de artes da existência, ou seja,

Práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2004, p.198-199).

Não seria possível, dessa forma, pensar essa relação de cumplicidade entre Ana e sua diretora como uma arte da existência que intenta uma prática de liberdade num lugar permeado por relações de poder que tentam, o tempo todo, limitá-la ainda que essas práticas sejam voltadas e tenham como alvos de interesse a política e o serviço que esse espaço oferece? Quando essa diretora decide permitir as saídas de Ana, mais do que uma transgressão à norma burocrática, ela não estaria tentando inventar, criar outras possibilidades de ação dentro do território de sua atuação, considerando que as saídas de Ana para o mestrado, muito mais que um movimento individual ou de interesse próprio, têm como alvo o corpo coletivo de seu espaço de trabalho? Já que essa coletividade é diretamente beneficiada pelo mestrado de Ana, não estaria essa relação de cumplicidade entre Ana e sua diretora na esteira das micropolíticas cotidianas benéficas para sua unidade socioeducativa?

Na carta da Girassol, o desamparo institucional sofrido pelas profissionais volta a ecoar, sobretudo no momento que ela diz – e que, para mim, é o trecho mais intenso da carta – que *“De tantas situações difíceis, pra mim, o adoecimento psicológico de colegas devido (e motivado) principalmente por pessoas, por relações negativas e opressoras, é o mais intenso, mais forte e mais absurdo!”*. Diante disso, gostaria de apresentar as cartas de Cristal e de suas correspondentes, que, como veremos, trazem muito forte também esse desconforto. Abaixo a primeira carta de Cristal para suas correspondentes:

Caro(a) colega,

Cheguei nessa X através do concurso em 2015, ou seja, estou caminhando para cinco anos nessa experiência.

Quando ainda era estudante, trabalhei como educadora social na área protetiva, tendo contato com adolescentes e alguns pequenos conflitos com a lei, mas este perfil não era predominante. É claro que depois de passado algum tempo, ficam mais as lembranças boas, embora saiba que também passei por dificuldades na época.

Aqui, desde que cheguei, me deparei com um universo totalmente novo para mim. Era novo as batidas de grade, o medo de um risco real estampado em alguns rostos, embora eu quase nem levasse a sério.

Na prática não vivi até agora nenhum episódio que de fato me fizesse sentir em risco, nunca passei por rebeliões, mas essa história contada pelos outros sempre foi algo que imagino ser muito difícil e espero não passar por isso.

Lembro de uma vez atender um adolescente que tinha cometido atrocidades dentro de uma unidade e isso mexeu muito comigo, pra mim ainda é difícil lidar com este lado perverso do ser humano, especialmente adolescentes.

Mas as minhas principais decepções vieram do corpo funcional, institucional. Ao longo desse tempo reparei que, por mais contraditório que pareça, a socioeducação de fato não é o foco necessariamente dessa instituição, mas manter corpos guardados a serviço de um terceiro. Enquanto eu achava que era só difícil, mas havia boa intenção, ainda alimentava o espírito de luta. Eu não falei, mas sou do tipo que gosto de levantar bandeiras daquilo que acredito. Não que eu duvide da proposta socioeducativa, mas ando meio pessimista, me sentindo um patinho no lugar errado, querendo uma coisa que talvez nem todos queiram. Me perdoe se estou sendo desesperançosa, talvez esteja passando mesmo por esse momento, mas não sei...estou um pouco presa às falhas.

Essas decepções estão desde o macro (governo, políticas) ao mais próximo que é a X. Nem digo que é o micro porque talvez o micro esteja em nós, mas é difícil erguer uma bandeira quando me sinto fraca.

Eu fiz concurso para a área do Recife e há cerca de cinco meses fui obrigada a sair da minha região para cobrir necessidades da instituição. O que me vem é o sentimento de injustiça. Sei que tem pessoas que não fizeram para Recife, mas lá estão e sinto que estão no meu lugar, de alguma forma. Sei que muitos estão tentando cuidar de sua saúde mental, mas esse fato também me revolta, visto que a X parece só empurrar o problema, no lugar de resolver. Vejo um corpo profissional adoecido e clamando para sair de onde está para ter paz.

Ainda bem que, apesar de mais distante de meu endereço, não tenho passado por algo tão torturante, mas o sentimento de injustiça e descrédito me abate. O salário congelado há todos esses anos também não me anima a permanecer aqui. Queria ir para outro lugar, mas também não vejo perspectivas profissionais. Vejo minha profissão sendo muito mal paga e não gostaria de ocupar três turnos da minha vida para ganhar dinheiro, pois tenho uma visão de que a vida não pode ser só isso, não deve ser só isso. Tenho dois filhos e pra mim essa é a melhor

parte. Meu prazer é tá com eles. E acredito que eles não podem esperar, também precisam de mim agora.

Ultimamente tenho feito alguns movimentos para me cuidar como: voltar à terapia e fazer acupuntura. A terapia não é da forma que gostaria ainda, pois não pude escolher o terapeuta, indo pelo plano de saúde. Infelizmente precisamos de dinheiro, as coisas são pagas com dinheiro e me sinto um pouco bloqueada, sem enxergar novas possibilidades no momento.

Essa carta é mais um desabafo, não sei aonde vai dar isso e me perdoe se te pesei, talvez você passe por situações semelhantes ou até piores. Por enquanto só penso que o que nos resta é caminhar. Tô meio “Forrest Gump” (andando sem saber pra onde), mas espero no meio do caminho encontrar as respostas.

Obrigada por me “escutar”!

Cristal

Cristal cita, no final de sua carta, o filme Forrest Gump, ao dizer que se encontra andando sem saber para onde. Em um trecho do filme, o personagem Forrest diz: *“corri tanto e tão rápido que logo fiquei sozinho, o que era ruim”*. Essa solidão que nos afeta na fala do Forrest também é muito marcante na vida de nossas técnicas. Cristal espera encontrar respostas nessa caminhada, nessa corrida de destino incerto, mas encontrá-las sozinha não é tarefa fácil, ainda mais quando se sentem fracas e adoecidas. A temática da saúde, sobretudo, no que se refere à saúde mental, embora já esteja implícita nesse trabalho deve ganhar relevância e faço isso nesse momento, visto que as cartas que seguem abordam esse ponto. A seguir, a carta da de Lis, uma das correspondentes de Cristal:

Cara colega,

Sua carta me tocou bastante. Vivi coisas parecidas e assim como você me encontro completamente triste e desacreditada da instituição. Mas antes, deixa eu te contar um pouco sobre minha história. Tenho trinta anos e sou formada há cinco. Saí da faculdade direto para a residência no Hospital das Clínicas. Durante a graduação, fiz estágio no Tribunal de Justiça, num núcleo que dava apoio às varas de família. Resumindo, nunca tive contato com a socioeducação. Ao ser nomeada em 2017, temi por entrar numa área completamente nova. Tive todas aquelas inseguranças que nos acompanham diante do novo. Mas fui. Iniciei na unidade de internação para qual havia feito o concurso. Na história da instituição, uma das consideradas

mais difíceis. No período que cheguei, na mesma semana, passei por duas rebeliões, uma de grandes proporções.

Diferente de você, cara amiga, passei por várias situações de risco. Duas delas me apavoraram particularmente. Por um erro de segurança, nessas duas os policiais que ficam na entrada da unidade não abriram o acesso para fora da unidade. Nesse período tínhamos alas de segurança próximas a nós. A cena ainda é vívida em minha mente. A equipe, os adolescentes destas alas em risco (em torno de 15), todos juntos gritando e pedindo para abrirem as portas e nos deixarem sair, enquanto olhávamos para trás e víamos adolescentes vindo correndo em nossas direções com lanças improvisadas e pedras.

Os alvos eram os adolescentes do espaço de segurança, mas todos nós estávamos juntos e misturados, implorando para que nos deixassem sair. Só pra ficar claro, depois desse portão, tinha um outro, e este outro dava acesso à rua, e como este segundo portão estava aberto por algum motivo, os policiais resistiram em abrir a primeira grade, com medo que os meninos fugissem. Melhor que todos morressem ou se machucassem, meninos, equipe, mas Deus nos livre os adolescentes fugirem né?! Surreal!

