UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

NARA GLEISIA FERREIRA

O VISÍVEL E O QUASE INVISÍVEL: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2024

NARA GLEISIA FERREIRA

O VISÍVEL E O QUASE INVISÍVEL: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Pedro Teixeira Castilho

Belo Horizonte
2024

F383v
T

Ferreira, Nara Gleisia, 1985-
O visível e o quase invisível [manuscrito] : uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte / Nara Gleisia Ferreira. -- Belo Horizonte, 2024.
178 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Acompanhado de recurso educacional com o título: Ateliê-conversação [recurso eletrônico] : metodologia de trabalho, intervenção e pesquisa / Nara Gleisia Ferreira. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Promestre, 2024. -- 17 p. : enc., il., color.].
Orientador: Pedro Teixeira Castilho.
Bibliografia: f. 157-165.
Apêndices: f. 166-178.

1. Educação -- Teses. 2. Adolescentes -- Assistência em instituições -- Teses. 3. Assistência a menores -- Teses. 4. Socioeducação -- Teses. 5. Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Menores -- Reabilitação -- Teses. 7. Psicanálise do adolescente -- Teses. 8. Estigma (Psicologia social) -- Teses. 9. Racismo -- Teses.
I. Título. II. Castilho, Pedro Teixeira, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.7

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

NARA GLEISIA FERREIRA

Realizou-se, no dia 27 de setembro de 2024, às 13:00 horas, por videoconferência, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a 567ª defesa de dissertação, intitulada O VISÍVEL E O QUASE INVISÍVEL: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte, apresentada por Nara Gleisia Ferreira, número de registro 2022659451, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Pedro Teixeira Castilho - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Vívian Andrade Araújo Coelho (Universidade Federal de Ouro Preto).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

( ) Reprovada.

( ) Aprovada com indicação de correções.

Título do recurso educacional: Ateliê-conversação: uma metodologia de trabalho, pesquisa e intervenção

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de setembro de 2024.

Prof(a). Pedro Teixeira Castilho (Doutor)

Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (Doutora)

Prof(a). Vívian Andrade Araújo Coelho (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Pedro Teixeira Castilho**, **Professor do Magistério Superior**, em 01/10/2024, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves**, **Professora do Magistério Superior**, em 03/10/2024, às 12:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Vivian Andrade Araújo Coelho**, **Usuário Externo**, em 08/10/2024, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3562015** e o código CRC **4C9E317C**.

Prof(a). Vívian Andrade Araújo Coelho (Doutora)

Aos meus pais, a minha irmã
e
A todos os adolescentes que me
ensinaram e ensinam
o valor das interações.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Paulo Ferreira e Maria Creusa de Moura Ferreira, pelo incentivo e apoio. Vocês foram os primeiros a me mostrar o valor, a beleza e a complexidade das interações: no cafezinho de fim de tarde, no balanço feito com colcha, na criação de codornas, no cuidado com as plantas, no trato dos passarinhos, etc. Amo vocês!

A minha irmã, Nayara Glenda, por aguentar minha chatice, pelo incentivo e apoio.

Ao orientador, Pedro Teixeira Castilho, que acolheu minha pesquisa com generosidade e paciência. Acreditar que você via valor nesta pesquisa me ajudou a prosseguir.

Aos colegas do Promestre pela companhia e pelas trocas.

À equipe do CAPUT e do Desembola na Ideia pelas lições diárias. Meu agradecimento especial ao Musso Greco, coordenador dos projetos, pela oportunidade e ensinamentos; à Kátia e à Diana, que me ensinaram, na prática, o valor das pequenas coisas do dia a dia; à Belisa Silveira pelo apoio de sempre; à Cristiane Ribeiro, nossa conversa no começo dessa jornada foi extremamente importante.

A todos os adolescentes que encontrei e que me encontraram. Em particular, agradeço aos jovens do CAPUT e do Desembola: Zé Danilo, Maurício, Fábio, Bruno, Wesley, Marcelo, Keifany, Mateus, Marlon, Kennedy, Israel, Alzira, Elisa, Vitor, Abraão e tantos outros. Obrigada pelas conversas, risadas e danças. Esta investigação só teve início graças a vocês.

A todos os participantes da pesquisa pela contribuição, confiança, histórias e interações, sem vocês este estudo não seria possível.

À Izabela de Faria Miranda pela parceria durante o trabalho na Comissão e pelo apoio.

À equipe da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SESP), por meio da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE), Núcleo de Pesquisa e Extensão, pela autorização na realização da pesquisa.

À Coordenação Geral do Fórum Socioeducativo que permitiu que a Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo fosse meu campo de pesquisa-intervenção.

Aos diretores dos Centros Socioeducativos pela autorização da realização da pesquisa.

Ao Dr. Márcio Rogério de Oliveira, promotor de justiça, pelo apoio e pelo interesse no desenvolvimento da pesquisa.

A Exma. Senhora Juíza, responsável pela Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, pelo interesse e autorização do desenvolvimento da pesquisa.

In.te.ra.ção: 1. Atos rotineiros e/ou inesperados; 2. Banalidades, miudezas, não-tão-miudezas; 3. Resultado de um processo que se dá entre o óbvio e o enigma; 4. Encontro entre pessoas que são influenciadas e influenciam pela presença; 5. Ação favorável ao encontro, mas também aos desencontros; 6. Ação construída e (re)significada continuamente a partir dos contextos, das expectativas e das demandas; 7. Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas e/ou duas ou mais pessoas; 8. Ação recíproca.

RESUMO

Neste trabalho, busco compreender como e quais fatores interferem na interação entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte. Também busco compreender *como* as interações atuam na (re)produção de estigmas e identificar quais são as saídas construídas pelos adolescentes em resposta às interações. Como qualquer lugar, os Centros Socioeducativos não estão isentos dos discursos sociais e de incontáveis padrões de comportamento que reproduzem e reatualizam as diversas situações sociais. Portanto, há uma série de fatores relacionados à instituição, à adolescência, aos discursos social e jurídico que interferem nas relações e no trabalho de toda comunidade socioeducativa. Chamo a atenção para a estrutura dinâmica e complexa do processo interacional, que abrange uma variedade de acordos e conflitos que os sujeitos parecem (des)conhecer. Em particular, para a existência de arranjos capazes de ocultar uma grande capacidade de coerção, controle e disseminação dos discursos. Compreendendo que a rotina, por vezes, dificulta o reconhecimento de que certas práticas reforçam-perpetuam algumas certezas advindas de representações sociais cada vez menos contestadas, defendo a necessidade de pensar a prática porque refletir sobre a prática ensina que a forma como realizamos o trabalho e compreendemos as circunstâncias fazem parte do contexto da prática social. Reconhecendo que todo sujeito é social, sustento que adotar uma posição não-indiferente assegura o trato das semelhanças e diferenças dos sujeitos e que essa compreensão é uma posição metodológica e ética que requer esforço de autorreflexão e distanciamento. As discussões-análises tomam as falas dos adolescentes recolhidas durante os ateliês-conversação realizados via Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo. Nelas, destaco que as representações e os estigmas são ativados automaticamente e que uma identidade social virtual estigmatizada não é exclusividade dos jovens negros, periféricos e acautelados, pois o que está em jogo é a significação social dada ao corpo negro. O discurso aparece como principal fator de interferência, por meio dele se estabelecem, propagam e difundem relações de poder, leis, ideologias, etc. Ao longo do percurso percorrido, fica evidente que o controle não se limita ao discurso, já que existem outros métodos de controle. Assim, realizo uma topografia dos outros processos, seus efeitos e mostro as marcas da necropolítica. Ao final, formalizo o ateliê-conversação como metodologia de trabalho, pesquisa e intervenção. O ateliê-conversação é uma interlocução entre a conversação e o ateliê, dispositivos utilizados pela psicanálise e pela educação. Trata-se de uma metodologia que aposta na palavra, com a escuta orientada pela atenção flutuante, com o aporte dos objetos, dos “vários” e do espaço. Um dispositivo de escuta que dialoga com as complexidades da experiência analítica em contextos que envolvem a socioeducação.

Palavras-chave: interações, socioeducação, adolescência, discursos sociais, estigma, racismo, psicanálise, ateliê-conversação.

ABSTRACT

In this work, I try to understand how and what factors interfere in the interaction between adolescents and agents in socio-educational units in Belo Horizonte. I also seek to understand how the interactions act in the (re)production of stigmas and to identify the outlets constructed by the adolescents in response to the interactions. Like any other place, juvenile detention centers are not exempt from social discourse and the countless patterns of behavior that reproduce and update various social situations. Therefore, there are a number of factors related to the institution, adolescence, social and legal discourses that interfere in the relationships and work of the entire socio-educational community. I would draw attention to the dynamic and complex structure of the interactional process, which encompasses a variety of agreements and conflicts that the subjects seem (un)aware of. In particular, the existence of arrangements capable of concealing a great capacity for coercion, control and dissemination of discourse. Understanding that routine sometimes makes it difficult to recognize that certain practices reinforce-perpetuate certain certainties arising from social representations that are less and less contested, I defend the need to think about practice because reflecting on practice teaches us that the way we carry out our work and understand the circumstances are part of the context of social practice. Recognizing that every subject is social, I maintain that adopting a non-indifferent position ensures that we deal with the similarities and differences between subjects and that this understanding is a methodological and ethical position that requires an effort of self-reflection and detachment. The discussions and analyses are based on the adolescents' speeches collected during the workshops and conversations held via the Youth Mobilization and Participation Commission of the Permanent Forum of the Socio-Educational System. In them, I point out that representations and stigmas are activated automatically and that a virtual stigmatized social identity is not exclusive to black, peripheral and sheltered youths, because what is at stake is the social meaning given to the black body. Discourse appears as the main factor of interference, through which power relations, laws, ideologies, etc. are established, propagated and disseminated. Along the way, it becomes clear that control is not limited to discourse, as there are other methods of control. Thus, I carry out a topography of other processes, their effects and show the marks of necropolitics. Finally, I formalize the conversation-workshop as a working, research and intervention methodology. The atelier-conversation is an interlocution between conversation and the atelier, devices used by psychoanalysis and education. It is a methodology that relies on the word, with listening guided by floating attention, with the support of objects, the “various” and space. A listening device that dialogues with the complexities of the analytical experience in contexts involving socio-education.

Keywords: interactions, socio-education, adolescence, social discourses, stigma, racism, psychoanalysis, atelier-conversation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorretratos.....114
Figura 2 – Enunciados com intervenções.....120
Figura 3 – Enunciados produzidos pelos jovens.....121
Figura 4 – Os sonhos.....124
Figura 5 – Algumas das obras da exposição: “O estranho familiar”.....132
Figura 6 – Xilogravura produzida durante o ateliê-conversação.....133
Figura 7 – O espaço.....140
Figura 8 – O ateliê-conversação.....145
Figura 9 – Estrutura do ateliê-conversação.....150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Visão dos adolescentes sobre a função dos agentes.....58
Tabela 2 – Visão dos adolescentes sobre a função e algumas práticas dos agentes.....58
Tabela 3 – O que facilita e dificulta a convivência.....60
Tabela 4 – Algumas das dificuldades existentes nas interações.....60
Tabela 5 – Algumas maneiras de responder ao mal-estar.....63
Tabela 6 – Algumas maneiras de responder ao mal-estar.....63
Tabela 7 – Dificuldades e sugestões de melhoria.....63
Tabela 8 – Dificuldades e sugestões de melhoria.....64
Tabela 9 – Espaços e aspectos físicos do programa socioeducativo de internação.....80

LISTA DE SIGLAS

CAPUT	Centro de Atendimento e Proteção ao Jovem Usuário de Tóxicos
CIEN	Centro Interdisciplinar sobre a Infância
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COVID-19	Coronavírus
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE	Faculdade de Educação
LEPSI	Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexual, Transexual/transgêneros/travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-binário e mais
ONG	Organizações não governamentais
PIA	Plano Individual de Atendimento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
Psilacs	Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEJUSP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUASE	Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS DE INTERAÇÕES COTIDIANAS.....14
2 INTERAÇÕES: ENTRE O ÓBVIO E OS ENIGMAS.....18
3 SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS.....21
3.1 Adolescências, puberdade para a psicanálise.....21
3.2 Da cor ao corpo: tornar-se um adolescente negro.....30
3.3 O adolescente um sujeito social.....35
3.4 O adolescente e as questões étnico-raciais: é preciso olhar os encontros cotidianos para além do óbvio.....38
4 SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO.....51
4.1 A medida socioeducativa de internação.....53
4.2 A função dos agentes socioeducativos: apresentada pelos documentos legais e pelos adolescentes.....55
5 NO INVISÍVEL DO COTIDIANO.....67
5.1 Interações e discursos.....67
5.2 Procedimentos que atuam no controle da produção dos discursos.....71
5.3 Outros procedimentos de controle: o que o espaço das unidades esconde-revela.....79
5.4 Estigma: arte de categorizar e reduzir gente 86
6 METODOLOGIA.....95
6.1 A palavra como norteadora da pesquisa.....95
6.2 Os ateliês-conversação: descrição e análises.....99
6.3 Ateliê-conversação: uma metodologia de trabalho, pesquisa e intervenção.....141
7 DAS INTERAÇÕES.....152
REFERÊNCIAS.....157
APÊNDICE.....166

1 MEMÓRIAS DE INTERAÇÕES COTIDIANAS

Esta pesquisa é aquilo que ecoa da minha história com os outros. Memórias que, neste primeiro momento, se transformam em uma tentativa de contar um pouco sobre os caminhos que me trouxeram ao Promestre e os motivos pelos quais as interações viraram tema do meu estudo.

Desde muito jovem, aprendi o valor das interações. Ainda me lembro do meu primeiro dia na primeira série. Embaixo da janela da sala, havia a mesa e a cadeira da professora. As carteiras dos alunos eram divididas em quatro fileiras, separadas por um pequeno corredor. À minha frente tinha um grande quadro verde, folhas coloridas com o alfabeto e os números. No canto, sob a janela, ocupando toda a extensão da parede, um grande armário de madeira. Na porta, a professora aguardava a chegada dos alunos. Quando a sala ficou cheia, ela explicou que faria testes para determinar se ficaríamos naquela turma. Testes? Meu coração bateu acelerado. Enquanto caminhava pela sala, ela ditava uma longa (pelo menos me pareceu longa) lista de palavras. Sem falar nada, conferiu caderno por caderno. A próxima etapa começou sem intervalo. Escrevia palavras no quadro e indicava quem deveria ler. Quando chegou a minha vez, errei. Ao invés de carro, saiu caro. Não tive chance de corrigir e fui levada para a turma dos atrasados. Recordo como fiquei envergonhada. Queria fugir. Mas, para onde? Se os testes naquele tempo eram uma prática recorrente.

No ensino médio, as aulas dos professores José Márcio, Bernardo e Rudnéia me fizeram querer ser professora. Em 2009, iniciei o curso de Letras na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), onde fui bolsista do Prouni[1]. Naquele tempo, eu não conseguia me imaginar fazendo outra coisa. Mas, ao ir para o campo de estágio, percebi a distância entre a escola real e aquela que eu me lembrava de ter frequentado. Comecei a me sentir incapaz de dar aulas e incomodada com a maneira como professores e alunos se tratavam.

Lembro-me do dia em que chamei um adolescente pelo nome e o vi sorrir e cutucar um colega. Não entendendo o motivo, perguntei: falei algo errado? Esse não é o seu nome? Você sabe meu nome! E o dele? Acenei positivamente. Ele olhou para mim como se estivesse esperando. Eu disse o nome que ele obviamente queria ouvir. E ele me disse sorrindo: − Você é estagiária e sabe o nosso nome; a professora está aqui diariamente e não sabe. Ficamos

[1] Programa Universidade Para Todos oferta bolsas de estudo em instituições de educação superior privadas. O público-alvo é o estudante sem diploma de nível superior e o professor de escola pública que, mesmo sendo graduado, pode concorrer à bolsa, de acordo com a Medida Provisória n.º 1.075, de 6 de dezembro de 2021.

parados e em silêncio. Não consegui responder algo que o fizesse perceber que a turma é composta por 20, 30 alunos, que alguns professores trabalham em dois, três turnos e que, nesse cenário, as chances da professora não saber o nome de todos os alunos são muito grandes.

Paralelamente, trabalhava como monitora da oficina de Educomunicação, do projeto Escola Integrada[2]. Lá também faltavam os nomes e os meninos eram divididos em bons e maus, quem queria fazer as oficinas e quem não queria. A verdade é que o tempo como estagiária-educadora descortinou cenas que há muito tempo estavam esquecidas. Curiosamente, só então percebi os rótulos e a ausência dos nomes. Dessa vez, eu não apenas tive vontade, como "fugi". Precisava digerir os incômodos e traçar uma nova rota.

Esse era o objetivo quando fui trabalhar como recepcionista no CAPUT[3]. No começo, não passou um dia sem que eu não me perguntasse: o que adiantou a graduação? De que valeu? O tempo passou e comecei a gostar do trabalho. É engraçado pensar no CAPUT. Fecho os olhos, ainda posso andar pelo lugar. Recepção grande com chão cinza, cinco cadeiras azuis, paredes brancas e um balcão. Atrás dele há um ventilador, um relógio e dez cartazes dispostos em duas fileiras horizontais. Andando um pouco mais, há uma sala com uma grande mesa rodeada de cadeiras, uma estante com livros e pendurados na parede vários quadrinhos com rostos de diversos formatos e cores. Subindo as escadas, na parede do pequeno pátio, Mano Brown e Freud desembolam uma treta cabulosa. Quando cheguei ao CAPUT, poucos adolescentes falavam comigo. A maioria chegava, sentava, era atendida e ia embora, mesmo que eu os cumprimentasse, não obtinha resposta. Numa segunda-feira, voltando do almoço, dei de cara com Fábio (um dos poucos que me respondia): Ei, Fábio, tudo bem?

− Você sabe o nome dele?

− Ela sabe o nome de todo mundo! (respondeu Fábio)

− Você sabe o nome de todo mundo?

Respondi que sim, como quem duvida, Mateus começou a perguntar os nomes de todos que aguardavam o início da oficina. Agarrei essa chance. Enquanto ele apontava, eu ia dizendo os nomes: Israel, Wesley, Bruno, José Danilo, Kelly, Wellington, Lucas, Marlon, Kesley, Victor. Todos pareciam estar se divertindo com a situação. Mateus finalizou meu teste

[2] Programa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que possibilita a ampliação da jornada escolar, além de ampliar os espaços de aprendizagem. As atividades buscam contribuir efetivamente no desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural.

[3] O Centro de Atendimento e Proteção ao Jovem Usuário de Tóxicos foi criado em 2012 a partir de um diálogo entre um grupo de profissionais de Saúde Mental e a Vara da Infância e da Juventude de Belo Horizonte. A instituição fornecia atendimento clínico e psicossocial para adolescentes (de 12 a 18 anos) usuários de drogas com ou sem medidas socioeducativas.

dizendo: − Num é que você conhece mesmo.

Constantemente, pelo menos um adolescente se mostrava surpreso quando era chamado pelo nome. Mas (sinto desapontá-lo, caro leitor), o reconhecimento nem sempre acontecia. Sempre usei os nomes para me aproximar deles. Parece-me que isso funciona como uma forma de romper um pouco com o aparente processo de apagamento vivido por eles, e o seu estranhamento parece denunciar esse processo.

O CAPUT também foi palco de alguns desencontros: adolescente rasgando e jogando vale-transporte pela janela, adolescente chateado por não poder permanecer na recepção, entre outros. Após o seu fechamento, depois de um tempo, fui trabalhar no Desembola na Ideia[4] como Educadora Social.

No Desembola, eu manejava diferentes situações: ajudava a organizar a rotina do serviço, auxiliava oficineiros e psicólogos, acolhia os adolescentes e as famílias. Às vezes, quando um adolescente chegava nervoso ou triste, me colocava em silêncio ao lado dele. Parada. Esperando. Outras vezes, quando estava registrando informações, fui o motivo das fugidinhas das oficinas: − Só vim ver o que você está fazendo. Também já fui costureira.

− Chama o psicólogo pra mim, só vou conversar. Queria fazer a oficina, mas não vai dá!

− O que foi?

− O meu vestido rasgou, não posso ficar.

− Eu costuro. Aqui tem linha e agulha.

− Você tá falando sério?

− Estou, topa?

− Malou[5]!

Em outras ocasiões, tentava estabelecer um tiquinho de limite: − Cadê meus vales? Gabriel, você já ganhou na Semi[6]. Me ajuda aí! Ouvi uma sonora gargalhada naquele dia, mas nem sempre era assim. A entrega dos vales-transportes era sempre um momento carregado de surpresa, muitas vezes desagradável. Circulando pelos corredores-salas do projeto, as falas dos adolescentes ganharam outra dimensão. Compreendi, em parte, o significado de frases como: "eles não acreditam na gente", "a gente só tem lugar na favela", "ser negro por si só já é difícil", "a regra é deles. Nós que somos os presos", "é a nossa palavra contra a deles. Em

[4] O projeto combina atenção psicossocial e arte na promoção dos direitos, inserção nos espaços, acompanhamento psicanalítico para adolescentes (de 12 até 18 anos) em situação de vulnerabilidade social e psíquica.

[5] Significa "muito legal", "legal para caramba".

[6] Forma abreviada usada para fazer referência à Semiliberdade.

quem você acha que vão acreditar?", "Olha como ele tá vestido, a cara do freio de blazer[7]".

Essas e outras frases se juntam aos relatos sobre os "olhares tortos", as trocas de uma calçada para outra, as trocas de assento no metrô, etc. Meus encontros com os adolescentes fora do espaço institucional foram atravessados pelas reações daqueles que viam a aproximação deles como incômodo ou como ameaça. Numa dessas ocasiões, enquanto a voz do alto-falante anunciava que chegamos à Estação Horto, um adolescente negro entrou no vagão, magro, alto, cara amarrada, trajando Lacoste, cabelo na régua, seus olhos procuravam um lugar. Todos ao redor pareciam estar observando. Um senhor se aprumou no assento. Outro murmurou algo. Uma moça segurou firme a bolsa. Uma senhora mudou de banco. Eu? Também estava olhando.

− Colé, Nara! Você tá aqui!

− Já estava pronta para dar o grito. Você entrou e nem me viu.

Matheus veio em minha direção, sua cara amarrada deu lugar a um grande sorriso. Conversa vai, conversa vem, chegamos à Estação Central. − Vou descer! Após seu desembarque, os olhares que estavam nele encontraram um novo alvo. Olhando pela janela naquele momento, os relatos dos "olhares tortos" e dos "sacodes" pareciam ser tantos que não cabiam em mim, não havia nada que impedisse. Vinham. Saiam. Exatamente como agora, enquanto revisito os becos da minha memória.

[7] Expressão usada para descrever jovens que são parados frequentemente pela polícia.

2 INTERAÇÕES: ENTRE O ÓBVIO E OS ENIGMAS

As interações continuam a suscitar interesse. Você já deve ter percebido que me interesso pelas banalidades. Não há nada mais banal do que as interações (pelo menos não para mim). Interesso-me pelo modo como elas se estabelecem, pelos atos rotineiros e/ou inesperados. Interesso-me pelos significados que os sujeitos dão às ações porque acredito que tudo isso desvela e, ao mesmo tempo, permite compreender a complexidade das interações[8]. Chama a minha atenção, em especial, que todas as interações, mesmo as mais banais, afetam o cotidiano de qualquer instituição.

Compreendo a interação como o resultado de um processo que se dá entre o óbvio e o enigma. Sendo o óbvio aquilo que é sabido. E o enigma, aquilo que é contingente. Sabemos que a interação é sempre um encontro entre pessoas que influenciam e são influenciadas pela presença uma das outras e que as ações são construídas e (re)significadas continuamente a partir do contexto, das expectativas e das demandas. Existem inúmeros padrões e sequências de comportamento que surgem quando as pessoas entram na presença direta de outras, que naturalizam, reproduzem e recriam uma variedade de situações sociais (Goffman, 2011). Contudo, as interações são vivenciadas de maneira diferente, os encontros não são iguais, mesmo quando ocorrem entre as mesmas pessoas. Logo, não podemos prever o que acontecerá porque as interações trazem à tona o inesperado. Elas são um acontecimento.

Nesse sentido, estudar as interações é uma maneira de evidenciar que o cotidiano é constituído pelas miudezas e pelas não-tão-miudezas (Cajal, 2001). Segundo Freire (1986), pensar os atos rotineiros é pensar a prática. E pensar a prática ensina que a maneira como praticamos, fazemos e compreendemos as circunstâncias faz parte de um contexto maior, o da prática social. Nos últimos anos, pensei as interações a partir da dinâmica do cotidiano das instituições onde atuei.

A tentativa sempre foi mostrar que todas as tarefas, mesmo aquelas, frequentemente, nomeadas como burocráticas e/ou banais, deviam (e devem) ser entendidas como dispositivos que facilitam ou dificultam as relações. Buscando dar sequência, agora a proposta é estudar as relações vivenciadas por adolescentes e agentes de segurança socioeducativos. O presente estudo surge de alguns relatos de jovens que estiveram em circunstância de acautelamento durante o período em que foram atendidos pelo CAPUT, de 2013 a 2015, e pelo Desembola na Ideia, de 2016 a 2021. Os relatos demonstraram o quão difícil, desafiador e complexo é o

[8] Esse trecho foi produzido a partir do texto de Irene Balori Cajal (2001, p. 12). Ou seja, é uma paráfrase do texto.

processo de interação entre adolescentes e parte dos agentes socioeducativos. Além do possível impacto dessa relação no cumprimento da medida.

No Centro Socioeducativo, como em qualquer outro lugar, não existe neutralidade. Há uma série de fatores relacionados à instituição, aos sujeitos, ao discurso jurídico, etc. que interfere nas relações e consequentemente no trabalho de toda a comunidade socioeducativa. Nesse sentido, o Centro Socioeducativo é uma instituição povoada por pequenos-grandes dilemas e repleta de peculiaridades no trabalho da equipe. O trabalho do agente socioeducativo emerge desse cenário. Suspeito que algumas das dificuldades estejam ligadas às atribuições do agente socioeducativo: atividades de vigilância e escolta dentro e fora da unidade; vistoria dos alojamentos; manutenção da ordem, da disciplina e da segurança no interior das unidades[9]. Penso que essas atribuições podem ser um elo de uma cadeia que acena para a maneira como os adolescentes percebem o agente ou pelo menos acena para o modo como o agente aparece nos discursos.

Basicamente, acredito que em alguns casos os adolescentes estão presos aos significantes: segurança e vigilância. Isso os impede de ver o agente fora do lugar de alguém que vigia e controla tudo. As ações protocolares também podem ser a razão pela qual alguns agentes são "tão rígidos", "duros". Parto ainda da hipótese de que há algo na interação que não assegura que segurança, vigilância, ordem, disciplina façam parte das normas da instituição, mas sim das normas do agente socioeducativo. Ou seja, é como se as regras fossem ditadas apenas pelos agentes. Talvez esse seja um dos fatores que, além de interferir na interação, permite aos jovens colocar alguns agentes na posição de um Outro autoritário que encarna a lei. O fato é que, ao tomar os enunciados usados pelos adolescentes para descrever os agentes, existe uma separação entre os "bons" e os "maus".

Dito isso, o objetivo principal desta pesquisa é compreender como e quais fatores interferem direta ou indiretamente na interação entre adolescentes e agentes de unidades do socioeducativo de Belo Horizonte. Busco ainda compreender *como* o processo de interação entre adolescentes e agente socioeducativo atua na (re)produção de estigmas e de estereótipos na unidade e identificar quais são as saídas construídas pelos adolescentes como resposta às interações.

O estudo proposto justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender a complexidade dessas interações e pela possível dificuldade em reconhecer que elas fazem parte de um contexto mais amplo, o da prática social. Justifica-se ainda porque os sujeitos

[9] Essas atribuições foram extraídas dos editais de concurso público para agente de segurança socioeducativo (de 05/08/2022) e de auxiliar educacional (Edital SEJUSP n.º 01/2021, de 15/04/2021).

envolvidos podem estar tão acostumados com o caráter banal e rotineiro das relações ao ponto de naturalizar práticas que não deveriam e de não reconhecer que as práticas carregam traços das representações sociais e influenciam diretamente nas relações. A realização da pesquisa pode ser aquilo que perturbará a condição habitual. Além disso, consciente de que o sistema socioeducativo tem em vista praticar um atendimento cada vez mais humanizado, esta pesquisa poderá contribuir com as discussões promovidas pelo Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte[10].

[10] Em 2014, o Fórum foi criado para ser um local de discussão e monitoramento do desenvolvimento, das demandas e dos impactos sociais do Sistema Socioeducativo. Seu objetivo é promover ações e articulações que contribuam para uma política de atendimento humanizado, transparente e eficaz.

3 SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS

3.1 Adolescências, puberdade para a psicanálise

A adolescência se dá em uma relação de alteridade. O que a torna uma questão não apenas dirigida ao sujeito em travessia, mas também à família, à sociedade, às instituições e aos profissionais que lidam diretamente com os adolescentes. Inclusive, no trabalho desses profissionais surgirão atravessamentos e dificuldades decorrentes desse tempo. Assim, é relevante estar minimamente advertido sobre aspectos relacionados à adolescência. Nessa perspectiva, para os fins deste estudo, é de particular interesse apresentar os conceitos de adolescência e puberdade, além de alguns dos fatores que influenciam a relação entre instituição-equipe-adolescentes a partir da psicanálise.

Primeiramente, a adolescência e a puberdade são conceitos distintos. A adolescência é uma série de transformações sociais, uma fase da vida compreendida entre a infância e a vida adulta. Até o século XVIII, ela esteve confundida com a infância. Já a puberdade trata-se de mudanças físicas e psíquicas. Ou seja, diz respeito ao aspecto biológico do sujeito. Na puberdade, as questões sobre a sexualidade iniciadas na infância são reatualizadas e a falta de um saber sobre a nova condição produz como resposta à adolescência. Falarei mais sobre isso no decorrer desta seção.

A partir da psicanálise, podemos dizer que na adolescência o sujeito atualiza questões relacionadas ao Édipo e à sexualidade. Sigmund Freud (1905/1996a) utiliza a metáfora do túnel para definir a puberdade. Segundo o autor, ela é “como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades” (Freud, 1905/1996a, p. 196). Ao cavar, por um lado, o sujeito fura a autoridade, o saber, a consistência do Outro e perturba a vivência íntima do corpo, por outro. A partir dessa metáfora, perfurar significa passar pelo túnel, todavia a saída depende da localização do furo que encontra o saber e o que refere ao gozo.

A puberdade é consecutiva ao período de latência. Segundo Freud (1905/1996a), o primeiro despertar da sexualidade é anterior à latência, nele a sexualidade que despertou nos primeiros anos de vida adormece. Durante o período de latência, o sujeito que já sofreu com os efeitos da cultura torna complexa a sua relação com os efeitos do recalque e as possibilidades de sublimação. A puberdade aparece como o segundo despertar da sexualidade (Freud, 1905/1996a).

Ainda a partir de Freud, destaco dois aspectos: o primeiro diz respeito à sexualidade, o sujeito não sabe o que fazer e nunca está preparado; e o segundo está relacionado à separação

dos pais, que no primeiro momento eram o ponto de referência (autoridade e identificação) da criança, mas à medida que o sujeito se desenvolve e toma conhecimento da categoria a que pertencem os pais, começa a compará-los com os outros e a questionar as suas qualidades. Isso se torna uma desculpa para críticas e rivalização. Nesse período, o sujeito que já não tem a mesma estima pelos pais inicia o processo de separação e busca por novas representações sociais para substituir o papel anteriormente desempenhado por eles (Freud, 1905/1996a).

Em *Romances Familiares*, Freud afirma que a separação dos pais "constitui um dos mais necessários, ainda que mais dolorosos, resultados do curso do seu desenvolvimento" (Freud, 1908/1996b, p. 219). Para o autor, "presume-se que todos que atingiram a normalidade lograram-na pelo menos em parte" (Freud, 1908/1996b, p. 219). Nesse sentido, a puberdade caracteriza-se por ser um período de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, pois "todo o progresso da sociedade repousa sobre toda oposição entre as gerações sucessivas" (Freud, 1908/1996b, p. 219).

Ao prefaciar a peça *O despertar da primavera*, Jacques Lacan afirma que, antes de Freud, Frank Wedekind, autor da peça, contou como é para os meninos fazer amor com meninas, dando a entender que não pensariam nisso sem o despertar de seus sonhos (Lacan, 1974/2003). O fio condutor da peça são as questões subjetivas e os impasses que surgem com a puberdade e com a sexualidade. Wedekind aborda, a partir das histórias de um grupo de jovens alemães, temas como: primeira vez, masturbação, homossexualidade, gravidez na adolescência, suicídio, etc. A apresentação das diferentes respostas dadas pelos sujeitos a esse tempo é o que torna a peça relevante e atualizada ao longo dos anos.

A peça ilustra bem as transformações que ocorrem com o sujeito durante a transição da infância para a idade adulta. Assim, nos parágrafos seguintes, utilizo-a na tentativa de torná-las mais claras. Na peça, os personagens Melchior e Moritz mencionam o aparecimento do "primeiro sinal", os sonhos estranhos seguidos de assombrações. As falas nos permitem saber indiretamente que somente após o sonho os personagens são tomados pelas "assombrações", que leio como o desejo sexual. Isso representa a necessidade de sonhar mencionada por Lacan. O despertar dos personagens trata-se de um encontro com o Real (Lacan, 1974/2003).

Segundo Lacan, para o desejo sexual ser instituído, o sujeito precisa primeiro sonhar, caso contrário nem pensaria nisso. O sonho é a metáfora para o despertar do desejo. Porém, o despertar sexual não garante ao sujeito o saber, pois ele não é instintivo nos humanos como nos animais. Em outras palavras, quando um animal macho encontra uma fêmea, ele sabe instintivamente o que fazer, mas o mesmo não acontece com os humanos, estes precisam que

lhes digam o que fazer. Falta aos humanos um saber fazer com o outro sexo. O conhecimento de que o sujeito dispunha na infância não é mais suficiente para saber o que fazer diante desse encontro, nem para explicar as transformações que estão ocorrendo. Assim, a sexualidade faz um furo no real, o sujeito experimenta um gozo (prazer) vivido no corpo que não pode ser traduzido na/pela linguagem, revelando um furo no saber infantil para lidar com o outro sexo (Lacan, 1974/2003). O que Lacan nomeia como furo é a falta (ausência de saber), e o que o autor nomeia de outro sexo, é o que Freud chamou de escolha do objeto.

Para Lacan, essa experiência será vivida por todos e "ninguém escapa ileso" a ela. Mesmo

> Que o véu levantado não mostre nada, eis o princípio da iniciação (nas boas maneiras da sociedade, pelo menos).
> Apontei a ligação de tudo isso com o mistério da linguagem e com o fato de que é ao propor o enigma que se encontra o sentido do sentido. O sentido do sentido está em que ele se liga ao gozo do menino como proibido. Isso, certamente não para lhe proibir a relação dita sexual, mas para cristalizá-la na não-relação que ela vale no real (Lacan, 1974/2003, p. 558).

Talvez fique mais fácil compreender "o mistério da linguagem" mencionado acima por meio de Moritz. A busca por respostas vivida pelo personagem o leva a ler em vão toda a enciclopédia: "só palavras e mais palavras! Mas nem uma única e simples explicação do que realmente acontece. Essa sensação é estranha [...]" (Wedekind, 2009, n.p.). Essa falta de explicação ilustra a impossibilidade de traduzir na/pela linguagem o que é vivenciado no corpo e revela o furo no saber infantil citado anteriormente. Não é que não existam palavras, a própria enciclopédia está cheia delas, o que não há é uma explicação sobre o que fazer. O sujeito não recebe as respostas prontas, recebe o enigma, o mistério.

Considerando a busca por respostas, a figura do Homem Mascarado é importante. Antes de falar sobre isso, a seguir descrevo brevemente o contexto narrativo que antecede o encontro dos personagens: Moritz, Melchior e o Homem Mascarado.

O jovem Moritz, enquanto lidava com a irrupção do real da puberdade, chegou à conclusão de que não era o que seus pais queriam que ele fosse e acabou cometendo suicídio. Nesse ínterim, Melchior engravidou Wendla, foi expulso da escola e encaminhado para um reformatório. Ao fugir do reformatório, soube da morte de Wendla pouco tempo antes do encontro.

Passemos à cena do encontro: Melchior estava descansando entre os túmulos para continuar sua fuga, quando apareceu o fantasma de Moritz e começaram a conversar. Moritz

falava sobre o que os mortos fazem e como os vivos são patéticos. Melchior quis saber se os mortos podem esquecer as coisas, ao que Moritz respondeu: “a gente pode o que quiser. Dá a mão”. “Se eu der a mão pra você, vai ser por desprezo. Por mim mesmo. Eu virei um pária. Um leproso”, “Então por que tem medo?”. Nesse momento, o Homem (Mascarado) aparece dizendo: “(Para Melchior) Você está tremendo, está quase desmaiando de fome. Isso não é hora pra tomar uma decisão dessas. (Para Moritz) Ei, você, vai embora!” (Wedekind, 2009, n.p.).

O parágrafo acima relata a tentativa de Moritz de trazer seu amigo ao reino dos mortos. Essa tentativa é frustrada pelo aparecimento do Homem Mascarado. É possível perceber no decorrer do diálogo que se trata do segundo encontro de Moritz com o Mascarado.

> HOMEM - Você não lembra de mim? Nos últimos minutos, você estava mesmo entre a vida e a morte. Mas, senhores, eu não acho que este seja o cenário ideal para um debate tão apaixonante como este.
> MORITZ - Está ficando frio.
> MELCHIOR - Até logo, Moritz. Eu não sei direito aonde esse homem vai me levar, mas pelo menos é um ser humano.
> MORITZ - Não sinta raiva de mim porque eu tentei trazer você comigo. É que a gente - a amizade. Eu preferia ir com você, mesmo que tivesse que voltar a chorar e me desesperar.
> HOMEM - Cada um fica com a sua parte. Pra você, a consciência calma de não ter nada. Pra você, a dúvida angustiante em relação a tudo.
> [...]
> MORITZ - Boa sorte. Vão embora.
> HOMEM - Vem, Melchior. (Leva Melchior embora.).
> MORITZ - Sozinho, de novo. (Põe as mãos nos bolsos do paletó. Acha um papel dobrado, uma página de livro arrancada). “A Lua cobre o rosto. E depois tira de novo o véu. Mas nem por isso parece ter alguma coisa a dizer. Vou voltar para o meu lugar. Endireitar a cruz que o louco idiota derrubou brutalmente. E quando estiver tudo arrumado, eu me deito outra vez de costas, me aqueço ao calor da minha putrefação. E sorrio” (Wedekind, 2009, n.p.).