Querida amiga, apesar disso, de toda a adrenalina e medo que essas situações causavam, eu era feliz no trabalho! (Risos) Por mais incrível que isso possa parecer. Meus problemas começaram de fato quando a justiça determinou o fechamento da unidade. Aí começou o nosso tormento. Um após um, vi meus colegas sendo devolvidos/transferidos. Eu mesma passei pela ameaça da transferência algumas vezes. Sei exatamente como você se sente, colega. Eles te tratam sem respeito, empatia. E no interesse da instituição te explicam que você precisa ser transferido, sem ao menos considerar sua dinâmica de vida. É adoecedor. No fim, acabei não sendo transferida, mas não foi menos ruim por isso. Chorei muito, me desesperei, implorei para que considerassem meus argumentos. Sai disso tudo destruída, triste, cansada.

Mas, como sempre, para cada dificuldade e provação também acontecem coisas boas, preciso te dizer, essa semana tive a melhor notícia da minha vida. Passei em outro concurso e vou entrar o próximo ano já longe da X. Nem tenho palavras para descrever o tamanho da minha alegria. Me sinto triste pelas minhas amigas que continuam, por todos os colegas que estão adoecidos por causa da perversidade da instituição. Mas acredito que dias melhores virão. Que bom que você tá tentando se cuidar. Que bom pelas suas filhas que te trazem tanta alegria. Torço para que você fique bem, para que consiga ressignificar essas experiências, que consiga ser feliz no trabalho, estando na X ou longe dela. Obrigada e se cuida!

Em seguida a carta da outra correspondente de Cristal, Luz:

Cara Cristal,

Identifiquei-me em parte com os seus relatos e compartilho do mesmo sentimento em relação ao corpo funcional e institucional, uma vez que também percebo isso no âmbito de meu trabalho. Inclusive, me sentindo injustiçada devido aos privilégios concedidos a uns e a outros, negado.

Minha experiência profissional teve início com a docência em cursos técnicos de enfermagem. Paralelamente investi num consultório particular que atendo aos sábados até os dias atuais como forma de completar renda.

Minha última prática se deu na penitenciária Y, cerca de seis anos, tendo me identificado bastante com a área de ressocialização, conciliando com atividades no NASF.

Considero que tais atividades laborais me ajudaram a superar dificuldades e resolver conflitos em ambientes hostis, vulneráveis e de periculosidade. Em abril/2017 fui convocada para assumir o concurso da X e em maio/17 comecei a exercer minha prática na unidade de internação masculina do Y onde estou até hoje.

Gostaria de compartilhar um sentimento ainda muito presente, embora tenha feito terapia não consegui elaborar / superar ainda. Em 2017, quando assumi, minha mãe estava hospitalizada em fase terminal (câncer) e me senti sendo assediada moralmente pela instituição X, que não me permitiu dar a devida assistência à minha mãe, exigindo produtividade nos atendimentos e presença com a justificativa de que eu me encontrava em estágio probatório. Minha mãe acabou falecendo em julho do mesmo ano.

Sou psicóloga, passei pela equipe técnica e no momento desenvolvo minhas atribuições no GOD. No momento, gosto de desenvolver os grupos com os adolescentes / jovens e fazer os atendimentos individuais quando possível, entretanto tenho tido grandes dificuldades para realização de minha proposta por questões de compatibilidades de ideias com a equipe de setor.

Espero que através deste relato eu possa contribuir em suas reflexões quanto ao que vivenciamos na socioeducação.

Abraço,

Luz.

Vou lendo as cartas das profissionais e o que é muito marcante, de fato, é o efeito dos processos institucionais sobre elas. A natureza do trabalho socioeducativo é extremamente complexa e, por que não dizer, sofrida, já que se direciona para vidas tão vulnerabilizadas, mas isso não parece ser o maior motivo de seus adoecimentos e sim o fato de não se sentirem devidamente cuidadas para lidar com essa situação, ou melhor, ou fato de serem maltratadas por aqueles de quem esperavam o cuidado e o apoio necessário para lidar com as dificuldades do trabalho, ou seja, a gestão institucional.

A pesquisa de Martins et al (2020) sinaliza que é preocupante a realidade de sofrimento e estresse de trabalhadora(e)s da socioeducação sendo imprescindível estratégias de cuidado nesse contexto. O trabalho de Feijó et al (2017) identificou altos índices de estresse laboral em trabalhadora(e)s da socioeducação e aponta que a invisibilidade do trabalho de servidores da socioeducação no âmbito da saúde pública é um dos fatores que pode vulnerabilizá-los no contexto ocupacional. Nesse sentido, chama atenção para urgência de ações estatais voltadas para o desgaste ocupacional dos trabalhadores por meio de uma perspectiva que trabalhe no âmbito coletivo da organização do trabalho.

A invisibilidade desse tema se reflete em estudos e pesquisas, uma vez que ainda são incipientes as produções e intervenções no âmbito da saúde de trabalhadora(e)s da socioeducação (BASTOS, 2021). No campo da psicologia em interface com o trabalho, Ragnini e Brüning (2021) apontam que também são poucos os trabalhos que tomam a saúde mental de trabalhadora(e)s da socioeducação como objeto de estudo, e que essas produções localizam-se, sobretudo, na área da psicologia organizacional.

Nossas técnicas têm expressado ao longo deste trabalho alto nível de desmotivação, cansaço, ansiedade, sentimento de impotência e de enfraquecimento, elementos que precisam ser considerados dentro de uma perspectiva de saúde mental coletiva e não como queixas individuais, pois, como bem aponta Ragnini (2014), com frequência os casos de sofrimento e adoecimento psíquico são abordados como questões pessoais e particulares no contexto da organização. Nesse sentido, o trabalho de Ragnini e Brüning (2021), realizado na interface da pesquisa e extensão no espaço estudado, conclui que apesar das suas propostas de ações, serem avaliadas de forma positiva – tanto no aspecto individual como coletivo – pela(o)s participantes-trabalhadora(e)s da socioeducação, estas as consideram insuficientes visto que demandam atenção e ação do próprio Estado no que diz respeito à situação de significativo sofrimento e adoecimento psíquico revelado pela pesquisa.

Acho tão intenso quando Lis diz que se sentia feliz no trabalho mesmo diante das situações de rebeliões já vividas por ela. Faz-me sentir como se ela dissesse que situações desse tipo nunca foram o maior de seus problemas. Talvez ela compreenda o espaço da unidade socioeducativa da forma como afirma Maria de Lourdes Trassi Teixeira:

Um ambiente que pode ser continente do sofrimento do jovem e que não se desmonte, desestruture ou se desorganize com seus ataques. As manifestações agressivas, destrutivas são toleradas porque é isto que está em questão, e devem ser tratadas e para isto devem ser expressadas. Um fator de tratamento é a existência de normas, regras, leis claras que protegem os jovens e o próprio ambiente físico e humano deste ataque. (TEIXEIRA, 1992, p.49).

Mas como se sentir bem e segura quando as normas e regras funcionam muito mais para lhes provocar sofrimentos do que proteção? A saúde em sua relação com o trabalho é tomada por Ragnini e Brüning (2021) como condição para que os indivíduos alcancem suas aspirações, satisfaçam suas necessidades e sejam capazes de provocar mudanças e enfrentar situações em seu ambiente. Assim, ancoradas em Mendes (2007, apud RAGNINI; BRÜNING, 2021), as autoras entendem a saúde como “um recurso para a vida cotidiana, e não como um objetivo de vida a ser alcançado. Neste sentido, a saúde implica os recursos sociais, pessoais e a aptidão física e psicológica para o desempenho das funções pessoais e sociais, tais como o trabalho” (MENDES, 2007 apud RAGNINI; BRÜNING, 2021 p. 274).

Levando em consideração essa perspectiva de saúde, quando Luz nos diz ter sido assediada no momento que precisava de apoio para acompanhar o severo adoecimento da mãe, não estaria a instituição fragilizando os recursos aos quais a profissional poderia recorrer para atravessar essa situação sem danos tão intensos a sua própria saúde? Essa fragilização dos recursos, que tem efeitos sobre a saúde mental da Luz, não refletirá negativamente, de alguma forma, no desempenho de suas funções?

Diante disso, instala-se um movimento de saída, trabalha-se não só no espaço da unidade, mas também para sair de lá como vamos vendo nas cartas: *vou estudar para passar em concurso (Érica); queria ir para outro lugar (Cristal)*. Luz descreve sua saída da instituição como a notícia mais feliz da sua vida. Ainda sobre isso, recebo em 2020 uma mensagem via WhatsApp de Resistência, que dizia:

Resistência: Boa Noite Roberta, Segunda-feira eu saio da X. Nunca pensei que um dia fosse dizer isso, pois achava algo muito distante pra mim, diante das minhas atuais condições de tempo, mas, eu estava enganada... e, que bom, que

eu estava enganada! Decidi assumir a y²⁹ visando minha saúde mental. Eu estava no meu limite [...] Roberta, a tua pesquisa contribuiu para que eu olhasse pra dentro. Eu sentia que estava adoecida, mas quando passei a escrever, vi que era mais grave. Eu quase não conseguia falar nada de positivo da X... Só a equipe salvava. Obrigada por essa experiência.

O projeto das cartas vai cumprindo, portanto, esse exercício de si sobre si mesmo, onde o pensamento vai se exercendo sobre si mesmo de modo a preparar o sujeito pra aquilo que em breve deverá realizar (FOUCAULT, 2006). “Esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reativa o que ele sabe, se faz presente como um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real” (FOUCAULT, 2009, p.133).

Sigamos agora para as cartas de Cláudia Amorim e suas correspondentes.

Olá, minha querida colega! Tudo bem?

Primeiramente, gostaria de agradecer pela sua disponibilidade em ouvir (através de palavras) um pouco do desabafo e inquietações de sua colega. Esses momentos estão se tornando cada vez mais raros nesse espaço (socioeducativo), pelo menos no qual eu atuo. A gente se sente tolhida em falar sobre determinadas questões em nosso ambiente de trabalho porque parece que estamos falando em uma língua diferente da que (infelizmente) predomina.

E, por aqui (nesta instituição), a linguagem que predomina é a do faz de conta. Faz de conta que está tudo bem, desde que não haja tumulto, rebelião e, principalmente, uma morte. E ainda quando acontece esse tipo de situação as informações ficam um pouco distorcidas (para não se falar em omitidas, não é?); e nesses casos sempre tem que ter um culpado, que quase nunca vai ser a própria instituição e o Estado, tem sempre um bode expiatório, como costumamos falar aqui.

Como estratégia para poupar nossa saúde mental (se é que ainda temos sanidade em todas as situações), a gente acaba tendo que guardar algumas coisas que inquietam porque avaliamos e não queremos nos estressar. E como sempre falamos por aqui: "o que é certo é errado e o errado é certo". Isso não quer dizer que vamos ser omissos em tudo, claro que não, existem coisas que extrapolam o absurdo dos absurdos tanto em relação ao serviço prestado ao usuário como naquilo que diz respeito a nós profissionais. Aí nos revoltamos, tentamos lutar da maneira mais coerente possível, nem que seja pelo mínimo e pelo óbvio. Difícil é a gente lutar

²⁹ Aqui ela menciona o local que agora irá trabalhar.

contra algo que é macroestrutural e escolhemos lutar com as poucas armas que temos, com a pouca força que temos, para que algo seja modificado ou tocado, pelo menos na vida do usuário e na nossa prática de trabalho.

Nesse momento o que mais me angustia é concluir que somos fortes, mas nos tornamos enfraquecidos enquanto categoria profissional, pois estamos espalhados, geograficamente falando, mas há algo em comum que nos une: nossas inquietações, angústias, medos... Estamos nos tornando cada vez menores em quantidade, alguns conseguem outros vínculos, alguns não aguentam a pressão, alguns assumem cargos de confiança e outros (que não são poucos) acabam se afastando por motivo de saúde mental. E cada vez nos tornamos "fracos" politicamente, mas que bom que existem momentos como este, em que podemos nos fortalecer internamente.

Para mim, me resta viver um dia após o outro, tentar fazer o meu melhor, dentro das condições que tenho e, como sempre falo, se esforçar para sair daqui. Aos que vierem após mim, muita força e coragem. Aos que acreditam fielmente que algo irá mudar, muita coragem e resistência também. E a você minha colega, muita força também. Muito obrigada mais uma vez pela disponibilidade. Abraços.

Att. Claudia Amorim

A carta de Cláudia traz pontos abordados nas cartas já lidas, como a questão da saúde mental, do silêncio como forma de autoproteção, o desalinhamento das ideias no espaço de trabalhos, o desejo de saída da instituição e toca, de forma mais explícita, numa questão muito cara para elas, sobretudo pra sua saúde: o enfraquecimento político da categoria. Ela diz: *Nesse momento o que mais me angustia é concluir que somos fortes, mas nos tornamos enfraquecidos enquanto categoria profissional.*

Em um dos de nossos diálogos elas evidenciam:

Cláudia Amorim: *Porque cada dia, cada dia que passa nós vamos ficando, a categoria, muito menor, porque muita gente vai saindo, vai se afastando e aí vai afunilando, então, quanto menos somos, mais frágeis nós ficamos.*

Cristal: *E vai ficando cansados também, assim, se você visse, a gente tem um grupo no WhatsApp, né? Em que a gente se comunica. Você faria um mestrado só daquele grupo, sério.*

Tu tá no doutorado, né? Faria um doutorado, sério, tem hora que a gente fica lendo, dá vontade de não ler mais, porque é cada um colocando seu sofrimento, os abusos que sofreram, que eu digo assim: meu Deus, que lugar louco é esse que a gente tá? É, assim, adoecedor...

Esperança: *E o lugar que encontram, por incrível que pareça, é ali, no grupo, pra desabafar e preocupado também com alguns colegas que por assumirem algum cargo de confiança possam estar vazando aquelas informações, então, é bem complexo, né? Eu tô falando aqui, mas não sei, alguém pode chegar aqui e falar lá na sede o que eu tô comentando, o que eu tô expondo.*

Jéssica (Assistente de pesquisa): *É uma falta de confiança entre a categoria.*

Esperança: *Sim, sim.*

Cristal: *Que já existiu isso, né? Isso não é fantasmagórico. Já aconteceu isso. Pessoas que estavam no grupo, ocuparam cargos de gestão e vazaram informações que estavam contidas ali. De desabafos, dessas coisas. De movimentos.*

[...]

Cristal: *Às vezes isso, tem gente querendo lutar, tem gente insatisfeita, mas que não tem nem mais força. Tem pessoas adoecidas, afastadas por licença médica.*

Cláudia Amorim: *Psiquiátrica.*

Cristal: *Psiquiátrica. Porque não aguenta, então essa pessoa não vai pra essa luta, não vai pra esse movimento, pra reivindicar. Também alguns foram e fazem assim: “não adianta de nada”, porque realmente é essa a sensação que dá, de que não adianta e, aí, você vai enfraquecendo e vai fazendo, justamente, o jogo de quem tá no poder quer.*

Enfraquecidas e adoecidas, elas encontram dificuldade em se articular coletivamente e, como reconhece Cristal, sem a ação coletiva da luta acabam fazendo o jogo do poder. No entanto, entendendo que a dimensão de saúde comporta também a capacidade dos grupos humanos gerir individual e coletivamente seus processos vitais (NORIEGA, 1993), ao passo que param de se mobilizar agudizam seu estado de adoecimento. Torna-se um ciclo e, portanto, a solução mais vislumbrada é sair desse lugar, partir para outros espaços.

Elas mencionam sobre um grupo de WhatsApp formado pela categoria de técnicos e apontam como o único espaço de expressão e partilha de suas experiências e sofrimentos, mas

com um agravante: a falta de confiança entre eles próprios em relação ao cuidado sobre o que dizem.

Martins, Silva e Neves (2020) refletem que pensar a dimensão coletiva do trabalho é considerar as possibilidades de visibilizar o trabalho que efetivamente se realiza a partir de um espaço de convivência onde seja possível falar como se trabalha, bem como conhecer como o outro faz em seu trabalho, num movimento de cooperação que só se realiza através dos laços de confiança e dos espaços de discussão. No caso das nossas técnicas, elas afirmam a inexistência desse espaço e desses laços de confiança, pois o grupo de WhatsApp, embora tenha sua função, se mostra insuficiente enquanto um espaço de articulação coletiva e, ainda, atravessado pelo receio do que pode e do que não pode ser dito. Desse modo, um espaço pleno para escuta e acolhimento dos sofrimentos não existe. Foi diante dessa constatação, inclusive, que apostamos no projeto das cartas.

Dito isto, trago a carta de uma das correspondentes de Cláudia Amorim, Maria Valentina:

Bom dia, colega da resistência! (risos)

Tudo bem por aqui, espero que com você também!

Recebi sua carta e, como não há de lhe surpreender, não discordei de nada que você colocou em relação às angústias e inquietações vivenciadas no nosso fazer diário dentro do sistema socioeducativo. Como bem pontuaste, esses momentos que possibilitam nossas trocas de experiências e nosso fortalecimento enquanto categoria profissional que luta pelo estado de garantia de direitos e emancipação dos sujeitos têm sido raros e, contraditoriamente, quando ocorrem, são propostos e organizados pela própria instituição, talvez com o objetivo de apaziguar os ânimos e controlar minimamente as insatisfações. Não desconsidero que este seja um espaço importante (me refiro às reuniões de categorias promovidas no CEFOSPE – Centro de Formação de Servidores e Empregados Públicos do Estado de Pernambuco), mas acredito que precisamos nos organizar fora dos muros institucionais, para que possamos nos colocar e nos organizar de forma mais democrática e livre.