Observe que os amigos tomam decisões diferentes. No primeiro encontro, Moritz rejeita o convite do Mascarado e decide tirar a própria vida. Já Melchior, após perguntar ao Mascarado se ele é seu pai e se deveria segui-lo, mesmo sem saber quem ele é, decide acompanhá-lo, deixando o amigo para trás. Em outras palavras, os dois jovens responderam de maneiras diferentes à sexualidade: o primeiro se situa “a partir do Um-entre-outros, por entrar-se entre seus semelhantes” (Lacan, 1974/2003, p. 558) e o segundo “consegue excetuar-se, no entanto, e nisso Melchior o qualifica de menina. E tem toda razão: a menina é apenas uma e quer continuar assim, o que é jogado para escanteio no drama” (Lacan, 1974/2003, p. 558).

Outro ponto importante, o Homem Mascarado representa um dos Nomes-do-Pai. Tanto para Freud quanto para Lacan, a função do pai desempenha um papel importante, por ser o que permite ao sujeito encontrar aquilo que lhe é singular. Em virtude disso, Lacan afirma que o Mascarado faz *semblant* ao Nome-do-Pai, porque ele é a intervenção necessária para que Melchior invente o seu modo de responder ao impasse do despertar. O Mascarado, ao se colocar entre Melchior e Moritz, barra a saída pelo pior (a morte) e aponta um caminho diferente. As respostas encontradas pelos personagens são apenas duas das várias respostas possíveis.

Para Alexandre Stevens, a adolescência é "a idade de uma grande variedade de respostas possíveis a esse impossível que é o surgimento de um real próprio da puberdade" (Stevens, 2004, p. 30). Ela "seria, então, a resposta sintomática possível que o sujeito vai dar a isso. É o arranjo particular com o qual ele organizará sua existência, sua relação com o mundo e sua relação com o gozo, no lugar, portanto, da relação sexual" (Stevens, 2004, p. 30). Dito de outro modo, para o autor, a adolescência é sintoma da puberdade. Isto é, ela surge como resposta à ausência de saber sobre o sexo no real; é a não-relação sexual.

Mas, o que seria esse "surgimento de um real próprio da puberdade"? No decorrer desta seção, isso já apareceu quando trouxe os personagens da peça para falar sobre o despertar. Porém, retomo esse ponto porque Stevens esclarece que esse Real, mesmo no que diz respeito às transformações do corpo, não pode ser reduzido a um órgão no sentido médico da palavra. Quando falamos em avanço hormonal, de transformação do corpo, é importante compreender que esse real, ou que nessa fórmula "explosão hormonal", é mais que órgão, trata-se do surgimento de algo sobre o qual as palavras falham antes de poderem recolocar-se, a partir da "mudança dos sonhos". Não é uma transformação, trata-se do surgimento de algo radicalmente novo. Nesse sentido, o real é o surgimento de algo novo para o qual o sujeito não tem resposta pronta. Ou seja, diante dessa irrupção, a fantasia do sujeito falha, sendo esse novo o reaparecimento da ausência de saber do sujeito no real (Stevens, 2004).

Para explicar esse real, Stevens (2004) recorre às concepções de real do ensino de Lacan. No primeiro ensino, o real é o enquadramento da fantasia como véu sobre o impossível. Há o surgimento de algo novo ao qual o sujeito não tem resposta e no qual sua fantasia falha. Na adolescência, a imagem corporal muda; o corpo da criança não existe mais, mas ainda não existe o corpo do adulto (homem e/ou mulher). A identificação também muda, pois a criança tem que se separar dos pais e encontrar novos ideais que possuam alguns traços de outras pessoas. Seguindo Freud, Stevens afirma que, desde que os meninos encontrem uma

figura masculina de peso, a puberdade se desenvolverá bem, porque essa figura permitirá que eles se separem das figuras parentais e encontrem a regulação pelo pai. No segundo ensino, o real está articulado "à questão de eclosão. O real é o encontro que surge" (Stevens, 2004, p. 34). Stevens explica que Lacan recorre aos modos aristotélicos do encontro: a *tiké* e o *automaton*. Este último é o princípio da repetição que faz surgir o que já é conhecido porque "é o que se repete pelo fato do significante. É a repetição no encontro" (Stevens, 2004, p. 34). Já a t*iké* é o encontro com algo que não é conhecido. Segundo Stevens, no Seminário XI, Lacan explica o real como algo "que o sujeito não organizou antes pela sua fantasia e seu tecido significante próprio" (Stevens, 2004, p. 34). E no último ensino, o real é a não-relação sexual. A puberdade seria então a não-relação sexual, a falta de saber. Como já mencionei, para os homens e as mulheres, o saber não é instintivo quando encontram o outro sexo, como é para os animais.

A partir dessas construções, Stevens propõe a seguinte definição para o real da puberdade: "é a irrupção de um órgão marcado pelo discurso na ausência de um saber sobre o sexo, na ausência de um saber sobre o que se pode fazer em face do outro sexo. Resta, então, a cada um inventar sua própria reposta" (Stevens, 2004, p. 35).

Para o autor, há uma série de respostas possíveis: a) pelo saber: "a escolha de uma posição quanto ao saber, quanto às significações do mundo, como um modo de substituição desse saber sobre o mundo pelo lugar do saber que falta sobre o sexo. É um modo mais favorável do tratamento da puberdade" (Stevens, 2004, p. 35); b) pelas identificações: o sujeito inventa identificações imaginárias ou simbólicas. Esse é o fundamento dos grupos de adolescentes. Essa escolha indica "que o real em jogo não é somente alguma coisa da ordem do corpo, mas é, igualmente, da ordem da separação do Outro. O real a ser tratado se articula, logo de início, com o enlaçamento ao outro, ao desejo do outro sexo" (Stevens, 2004, p. 36); c) em relação à fantasia que falha: a fantasia construída pelo sujeito na infância não opera mais corretamente ao ser "confrontada com as novas problemáticas do sexo". "As passagens ao ato são respostas clássicas à fantasia que falha" (Stevens, 2004, p. 36).

Além dessas respostas, Stevens acrescenta como uma resposta possível o pai como sintoma. Falei sobre isso quando apresentei o encontro entre Melchior, Moritz e o Homem Mascarado. Segundo o autor, à medida que há um declínio da função paterna, torna-se cada vez mais difícil encontrar uma resposta pelo viés do pai (Stevens, 2004). Esse declínio, antes entendido individualmente, tornou-se um

> fenômeno de estrutura em nossa sociedade, consecutivo aos efeitos do desenvolvimento da ciência e da universalização da cultura. Encontramos hoje quantas imagens queiramos desse declínio da paternidade, e é mesmo muito difícil encontrar um elemento que vá no sentido oposto (Stevens, 2004, p. 37).

Esse declínio apaga a exceção e leva a um efeito de segregação devastador. Esse efeito é reforçado, entre outras coisas, pelas dificuldades econômicas e pelo desemprego. Muitos fenômenos semelhantes ao mal-estar da segregação podem ser observados nas periferias (Stevens, 2004). Para Stevens, atualmente, a adolescência rima com segregação. Existe uma "organização de substitutos sintomáticos sociais para a adolescência" (Stevens, 2004, p. 38) que está ligada à influência segregacionista da sociedade capitalista na promoção do "todos iguais". Stevens afirma haver muito a ser dito sobre a violência, mas ela parece ser simultaneamente o resultado direto do declínio da paternidade e da "recusa em responder ao declínio da paternidade com um declínio da virilidade. É a recusa do lado do 'todos iguais' e que, sobretudo, 'nada exceda'" (Stevens, 2004, p. 38).

Até aqui, penso que ficou claro que uma das tarefas do adolescente é inventar uma solução que lhe permita colocar em ordem sua relação com os outros e com o gozo; "encontrar uma língua para dizer sobre si ao Outro, o que faz com que se diga que a crise da adolescência é, antes de tudo, uma crise de linguagem" (Lacadée, 2012, p. 261). Isso significa que o jovem tem que localizar o seu lugar no mundo. Para tanto, ele deve renunciar à sua posição de submissão ao Outro, mas não sem a autenticação dele. Philippe Lacadée afirma que antes o adolescente usava a língua do Outro, agora não pode mais articular o "seu ser a língua do Outro". O jovem "moderno faz um uso da língua em que ele se serve dela para nela se apresentar, muito mais do que nela se representar" (Lacadée, 2012, p. 261).

No dicionário Aurélio (2009), apresentar significa *por diante, à vista, na presença de, mostrar;* e representar significa *ser a imagem, tornar presente, significar, desempenhar um papel.* Dito isso, o adolescente apenas se mostra, ainda não sabe ser, não sabe significar o que acontece no corpo e no pensamento. Ele usa a língua para se mostrar aos outros porque ainda não sabe sobre si o suficiente para conseguir significar, desempenhar um papel. Assim, ele deve passar de alguém que *se apresenta* para alguém que *se representa*. Para tanto, precisa prescindir da posição de submissão às prescrições do Outro, mas, como disse Lacadée, não sem a autenticação dele.

O jovem busca simultaneamente tutela e autonomia. Nesta busca, experimenta "seu estatuto de sujeito – para o melhor ou para o pior" e testa os limites, joga com as proibições

sociais, explora o seu lugar num mundo em que não se reconhece plenamente (Lacadée, 2007a, n.p.). O adolescente

> Inapreensível para os outros e para si mesmo, inscreve a sua experiência, frequentemente indizível, na ambivalência ou na provocação. Os limites simbólicos na relação com os outros e com o mundo se desenham onde ele experimenta a carência para dizer tudo de seu ser (Lacadée, 2007a, n.p.).

Esses limites permitem ao jovem posicionar-se como um parceiro ativo no laço social e saber o que pode esperar dos outros e vice-versa. Quando ele se separa de quem exerce a função paterna, espera experimentar o reconhecimento, um lugar na sociedade e um sentido de valor em sua vida. Alguns alcançam a idade adulta sem grandes problemas, apesar dos dilemas. No entanto, cada vez mais jovens adotam as condutas de risco como resposta às dúvidas sobre a falta a ser, ao sofrimento, à necessidade de enfrentar o mundo e de estabelecer os limites necessários ao seu desenvolvimento (Lacadée, 2007a).

Atualmente, a dificuldade de transmissão de referências orienta o encontro com os adolescentes. Isso os obriga a desenvolver soluções próprias com a exigência de estar sempre à altura. Lacadée afirma que

> os procedimentos formais "indicadores de condutas a manter", que hoje tendem a substituir os sentidos e os valores da cultura, mostram-se insuficientes e levam à tentativa de construir referências. Para dar sentido à própria vida ou enfrentar as dificuldades encontradas, cada um deve fabricar um modo de "se autorreferenciar" (Lacadée, 2011, p. 62).

Dentre as opções de saída, figura o correr risco, que pode assumir duas formas: aventura (novos aventureiros e atletas radicais) e condutas de risco. Em todas as opções, o objetivo é questionar "simbolicamente a morte a fim de saber se viver vale a pena" (Lacadée, 2007a, n.p.).

O termo *conduta de risco* é utilizado para referir-se a jovens cujo comportamento comum é a exposição a uma possibilidade não descuidada de se machucar ou morrer, de causar danos ao futuro ou à saúde. As condutas de risco manifestam-se sob a forma de toxicomania, alcoolismo, delinquência, tentativas de suicídio, fuga de escola, entre outros. Esses comportamentos os colocam em risco e afetam as chances de integração. Essas condutas emergem da indiferença familiar, do abandono, do sentimento de não-contar, mas também da superproteção e da negativa de muitos pais em assumir as suas responsabilidades como adultos. São sempre o resultado da falta de limites que nunca foram transmitidos ou

foram mal definidos. Embora existam muitas razões para se colocarem em perigo, não há como preveni-las (Lacadée, 2007a). Elas

> são solicitações simbólicas da morte na busca de limites, tentativas desajeitadas e dolorosas de se colocar no mundo, de ritualizar a passagem à idade adulta, de marcar o momento em que o agir leva vantagem sobre a dimensão do sentido. Essas condutas são maneiras de se assegurar do valor da existência, afastar o medo da inconsistência e da insignificância – **tentativas de existir, mais que de morrer** (Lacadée, 2007a, n.p.).

Nessa perspectiva, penso, a partir dos discursos dos jovens, que xingar, reclamar, chutar a capa[11], pesar a cadeia[12], não ir à aula surgem como uma maneira de lidar com o impasse estabelecido na relação com o outro que parte do impossível de dizer (Lacadée, 2018). Eles destinam suas ações aos profissionais da instituição visando serem "levados a sério", serem ouvidos. Essas ações são maneiras encontradas para assegurar que os profissionais entendam o que está sendo dito.

Esses atos também são um modo de (re)existir. Segundo Carla Capanema (2022), geralmente, os adolescentes em conflito com a lei revelam, com a repetição de seus atos, uma rotina do ato. Os atos são tentativas de inscrição, porém sem intervenção, perdem a capacidade de produzir retificação subjetiva. O ato verdadeiro é excepcional e não habitual (Capanema, 2022). Para Lacan (1963/1997), o outro que presencia o ato precisa escutar e interpretar.

Considerando as ações supracitadas, essas construções permitem dizer que o que se revelou foi a natureza ordinária desses atos. A meu ver, são simples repetições, sem retificação subjetiva, uma vez que o posicionamento dos sujeitos não foi modificado. Um aspecto que reforça essa interpretação é que, geralmente, quando um adolescente, por exemplo, chuta a capa, recebe como resposta a aplicação de uma comissão e continua agir da mesma maneira. Segundo os jovens, eles recebem "comissão para tudo": não dobrar a roupa de cama, não ir à escola, não fazer o para casa, falar alto, entre outros. O que considero um bom exemplo de banalização das ações. Segundo Capanema (2022), alguns profissionais banalizam o ato dos jovens quando retiram o sentido do ato praticado, outros se limitam a sancionar o ato na tentativa de resolver o problema por uma sentença. Assim, a sanção aplicada sem uma interpretação resolve o problema por uma sentença e banaliza o ato enquanto retira o seu sentido.

Os atos surgem da falta de entendimento e da dificuldade em falar. Falta ao

[11] Chutar a capa significa chutar a porta do alojamento.
[12] Pesar a cadeia significa aprontar, não cumprir as regras.

adolescente repertório para traduzir em palavras aquilo que deseja e o que sente (física e psiquicamente). Em alguns momentos, também falta repertório aos profissionais para entender e/ou falar com o adolescente e para lidar com o cotidiano institucional. Assim, os atos surgem como resultado do encontro dos jovens com a linguagem e com o outro. Os atos seriam a maneira pela qual o mal-estar se apresenta. Ou seja, não é um problema das unidades socioeducativas, mas um problema que ocorre na interação independente do lugar, o que não significa que deva ser ignorado. O encontro com o outro é repleto de particularidades, limites e mal-entendidos porque os encontros são cheios de especificidades e limites justamente porque o laço se estabelece em um processo em que o sujeito simultaneamente se conecta e se separa do outro por ser sustentado pela singularidade (Tizio, 2007).

3.2 Da cor ao corpo: tornar-se um adolescente negro[13]

Além dos aspectos abordados, é necessário ter em mente que a maioria dos jovens participantes deste estudo são negros, vivem numa sociedade racista e que isso deixa marcas na subjetividade. Assim, é oportuno trazer para a discussão o que a psicanálise diz sobre a operação do *devir* sujeito negro.

Segundo Neusa Santos Souza (1983, p. 77), ser negro é "criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração" a partir do conhecimento de um processo ideológico que cria, por um mito, uma estrutura capaz de prender o sujeito numa imagem alienada. Nessa medida, compreendo que ser negro/a é construir um discurso sobre si, mas não sem passar por um processo de reconhecimento. Não se trata de "uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro" (Souza, 1983, p. 77). Não há um momento determinado para que o indivíduo tome consciência de sua negritude. Muitos são os relatos que dão conta de um devir negro tardio. Frantz Fanon, conhecido por ser um crítico da dominação colonial e do racismo, autor de obras como *Pele negra, máscaras brancas* e *Condenados da Terra*, por exemplo, descobriu-se negro quando saiu da Martinica, até chegar à França se imaginava um cidadão francês.

A construção de uma identidade e a aquisição de autonomia só são possíveis mediante a construção de uma narrativa em primeira pessoa. O sujeito precisa transitar de um sujeito que usa um discurso que não é seu para um, que fala e que tomou consciência de si (daquilo

[13] *Da cor ao corpo: a violência do racism*o é o nome dado por Jurandir Freire Costa ao prefácio escrito para Tornar-se negro, que inspirou o título desta seção.

que é). O sujeito, portanto, precisa desalienar-se e identificar-se como negro. Essa desalienação passa por um reconhecimento da situação social/econômica e fenotípica. Durante um curso oferecido pelo Coletivo Ocupação Psicanalítica[14], os palestrantes enfatizaram que essa desalienação se dá por um processo duplo: a tomada de consciência de suas condições econômicas e o reconhecimento da epidermização da sua inferioridade.

No caso do negro, o processo de construção de uma narrativa sobre si não é simples, pois ele/ela internaliza, assimila e reproduz o discurso e os interesses do branco como sendo seus (Souza, 1983). O negro "nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo" (Souza, 1983, p. 34).

Para compreender essa afirmação, é necessário saber o que é o *ideal de ego – ideal do eu*. Nas palavras de Souza (1983, p. 33), o *ideal de ego* é "a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à Lei e à Ordem". No prefácio de *Tornar-se negro*, Jurandir Freire Costa (1983) chama essa instância de modelo de identificação normativo-estruturante. Para ficar um pouco mais fácil, o *ideal do eu* é responsável pelos nossos ideais reguladores; indica o que devemos ser tomando alguém e/ou valor como o ideal para autorizar o nosso desejo (Freud, 1923/1996c); é formado pelas informações que recebemos primeiro do contexto familiar, depois do contexto social (escola, rua, trabalho, etc.). Portanto, é o resultado das "experiências. Produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura" (Costa, 1983, p. 4). Em resumo, uma pessoa cria uma representação de si (o que deve ser para ser amada e para corresponder às expectativas dos outros) mediante a referência simbólica que o *ideal do eu* fornece.

Souza afirma que o *ideal do eu* do negro é branco. Ao fazê-lo, refere-se ao fato de a construção do *ideal do eu* da pessoa negra ser fundamentada em um discurso social que estabelece uma ligação direta entre o sujeito e a cultura que está diretamente associada ao discurso dominante e aos valores que ele transmite. No Brasil, o *ideal do eu* é marcado pelo racismo e pela superioridade da branquitude. Em qualquer situação, o modelo é branco. E a escolha por esse modelo é determinada à revelia do indivíduo, que deve apenas se enquadrar a ele (Souza, 1986).

O primeiro princípio fundamental imposto ao negro "é a negação, o expurgo de

[14] O Coletivo está presente nas Universidades Federais do Espírito Santo, de Minas Gerais, Rio de Janeiro e do Recôncavo da Bahia. Ele desenvolve ações clínicas voltadas à saúde mental da população negra e à formação de estudantes e profissionais de Psicologia, e não somente, objetivando promover e compartilhar práticas clínicas antirracistas. Instagram: @ocupacaopsicanalitica

qualquer ‘mancha negra’” (Souza, 1986, p. 34). Assim, como ocorre com todo sujeito, o negro tenta fazer com que o *ideal do eu* se satisfaça com o *eu ideal* (instância imaginária que remete ao que gostaríamos de ter sido). O objetivo é diminuir a distância existente entre essas duas instâncias. Essa tentativa se dá em função de o supereu bombardear o eu com exigências para se alcançar o ideal – modelo branco (Souza, 1986). Entretanto, o modelo de *ideal do eu* oferecido à pessoa negra “não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, consequentemente, realizável. O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: *o fetiche do branco, da brancura*” (Costa, 1983, p. 4) que tem como fundamento o branco como sujeito universal.

O cotidiano de uma sociedade multirracial, racista, de hegemonia branca é cheio de situações em que o indivíduo negro se depara com falsas alternativas para construção do *ideal do eu*: afirmação/negação, exploração, dominação/submissão. Na medida que não existe um nível mínimo de correspondência com o ideal, cria-se uma lacuna experimentada como sentimento de culpa, inferioridade, insegurança, angústia que causa efeitos de autodesvalorização, timidez, retraimento e ansiedade fóbica (Souza, 1983). O “negro vislumbra duas alternativas genéricas: sucumbir às punições do *superego* ou lutar, lutar ainda mais, buscando encontrar novas saídas” (Souza, 1983, p. 40).

Fanon sustenta que os “negros são comparação”, melhor dizendo, estão constantemente preocupados “com a autovalorização e o ideal do eu. Toda vez que estão em contato com um outro, surge a questão do valor, do mérito” (Fanon, 2020, p. 221). Todo autoposicionamento e toda autoconsolidação se dão por “relações de dependência com a desagregação do outro” (Fanon, 2020, p. 221). Fanon destaca, à luz de Hegel, que

> O homem só é humano na medida em que busca se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido por ele. Enquanto não for efetivamente reconhecido pelo outro, é esse outro que permanece o tema de sua ação. É desse outro, do reconhecimento por parte desse outro, que dependem seu valor e sua realidade humanos. É nesse outro que se condensa o sentido de sua vida (Fanon, 2020, p. 227).

Essa citação dialoga com as elaborações de Isildinha Baptista Nogueira (1998). A autora afirma que, antes de ser indivíduo, o/a homem/mulher é um dos semelhantes; cada indivíduo chega à autodeterminação a partir das relações que vivência. Isto é, o/a homem/mulher se constitui como tal na interação com os outros. Sendo assim, um discurso sobre si e o ato de reconhecer-se negro, anteriormente mencionados, passam pelo Outro. Os negros precisam da afirmação, mas a valorização de que necessitam é executada pelo Outro

(Fanon, 2020).

Sem dúvida, construir uma identidade negra positiva e encontrar uma maneira de escapar de um destino aparente e insistentemente traçado é uma tarefa difícil. Haja vista que essa construção se dá "em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo" (Gomes, 2005, p. 43). Neusa Santos Souza e Cristiane Silva Ribeiro[15] (2022) partilham da ideia de que há duas possibilidades de criar uma identidade negra: a política e a subjetiva. Na primeira, o sujeito contesta o modelo, que vem dos pais ou substitutos, que o ensina a ser uma caricatura do branco, e procura novas condições para construir uma identidade própria. Na segunda, o sujeito negro molda-se ao branco, o "que remete à violência cotidiana do racismo, marcada pelos ideais da branquitude" (Souza, 1983; Ribeiro, 2022, p. 107).

Parte da violência cotidiana é estabelecida pelo olhar dos outros. A dimensão do olhar possui grande importância na construção da subjetividade do sujeito negro, pois ele se sabe negro no encontro com o outro, "ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da sua melanina" (Fanon, 2020, p. 165). Ribeiro nos ajuda a entender como a dimensão do olhar é um elemento fundamental para que os sujeitos negros atinjam uma mudança subjetiva, analisando duas passagens da obra de Fanon: "o negro já não precisa ser negro, mas precisa sê-lo diante do branco" (Fanon, 2020, p. 125) e "no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa" (Fanon, 2020, p. 126). Segundo Ribeiro, esses trechos apontam que a alienação afeta a relação do negro com o seu "corpo à medida que se constitui como estrangeiro" e que há "um ponto de interrupção na dialética constitutiva em que a operação de separação" impossibilita-se em função da "densidade que esse olhar assume para o sujeito" (Ribeiro, 2022, p. 113). Isso quer dizer que o sujeito negro permanece colocado a um discurso do outro e se vê impedido de separar-se dele devido ao valor que o olhar desse outro tem na construção de um discurso sobre si.

Apoiada nas reflexões, afirmo que as marcas dos ideais da branquitude e do racismo se revelam na subjetividade do sujeito negro. Logo, elaborar a violência advinda desses dois elementos é mais uma das tarefas que cabe aos adolescentes negros (à população negra). Dessa maneira, essas construções são fundamentais para compreender, por exemplo, o motivo pelo qual os jovens geralmente têm dificuldade em reconhecer e aceitar que têm direitos.

A combinação de contexto social, socioeducativo, sentimentos e interações permite

[15] O trabalho de Ribeiro também está disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38731.

aos jovens ter imaginariamente a certeza de que, por serem/estarem "presos", "O direito que a gente mais tem lá é de ficar calado"[16]. Essa combinação estimula a crença de que o ato infracional retira os direitos, assegura o controle e a aceitação do modo como são tratados. Veja:

> **Jovem 4:** Não dobrar a roupa de cama, não ir na escola, não fazer o para-casa, falar alto... [o jovem estava falando sobre o que gera comissão]
> **Jovem 5:** Depende do humor do agente se ele tiver mais bravo é comissão certa.
> **Jovem 6:** Quer moleza, pula da tira.
> **Jovem 5:** De rocha!
> **Pesquisadora:** Eu não concordo. Pular da tira não pode ser a única opção. Acho que vocês mesmos estão mostrando que conversar é o melhor caminho. É direito! Vocês sabem o que é direito? Qual é a diferença entre direito e dever?

No enunciado "quer moleza, pula da tira", a palavra moleza está associada à morte, um indicativo de que a vida não tem valor. Por ela, o jovem verbaliza o sentimento de inferioridade vivido como autodesvalorização e reforça que "falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir" (Ribeiro, 2019, p. 64). A fala está acometida pelo discurso social, trazendo à tona aquilo que está posto pelo discurso acerca de quem importa. Trata-se de uma representação da desvalorização da vida, que neste caso pode ser tirada a qualquer momento. Lançar-se à morte parece moleza diante da falta de respostas ou da necessidade que o adolescente tem de elaborar uma resposta possível ao real da puberdade e do estar acautelado. Além disso, (re)tira(r) a vida é uma das maneiras possíveis diante da dificuldade de ser ouvido, ou ainda, mediante a impossibilidade de lidar com a angústia pela palavra (a)tira(r-se) torna-se uma opção para tira(r) o sofrimento.

À vista das primeiras seções deste capítulo, olhar a adolescência sob a ótica psicanalítica permite compreender que, assim como o adolescente encontra uma forma singular de lidar com as mudanças que surgem com a puberdade, com as violências decorrentes de uma sociedade racista enquanto se torna um jovem negro, também encontrará uma forma particular de responder ao encontro com a instituição-equipe. Nesta perspectiva, a experiência de estar acautelado e as maneiras de estruturar as relações nas unidades não podem ser reduzidas apenas à relação entre dois sujeitos – adolescentes e agentes socioeducativos. Fica evidente que o jovem não existe sem o Outro, porque ele não está imune ao discurso que o representa, ao mundo que o cerca e nem ao contexto do socioeducativo, seja ele quem for, tudo o toca. Há inúmeros atravessamentos – corpo,

[16] Fala dita durante a pesquisa-intervenção.

significantes, família, sociedade, representações, etc. – que configuram o modo (o lugar no mundo) como o jovem se identifica; e é desse lugar que ele responderá às interações. Em certo sentido, tudo o que externo ao adolescente é, ao mesmo tempo, parte inseparável dele, porque todo "sujeito é inevitavelmente social e é no espaço da intersubjetividade que ele se constitui" (Nogueira, 1998, p. 19).

3.3 O adolescente um sujeito social

Consciente de que todo sujeito é social, é necessário compreender o adolescente como um sujeito social. Para isso, estendo a articulação feita por Juarez Dayrell (2003) da noção de juventude à de sujeito social ao conceito de adolescência porque compreendo que a construção feita cabe também à adolescência. Mesmo que pareça um problema conceitual, dado que os termos adolescência e juventude não são sinônimos, embora sejam frequentemente usados como tal.

Para Dayrell (2003), existe uma necessidade ética de se observar o entorno sem desconsiderar a singularidade dos jovens e, sobretudo, de reconhecê-los fora do discurso que insiste com a tentativa de torná-los uma coisa só. As articulações do autor baseiam-se em duas questões: os jovens encontram uma saída para se construir a partir das relações cotidianas e precisam ser vistos para além do grupo ao qual pertencem. Neste estudo, essas questões encontram ressonâncias, visto que permitem compreender que, quer a palavra usada seja adolescência ou juventude, trata-se de um período em que a construção de si se dá num processo de relacionamento e interdependência com os outros.

Segundo Dayrell (2003), nosso cotidiano está repleto de representações sobre a juventude (estado de transitoriedade, visão romantizada e período de crise) e representações criadas a partir de aspectos como classe social, etnias, religião, gênero, entre outros, que influenciam em parte nossa percepção dos adolescentes/jovens.

Em muitos casos, nossa percepção dificulta a compreensão dos jovens fora do modelo esperado e fora do grupo social do qual fazem parte. Dayrell, conhecendo as implicações dessas representações, sugere questionar as imagens para não ficarmos colados aos modelos. Em outras palavras, ele propõe ir além do estatuto concebido aos adolescentes pelo outro.

Significa que é necessário enxergá-los pelo prisma da singularidade, pois

> Para efeitos desta análise, [...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar

> em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (Charlot, 2000, p. 33 e 51 *apud* Dayrell, 2003, p. 42-43).

Ele é a soma dos aspectos social e singular; sua construção ocorre por um processo contínuo e ativo, ou melhor, ele recebe as informações por meio das interações e inicia o processo de interpretação e (re)significação das informações recebidas nos contextos familiar e social em que está inserido. Como resultado, encontra um modo de ser, o lugar que ocupará na sociedade.

> Meu contato com os jovens [...] deixa muito claro o aparente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (Dayrell, 2003, p. 44).

Consequentemente, existem diferentes modos de ser. Não há uma juventude única, assim como não há uma adolescência única. Os sujeitos lidam de maneiras diferentes frente às relações, às obrigações, à ausência de saber o que fazer com o corpo (que não é mais o que ele estava acostumado), etc., resultando em diferentes sujeitos sociais. Para Miriam Debieux Rosa,

> Convocado a saber sobre si mesmo, o sujeito – vê-se obrigado a substituir as formações coletivas das que se acha excluído por suas próprias formações sintomáticas (Freud, 1921:103). Na adolescência, o sujeito é instado a tomar uma posição discursiva, estabelecendo lugares para o seu desejo e gozo. Nessa operação psíquica ele está às voltas com a construção de uma narrativa sobre sua origem, incluindo a alienação e a separação do campo do Outro, diz Poli (2003), construção nem individual, nem social, – pois as narrativas de origem podem ser abordadas tanto do lado da cultura (ou do Outro) como do lado do sujeito [...] (Rosa, 2010, p. 5).

O jovem mergulha no discurso dos outros em busca de representações ou modelos para construir sua própria representação. A identidade será construída através dos outros (por meio dos discursos, ideais, contextos familiar e social, etc.) e dos objetos (boné, colar, relógios, tênis, roupas da moda, etc.). Entretanto,

> há resistências, presentes no jogo imaginário e simbólico, que se interpõem à entrada do adolescente e do jovem na cena social, considerando suas posições e seu potencial de transformação. A pregnância imaginária dos enunciados sociais pode ser um impeditivo para o posicionamento dos jovens (Rosa, 2010, p. 7).

Na busca por uma identidade, o adolescente corre o risco de ficar colado às representações sociais. Ele pode fixar-se a um significante de tal modo que fique limitado à representação criada pelos enunciados sociais, que pode ser um obstáculo para encontrar um lugar que, por exemplo, não seja o de "perigoso". A seguir, um trecho da conversação que mostra o impacto dos enunciados sociais.

> **Jovem 2:** Eles não acreditavam em mim. Eu tava falando que tava doente, com dor de garganta, aí eu tive que [fez uma cara demonstrando].
> **Pesquisadora:** Teve que o quê?
> **Jovem 2:** Uai, ai, eu xinguei, reclamei, não fui na aula, não saí, aí eles me levaram no posto e o médico disse que eu tinha sintoma. Aí depois deu que eu tava com Covid.
> [...]
> **Jovem 2:** Eu, quando peguei Covid, fiquei duas semanas isolado e não podia nem falar com ninguém e nem falar no telefone, me deixaram. Tava todo mundo com medo de mim. Até água era difícil pra eles me darem.

Chama atenção que o jovem, estando infectado, não conseguiu vincular o medo (afastamento) da equipe ao vírus da Covid-19. Entendo que ele está completamente absorto na representação do *eu sou perigoso*. Os discursos sociais, internalizados e assimilados, criaram a representação que o jovem tem de si e tornaram-se um impeditivo para encontrar um lugar que não fosse o de alguém que provoca medo. Aparentemente, o autor dessas falas continua vinculado/fixado a um significante dado pelos outros, de tal maneira que a gravidade do vírus não foi sequer cogitada como motivo para o afastamento. Ele continua, imaginariamente, causando medo; impedido de reconhecer a gravidade do vírus; associando e reduzindo o afastamento da equipe a ele. A pregnância é o que permite ao jovem crer que os profissionais não acreditam nele e que têm medo dele. Daí a importância das considerações de Dayrell, compreender os jovens como sujeitos sociais é o que faria com que a equipe suspeitasse ser necessário explicar (deixar esclarecido e explícito) o motivo do distanciamento, mesmo ele sendo óbvio – pandemia –, pois uma explicação diminuiria qualquer possível mal-entendido.

O que eu pretendia problematizar – e esclarecer – é que compreender os jovens como sujeitos sociais refere-se a uma posição metodológica e ética, "uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando

o *outro* é ‘jovem, preto e pobre’, essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição” (Dayrell, 2003, p. 44).

3.4 O adolescente e as questões étnico-raciais: é preciso olhar os encontros cotidianos para além do óbvio

As interações que acontecem entre a população brasileira são marcadas pela diversidade étnico-racial. Entretanto, em muitos casos, essa diversidade é uma das principais causas de discriminações, hierarquizações e segregações (Jesus; Reis, 2014).

Um estudo realizado pelo Programa de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais demonstra que as desigualdades étnico-raciais que existem fora do sistema socioeducativo encontram nele ressonância, deixando claro, a meu ver, que há uma relação entre os grupos marginalizados e invisibilizados, discriminação racial, exclusão social e acautelamento. Os dados desse estudo foram coletados a partir de uma amostra de 9.400 adolescentes que cumpriam medidas de internação, internação-sanção e semiliberdade (Belo Horizonte, 2022). O perfil traçado mostra que, no período de 2018 a 2021, o público atendido era composto por adolescentes de 12 a 18 anos e jovens até os 21 anos incompletos, dos quais 69,5% tinham entre 16 e 17 anos; 95% eram adolescentes do sexo biológico masculino e 4% do sexo biológico feminino. Sobre o gênero, “o levantamento apenas foi sensível ao público *trans* que se declara do gênero feminino, totalizando 15 adolescentes atendidas. Referem-se a adolescentes travestis e transexuais (aquelas que nasceram com o sexo biológico masculino, cuja identidade de gênero é feminina)” (Belo Horizonte, 2022, p. 54). Não foram contabilizadas as pessoas *trans* que se declaram do gênero masculino e não foram coletados dados sobre os demais membros da população LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexual, Transexual/transgêneros/travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-binário e mais). É digno de nota que desses jovens, 78% eram negros/as, dos quais 55,41% se autodeclararam pardos/as, 22,97% se declararam pretos/as e 17,85% dos/as adolescentes se autodeclaram brancos/as (Belo Horizonte, 2022).

Voltando à questão das relações étnico-raciais. Elas dizem respeito às interações entre pessoas de diferentes grupos étnicos. Foram “construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (Gomes, 2011, n.p.). Em geral, as pessoas, sem se atentar, desempenham nas interações um papel social baseado

em um conjunto padrão de atos (verbais e não verbais) que seguem normas e modelos estabelecidos ao longo do processo histórico, social, político, econômico e cultural, a partir do qual a crença na existência de raças (superiores e inferiores) foi instituída como uma prática social constantemente atualizada.

Segundo Rodrigo Ednilson de Jesus e Juliana Batista dos Reis (2014), a diversidade étnico-racial interfere diretamente na socialização (aprendizagem de uma cultura), na sociabilidade (a capacidade de se relacionar em diferentes contextos sociais) e nas identidades dos jovens. Dessa forma, faz-se necessário pensar sobre o impacto produzido pela questão étnico-racial nas interações.

Para começar, observando as narrativas e as interações dos (com os) jovens negros no metrô, na rua, entre outros lugares, é possível perceber que recai sobre eles um conjunto de representações que, frequentemente, os restringem e os reduzem à condição de problema. Para Jailson de Souza e Silva (2005, p. 14), ser "negro, jovem e morador da periferia é portar um kit estigma" que está associado ao sujeito e ao espaço em que vive. Esse kit é composto por um conjunto de aspectos como cor da pele, corte de cabelo, roupa, dentre outros, que, juntos, criam a imagem de uma identidade social desqualificante e estigmatizada. A combinação desses elementos forma a representação socialmente construída para retratar os jovens negros, o que, muitas vezes, os relega ao *status* de perigosos, criminosos e/ou suspeitos.

Os noticiários comprovam a preponderância dessa representação social: Yago Corrêa de Souza[17], de 21 anos, morador do Jacarezinho, Rio de Janeiro, em 2022, foi detido ao sair de uma padaria e conduzido à delegacia por suspeita de tráfico de drogas, sendo, posteriormente, inocentado. Em 2022, Pedro Henrique Costa[18], de 15 anos, foi assassinado com nove tiros na Vila Embaúbas, no Bairro Nova Gameleira, em Belo Horizonte, após policiais confundirem um celular com uma arma.

Mas ter uma identidade social virtual estigmatizada não é exclusividade dos jovens negros, moradores de periferias e favelas, nem se limita aos adolescentes acautelados. A prova disso é que jovens negros de classe média e adultos negros também são abordados em aeroportos, supermercados e lojas. É simples comprovar essa realidade, basta dar um Google. Foi isso que fiz. Em pouco mais de 10 minutos, encontrei os seguintes casos: em 2017, Marielle Franco[19], até então vereadora do Rio de Janeiro, publicou em sua página no

[17] Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/02/07/rj-policia-pede-soltura-de-jovem-acusado-de-trafico-ao-ir-comprar-pao.htm. Acesso em: jan. 2024.