Passei três anos em uma das mais complexas unidades de internação (complexa no sentido das relações pessoais, profissionais, estruturais e dos frequentes tumultos e rebeliões), onde observei o processo gradativo de adoecimento da equipe técnica. Recorríamos uns aos outros buscando apoio ao sindicato, às licenças médicas, aos pedidos de transferência de

unidade. Infelizmente, nossas angústias não passam na mídia nem são apresentadas em programas policiais, pois são apenas em situações como essas que os conflitos são enxergados e se buscam soluções; por enquanto, a imposição velada é pelo pacto de silêncio, do “faz de conta” (como você bem colocou) e do fazer profissional mecânico, sem muitas problematizações e pouca alteração na realidade dos adolescentes e de suas famílias. Mas isso, claro, não tem ocorrido apenas no sistema socioeducativo... porém, costumo dizer que somos xs primeirxs a sentir o impacto do desmantelamento das políticas públicas. Explicando essa lógica, acredito que xs adolescentes ingressam no sistema socioeducativo, num contexto mais geral, pela falta de acesso aos direitos sociais e, quando estão sob a tutela do Estado, cumprindo medida socioeducativa, sentimos uma dificuldade imensa nas articulações com a rede socioassistencial para garantia desses direitos, tornando o processo de acompanhamento pouco efetivo e desestimulante, tanto para x adolescente quanto para xs profissionais.

Enfim, cara colega, nossa realidade é bem difícil, mas é importante sabermos que não estamos sozinhas e que tem muita gente do bem e comprometida com um trabalho de qualidade dentro desta instituição. Hoje me encontro em uma unidade de semiliberdade, mas sinto dizer que a realidade não muda e os desafios são ainda maiores em termo de articulações com outras políticas sociais. Mas... vamo que vamo! :) E como diriam os meninos, “tamo junto”.

Beijos Carinhosos!

Maria Valentina

Maria Valentina aponta a necessidade de organização extra institucional que oportuniza às técnicas movimentos mais livres e democráticos, que fujam, mesmo que parcialmente, do controle de instituição, que atua a partir de uma política de minimização e invisibilização dos conflitos que se desenrolam no cotidiano das unidades, que não apenas envolvem ações diretas dos adolescentes, mas as relações e produções diárias do trabalho. Ao ler o que Maria Valentina escreve, sinto-me provocada por ela e por Dejours (2004) a pensar como a situação de sofrimento e adoecimento pode mobilizar as técnicas a buscarem produzir espaços outros de agenciamento para além dos muros instituídos. Não esperem quem eu tenha uma resposta, pois não a tenho, mas faço essa reflexão diante da afirmação de Dejours (2004):

O sofrimento não é apenas uma consequência última da relação com o real; ele é ao mesmo tempo proteção da subjetividade com relação ao

mundo, na busca de meios para agir sobre o mundo, visando transformar este sofrimento e encontrar a via que permita superar a resistência do real. Assim, o sofrimento é, ao mesmo tempo, impressão subjetiva do mundo e origem do movimento de conquista do mundo. (DEJOURS, 2004 p. 28)

Claro que esse movimento de agir para se proteger é algo que elas desempenham cotidianamente, ainda que de forma individualizada (fazem terapia e acupuntura, estudam para outros concursos – elementos que já vimos em algumas cartas), mas considerando as inquietações e provocação das cartas de Cláudia e Maria Valentina não seria pertinente de se pensar, no plano coletivo, formas de agir para protegerem suas subjetividades desejanter por novas possibilidades de vida e existências no espaço de trabalho?

Sinto-me ainda mais provocada por essa questão diante da carta da outra correspondente de Cláudia, Nísia Floresta:

Olá, Colega!

Sinto-me profundamente angustiada com tudo que nós passamos na instituição. Eu atuo em uma unidade com uma equipe relativamente pequena e sempre me senti isolada dos/das demais colegas da instituição. Por muito tempo tive receio de participar das atividades coletivas de greve e reuniões do sindicato por medo das “caras feias” das coordenações. E assim me sentia cada vez mais isolada e isso me enfraqueceu muito enquanto profissional.

Hoje tenho buscado participar das atividades do sindicato e demais atividades coletivas. Tenho observado que os problemas que vivencio quase todos vivenciam, claro que resguardadas as especificidades de cada unidade. Vejo um grande número de colegas adoecendo, com sentimento de frustração com sua atuação, com medo e culpa por tentarem atuar da maneira correta. Estresse faz parte do cotidiano do trabalho. É aterrorizador o cenário!

Em quase cinco anos de atuação, já passei por situações que nunca poderia imaginar passar. Assédios, opressões, pressões psicológicas etc. E eu, que sempre fui uma pessoa questionadora e atuante, me silencieei. Ou melhor, fui silenciada pouco a pouco. De uma forma que já nem me reconhecia, já estava detestando minha identidade profissional, já nem tinha gosto em ser assistente social. Só trabalhava pelo salário, devo aqui ser sincera.

Mas o início da reviravolta veio do coletivo. Veio da união com as colegas de trabalho. Uma apoiando a outra, uma mostrando os jogos e opressões que nos inseriam em uma espiral de culpa e medo. Juntas resistimos, juntas estamos conseguindo impor limites. Ainda há muito a se avançar, mas pelo menos poder não aceitar tudo calada já nos diminui uma parte da carga.

Agora tenho tentado avançar ainda mais no coletivo e estou inserida nas atividades do sindicato, porque acredito que precisamos ao menos publicizar a situação que nós vivemos nessa instituição perversa. E precisamos tomar consciência de que os adoecimentos não são individuais, mas estão inseridos em uma lógica institucional que mina a saúde mental dos sujeitos de uma maneira brutal. É isso que penso, apenas no coletivo poderemos avançar e resistir.

Nísia Floresta

Nísia Floresta diz não ver outra saída para o fortalecimento da categoria senão pelo coletivo. Que a ruptura com o ciclo do silêncio apenas possa acontecer por esse campo de força conjunta a que, de acordo com ela, é possibilitador de reviravoltas, de revolução.

Dejours (2004) vai dizer ainda que na relação entre trabalho e construção da subjetividade o papel da cooperação ganha um sentido ético apenas quando os sujeitos se propõem a lançar mão de recursos coletivos que visem aprimorar as subjetividades singulares, visibilizando suas experiências, capacidades e possibilidades, de modo que sejam reconhecidos pelos outros. No entanto, para tal reconhecimento, é preciso romper com a invisibilidade do trabalho, ou seja, aquilo que não está acessível à quantificação objetiva, ou avaliações procedimentais, mas que se constituem na sombra, na clandestinidade saber/poder – fazer.

Considerando que, em muito, o trabalho das nossas técnicas está invisibilizado na e pela instituição, forjar movimentos coletivos a partir da autonomia das profissionais pode ser, assim como aponta Nísia, o principal caminho de visibilização. Não se pode dizer que isso é tarefa fácil, afinal de contas estão cansadas, fracas, mas as provocações de Nísia são, sem dúvidas, de importância ímpar e não podem deixar de ser evidenciadas.

Tal movimentação, vai nos dizer ainda Dejours (2004), não é algo evidente, é preciso assumir o desejo de mobilizar a composição do coletivo, a capacidade de lidar com os conflitos e a diversidade de singularidade que constituem tal composição, bem como definir o compromisso ético-político de celebração da vida e combate à dominação, tomando como meta fazer da organização do trabalho um espaço-ação de deliberação política.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis o desafio de tentar sintetizar tantas provocações e problematizações em algumas poucas páginas, mas vamos lá. Já mencionei que quando comecei a idealizar esse trabalho o que me mobilizava era um certo movimento que nos direcionava para a seguinte provocação: como a unidade socioeducativa de privação de liberdade lida com a dimensão política das existências dos adolescentes por ela atendidos? Decidi, portanto, investir numa pesquisa em que pudesse me envolver com tal problemática a partir das vivências e experiências das técnicas socioeducativas nesse contexto, afinal de contas se elas são peças fundamentais na operacionalização das medidas refletir e problematizar essa questão com as mesmas talvez pudesse fazer com que novas possibilidades se apresentassem às suas atuações cotidianas com os adolescentes.