[18] Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/08/21/interna_gerais,1387945/morte-de-menor-revolta-comunidade.shtml. Acesso em: jan. 2024.

[19] Disponível em: https://www.facebook.com/MarielleFrancoPSOL/posts/procedimento-de-inspe

Facebook que passou por uma "abordagem aleatória" no aeroporto de Brasília. Em 2023, a atriz Luana Xavier[20] também passou por uma revista "aleatória" no aeroporto de Salvador. Ainda em 2023, ocorreram dois episódios envolvendo funcionários e clientes da loja Zara. No primeiro episódio, Guilherme Quintino[21], jogador do Volta Redonda, relatou que foi impedido de sair da loja Zara do BarraShopping e precisou mostrar onde colocou as peças que desistiu de comprar. No segundo, Ana Paula Silva Santos Barroso[22] informou que foi impedida de entrar na loja Zara do Shopping Iguatemi, em Fortaleza.

Esses casos mostram que o que está em jogo é a significação social atribuída ao corpo negro. As roupas, os lugares e a classe social mudam, mas um aspecto permanece inalterado: a cor do corpo. É impossível desconsiderar que isso não tenha relação com o racismo. É impossível não estabelecer uma ligação entre esses acontecimentos e o entendimento da brancura como um ideal/virtude. Impossível porque o racismo está presente em todos os aspectos da sociedade (econômico, cultural, histórico e político). Sem dúvida alguma, há padrões de comportamento que reforçam e reproduzem o racismo. Em virtude disso, devemos compreender as relações étnico-raciais para além das diferenças porque, se focarmos nelas, esquecemos que elas dependem de uma norma que serve como parâmetro para as demais (Alves, 2012).

Para Luciana Alves, os estudos sobre as relações raciais "geralmente fazem referência apenas ao problema de um Outro […] considerando diferente, específico, em contraposição ao humano, universal, o branco" (Bento, 2002, p. 41 *apud* Alves, 2012, p. 30). Os estudos acerca da branquitude aparecem como uma possível solução para esse problema. Eles surgem para "elucidar o processo de construção da identidade racial branca e as implicações desse processo para a perpetuação do racismo e das desigualdades sociais" (Alves, 2012, p. 30). Estudos demonstram que existe um "privilégio racial, aqui entendido em bases institucionais e/ou estruturais, ou seja, que constroem lugares sociais desiguais para brancos e negros, com vantagem para os primeiros" (Alves, 2012, p. 36) e que a brancura transcende as dimensões do corpo, a pele funciona como um "predicado contingente e particular" (Alves, 2012). Há

%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A9reaabordagem-aleat%C3%B3riano-aeroporto-de-bras%C3%ADlia-o-alea/360469884338610/. Acesso em: jan. 2024.

[20] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/blogs/guia-negro/2023/04/revistas-em-aeroportos-sao-realmente-aleatorias.shtml. Acesso em: jan. 2024.

[21] Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/11/13/seguranca-da-zara-e-indiciado-por-racismo-em-inquerito-que-apurou-abordagem-a-jogador-do-volta-redonda.ghtml. Acesso em: jan. 2024.

[22] Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/12/03/gerente-da-zara-no-ceara-que-proibiu-entrada-de-mulher-negra-em-loja-e-denunciado-por-racismo. Acesso em: jan. 2024.

um conjunto de atributos que permite pressupor habilidades e condutas positivas/virtuosas em relação aos sujeitos.

Atrevo a afirmar que a cor transcende o corpo também para os(as) negros(as), mas para eles(as) a cor funciona como um predicado esperado-invariável e de grupo. Esperado-invariável porque a cor é um signo – um marcador – que sempre permite inferir comportamentos e atributos negativos aos(as) negros(as) com base no aspecto físico; e de grupo porque o lugar do negro é o seu grupo, um negro representa todos os negros. As interações cotidianas, em alguns momentos, apagam a individualidade e mantêm aprisionado o sujeito negro a um único lugar social possível.

Como observou Isildinha Baptista Nogueira (1998), a estrutura social se reproduz no corpo humano, atribuindo-lhe um sentido específico que sofre variações de acordo com os diferentes sistemas sociais. A sociedade valoriza características e atributos determinados, mesmo que possam variar conforme os grupos, classes e outros. Nogueira esclarece que o corpo desempenha uma função ideológica. Isso significa que os atributos físicos podem, como dito anteriormente, ser tomados como uma garantia de integridade ou permitir concluir se um indivíduo é capaz ou não de cometer um crime.

O corpo, segundo a autora, é investido de crenças e sentimentos que fundamentam as interações. Ele atua como uma marca dos valores sociais, sendo o local onde estão fixados os sentidos e valores sociais. Assim, “o estatuto do negro na sociedade pode ser considerado como sendo determinado pelos sentidos que o corpo negro representa, na rede de unidades significativas que constituem a cultura como estrutura significante” (Nogueira, 1998, p. 44). Metonimicamente, os significantes atribuem “ao corpo negro a significância daquilo que é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da auto-representação dos indivíduos” (Nogueira, 1998, p. 44).

Na sociedade brasileira, existem vários preconceitos e rejeições em relação às estéticas negras que se baseiam na ideia de que os traços “fenotípicos encontrados em pessoas brancas são superiores aos traços negroides de pessoas pretas, pardas e, também, indígenas” (Xavier, 2020, p. 6). A população negra está sujeita aos padrões de estética corporal e expectativas que surgiram do pensamento “colonizador que inferiorizava os negros e rechaçava a sua história a fim de negar a sua humanidade e justificar a sua escravização” (Xavier, 2020, p. 64-65). As rejeições e os preconceitos não se limitam ao aspecto corporal, ao local onde o sujeito mora, dizem respeito também à estética artística (música, arte, literatura, etc.). A partir disso, os aspectos fenotípicos e artísticos são vistos sob a perspectiva sociocultural e adquirem

significados que dizem respeito à maneira e quais os juízos de valor atribuímos ao que vemos (Xavier, 2020).

No imaginário coletivo, o negro e/ou o preto simbolizam o mal, o ruim, etc. O negro representa "o arquétipo dos valores inferiores" (Fanon, 2020, p. 200). Ao mencionar o imaginário coletivo, me refiro às imagens, aos sentimentos, aos comportamentos, entre outros que são compartilhados e adquiridos socialmente (culturalmente), consequentemente, utilizados na elaboração de discursos. Sabendo disso e compreendendo que o nascimento do indivíduo é o próprio atravessamento do coletivo e do social (Freud, 1921/1996d), a assimilação do imaginário coletivo explica a maneira como o negro se vê e é visto. Isso possibilita, por exemplo, que uma jovem associe o preto à má sorte durante as intervenções. Enquanto observávamos alguns quadros (da exposição *O estranho familiar*, do artista kastylo), ela notou o desenho de um gato preto e disse: "não gosto de gato preto", questionada, afirmou que dava azar. O exemplo apresentado não é uma regra, mas ilustra as construções anteriores, mostrando que existe uma estrutura preexistente. Uma estrutura norteada pelos valores da branquitude e pelo racismo.

Para Fanon, uma sociedade racista é racista na totalidade. É preciso compreender que o racismo "é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam" (Almeida, 2018, p. 25). Segundo Silvio Almeida (2018), a raça como uma categoria de seres humanos é um fenômeno da modernidade (meados do século XVI). Raça não é um conceito fixo, trata-se de um conceito relacional e histórico, utilizado como justificativa de poder. Ela não existe enquanto fato físico, antropológico, genético. Biológica e cientificamente, as raças não existem (Almeida, 2018; Mbembe, 2014). Embora não existam, produzem efeitos sociais irredutíveis sobre os sujeitos, visto que produzem morte e continuam construindo estruturas de morte e poder. Para Thamy Ayouch[23], a raça assegura a divisão do trabalho e justifica ideologicamente o massacre e a subordinação.

> O significante racial é ainda, em larga medida, a linguagem incontornável, mesmo que por vezes negada, da narrativa de si e do mundo, da relação com o Outro, com a memória e o poder. […]. Por princípio de raça, subtende-se, aliás, a forma espectral de divisão e de diferença humana susceptível de ser mobilizada para fins de

[23] Essa construção foi apresentada por Thamy Ayouch durante a apresentação do trabalho *Psicanálise e Raça: Clínica e pesquisa*, no dia 15/04/24, em uma atividade preparatória para o IV Simpósio de P&E de Minas, realizada pelo Psilacs (Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo) e LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância).

> estigmatização e de exclusão, de segregação, pelos quais tenta isolar, eliminar e, até, destruir fisicamente determinado grupo humano (Mbembe, 2014, p. 102).

Esclarecido o conceito de raça, retomo o conceito de racismo. Ele surge do desejo de impor uma verdade ou crença específica como única e verdadeira; da aversão e, às vezes, do ódio por pessoas que têm um traço racial evidente, como: cor da pele, tipo de cabelo, dentre outros. Não é uma questão pontual, nem uma ação única, mas sim a soma de episódios que ocorrem diariamente e expõem as pessoas constantemente ao perigo, a um "padrão contínuo de abuso", que se repete, atravessa e permeia a vida "que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização" (Gomes, 2005; Kilomba, 2019, p. 85).

> [...] Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de 'colonialidade' estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e o seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (Grosfoquel, 2019, p. 59 *apud* Gomes, 2021, p. 437).

O racismo regula todas as estruturas das relações de poder porque é a base delas. Como resultado, esse princípio é responsável pela organização desigual das posições sociais.

> […] Na perspectiva decolonial o racismo é um princípio organizador, o que não significa que seja um fator determinante em última instância, que substituiria a determinação da classe pela racial. Na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir uma às outras, porém, ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outras. O princípio de complexidade é o seguinte: não se pode reduzir como epifenômeno[24] hierarquia de dominação à outra que determine em 'última instância', porém tampouco pode entender uma hierarquia de dominação sem as outras (Grosfoquel, 2019, p. 59-60 *apud* Gomes, 2021, p. 447).

A citação indica que as hierarquias não se constituem separadas e não podem ser reduzidas umas às outras, já que são coexistentes. É impraticável entendê-las sem uma completa compreensão do cenário. Observe o seguinte esquema: homem branco → mulher branca → homem negro → mulher negra. Nele (e não somente nele), a mulher negra é a

[24] No dicionário Aurélio (2009), a palavra epifenômeno tem duas acepções. Na primeira, epifenômeno é o fenômeno que é um subproduto ocasional de outro, sobre o qual não exerce qualquer influência, e do qual é dependente. Na segunda, epifenômeno é um acontecimento excepcional, acidental ou secundário, que se verifica durante um surto mórbido (Essa nota não existe no texto original).

última na hierarquia social. Os fatores que a colocam como última são: ser mulher (sexo biológico) e negra. Note que a mulher branca está à frente do homem negro, caso fosse adicionada a informação: mulher branca pobre, ainda, sim, ela se manteria à frente do homem negro devido ao privilégio racial. Não se trata de um acúmulo, mas da interseção entre os diferentes aspectos (sociais e biológicos) de discriminação. A hierarquia de dominação não acontece por acaso, nem tão pouco pode ser entendida sem considerar as outras. As hierarquias de dominação são determinadas por marcadores sociais como raça, gênero, classe social, território, etc., e suas intersecções produzem diferentes experiências. Esses marcadores são determinantes na estrutura de dominação e de opressões experimentadas pelos sujeitos ao longo da história.

Neste parágrafo, me ocupo de três concepções que considero, à luz de Almeida, fundamentais para a compreensão do conceito de racismo de forma mais didática, são elas: individualista, institucional e estrutural. No racismo individualista, não há uma sociedade/instituição racista, existem indivíduos racistas que agem em grupo ou individualmente. Nele, apenas os aspectos comportamentais são observados (Almeida, 2018). Já o racismo institucional não se restringe a comportamentos individuais. Ele é o resultado do funcionamento das instituições, são ações discriminatórias sistemáticas apoiadas direta ou indiretamente pelo Estado. Os parâmetros discriminatórios (a hierarquização) são estabelecidos conforme o entendimento de que existem raças superiores e inferiores (intelectual, cultural e socialmente), isso mantém o domínio de um grupo racial no poder. A atualização diária das ações "naturaliza" esse domínio (Gomes, 2005; Almeida, 2018; Kilomba, 2019). E o racismo estrutural é nomeado assim mediante a compreensão de que ele decorre da própria estrutura social, ou melhor, "do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (Almeida, 2018, p. 38). O "racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática" (Almeida, 2018, p. 39).

A violência do racismo resulta da sistematização e frequência das ações. A violência está na repetição e na constância das ações, que espelham um padrão histórico de abuso que inclui a violência racista e as memórias coletivas do trauma do colonialismo (Kilomba, 2019). Grada Kilomba (2019, p. 216) define "a experiência do racismo cotidiano como traumática". Para a teoria psicanalítica, o trauma apresenta

> três ideias principais implícitas: primeira, a ideia de um choque violento ou de um evento inesperado para o qual a resposta imediata é o choque; a segunda, a separação ou fragmentação, pois esse choque violento inesperado priva a relação da pessoa com a sociedade; e, terceira, a ideia de atemporalidade, na qual um evento violento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado no presente e vice-versa, com consequências dolorosas que afetam toda a organização psicológica, entre as quais se encontram pesadelos, flashbacks e/ou dor física (Bouson, 2000; Kaplan, 1990; Laplanche; Pontalis, 1988 *apud* Kilomba, 2019, p. 216).

A autora sustenta que há uma relação entre o trauma colonial e o trauma individual e explora as categorias de trauma (choque violento, separação e atemporalidade) no racismo cotidiano. Kilomba salienta que, embora não seja inesperado, o sujeito não está preparado para lidar com o racismo porque a violência e a intensidade recriam o elemento da surpresa e do choque. Além disso, o acúmulo dos eventos reproduz o trauma da história colonial coletiva.

O choque violento é a soma do ato racista e o retorno ao cenário colonial pelo ato. O sujeito é levado à alienação na tentativa de se salvar das agressões traumáticas esperadas, "pois identifica sua invisibilidade com igualdade: uma falsa equação, considerando que ele não pode escapar de sua negritude nem do racismo que o rodeia" (Kilomba, 2019, p. 218-219). Permanecer invisível (anônimo) significa evitar ser ainda mais atormentado pelo trauma do racismo. "O racismo se torna um fantasma" insuportável "para a organização psíquica, que a violência do racismo assombra o sujeito negro" como nenhum outro evento. Isto "retorna, de maneira intrusiva, como conhecimento fragmentado" (Kilomba, 2019, p. 219). Assim, a cada novo episódio, o negro é abordado "no presente como se estivesse no passado". "O passado agride no presente" (Kilomba, 2019, p. 223). O passado não é fixo, porém é atualizado a partir de um acontecimento que revive o trauma.

Dito isso, as abordagens policiais, os "olhares tortos", o atravessar a rua ou a troca de assento no metrô e outros acontecimentos como esses são experiências traumáticas. Sempre que ocorrem situações como essas, o trauma é revivido. A violência é consequência da sistematização desses episódios e, mesmo estando ciente de sua possibilidade, o sujeito nunca estará preparado para lidar com o racismo. Nota-se que as pessoas não sofrem com a melanina, mas do encontro que elas têm com as nomeações advindas da raça.

O racismo manifesta-se como práticas sociais que se mostram de diferentes maneiras em diferentes contextos (escola, material didático, mídias, etc.) e sociedades, tendo uma caracterização específica no Brasil. A seguir, apresentarei o que é o racismo à brasileira. O objetivo não é apresentar uma extensa pesquisa bibliográfica, trago o que considero relevante para a compreensão de como ele se faz presente nas nossas interações e, consequentemente,

aparece na fala dos jovens.

Para Lélia Gonzalez (2018), o racismo surge da crítica ao mito da democracia racial, que insiste em afirmar que existe uma boa convivência na mestiçagem. Essa crítica se justifica porque a história da população negra mostra o contrário. Antes da Lei Áurea, que concedeu no papel o direito à cidadania para todos, foram mais de 350 anos de escravidão. Apesar dela, o negro, que ocupou sempre o lugar de mão de obra escrava, passou a ocupar o lumpemproletariado – marginais, mendigos, prostitutas, etc. (Nogueira, 1998).

O racismo à brasileira, de acordo com Gonzalez (2018), é o produto da reunião entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Cabe um esclarecimento, a ideologia do branqueamento se baseia na transmissão de princípios que, em conjunto com o mito da democracia racial, reforçam a crença da superioridade (cultural e racial) branca. O "racismo, enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia a determinados interesses" (Gonzalez, 2018, p. 97). O "racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira" (Gonzalez, 2018, p. 191). Significa que o racismo surge como uma resposta à neurose cultural. Esta sustenta um funcionamento de dominação racial que não é neutro, seja em termos epistemológicos ou políticos. A neurose cultural do brasileiro é o fato, já mencionado, de o *ideal de eu* do negro ser um *ideal de eu* branco, a brancura (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

> Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca prova sua eficácia pelos efeitos da desintegração violenta, da fragmentação da identidade étnica por ela produzida; o desejo de branquear ("purificar o sangue", como é dito no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2018, p. 312).

Esse trecho retoma pontos já abordados: a formação da identidade e os efeitos de se ter um ideal de eu branco. Gonzalez observa que uma cultura recalcada foi criada para negar a memória (diz respeito àquilo que se sabe sem saber) e reforçar a identificação entre dominado e dominador. O principal sintoma do racismo à brasileira é a denegação que resulta do que restou da escravidão.

Gonzalez sustenta, ao analisar a estratégia adotada pelas colônias, que o racismo tem um papel crucial na internalização da superioridade do colonizador. Destaca duas faces do racismo, a partir do objetivo de exploração/opressão: aberto e disfarçado. No racismo aberto, característico das sociedades de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, a

miscigenação é inaceitável devido à ideia de pureza e superioridade do grupo branco. A separação social – apartheid – é o modelo dessa concepção. Trata-se de um racismo por segregação. No racismo disfarçado ou racismo por denegação, característico das sociedades latinas, predominam "as 'teorias' da miscigenação, assimilação e 'democracia racial'" (Gonzalez, 2018, p. 324) que se baseiam na ideologia do branqueamento, no desejo de "limpar o sangue", negando a raça e a cultura (Gonzalez, 2018). A denegação está relacionada ao fato de a sociedade denegar o racismo, camuflando e disfarçando "assim, um problema social que produz efeitos sobre o negro, afetando sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo no social; assim, não se discute o racismo que, na condição de um fantasma, ronda a existência dos negros" (Nogueira, 1998, p. 34).

Da mesma maneira que o racismo na sociedade aparece camuflado, denegado, assim acontece nos relatos dos adolescentes. Durante as intervenções, foram encontrados alguns vestígios. Em um dos encontros, um adolescente informou que: "Discriminação acontece em qualquer lugar"[25]. Essa afirmação foi feita enquanto os jovens identificavam e listavam os aspectos que os fazem ser parados pela polícia: "É, mas é a cor". Eles mostraram ter consciência de que a cor é o que os difere dos outros (daqueles que não são parados). Ela é o que os torna a "cara do freio de blazer". Entretanto, existe uma dificuldade em nomear e falar sobre o racismo. Os dois trechos mostram isso:

> **Pedro Castilho:** Você, que é um adolescente branco. Você acha que te tratam diferente?
> **Jovem:** Não sei falar não.
> **Pedro Castilho:** E os meninos, o que falam?
> **Jovem:** A gente não pode acreditar em tudo que dizem não. Se você não é e sabe o que é, para quê? Eles falam de laranja, mas não deixo entrar na minha mente não. Eu também zoo.
> **Pesquisadora:** E o que é laranja?
> **Jovem:** Assumir o trem dos outros.

> Os jovens falaram sobre as suas experiências com a arte e museus. Um deles disse que foi em duas visitas, uma no museu de Mineração e a outra na Casa Fiat. [...] Os jovens afirmaram que no Socioeducativo é comum visitar museus. Nesse momento, um membro da Comissão contou uma experiência de racismo que viveu em um museu e o quanto isso afetou a sua percepção sobre esse espaço. Essa intervenção não provocou nenhum desdobramento por parte dos adolescentes.

No primeiro, o adolescente se nega a responder ao questionamento. A evitação é uma

[25] Frase dita no quarto encontro, adiante o encontro será apresentado.

tentativa de negar o privilégio. No segundo, o silêncio feito pelos adolescentes demonstra a dificuldade de falar sobre o assunto. Por mais que exista a possibilidade de os episódios de racismo terem se tornado banais demais para serem contados, a verdade é que a violência é tanta que é preciso deixar "pra lá" até que seja possível elaborar e verbalizar seus impactos. Compreendo o silêncio, a partir de Kilomba, como uma forma de se proteger da violência do racismo. Deixar os episódios invisibilizados (os adolescentes não compartilharam possíveis episódios de racismo) é uma maneira de evitar sofrer ainda mais pelo trauma do racismo. O silêncio não prova que os jovens não foram vítimas do racismo, mostra apenas que o "'invisível' não é aquilo que não existe, mas aquilo que foi ativamente construído como inexistente" (Jesus; Reis, 2014, p. 23) discursivamente e no laço social.

O racismo está presente também na ausência, no não dito. Não é porque os episódios de racismo não são falados abertamente que eles deixam de existir, na verdade, eles estão lá camuflados entre as situações normais, entre as banalidades das interações cotidianas:

> Enquanto os adolescentes mapeavam as unidades, começaram a elencar as semelhanças e diferenças existentes. A religião está entre as semelhanças. A igreja protestante está mais fortemente representada. Os jovens disseram que sentem falta de representantes das religiões de matriz africana. O modo como um representante de uma igreja se faz presente nas unidades é uma questão importante, das três unidades que enviaram adolescentes, apenas a Unidade C não recebe a visita dele. Conforme os jovens, ele tem o hábito de insultar outras religiões como, por exemplo, o candomblé. Além de utilizar expressões como: "vocês vão para o prisional", "vão acabar indo para o inferno", entre outras. Perguntei se alguém faz alguma intervenção quando isso acontece e os adolescentes foram unânimes em afirmar que não, que os agentes acham a situação engraçada.

Esse trecho pode ser analisado sob diferentes lentes, mas me ocuparei do racismo religioso. O relato dá conta de uma prática recorrente de um representante da igreja. Minha interpretação é que os jovens acreditam que os agentes não se posicionam porque concordam com o posicionamento e as afirmações feitas. A maneira como os profissionais lidam com a situação permite que o parceiro seja violento sem ser. Melhor dizendo, o não agir dos profissionais permite a continuidade do racismo religioso sem desmerecer e/ou desvalorizar o racista (o executor da ação). Lembrando que o racismo religioso origina-se da compreensão de que existem religiões inferiores às religiões hegemônicas (Rocha, 2023). Os insultos e a ausência de representantes das religiões de matriz africana em unidades do socioeducativo violam, de algum modo, o direito à diferença. Inclusive, o artigo 124, inciso XIV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que "receber assistência religiosa, segundo a sua

crença, e desde que assim o deseje" (Brasil, 2021, p. 76) é um direito.

As unidades socioeducativas não são neutras e, tomando como bússola as falas de alguns jovens, as questões étnico-raciais permeiam, entrelaçam e atravessam todas as relações, por esse motivo não podem ser desconsideradas. Penso que, ocasionalmente, sem perceber, as unidades podem comportar-se mais como um elemento segregador do que como elemento socioeducativo. Algumas das formas de estigmatização, que ocorrem dentro e fora das unidades, estão entre os fatores que interferem na interação entre a comunidade socioeducativa e os adolescentes.

Em particular, os relatos – que dão início a esta investigação e aqueles que ocorreram durante as intervenções – me fazem pensar que a prática adotada por alguns membros da comunidade socioeducativa, mais precisamente adotada por alguns agentes socioeducativos, pode funcionar como fator de desvalorização da fala dos adolescentes e de (re)produção dos estigmas. Minha leitura é que a estrutura das interações sustenta-reforça que "eles [os adolescentes] são os presos" e contribui para o entendimento de que o ato infracional os priva de todos os direitos, garante o controle dos corpos, das ações e dos discursos e a aceitação do modo como são tratados.

Parece óbvio, né? Mas, por trás dessa obviedade, há uma estrutura dinâmica e complexa de interações que envolve uma série de acordos, conflitos, criação de imagens e estereótipos dos quais as pessoas participantes parecem (des)conhecer (Dayrell, 1996).

A obviedade assegura a naturalização de práticas que não devem ser adotadas, sem a percepção dos sujeitos envolvidos. A percepção não acontece de imediato. Parece haver uma necessidade de mediação, nesse sentido, a tomada de consciência passa por um circuito ação-reflexão-pesquisa-ação-reflexão-pesquisa[26]. Nesse circuito, a prática precisa estar sustentada por um processo contínuo de formação, que busca práticas que atuam no combate ao racismo e na descolonização de práticas socioeducativas vigentes. O processo de formação deve ser pautado por diretrizes que tratam o socioeducativo como um espaço sociocultural – que ele é – e que contemplem as semelhanças e diferenças, visto que

> O trato das semelhanças e diferenças com dignidade deveria ser o eixo orientador de todos os currículos, da formação, das práticas e de competência pedagógica e acadêmica de todas e todos que se dedicam à educação e à pesquisa no Brasil. Reconhecer e respeitar o outro é mais do que um discurso moral: é um desafio e um

[26] O circuito foi construído a partir do tripé ação-reflexão-ação, de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Ana Dilma de Almeida Pereira (2006). As autoras, por meio do tripé, apontam que a prática precisa ser realizada por um processo constante entre a ação, reflexão e pesquisa. Para elas (para mim também), a prática é indissociável da pesquisa. Dito isso, a inclusão do termo *pesquisa* objetiva deixar isso evidente, pois alguém que não está familiarizado com o tripé pode não saber que a pesquisa faz parte dele.

> dever político e ético de todas e todos que lutam por democracia e justiça social (Gomes, 2021, p. 452).

Espero que você, caro leitor, entenda que o que estou propondo é um debate crítico, partindo da constatação – também feita pelo levantamento feito pelo Programa de Atendimento Socioeducativo citado – de que as questões étnico-raciais perpassam todos os espaços. Apoiando-me nas reflexões, afirmo que adotar uma posição não-indiferente permitiria, por exemplo, aos agentes pôr fim nas atitudes do representante da igreja. No exemplo citado, uma intervenção possibilitaria mudar e desnaturalizar a conduta do representante, além de inibir e/ou diminuir a (re)produção dos estigmas e do racismo. Portanto, estou dizendo que qualquer prática requer um posicionamento não-indiferente, no qual o desafio é justamente ser um agente socioeducativo capaz de usar metodologias que apostem e respeitem a singularidade de cada sujeito e sejam norteadas, de fato, pelo "trato das semelhanças e diferenças com dignidade".

4 SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO

As interações que estão em jogo na pesquisa são as estabelecidas nos Centros Socioeducativos, portanto o conceito de socioeducação se faz importante. Antes de falar sobre, trago um pouco sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o responsável pela implementação da socioeducação no Brasil.

O Estatuto foi sancionado pela Lei n.º 8.069, em 13 de julho de 1990. É o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente; é o resultado de uma ação coletiva entre "parlamentares, governo, movimentos sociais, pesquisadores, instituições de defesa dos direitos da criança e do adolescente, organismos internacionais, instituições e lideranças religiosas, entre outros atores" (Brasil, 2021). O Estatuto inclui os avanços propostos pela Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e coloca em prática o regulamentado pela Constituição Federal, que garante que

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Quando o assunto é o modo como crianças e adolescentes eram vistos, existe um antes e depois do ECA. Até a criação do Estatuto, eles eram vistos como objetos do direito; a partir dele, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direito, observando sua condição de pessoas em desenvolvimento (Saraiva, 2006). Isso significa que, sem distinção, crianças e adolescentes passaram a ter todos os direitos fundamentais à pessoa, sendo asseguradas todas as oportunidades com a intenção de garantir desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (Brasil, 2021). É importante dizer que o Estatuto atribui responsabilidade aos responsáveis em relação à criança e ao adolescente, bem como ao adolescente por seus próprios atos no caso de infração. Assim, o adolescente pode e será responsabilizado, recebendo uma sanção, contanto que sua finalidade seja pedagógica.

Nem sempre foi assim, a percepção e o tratamento dos adolescentes em relação à responsabilidade penal possuem três etapas: na primeira, não existia diferença de tratamento entre adolescentes e adultos, ambos eram responsabilizados da mesma forma (exceto os menores de 7 anos); a segunda tem um caráter tutelar. Na Europa, havia uma legislação e uma administração especializada na questão do menor que foi trazida para a América Latina, esse

regime tutelar seguiu até 1989. Em 1989, com a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, surge a terceira etapa (e atual fase), caracterizada como a etapa da separação, participação e responsabilidade. Nesse momento, o ECA inaugura a responsabilidade penal dos adolescentes (Méndez, 2006). Agora, eles são responsabilizados pelo ato, mas não podem ser responsabilizados como um adulto. Para qualquer aplicação de medida, observa-se a capacidade de cumprimento, as circunstâncias e a gravidade da infração; uma vez confirmada a prática do ato infracional e a capacidade de cumprimento, podem ser aplicadas medidas como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional, entre outras.

No Estatuto, é possível verificar em que consiste cada medida, os critérios de aplicação, os prazos, as informações acerca da organização estrutural, o funcionamento das instituições que prestam atendimento e os direitos e deveres de todas as partes (adolescente, responsável, instituição em que ocorrerá o cumprimento e Estado) envolvidas no processo de cumprimento da medida. O Estatuto não apresenta informações que permitam dizer com clareza o que é, de fato, a socioeducação. Fica esclarecido que a socioeducação surgiu com o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Conforme o artigo 1º da Lei,

> § 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (Brasil, 2021).

Nessa medida, o Sinase (e o Estatuto) é a forma de garantir que o adolescente não pague como um adulto, responsabilizando-o sem a perda dos direitos. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo[27] permite compreender que, antes de ser incorporado ao Estatuto,

> No ano de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA aprovou e publicou a resolução n.º 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Neste mesmo ano, outro

[27] Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2021).

> conjunto de propostas foi encaminhado ao Congresso Nacional para que se fizessem detalhamentos e complementações ao Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, no que diz respeito ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, o que deu origem à Lei Federal n.º 12.594/2012, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 18 de janeiro de 2012 (Brasil, 2013).

A partir de outras leituras, é possível afirmar que Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos redatores do ECA, concebe o termo socioeducação a partir dos estudos de Anton Makarenko. O termo foi retirado do Poema Pedagógico de Makarenko. O objetivo era romper com os padrões punitivos e de criminalização da pobreza, transformando as medidas "prescritas aos 'menores infratores' em 'Medidas Socioeducativas' impostas a adolescentes em conflito com a lei", ou seja, queriam promover uma ruptura com o padrão adotado pelas medidas determinadas pelo Código de Menores (Santos, 2020, p. 188), pretendiam evidenciar o caráter pedagógico das medidas, romper com a lógica punitiva e adotar uma prática que responsabiliza o adolescente pelo ato e oferece "condições para a construção de autonomia e acesso a direitos sociais por meio de políticas públicas" (Santos, 2020, p. 188).

Com base nesse panorama e apoiada na natureza das ações socioeducativas, penso que, apesar do termo socioeducação nesta pesquisa estar associado às medidas, ele não se refere apenas a elas, mas a todo processo de formação de qualquer criança e/ou adolescente, pois a

> socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes (Brasil, 2013, p. 8).

4.1 A medida socioeducativa de internação

Após a apresentação do conceito de Socioeducação, é crucial compreender o contexto geral em que ocorrem as interações que são objeto desta pesquisa. Todos os adolescentes participantes estavam (ou estiveram) cumprindo medida socioeducativa de internação, portanto, é preciso entender os aspectos básicos dela para, posteriormente, elaborar as reflexões.

A Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE), vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), é responsável pela execução das medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade em Minas Gerais. De maneira direta ou em parceria, fica a cargo da SUASE/SEJUSP realizar o atendimento aos adolescentes

conforme a legislação, incluindo as medidas legais e normativas à política de atendimento socioeducativo estabelecida em nível estadual. A SUASE cabe planejar, disciplinar, organizar, coordenar, gerir, supervisionar e executar a política de atendimento socioeducativo a fim de permitir a integração social e a interrupção da trajetória de infração dos jovens. Além de ser responsável por articular parcerias com instituições (públicas, privadas e ONGs) que fortaleçam a política de atendimento, monitorar, avaliar e fiscalizar o atendimento realizado nos Centros Socioeducativos (Belo Horizonte, 2022).

Desde 2021, a SEJUSP e o Instituto Elo firmaram uma parceria que estabelece o vínculo de cooperação por meio do Contrato de Gestão, conforme estabelecido na Lei Estadual n.º 23.081/2018[28] e no Decreto Estadual n.º 47.553/2018[29]. O contrato estabelece a cogestão de unidades socioeducativas de internação e internação provisória em Araxá, Belo Horizonte, Ipatinga, Sete Lagoas, Tupaciguara, Uberaba e Unaí.

Passo à medida. Conforme o artigo 121 do ECA, a "internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (Brasil, 2021, p. 74). Ela surge como último recurso, significa que será aplicada apenas quando não houver outra possibilidade mais adequada. O artigo 122 esclarece que a internação será aplicada quando o ato infracional envolver grave ameaça ou violência contra a pessoa, quando houver reiteração de infrações graves, ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida (Brasil, 2021).

Durante o cumprimento,

> Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:
> I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
> II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
> III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
> IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
> V - ser tratado com respeito e dignidade;
> VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
> VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
> VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
> IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
> X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
> XI - receber escolarização e profissionalização;
> XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;

[28] Lei Estadual n.º 23.081, de 10 de agosto de 2018. Dispõe sobre o Programa de Descentralização da Execução de Serviços para as Entidades do Terceiro Setor e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23081/2018/?cons=.

[29] Decreto n.º 47.553, de 07 de dezembro de 2018. Regulamenta a qualificação de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização Social e a instituição do contrato de gestão e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47553/2018/?cons=1.

> XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
> XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
> XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
> XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade (Brasil, 2021, p. 75-76).

A medida deve ser cumprida em uma instituição de atendimento exclusiva para adolescentes, considerando os aspectos: idade, estrutura física e gravidade do ato infracional. O Sinase determina que a execução da medida deve contemplar simultaneamente os aspectos sancionatório e pedagógico. Embora seja um programa de regime fechado, os adolescentes acautelados podem realizar atividades externas mediante uma avaliação da equipe técnica. Em Minas Gerais, as atividades externas fazem parte da metodologia de atendimento das unidades, sendo reconhecidas como um fator importante no processo de socioeducação. Compreende-se que elas contribuem para o exercício da cidadania, proporcionam autonomia e protagonismo, fortalecem a capacidade de responsabilização dos jovens (Brasil, 2021; Belo Horizonte, 2022). Essa compreensão possibilita, por exemplo, a participação dos adolescentes em atividades como as oferecidas pela Comissão de Mobilização e Participação Juvenil.

Essa medida não possui um prazo definido, contudo não deve exceder o período de três anos de internação. Dessa forma, uma vez atingido o tempo mencionado, o adolescente deve ser liberado, colocado em um regime de semiliberdade ou liberdade assistida (Brasil, 2021). Cabe dizer ainda que, conforme previsto no Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais, não há um período

> mínimo de cumprimento para a proposição do desligamento/progressão, considerando que a lei apregoa que a avaliação da medida pode ocorrer a qualquer tempo, e que o próprio caso, com suas peculiaridades, é que deve apontar para a necessidade de manutenção ou de finalização da privação da liberdade (Belo Horizonte, 2022, p. 23-24).

4.2 A função dos agentes socioeducativos: apresentada pelos documentos legais e pelos adolescentes

É evidente que os Centros Socioeducativos sofrem influência de fatores relacionados à própria instituição, aos sujeitos, ao discurso jurídico, à sociedade, entre outros. Todos esses fatores interferem no trabalho de todos os profissionais e nas interações cotidianas. Os relatos (que originaram a pesquisa e os que ouvi durante a sua realização) me levam a afirmar que

parte dos problemas das interações entre os adolescentes e os agentes está relacionada às atribuições do cargo e ao modo como são desempenhadas. Compreendo que as atribuições influenciam como os agentes são percebidos e, consequentemente, justificam a maneira como eles são retratados discursivamente. Para verificar se essa hipótese é verdadeira, é imprescindível entender em que consiste o trabalho deles.

Toda Unidade Socioeducativa tem uma equipe que executa a proposta pedagógica da socioeducação, conforme a legislação e diretrizes vigentes, composta por: gestores, técnicos, agentes de segurança socioeducativos, socioeducadores, monitores, auxiliares educacionais, oficineiros, administrativos e serviços gerais. Esses cargos são divididos em equipes: administrativa, de atendimento, de segurança e de serviços gerais. O agente socioeducativo é membro da equipe de segurança (Belo Horizonte, 2022).

A instituição da carreira de agente de segurança socioeducativo e das suas responsabilidades é feita pela Lei n.º 15.302/2004[30]. Segundo o

> Art. 4º – São atribuições gerais do Agente de Segurança Socioeducativo:
> I – exercer atividades de vigilância e escolta nos espaços intramuros e extramuros nos estabelecimentos da Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas, zelando pela integridade física, mental e emocional dos adolescentes em regime de internação e semiliberdade;
> II – garantir a integridade do patrimônio e a segurança dos servidores em exercício nas unidades de atendimento;
> III – assegurar o cumprimento das medidas socioeducativas;
> IV – atuar como orientador no processo de reinserção social do adolescente em conflito com a Lei (Brasil, 2004).

Os outros artigos da Lei referem-se ao ingresso e ao desenvolvimento na carreira. Na minha opinião, em nenhum ponto do texto fica claro o caráter pedagógico das atribuições e nem das medidas socioeducativas. Penso que o documento tem como foco principal o caráter de segurança, algo que se reflete até no nome do cargo: agente de segurança socioeducativo.

Essa lacuna é resolvida por meio do Programa de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais, da Resolução SEJUSP 498-2022[31] e do Regimento Único dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais[32]. Esses documentos descrevem as atribuições

---

[30] Lei n.º 15.302, de 10 de agosto de 2004. Institui carreira de agente de segurança socioeducativo do grupo de atividades de defesa social do poder executivo. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15302/2004/#:~:text=INSTITUI%20A%20CARREIRA%20DE%20AGENTE,DEFESA%20SOCIAL%20DO%20PODER%20EXECUTIVO.