Mas caminhando com elas eis que a questão inicial ia sofrendo deslocamentos, não é que se desviasse totalmente, mas era preciso considerar algumas outras ramificações desse rizoma. Se inicialmente me provocava pensar como as técnicas lidam com a dimensão política das existências dos adolescentes fui entendendo que era preciso fazer discutir a dimensão política das existências das próprias técnicas na socioeducação. Quem são os adolescentes para as técnicas dessa unidade e o que fazem na relação com os mesmos em suas atuações? Era uma espécie de pergunta-farol que inicialmente me guiava, mas quando me permiti ser guiada pelas técnicas seus direcionamentos nos levaram a problematizar a questão de uma forma diferente: quem somos nós – técnicas – para o Sistema Socioeducativo e como se dão as relações nesse contexto?

Elas iniciam sinalizando quem são os adolescentes da medida socioeducativa, como são produzidos socialmente e como a dimensão política atravessa suas existências. Elas trazem experiências junto a eles que nos possibilitam situar as existências desses sujeitos em perspectivas críticas que os compreendem para além de aspectos individualistas e desconectados da conjectura sócio-histórico-política que circunscreve suas vidas. Alertam-nos para o movimento de busca de preservação da própria existência que os adolescentes forjam quando assumem a transgressão como uma alternativa de ação, quando compreendem, ainda que de forma não racionalizada, a sua dimensão de vida nua, desprovida de direitos. Quem permitiu a manutenção das suas vidas? O Estado? As instituições? O aparato legal? Por que esses dispositivos permitem se fazer ausentes acentuando as possibilidades de risco e vulnerabilidade em suas existências? Para que os mesmos sejam deixados para morrer? (biopolítica). Porque o Estado só chega até eles através de seu aparato penalizador? Para que se torne mais fácil matá-

los? (necropolítica). E quando não morrem vão para o Sistema Socioeducativo, para o lugar onde bem ou mal representa, para muitos, o primeiro espaço de acesso a direitos, inclusive básicos, como uma documentação. Um lugar descrito pela técnica Elisa como “*um limbo, um lugar esquisito*”, onde: “*a gente fica aqui de porta estandarte dessa realidade. Não resolve, mas é preciso ter esperança, é preciso trabalhar, se a gente não tem esperança quem é que vai ter?*”.

Se elas são porta estandarte das duras realidades nada mais justo do que apresentar as suas próprias realidades. Se elas são agentes da esperança de uma socioeducação efetiva nada mais justo do que fazer ver sobre qual solo as possibilidades de cultivo dessa esperança acontecem.

Para isso elas fazem nesse trabalho um movimento de politizar os próprios sentimentos alçando-os à sua dimensão coletiva e não meramente individual. Quando as técnicas falam em decepção, raiva, ansiedade não é sobre incômodos isolados, mas sim sobre o que o sistema provoca na vida e nos corpos de um conjunto de trabalhadoras que são convocadas a vestir e investir na “camisa” de uma instituição que opera maus tratos e descuido sobre àquelas a quem é exigido, cotidianamente, cuidar e garantir a proteção dos direitos dos adolescentes. Portanto, se há um processo de precarização dos adolescentes que antecede sua chegada à medida esse processo continua dentro da mesma e perpassa pela precarização das vidas das próprias profissionais.

Essa precarização se dá sob diversas formas, mas, torna-se mais agudizada quando os desmontes são direcionados, justamente, para o ponto nevrálgico que seria o elemento chave de combate a esse mecanismo: a dimensão coletiva de trabalho. Elas vão nos revelando que a instituição opera o desinvestimento dessa dimensão, de modo a fazê-las mais suscetíveis aos seus mecanismos de controle. Como resultando dos desmontes das engrenagens coletivas as profissionais vão nos revelando que o contexto produzido no cotidiano de trabalho é constituído por cenas de co-dependência dos mecanismos de opressão (“*[...] quem tá em cima oprime o de baixo, o de baixo, o de baixo e vai nessa cadeia pra ver quem se ferra no final*”); cenas de fratura institucional (“*[...] a gente termina ouvindo frases do tipo: Vocês concursados são muito fracos*”), Cenas de adoecimento mental e físico (“*Tem pessoas adoecidas, afastada por licença médica, né?*”) Adoecimento político (“*[...] eu ficava meio assustada, com vontade de chorar na greve, porque você já tá ali, já é constrangedor, você é visto como se fosse um vagabundo, né? As pessoas passam, buzinam, falam coisas. Parece que eu tô errada ali. [...] você mendiga por atenção*”). Objetificação das profissionais (“*Tá precisando de alguém lá, leva. Como se a*

gente fosse um objeto”). Vamos percebendo que tudo opera para que o coletivo de trabalho não exista e, portanto, as soluções são pensadas no campo individual.

A ausência da dimensão coletiva afeta constantemente a autonomia das práticas das profissionais, visto o enfraquecimento da categoria. Elas se vêem assujeitadas ao poder judiciário e a dinâmica organizacional manejada pelas hierarquias da instituição. Se instala um relação de subalternização das profissionais em relação a esses poderes.

Em minha dissertação discorri de forma mais específica sobre a condição de subalternidade dos adolescentes que acessam à medida socioeducativa e me provocava pensar como as profissionais lidam com essa condição e como elas forjam ações que favoreçam os adolescentes à superá-la, mas, na experiência compartilhada com as técnicas nessa pesquisa, percebemos também o quão subalternizadas são elas no espaço da unidade. Essa subalternização se produz em um contexto organizacional onde as demandas técnicas e procedimentais são super valorizadas em detrimento de outras propostas e possibilidades de ação que considerem o protagonismo dessas profissionais, mediante seu saber-fazer no espaço específico de suas atuações. Produz-se ainda em relações de saber poder verticalizadas que distanciam corpos e subjetividades que, embora habitem o mesmo território, encontram-se isolados e desprovidos de espaços onde a troca de experiências e afetos bem como o alinhamento de ideias sejam forjados. Tudo isso produz uma dinâmica de silenciamento na instituição fragilizando um dos instrumentos mais poderosos para o trabalho-ação: a comunicação. Sem comunicação a dimensão coletiva na micropolítica cotidiana da unidade torna-se ainda mais defasada e, assim, a finalidade da socioeducação vai sendo desfocada, pois sua razão de ser vai perdendo o sentido visto que sua construção e efetivação só pode ser garantida dentro de um processo grupal.

A construção de uma socioeducação, pautada nos valores éticos e políticos de garantias de direitos, é constantemente desviada para esforços que buscam meramente manter a instituição socioeducativa em suas bases normativas e de controle dos sujeitos. Assim, não é a construção, ou seja, algo que precisa ser forjado cotidianamente para comportar a complexidade da política socioeducativa o que está em jogo, mas sim a busca de uma imagem que garanta a manutenção de uma instituição onde a suposta docilidade e quietude dos corpos represente seu sucesso.

Tal lógica gera um movimento que instrumentaliza as existências para que essas atendam os interesses do que está instituído tornando a instituição socioeducativa um fim em si mesma, ou seja, um território que pouco coloca a si em reflexão e problematização de modo a possibilitar a emergência das forças instituintes. Essa tensão, não raramente, provoca

adoecimento e sofrimento das profissionais que se veem objetificadas e sem horizontes para buscar novas linhas de ação.

Vimos que um locus de especial controle é a relação das técnicas com os socioeducandos. Elas mostram que esse controle afeta, inclusive, seu direito de exercer livremente a atividade fim para qual foram destinadas dentro da unidade: acompanhar o desenvolvimento dos adolescentes diante da medida. Eu, como alguém que conhece muito pouco essa dinâmica, devo confessar que, embora soubesse que iria me deparar com uma série de dificuldades e problemáticas dentro daquele espaço me surpreendi com o tamanho da inacessibilidade das técnicas em relação aos adolescentes. Claro que não falo de uma falta de acessibilidade declarada, mas que se constitui na forma como se organiza a dinâmica institucional cotidiana. Elas trabalham naquele espaço, são partes responsáveis por cada socioeducando, são cobradas rigorosamente, mas são marginalizadas no território que fundamenta suas existências no espaço socioeducativo: o contato, o vínculo, o diálogo, a troca com os adolescentes.

Diante disso, como as técnicas podem forjar e produzir espaços com os adolescentes onde o que esteja em questão sejam suas existências políticas desprovidas de direitos, de modo a ajudá-los a compreender as dimensões históricas, políticas e sociais que atravessam suas vidas? Como podem auxiliar os jovens a superar a lógica meramente individual e estimulá-los a adotar perspectivas mais emancipatórias quando elas mesmas não conseguem acionar tal perspectiva em seu fazer profissional? Quando elas estão espalhadas e desarticuladas procurando, como os adolescentes, formas individuais de sobreviver em seu cotidiano?