[31] Resolução SEJUSP 498-2022. Institui as Normas e Procedimentos de Segurança do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais - NORPSS, no âmbito da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Disponível em: https://www.galaxcms.com.br/imgs_redactor/4793/files/T2(16).pdf.

[32] O Regimento institui, no âmbito da SUASE, o Regimento Único dos Centros Socioeducativos de Minas Gerais. Disponível em: https://www.galaxcms.com.br/imgs_redactor/4793/files/T3(1).pdf.

gerais e específicas a serem desempenhadas por cada componente da equipe de segurança e esclarecem que a função do agente socioeducativo tem uma dimensão de segurança, mas que também é fundamentada em ações educativas.

A seguir, apresento as atribuições específicas descritas no Edital n.º 01/2022, de 5 de agosto de 2022, do concurso público para agente de segurança socioeducativo, aberto pela SEJUSP. Saliento que elas concordam com as atribuições informadas nos documentos citados. Além disso, vale dizer que agrupei os incisos observando os verbos de ação e fiz algumas alterações no texto base para torná-lo mais breve e de fácil compreensão, sem causar prejuízo ao conteúdo.

Feito os esclarecimentos, as funções específicas são: a) atuar com moderação no processo socioeducativo dos jovens via diálogo, orientação e mediação de conflitos, tendo a contenção como última opção; atuar como um canal de comunicação entre o adolescente e os outros setores. Em emergências, intervir por meio de contenção e primeiros socorros, quando necessário, utilizando intervenções pedagógicas após a situação ser controlada; b) participar da elaboração, execução e avaliação do Plano Individual de Atendimento (PIA) e de reuniões (técnicas e administrativas) quando solicitado; c) registrar as irregularidades e fatos relevantes ao atendimento técnico e aqueles relacionados à entrada e saída de visitantes; d) efetuar e controlar a movimentação interna de adolescentes, acompanhando os atendimentos técnicos e outras atividades internas (como lazer, escola, refeições) e externas. Efetuar: a identificação e a revista no adolescente, a vistoria nos pertences do jovem durante a admissão, as movimentações internas, externas e desligamento, a revista no funcionário e vistoria em seus pertences, a revista no visitante e vistoria em seus pertences; e) vistoriar periodicamente os alojamentos; as cargas e os veículos que chegam às unidades. Conferir e identificar diariamente a quantidade de jovens do local; f) planejar, preparar e executar as movimentações externas com a equipe técnica; desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições gerais; g) zelar pela ordem, disciplina e segurança.

Em geral, as disposições presentes nos documentos regulamentadores indicam que o trabalho do agente deve ser orientado por medidas preventivas e de promoção de direitos. Em relação à segurança, elas mostram que as práticas não devem seguir um enfoque tradicionalista e repressivo. O objetivo é que a atuação do agente seja similar à dos socioeducadores e monitores. Ou seja, os três devem criar condições para que as medidas socioeducativas sejam executadas segundo o viés educativo, em consonância com as leis vigentes e as diretrizes da SUASE (Belo Horizonte, 2022).

Durante as intervenções, os adolescentes falaram sobre a função e as práticas adotadas pelos agentes. As tabelas seguintes ilustram as caracterizações mais usadas pelos adolescentes para a função. Nelas (e nas tabelas que ainda serão apresentadas), as respostas foram transcritas, mantendo a maneira como foram ditas e/ou escritas. Na tabela 1, apresento as respostas obtidas via questionário. Na tabela 2, trago as informações que surgiram nos encontros.

Tabela 1 – Visão dos adolescentes sobre a função dos agentes

Perguntas	**Respostas**
Para você qual é a função do agente socioeducativo?	"Ajudante"
	"Servir. Mais não fazem a obrigação que é servir."
	"Acompanhar o adolescente, exemplo: tirar e colocar na cela"
	"Segurança"
	"Para ajudar a nos socializarmos"
	"Segurança"

Fonte: questionário aplicado pela autora

Tabela 2 – Visão dos adolescentes sobre a função e algumas práticas dos agentes

Frases usadas para descrever qual é a função do agente:	"Bater chave."
	"Tem uns que nem bater chave bate."
	"Eles falam que tão pagando para ficar atoa."
	"Fazem nada."
	"perriando o preso"

Fonte: relatos dos ateliê-conversação

Comparando as funções descritas nos documentos legais e as ditas pelos jovens, existem pontos em comum: segurança, servir, ajudante, acompanhar, bater chave. Os jovens utilizam um termo para representar a função de forma completa. Em outras palavras, eles substituem as atribuições específicas do cargo – controlar a movimentação interna de adolescentes, acompanhar os atendimentos e zelar pela ordem, disciplina e segurança nas unidades – pelos significantes que as representam. Ao afirmar que os agentes não "Fazem nada", "Tem uns que nem bater chave bate", os adolescentes fazem referência à questão da segurança/vigilância, considerando que, sempre que nos deparamos com alguém responsável pela segurança de algo e/ou de uma instituição (como uma loja, um banco, etc.), os vemos: parados, observando, conferindo. O que se vê nas definições é o aspecto diário e burocrático (atribuições gerais) do trabalho: segurança, cuidado e vistoria. A Tabela 2 corrobora com essa

ideia, dado que demonstra que, para os jovens, as ações relacionadas à ordem e à segurança estão atreladas a *não fazer nada*, *ficar à toa*.

Apesar de existirem circunstâncias que desconheço, pois a enunciação não permite tomar ciência de tudo, é perceptível pelos relatos que os adolescentes sabem diferenciar a contenção da agressão, principalmente sabem que, em alguns casos, a contenção é a única opção viável.

Jovem: Você... se um adolescente e um agente fala alguma coisa. Em quem você acredita? No adolescente infrator ou no agente?
Pedro Castilho: Eu quero saber. Em quem acreditam? [todos os adolescentes riram]
Jovem: No agente.
Jovem: Você acha que a equipe técnica vai ficar de que lado?
Pesquisadora: Então, não dá para denunciar?
Jovem: É deixar para lá.
Jovem: Eles sabem bater.
Pesquisadora: Você já apanhou?
Jovem: Nuh!
Pedro Castilho: É como? Com cassetete?
Jovem: Que cassetete, que nada. É bicudo, pontapé.
Jovem 3: Em mim, ninguém bateu não. Eles sabem. Eu vou sair.

Pesquisadora: Tô vendo que vocês gostam dele, toda hora vocês tão chamando ele.
Jovem 1: Ele é de boa.
Pesquisadora: O que faz dele um agente diferente dos outros? O que faz dele um gente boa?
Jovem 5: Ele faz o trabalho dele.
Pesquisadora: Mas os outros também, não fazem?
Jovem 7: Não. Nem sempre. Ele faz o serviço dele, se precisa ele faz a contenção.
[...]
Jovem 1: Ele trata com respeito. Dá para conversar.
Jovem 7: Ele é presepeiro. Igual a gente.
Os outros dois jovens da unidade sorriem e concordam.
Pesquisadora: Mesmo ele fazendo a contenção, ele ainda é gente boa?
Jovem 7: É. Ele tá fazendo o trabalho dele. A gente aprontou e ele fez o dele.
Jovem 1: Ele faz a contenção, mas não humilha, não bate. Ele só faz a contenção.
Jovem 4: Só os anjinhos. [é o termo usado para dizer que ficam algemados com as mãos para trás].
Quando questionados se a humilhação/agressão é frequente, os jovens responderam positivamente.
Jovem 6: Comigo não aconteceu. Mas, já vi muito.
Jovem 1: Às vezes ...
Pesquisadora: Às vezes?
Jovem 1: Dia sim e dia não.
Pesquisadora: Isso é muito frequente ... uai.
Jovem 6: Sorri.

As frases: “Eles sabem bater”, “Que cassetete, que nada. É bicudo, pontapé” e “Passei foi roia[33], me colocaram de escorpião” dizem respeito às agressões sofridas e/ou presenciadas. Os fragmentos elucidam que o problema não é a contenção, mas o jeito como ela foi/é realizada. Aparentemente, alguns agentes não agem com moderação mediante um conflito. Nesses casos, a contenção é utilizada como punição. Os fragmentos mostram a adoção de uma prática inadequada e a frequência com que os jovens são submetidos às situações de humilhação e agressões.

As interações entre adolescentes e agentes são repletas de particularidades, tornando o processo interacional complexo, difícil e desafiador. As tabelas 3 e 4 apresentam o que o agente faz para facilitar ou dificultar a convivência.

Tabela 3 – O que facilita e dificulta a convivência

Perguntas	**Respostas**
O que o agente faz que facilita a convivência e o que ele faz que dificulta?	“Ele bate”
	“Intermediação de conflitos”
	Facilita: “X umilde” [X equivale ao nome do agente] Dificulta: “Negar voz e sem umildade”
	“Ajuda, auxilia, proteção”
	“Respeito”

Fonte: questionário aplicado pela autora

Tabela 4 – Algumas das dificuldades existentes nas interações

Frases e trechos de encontros que descrevem a interação entre os adolescentes e os agentes:	“Conversar com eles é difícil também do jeito que a gente fala.”
	“Quando eles acham que tão certos, não dá pra conversar nada, não, é só comissão.”
	“Depende do humor do agente se ele tiver mais bravo é comissão certa.”
	“É difícil conversar.”
	Jovem 5: Não fala direito. Jovem 2: Não me trata bem. Por que tenho que fazer diferente? Jovem 1: Quando o agente trata com educação, é diferente.
	Jovem 2: Eles dão andamento, é para falazada ... ideia errada. Pesquisadora: Como? Não entendi. Jovem 2: Tipo... se eu tô conversando com o cara do outro alojamento e a gente começa.

Fonte: relatos dos ateliê-conversação

A falta de diálogo e a dificuldade de estabelecer um diálogo com os agentes foram

[33] Gíria usada para indicar quando uma pessoa passou por uma situação difícil.

assuntos recorrentes. Os jovens sabem com quais agentes podem conversar, já que “depende muito do plantão”, “tem agente que é tranquilo e outros são travados”, “travados literalmente”. Devido à natureza específica do cargo, todos os agentes deveriam atuar como um canal de comunicação entre os jovens e a equipe técnica, mas parece que essa mediação nem sempre acontece. Discutirei a queixa relacionada à ausência de circulação do discurso no capítulo 5.

É concebível argumentar que, nas interações, o respeito é uma questão. As interações estão condicionadas a ele, portanto, o desrespeito tem uma implicação prática: “Não me trata bem. Por que tenho que fazer diferente?”. Isso indica que o respeito é visto como um caminho recíproco, onde é imprescindível respeitar para ser respeitado. Assim, um agente torna-se merecedor de respeito em decorrência do respeito que denota e vice-versa. O respeito está diretamente ligado ao fato de o adolescente não se sentir ouvido/compreendido ou “não poder falar”.

> **Pesquisadora:** Qual é a forma de vocês conversarem nas unidades? Dá para resolver as coisas “pela conversa”?
> De modo geral, eles falaram (queixaram-se) que “é difícil conversar” e que preferem às vezes “barulho mesmo”, “chutar a capa” ou xingar. Quando perguntei se isso ajuda, a resposta foi que “não adiantava muito”.
> **Jovem:** Para conseguir as coisas, tive que ficar bem-comportado.

Esse excerto mostra que invariavelmente os jovens encontraram modos de serem ouvidos, mesmo que seja pelos atos. Ao serem questionados sobre as alternativas e possibilidades de diálogo com os agentes, alguns jovens evitaram a discussão, outros se mostraram céticos com a possibilidade de mudança de cenário.

> **Jovem 2:** Conversar com eles é difícil também do jeito que a gente fala.
> **Pesquisadora:** Mas, não dá para fazer igual vocês fizeram aqui? Falar que está difícil de entender?
> **Jovem 1:** Quando eles acham que tão certos, não dá pra conversar nada, não, é só comissão.
> **Jovem 4:** Não dobrar a roupa de cama, não ir na escola, não fazer o para-casa, falar alto... [o jovem estava falando sobre o que gera comissão]
> **Jovem 5:** Depende do humor do agente se ele tiver mais bravo é comissão certa.

> Os adolescentes têm certeza de que não haverá mudança na relação entre eles e os agentes.
> **Jovem 2:** A não ser pra frente. Não sei como a geração dos adolescentes tão vindo aí. Agora não vai mudar.

Por mais que eu tente puxar algo diferente. A única sugestão que surge é
Jovem 2: Não ir preso.
Todos os jovens sorriem.
Pesquisadora: Mas nessa aí todos aqui já falharam. Porque todo mundo já foi ou está, né? Então, o que dá pra fazer?
Jovem 2: Não ir preso de novo.

Um dos membros da Comissão questionou se as assembleias poderiam solucionar alguns problemas, se elas não poderiam ser um espaço interessante para "melhorar a relação" ou pelo menos ser um espaço para fazer sugestões sobre o cotidiano.
Jovem 1: Assembleia parece que piora.

Os fragmentos sugerem que há algo na interação que "é irreparável porque a própria linguagem está minada por alguma coisa que nenhum discurso consegue dizer, ou mesmo, conter" (Di Ciaccia, p. 19, 2005) justamente porque o problema é da linguagem. Mas, se o problema é da linguagem, por que eles passaram a acreditar na possibilidade de conversar durante as intervenções? O "jeito que a gente fala" apontado como um problema também está presente nos nossos encontros e eles sinalizaram isso, confirmando que não se trata de um problema exclusivo da interação adolescente e agente, mas de um problema que pode ser encontrado nas interações em geral. A diferença reside na maneira como a fala é acolhida, ela provoca o deslocamento de posição e, inclusive, permite tratar o mal-estar pela palavra e não pelo ato.

No segundo fragmento, aquilo que, a princípio, era uma queixa em relação ao outro se transformou num momento de responsabilização. Os adolescentes se implicaram na ação, ou seja, reconheceram e assumiram a sua parcela de responsabilidade. Ao afirmar que uma alternativa é "Não ir preso de novo", compreendo que Jovem 2 está dizendo que a transformação deve começar por ele.

As assembleias foram sugeridas como uma possibilidade. Mas aparentemente existe uma ineficiência na solução das situações levadas ao conhecimento via assembleia, além disso, "Assembleia parece que piora". Essa frase ilustra a sensação de que a assembleia não possui valor. Segundo os adolescentes, a relação fica ainda pior quando reclamam da postura dos agentes. Os relatos não proporcionam uma compreensão aprofundada do cenário de realização das assembleias. No entanto, acredito que a metodologia adotada não assegura a não identificação dos autores das queixas e que não existe uma regularidade na execução das assembleias (mesmo considerando uma única unidade).

Como já foi mencionado, nem sempre os adolescentes conseguem responder ao mal-

estar pela palavra. As tabelas 5 e 6 apresentam alguns dos arranjos construídos pelos jovens para lidar com as situações que os desagradam.

Tabela 5 – Algumas maneiras de responder ao mal-estar

Perguntas	Respostas
O que você faz quando um agente faz ou fala alguma coisa que te desagrada, magoa ou irrita?	“Dormir”
	“Me protejo, atacando”
	“Xuto capa, discutir e não abaixa cabeça”
	“Não precisei pensar nisso”
	“Fico quieto”

Fonte: questionário aplicado pela autora

Tabela 6 – Algumas maneiras de responder ao mal-estar

Frases e trechos de encontros que mostram o que os adolescentes fazem quando um agente faz ou fala alguma coisa que os desagrada ou irrita:	“barulho mesmo”, “chutar a capa” ou xingar.
	“Eu partia para dentro deles”
	Pesquisadora: No encontro anterior, vocês me disseram que dependem do agente para tudo. Mas … ai, como fica no caso do plantão que não tem diálogo? Jovem 1: Ai, é esperar. Pesquisadora: Esperar? Jovem 2: Quando eles quiserem. Jovem 3: A hora é deles

Fonte: relatos dos ateliê-conversação

Os agentes foram apontados como um dos fatores que dificultam o cumprimento da medida.

Tabela 7 – Dificuldades e sugestões de melhoria

Perguntas	Respostas
O que torna mais difícil cumprir a medida? Você teria alguma sugestão para melhorar?	“Ficar preso, ficar solto”
	“ficar com a saudade”
	“Ficar dentro da cela e muitos agentes folgados”
	“Ficar a tras das grades”
	“Privado de liberdade”

Fonte: questionário aplicado pela autora

Tabela 8 – Dificuldades e sugestões de melhoria

Frases e trechos de encontros que mostram o que torna mais difícil cumprir a medida e sugestões de melhoria.	“Melhora as refeições. Atividades no horário certo. Assembleia não serve pra nada. Eu manda eu ir enbora”
	“Melhora os agente”
	“Acelerar o Alvará

Fonte: relatos dos ateliê-conversação

É inegável que a atuação dos agentes tem um impacto direto no dia a dia e no cumprimento da medida dos jovens. O agente pode causar alterações no humor, agitação, raiva, entre outros. Um dos nossos encontros, por exemplo, foi impactado: um adolescente sempre que compareceu aos encontros mostrou-se extremamente solícito, participativo e tranquilo. Certo dia, no trajeto, teve um desentendimento, quando chegou à Faculdade de Educação (FaE) estava agitado e bravo.

> Adolescentes começaram a falar sobre a relação com os agentes. Tudo começou porque dois jovens vieram à UFMG de ônibus e o agente não deu dinheiro para comprar cigarro.
> **Membro da Comissão 1:** Mas você sabe que ele não pode, né? Vocês são adolescentes.
> **Jovem 7:** Todo agente dá. Você sabe, né?
> **Jovem 1:** Aquele agente é perriado. Ele tá começando agora.
> **Pesquisadora:** Começando agora?
> **Jovem 1:** É, ele era porteiro. Agora é agente. Tá com medo.
> **Jovem 4:** Não custava nada.
> **Jovem 1:** Eu já falei, não preciso do dinheiro dele. Tem gente que me fortalece.
> **Membro da Comissão 1:** Mas vocês sabem que é função dele. Que ele não pode. Se fosse eu ... também não daria.

Esse caso permite concluir que, em uma mesma unidade, há diferenças na maneira como se realiza o trabalho. É extremamente importante que as instituições tenham e observem suas particularidades e que cada profissional conserve sua singularidade. O problema se instaura quando os profissionais de uma mesma unidade adotam posturas diferentes diante de uma norma/regra. Entenda que o caso de cada adolescente é norteador da prática. E o sistema socioeducativo sabe e faz uso disso, tanto que a equipe formula para cada jovem um Plano Individual de Atendimento. Nessa medida, as regras podem ser flexibilizadas observando a particularidade do caso. No entanto, se as regras são alteradas, ou melhor, se há um desvio da regra sem uma justificativa clara ou se a exceção à regra se torna a regra, isso dificulta os novos arranjos e altera a estrutura de todas as interações. O exemplo mostra isso. Segundo o

relato, todos os agentes fornecem o cigarro, logo, aquele que não o fornece torna-se o “agente perriado”. Em tal circunstância, não fornecer o cigarro tornou-se a exceção. Por sua vez, ser o único que fala não a esse tipo de solicitação colocou o agente em uma posição do Outro absoluto (a reencarnação da lei). Especificamente, a negativa não foi interpretada pelo jovem como *existe uma regra e o agente também está sujeito a ela*. A negativa, ao contrário, tornou o agente mais um indivíduo que sacaneia que não entende o que o jovem precisa.

Em geral, uma parte dos agentes é nomeada como “pela ordem”, “gente boa” e a outra parte é chamada de “perriados”, “folgados”. O que os diferencia? Poderia responder simplesmente: o respeito e a disposição para o diálogo. Mas compreendo que a diferença passa também pela transmissão. Alguns agentes encontram dificuldade em transmitir tudo aquilo que a função (ordem, disciplina, segurança, vistoria) carrega e, simultaneamente, estabelecer uma proximidade com o adolescente. Veja, todos os agentes “gente boa” mantêm uma relação de proximidade com os jovens. Entretanto, sustentam os limites, resultado de uma boa transmissão da posição/função do agente. Apesar da proximidade, nas interações os limites são respeitados, os jovens sabem que os agentes devem cumprir o papel deles.

Por falar em transmissão, compreendo, a partir dos relatos, que não há nada nas interações e na condução delas que deixe claro para os jovens que a segurança, a vigilância e o controle são tarefas de todos da comunidade socioeducativa. Por exemplo, um monitor ou um socioeducador, ao acompanhar as atividades ou circular pela unidade, executa essas mesmas ações. No entanto, no discurso, esses significantes são empregados apenas para se referir aos agentes. Dessa forma, a transmissão é falha ou pelo menos não é clara o bastante, dando a impressão de que essas ações são exclusivas aos agentes socioeducativos. Penso ainda que um agente, ao se desviar de uma regra sem compartilhar o novo combinado com os demais, coloca aqueles que a seguem ou não a flexibilizam em uma posição difícil de sustentar e reforça a ideia de que todos os agentes são perriados, folgados e ruins.

Diante de tudo o que foi dito nesta seção, a expressão *manejar o cotidiano* pode ser usada para descrever/resumir a função de um agente. As falas revelaram que essa não é uma tarefa simples. Retomando a hipótese inicial, creio ser possível concluir que alguns adolescentes e agentes estão presos aos significantes: segurança e vigilância. Sendo possível encontrar vestígios deles nas nomeações apresentadas a respeito da função e da prática dos agentes, considero que os significantes estão pulverizados nos enunciados. Além disso, compreendo que existe uma linha tênue entre manejar-circular e controlar a instituição. Muitas vezes, as atribuições que envolvem a movimentação, intervenção, observação e

registro do cotidiano institucional colocam o profissional em uma posição de *Olho Vivo* que, em muitos momentos, é interpretada como vigilância, controle ou "não faz nada".

Outro ponto importante, uma instituição precisa fornecer limites, não dá para aceitar tudo, não dá para atender a todas as demandas na íntegra. Ou seja, é importante ter regras, é importante ter disciplina, caso contrário, as instituições não funcionariam. No entanto, a aplicação das regras e da disciplina não deve se limitar à execução de uma rotina ou punição. Não se trata de somente ditar regras, mas de propiciar a problematização dos atos e da posição do sujeito no processo, pois o propósito das regras (lei) e da disciplina não é ensinar ou ressocializar, mas regular e amenizar os efeitos das interações com o Outro.

Além disso, dado que a queixa mais recorrente é a falta ou a dificuldade de diálogo e o "não poder falar", e considerando que um dos objetivos do sistema socioeducativo é promover um atendimento humanizado, é importante dizer que "obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase 'coisa' e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários" (Freire, 1987, p. 72). Em outras palavras, não é parte do que é visto como uma prática revolucionária, nem tão pouco socioeducativa. A mudança do contexto descrito pelos jovens passa pela oportunização do diálogo, da fala. Como Freire, acredito que "o diálogo, como encontro dos homens para a 'pronúncia' do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização" (Freire, 1987, p. 77). Portanto, um atendimento fundamentalmente humanizado passa pelo diálogo, passa por uma prática orientada pelo diálogo e pelos obstáculos que advêm dele.

5 NO INVISÍVEL DO COTIDIANO

5.1 Interações e discursos

O discurso é o principal fator (ou pelo menos o mais citado) de distanciamento e aproximação. Sendo assim, há a necessidade de me deter um pouco na compreensão de alguns aspectos acerca do discurso. Para as discussões, tomei os estudos de Bakhtin e Foucault. Esclareço que entendo ser possível estabelecer uma aproximação entre os autores, pois, em linhas gerais, ainda que pareçam falar de coisas distintas, ambos compreendem o discurso como uma prática discursiva (a linguagem em uso). Isto é, compreendem o discurso como um fenômeno da comunicação que ocorre por meio de enunciados, permeado por vozes sociais, determinado nas/pelas situações interacionais. O discurso é compreendido como aquilo que extrapola o enunciado.

A partir dessas definições, o discurso só existe na forma de enunciação. Esta é o "produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor" (Bakhtin, 2006, p. 114). Cada enunciação ocorre por meio de um processo contínuo e constante entre os enunciados individuais dos outros. Em outras palavras, o nosso discurso é impregnado das palavras dos outros, mais ou menos alteradas ou assimiladas, mais ou menos conscientes e atualizadas (Bakhtin, 2006). Independentemente da ocasião, a enunciação corresponde apenas a uma parcela do todo porque

> [...] por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). […]. A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. […]. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (Bakhtin, 2006, p. 126).

Nesse sentido, como Bakhtin, penso ser uma espécie de ficção tomar a linguagem apenas do ponto de vista do falante, sem a necessidade de uma relação com o outro, já que a comunicação discursiva é um processo muito mais complexo. A maneira como aprendemos, vivenciamos, absorvemos, reatualizamos e a influência exercida pelo discurso (imediato e precedente de outrem) está relacionada a um processo – individual e social – que considera a

função, o objetivo e o enunciatário (Bakhtin, 2006). Consequentemente, a transmissão do discurso não é aleatória, cada vez que uma pessoa fala, "sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções" (Bakhtin, 1997, p. 315-316) podem ser identificados pelo/no discurso.

Todo discurso é, essencialmente, uma resposta. Nessa medida, o discurso e o contexto narrativo não podem, portanto, ser vistos fora de uma relação recíproca. Assim, uma investigação mais próxima do real só é possível se considerarmos que os discursos refletem a recepção ativa da fala alheia. O que "é perfeitamente compreensível, pois, como sabemos, a unidade real da língua realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo" (Bakhtin, 2006, p. 148-149). O dialogismo é princípio constitutivo da linguagem e condição para a construção do sentido do discurso, que ocorre entre discursos (textos) e entre interlocutores.

Quanto ao diálogo entre os discursos, as "relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o 'outro' são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados, os discursos são, portanto, um 'tecido de muitas vozes' de natureza ideológica" (Barros, 2005, p. 32-33). Ressalto que o autor distingue a ideologia oficial (sistemas ideológicos) da ideologia cotidiana. A primeira diz respeito às diferentes formas de cultura, como a arte, a moral, o direito, entre outras. Por outro lado, a ideologia cotidiana "constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência" (Bakhtin, 2006, p. 121). Isto é, a ideologia cotidiana está relacionada ao aspecto sociológico, por exemplo, a família, a classe social, o papel desempenhado pelo indivíduo socialmente, etc., é aquela construída a partir das vivências. Segundo Bakhtin, os sistemas ideológicos "cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem, por sua vez, sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia" (Bakhtin, 2006, p. 121). Então, o ouvinte, ao reconhecer e compreender o significado do discurso, adota, simultaneamente, uma ativa posição responsiva em relação a ele, concorda ou discorda, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., considerando as ideologias. Com isso,

> A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. (Bakhtin, 1997, p. 313).

Quanto ao diálogo entre interlocutores, Barros destaca, a partir Bakhtin, quatro aspectos do diálogo entre interlocutores: a) a interação entre interlocutores, pois a interação, como já mencionado, é a base fundadora da linguagem (do discurso); b) o sentido e a significação construídos na produção e na interpretação dos discursos; c) a intersubjetividade precede a subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não só estabelece a linguagem e dá sentido ao discurso (texto), mas também constrói/constitui os próprios sujeitos que produzem o enunciado; d) a concepção bakhtiniana de sujeito assinala a relação entre os sujeitos em interação e a relação destes com a sociedade (Barros, 2005).

Outro aspecto relevante é o modo como se dá a transmissão do discurso. Bakhtin, em *O discurso de Outrem*[34]*,* ao falar sobre outros pesquisadores, que já estudaram as formas de transmissão do discurso de outrem, afirma que eles erraram em estudá-lo desvinculado do contexto narrativo porque "o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo" (Bakhtin, 2006, p. 151). Dessa forma, vale reforçar que o "discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal" (Bakhtin, 2006, p. 151-152). Bakhtin questiona em que direção pode desenvolver-se "a dinâmica da inter-relação entre o discurso narrativo e o discurso citado" (Bakhtin, 2006, p. 152). Segundo o autor, há uma tendência geral que visa preservar a integridade e autenticidade do discurso do outro (Bakhtin, 2006, p. 152).

Contudo, cabe observar que a transmissão e a percepção do discurso de outrem ocorrem de maneira distinta no discurso escrito e no oral. No discurso escrito, as vozes são apresentadas por meio de estratégias discursivas que permitem fácil identificação, por exemplo: discurso direto é demarcado pelo uso das aspas, do itálico, do recuo, etc.; discurso indireto aparece sinalizado por expressões como: segundo, de acordo, entre outras. Esses recursos tornam nítidos os limites entre o discurso citado e o do autor do enunciado. No discurso oral, como no caso deste estudo, o reconhecimento das outras vozes não é tão claro, pois a oralidade mascara as vozes e torna audível apenas uma voz. Isso significa que, mesmo que o sujeito esteja "cheio de palavras interiores" (Bakhtin, 2006, p. 151), o que se ouve é o resultado (a resposta) do processo ativo do falante, ou seja, o que se escuta é apenas o resultado da construção interna (compreensão e apreensão) e do reflexo de um discurso externo. Assim, na fala dos adolescentes, não foram apenas eles que falaram, pois o discurso

[34] Trata-se do nono capítulo da obra Marxismo e filosofia da linguagem.

deles (como qualquer outro) é/está habitado pelas vozes da família, da sociedade, da comunidade socioeducativa, etc.

Curiosamente, embora o discurso seja, em essência, uma repetição reatualizada de outros, pois não há enunciados que nunca foram ditos, todos estão interligados, ainda assim o discurso mantém seu caráter único, individual, não-reproduzível e irrepetível.

Para Bakhtin,

> Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (Bakhtin, 2006, p. 131).
>
> Entretanto, se nos limitássemos ao caráter não reiterável e historicamente único de cada enunciação concreta, estaríamos sendo medíocres dialéticos. Além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma *significação*. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos (Bakhtin, 2006, p. 132).

Ou seja, a partir dos autores, o enunciado caracteriza-se por sua materialidade repetível e a enunciação por sua singularidade e por sua natureza social. Assim, o enunciado – sua formação discursiva – é repetível porque suporta paráfrases, isto é, a mesma informação pode ser dita em palavras diferentes, preservando o conteúdo (a informação). Enquanto a enunciação é única e irrepetível, porque o acontecimento possui data e lugar determinados. Talvez um exemplo torne isso mais claro. Veja: “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão”, cada vez que esse enunciado é dito (pelo mesmo sujeito ou por sujeitos diferentes), trata-se de uma nova enunciação (acontecimento com data e lugar), mas o conteúdo é uma paráfrase de “o negro é um ser inferior” que ainda pertence ao conteúdo racista (o conteúdo é o que repete). Nessa medida, portanto, o discurso é aquilo que vai além do enunciado.

As definições às quais recorri foram importantes para analisar as interações que se desenvolvem nos Centros Socioeducativos, pois, embora não se refiram diretamente a esses espaços, mostram que o discurso é constituinte e mediador de todas as interações, das identidades e da subjetivação dos sujeitos. Assim, tomando os discursos dos adolescentes, foi possível vislumbrar, por meio das análises que tecem e atravessam este estudo, por exemplo, como os adolescentes percebem a interação, como eles representam a si e aos agentes, e como eles se veem representados pelo discurso dos agentes. Compreendo que, embora estejam

revestidos de uma aparente transparência, há entre o adolescente e o agente socioeducativo, entre os relatos que cada sujeito fez de si e o relato que ele fez do outro, uma diferença de valores e lugar. Além disso, os relatos foram construídos em um entre-lugar, na fronteira entre adolescentes, agentes, contexto e eu (e os outros membros da Comissão de Mobilização e Participação Juvenil). Nessa medida, meu trabalho como pesquisadora foi captar e/ou fazer surgir algo na enunciação que nenhum deles havia enxergado; o que estava velado sobre eles, sobre os agentes e sobre como se dá e os efeitos das interações.

5.2 Procedimentos que atuam no controle da produção dos discursos

O discurso é sempre uma resposta que surge no diálogo entre discursos e entre interlocutores, cuja transmissão não é acidental (não é aleatória). No processo discursivo, existem procedimentos que controlam a produção e trabalham para a monologização do discurso. O funcionamento desses procedimentos merece atenção, visto que as análises das interações foram realizadas com base nos discursos. Compreendê-los é importante, não para relacionar as falas a cada procedimento, mas para considerar (até mesmo questionar) o seu impacto nas interações cotidianas.

Para Foucault, "a produção *do discurso,* é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigo, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (Foucault, 1996, p. 9). Antes de acontecer, os discursos já foram submetidos à seleção e ao controle por meio de procedimentos internos (ações adotadas pelo discurso na execução do seu próprio controle) e externos (ações adotadas sobre o discurso influenciando sua elaboração).

O primeiro grupo apresentado pelo autor refere-se às ações ligadas aos sistemas de exclusão que consistem em procedimentos externos. Segundo o autor, a interdição é o método mais conhecido desse grupo. Existem três tipos de interdições: o tabu do objeto (não pode ser dita qualquer coisa), o ritual da circunstância (não é em qualquer situação) e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (não são todos que podem falar). Essas interdições se sobrepõem, se reforçam, se anulam e se modificam continuamente (Foucault, 1996).

> Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto

> não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1996, p. 10).

O discurso é muito mais complexo do que aparenta porque é construído e adaptado às circunstâncias, permitindo ocultar e/ou expressar as informações. Sobretudo, porque por meio dos discursos, entre outras coisas, se estabelecem, se propagam e se difundem relações de poder, leis, ideologias cotidianas e sistemas ideológicos.

O segundo procedimento é da separação e rejeição, que trata do direito privilegiado, ou melhor, quem pode falar. Para explicar esse princípio, o autor usa o discurso do louco, contrastando a razão e a loucura. Segundo Foucault, desde a Idade Média, o discurso do louco não teve a mesma circulação que os demais, podendo o discurso ser considerado nulo e inaceitável, ou, uma vez ouvido, era tratado como "uma palavra de verdade". Enfim, excluído ou investido secretamente pela razão, a rigor ele não existia. É preciso dizer que a loucura era identificada pelas palavras, "elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas" (Foucault, 1996, p. 11). Até o final do século XVIII, o discurso do louco era apenas ruído, tendo apenas valor simbólico no cenário em que o louco aparecia (nas clínicas). Foucault afirma que não se pode dizer que isso tenha desaparecido,

> basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos. E mesmo que o papel do médico não fosse senão prestar ouvido a uma palavra enfim livre, é sempre na manutenção da cesura que a escuta se exerce (Foucault, 1996, p. 13).

Assim, toda produção do discurso passa sempre por um processo de separação e/ou rejeição, o que significa que sempre há um corte mesmo quando o discurso é dito. O direito privilegiado, na prática, não se trata de não permitir que as pessoas falem, mas de legitimar e/ou deslegitimar aquele que fala e, consequentemente, aquilo dito por ele.

É importante ter em mente que, ao afirmar que *não podem falar*, os adolescentes não estão se referindo ao ato de falar, logo, a fala não deve ser interpretada literalmente. O enunciado indica o sentimento de não se sentir ouvido, é uma metonímia que representa uma condição vivenciada fora do socioeducativo e que, a meu ver, é reatualizada nas interações nas unidades. Digo isso porque, fora das instituições, eles pertencem a um grupo de pessoas historicamente silenciado. Existe uma lógica que invisibiliza e desvaloriza a fala desses

jovens, que reproduz uma cultura do medo e que liga e/ou restringe esse grupo exclusivamente à violência e à criminalidade, independentemente da condição de acautelamento. Nesse cenário, esses jovens não fazem parte do grupo que tem o direito privilegiado.

Segundo Kilomba (2019, p. 42), o ato de falar é uma espécie de acordo entre quem fala e quem escuta, e ouvir é uma "autorização em direção à/ao falante", consequentemente, "alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida". Em qualquer conversa, há uma expectativa de que maneira o que é dito será recebido e compreendido. Quando as expectativas criadas pelos jovens são frustradas, surgem diferentes interpretações, tais como: "O direito que a gente mais tem lá é de ficar calado", "Lá, respeitar, respeitar e ficar calado" e outras paráfrases. Assim, trata-se da percepção, ou seja, se o jovem percebeu a atribuição de legitimidade àquilo que foi dito pelo interlocutor. Ao relacionar os enunciados com o contexto institucional descrito, a maneira (a resposta, o tempo de resposta, aspectos verbais e não verbais, etc.) como o interlocutor recebe a fala é o que permite aos jovens concluírem que as suas falas não foram legitimadas, que o direito privilegiado se limita à comunidade socioeducativa – ao agente. A conduta do interlocutor também é responsável por separar os discursos em verdadeiros e falsos.

Para Foucault, se descermos ao nível de proposições no discurso, a distinção entre verdadeiro e falso não é arbitrária, nem variável, nem institucional, nem violenta. Por outro lado, se refletirmos sobre qual foi a vontade de verdade ao longo dos séculos ou "o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se" (Foucault, 1996, p. 14). A verdade estava associada à pessoa autorizada (de direito) e conforme o ritual. Porém, ela foi deslocada para o próprio enunciado, "a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a referência" (Foucault, 1996, p. 15). A vontade de verdade, último princípio do grupo de procedimentos,

> como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo atribuído (Foucault, 1996, p. 17).

A vontade de verdade efetua-se por uma espécie de "consenso da verdade". Existe um sistema (suporte e distribuição) histórico institucional coercitivo que assegura ou inclina-se a exercer sobre os demais discursos uma espécie de pressão. Ela atravessa os dois primeiros procedimentos, tornando-os frágeis e incertos enquanto não para de se reforçar e se tornar incontornável (Foucault, 1996).

O segundo conjunto de procedimentos apresentado por Foucault está ligado aos processos que produzem internamente a rarefação dos discursos; os próprios discursos se controlam. Esses procedimentos funcionam como regras "de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso." (Foucault, 1996, p. 21). O comentário é o primeiro princípio apresentado. Foucault observou que não existem narrativas maiores que não tenham sido contadas, que podemos assumir que nas sociedades existe frequentemente uma espécie de desigualdade entre discursos: discursos que se "dizem" no cotidiano (nas conversas) e que se passam pela ação que os pronunciou; e os discursos que produzem uma série de novos atos de fala que os retornam, os transformam, ou seja, os discursos que indefinidamente são ditos e/ou serão ditos.

O comentário possui duas funções: a primeira é possibilitar a construção de novos discursos que emergem de narrativas maiores (discursos literários, científicos, religiosos, etc.). A segunda é dizer *enfim* o que circulava calado no *texto primeiro*. O comentário talvez não passe de uma repetição daquilo que já foi dito (Foucault, 1996). Ele

> conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (Foucault, 1996, p. 25-26).