Talvez pensar alternativas que levem em consideração o caráter político da medida na vida dos adolescentes não seja difícil, o desafio é utilizar a força política das trabalhadoras, enquanto um projeto de busca de autonomia que se arranja dentro de uma coletividade, através de comunicação e reconhecimento (MBEMBE, 2017) para promover essas alternativas. Isso porque como nos diz o autor, embora a modernidade tenha evidenciado esse discurso político da soberania dos sujeitos, ou seja, de sujeitos livres, dotados da capacidade de auto representação, o que não pode se perder de vista é a manutenção de um soberania que visa “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material dos corpos e das populações” (MBEMBE, 2017 p.111). Dimensão de soberania que, em muito, atravessa a vida dos adolescentes e que, em muito, está presente nas instituições que atendem esses sujeitos.

Elas não têm autonomia para criar e manejar novas linhas de ação junto aos socioeducandos e quando são convidadas a participar de novas estratégias, propostas pela

instituição, sentem o desconforto de estarem aderindo a um movimento que visa, muito mais, promover a imagem de “boa instituição” do que efetivar a política de atendimento.

Essa conjectura, que vai se delineando em torno da tese e que é anunciada pelas técnicas provoca nas mesmas um duplo movimento de paralisia-resistência que representa um conflito para suas atuações. Paralisam para resistir, um paradoxo amargo em seu cotidiano. O que quero dizer é que ao discorrer sobre as experiências e afetações das técnicas vou percebendo que muitas vezes elas reclamam e reivindicam o tolhimento de seus direitos e liberdade enquanto profissionais negando a aderir as propostas e projetos que são a elas lançados. Não aderem por sentirem o desconforto de estarem aliançando com um movimento que não favorece aos adolescentes, mas que mantém a lógica de controle do Sistema. Por entenderem que as ações são pensadas muito mais para garantir uma boa imagem da instituição socioeducativa do que, de fato, atender as necessidades, as especificidades e demandas da realidade que demarca o cotidiano dos territórios onde a medida é realizada. Não aderem como forma de sinalizar a incongruência de ações que supostamente visam o cuidado e atenção aos adolescentes quando esse cuidado e atenção não se estende a elas próprias. É como Cristal escreve em seu diário:

Cristal: Na leitura das cartas, através da compartilhada insatisfação da colega, foi discutido sobre estratégias de dominação e controle na unidade. O incômodo X necessidade do silêncio. Quando ele fala de uma certa “apatia” e quando ele é utilizado como estratégia de preservação de saúde mental.

Saio pensativa no perdão e compreensão do meu atual silêncio e como quebrá-lo. Até que ponto também ele não é uma ferramenta de resistência, de comunicação da insatisfação?

E, aí, penso se a Justiça Restaurativa, como proposta abraçada pela gestão, não vem a atender a manutenção do sistema de controle ao qual não quero fazer parte.

No outro dia, em aula de Direitos Humanos, onde o assunto da JR é trazido fico reparando que a linha é tênue entre a colaboração ou não com a manutenção do status quo, mas também sobre a potência dessa metodologia e filosofia que enfoca na autorresponsabilização e protagonização do sujeito e expressão legítima dos afetos, tão profícuo a bandeira que acredito.

Me vem o: fazer pela bandeira e não por essa instituição que não quer se curar, mas eu quero cura e quero, através do meu trabalho, facilitar essa cura no outro.

Não quero ser “bonitinha e legal” para ninguém, mas quero fazer o que acredito que precisa ser feito e ter a graça de obter um retorno positivo por essa ação. Talvez desagrade alguns, mas vou precisar estar firme no propósito que encontro fundamentação na minha ciência, buscando fortalecê-la (diário de bordo).

A pesquisa, por meio do seu caráter interventivo vai ajudando-as a mergulhar nesse movimento reflexivo e problematizador onde seus conflitos são evidenciados e, assim, percebemos que fluxos que intentam a desterritorialização, em busca de outros territórios, onde suas práticas e atuações no espaço socioeducativo façam sentido para o que elas acreditam e desejam, apresentam-se como potência de transformação.

O projeto de troca de cartas configurou-se como alternativa de fortalecer esse movimento dentro de uma coletividade, pois não há como negar, sem o coletivo de trabalho possibilidades de mudança são inviáveis. Com as cartas elas puderam experimentar um espaço onde suas experiências puderem ser efetivamente compartilhadas e suas dores e sofrimentos generosamente acolhidas. O espaço das cartas constituiu-se em um território onde o cuidado se evidencia através do fluxo da fala-escuta. Elas sentem que são livres para falar ao passo que se sentem ouvidas, desse modo, nossa pesquisa vai ajudando a subverter um pouco aquilo que cotidianamente está posto na unidade: a incomunicabilidade, a ausência de espaço onde falar e ouvir é prática, é ação.

Através das cartas, que expressa também a realidade de técnicas que atuam em outros espaços fica mais evidente a urgência de se colocar em análise como práticas e políticas institucionais têm refletido violências, fragilizações em relação aos profissionais que lidam com os socioeducandos, pois, embora muitos desses procedimentos possam estar sob égide de algum arcabouço normativo eles precisam ser elementos de contínua problematização para que as reconfigurações necessárias possam ser consideradas, entendendo que normas e procedimentos precisam ser compreendidas não apenas em seu teor regulamentar mas em decorrência das possibilidades e demandas do tempo e do espaço.

Se as técnicas dessa pesquisa gritam por socorro essa sinalização precisa ser um alerta ao contexto socioeducativo. Não se trata de um movimento que intenta colocá-las como ovelhas que estão sob ameaça de algozes, na busca de apontar quem está certo ou quem está errado, trata-se de visibilizar expressões, discursos, experiências e afetações que refletem a instituição socioeducativa no Estado de Pernambuco e não queixas ou incômodos isolados.

Todos são responsáveis e quando essa responsabilidade não é articulada e produzida no coletivo humano que a detém, não há como negar, como bem disse a Técnica Fênix, quem mais perde são os adolescentes e suas famílias. Não é possível um projeto de socioeducação ético-político quando o maior instrumento de sua construção está adoecido e desamparado: o coletivo de trabalho.

Como fazer comunicar aos adolescentes a potência da política da coletividade na construção de suas trajetórias enquanto sujeitos de direitos se, quem pode ajudá-los nessa compreensão, não consegue acionar esse sentido para suas próprias existências e práticas cotidianas? Se a instituição socioeducativa está mais preocupada ou obstinada a se manter por meio de normativas e procedimentos regulamentares como pensar em possibilidades de saber-fazer que levem em conta os fluxos que dia após dia podem solicitar a modificação das formas? Isso não é tarefa fácil e só pode ser forjado num território onde o conhecimento seja construído diariamente, onde posições e lugares ocupados não estejam a força da criação e a urgência da invenção para lidar com uma realidade que pode ser diferente a cada dia.

Acho que já ficou evidente que nem de longe essa é uma pesquisa que se estruturou para apontar soluções definitivas e objetivas. O desejo dela é fazer ver, ouvir e sentir as forças e formas que compõe as relações e como elas refletem nas ações dos sujeitos. Provocar e promover um espaço ético, de exercício de pensamento, de reflexão sobre as condições do espaço-tempo que abriga as práticas cotidianas das técnicas, problematizando como as mesmas são afetadas por essas condições e como podem/escolhem lidar com elas. Um exercício ético produzido a partir de tessituras estéticas que facilitaram e mediaram as expressões das profissionais em relação aos afetos e experiências que atravessam seu cotidiano, potencializando, assim, as conexões e movimentos que mobilizaram nosso grupo e ajudando-nos a afirmar e fortalecer nosso compromisso político com a socioeducação.

Diante de tudo que foi dito eu gostaria ainda de pontuar que se há um desejo que me atravessa nessa construção é que as reflexões, problematizações e discussões desse trabalho não sejam tomados como uma tentativa de vitimizar as técnicas participantes dessa pesquisa. Que não seja lido como algo que buscou manchar, ofender, desmerecer a imagem do sistema socioeducativo do estado de Pernambuco, provocando um movimento de autodefesa, de necessidade de justificar ou simplesmente reverter as compreensões aqui expressadas. O que foi comunicado aqui – mais uma vez - é sobre a instituição socioeducativa e não sobre técnicas A, B ou C. Uma instituição coerente e lúcida é aquela que não luta para se manter e sim para se desfazer e se reconstruir quantas vezes forem necessárias, ou seja, uma instituição eficiente é aquela que o que menos almeja é ser instituição, visto a necessidade de se des-instituir sempre

que aquilo que lhe caracteriza, na realidade, enquanto instituição, já não lhe serve para a finalidade ética e política na vida de quem atende.