Essa citação retoma algo que já foi tratado no subitem anterior, o caráter repetível do enunciado e o caráter irrepetível da enunciação. Isto é, o comentário mantém o conteúdo do discurso, a parte que se repete, mas a enunciação é da ordem do acontecimento, é nova, única. Por isso, o novo não está no que foi dito (na informação, no conteúdo), mas na situação (no acontecimento).

O princípio do autor é complementar ao princípio anterior. Foucault não entende o autor como o indivíduo que escreve/pronuncia o texto, mas "como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência"

(Foucault, 1996, p. 26). Foucault não nega a existência do escritor/falante, porém apresenta o autor como uma função. Isso significa que o "criador" do texto é (ou pode ser) diferente do sujeito do enunciado, pois o autor é uma função que pode, em determinadas condições, ser desempenhada por diferentes pessoas.

O terceiro princípio do grupo são as disciplinas relativas e móveis que permitem a criação ilimitada de novos discursos, se obedecerem a regras. A organização das disciplinas se opõe aos princípios mencionados anteriormente: ao princípio do autor, pois "se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos" (Foucault, 1996, p. 30); e ao comentário, por ser "aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados" (Foucault, 1996, p. 30). O autor nos lembra que a disciplina não é a soma de tudo que se pode dizer sobre algo; também não é uma compilação de tudo o que se pode esperar que seja consistente ou sistemático sobre os mesmos dados. Expõe que as disciplinas são feitas dos erros e das verdades; tendo o erro um papel positivo, em muitos casos inseparável do papel atribuído à verdade. As disciplinas fixam "os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras" (Foucault, 1996, p. 36).

O terceiro grupo de procedimentos apresentado por Foucault está relacionado à rarefação dos sujeitos que falam. Aos indivíduos impõem-se regras que não são acessíveis a todos; as pessoas não entram na ordem do discurso se não cumprirem determinados requisitos ou se não estiverem qualificadas para fazê-lo. Fazem parte desse grupo de procedimentos: o ritual, as sociedades de discurso e as doutrinas.

O ritual determina as qualificações que os falantes devem ter, os gestos, o comportamento, as circunstâncias que devem acompanhar o discurso. Além disso, estabelece a eficácia presumida ou forçada dos discursos, seu efeito sobre aquele a quem se dirige e os limites de seu efeito coercitivo. Segundo Foucault, os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos e, às vezes, políticos são indissociáveis do ritual que define características específicas e os papéis para os sujeitos que falam (Foucault, 1996).

Com um modo de funcionamento um pouco diferente, existem "'sociedades de discurso', cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição" (Foucault, 1996, p. 39). Para Foucault, as sociedades de discurso não existem mais como antes, podem existir muitas outras que funcionam de maneira diferente, segundo um regime diferente de exclusividade e de difusão.

Como último elemento, têm-se as doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas, etc.), que permitem aos indivíduos propagar pelo compartilhamento um conjunto de discursos que definem sua pertença mútua. A fidelidade doutrinária põe em questão tanto o enunciado quanto o sujeito que fala, e um através do outro. As doutrinas conseguem vincular o indivíduo a alguns discursos, enquanto os restringe de outros, contudo conseguem usar certos discursos para unir os indivíduos entre si e diferenciá-los de todos os outros (Foucault, 1996). Elas efetuam "uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam" (Foucault, 1996, p. 43).

Os estudos de Foucault mostram que as proibições, os tabus, as limitações e restrições dominam, ao menos em parte, a produção e a circulação do discurso em qualquer lugar, pois não há lugar livre de procedimentos de controle do discurso. Assim, não é diferente no socioeducativo. Embora não sejam facilmente identificáveis, esta pesquisa demonstra que nele existe rarefação dos discursos.

Na realização das análises, foi importante compreender os acontecimentos discursivos. Foucault faz o seguinte questionamento:

> [...] se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo? Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. […]. Enfim, se é verdade que essas séries discursivas e descontínuas têm, cada uma, entre certos limites, sua regularidade, sem dúvida não é menos possível estabelecer entre os elementos que as constituem nexos de causalidade mecânica ou de necessidade ideal. É preciso aceitar introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos. Aí também se faz sentir a ausência de uma teoria que permita pensar as relações do acaso e do pensamento (Foucault, 1996, p. 58-59).

Foucault propõe tratar "não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos" (Foucault, 1996, p. 59). Um acontecimento é o aparecimento da singularidade. Para Foucault, a noção de acontecimento, herdada dos historiadores, deve ser utilizada para entender o discurso como fenômeno que surge em séries regulares que permitem determinar o lugar de um acontecimento discursivo e as condições de ocorrência (Freixo, 2020).

Em geral, o enunciado ganha formas diferentes, mas o conteúdo se repete. É a repetição que justifica a necessidade de não observar o discurso apenas tomando as significações prévias, pois se somente os sentidos anteriores têm valor, não é necessário estudá-los porque a resposta já foi dada. A atenção a essa especificidade não invalida que os

discursos são de fato repetições atualizadas de outros discursos. O que ela faz é reforçar que os discursos não podem ser compreendidos fora da enunciação e destacar a necessidade de ir contra a tentativa de monologização que promove o apagamento das pessoas e do discurso individual.

A tentativa de monologização do discurso não é apenas do agente, como, por vezes, parece, mas também dos adolescentes. O que me permite afirmar isso é que, em todos os encontros, os jovens marcam a existência dos "bons agentes", aqueles com quem é possível conversar; entretanto, a narrativa privilegia os "maus", os "perriados", aqueles com quem a conversa é quase impossível. Isso ocorre porque os adolescentes também exercem controle discursivo, determinando a narrativa transmitida. É claro que os discursos se cruzam-ignoram-excluem, trazendo à superfície o que é relevante para a situação interacional. Todos estão o tempo todo escolhendo o que circula.

A não circulação do discurso é uma questão que aparece na fala dos jovens. Discursivamente, isso pode ser representado por: "não fazem nada" ou "não dão andamento". Essas expressões são os nomes dados ao processo de controle dos discursos. É interessante notar que eles sabem como essa rarefação é realizada, mantida e com quem falar para que o discurso circule:

> "depende muito do plantão", "tem agente que é tranquilo e outros são travados", "travados literalmente" (frisou um adolescente).

> **Pesquisadora:** No encontro anterior, vocês me disseram que dependem do agente para tudo. Mas… ai, como fica no caso do plantão que não tem diálogo?
> **Jovem 1:** Aí, é esperar.
> **Pesquisadora:** Esperar?
> **Jovem 2:** Quando eles quiserem.
> **Jovem 3:** A hora é deles.

Pensando naquilo que circula, anteriormente falei, a partir de Foucault, da existência dos enunciados primários (narrativa maior). Penso que os socioeducativos têm seus próprios enunciados primários. Explico. Cada adolescente, agente, unidade torna-se personagem de uma narrativa que dá início aos comentários. Veja, a transcrição abaixo:

> **Jovem 3:** Ela [monitora] aumentou a história. Ela falou que eu era bandidinho lero-lero, falei para ela perguntar na quebrada se eu era lero-lero mesmo. Mas, ela falou que a ameacei de morte.
> **Pesquisadora:** E qual é o problema de ser bandidinho lero-lero? Você precisa provar

alguma coisa?
Jovem 3: Porque na cadeia tudo vira história.
Pesquisadora: Mas precisa ser assim?
Jovem 3: É assim.
Jovem 2: Não dá pra ficar pra trás.
Todos parecem concordar com isso.
Pesquisadora: Então, uma coisa pequena no socioeducativo vira coisa grande?
Jovem 3: Sim, vira.
Jovem 2: Qualquer coisa é motivo.

A partir desse trecho e de outras falas, compreendo que os enunciados primários que mencionei são formados pelo percurso de cada indivíduo. Esses enunciados são compostos por: ato infracional, o nome (apelido), a quebrada, tudo o que ele vive e faz dentro da unidade. A narrativa maior vai sendo atualizada a cada nova admissão (caso haja nova admissão no sistema) e repassada de tal forma que todos saibam os feitos de cada um. A proliferação dos comentários é um dos motivos que torna tão difícil "deixar pra lá" quando há qualquer conflito porque, uma vez que se *deixa pra lá*, essa ação se torna parte da história que será transmitida aos outros. E cá entre nós, ninguém quer levar a fama de lero-lero. Nesse sentido, os comentários são parte da base estrutural das interações entre adolescentes e agentes. Eles determinam e interferem nas respostas/modo de cada um e, de certo modo, consequentemente, dificultam a mudança de posição (o giro do discurso).

Diante de tudo que foi exposto, os procedimentos de controle do discurso são uma estratégia construída na interação que determina aquilo que circula. Segue um trecho do relato que ilustra essa afirmação.

Jovem 2: Eles dão andamento, é para falazada ... ideia errada.
Pesquisadora: Como? Não entendi.
Jovem 2: Tipo ... se eu tô conversando com o cara do outro alojamento e a gente começa a brincar que tá brigando, isso chega na direção rapidinho. Eles ligam até o rádio para todos da unidade ouvirem.
Jovem 1: Para atendimento, não fazem nada. Às vezes fingem passar o rádio só para o adolescente achar que eles estão solicitando atendimento, outras vezes saem da visão e não fazem nada.
Jovem 4: Eles até desligam o rádio e ficam fingindo que tá batendo rádio.
Todos os jovens começam a falar e a rir ao mesmo tempo.

Aqui, o poder de controlar é o efeito global (Foucault, 1987). Em outros termos, o procedimento de controle dos discursos se dá pelo modo de administrá-los. É um controle estabelecido mediante um exercício contínuo que amplia e/ou desenvolve um funcionamento

que é a todo o momento reforçado. Desse modo, as interações discursivas (ou não) entre os jovens e os agentes não se dão simplesmente por meio de um jogo entre quem tem ou não tem poder, trata-se do estabelecimento das interações a partir de uma construção que passa e precisa de todos da comunidade socioeducativa para se sustentar.

5.3 Outros procedimentos de controle: o que o espaço das unidades esconde-revela

As falas dos adolescentes indicaram que existem outros métodos de controle que vão além dos tratados no subitem anterior, mostraram que o caráter disciplinar e punitivo é apenas uma das várias facetas das instituições. Há uma aparente busca pelo controle e pela disciplina. Então, o objetivo agora é fazer uma topografia dos outros procedimentos de controle que estão presentes nas unidades socioeducativas de internação e têm efeitos nas interações. Abordarei, a partir de Foucault (1987), a questão do poder associado à disciplina e como essa conexão aparece no cotidiano. Posteriormente, a partir de Achille Mbembe (2018), analisarei como a administração do espaço e dos jovens apresentam componentes da necropolítica.

Começo, reforçando que a disciplina é essencial para garantir o funcionamento das unidades. No entanto, isso não impede que ela se apresente como uma tentativa de docilizar os corpos, de modo a submetê-los às normas que fazem parte da estrutura institucional.

Docilizar é o ato de tornar dócil. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 118). Segundo Foucault, um corpo dócil é um corpo útil e disciplinado que sabe ler e mantém os acordos (in)visíveis. A noção de docilidade “une ao corpo analisável o corpo manipulável” (Foucault, 1987, p. 118). Garantir a disciplina é uma maneira de controlar os indivíduos, ou melhor, as ações deles. Para estabelecê-la, recorre-se a vários procedimentos relacionados à organização e à arquitetura (Foucault, 1987). No caso do socioeducativo, podemos citar alguns dispositivos que podem ser utilizados a fim de criá-la: a organização do espaço, do tempo (da televisão, do banho, etc.) e da rotina (horário das atividades, da escola, entre outros), o controle das atividades (internas e externas), a vigilância constante, dentre outros.

Para Foucault, no contexto institucional, existe uma “microfísica do poder” composta por “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo” (Foucault, 1987, p. 120). Assim, a “disciplina é uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 1987, p. 120). Ela se torna a forma estruturada e organizada das interações por meio dos detalhes. Trata-se de

"pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza" (Foucault, 1987, p. 120). Considerando as unidades de internação, dentre esses detalhes, estão os aspectos físicos.

O Sinase, na seção III, no seu artigo 16 dispõe que:

> [...] A estrutura física da unidade deverá ser compatível com as normas de referência do Sinase.
> § 1º É vedada a edificação de unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais.
> § 2º A direção da unidade adotará, em caráter excepcional, medidas para proteção do interno em casos de risco à sua integridade física, à sua vida, ou à de outrem, comunicando, de imediato, seu defensor e o Ministério Público (Brasil, 2021, p. 146).

A Resolução n.º 119[35], de 11 de dezembro de 2006, do CONANDA, descreve quais são essas normas de referência mencionadas no artigo. Ela é responsável por definir as condições do espaço físico, da infraestrutura e da capacidade que devem ser garantidas pelas medidas socioeducativas de semiliberdade, internação provisória e internação. As orientações foram elaboradas com base no "projeto pedagógico e estruturadas de modo a assegurar a capacidade física para o atendimento adequado à execução desse projeto e a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes" (Brasil, 2006, p. 50). A tabela a seguir apresenta os parâmetros que as unidades de medida de internação devem atender.

Tabela 9 – Espaços e aspectos físicos do programa socioeducativo de internação.

Aspectos físicos a serem considerados	**Internação**
Condições adequadas de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança	
Espaços adequados para a realização de refeições	
Espaço para atendimento técnico individual e em grupo	
Condições adequadas de repouso dos adolescentes	
Salão para atividades coletivas e/ou espaço para estudo	
Espaço para o setor administrativo e/ou técnico	
Espaço e condições adequadas para visita familiar	
Área para atendimento de saúde/ambulatórios	
Espaço para atividades pedagógicas	
Espaço com salas de aulas apropriadas contando com sala de professores e local para funcionamento da secretaria e direção escolar	

[35] A Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20119%2C%20de%2011,Socioeducativo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.

Espaço para a prática de esportes e atividades de lazer e cultura devidamente equipados e em quantidade suficiente para o atendimento de todos os adolescentes	
Espaço para a profissionalização	

Fonte: Brasil (2006, p. 50)

Todos os espaços listados acima podem ser observados nas plantas das unidades produzidas pelos adolescentes durante a pesquisa. No entanto, em função da necessidade de manter o sigilo, esses desenhos não serão apresentados. Apenas em um deles, os jovens demarcaram todas as divisões espaciais sem as nomear. Os desenhos mostram que as unidades estão organizadas em partes: escola (salas de aula, biblioteca), moradia (alojamentos/núcleos), saúde (enfermaria, dentista, sala de atendimento individual), profissionalizante (oficinas), convívio social (quadra, sala de jogos, sala de visitas, espaço de oração), administrativa (coordenação, direção, etc.). A maioria delas é composta por um conjunto de blocos conectados lateralmente e interligados por corredores por onde se dá a circulação dos jovens e das equipes socioeducativas. Essa configuração favorece o efeito todos vigiam-veem todos, embora o ambiente tenha mais finalidades do que vigiar-ver. Além disso, a configuração não só regula o trânsito, como também proporciona o controle e a segurança dos ambientes. Essa arquitetura afeta e torna as interações mais difíceis. O próprio Sinase reconhece que:

> O espaço físico e sua organização espacial e funcional, as edificações, os materiais e os equipamentos utilizados nas Unidades de atendimento socioeducativo devem estar subordinados ao projeto pedagógico, pois este interfere na forma e no modo de as pessoas circularem no ambiente, no processo de convivência e na forma de as pessoas interagirem, refletindo, sobretudo, a concepção pedagógica, tendo em vista que a não observância poderá inviabilizar a proposta pedagógica (Brasília, 2006, p. 48-49).

Observando as plantas, é possível notar que os espaços são bem delimitados e possuem função específica. Portanto, a arquitetura segue a técnica das localizações funcionais, ou seja, cada espaço tem uma função: moradia, saúde, administrativa, entre outros. Para Foucault (1987, p. 123), os “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”. Embora sejam espaços úteis, isso não retira o efeito mencionado. Isto é, mesmo que nem sempre todos vigiem todos, nem sempre todos consigam se ver, nem sempre todos estejam sendo observados, os dispositivos arquitetônicos que compõem as instituições induzem

> [...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Faz com que a vigilância seja permanente em seu efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independentemente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores. […] (Foucault, 1987, p. 166-167).

Assim como acontece em um panóptico, as unidades promovem a dissociação do par ver-ser visto, permitindo que o indivíduo não necessite de ver para se sentir visto. Normalmente, os adolescentes podem ser vistos, entretanto, não conseguem ver tudo. Há um jogo do olhar que os leva a acreditar que estão sendo observados. Esse jogo é sustentado pelas interações, pelas vistorias diárias e pelos agentes socioeducativos que estão presentes mesmo quando não estão presentes. Conforme mencionado anteriormente, o cotidiano apresenta inúmeros detalhes que possuem uma grande capacidade de disseminação. Os espaços são parte dos detalhes que os jovens aprendem a ler. Eles fazem parte da disciplina que se mantém funcionando mediante um exercício constante. A disciplina promove o funcionamento das relações de poder. Em vez de usar a palavra *poder*, utilizo a expressão *relações de poder*, pois, de acordo com Foucault, o poder não existe em si, apenas pode ser compreendido como algo que existe em relação.

Nesse sentido, compreendo que há uma correlação entre a configuração das unidades e a teoria antidialógica da ação. Para Freire, não há realidade opressora que não seja antidialógica. Essa teoria de Freire apresenta como características: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Examinando os desenhos e o contexto, nas unidades aparecem a divisão e a manipulação. A divisão de espaço ou de pessoas é uma dimensão relevante para manter a opressão e o controle, sendo uma "condição indispensável à continuidade de seu poder" (Freire, 1987, p. 79). Já a manipulação ocorre por meio de acordos estabelecidos entre os envolvidos na interação, pactos que podem causar a falsa impressão de que há um diálogo ou concordância quando, na verdade, a intenção é manter o controle e a organização (Freire, 1987).

Ainda pensando na configuração, as unidades seguem a lógica de uma *instituição total*. Resumidamente, de acordo com Goffman (1974), uma instituição total é um estabelecimento fechado que funciona sob o regime de internação, onde um grupo de indivíduos permanece por tempo integral. A instituição total é caracterizada como um local de moradia, trabalho, lazer e atividades (terapêutica, corretiva, educativa, entre outras) e é administrada por uma equipe. Toda instituição que opera sob essa lógica objetiva abranger a

vida do indivíduo, submetendo-o às suas regras. A forma mais simples de atingir esse objetivo é dar um tratamento periódico e igualitário a todos (Altoé, 2005).

Durante a pesquisa-intervenção, um adolescente, ao perceber um detalhe no cabelo de outro jovem de outra unidade, disse que isso não era possível na unidade em que estava. Compreendo que a equipe pretende promover um tratamento igualitário quando não autoriza cortes de cabelo com detalhes (risquinhos, descoloração, etc.), ou quando permite apenas o uso de bermudas tactel. Mas, essa uniformização, de certa forma, provoca o apagamento do sujeito, digo, reduz o caráter singular do indivíduo. Outras práticas atuam da mesma maneira: a) alguns objetos pessoais permanecem sob a guarda da instituição enquanto os jovens estão acautelados; b) não possuem controle sobre sua aparência, seja pela impossibilidade de ter um corte de cabelo diferente, seja por não terem acesso a um espelho. Aqui, é importante salientar que compreendo a questão de segurança envolvida nesses vetos.

Tais práticas ilustram os processos de mortificação do eu. Para Goffman (1974, p. 24), "os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais". Esses processos contribuem e trabalham para a modelagem do comportamento, interferem nas interações e na construção da subjetividade no ambiente institucional. Um dos efeitos possíveis é o aparecimento de falas esvaziadas. Alguns adolescentes reproduzem o que acham que devem dizer/ser, se expressam por falas sem uma construção simbólica: "como um adolescente ressocializado" e "como bandido".

A mortificação do eu ocorre mesmo nos momentos em que os jovens cooperam e a equipe tem interesse no bem-estar dos jovens. Vale dizer que existem pontos de resistência a esse processo. Os indivíduos sempre encontram meios para resistir, por exemplo, toda vez que um jovem chuta a capa, não vai à escola, questiona as ordens. Eles também utilizam táticas veladas de subversão do assujeitamento: "deixar para lá", "Tem que manter a postura", aceitar que "A hora é deles" e "A gente fuma de noite".

Essa mortificação é uma prática que pode ser lida pelo viés da necropolítica. Parece estranho, mas algumas das práticas adotadas nos Centros Socioeducativos apresentam elementos da necropolítica, logo, antes de discuti-las, apresentarei o necropoder e a necropolítica, conceitos relevantes para a reflexão.

Mbembe desenvolveu as duas concepções após conceber que o conceito de biopoder, proposto por Foucault, "é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte" (Mbembe, 2018, p. 71). A necropolítica é a expansão/atualização da ideia de biopoder. A argumentação de Mbembe é fundamentada na

relação entre o conceito de biopoder – o controle exercido sobre a vida – e as noções de estado de exceção e de sítio. Usando esses conceitos, o autor explica que "o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar", onde "o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo" (Mbembe, 2018, p. 17). Em seu ensaio, propõe

> […] a noção de necropolítica e necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas 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, 2018, p. 71).

Já não se trata mais de determinar quem pode viver e quem deve morrer, mas do exercício da morte como gestão política. Não é uma questão de manter a vida, mas de produzir a morte (Almeida, 2021). A necropolítica surge quando o Estado deixa de cumprir a sua responsabilidade de estabelecer o limite entre direitos, violência e morte; ao não o fazer, cria "mundos de morte" usando o seu poder e discurso. Como discutido no subitem anterior, a produção discursiva é uma estratégia capaz de determinar o que circula, além de ser um fator determinante na normatização de padrões considerados aceitáveis. Assim, ao ser utilizado pelo Estado, o discurso estabelece padrões que regulamentam as segregações, as inimizades, os estereótipos, os estigmas, bem como os parâmetros aceitáveis para tirar vidas. O Estado cria um inimigo, baseando-se em uma noção ficcional, e isso se torna a base para matar e/ou criar "mundos de morte".

Na necropolítica, o Estado promove a morte de forma direta e indireta quando permite a execução de indivíduos considerados descartáveis ou inimigos por sua ação política. Existem atores que, em parceria com o Estado ou não, são responsáveis pela gestão da morte. Nesse cenário, o risco de morte é constante. Alguns territórios – favelas, periferias – e grupos de indivíduos vivem em condições mínimas de subsistência, tornando sutil a distinção entre vida e morte. Segundo Mbembe, uma pessoa não morre somente quando é assassinada, mas também quando é constantemente submetida às situações de violência, de segregação, de humilhação, etc. (Mbembe, 2018).

O "necropoder embaralha as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, mártir e liberdade" (Mbembe, 2018, p. 71). Seu funcionamento possui três características básicas: fragmentação do espaço, restrição de acesso a algumas áreas e expansão dos assentamentos. O "objetivo desse processo é duplo: impossibilitar qualquer

movimento e implementar a segregação à moda do Estado do *apartheid*. Assim, os territórios ocupados são divididos em uma rede complexa de fronteiras internas e várias células isoladas" (Mbembe, 2018, p. 43).

É possível estabelecer uma relação entre a prática desenvolvida nos socioeducativos e a necropolítica porque toda a prática é atravessada por aspectos sociais. Isto é, possui situações de exclusão, segregação, discriminação, entre outras, com origem fora deles. Em geral, nas unidades, a violência se manifesta por meio da exposição às humilhações (ao desrespeito), pela ação do agente em relação aos jovens. Ao vincular os relatos e os conceitos discutidos, podemos notar elementos da necropolítica em práticas como: divisão do espaço (territorialização), comissões e contenção (em certos momentos, com foco na natureza punitiva e disciplinar), ocorrência de racismo, ser colocado em uma sala do "castigo". Veja o trecho:

> **Mediador:** Dentro das unidades, todos concordam que o que mais mudou foi a questão da escola e das visitas?
> **Jovem 1:** Durante o almoço, a gente não podia conversar.
> **Jovem 5:** Não pode dividir alimento.
> **Mediador:** Não entendi. Como é isso?
> **Jovem 6:** Aí você tem condição de ter acesso a algum alimento, né? E você não pode compartilhar com o camarada que não tem condição. Parece que é coisa de regimento interno, não pode compartilhar nada. Mesmo se você não for comer mais, eles jogam no lixo, mas não deixam você dar pro outro.
> **Jovem 2:** Agora é só dois adolescente por alojamento.

As frases "Não podia conversar", "não pode dividir alimento", "eles jogam no lixo, mas não deixam você dar pro outro", embora eu compreenda o contexto em que tais medidas foram adotadas, já que os enunciados apontam para a implementação de protocolos de combate à Covid-19, revelam aspectos da necropolítica. Elas mostram procedimentos que de alguma forma restringem os direitos fundamentais dos jovens, o direito constitucional à liberdade de pensamento e de expressão, e o direito de usar, dispor e transferir os seus bens. Adicionalmente, sugerem uma adaptação das táticas de sítio e de exceção.

Os profissionais são os atores que executam a lógica do necropoder pelo Estado. É importante ter em mente que a arquitetura, as atribuições gerais de cada profissional e o funcionamento das medidas são determinados pelos documentos legais. Baseada nos conceitos, fica evidente que esses aspectos reverberam um discurso que é do Estado e não dos agentes socioeducativos (e outros membros da comunidade socioeducativa). Dessa forma, o

discurso punitivo e disciplinador, a divisão do espaço, etc. não podem ser entendidos apenas como de responsabilidade do profissional. Evidentemente, alguns deles precisam reconsiderar os excessos existentes na maneira como abordam e interagem. Penso que a responsabilidade deve ser dividida. Nesse sentido, refletir sobre a autoria do discurso disciplinar e punitivo, que aparece nos relatos, evita que se pense que o problema é o agente, já que ele é apenas uma parte dele. Aqui, o objetivo não é criticar o trabalho, mas sim promover reflexões que apontem para a existência de uma estrutura institucional onde as interações carregam marcas do contexto social que o dia a dia (a rotina) esconde.

Percebe-se pelos documentos legais lidos e pela criação do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo que os profissionais estão comprometidos em oferecer um atendimento particularizado e cada vez mais humano. Há vários documentos que orientam e reafirmam a necessidade de que as medidas socioeducativas funcionem a partir de um viés pedagógico. No entanto, isso não exclui as questões abordadas, pois a estrutura esconde nos detalhes e nas banalidades os obstáculos que colocam em risco a manutenção de um atendimento humanizado e dificultam a transformação das unidades em locais verdadeiramente socioeducativos. As relações de poder só podem ser alteradas com base na mudança da estrutura – física e relacional – e do contexto socioeducativo. Como Freire (1987, p. 77), acredito que "a verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas". A legitimidade da revolução e da mudança está no diálogo entre as partes (adolescentes e comunidade socioeducativa) envolvidas no processo.

5.4 Estigma: arte de categorizar e reduzir gente

Algumas das cenas que descrevi mostram a repetição e o impacto que a representação social dos jovens negros tem nas interações. A repetição de cenas (gestos, comportamento) e dos enunciados ilustra que quer "estejamos em interação com pessoas íntimas ou com estranhos, acabaremos por descobrir que as marcas da sociedade ficam claramente impressas nesses contatos, colocando-nos, mesmo nesse caso, em nosso lugar" (Goffman, 1988, p. 63). É inevitável reconhecer que as representações desempenham nas interações um papel fundamental na produção de sentido. Portanto, é necessário visitar o conceito de estigma para compreender o seu funcionamento arbitrário e, consequentemente, das identidades sociais estigmatizadas. Apresento primeiramente a definição de representação adotada, pois essa aparece direta ou indiretamente ao longo do trabalho.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 91) afirma que a representação "é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder". A representação é uma maneira de atribuir sentido. Contudo, a significação não é um processo transparente, mas arbitrário, visto que não há conexão natural entre a representação e o que é representado, nem existe compromisso com o real, porque o sentido pode não conter a imagem real ou pode conter apenas uma característica da imagem real (Silva, 2000). Por meio desse movimento não natural, as representações criam sistemas de classificação, digo, criam uma maneira de classificar os indivíduos, permitindo a criação de estigmas a partir dos signos fornecidos pela sociedade.

Erving Goffman apresenta o conceito estigma em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Para isso, o autor revisita alguns estudos sobre o tema a fim de entender como são criados, manipulados e como afetam as interações.

A palavra estigma, segundo Goffman, era usada pelos gregos como referência "a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava" (Goffman, 1988, p. 11). Nesta pesquisa, a partir dos estudos de Goffman, o estigma é compreendido como uma construção social na qual o significado é dado na interação entre os sujeitos. O termo é empregado não apenas como um atributo negativo que o sujeito possui (ou pode possuir), mas também como os efeitos e influência que esse atributo tem nas interações cotidianas. O "termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso" (Goffman, 1988, p. 13).

Segundo Goffman (1988), o sujeito possui dois tipos de identidade social: a real e a virtual. A identidade real pode ser compreendida como um conjunto de atributos que uma pessoa possui, isto é, a identidade real corresponde àquela que pode ser confirmada nas interações. Já a identidade virtual refere-se aos atributos que as pessoas têm para com o convívio social, ou seja, é a imagem construída com base em expectativas. A identidade real pode não corresponder à identidade virtual. Geralmente isso acontece quando as expectativas normativas são frustradas, quando a identidade esperada não se confirma nas interações.

O "termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva" (Goffman, 1988, p.13), pois os estigmatizados podem ter um atributo conhecido ou claramente identificável, ou podem ter um atributo desconhecido, ou sem percepção visível. Quando, durante os contatos

entre sujeitos, os estigmas são conhecidos ou evidentes, trata-se da condição de desacreditado; e quando os estigmas não são conhecidos, nem evidentes, trata-se da condição de desacreditável (Goffman, 1988).

> Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 1988, p. 14).

Faço um exercício de pensar em quais grupos os adolescentes envolvidos nesta pesquisa têm chance de serem colocados. A partir da citação, eles seriam colocados no segundo, porque estão em uma instituição socioeducativa; e no terceiro, em função da religião e do recorte racial do qual a maioria deles faz parte. Destacando o estigma decorrente da estadia em instituição socioeducativa, parece-me que há duas situações distintas: a) na instituição, o fator estigmatizante parece ter relação com o ato infracional, a raça, o gênero, etc.; b) fora da instituição, a unidade pode tornar-se um atributo negativo caso alguém, durante as saídas autorizadas ou definitivas, constate que o adolescente está ou esteve no Centro Socioeducativo. Como não há sinais visíveis nos corpos dos adolescentes, para aqueles que permanecem acautelados, essa informação será somente revelada por signos externos: termo de saída, viatura e agente/monitor/auxiliar educativo se estiverem uniformizados. Enquanto para aqueles que já foram desligados da medida, a informação pode ser relevada nas interações pelo próprio jovem, pela família, por conhecidos e pelos profissionais que o atenderam durante o tempo em que lá esteve.

Goffman considera que as informações sobre as características mais ou menos permanentes sobre o sujeito são importantes para o estudo do estigma (Goffman, 1988).

> Essa informação, assim como o signo que a transmite, é reflexiva e corporificada, ou seja, é transmitida pela própria pessoa a quem se refere, através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem. Aqui, chamarei de "social" à informação que possui todas essas propriedades. Alguns signos que transmitem informação social podem ser acessíveis de forma frequente e regular, e buscados e recebidos habitualmente; esses signos podem ser chamados de "símbolos" (Goffman, 1988, p. 53).

O autor aqui faz uma distinção entre signos e símbolos. Um signo torna-se símbolo

quando transmite uma informação social de forma constante e regular. Como observou Goffman,

> A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode simplesmente confirmar aquilo que os outros signos nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura.[…]. Entretanto, a informação social transmitida por um símbolo pode estabelecer uma pretensão especial a prestígio, honra ou posição de classe desejável – uma pretensão que não poderia ter sido apresentada de outra maneira ou, caso o fosse, não poderia ser logo aceita. Tal signo é popularmente chamado de "símbolo de *status*", embora a expressão "símbolo de prestígio" possa ser mais exata, já que o primeiro termo é empregado de modo mais adequado quando o referente é uma determinada posição social bem organizada. Símbolos de prestígio podem ser contrapostos a *símbolos de estigma*, ou seja, signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução consequente em nossa valorização do indivíduo. […] (Goffman, 1988, p. 53).

Além dos dois tipos de símbolos mencionados, existe um terceiro tipo: os desidentificadores, que visam romper com uma imagem de forma real ou ilusória. Nesse caso, o objetivo da pessoa é criar uma imagem positiva, cuja finalidade não é apenas estabelecer uma imagem positiva, mas também levantar dúvidas sobre a validade da identidade virtual (Goffman, 1988).

Ao fazer essas discussões, Goffman considerou os signos que frequentemente transmitem informação social. Segundo o autor, eles "devem ser diferençados dos símbolos efêmeros que não foram institucionalizados como canais de informação" (Goffman, 1988, p. 55). Cabe mencionar que alguns signos que trazem informação social em virtude de outras razões desempenham apenas a função informativa superficial, por exemplo, uma marca no pulso.

> Os signos que transmitem a informação social variam em função de serem, ou não, congênitos e, se não o são, em função de, uma vez empregados, tornarem-se, ou não, uma parte permanente. (A cor da pele é congênita; a marca de uma queimadura ou mutilação é permanente mas não congênita; a cabeça raspada de um presidiário não é nem uma coisa nem outra.) Mais importante ainda, deve-se assinalar que os signos não permanentes, usados apenas para transmitir informação social, podem ou não ser empregados contra a vontade do informante; quando o são, tendem a ser símbolos de estigma [...] (Goffman, 1988, p. 55-56).

De qualquer maneira, a função social do signo está diretamente relacionada ao sentido, que por sua vez se estabelece quando o signo está em uso. Ele só ganha significado na interação, tanto que existem signos cujo significado difere entre os grupos, isto é, a mesma categoria pode/é caracterizada de forma diferente dependendo do grupo (Goffman, 1988).

Assim, um atributo que é considerado normal para uma pessoa pode não ser para outra, por exemplo, num grupo de pessoas negras, a cor não é estigma, mas na interação entre um negro e um branco ela pode vir a ser rotulada como atributo desqualificante.

O estigma é constituído socialmente na relação entre estigmatizados e normais. A partir desse entendimento, Goffman apresenta as seguintes categorias: a) os "iguais" são pessoas que compartilham o mesmo estigma; b) os "normais" são pessoas que não possuem e nem compartilham um estigma; c) os "informados" são pessoas que mantêm uma proximidade e familiaridade com uma pessoa estigmatizada (Goffman, 1988). A diferença entre "informados" e "normais" está na maneira como acolhem a pessoa estigmatizada. Os "informados" consideram comuns ou estigmatizam em menor grau as pessoas classificadas como estigmatizadas pelos normais, pois a aceitação é maior. Há dois tipos de "informados": aqueles que têm acesso à informação sobre o estigma via trabalho, por exemplo, médico, enfermeira, terapeutas; e aqueles que se relacionam com um estigmatizado "através da estrutura social – uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa" (Goffman, 1988, p. 39), por exemplo, esposa de um paciente mental, filhos de uma pessoa que está presa.

O estigma marca a diferença por aquilo que o sujeito não é, não tem. Dito em outras palavras, o estigma aparece quando o sujeito não possui um atributo e/ou conjunto de atributos que são considerados normais e aceitáveis. É preciso dizer que existe um privilégio não apenas relacionado aos "normais", mas entre os próprios estigmatizados por existirem estigmas mais aceitos que os outros. Esse privilégio é concedido nas relações, porque elas são responsáveis por determinar o grau de aceitação dos estigmas.

Goffman considera que o ponto central da vida de uma pessoa estigmatizada é a aceitação e o modo como ela responde à situação – as interações sociais. Em função do impacto direto que o estigma possui na identidade e na vida diária dos estigmatizados, de acordo com Goffman, as pessoas precisam lidar com questões em relação a si mesmas e aos outros nas interações face a face. Esclarece ainda que as interações sociais não são definidas exclusiva ou arbitrariamente pelas pessoas justamente porque o estigma requer um envolvimento das pessoas na interação. Portanto, fora do processo interacional, o estigma é apenas uma criação discursiva que não tem sentido. Como mencionado anteriormente, o signo em si é apenas um signo, ele só tem valor social e convencional quando é usado. Por isso, quando uma pessoa tem uma identidade social estigmatizada, isso impacta diretamente na vida cotidiana, pois, de algum modo, apenas nas interações, o estigma reforça, visibiliza,

reduz e invisibiliza os atributos,

> […] é compreensível que ocorram oscilações no apoio, identificação e participação que tem entre seus iguais. Haverá "ciclos de incorporação" através dos quais ele vem a aceitar as oportunidades especiais de participação intragrupal ou a rejeitá-las depois de havê-las aceito anteriormente. Haverá oscilações correspondentes nas crenças sobre a natureza do próprio grupo e sobre a natureza dos normais. […]. A relação do estigmatizado com a comunidade informal e as organizações formais a que ele pertence em função de seu estigma é então, crucial (Goffman, 1988, p. 47).

A sociedade cria um modelo e classifica as pessoas com base nos atributos comuns (aceitáveis) e naturais desse modelo. Ela estabelece as categorias às quais as pessoas devem pertencer com base em um padrão que dita a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio. De modo geral, quando somos apresentados a um desconhecido, alguns atributos (aspectos) nos permitem prever e/ou suspeitar algo acerca da identidade social (Goffman, 1988). A classificação não é uma atribuição que cabe a todos os sujeitos, por mais que os contatos deem a impressão de que a categorização pode ser feita por qualquer um, o que ocorre é a reprodução de discursos já estabelecidos. Os modelos criados são apenas reproduzidos pela massa.

Seria possível escapar à ordem automática das representações advindas da identidade social? Isso me parece improvável, face ao exposto, as interações possuem uma estrutura que favorece a ativação automática de representações. Há um circuito que fornece diariamente às pessoas imagens que servem de base para (re)produzir estigmas positivos e negativos, que permitem tirar conclusões e/ou fazer suposições sobre os sujeitos logo no primeiro contato. Apresento um trecho de um dos encontros com os jovens:

Pesquisadora: Só ele fala esse tipo de coisa.
Todos os jovens: Não.
Jovem 1: Discriminação acontece em qualquer lugar.
Jovem 2: Ah... é por causa do nosso jeito.
Pesquisadora: Que jeito?
Jovem 1: É aquilo... branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão.
Contam que, ainda que não estejam fazendo nada, se estiverem perto de um branco que fez a culpa ou a suspeita cairá sobre eles. Então, pergunto: como que é isso?
Jovem 3: É o jeito de andar, de falar, de vestir.
Jovem 2: Você não vê um playboy usar esse tipo de roupa [mostra a roupa gestualmente]. Usam bermuda jeans.
Pesquisadora: Mas, bermuda jeans... vocês também podem usar.
Jovem 2: Mas não é meu estilo.
Pesquisadora: Ah... então é você que não gosta.
Jovem 2: É.

Pesquisadora: Aqui... vocês falaram de jeito de falar, mas quando vocês estão correndo, os policiais não sabem o jeito que vocês falam.
Jovem 1: É, mas é a cor.

A cor do corpo, a roupa, o jeito de andar são signos com valor social. Isto é, fazem parte de um conjunto de aspectos que juntos formam a imagem construída para representar socialmente esse grupo de jovens. Não há nenhuma razão aparente para que esses elementos sejam associados a uma identidade social desqualificante, a não ser a significação social do corpo negro. À primeira vista, os adolescentes são colocados na condição de "suspeitos" simplesmente por portar o *kit estigma*: negro, bermuda tactel, camisa de time. Não há nenhum compromisso com a verdade, o que existe é a repetição diária de um discurso que vincula os jovens a uma representação negativa. A repetição é o que corrobora com afirmações: "branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão" e de que "o jeito de andar, de falar, de vestir" são elementos suficientes para determinar quem é suspeito ou não.

O fragmento ilustra, na prática, que os signos adquirem um valor social nas relações (na enunciação), que a interação evoca um modelo predefinido de atributos, que, logo no primeiro contato, sem qualquer conversa, permite supor algo sobre o sujeito apenas observando a ausência de aspectos definidos como modelo. O fragmento trata de experiências vividas por jovens negros, não permitindo compreender como ocorre no caso das jovens negras. Essa observação é importante, pois, segundo Gonzalez (2018), embora o racismo seja uma experiência violenta e de desumanização comum a todos os negros (do sexo masculino e feminino), há atravessamentos relacionados ao gênero. Isso quer dizer que a violência simbólica se manifesta de maneira diferente nas mulheres negras.

Os "contatos aparentemente casuais da vida quotidiana podem, ainda assim, constituir algum tipo de estrutura que prende o indivíduo a uma biografia, e isso a despeito da multiplicidade de 'eus' que o papel e a segregação de audiências lhe permitem" (Goffman, 1988, p. 86). Além de prender o indivíduo a uma biografia, os estigmas não surgem individualmente. Eles representam um grupo, as pessoas passam a ser tipificadas pelos aspectos totalizantes e generalizantes do grupo de iguais (Goffman, 1988). Essa redução não se limita aos adolescentes desta pesquisa. Vemos isso acontecer diariamente com a população negra. Existem vários exemplos de uma pessoa negra que tem sua individualidade apagada, sendo percebida como grupo. Em outros termos, um(a) negro(a) representando todos(as) os(as) negros(as) ou sendo confundido(a) com outros(as). Um exemplo recente, no dia 16 de agosto de 2023, a edição impressa do jornal Folha de São Paulo, ao noticiar o falecimento da

atriz Léa Garcia, utilizou uma foto de Jacyra Silva, outra atriz negra[36], para se referir a ela.

A circulação em grande escala do modelo/padrão se dá pela mídia (propagandas, novelas, jornais, etc.). Elas são responsáveis por veicular diariamente um conjunto de imagens que constituem uma representação ideal. Isso não significa que a produção desses modelos – das imagens – aconteça de forma igualitária, quer seja para produção positiva ou negativa. Penso que as representações estão fixadas no circuito signos-estigmas-discurso que se cristalizam nas relações a partir das ideologias (sistemas ideológicos e ideologia cotidiana). Essa fixidez atrela a categorização à manutenção dos lugares sociais. Uma hierarquia emerge nos processos de estigmatização em relação aos estigmas e principalmente àqueles que podem classificar. Há uma nítida relação de poder no estabelecimento das representações, pois os lugares sociais de onde se produzem os discursos e as representações não são simétricos. O poder de produzir imagens sociais não está na mão de qualquer um, mas sim na de quem possui o direito privilegiado.

De acordo com Goffman, há um ponto importante sobre o estigma e a realidade. Para o autor, não se pode parar, por exemplo, no ponto em que se destacam apenas as diferenças entre identidades sociais reais e virtuais, isso seria uma visão unilateral, porque a realidade das interações não é sólida, mas frágil. Inclusive, porque o "estigmatizado e o normal são parte um do outro" (Goffman, 1988, p. 146). Considero interessante a conclusão a que chega Goffman,

> […] o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel; ele pode ter de desempenhar o papel estigmatizado em quase todas as suas situações sociais tornando natural a referência a ele, como eu o fiz, como uma pessoa estigmatizada cuja situação de vida o coloca em oposição aos normais. Entretanto, os seus atributos estigmatizadores específicos não determinam a natureza dos dois papéis, o normal e o estigmatizado, mas simplesmente a frequência com que ele desempenha cada um deles. E já que aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto (Goffman, 1988, p. 149).

[36] O erro foi noticiado pelo site Mundo Negro, pode ser acessado em: https://mundonegro.inf.br/folha-publica-imagem-da-atriz-jacyra-silva-ao-se-referir-a-lea-garcia/. A foto da capa do jornal pode ser acessada em: https://twitter.com/Teledramaturgia/status/1691827537037423068.

De fato, não são os sujeitos que são estigmatizados, mas o atributo que eles possuem e que não corresponde à expectativa gerada durante as interações. O estigma tem relação direta com a frequência com que o sujeito desempenha o papel durante as interações. Mas os papéis são cambiáveis. Dessa maneira, alguém que pertence ao grupo de estigmatizados em uma situação pode, em outra, não ser considerado parte desse grupo, justamente porque o estigma precisa de um referencial que corresponde ao padrão, à expectativa.

6 METODOLOGIA

6.1 A palavra como norteadora da pesquisa

Meus encontros com os adolescentes sempre foram marcados pelo não-saber e pelas (re)descobertas. Nunca soube ao certo o que fazer. Foram esses (des)encontros que me permitiram compreender que *o fazer se faz* na contingência dos encontros. Compreendi que o encontro entre adolescente-instituição-equipe não se dá de forma igualitária. Em função disso, os profissionais são colocados frente à impossibilidade de uma prática que padronize as respostas e o fazer. Trata-se de uma prática da contingência porque tem como condição o inesperado. Existe algo que sempre acontece, mas nunca da mesma forma. Você pode estar acostumado com a rotina, pode pensar, pode programar, porém, nada garante que as coisas sairão conforme o planejado. Tem uma série de fatores ligados à instituição, aos sujeitos, ao espaço que interferem nas relações e consequentemente no trabalho. Assim, existe um método, mas o modo de utilização é singular, cada pessoa inventa-encontra o seu modo. A prática pede que o profissional tenha "aptidão para aproveitar das ocasiões para falar e agir" (Mattos, 2003, p. 24). Parece-me que se trata de encontrar o caminho caminhando sem, contudo, sustentar qualquer coisa.

Paulo Freire já destacava em 1985 que, embora fosse um novo momento do educador, o trabalho continuava sendo "vivido no conflito, cheio de contradições", inclusive, sendo influenciado pelos valores do educador e que se tratava de "um processo de elaboração/criação constante de sua vida, de sua prática. Vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios de educar" (Freire, 1986, p. 13).

Portanto, a singularidade é um desafio. Há alguns anos, li um texto em que Marcelo Bizzotto (2018, p. 137) dizia que o desafio de uma instituição é criar uma metodologia que contemple "um número de instituições para tantos quantos forem os sujeitos que nela se apresentem, e é essa singularidade do caso que nos interessa: para cada um, uma instituição". Utilizo essa reflexão, mesmo tratando de um texto do funcionamento da clínica, porque considero que acolher e interessar-se pela singularidade dos sujeitos, além de ser um desafio para os espaços educacionais e para os Centros Socioeducativos, é o que permite criar um lugar que acolhe e trata com dignidade as diferenças e semelhanças.

Encontrar um método e acolher as singularidades são desafios também da pesquisa. Ribeiro (2022) argumenta que encontrar um modelo preciso e definido que represente o método de pesquisa é um desafio, pois não é simplesmente fazer cada um à sua maneira, mas

de se esforçar para construir algo que esteja implicado com a escolha de um caminho que o justifique. Penso também que o esforço é para encontrar um método de investigação coerente com a metodologia de trabalho porque, para mim, pesquisa e trabalho são indissociáveis.

Considerando essas pontuações, opto pela metodologia da conversação. Ela tem sido usada como operador teórico em várias pesquisas em psicanálise e educação, inclusive, nas pesquisas realizadas na Faculdade de Educação da UFMG. Em 2010, Margarete Parreira Miranda, em sua pesquisa de doutorado, *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação,* utilizou a conversação para investigar o mal-estar do professor e da criança considerada problema. Em 2010, Renata Nunes Vasconcelos desenvolveu o estudo *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*, em que investigava a violência escolar como um sintoma do fracasso escolar. Ela ouviu e aprendeu com os jovens sobre os desafios educacionais enfrentados. Em 2023, Camila Iolanda Frias Medeiros, em *Adolescência, grupo e bullying: conversações com estudantes em uma escola pública de Belo Horizonte*, usou a conversação com adolescentes do ensino médio de uma escola pública de Belo Horizonte para investigar a relação entre os processos de formação de grupos e as práticas de bullying na escola. Essas são apenas três delas.

A conversação é “uma modalidade de investigação que, para além da busca de informações, propõe uma intervenção no campo pesquisado” (Miranda; Vasconcelos; Santiago, 2006, n.p). Assim como eu, ela aposta na palavra como operadora de transformações, reconhece o valor da palavra tanto para quem fala quanto para quem escuta, além de permitir o aparecimento da singularidade e se interessar por ela; sem converter os relatos em verdades, por compreender que todos os falantes estão submetidos a equívocos, tropeços e omissões (controle).

A entrada da conversação nos ambientes educacionais aconteceu como uma forma de viabilizar um lugar em que se pode falar e como um instrumento produtivo no combate ao efeito de segregação de que as crianças e adolescentes são vítimas (Lacadée, 2000, 2007b). Criada por Jacques-Alain Miller, na década de 1990, na França, era usada como uma estratégia de trabalho no Centro Interdisciplinar sobre a Infância (CIEN).

A conversação

> [...] é um modo de associação livre caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento

> dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (Miller, 2005, p. 15-16).

Reforço que não se trata de um enunciado coletivo, porque não há intenção de chegar a um consenso ou de encontrar aquilo que é similar sobre um tema. Espera-se que a cadeia de significantes provoque o surgimento de "um saber inédito transmitido pelo próprio sujeito" a partir da captura de um significante. Busca-se fazer surgir aquilo que é particular ao sujeito. Um saber produzido no grupo, mas particularmente.

A conversação promove uma reflexão entre os participantes, provocando intervenções naquilo que é do senso comum, permitindo interrogar e/ou vacilar aquilo que antes tinha valor de verdade. A palavra surge como uma oportunidade de questionar os discursos prontos na tentativa de subverter o laço social daqueles que são silenciados e/ou marcados por identificações (Miranda; Santiago, 2010; Miranda; Vasconcelos; Santiago, 2006; Ferreira, 2018). Nessa medida, o sentido comum relacionado aos jovens que participaram da pesquisa é resultado de uma lógica que invisibiliza e desvaloriza a fala desse grupo, que vincula a imagem deles à violência e à criminalidade, independentemente do acautelamento. Historicamente, esses jovens pertencem ao grupo que não "têm direito a voz, por estarem num lugar no qual suas humanidades não foram reconhecidas" (Ribeiro, 2019, p. 74). Aparentemente, romper com o discurso do senso comum é uma tarefa difícil. Por isso, é importante criar um espaço de circulação da palavra que permita aos jovens, mediante o aparecimento dos significantes, questionar esse discurso.

Fica claro após as leituras que os significantes que emergem durante a conversação manifestam o saber inacabado do sujeito que sempre diz mais do que sabe. Assim, "trata-se de saber escutar de maneira contingente a ficção que o sujeito construiu para dar conta do real" (Ferreira, 2018, p. 133). O que importa não é o "saber *fixado* do sujeito, organizado pelo simbólico ou preso ao significante dado pelo Outro" (Miranda; Vasconcelos; Santiago, 2006, n.p), mas o que é *não sabido*, o que "a palavra pode fazer ouvir mais além do sentido comum, no mal-entendido" (Ferreira, 2018, p. 133).

A circulação discursiva pode servir como um meio de destravar as identificações sem a pretensão de fornecer uma identificação diferente, nem de substituir uma identificação por outra melhor. O objetivo é que o sujeito, ao participar, escute como a nomeação vinda do Outro o ocupa, ao escutar, questione e aprenda. Ou seja, busca-se que o sujeito perceba o que

está lhe tomando e possa se livrar do gozo em que está aprisionado (Miranda; Santiago, 2010; Miranda; Vasconcelos; Santiago, 2006).

Ao se realizar uma conversação, a intenção não é se reunir em torno do sofrimento do sujeito. Oferecer a palavra aos adolescentes significa reconhecer que eles têm um saber sobre as interações diárias; crendo que a associação livre, em algum momento, permitirá que algo surja à revelia dos adolescentes. Trata-se de dar oportunidade a cada participante para dizer o que vive/faz, o que permite que, ao tocar o particular, não apenas surja a ficção de cada um, mas também o ponto de mal-estar próprio provocado pelas interações e a maneira particular de lidar com isso. Assim sendo, não

> se trata apenas de oferecer a palavra, mas de supor saber naquele que fala na pesquisa, surpreender-se com o que produz sobre sua realidade, sua vida, suas experiências, operando, no mesmo movimento, uma possibilidade de que se aproprie do que diz e no ato mesmo da enunciação, se renove e se crie (Ferreira, 2018, p. 131).

A escolha pela conversação também se deve ao fato de considerar que a escuta na conversação é um "ato de autorização em direção à/ao falante" (Kilomba, 2019, p. 42-43). Nesse aspecto, ouvir não significa falar pelos adolescentes, nem ser uma intermediária deles, nem tão pouco reivindicar algo em nome deles (Spivak, 2010; Kilomba, 2019; Ribeiro, 2019), trata-se de estar disponível a escutar "a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido" (Evaristo, 2005, p. 6). Não há mal nenhum em esclarecer que o objetivo não é tornar os relatos verdades absolutas. Procuro, com base no relato dos adolescentes, compreender os fatores que interferem direta ou indiretamente na interação entre adolescentes e agentes, tendo em vista que todos que vivenciam e conhecem as relações possuem saber sobre elas.

Outro ponto relevante é que a fala na conversação não é uma fala qualquer, não visa o alívio. Trata-se de uma fala entre os envolvidos sobre o tema proposto e sobre as invenções particulares criadas para lidar com o mal-estar. O condutor da conversação não deve assentir com o gozo do blá-blá-blá, deve estar atento ao momento de iniciar e de encerrar a fala (Miranda; Santiago, 2010).

Na tentativa de minimizar os possíveis desconfortos e buscando criar um lugar de circulação da palavra, invenção e intervenção, coloquei em prática o que chamo de ateliê-conversação, oficina e conversação funcionando simultaneamente. Ele é uma interlocução entre a conversação e o ateliê, dispositivos utilizados pela psicanálise e pela educação.

6.2 Os ateliês-conversação: descrição e análises

Os ateliês foram desenvolvidos durante os encontros da Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo, nas dependências da FaE, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Teixeira Castilho. Não tive nenhuma influência na seleção dos jovens. Explico. A Comissão encaminha/encaminhava o convite para as internações e a equipe técnica das internações seleciona/selecionou e envia/enviou os adolescentes que considera pertinentes.

Os encontros deram origem aos relatos que são os fios que conduzem as discussões-análises. Como se deu o processo de produção dos relatos? Após cada encontro (no trajeto da FaE para casa), anotava tudo o que lembrava (no celular mesmo), em uma espécie de fluxo contínuo, sem me preocupar com a escrita em si. No dia seguinte, a anotação era lida. Nessa fase, a releitura permitia, por vezes, a adição de informações à nota inicial. Além disso, em virtude de não ser a única responsável pelos encontros, os relatos eram enviados aos outros para que pudessem incluir informações. É óbvio que esse processo provocou alguns prejuízos, pois nem todas as falas foram lembradas na íntegra para serem registradas. Os relatos carregam o que apreendi, não houve preenchimento das lacunas. Significa que, para os casos em que os diálogos não foram lembrados integralmente, apresento uma narrativa que expõe uma visão geral da situação.

O ideal era ter utilizado um gravador de voz, mas as orientações deixaram claro que a presença de um gravador seria um fator dificultador e inibidor da participação. A decisão de não usar o gravador foi tomada por razões práticas: não desejava criar um obstáculo adicional ao já conhecido, o estudo foi conduzido em uma das Comissões do Fórum; não queria que o processo fosse interpretado como invasivo; não provocar a manifestação de fenômenos de caráter persecutório, uma vez que não tínhamos nenhuma informação sobre a condição mental dos jovens; evitar que os adolescentes me enxergassem como uma espécie de vigia, de “X9”. Então, assumimos (meu orientador e eu) a falta e, a partir daí, trabalhei com os restos.

Apresento, a seguir, os encontros em ordem cronológica, seguidos de uma análise. O objetivo principal é expor o modo como os encontros foram conduzidos, e, consequentemente, a metodologia posta em prática. Antes, informo que os nomes dos jovens, das unidades e das pessoas citadas foram suprimidos, bem como algumas informações para evitar qualquer possibilidade de identificação. Informo ainda que recorro aos encontros da Comissão, mas eles não foram planejados para atender aos objetivos deste estudo, mas sim

para atingir os propósitos da Comissão: proporcionar aos adolescentes a oportunidade de conversar sobre as práticas socioeducativas, oportunizando um espaço-tempo de fala e de escuta sobre as experiências juvenis e a medida socioeducativa, buscando compreender os principais desafios e as necessidades do sistema.

Primeiro encontro

A Comissão recebeu uma proposta para mobilizar jovens para as Conferências Livres. Diante da demanda, realizamos uma conversação para ouvir o que os adolescentes tinham a dizer sobre o tema principal: a "situação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em tempos de pandemia da Covid-19: violações e vulnerabilidades, ações necessárias para reparação e garantia de políticas de proteção integral, com respeito à diversidade". O disparador do encontro foi a pergunta: O que vem à sua mente quando falamos em Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente?
Jovem: Conferência lá no meu bairro é socão, tapa na cara.
Jovem 2: A polícia mesmo quando me pegou. Nuh! Bateu demais.
Pesquisadora: Nossa ideia de conferência é diferente. Aqui, a conferência é um lugar para conversar, falar o que vocês quiserem e sentir vontade.
Jovem 2: Vocês falam de um jeito difícil.
Pesquisadora: Difícil? Explica melhor. O que está difícil?
Jovem 2: É difícil de entender porque a gente conversa mais com gíria.
Pesquisadora: E qual é a palavra que vocês usariam para isso que estamos fazendo? Trocar ideia, dar o papo reto... o que mais?
Jovem 3: Desembolar... desembolar na ideia.
Pesquisadora: Pronto. É isso, vamos desembolar! Estão acontecendo várias conferências. Várias pessoas, como Conselhos, Promotoria, ONGs estão se reunindo para conversar sobre as violações de direitos durante a pandemia da Covid-19.
Jovem 3: O adolescente ninguém quer ouvir, né?
Pesquisadora: É para isso que estamos aqui. Foi por isso que convidamos vocês. Vocês vieram porque queremos ouvir vocês. Vocês sabem quais são os seus direitos?
Jovem 4: Lá, respeitar, respeitar e ficar calado.
Jovem 1: O direito que a gente mais tem lá é de ficar calado.
Jovem 2: Conversar com eles é difícil também do jeito que a gente fala.
Pesquisadora: Mas, não dá para fazer igual vocês fizeram aqui? Falar que está difícil de entender?
Jovem 1: Quando eles acham que tão certos, não dá pra conversar nada, não, é só comissão.
Jovem 4: Não dobrar a roupa de cama, não ir na escola, não fazer o para-casa, falar alto... [o jovem estava falando sobre o que gera comissão]
Jovem 5: Depende do humor do agente, se ele tiver mais bravo, é comissão certa.
Jovem 6: Quer moleza, pula da tira.
Jovem 5: De rocha!
Pesquisadora: Eu não concordo. Pular da tira não pode ser a única opção. Acho que vocês mesmos estão mostrando que conversar é o melhor caminho. É direito! Vocês sabem o que é direito? Qual é a diferença entre direito e dever?
Pedro Castilho: O que é direito e dever?
Jovem 3: Dever é o que tem que fazer. Direito é o que pode exigir.

Pedro Castilho: Isso... isso mesmo. Então, quais seriam os direitos de vocês?
Jovem 7: Estudar, alimentação, essas coisas.
Jovem 2: Estudar, saúde, bolsa família, ir e vir.
Jovem 6: Liberdade, tratar bem, respeitar.
Jovem 4: A escola não é direito, é obrigação.
Jovem 5: É mesmo.
Jovem 1: Se não for para escola, dá ruim.
Jovem 2: A gente faz qualquer coisa na escola, dá comissão.
Pesquisadora: Pelo que estou entendendo, nem todos concordam com a educação ser um direito porque todos precisam ir para a escola, mesmo sem querer. A escola é parte da medida. É isso? E como ficou a questão das aulas durante a pandemia?
Jovem 3: Durante a pandemia, as meninas que ficaram na unidade estudaram pela apostila e tinha três professores que ajudavam a gente. Para quem saiu, ficou cumprindo de casa, os estudos eram pelo celular.
Pesquisadora: Era aula pela internet? Aula online?

Os adolescentes que estavam acautelados durante a pandemia relataram que as aulas continuaram em um formato diferente via apostila. Os jovens que foram autorizados a continuar a medida em casa realizaram os estudos pelo celular. Atualmente, as aulas estão normais, inclusive, os jovens voltaram a frequentar os cursos profissionalizantes.

Jovem: Aquilo ali não é socioeducação, os agentes falam palavrão com a gente.
Pesquisadora: Então, o que é? Se não é socioeducação, o que é?
Jovem: Os meninos saem de lá pior. Eu saí pior. [Trata-se da segunda passagem desse jovem]
Jovem: Ninguém melhora lá não.
Jovem: Socioeducação não é.
Pedro Castilho: Vocês sabem que é chamada de socioeducação porque deveria ser uma educação mais social.

Professor Pedro Castilho ainda falava sobre o termo socioeducação quando o assunto foi interrompido. Tentamos prosseguir, mas os adolescentes mudaram de assunto, começaram a conversar sobre as visitas. Segundo eles, as visitas estão ocorrendo normalmente, mas ficaram suspensas por algum tempo durante a pandemia. Até as ligações ficaram suspensas e/ou prejudicadas.

Pesquisadora: O que mais mudou durante esse período de pandemia, além do formato das aulas?
Jovem 4: As visitas.
Jovem 2: No começo, não tinha mais visita, não tinha videoconferência, a gente teve que desembolar lá.
Pesquisadora: Não poder receber visita deve ter sido um procedimento da pandemia, não? Agora, quanto à videoconferência, vocês sabem por que não podiam fazer?
Jovem 3: Pra família vir visitar, tava difícil pelo desemprego, falta de renda.
Jovem 5: Lá na unidade, a gente só pode fazer duas ligações por semana, uma de dez minutos, outra de oito.
Jovem 7: Agora, já voltou ao normal.
Jovem 2: Na unidade, a visita é cheia de coisa também... todo mundo tem que entrar e sair junto. Minha avó, meu avô e minha namorada foram me visitar. Meu avô tinha que sair para tomar insulina, minha namorada ia passar mais um tempão comigo. Mas aí não deixaram e não fiquei nem vinte minutos com ela.
Pesquisadora: Nas unidades, o que mais mudou então foi a questão da escola e das visitas, é isso? Todos concordam?
Jovem 1: Durante o almoço, a gente não podia conversar.

Jovem 5: Não pode dividir alimento.
Pesquisadora: Não entendi. Como é isso?
Jovem 6: Aí você tem condição de ter acesso a algum alimento, né? E você não pode compartilhar com o camarada que não tem condição. Parece que é coisa de regimento interno, não pode compartilhar nada. Mesmo se você não for comer mais, eles jogam no lixo, mas não deixam você dar pro outro.
Jovem 2: Agora é só dois adolescentes por alojamento.
Pesquisadora: E para quem estava fora, o que mais mudou com a pandemia?
Jovem 6: Parou com os bailes.
Jovem 2: Aumentou a gasolina, desemprego. Só a minha família usava máscara, eu não usava nada.
Jovem 3: As coisas ficaram difíceis em casa.

Um direito que não foi explicitamente mencionado, mas que esteve presente nas falas, foi o direito à saúde. Foi descrita a dificuldade de se "*ter crédito*" ao solicitar atendimento médico.
Jovem 2: Eles não acreditavam em mim. Eu tava falando que tava doente, com dor de garganta, aí eu tive que [fez uma cara demonstrando].
Pesquisadora: Teve que o quê?
Jovem 2: Uai, ai, eu xinguei, reclamei, não fui na aula, não saí, aí eles me levaram no posto e o médico disse que eu tinha sintoma. Aí depois deu que eu tava com Covid.
[...]
Jovem 2: Eu, quando peguei Covid, fiquei duas semanas isolado e não podia nem falar com ninguém e nem falar no telefone, me deixaram. Tava todo mundo com medo de mim. Até água era difícil pra eles me darem.

De acordo com os adolescentes, os pedidos demoram para serem levados em consideração. O Jovem 2 disse que só foi encaminhado para tratamento após se queixar por vários dias e, após a confirmação do diagnóstico, quando estava isolado, percebeu que os profissionais tinham medo dele. "Até água era difícil pra eles me darem". A queixa em relação à demora no atendimento médico não se limita ao período da pandemia. Uma jovem falou sobre a assembleia:
Jovem 3: Tem cinco meses que tô lá e participei de uma.

Alguns jovens ainda não participaram de nenhuma. Disseram que ela não tem efeito de direito e que alguns "endurecimentos" acontecem como resposta às reclamações feitas em assembleia. Em resumo, a assembleia não tem sido realizada, não souberam informar se existe uma programação que determina o intervalo de realização.

Outros se mostraram surpresos com as diferenças entre os procedimentos adotados pelas unidades. Os jovens chegaram à conclusão de que em uma das unidades há um regime mais "duro", uma vez que, na unidade em questão, os adolescentes não podem usar calças e bermudas jeans, existe um corte de cabelo aceitável.
Jovem 5: A gente não pode fazer aqueles riscos ali [mostrou o cabelo de outro jovem].

Os jovens disseram que tomam banho frio desde que chegaram na unidade. Essa queixa é restrita a uma unidade, inclusive, os outros adolescentes estranharam o relato.

Concluíram que as unidades possuem dois pontos em comum: a "comissão" e o "pouco diálogo". Sobre as comissões, eles não aparentam ter clareza em relação aos motivos de sua aplicação, as falas retratam vários motivos. A impressão é que eles não conhecem bem o regimento interno.

Quando foram questionados sobre quais ações seriam necessárias para reparar e garantir os direitos durante e após a pandemia, os adolescentes apontaram o estabelecimento do diálogo, mesmo não acreditando que provocará melhorias. Segundo eles, as poucas vezes

que participaram de uma assembleia, a situação não mudou, pelo contrário, apresentar uma reclamação agravou a situação. Ao final, os adolescentes se colocaram à disposição para continuar a conversa.

Apesar de termos explicado o objetivo e o motivo do encontro, o que dissemos não ficou claro, nem compreendido, resultando em questionamentos e alerta. A primeira intervenção, “Nossa ideia de conferência é diferente. Aqui, a conferência é um lugar para conversar, falar o que vocês quiserem e sentir vontade”, pretendia marcar a diferença entre os outros (policiais e os vizinhos) e nós (membros da Comissão). Uma marcação relevante para quem tenta iniciar a criação de um espaço de conversa. Esse foi o primeiro passo na tentativa de estabelecer a comissão como um lugar de fala e escuta.

O “jeito difícil” de falar mencionado não se limita aos membros da Comissão, pois os jovens também usam alguns termos que nos são desconhecidos. A utilização particular da linguagem feita por eles cria um espaço privado e, em alguns momentos, protegido da nossa compreensão. Os questionamentos apontam para o ato de se expressar, mas, sobretudo, para a dificuldade de ser escutado. Nesse sentido, perguntar: “E qual é a palavra que vocês usariam para isso que estamos fazendo? Trocar ideia, dar o papo reto... o que mais?”, foi uma maneira de colocá-los na conversa, uma tentativa de minimizar a dificuldade imposta pelo léxico. A intervenção também possibilitou que eles nomeassem o que estávamos propondo/fazendo: “Desembolar... desembolar na ideia”.

A pergunta do Jovem 3, “O adolescente ninguém quer ouvir, né?”, nos deu a oportunidade de reafirmar o convite e o propósito de escutá-los. Era esse o objetivo da intervenção: “É para isso que estamos aqui. Foi por isso que convidamos vocês. Vocês vieram porque queremos ouvir vocês. Vocês sabem quais são os seus direitos?”. O convite foi aceito e, finalmente, a transmissão foi efetiva. Após a intervenção, os jovens começaram a falar sobre as violações.

O ponto central da conversação foi a complexidade das interações vivenciadas. As discussões não ficaram restritas ao recorte proposto originalmente. Informo que o tempo de acautelamento dos jovens variava entre 3 a 8 meses. Apenas três dos sete jovens presentes estavam em cumprimento de medida durante a pandemia. Além disso, como falar sobre o que os incomoda se acreditam que não adianta, se é difícil “ter crédito” e se um dos direitos nomeados é “ficar calado”. Não se tratava (e ainda não se trata) de confirmar as informações, mas de escutar o que ressoa no que dizem. O que ressoa é a certeza que eles têm de que a equipe não acredita no que dizem.

Os jovens se queixaram da dificuldade de estabelecer um diálogo com os agentes socioeducativos. Em um primeiro momento, tentei demonstrar que eles poderiam tentar conversar sobre essa dificuldade com os agentes, tal como fizeram conosco, mas não surtiu efeito. Então, intervimos: "Qual é a diferença entre direito e dever?", "O que é direito e dever?", buscando evocar a diferença entre direito e dever e, consequentemente, outras violações. Isso aconteceu. Eles passaram a falar sobre: banho frio, demora no atendimento médico, aplicação de comissões sem a apresentação de uma justificativa, etc. A circulação da palavra permitiu que os relatos ultrapassassem o recorte das violações na pandemia.

Já falei sobre a fala: Quer moleza, pula da tira. Entretanto, retomo para enfatizar que, como mediadora da conversação, essa frase não poderia ser negligenciada. Dizer que "não concordo. Pular da tira não pode ser a única opção. Acho que vocês mesmos estão mostrando que conversar é o melhor caminho. É direito! [...]" marca o diálogo como uma outra maneira de agir, aponta uma saída sem ser pelo pior e procura marcar a validade da vida.

O paralelismo estabelecido pelo Jovem 2 entre perigoso e o vírus indica que esses adolescentes convivem com representações que reforçam a marginalização (social, econômica e espacial) e reafirmam, de maneira generalista, que eles *não têm valor*, *são perigosos* ou *são suspeitos*. Anteriormente, afirmei que a estrutura das interações favorece a ativação automática de imagens. Esse é mais um exemplo. Existe um circuito que fornece aos jovens (e não apenas a eles) representações-enunciados que servem de base para a (re)produção de estigmas e, sobretudo, servem como instrumentos para a construção de uma representação de si. A fala do Jovem 2 sugere que ele está colado a essas representações. Essa representação, fixada no circuito signos-estigmas-discurso, mantém esse jovem na posição de "perigoso". Diante desse cenário, as intervenções objetivavam mostrar para os adolescentes que algumas das medidas eram decorrentes da pandemia: "Não poder receber visita deve ter sido um procedimento da pandemia, não? Agora, quanto à videoconferência, vocês sabem por que não podiam fazer?". O objetivo era balançar as certezas tanto quanto à equipe quanto sobre ser um adolescente perigoso que causa medo.

Por fim, os jovens, que inicialmente falavam sobre a ausência do diálogo, queixaram-se da assembleia por agravar certas situações. Ainda assim, ao serem questionados sobre "quais ações seriam necessárias para reparar e garantir os direitos durante e após a pandemia", citaram a assembleia como uma possibilidade. Ela foi a única alternativa mencionada.

Segundo encontro

A conversa começou espontaneamente. Alguns adolescentes ainda não haviam chegado. O encontro contou com a presença de quatro jovens. Era o segundo encontro para três adolescentes. Enquanto explicávamos o que era a Comissão, um deles disse: “Não fala, comissão, não, que você assusta a gente”. Isso permitiu salientar a diferença, reforçar que se tratava de um lugar onde poderiam dizer o que quisessem, que ela é apenas um grupo.

Pesquisadora: Qual é a forma de vocês conversarem nas unidades? Dá para resolver as coisas pela conversa?

Em geral, eles queixaram-se de que é difícil conversar e que preferem às vezes “barulho mesmo”, “chutar a capa” ou xingar. Perguntei se isso ajuda, a resposta foi que “não adiantava muito”.

Jovem 2: Para conseguir as coisas, tive que ficar bem-comportado.

Jovem 4: Depois que fiz 18 anos, comecei ficar comportado porque tenho medo do cadeião. Fiz 18 dentro da unidade. Fico quieto porque para mim dá duas vezes mais.

Pesquisadora: E antes?

Jovem 4: Nada.

Pedro Castilho: Você acha que se não tivesse 18 seria diferente?

Jovem 4: Tava fazendo tudo do mesmo jeito, até ser pego.

Em um primeiro momento, esse jovem disse estar tranquilo e que não dava nada, porém, mais adiante, afirmou que fica nervoso pela ausência de informação acerca do seu processo e que acabaria evadindo da medida.

Jovem 1: Lá no socioeducativo tá cheio de demônios.

Pesquisadora: Como assim?

Jovem 1: As meninas chutam a capa.

Pesquisadora: E como para?

Jovem 1: Quando fica com o pé doendo.

Jovem 2: Um agente me ameaçou.

Jovem 5: Um agente também ameaçou um cara lá. Falou que ia matar.

Pesquisadora: E aí?

Jovem 2: O cara saiu para o hospital. Ele ia matar o agente. Ele pegou um negócio...

Jovem 4: Ele ia fazer chucho? [chucho é um objeto artesanal pontiagudo]

Jovem 2: Não, ele tava trazendo um bisturi. Mas pegaram ele.

Jovem 2: Você... se um adolescente e um agente fala alguma coisa. Em quem você acredita? No adolescente infrator ou no agente?

Pedro Castilho: Eu quero saber. Em quem acreditam? [Todos os adolescentes riram]

Jovem 2: No agente.

Jovem 4: Você acha que a equipe técnica vai ficar de que lado?

Pesquisadora: Então, não dá para denunciar?

Jovem 2: É deixar para lá.

Jovem: Eles sabem bater.

Pesquisadora: Você já apanhou?

Jovem 3: Nuh!

Pedro Castilho: É como? Com cassetete?

Jovem 5: Que cassetete, que nada. É bicudo, pontapé.

Jovem 3: Em mim, ninguém bateu não. Eles sabem. Eu vou sair.

Pedro Castilho: Você, que é um adolescente branco. Você acha que te tratam diferente?

Jovem 4: Não sei falar não.

Pedro Castilho: E os meninos, o que falam?

Jovem 4: A gente não pode acreditar em tudo que dizem, não. Se você não é e sabe o que é, para quê? Eles falam de laranja, mas não deixo entrar na minha mente não. Eu também zoo.
Pesquisadora: E o que é laranja?
Jovem 4: Assumir o trem dos outros.

Em relação às agressões físicas, perguntamos sobre o que eles fazem nesses casos e fomos informados de que não há o que fazer, pois ninguém acreditaria no relato, que uma reclamação pode piorar a situação, que os agentes "sabem bater". Os jovens demonstram ter consciência com quais agentes é possível conversar porque "depende muito do plantão", "tem agente que é tranquilo e outros são travados", "travados literalmente".

De acordo com eles, os agentes não autorizam a transferência de qualquer item (citaram alimento) para um jovem de outro alojamento. Essa tem sido a principal razão das comissões, o que os deixa "revoltados". Um dos jovens ponderou que estava de comissão na semana anterior porque um agente foi "folgar com ele". Questionados sobre as alternativas e as possibilidades de diálogo, alguns evitaram a discussão, enquanto outros disseram que "não" há outra maneira.
Jovem 5: Tem que manter a postura.
Jovem 4: Não dá pra falar que nós é injustiçado.
Jovem 3: Toda ação tem uma reação. Ninguém apanha sem merecer.
Pesquisadora: Mas tem algo que justifique apanhar? Vocês estão acautelados, assim como os presos, mas vocês têm direitos.

É importante dizer que a palavra preso foi utilizada porque anteriormente os jovens estabeleceram uma relação com o sistema prisional. Eles não concordaram com a minha afirmação: "Vocês têm direitos", e responderam "Não é assim que funciona". Tenho a impressão de que para eles esse funcionamento é natural, assim como a "pena" que estão cumprindo.
Pedro Castilho: Por que vocês apronta? O que vocês estão buscando com isso?
Jovem 3: Cabeça vazia, oficina do diabo. Me chamaram e eu fui. Mas não fiz nada.
Pesquisadora: Nada?
Jovem 3: Eu roubei o carro e dirigi. Os cara roubaram o posto de gasolina. Me pegaram só depois da investigação... Uns três meses depois.
Jovem 2: Tráfico, roubo, porte.
Jovem 1: Eu e meu ex roubamos um carro.
Jovem 3: Dinheiro.
Jovem 1: Eu queria o carro do cara.
Pedro Castilho: O que você ia fazer com o carro?
Jovem 1: Vender as peças.
Jovem: Como assim? Era tráfico.
Membro da Comissão: Então, também é dinheiro.
Jovem 1: É.
Jovem 4: A geladeira cheia.
Membro da Comissão: Olha, que interessante o que ele disse. A geladeira cheia. Você queria comida?
Membro da Comissão: Era querer um lanche e poder comprar. Né?
Jovem 4: É, uai. Não é bem a geladeira. Sempre investi na casa. Eu pagava o pedreiro de perto de casa pra arrumar as coisas.
Jovem 3: Dinheiro traz felicidade.
Pedro Castilho: Conheço um monte de gente que tem dinheiro e não é feliz.
Jovem 1: Mas traz sim.
Pedro Castilho: Ou fica rico, ou morre tentando. [Informou para os adolescentes que essa é

uma frase do 50 Cent]
Jovem 3: Eu não quero morrer não, só o dinheiro mesmo [risos].