O que foi problematizado nesse trabalho, levando-se em consideração, sobretudo, as experiências das técnicas que, em muito, reflete violências, descaso e subalternização de suas existências enquanto trabalhadoras do Sistema Socioeducativo poderia mesmo ser tomada a partir da compreensão da transversalidade (GUATTARI, 2004), uma vez que pensar as experiências comunicadas pelas técnicas nos situa em uma teia de conexões que refletem a socioeducação. Não há narrativas maiores ou menores, mas múltiplos pontos de vozes que perpassam o cotidiano socioeducativo e que precisam ser visibilizadas de modo que os diferentes nós de uma rede de enunciação, que produzem o cruzamento de várias forças, possam ser compartilhados pelos sujeitos (PASSOS, EIRADO, 2015). Assim, não é sobre quem sofre mais ou sofre menos que se trata essa tese, mas sobre como esses sofrimentos se entrecruzam a partir dos planos de forças que compõe a realidade.

Essa discussão, que não foi possível de ser abordada aqui, apesar de sua relevância para esse trabalho é, certamente, um potente elemento para se considerado em futuras pesquisas.

Finalizando, penso que trabalhos dessa natureza têm uma potência de transformação muito significativa desde que estejam comprometidos com as forças coletivas – como tantas vezes falado – que compõem o espaço socioeducativo. Nesse sentido é de suma importância que investigações e intervenções como essa se estendam para outros atores que produzem ações e conhecimentos no cotidiano da medida, de modo que espaços dialógicos e problematizadores abarquem as diversas subjetividades que fazem a socioeducação funcionar. Esta seria uma contribuição para minimizar a dinâmica de isolamento e potencializar ações conjuntas e compartilhadas que visem novas rotas e possibilidades de fazeres dentro do espaço da unidade. Eu tive a oportunidade de me aproximar, ouvir, compartilhar experiências e afetações de algumas técnicas, mas sei que há muitas outras experiências e afetos que se desdobram cotidianamente no solo duro e áspero da unidade e que precisam de passagem pra que novos territórios existenciais sejam possíveis.

Não é demais dizer que essa pesquisa não se encerra aqui – como nenhuma pesquisa se finda em suas conclusões – ainda há algo de muito importante a se fazer nesse processo: a restituição da mesma para as participantes. Pretendo iniciá-la com um belo convite para que as técnicas se façam presentes no dia de minha defesa, solicitando que as mesmas registrem elementos e aspectos que mais lhes provocarem nesse momento para que, posteriormente, marquemos um encontro para conversarmos sobre suas percepções e sentimentos em relação a

esses afetos. No momento tenho isso como estratégia, o mais o porvir dirá, como foi durante toda essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ueberson Ribeiro et al. A devolutiva como exercício ético-político do pesquisar. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 204-213, 2018.
- ALVES, C. B.; DELMONDEZ, P. Contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia Política. **Psicologia política**, v. 15, n. 34, p. 647-661, 2015.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**. v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663. Dez. 2007.
- ARAÚJO, Rosângela de O. S. A “**Escrevivência**” de **Conceição Evaristo em Ponciá Vicêncio: encontros e desencontros culturais entre as versões do romance em português e em inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012.
- BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5ª.ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.
- BARROS, M. E. B.; SILVA, F. H. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Vol 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- BASTOS, Roberto Kennedy de Lemos. A escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. **Sísifo**, v. 1, n. 5 p. 158-170, maio. 2017.
- BASTOS, C. **Saúde do Trabalhador: um estudo com servidores da Socioeducação. Qualificação (Mestrado em psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI)**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis Ganhos Fáceis: Drogas e Juventude Pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2003.
- BENELLI, Sílvio José. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-252, 2004.
- BRANDÃO, R. T. P. Foucault e o cuidado de si: os caminhos prováveis de uma subjetividade contemporânea autônoma. In: **Anais do Seminário dos Estudantes de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar**, São Carlos, 2015.
- ^aBRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. Brasília, 2012. 146 p. Disponível em<

http://www.cnj.jus.br/images/pesquisasjudiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf.> Acesso em 29 dez 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952**. Promulga a convenção para a prevenção e a repressão do crime de Genocídio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1952/D30822.html. Acesso em 11 de jan 2022.

^a _____. Conselho Nacional de Justiça. **Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros**. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/Panorama-das-Reentradas-no-Sistema-Socioeducativo.pdf>. Acesso em 29 dez 2021.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 09 mar. 2022.

^b _____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2012/lei/112594.htm. Acesso em: 27 de abr. 2022.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento anual SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2014.pdf. Acesso em 12 de jan. 2022.

^a _____. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento anual SINASE 2015**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2015.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

^b _____. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

^b _____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento anual SINASE 2017**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em 29 dez 2021.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília/DF: CONANDA, 2006.

BUENO, Ana Lúcia Dacome. Relações entre colonialismo, subalternidade e o silêncio de Cleo em “Roma”, de Alfonso Cuarón. Anais Eletrônico. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12**. Florianópolis, 2021.

BUENO, M. F.; SIQUEIRA, K. O. M. A pesquisa-intervenção como prática política: construindo novas abordagens para a pesquisa em educação. In: **Anais do IV Colóquio internacional de Educação, Cidadania e exclusão: Didática e avaliação**. Rio de Janeiro, 2015.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra: Ilas vidas lloradas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

_____. Vida precária. Tradução de Angelo Marcelo Vasco. **Contemporânea**. n. 1 p. 13-33, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Michel foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**. n.6, p.153-172, 2007.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2021 – IPEA**. São Paulo: FBSP, 2021.

COIMBRA, C. M. B. Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza. In: **I Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina**. Trabalho apresentado em Mesa Redonda: Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza. UERJ, 2006.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Guardiães da ordem. Uma viagem pelas práticas *psi* no Brasil do "Milagre"**. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1995.

COSSETIN, M. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2012.

COSTA, A. P. M. RUDNICKI, D. Sistema socioeducativo: uma proposta de gestão institucional “continente” e garantidora de direitos humanos. **Revista Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 17, n. 2, p. 383-408, 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Brasília, 2006.

COSTA, Luciano Bedin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**. Edição 15, p. 10-35, 2020.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014.

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.14, n.3, p.912-933, 2019.

DATAFOLHA. 84% são favoráveis à redução da maioria penal de 18 para 16 anos. 2018. Disponível em:

<http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/01/14/15c9badb875e00d88c8408b49296f94-v.pdf>. Acesso em 29 dez 2021.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, Set.-Dez. 2004.

DELEUZE, Giles. **O abecedário de Gilles deleuze**. [Entrevista cedida a] Claret Parnet. Paris, 1988. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Divulgado por: TV Escola, Ministério da Educação, 1994. Disponível em < <https://docero.com.br/doc/svsn550>>. Acesso em 23 de abr. 2022.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Tradução de wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto et all. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **O que é a filosofia**. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DESPRET, Vinciane. Leitura etnopsicológica do segredo. **Fractal**. v. 23, n. 1, p. 5-28, Jan.-Abr. 2011.

EGITO, M.; CAYO, H. **O que é isso que eu sinto?** Recife: Cepe, 2018.

ESCÓSSIA, Fernanda Melo da. **Invisíveis: uma etnografia sobre brasileiros sem documento**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2021.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**. v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Vol.1 Porto Alegre: Sulina, 2015.

ENRIQUEZ, Eugène. Entrevista com Eugène Enriquez. Por: Maria Ester de Freitas. **O&S**, v.15. n. 44, p.189-196, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264002480_Entrevista_com_Eugene_Enriquez. Acesso em 12 de fev. de 2022.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural**. Rio de Janeiro, 2005.

FEIJÓ, Fernando Ribas et al. Estresse ocupacional em trabalhadores de uma fundação de atendimento socioeducativo: prevalência e fatores associados. **Rev Bras Med Trab.**, v. 15, n. 2, p. 124-133 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil*. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org). **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Roberta Gracyelle de Lima. **Cada um escolhe porque tem um motivo, uma razão, uma circunstância**: a produção de sentidos de jovens em conflito com a lei sobre a criminalidade. 2016. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em psicologia., Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política**. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Mota. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Em Defesa da Sociedade (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Veja, 2009.

_____. **Precisões sobre o poder. Resposta a certas críticas**. In: **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 270-280.

_____. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIZ, Juliana de Almeida. **Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial**. *Aedos*, v. 8, n. 19, p. 108-127, 2016.

GOMES, Isadora Dias. **Socioeducação: uma invenção (de)colonial**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2020.

GUATTARI, Félix. **A transversalidade**. In: **Psicanálise e transversalidade: ensaio de análise institucional**. São Paulo: Ideias e letras, 2004. p. 75-84.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUIRADO, Marlene. Psicologia Institucional: O Exercício da Psicologia Como Instituição. **Interação em Psicologia**. v.13, n.2, p. 323-333, 2009.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Da biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. **Sapere aude.**, v. 7, n. 12, p. 194-210, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinado pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Vol 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. P.32-50.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos Funções do dispositivo na prática da cartografia. In: In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Vol 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Vol 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. P. 15-41.

KINGET, M.; ROGERS, C. **Relações Humanas e Psicoterapia**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Tradução: Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

LEVI, Primo. **A trégua**. Tradução: Marco Lucchesi. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LINO, T. R. O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento. *Anu. Lit.*, v. 20, n. 1, p. 74-95, 2015.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1964. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xn8n>. Acesso em 20 de mai. 2022.

_____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira, 1984.

LOURAU, René. *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURAU, R. “Implicação-transdução”. In: ALTOÉ, S. (Org). **René Lourau, Análista em tempo integral**. Campinas: Hucitec, 2004. P. 212-223.

LÓPEZ-PETIT, S. “Sujetos imposibles”. In: **Actas de las Jornadas del Graduat en Criminología y Política Criminal**. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 94-101. 2000.

LORDE, AUDRE. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio; DIEHL, Rafael. E-mails a Foucault. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ARANTES, Esther Maria de M. (Orgs). **Cartas a Foucault**. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 95-120.

MARQUES, Pâmela Marconatto; GENRO, Maria Elly Herz. Por uma ética do cuidado: em busca de caminhos descoloniais para a pesquisa social com grupos subalternizados. **Estud. Sociol**, v. 21, n. 41, p. 323-339, 2016.

MARTINS, Michelle Ferreira et al. A Redução da Idade de Responsabilidade Criminal na Perspectiva de Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. 4, p. 1-17, 2021.

MARTINS, S. A. K.; STEFANELLO, S.; SANTOS, D. V. D. dos; SILVA, M. Z. da. Inquietações e estratégias de enfrentamento relatadas nas rodas de terapia comunitária integrativa por trabalhadores de um centro de socioeducação do Paraná. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 409-421, 2020.

MARTINS, S. R.; SILVA, D. B.; NEVES, N. S. A. O trabalho em socioeducação: escuta clínica junto aos trabalhadores socioeducativos e adolescentes em regime de semiliberdade. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v.7, n. 18, p. 228-284, 2020.

MAURENTE, V.; TITTONI, J. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p.33-38, 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, 2016.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: Spink et all (Orgs). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2014.

MELLA, Lisiane Lígia. **Por trás e para além dos muros: Tensões, contradições e desafios no cotidiano de trabalhadores da socioeducação a partir da política do SINASE**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2017.

MIRANDA, Nilmário de. Nilmário de Miranda (depoimento). Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 2015. (4h 56min). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista2230.pdf>. Acesso em 13 de nov. 2021.

MORAIS, Edson. **Contexto Histórico do Código de Menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente? Mudanças Necessárias (?)**. Webartigos, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/contexto-historico-do-codigo-de-menores-ao-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-mudancas-necessarias/19148/#ixzz3rmwJrIS2>. Acesso em 21 mai. 2022.

MORAGA, Cherríe. “It’s the Poverty”. In: **Loving in the War Years: Lo que nunca pasó por tus lábios**. Boston: South End Press, 1983.

MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. A oficina de vídeo como potência de pesquisa em psicologia: luz, câmera, criação! **Revista de Psicologia**, v. 8 n. 1, p. 65-74, 2017.

MUNIZ, Zilá Maria. Do Ritornelo a Lugar nenhum. **Urdimento**, v.2, n.25, p.189–203, 2015.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p.237-249, 2002.

NORIEGA, Mariano. Organización laboral, exigencias y enfermedad. In: LAURELL, Asa C. (org.). **Para la investigación de la salud de los trabajadores**. Washington: Opas, 1993. p. 167-187.

NUNES, E. B. C. et al. Doutrina da proteção integral sob a perspectiva decolonial: uma adequação do padrão universal de juventude à realidade brasileira. In: **3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão**. GT- Colonialidade e Prisão. Recife, 2017.

OLIVEIRA, C. S. de. **Sobrevivendo no inferno: A violência juvenil contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PAIVA, Vera. **Fazendo arte com a camisinha**. São Paulo: Summus, 2000.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 85-102, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**, v 1. Porto Alegre: Sulina, p.17-31, 2015.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Vol 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.109-130.

PEIRANO, Mariza. Sem lenço, sem documento. **Sociedade e Estado**, v. 1, p.49-63, 1986.

PELBART, Peter Pál. **Ensaio do Assombro**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital. Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento institucionalista: principais abordagens. **Estudos e pesquisas em psicologia**. v. 7, n. 1, P. 6-16, 2007.

PÖPPER, J. A.; DIAS, J. M. M. Contexto histórico do código do menor para o estatuto da criança e adolescente. In: **Anais do XI EVINCI** — Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil: Curitiba, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisevinci/article/view/1777/1471>. Acesso em 02 de dez. 2021.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**. n.38, p.45-59, jan.-jun. 2013.

RAGNINI, Elaine Cristina Schmitt. **Saúde mental no trabalho – sujeito, sintoma e clínica: por uma incidência do discurso psicanalítico no campo da saúde do trabalhador**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RAGNINI, E. C. S.; BRÜNING, C. Psicologia, saúde e trabalho: atuação junto a trabalhadoras e trabalhadores da socioeducação a partir de um projeto universitário de extensão, ensino e pesquisa. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 9, n. 16, p. 267-299, 2021.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 120ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006.

RODRIGUES, H. B. C; SOUZA, V. L. B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, V; SAIDON, O (Orgs.). **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1987.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**. v. 26, n.1, p. 44-5, 2014.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Relações macropolíticas e micropolíticas no cotidiano do CRAS. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 151-161, 2016.

SARAIVA, João Batista Costa. **Direito Penal Juvenil: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas**. Porto Alegre: Livraria dos advogados, 2002.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP,

Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**, v. 2. p. 66-91. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. Necropolítica, fim do humanismo e a crise da democracia contemporânea. **Revista Lampejo**, v. 9, n. 1, p. 77-88, 2020.

SCARELI, Giovana. As cadernetas de anotações de Guimarães Rosa e a Pesquisa em Educação: aproximações entre Arte, Literatura e Educação. In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**. Niterói, 2019.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

SCOTT, James C. Formas cotidianas da resistência camponesa. Tradução: Marilda A. de Menezes e Lemuel Guerra. **Raíze**, v. 21, n. 1, p. 10-31, 2002.

SCHUCH, Patrice. **Práticas de justiça: uma etnografia do “campo de atuação ao adolescente infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STABILE, Arthur. Mesmo com pandemia, mortes a tiros crescem 15% em Pernambuco. **PONTE JORNALISMO**. São Paulo, 22 de mai. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/mesmo-com-pandemia-mortes-a-tiros-crescem-15-em-pernambuco/>. Acesso em 11 de jan 2022.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIANNA, Adriana (Org.). **O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre política, administração e moralidades**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

TEXEIRA, M. L. T et al. Aspectos do atendimento direto ao jovem com prática de delito. **Cadernos CBIA 3**. p. 38-51, 1992.

VICENTIN, Maria Cristina G. Corpos em rebelião e o sofrimento-resistência: Adolescentes em conflito com a lei. **Tempo Social**, v. 23, n. 1, p. 97-113, 2011.

_____. Intercensões psicologia e justiça no âmbito da infância e juventude: entre biopolítica e direitos humanos. In: BERNARDES, Jefferson; MEDRADO, Benedito. **Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos**. Maceió: ABRAPSO, 2009.

VERCAUTEREN, D.; MÜLLER, T.; CRABBÉ, O. M. **Micropolíticas de los grupos**. Traficantes de Sueños: Madrid, 2010.

XAVIER, Lúcia. Racismo: criminalização e genocídio da população negra. Quando vamos começar a respirar? **Em Pauta**, v. 18, n. 46, p. 18-37, 2020.

YAZBEK, André Constantino. Soberania e Biopolítica: dos nexos entre poder soberano e biopoder no pensamento político de Michel Foucault e de seus usos na atualidade. **Rev. Filos.**, v. 31, n. 52, p. 118-140, 2019.