Em outro momento, os adolescentes contaram que houve casos em que jovens com mais de 18 anos, que se envolveram em conflitos, passaram um mês na cadeia. A narrativa demonstra que a ida para a cadeia é uma punição. Os questionamentos feitos não foram suficientes para esclarecer a história.

Em relação ao que os levou ao socioeducativo, embora as respostas sejam diversas, todas estão relacionadas ao dinheiro, especificamente sobre aquilo que é possível obter com ele. A partir da provocação, discutiu-se a falsa ideia de que o crime (os atos) são "caminhos mais curtos", "mais fáceis", "atalhos". No final, concluíram que, na verdade, não é um caminho para nada:
Jovem 2: Pois é, fica todo mundo falando que não dá nada pra nós, mas o tanto que nossa vida tá uma desgraça.

Com isso, encerramos o encontro.

Devido à demora excessiva dos jovens, o disparador preparado foi deixado de lado. Não fazia sentido começar do zero, sendo que, enquanto aguardávamos, a conversação já havia começado de forma espontânea. Acabei usando a fala de um jovem sobre o termo comissão para dar continuidade e marcar o lugar da comissão como um lugar de fala e escuta. Como a principal queixa do encontro anterior foi a falta de diálogo, utilizei a fala dele para reforçar para os adolescentes, que ainda não nos conheciam, que eles poderiam falar sobre qualquer assunto.

A falta de diálogo voltou a ser tema da conversação. Segundo os jovens, "é difícil conversar" e por vezes preferem chutar a porta do alojamento, "barulho mesmo", mesmo que isso não adiante. Esses comportamentos denunciam a dificuldade de lidar simbolicamente com o desconforto, por isso não se tratam de preferência. Eles são respostas possíveis à angústia decorrente da puberdade e da situação de acautelamento; são denúncias e também (r)existência. Não vou me estender, pois já falei sobre isso. Ao longo do encontro, é possível notar que, apesar de existir uma dificuldade para dialogar, os jovens sabem exatamente com quem conversar, tanto que deixam para desembolar ou resolver algumas questões com esses agentes, mas ressaltam que não podem confiar neles porque eles "contam as coisas".

Realizamos algumas intervenções visando explorar outras formas de agir diante da dificuldade em estabelecer uma conversa ou de serem ouvidos pelos agentes (equipe socioeducativa). Alguns jovens se mostraram conformados com a situação, outros evitaram a discussão, outros não conseguiram enxergar outra perspectiva. O conformismo apareceu como uma possibilidade para essa dificuldade. Parece ser necessário conformar-se com a ausência de direitos e com as agressões. A leitura que faço é que os jovens entendem que essas atitudes são merecidas em decorrência dos atos infracionais cometidos e, portanto: "Não

dá pra falar que nós é injustiçado". Há indícios de que o lugar do Outro social tem um impacto sobre eles. Os enunciados, de certa forma, expressam uma sina, designando a posição que alguns deles ocupam: os que não são injustiçados, os que não querem morrer, só querem o dinheiro, os que investem em casa, os "cabeças vazias", etc.

Em determinado momento, os jovens tentaram justificar a conduta dos agentes usando frases como "Tem que manter a postura" e "Toda ação tem uma reação. Ninguém apanha sem merecer". Intervi: "Mas tem algo que justifique apanhar? Vocês estão acautelados, assim como os presos, mas vocês têm direitos", buscando sensibilizá-los de que não há motivo ou justificativa para a agressão e que estar acautelado não retira os direitos assegurados pelo ECA. Ao responder "Não é assim que funciona", o jovem mostra que, por mais que saibam dos direitos, a realidade é outra. Aparentemente, ninguém é capaz de fazê-los valer de verdade. Essa resposta reforça o conformismo mencionado acima. As ações estão na ordem da banalidade – é algo habitual – de tal forma que não adianta mais reclamar. Por isso, o "deixar pra lá" surge como uma forma de controlar a raiva e aceitar aquilo que está naturalizado.

Quando o Jovem 3 afirmou que recebeu uma medida de internação porque acompanhou seus amigos, mas não fez nada. Indaguei: Nada? O objetivo era que o jovem se responsabilizasse pelo ato, ou, pelo menos, nos falasse sobre o que de fato ocorreu para ser encaminhado ao socioeducativo. A intervenção atingiu o seu objetivo: "Eu roubei o carro e dirigi. Os cara roubaram o posto de gasolina. Me pegaram só depois da investigação... Uns três meses depois".

Outro ponto importante, houve um deslocamento no sentido da palavra comissão. Se, inicialmente, a Comissão era uma questão que "assusta a gente", que causava desconforto, o encontro ofereceu outra possibilidade: "um grupo, um lugar onde as pessoas podem conversar". Ao marcar a diferença, conseguimos criar um espaço para o diálogo onde os adolescentes tiveram a oportunidade de apresentar suas queixas, passando da ação à palavra, o que normalmente aparece nas unidades pelo ato foi verbalizado.

Chamo atenção para o trecho:

> **Jovem 3:** Dinheiro traz felicidade.
> **Pedro Castilho:** Conheço um monte de gente que tem dinheiro e não é feliz.
> **Jovem 1:** Mas traz sim.
> **Pedro Castilho:** Ou fica rico, ou morre tentando. [Informou para os adolescentes que essa é uma frase do 50 Cent]
> **Jovem 3:** Eu não quero morrer não, só o dinheiro mesmo [risos].

As colocações do professor Pedro Castilho tocaram em duas questões: o capital e a morte. Considerando a lógica do capitalismo, o dinheiro é a engrenagem do consumo. Ou seja, é o dispositivo de sustentação do consumo com origem no desejo (desejo de ter o boné que o outro tem, de ter a roupa da moda, de dar uma vida melhor para a família, de comprar uma moto, etc.) e alimentado pelo discurso midiático e social que cria necessidades falsas a cada dia. Na adolescência, a necessidade de se fazer sujeito, o desejo de pertencer a algo e o discurso capitalista aumentam o sentimento de insatisfação. Dado que a identidade se constrói a partir dos objetos sugeridos pelos discursos, a insatisfação mantém constante a busca por dinheiro, porque ele é o meio de atingir o desejo. Esse sentimento leva o jovem ao crime, pois, por meio do crime, ele adquire a capacidade de comprar o que deseja e se torna parte de um grupo, justificando a afirmação: “Dinheiro traz felicidade”.

Em geral, o dinheiro é um dos motivos para a entrada na vida do crime. Os jovens se arriscam na tentativa de se tornar um milionário sem avaliar as consequências. As intervenções são uma tentativa de mostrar que há a chance de morrer sem alcançar o objetivo e que a felicidade nem sempre vem com o dinheiro, visto que existem pessoas que têm dinheiro e são infelizes. Elas balançam a certeza de que dinheiro “traz felicidade”. Embora o jovem continue acreditando que o dinheiro caminha com a felicidade, após a intervenção, ele esclarece que quer o dinheiro e não a morte.

Encerramos o encontro com uma aprendizagem importante: “Pois é, fica todo mundo falando que não dá nada pra nós, mas o tanto que nossa vida tá uma desgraça”. Penso que essa construção foi desencadeada pelo conjunto de intervenções realizadas durante o encontro.

Terceiro encontro

Todo encontro começa com uma apresentação geral com a participação dos membros da Comissão, adolescentes, monitores, técnicos das unidades. Para continuidade, separamos em duas turmas: uma com a equipe do socioeducativo e outra com os adolescentes.

Separados, ao iniciarmos a conversa, de cara, os jovens estranharam que um deles tinha apenas um mês de medida e já havia recebido uma autorização para sair. Participaram seis jovens com tempo de cumprimento de medida variando entre 1 a 7 meses. Enquanto conversávamos, coloquei alguns espelhos voltados para baixo. Pedi que os virassem e perguntei: o que vocês estão vendo? A pergunta provocou risos.

Jovem 1: Sou bonito.
Jovem 2: Tô parecendo um velho. Cheio de cabelo.
Pesquisadora: Vocês gostam do que estão vendo?
Jovem: Sim.
Jovem 1: Se a gente não gostar, quem vai gostar?

Pesquisadora: Verdade. Vamos fazer um autorretrato?
Jovem 2: Não sei desenhar.
Pesquisadora: Ah... não adianta falar que não sabem desenhar, porque é só acompanhar o rosto, pode desenhar no espelho. [Todos toparam a ideia]
Pesquisadora: Como as outras pessoas veem vocês? Se fosse sua mãe te vendo, o que ela falaria?

Eles foram unânimes em dizer que as mães diriam a verdade:

Jovem 1: Se tá feio... tá feio, se tá bonito... tá bonito.
Pesquisadora: Além do aspecto físico, ela sabe do que você gosta? Te conhece?

Também foi unanimidade que as mães os conhecem e que falam sem rodeios.

Pesquisadora: E vocês sabem o que realmente gostam?
Jovem 4: Gosto de jogar bola.
Jovem 3: Gosto de jogar videogame e fumar maconha.

Eles se olharam e eu disse que é possível falar sobre maconha.

Jovem 3: Gosto de fumar maconha.
Pesquisadora: E qual a brisa da maconha? Por que a maioria de vocês falou dela?
Jovem 2: É para acalmar.
Jovem 3: Desestressa.
Jovem 1: O estresse vem com a abstinência, estressa, aí a maconha desestressa. Mas eu não sinto… quando não quero, não fumo.

Um deles disse que a maconha não é apenas para acalmar, mas, quando questionei sobre qual seria a outra função, acabou falando novamente que ela é "calmante". Ressaltou que não usa e que sabia disso porque ouviu falar sobre isso.

Jovens: Sei.
Jovem 5: Mas é. Eu não uso.

E novamente houve risadas.

Pesquisadora: E o pessoal do socioeducativo, como vocês acham que eles veem vocês?
Jovem 2: Como um adolescente ressocializado.

Quando questionados sobre o que seria um adolescente ressocializado, a resposta foi "alguém que pode voltar para a sociedade", sem mais desdobramentos.

Jovem 3: Como bandido [risos].
Pesquisadora: Há diferença entre quem vocês são fora e dentro das unidades?

Os adolescentes afirmaram que a diferença é que estão presos. O assunto não prosseguiu mesmo após algumas tentativas. Perguntei se conheciam as pessoas que trabalham nas unidades. Responderam que não é possível conhecer todos, mencionaram apenas os técnicos e os agentes. Nessa altura, eles haviam terminado o autorretrato e, como não falaram mais nada, pedi que me apresentassem as unidades. Contei que, quando trabalhava no Desembola, visitei duas unidades, mas não tinha familiaridade com o funcionamento. Eles foram convidados a produzir um mapa das unidades. Coloquei sobre a mesa: uma folha branca grande, lápis de escrever e de cor, borrachas, algumas canetinhas. À medida que os adolescentes desenhavam, falavam sobre as unidades, fui questionando visando trazer aspectos que não haviam aparecido. A partir daí, os jovens compararam e elencaram: as diferenças e as semelhanças.

As diferenças são: as unidades têm tamanhos diferentes, as atividades noturnas não estão disponíveis em todas as unidades, o tempo para assistir televisão varia. Um jovem se sobressai ao "cutucar" outro adolescente. Perguntei: E a de vocês?, responderam que há atividade noturna e o tempo destinado à televisão era maior; "ah… é, por isso que vocês estavam caladinhos", eles sorriram e assentiram. Minha hipótese é de que a recusa inicial em divulgar o funcionamento da unidade se deve à crença de que isso poderia resultar na perda de

benefícios.

A semelhança citada está relacionada à presença da igreja protestante. Os jovens disseram que sentem falta de representantes das religiões de matriz africana. O modo como o representante de uma igreja se apresenta nas unidades é uma questão importante. Apenas uma das três instituições que enviaram adolescentes não recebe a visita dele. Segundo os jovens, ele tem o hábito de insultar outras religiões, por exemplo, o candomblé. Além de empregar expressões como: "vocês vão para o prisional", "vão acabar indo para o inferno", entre outras. Perguntei se alguém da equipe socioeducativa faz alguma intervenção quando isso acontece e eles foram unânimes em afirmar que não, que os agentes acham a situação engraçada.

A sexualidade tornou-se assunto quando estavam mapeando as unidades.

Jovem 5: Todo mundo fica tentando entender meu caso.

Pesquisadora: E quem é todo mundo?

Segundo o jovem, é toda a comunidade socioeducativa e os adolescentes da unidade.

Pesquisadora: E isso te incomoda?

Jovem 5: Quem tem que se aceitar sou eu! E já fiz isso.

Esse compartilhamento despertou a curiosidade dos adolescentes. Todos foram muito respeitosos.

[...]

O adolescente explicou que assexualidade não consiste apenas em fazer ou não fazer sexo, tem ligação com relacionamentos e toque.

[...]

Apesar de não gostar de ser tocado, afirma que aprendeu que o toque é importante para a maioria das pessoas. Dessa forma, não se incomoda de ser tocado ou abraçado na saudação. Isso nos permitiu abordar a importância de falar quando nos sentimos desconfortáveis. Um adolescente (da mesma unidade) disse que todos ficam curiosos e que apenas um "pega no pé dele, isso é patifaria". Outro jovem (de outra unidade) informou que aprendeu com uma oficineira (membro da Comissão) que há diferentes tipos de sexualidade que devem ser respeitadas. Reforçamos a existência da singularidade e a necessidade de respeitar os outros. Concordamos que "pegar no pé" não é legal. Assinalamos que reagir com agressão, como sugerido, não é a melhor opção, porque existem maneiras de lidar com o mal-estar pela palavra, mesmo que seja difícil.

Em todos os encontros, qualquer coisa podia ser dita, desde que a fala não ficasse esvaziada. O objetivo era que os adolescentes pudessem expressar-se sem ficarem detidos pelo pudor, medo ou desprazer. Falar sobre tudo inclui falar sobre drogas. Após o Jovem 3 falar que gosta de fumar maconha, a reação à afirmação sugere que nem sempre isso é uma opção. Portanto, consentir com essa discussão confirma essa possibilidade. Aqui, não se trata de discutir a falta de legalização do consumo, mas da disposição para "perguntar e escutar o que cada sujeito tem a dizer sobre a sua relação com a droga" (Cirino, 2018, p. 97).

O uso de drogas é considerado um dos ritos de passagem da adolescência para a vida adulta. A droga é um artifício, é aquilo que permite ao sujeito separar-se dos pais ou de qualquer pessoa que desempenha essa função. O consumo funciona como um dispositivo de separação real e não simbólica das demandas e do desejo dos outros. Sabendo que a tarefa do

sujeito na adolescência é justamente se separar da submissão às prescrições sociais e da família, ele pode recorrer à droga: para separar-se da demanda do Outro; diminuir o impacto causado/produzido pelo encontro do sujeito com o Real, na dificuldade de traduzir simbolicamente as figuras do intolerável que se apresentam a ele; suportar o encontro com o Outro sexual, poupando-o do confronto com a angústia que esse encontro suscita (Bittencourt, 1997). Entretanto, o nosso encontro não permitiu localizar qual é a relação estabelecida entre os adolescentes e a maconha, apenas veio à luz o seu aspecto desestressante, calmante. Ele apenas aponta a necessidade de compreender a droga para além dos juízos de valor e dos estigmas.

Destaco o processo simultâneo que o jovem faz para organizar-se diante das demandas (da família, da escola, da sociedade, do socioeducativo, etc.) e para construir a sua própria representação. Essa questão surge quando os jovens apresentam a sua percepção sobre o que a mãe, a comunidade socioeducativa e o representante da igreja pensam sobre eles. É perceptível que faltam elementos que os permitam significar os enunciados: "um adolescente ressocializado", "vocês vão para o prisional" e "vão acabar indo para o inferno". Digo isso porque se limitaram a repetir as falas, não foram além do discurso da mãe, da equipe ou do representante.

Dadas as frases atribuídas ao membro da igreja, há lugar para usá-las como um exemplo de como as representações acerca dos jovens acautelados interferem na maneira como eles são vistos e, portanto, interferem na interação. Os enunciados são elos de uma cadeia que indicam como a representação retorna no discurso. Como dito anteriormente, esses jovens são/estão submetidos a um emaranhado de discursos que afirmam (por vezes, violentamente) que eles são corpos sem valor. As frases são parte de um processo extramuros que repete a fantasia desses jovens. Creio que o encontro com o representante da igreja (re)encena o discurso dos outros – *"eles mentem"*, *"eles não valem"*, etc. Dessa forma, quando o agente (a equipe) não impede a ação do representante, os adolescentes interpretam essa inação da seguinte maneira: os agentes/equipe acham engraçado e concordam com o que está sendo dito. A falta de intervenção torna-se mais um elemento do cenário de desamparo e privação vivido por eles, ou seja, ela está inserida na série. Os enunciados suportam diferentes formas de dizer a mesma informação, mas o conteúdo (a informação) é preservado. Aqui, o que se repete é a menos valia dos adolescentes.

O tema da sexualidade apareceu pela primeira vez enquanto os adolescentes mapeavam (desenhavam) as unidades. Do mesmo modo que a unidade foi mapeada, também

foi mapeada a sexualidade de um deles. A essa altura, os jovens já falavam por si, não precisavam de autorização para continuar a conversa, ao contrário de quando estavam falando sobre gostar de maconha. As intervenções permitiram reflexões sobre a sexualidade e, sobretudo, permitiram aparecer as singularidades.

Esse encontro teve um desdobramento relevante fora do espaço do ateliê-conversação. A fala dos jovens sobre o membro da igreja deu origem a uma reclamação registrada pela Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo e encaminhada para os órgãos competentes. Esse processo teve alguns desdobramentos: a) a Comissão foi informada de que o Sistema Socioeducativo tem dificuldades para encontrar parceiros das religiões de matriz africana; b) houve uma reestruturação do termo de adesão simples utilizado para estabelecer os acordos com os parceiros, foram incluídas cláusulas sobre a responsabilização por transfobia e racismo religioso, além de ter sido realizada uma reunião para repactuar com os atuais parceiros; c) por fim, ficou estabelecido que as equipes socioeducativas receberão treinamentos específicos sobre o assunto e que haverá uma reunião com a presença dos parceiros que fornecem assistência religiosa.

Antes de concluir, o ateliê-conversação foi utilizado pela primeira vez. A seguir, tecerei considerações sobre os restos físicos do encontro. Parte deles, as plantas das unidades, já foram analisadas na seção *Outros procedimentos de controle: o que o espaço das unidades esconde-revela sobre a metodologia*. Então, tratarei do disparador do encontro e dos autorretratos.

O espelho foi o disparador do encontro. Após trabalhar durante anos com adolescentes, sabia que, se lhes pedisse para desenhar um autorretrato, a primeira coisa que diriam seria "não sei desenhar" e que eu não saberia como ensiná-los. Nessa medida, optei por usar o espelho porque compreendo que ele quebra essa barreira, permitindo que cada um desenhe a partir do seu próprio reflexo.

A ideia foi permitir que os adolescentes se representassem, e o desenho surge como mais uma possibilidade. Compreendo que o espelho, de alguma maneira, mediou o encontro do adolescente com o discurso sobre si e com o encontro dos adolescentes com a Comissão. O espelho causa um estranhamento duplo, provocado pelo próprio objeto e pela imagem refletida. A utilização do espelho foge à normalidade e ao esperado, visto que não pode ser utilizado nas unidades por questões de segurança. A maioria deles não se via há pelo menos dois meses. Esperei que eles se olhassem e fiquei apenas observando. Eles tocavam o rosto,

tocavam o cabelo, sorriam, espremiam as espinhas. Pareciam estar tentando se reconhecer, pareciam se procurar no espelho. Enquanto desenhavam, contaram quem são e o que acham que os outros pensam sobre eles, constataram e verbalizaram as mudanças corporais decorrentes não só do acautelamento (cabelo grande), mas também da própria puberdade (aparecimento de pelos faciais e espinhas).

Figura 1 – Autorretratos

Esses foram os autorretratos produzidos. Curiosamente, embora sejam o resultado do acompanhar a imagem refletida, apenas nos desenhos 3 e 4 houve uma tentativa de retratar elementos que existem na imagem real: no desenho 3, os pingos/riscos vermelhos no cabelo representam as tranças, e no desenho 4, a marca acima do olho retrata uma tatuagem. Não coloquei no relato, mas um dos meninos, ao entregar o espelho, perguntou como eu saberia de quem eram os retratos; informei que anotaria. Mesmo assim, dois jovens escreveram os seus nomes no espelho, informação retirada para garantir o sigilo das suas identidades. Nomear (deixar a préza) também é uma maneira de se representar. Nas instituições em que trabalhei, os jovens escreviam o nome em todos os lugares para marcar que passaram por lá, para marcar presença; compreendo que isso também serve para o que os meninos fizeram. Nomear, singularizar e particularizar a representação.

Quarto encontro

Iniciamos o encontro com uma roda de apresentação. O professor Pedro Castilho

perguntou quais jovens já haviam participado da atividade, cinco dos seis já participaram. Pediu que os jovens explicassem o que é a UFMG. Informaram que se trata de uma universidade pública e as maneiras de ingressar. Um deles afirmou que participou da produção dos cartazes usados no ato contra as catracas na universidade e o aumento do valor do bandejão. Ocorreu uma discussão a respeito do absurdo que é o aumento. Durante o encontro, reconheceram uma participante do ato e perguntaram sobre a continuidade do movimento. Em seguida, nos separamos em dois grupos: dos adolescentes e dos profissionais do socioeducativo.

Já separados. Utilizei alguns enunciados compartilhados pelos jovens em encontros anteriores, mas que não foram trabalhados. Coloquei as seguintes frases sobre a mesa: "como um adolescente ressocializado", "vai acabar indo pro inferno", "ninguém melhora lá não", "vocês vão para o prisional". Na mesa também havia lápis, borracha e pincéis.

Pesquisadora: Algumas frases que vocês disseram pesaram a minha e que eu queria retomar com vocês.

Jovem 1: Por que pesou?

Pesquisadora: Achei pesadas, queria entender.

Jovem 1: Fui eu que disse isso [Reconheceu sua frase: "como um adolescente ressocializado"].

Pesquisadora: O que significa ser "ressocializado".

Os jovens explicaram que o termo ressocializado significa estar pronto para voltar e viver em sociedade.

Membro da Comissão: Mas antes vocês não estavam prontos? Vivendo em sociedade?

Jovem 1: Eu era ambicioso, queria ganhar 5 mil por dia. Agora é diferente.

Jovem 2: É outra cabeça.

Pesquisadora: E como vocês eram antes?

Jovem 1: Fui comprar pão. Aí, me levaram.

Depois dessa brincadeira, conta que tinha um mandado em aberto, falou sobre as seis passagens e que a história dele "é longa e se te contar."

Jovem 2: 171.

Jovem 3: Fui pego por homicídio. Era para eu ter morrido.

Pesquisadora: Mas como você sabe?

Jovem 3: Fiquei sabendo depois que o grupo queria me matar. O cara que morreu. Morreu no meu lugar.

Inicialmente, o Jovem 3 afirmou que o cara ingeriu algo envenenado, mas, à medida que a conversa continuou, disse que não sabia realmente como foi.

Jovem 1: Como você sabe que o cara foi envenenado?

Jovem 3: Fiquei sabendo da morte quando a polícia chegou me acusando.

A acusação a que se refere é de homicídio. Segundo ele, o processo durou dois anos até ser apreendido sem ter cometido o ato.

Jovem 4: Também fui comprar pão e fui pego [Sorri]. Mas eu trabalhava no tráfico [Todos riem] É trabalho, uai.

O Jovem 4 falou sobre suas passagens. Quando foi abordado, possuía um mandado pendente, portanto: "Não teve desembolo". Ele se mudou para a área metropolitana, onde residia com amigos. Atualmente, todos estão mortos. Disse que "tem guerra" onde vive, mas não pretende voltar para o interior. O Jovem 5 também falou sobre o envolvimento com o tráfico e sobre as passagens.

Recorro a duas falas anteriormente atribuídas a um representante de uma igreja para interrogar os comportamentos das demais pessoas.

Pesquisadora: Só ele fala esse tipo de coisa.

Todos os jovens: Não.
Jovem 1: Discriminação acontece em qualquer lugar.
Jovem 2: Ah... é por causa do nosso jeito.
Pesquisadora: Que jeito?
Jovem 1: É aquilo... branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão.
Contam que, ainda que não estejam fazendo nada, se estiverem perto de um branco que fez, a culpa ou a suspeita cairá sobre eles. Então, pergunto: como que é isso?
Jovem 3: É o jeito de andar, de falar, de vestir.
Jovem 2: Você não vê um playboy usar esse tipo de roupa [mostra a roupa gestualmente]. Usam bermudas jeans.
Pesquisadora: Mas, bermuda jeans... vocês também podem usar.
Jovem 2: Mas não é meu estilo.
Pesquisadora: Ah... então é você que não gosta.
Jovem 2: É.
Pesquisadora: Aqui... vocês falaram de jeito de falar, mas quando vocês estão correndo, os policiais não sabem o jeito que vocês falam.
Jovem 1: É, mas é a cor.

Durante esse diálogo, falaram sobre o valor da roupa, sobre a diferença do vestuário que chama a atenção. Marcaram que a diferença não se limita ao estilo, mas também à classe social; e como isso afeta a abordagem policial. Falaram que as ações citadas ocorrem com frequência. Além disso, destacaram que a discriminação acontece independentemente de estar dentro ou fora da unidade.

As tatuagens aparecem no discurso como elemento de discriminação. Apenas um dos adolescentes presentes não tem tatuagem. O consenso foi que, se pudessem voltar ao passado, não teriam feito as tatuagens.
Pesquisadora: Por quê?
Jovem 1: Você fica pixado demais.
Jovem 2: Ainda mais se a tatuagem for na cara.

Discutiu-se sobre a influência da tatuagem na busca por trabalho. Um membro da Comissão afirmou que até os militares aceitam tatuagens. A intervenção apresentou um contraponto. Mas eles continuaram dizendo que elas complicam as coisas, chamam a atenção da polícia e de outras pessoas. Os jovens mostraram no corpo, onde e quais são as tatuagens: palhaço, coringa, arma, dinheiro, nome da mãe, etc. A maioria enfatizou o valor negativo que as tatuagens têm atualmente. A tatuagem com o nome da mãe é a única que "não seria removida", "não me arrependo".
Jovem 1: Depois que faz 18, é diferente.
Pesquisadora: Então, muda a chave quando faz 18?
Jovem 1: Muda a chave... muda tudo.
Jovem 2: Depois dos 18, não é mais 3-8 meses não.
Jovem 5: Meu primo pegou 8 anos.
Jovem 4: Meu irmão tá preso.

Mostraram conhecimento acerca das diferenças entre o sistema socioeducativo e o prisional. Abordaram as dificuldades enfrentadas para "cumprir a pena" na prisão devido às condições rígidas. Aqui, eles estavam falando sobre as condições que afetam o funcionamento do sistema. Também explicaram que a infração tem um grande peso para as pessoas com mais de 18 anos. A mudança de mentalidade e o desejo de deixar de fazer o que faziam antes do acautelamento também foram discutidos. O contexto geral dos enunciados sugere que as mudanças estão relacionadas ao fato de cada um deles estar prestes a atingir a maioridade.
Pesquisadora: É possível mudar? Para quem tem envolvimento, querer mudar é suficiente?

Jovem 4: Sim, se quiser, é possível.
Membro da Comissão: E as guerras?
Jovem 2: Que guerras?
Jovem 4: Eu tenho guerra em Y.

A maioria concorda que a mudança é possível. O assunto retoma a relação entre os adolescentes e os agentes. Pergunto se saberiam indicar alternativas para melhorar a relação. Os jovens classificaram os agentes em duas categorias: bons e maus. Nesse momento, começaram a comparar e fizeram uma espécie de levantamento sobre as unidades. Nomearam alguns agentes, indicando qual é o plantão mais fácil de conversar. Concluíram que é difícil manter um bom relacionamento com a maioria dos agentes. O relato demonstrou que eles sabem com quem podem dialogar.

Jovem 5: Não fala direito.
Jovem 2: Não me trata bem. Por que tenho que fazer diferente?
Jovem 1: Quando o agente trata com educação, é diferente.

Todos disseram que "não pesam a cadeia" porque querem cumprir a medida de boa e sair. Porém, destacaram que existem jovens que pensam diferente e acabam chutando a capa. Disseram que buscam conversar com os jovens com pensamentos divergentes, pois, em caso de incidente, geralmente todos arcam com as consequências. Reiteraram que nem todos os agentes são ruins, mas a maioria é. Diante dessa afirmação, questionei quais são as alternativas para melhorar essa relação. Apesar do "troca todos", ficou claro que a sugestão se aplica ao grupo de agentes considerados ruins, e não a todos os agentes. É evidente também que não se trata meramente de uma troca de pessoal, mas de uma mudança na postura (comportamento) dos trabalhadores.

Pesquisadora: No encontro anterior, vocês me disseram que dependem do agente para tudo. Mas... aí, como fica no caso do plantão que não tem diálogo?
Jovem 1: Aí, é esperar.
Pesquisadora: Esperar?
Jovem 2: Quando eles quiserem.
Jovem 3: A hora é deles.

Falavam simultaneamente. Em uma unidade, os adolescentes precisam dos agentes para obter água, ligar a energia do chuveiro e ir ao banheiro. Relataram que um agente teve acesso a uma foto da namorada de um jovem e começou a passá-la para os outros. Por alguns instantes, voltaram a falar juntos, dificultando a compreensão. Informam que a unidade permite que eles tenham no alojamento fotos de familiares. Questionados sobre como o agente obteve a foto, responderam que a equipe técnica pediu que ele a entregasse ao jovem. Entretanto, ele compartilhou a foto, causando agitação no alojamento.

Pesquisadora: Isso acontece em todas as unidades? Isso não é função dos técnicos?
Jovem 3: Lá na unidade, não é assim.
Jovem 1: Isso acontece.

As falas mostram que, em certas unidades, essa não é uma atribuição do agente. Alguns jovens disseram que o técnico é o responsável por esse tipo de situação onde estão. Outro contou que um agente ficava "perriando o preso" por ele ter ficado com a namorada dele antes do acautelamento.

Um membro da Comissão questionou se as assembleias poderiam resolver alguns problemas, se não poderiam ser um espaço interessante para melhorar a relação ou, ao menos, para fazer sugestões sobre o cotidiano.

Jovem 1: Assembleia parece que piora.

Essa frase resume o que foi dito. Os jovens discutiram a falta de valor e a percepção de que a assembleia agrava a situação. Segundo eles, quando se queixam da postura dos agentes,

a relação piora ainda mais. O relato não permitiu compreender qual é a metodologia utilizada na assembleia. Parece que ela não garante a não identificação dos autores das queixas.
Pesquisadora: Qual é a função do agente?
Jovem 1: Bater chave.
Jovem 2: Tem uns que nem bater chave bate.
Jovem 5: Eles falam que tão pagando para ficar à toa.
Jovem 1: Eles só fazem isso.
Jovem 6: Fazem nada.

A frase atribuída ao representante de uma igreja foi retomada. A maioria deles se sentia indignada, repetindo o enunciado. Perguntei o que os agentes faziam e a resposta permaneceu a mesma: "eles não fazem nada", "Eles ficam rindo, acham engraçado". Enquanto conversávamos, eles faziam intervenções nas frases escritas. Posteriormente, começaram a falar sobre "os duzentão".
Jovem 5: Para esses não tem perdão.

Um deles mencionou que "tem um 200 na unidade".
Jovem 4: Se coloca no lugar da vítima.
Jovem 1: Não, não faz isso com elas.
Jovem 3: Nesses casos, não tem perdão.
Membro da Comissão: É preciso cobrar isso?
Jovem 6: Não.

Foi informado que duzentão é uma gíria usada para se referir a indivíduos cujo ato é resultado de um crime sexual. Retomei o que disseram no começo, sobre a possibilidade de mudança se a pessoa quiser. Foi consenso que não há mudança para esses casos. Questionei se era preciso "cobrar" algo do adolescente, se não existia outro meio. O Jovem 3 disse que é possível solicitar transferência de alojamento. A partir disso, os demais concordaram com essa solução e informaram que os jovens acautelados por crimes sexuais não ficam com os outros jovens para evitar agressões. O Jovem 5 explicou como descobriram que um "cara era 200". Segundo ele, confirmaram a informação que ouviram ao flagrarem o jovem observando uma monitora no banheiro. Além disso, falaram que um jovem que praticou crime sexual foi agredido com uma cadeira.

Os jovens questionaram: "Vamos ficar até 17 horas?". Aproveitamos para reforçar que os encontros são mensais e que gostaríamos que eles continuassem participando, mesmo após terem sido desligados da medida.

No final do terceiro encontro, tive a impressão de que os jovens permaneciam colados a alguns discursos. Portanto, no quarto encontro, tomei como ponto de partida algumas frases que os adolescentes disseram, mas para as quais não tiveram tempo suficiente para promover um giro discursivo. Eles reconheceram imediatamente a autoria dos enunciados. Não incluí no relato porque não apreendi a frase exata, mas lembro-me do Jovem 1 sorrindo e dizendo algo como: Você lembrou. O reconhecimento de autoria e a atitude do Jovem 1 me fazem pensar que as frases atuaram como um sinal de reconhecimento, uma maneira de mostrar que a fala deles importa e romper, mesmo que minimamente, a série de invizibilização e desvalorização da fala. Nesse sentido, já que as falas deles transmitiam a certeza de que *não adianta falar porque não são ouvidos*, o disparador conseguiu balançar essa certeza, provocando alguns

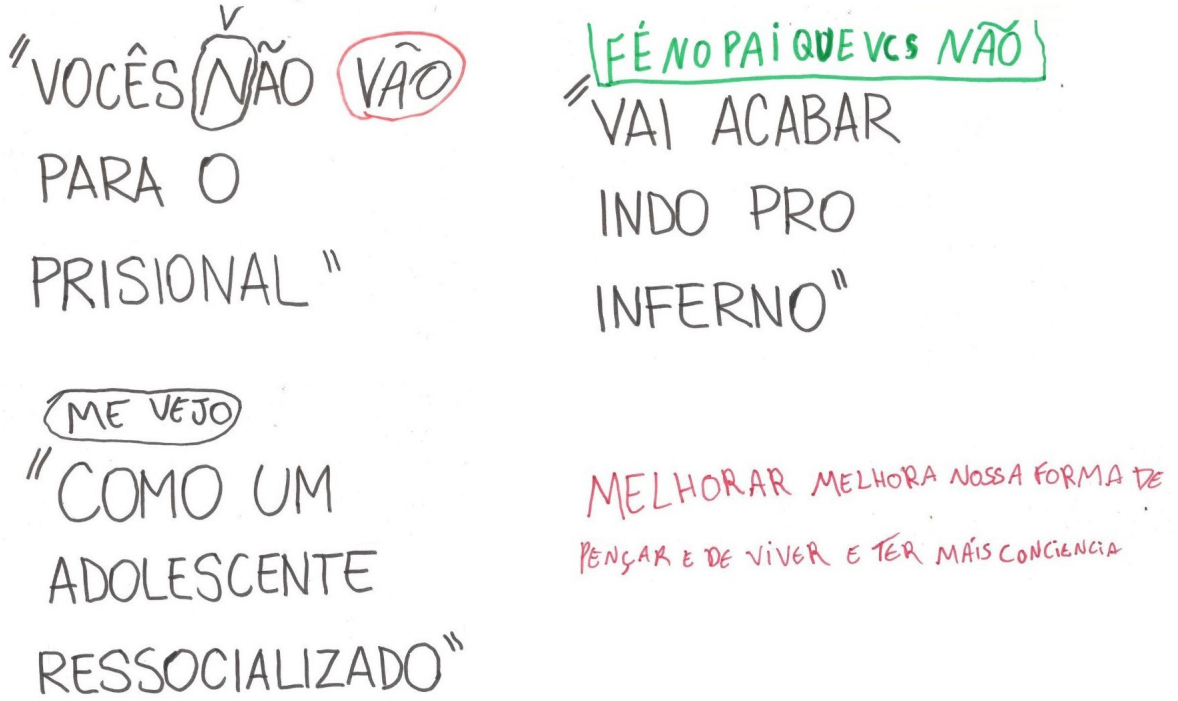
giros discursivos.

No âmbito das unidades, os jovens esforçam-se para se tornarem adolescentes ressocializados porque isso lhes assegura a saída do sistema. Tornar-se um adolescente ressocializado é uma resposta à medida. Porém, não basta *parecer ressocializado*, a equipe (o Outro) precisa validar. Em outras palavras, é preciso que a equipe autentique e assegure que os eixos da medida foram cumpridos. Na primeira vez que o termo *ressocializado* apareceu, havia apenas a repetição do enunciado, não havia implicação. Em alguns momentos, ele parecia nos colocar no mesmo lugar da equipe, como se esperasse que disséssemos alguma coisa que endossasse a fala da equipe, inclusive, penso que eles buscavam uma autenticação nossa. Nesse sentido, trazer de volta o enunciado buscava possibilitar que o jovem deixasse a repetição. Nesse encontro, após as intervenções, eles pareciam perceber que já viviam em sociedade antes de serem acautelados, o que lhes permitiu falar sobre o que fizeram, como eram antes, o que não podem e/ou não querem mais fazer. Num certo sentido, já não se tratava de "estar pronto para viver em sociedade", mas sim do desejo de não fazer o que se fazia, de possíveis mudanças.

Outro giro, os adolescentes construíram que "não têm que cobrar os duzentão", que podem apenas se afastar deles. Os jovens afirmaram não haver perdão para quem comete crimes sexuais, razão pela qual, com as intervenções, buscava-se tornar admissível um novo sintagma: *não tem perdão, mas*. Duas intervenções introduziram a dúvida sobre a necessidade de cobrar, de fazer justiça: voltar à resposta dada pelo Jovem 4 – "Sim, se quiser, é possível [mudar]" – e a pergunta: É preciso cobrar isso?. Juntas, fizeram surgir o n*ão* e a *possibilidade de solicitar a transferência de alojamento*. Respostas diferentes do *tem que cobrar.*

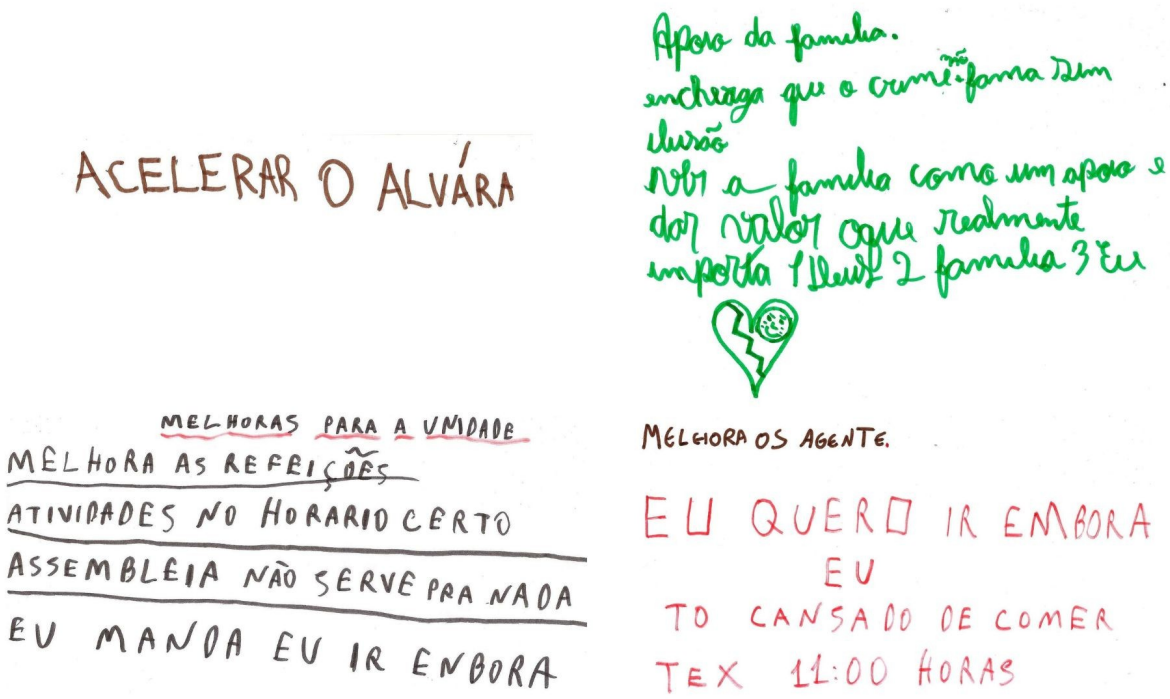
Esses pequenos giros aconteceram enquanto os adolescentes observavam e intervinham nas frases escritas no papel. Levar as frases, além de ter sido uma tentativa de provocar pequenos deslocamentos àquilo que os discursos apresentavam, pareceu-me um caminho para apresentar as questões de forma mais concreta. Nesse sentido, elas foram uma oportunidade para ir mais além do sentido comum. Abaixo trago os enunciados com as intervenções.

Figura 2 – Enunciados com intervenções



Os enunciados 1, 2 e 3 foram criados adicionando palavras nos círculos, sublinhadas e em cor diferente. Nelas, vê-se distintamente o discurso do outro e o que os jovens construíram. Somente no enunciado 3 a sentença está escrita na primeira pessoa do singular, há uma separação entre *eu* e *outro*, já não é o outro quem o vê, mas o próprio jovem que se vê ressocializado. Nas frases 1 e 2, não há mudança de pronomes, o que muda é o conteúdo. O enunciador permanece sendo o mesmo, embora o texto tenha sido alterado pelos jovens, estes seguem sendo *aqueles com quem se fala*. E o enunciado 4 é uma reescrita do enunciado original (“Ninguém melhora lá”) que altera a ideia primária e destaca um aspecto da medida que até então não havia aparecido.

Figura 3 – Enunciados produzidos pelos jovens



Na figura, verifica-se que a produção não se limitou a intervir em enunciados prontos. Os adolescentes também expressaram o desejo de ficar livres, escreveram sobre o que é realmente importante (família, Deus, eles) e sobre a ilusão da vida do crime. O Jovem 4 fez uma lista de sugestões de melhorias relacionadas ao funcionamento da instituição (horário de oficina, refeição e assembleia).

Compreendo que as frases foram um estímulo para a produção subjetiva. Escrever, intervir nas frases possibilitou aos adolescentes fazer surgir a enunciação velada. Enfim, os adolescentes não repetiam mais as frases, construíram sua própria enunciação.

Quinto encontro

A apresentação inicial começou com a participação de todos (membros da Comissão, adolescentes, monitores das unidades). Fizemos uma rodada de apresentações e separamos em dois grupos: uma roda de conversa com a equipe e outra com os adolescentes. Compareceram seis adolescentes, dos quais dois já foram desligados da medida.

Coloquei algumas canetinhas, lápis e pedaços de papel sobre a mesa. Perguntei: é possível sonhar estando nas unidades? Alguns adolescentes interpretaram de maneira literal, afirmando que, quando isso ocorre, sonham que estão em liberdade. Disseram que é ruim acordar e perceber que continuam na unidade. Eles pareciam receosos em falar. Foi então que:
Jovem 2: Aqui, a gente pode falar o que quiser.

Durante sua permanência no socioeducativo, ele já participou de dois encontros. Ele

explicou aos demais como funcionam os encontros, destacando que poderiam falar sobre qualquer assunto. A partir disso, os jovens começaram a explicar como funcionam as interações nas instituições. A questão inicial ficou em segundo plano.

O representante da igreja foi citado novamente. Os jovens contaram que ele entra nos corredores para chamá-los para as reuniões e que ainda se comporta de maneira inadequada. As queixas feitas no encontro anterior permanecem inalteradas. Sobretudo, o fato de os agentes não agirem, nenhuma ação é tomada para parar e/ou orientar o representante.

Disseram que passa muito tempo entre a realização das assembleias. Alguns não participaram de nenhuma, apesar de estarem acautelados há mais de dois meses. Os jovens que já participaram acreditam que elas não resolvem as queixas e, em alguns casos, podem piorar a situação. Para eles, não adianta fazer uma reclamação, pois ela não será considerada nem solucionada. Quando os agentes tomam conhecimento da queixa, isso afeta diretamente a interação.

A abordagem empregada pelas unidades também foi assunto. Após comparação, as principais diferenças apontadas foram: a duração das ligações para a família e as atividades (tipo, tempo).

Os relatos mostraram que eles sabem com quais agentes é possível conversar. Os adolescentes classificaram os agentes em bons e ruins. Ao longo dos relatos, evidenciou-se que a predicação está relacionada ao sentimento de serem ouvidos, acolhidos. Além disso, afirmaram que os agentes sabem agir sem serem "pegos". Questionados sobre a afirmação, responderam que há pontos cegos nas unidades. Os jovens da Unidade A disseram que há uma sala onde são deixados de "castigo" e que, lá, acontece de tudo. Relataram que ficam nela de um dia para o outro. Perguntei se havia agressão, responderam que sim. […]. Os adolescentes conversaram sobre como chegaram ao socioeducativo.

Jovem 3: Fui comprar pão.

Pesquisadora: O problema do pão continua. Acho que vocês deviam parar de comprar pão.

Todos riem e continuam falando, agora, sobre os atos que os levaram à medida. Um adolescente está na sua primeira passagem pelo sistema, enquanto os outros têm mais de cinco passagens.

Os adolescentes da Unidade B se queixaram de não terem sido atendidos porque o técnico de referência estava de férias. Questionei se fizeram a solicitação e informaram que não adianta falar. "Não adianta" também é a resposta dada quando perguntei se tentam conversar com os agentes para melhorar o relacionamento diário. Por enquanto, essa foi a única resposta.

O regimento interno foi mencionado pela primeira vez. Segundo os jovens, todos têm acesso ao regimento interno e vários pontos dele não são cumpridos.

No final, alguém sugeriu retomar a questão dos sonhos. Os cartões de papel, canetinhas, lápis permaneceram sobre a mesa durante todo o encontro. Enquanto conversávamos, alguns adolescentes enrolavam os papéis e outros manipulavam as canetinhas. Aceitaram a sugestão de falar sobre os sonhos. Concordaram em escrevê-los, apenas um não escreveu. Durante o compartilhamento, ele verbalizou o seu sonho. Esse adolescente permaneceu calado quase todo o encontro, disse apenas que não tinha amigos e que prefere ficar calado. O sonho dele é dar uma vida melhor para a família.

O Jovem 1 comentou sobre o desejo de "ser um milionário". Em outro encontro, conversamos sobre isso e ele havia construído que foi esse sonho que o levou para a unidade. Lembrei-me disso, falei:

Pesquisadora: Você voltou com esse sonho? A gente tinha conversado sobre isso... e parece que tinha sido isso que te levou para o socio.

Jovem 1: Agora é diferente, tô com outra cabeça.

Pesquisadora: Então, agora você quer ficar milionário, trabalhando, né? [Estou fazendo referência aos três trabalhos que ele tem atualmente]
Jovem 1: É [sorriu, balançando a cabeça].
Jovem 2: Tô evitando confusão, vendi até minha moto.

O Jovem 2 vendeu a moto por estar em situação irregular. Questionei sobre a carteira de motorista, já que o adolescente não possui habilitação. Fiz uma intervenção reforçando a necessidade dela. Concluímos o encontro, falando sobre sonhos.

Os jovens pareciam receosos e preocupados em falar. O cenário mudou quando o Jovem 2, que estava no seu terceiro encontro, explicou como funcionam as conversas. Normalmente, os jovens se mostram desconfiados. Mas, nesse encontro, a questão imaginária que permeia as interações se fez mais presente entre adolescentes e Comissão. A impressão era de que os jovens temiam que o que fosse dito pudesse ser usado contra eles. É a primeira vez que um adolescente marca a distância-diferença entre nós e a unidade. Isso incidiu de duas maneiras: primeira, destravou a fala, permitindo a participação dos jovens; segunda, redesenhou o encontro, deixando o disparador (os sonhos) em segundo plano.

Os adolescentes falavam sem implicação – Fui comprar pão – nos atos (e no assunto) quando eu disse: "O problema do pão continua. Acho que vocês deviam parar de comprar pão". O riso dos adolescentes quebrou a sequência vazia, abrindo espaço para que assumissem a autoria dos atos. Essa intervenção ocorreu no encontro entre o dito e o não dito: um chiste. Atuou como os sinais de pontuação (as reticências são mais comuns de exercer essa função nos textos), preenchendo os espaços vazios do discurso. A intervenção resgatou e conectou os encontros, permitindo que minha fala não soasse como agressiva ou "tiração" (gíria usada quando uma pessoa dá uma tirada ou zoa alguém). Além disso, penso que a intervenção rompeu com a rotina das intervenções diárias, provocando um pequeno deslocamento.

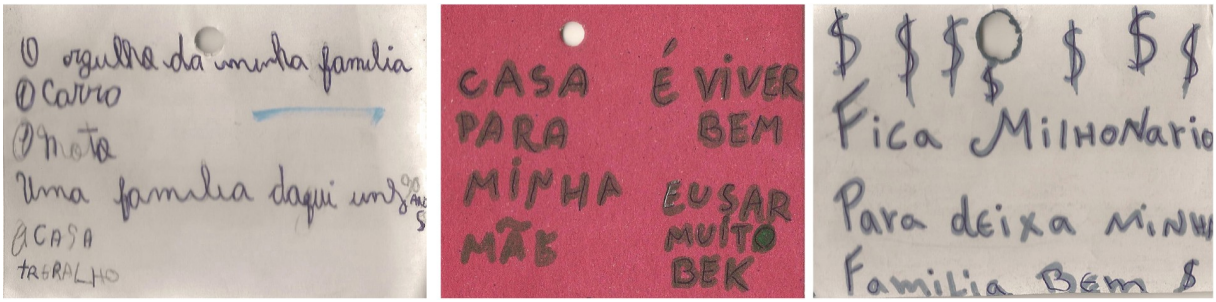
Na outra intervenção, o sonho de ser milionário do Jovem 1 é o que me permitiu trabalhar com os intertextos. Quando pergunto se ele planeja ficar "milionário, trabalhando, né?" e ele responde "É", sem eu ter dito qual trabalho, ele sabia que estava me referindo aos seus três empregos e não ao trabalho no tráfico. Ademais, essa questão permitiu retomar o que ele mesmo havia construído em outro encontro, que o sonho de ser milionário ("Eu era ambicioso, queria ganhar 5 mil por dia") o levou para o crime e consequentemente para a unidade.

Sobre a decisão de trabalhar com os sonhos. A psicanálise compreende os sonhos como manifestações que revelam os desejos (reprimidos) que permanecem em latência no inconsciente. Eles nem sempre são o que aparentam ser e sua interpretação não é fácil.

Escutar o sujeito falar sobre seus sonhos pode promover um despertar para a vida. Nessa perspectiva, ao convidar os jovens a falar sobre os seus sonhos, buscava um despertar para a vida fora dos socioeducativos. Em geral, durante os encontros, os adolescentes sempre falavam sobre as interações nas unidades, mas pouco falavam sobre o depois, o que querem fazer após cumprir a medida.

De cara, a pergunta trouxe o aspecto negativo do ato de acordar. No socioeducativo, o tempo parece ser um tempo de espera, os jovens ficam tão adormecidos que é difícil sonhar. Contudo, a fala revela que o problema não está em sonhar, mas em acordar e permanecer preso (acautelado). Quando retomamos a questão, os sonhos foram escritos, veja:

Figura 4 – Os sonhos



Os enunciados produzidos mostram os desejos que normalmente não são ditos, mas que permanecem reprimidos/guardados pelo sujeito. Escrevê-los ou verbalizá-los, em alguma medida, os permitiu olhar para fora do socioeducativo, mesmo que brevemente.

Sexto encontro

Começamos com a apresentação dos participantes. O encontro contou com a participação de sete adolescentes, dois deles já estão desligados da medida. Durante a apresentação, o Jovem 1 disse que convidou e trouxe um adolescente (primo dele). Com o grupo dividido, pedi que ele apresentasse a Comissão aos demais. Após a explicação, completei:

Pesquisadora: É um lugar para falar o que funciona e o que não funciona também. Durante os últimos encontros, conversamos sobre as dificuldades de relacionamento entre vocês e os agentes. Vocês também acham que é difícil? É com eles que vocês ficam a maioria do tempo, não é?

Todos responderam afirmativamente, que na maioria das vezes os agentes estão presentes e tudo passa por eles. O Jovem 2, que não está em cumprimento de medida, disse que, durante o período em que esteve acautelado, apanhou dos agentes e que não ficava quieto: “Eu partia para dentro deles”. Ele afirmou que foi ameaçado por um deles, o agente disse que o “pegaria” mesmo não estando na unidade.

Pesquisadora: Uai? Mas você já pagou o que tinha que pagar. Agora acabou, não é?

Jovem 2: É mais se trombar, né?

Segundo ele, foi conduzido ao prisional para fazer um raio-x por ser suspeito de levar droga para a unidade. Na ocasião, uma policial ameaçou atirar neles [um grupo de adolescentes] porque estavam olhando em volta e se deslocando para um lugar que não deveriam. Outro jovem confrontou a policial e disse-lhe que disparasse, pois havia uma "câmera e eles eram de menor". Então, ele começou a confrontá-la também. Segundo ele, só fez isso porque não "dá nada... tanto que ela recuou, foi só falar que a gente era de menor". O Jovem 2 disse que os agentes:

Jovem 2: Davam revista no barraco à toa. Já chegaram a dar três vezes no dia.

Durante a conversação, ficou claro que a revista não era por acaso. O adolescente fazia um curso fora da unidade e tinha o hábito de trazer droga para a instituição. Em um desses episódios:

Jovem 1: Ele foi pego.

Pesquisadora: Então, as revistas não são tão à toa assim, né?

O Jovem 1 informou que isso causou uma mudança no regimento interno. A partir daquele dia, não é mais permitido comprar "coisas", trocar ou transferir "coisas" para um adolescente de outro alojamento. Antes, qualquer adolescente que tinha dinheiro era autorizado a comprar pizza, por exemplo. Outros jovens começaram a relatar que também houve uma mudança no regimento da unidade em que estão, concluíram que a mudança ocorreu em todas as unidades.

Jovem 3: Nossa, Jovem 2, se o pessoal souber que foi por sua causa... você tá ferrado.

Pesquisadora: Uai? Vocês me disseram que nada muda, que o sistema é o mesmo sempre. Então, não é sempre assim, né?

Jovem 1: Como assim?

Pesquisadora: Vocês estão me dando um exemplo disso [todos riem].

Jovem 1: É, Nara, muda só pra ficar ruim pro nosso lado.

Pesquisadora: Acho que a gente precisa, então, pensar em alternativas para mudar para o lado positivo, porque vocês mostraram que dá para mudar o regimento.

Os adolescentes enfatizaram que o agente não dá andamento se for algo que precisam.

Jovem 2: Eles dão andamento, é para falazada... ideia errada.

Pesquisadora: Como? Não entendi.

Jovem 2: Tipo... se eu tô conversando com o cara do outro alojamento e a gente começa a brincar que tá brigando, isso chega na direção rapidinho. Eles ligam até o rádio para todos da unidade ouvirem.

Jovem 1: Para atendimento, não fazem nada. Às vezes fingem passar o rádio só para o adolescente achar que eles estão solicitando atendimento, outras vezes saem da visão e não fazem nada.

Jovem 4: Eles até desligam o rádio e ficam fingindo que tá batendo rádio.

Todos os jovens começam a falar e a rir ao mesmo tempo.

Jovem 2: De 100%... 98% é ruim e os outros 2% são de agente gente boa.

Novamente, os adolescentes de Unidade A falaram sobre uma sala do castigo. Entre os jovens, essa sala é considerada o ponto cego da unidade.

Jovem 4: Passei foi roia [aperto], me colocaram de escorpião.

O Jovem 4 disse que foi levado para uma sala, onde permaneceu por um tempo na posição de escorpião (pés e mãos amarrados nas costas, presos de forma conectada). Na tentativa de compreender a situação, questionamos o motivo, mas ele não explicou e mudou de assunto. Apesar de todas as queixas apresentadas, eles foram unânimes em afirmar que o socioeducativo é melhor que o sistema prisional:

Jovem 2: Lá é manha... café com leite [referindo-se ao socioeducativo].

Foram relatados problemas relacionados à demora no atendimento (a queixa é válida para todas as unidades) e um problema com uma monitora.

[...]

Jovem 3: Ela [a monitora] aumentou a história. Ela falou que eu era bandidinho lero-lero, falei para ela perguntar na quebrada se eu era lero-lero mesmo. E ela falou que ameacei ela de morte.

Pesquisadora: E qual é o problema de ser bandidinho lero-lero? Você precisa provar alguma coisa?

Jovem 3: Porque na cadeia tudo vira história.

Pesquisadora: Mas precisa ser assim?

Jovem 3: É assim.

Jovem 2: Não dá pra ficar pra trás.

Todos parecem concordar com isso.

Pesquisadora: Então, uma coisa pequena no socioeducativo, vira coisa grande?

Jovem 3: Sim, vira.

Jovem 2: Qualquer coisa é motivo.

Devido a esse desentendimento, Jovem 3 permaneceu no "seguro", onde passa a maior parte do tempo. Está envolvido no tráfico de drogas. […]. Os jovens 1, 2 e 3 são da mesma quebrada. Jovem 3 contou que levou uma paulada de Y:

Jovem 3: Y me avisou para eu não sair porque a favela tava lombrada, mas sai mesmo assim. Aí ela foi lá me buscar esse aqui [aponta para o Jovem 1], viu ela vindo e não falou nada, só escutei o barulho da paulada.

Jovem 1 [confirma a história rindo e balançando a cabeça]

Jovem 1 informou que Y está envolvida novamente.

Jovem 3: Toda vez que tô lá dentro ela volta.

Para os adolescentes, Jovem 3 é responsável por manter Y longe do corre. Aparentemente, Y desempenha a função de mãe quando Jovem 3 está no mundão. Parece que Jovem 3 é o motivo de Y se comportar de forma mais contida, já que na sua ausência Y volta "para o corre". Jovem 3 disse que tudo mudará quando fizer 18 anos.

Pesquisadora: O que tem nos 18 que todos falam a mesma coisa? Por que esperar até o 18?

Jovem 5: Não tem mais socioeducativo, depois do 18 dá ruim… já é prisional. Não tem mole.

Jovem 1: Não vai mudar, porque desses seis anos não passou nem um ano fora da unidade [referindo-se ao Jovem 3].

Pesquisadora: É isso mesmo, Jovem 3?

Jovem 3: É, verdade.

Pesquisadora: E vai mudar com os 18?

Jovem 3: Não [afirma sorrindo].

Pesquisadora: Por quê?

Jovem 3: Eu cresci lá. É isso que sei fazer. Não vou mudar, não.

Jovem 1: Num falei, Nara. Ele é assim.

Jovem 1: Lembra que falei sobre... que só fica no sistema?

Pesquisadora: Assenti.

Jovem 1: É dele que eu te falei [está fazendo menção ao Jovem 3].

Os adolescentes têm certeza de que não haverá mudanças na relação entre eles e os agentes.

Jovem 2: A não ser pra frente. Não sei como a geração dos adolescentes tão vindo aí. Agora não vai mudar.

Por mais que eu tente puxar algo diferente, a única sugestão que surgiu:

Jovem 2: Não ir preso.

Todos os jovens sorriem.

Pesquisadora: Mas nessa aí todos aqui já falharam. Porque todo mundo já foi ou está, né? Então, o que dá pra fazer?

Jovem 2: Não ir preso de novo.

Eu não sabia se todos conheciam o regimento. Nesse encontro, todos declararam que conhecem o regimento. Segundo os jovens, há coisas no regimento que não são cumpridas. Entretanto, não forneceram detalhes. Começaram a falar sobre o curso profissionalizante:

Pesquisadora: É fácil conseguir?

Todos os jovens: Sim, porque é coisa que o técnico arruma.

Queixam-se de que é muito difícil o atendimento, não tem atendimento sempre.

Jovem 3: É a parte mais humanizada. Porque o restante não tem tratamento humanizado, não acham que a gente é gente.

Pesquisadora: Uai... então não tem tratamento humanizado. Por que vocês falaram que nem atendimento tem... como pode não ter atendimento e ele ser humanizado?

Novamente, todos os jovens sorriem.

Jovem 1: Nara, só os técnicos que dá para conversar... aí é humanizado, o resto não.

À medida que a conversa prosseguiu, os jovens que "estão no mundão" compartilharam informações sobre a quebrada. Em diferentes ocasiões, o mundão atravessou o encontro. Já havíamos terminado o encontro, então, saí para pegar o lanche, quando voltei:

Jovem 1: Ainda bem que você não estava aqui para ouvir as besteiras.

Pesquisadora: Uai, vocês esperaram eu sair? Também queria ouvir.

Eles estavam discutindo as relações afetivas no socioeducativo, querendo saber se já "pegaram" adolescentes do mesmo gênero e como fazem para "ficar" lá dentro, "sempre tem um que fica na atividade". […].

Jovem 6: Ela não conta, é minha prima, se perdi a virgindade com meu primo, por que não posso beijar a minha prima?

Jovem 2: Nó com o primo, hein.

Assim que o jovem disse essa frase, eles se levantaram e fomos lanchar.

Inicialmente, para esse encontro, ficou acordado que a coordenação não seria minha. No entanto, quando nos reunimos com os adolescentes, os responsáveis pela coordenação me pediram para iniciá-lo. Dito isso, vamos ao encontro. Em um encontro anterior, um jovem apresentou o nosso trabalho sem ser solicitado e funcionou muito bem, então pedi ao Jovem 1 que explicasse o propósito dos nossos encontros. Esse era seu quarto encontro. Nesse dia, ele convidou e trouxe outro jovem.

Sabendo que os (des)encontros "ou os acontecimentos têm um efeito para cada sujeito, de forma particular" (Marcos; Mendonça, 2017, p. 718), o pedido busca mapear se conseguimos transmitir o objetivo da Comissão e recolher pistas sobre qual é o lugar que ocupamos no discurso dos jovens. Além disso, o convite provoca

> [...] uma inversão importante: não mais falar sobre os alunos, mas falar com eles, ou seja, concebê-los como sujeitos em conversação. Esta inversão opera em substituição a posição hegemônica de considerar o aluno como sujeito da conversação já que a condução do processo de conversação está fundada na ética da

> psicanálise, sujeitos desejantes, capazes de sustentar uma experiência de palavra que torne possível o reconhecimento da particularidade dos participantes (Miranda; Vasconcelos; Santiago, 2006, n.p.)

Essa inversão não se limita ao sujeito que fala, é uma inversão do saber e da forma. Aqui, os adolescentes falam e detém o saber. Portanto, não se trata de falar sobre a relação entre adolescentes e agentes/equipe, mas de falar com os adolescentes sobre as interações do dia a dia. Aparentemente, temos conseguido realizar essa inversão.

Nossos encontros possuem um mediador, mas as intervenções, assim como na conversação, são realizadas por todos e inevitavelmente os sujeitos participantes são tocados pelos significantes dos outros. O mediador serve para evitar o gozo do blá-blá-blá, fazer os cortes, problematizar os temas, buscando abrir a possibilidade de questionar os discursos prontos, começar e terminar a conversa. Esse formato pulveriza a transferência, ou seja, os jovens estabelecem transferência com a Comissão, que é animada pelos seus membros.

Cabe mencionar que a transferência ocorre sempre que nos dirigimos ao outro, espontânea e autenticamente (Dunker, 2016a). Portanto, a maneira espontânea como os adolescentes se expressam nesse e em outros encontros demonstra que ela foi estabelecida. Na prática, a transferência é o estabelecimento da relação, ou seja, o enunciador encontrou um receptor.

O estabelecimento da transferência, digo, da relação, está diretamente ligado ao manejo. O mediador que atua marcado pela falta, pelo não saber, se torna um facilitador dessa relação, compreendendo que essa falta precisa aparecer para o outro (para os adolescentes). Nesse sentido, para demonstrá-la, utilizei o convite feito ao adolescente e as interrogações – “Como? Não entendi”; “E qual é o problema de ser bandidinho lero-lero?”, “É isso mesmo, Jovem 3?”. Questionar é também uma maneira de chamar a atenção para o que foi dito, permitindo que o jovem interpelado revisite aquilo que foi dito por ele, ou seja, permite que ele se ouça.

A circulação da palavra faz com que o sujeito sempre diga mais-além justamente porque os significantes se puxam, o sujeito fala mais do que quer e sabe. Durante o encontro, os jovens, além de dizerem mais do que queriam, ilustraram que existe uma discrepância entre o que se fala – o enunciado – e aquilo que se quer dizer e/ou diz sem querer – a enunciação. Veja:

> **Jovem 2:** Davam revista no barraco à toa. Já chegaram a dar três vezes no dia.
> [...]

Jovem 1: Ele foi pego.
Pesquisadora: Então, as revistas não são tão à toa assim, né?

Pesquisadora: Uai? Vocês me disseram que nada muda, que o sistema é o mesmo sempre. Então, não é sempre assim, né?
Jovem 1: Como assim?
Pesquisadora: Vocês estão me dando um exemplo disso [todos riem].
Jovem 1: É, Nara, muda só pra ficar ruim pro nosso lado.
Pesquisadora: Acho que a gente precisa, então, pensar em alternativas para mudar para o lado positivo, porque vocês mostraram que dá para mudar o regimento.

Nas duas situações, procuro que os jovens percebam o que escapou: as contradições. No segundo fragmento, pretendia balançar a certeza de que *nada muda*. As falas mostraram que as mudanças ocorrem, inclusive, algumas delas são decorrentes das ações deles. No exemplo, buscava fazê-los perceber que, embora as mudanças não ocorram como esperado, ainda assim elas ocorrem e eles sabem disso. Portanto, a intervenção visava evidenciar que eles sabem das mudanças, interrompendo a transmissão do discurso comum. A última intervenção também buscava enfatizar a importância da implicação deles no processo. Já que só muda "pra ficar ruim pro" lado deles, o convite é para "pensar alternativas, para mudar para o lado positivo", ou seja, que eles façam (se impliquem) algo para mudar o cenário, pois "mostraram que dá para mudar o regimento". Desejava criar uma possibilidade para que os adolescentes saíssem da queixa.

Sair da queixa e evidenciar as contradições também norteou a intervenção abaixo:

Queixam-se de que é muito difícil o atendimento, não tem atendimento sempre.
Jovem 3: É a parte mais humanizada. Porque o restante não tem tratamento humanizado, não acham que a gente é gente.
Pesquisadora: Uai... então não tem tratamento humanizado. Por que vocês falaram que nem atendimento tem... como pode não ter atendimento e ele ser humanizado?
Novamente, todos os jovens sorriem.
Jovem 1: Nara, só os técnicos que dá para conversar... aí é humanizado, o resto não.

A intervenção permitiu aparecer o caráter humano do atendimento dos técnicos e a diferença existente entre o tratamento dado pelos técnicos e pelos agentes. Voltando o olhar para todos os fragmentos, as intervenções tinham um objetivo em comum: fazer com que os adolescentes escutassem aquilo que *foi dito mesmo sem querer*, o mais além do enunciado. O riso é o sinal de que o objetivo foi alcançado. Segundo Silvia Jacobo (2023, n.p), "se o efeito da interpretação provoca o riso é porque, às vezes, acerta o alvo".

A transferência fez com que dois jovens voltassem mesmo após o encerramento da medida. Eles estabeleceram um vínculo com a Comissão e a reconheceram como um espaço de diálogo. A análise revela que a maneira como o encontro é conduzido consegue transmitir a ideia de que os ouvimos. O modo como acolhemos a fala torna a Comissão um espaço onde se pode trocar ideia. Desembolar na ideia é motivo para retornar, não só para retornar, mas também para confiar que a Comissão é um bom lugar, inclusive para trazer outro jovem.

Antes de apresentar o outro motivo, forneço algumas informações importantes. Ao final da medida, os dois adolescentes foram vinculados a um projeto coordenado por um membro da Comissão, que trabalha como oficineira em alguns Centros Socioeducativos. Desde o início dos encontros, tê-la na equipe facilitou muito o processo. Com o fim da internação, a inserção deles no projeto desempenhou um papel importante porque, por um lado, a ida deles aos encontros faz parte dos combinados e, por outro, eles recebiam um subsídio (vale-transporte) para retornar à atividade.

Pode parecer bobagem, mas o vale-transporte[37] é uma questão para todos os serviços destinados às pessoas em situação de vulnerabilidade social, pois elas geralmente estão espacialmente distantes desses dispositivos. Sendo assim, nesses serviços, é necessário assegurar o transporte por um veículo do próprio serviço e/ou pelo custeio do deslocamento. No que diz respeito aos adolescentes que não estão acautelados, seria necessário fornecer o vale-transporte para que eles não interrompessem a participação nos encontros. Dito isso, o projeto fez o que a Comissão deveria fazer para manter a participação dos jovens: forneceu o vale-transporte. Para esses casos, o desejo de *trocar a ideia* não é suficiente para manter o vínculo e nem garantir o retorno; o vale fornecido é um elemento que traz de volta os jovens, funcionando como um dispositivo de sustentação de vínculo-transferência.

Sétimo encontro

No primeiro momento, falamos brevemente sobre a Comissão e o espaço, fizemos uma rodada de apresentação e depois nos dividimos em dois grupos. Apenas três adolescentes compareceram ao encontro. O ponto de partida utilizado foi a exposição: *O estranho familiar*, do artista kastylo (Professor Pedro Castilho). As obras estavam expostas no Espaço Arteducação da FaE. Levamos os jovens ao espaço da mostra. Informei o nome da exposição, quem era o autor. Um membro perguntou sobre o que chamou a atenção. Um jovem apontou o desenho do Coringa, outro cochichou sobre os corpos desenhados. Ficamos observando por

[37] No texto *Quanto vale o vale?*, faço uma reflexão sobre o vale-transporte a partir do significante vale, dos usos que os adolescentes fazem dele e do papel desempenhado pelo vale no Desembola na Ideia. Ele está disponível em: https://aic.org.br/saberes-compartilhados/desembola-na-ideia-arte-e-psicanalise/desembola-na-ideia-arte-e-psicanalise-implicadas-na-vulnerabilidade-juvenil-ata/.

cerca de 15 minutos.

Após o período de observação, regressamos ao Jardim Mandala para partilhar as percepções sobre a exposição. Pedimos aos adolescentes para escolher e recriar uma das obras. Utilizamos a xilogravura, uma técnica de gravação de imagens que tem como principal característica a reprodução artesanal do desenho. Levei tintas, lápis, folhas A4, bandejas de isopor, rolinhos de pintura. Um membro da comissão e eu mostramos como funciona essa técnica.

A conversa aconteceu enquanto os jovens desenhavam, não falaram diretamente sobre os quadros, mesmo que tenham conseguido elencar a sua obra preferida, isso não foi suficiente para desenvolver sobre o assunto. Ao escolher sua preferida, o Jovem 1 informou que gostou porque apareceu uma carta com o desenho de Coringa. Perguntei sobre o que os quadros tinham de familiar, uma jovem citou os corpos. Tentamos dar seguimento, falando que aparecem partes de uma casa, mas paramos nisso.

Os jovens falaram sobre as suas experiências com a arte e os museus. Um deles disse que foi em duas visitas, uma no museu de Mineração e outra na Casa Fiat, destacou a impossibilidade de tocar nas obras, manifestando a insatisfação com o que viu nos dois museus. Afirmaram que visitar museus é uma prática comum no socioeducativo. Nesse momento, um membro da Comissão contou uma experiência de racismo que viveu em um museu e o quanto isso afetou a sua percepção sobre esse espaço. Essa intervenção não provocou nenhum desdobramento por parte dos adolescentes. Aproveitamos para desconstruir a ideia de que arte é apenas aquilo que se vê nos museus. Conversamos sobre a arte de rua e sobre a arte presente na periferia. Mostrei um grafite do Cobra (que é protetor de tela do meu celular),“Esse fica lá perto do curso” (disse o Jovem 3). Falamos sobre uma regra das ruas que estabelece que nenhum grafiteiro ou pichador possui permissão, ou deve escrever sobre a arte alheia. O assunto morreu novamente.

Mesmo que os adolescentes não tenham falado diretamente sobre as obras, elas guiaram o restante do encontro. Os corpos retratados parecem ter capturado o olhar dos adolescentes e despertado neles o desejo de falar. Falaram sobre os relacionamentos amorosos de dentro e fora das unidades, o que eles fazem para suportar o tempo que permanecem no socioeducativo sem um(a) parceiro(a). O Jovem 3 contou que terminou o namoro pouco antes de ser acautelado, mas o retomou logo que foi apreendido. A adolescente falou sobre o filho. Falaram como fazem para castelar (masturbar), que não pode ser na frente dos outros porque é desrespeito. Um jovem afirmou que os agentes deixam rolando filme pornográfico na televisão. Ao serem questionados, afirmaram que isso acontece com frequência e que “Eles também assistem”. Os relatos evidenciam que as instituições lidam com a questão da sexualidade de maneira diferente.

[...]

Como relatado, os adolescentes apenas destacaram elementos das pinturas, por exemplo, o Coringa, os corpos nus, o gato preto. Essas são algumas das obras que estavam em exposição:

Figura 5 – Algumas das obras da exposição: “O estranho familiar”

Fonte: Catálogo da Exposição

Tentei evocar a estranheza que o olhar deles demonstrou ao ver as obras, mas eles não a expressaram em palavras. Os adolescentes não estabeleceram uma ligação entre os nomes da obra e os desenhos. Quando optei por utilizar a releitura por meio da xilogravura, o objetivo era não só a apreciação dos quadros, mas a intervenção.

No lugar das releituras, surgiu a escrita dos nomes próprios e o coração partido. As digitalizações dos nomes não serão apresentadas para evitar qualquer possibilidade de identificação dos jovens. Todos escreveram seus nomes, apenas um escreveu o apelido. Um deles repetiu o processo de sulcar até que o nome não mais ficasse espelhado, os outros não se incomodaram. Curiosamente, um escreveu o nome dele e da quebrada rodeado por corações partidos. Durante o encontro, esse jovem falou pouquíssimo, na verdade, falou apenas quando foi questionado. Ele também desenhou um coração partido com uma flecha, que foi logo pedido emprestado por outro jovem.

Figura 6 – Xilogravura produzida durante o ateliê-conversação

Os jovens apresentaram o *infamiliar* decorrente das vivências, ou melhor, as obras conseguiram tocar os jovens de tal forma que fizeram retornar aquilo que é o mais familiar: o nome (próprio e da quebrada) e o coração. Segundo Freud (1919/1996e, p. 236), o *infamiliar* (ou estranho) "é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar".

Desde os meus tempos de estágio, os nomes são uma questão. Depois desses anos, acredito que os nomes próprios "tem importâncias. Nunca é indiferente" (Greco, 2021, p. 12). Eles estão entre as coisas óbvias das interações que, de tão óbvias, acabam tendo sua importância diminuída. Durante a pesquisa, essa é a segunda vez que a escrita dos nomes aparece como restos dos encontros, a primeira vez foi no encontro dos autorretratos.

Bethania Mariani (2014) discute o nome próprio a partir da linguística e da psicanálise. A autora o define como uma marca inicial que diferencia e determina o sujeito a partir do imaginário de quem o nomeou. Segundo a autora, na linguística, o nome próprio é utilizado na função normal: referência. No processo social de subjetivação, serve para diferenciar e particularizar o indivíduo. Isto é, o nome próprio é a forma de sermos socialmente designados, mas ele não possui um "significado intrínseco, embora o nome próprio traga uma significação para aquele que o porta" (Mariani, 2014, p. 134). Já na psicanálise, o nome tem a ver com o desejo do Outro, possibilidade de entrada na fala e na linguagem. É o significante utilizado pelo sujeito para se representar, porém, ele não pode significá-lo na totalidade. Antes do nome próprio, "há a inscrição de um traço com o qual e a

partir do qual o sujeito se identifica e que, de alguma maneira, escreve seu próprio nome, permitindo que se produza uma escrita a partir daí" (Mariani, 2014, p. 137).

> Esse é um ponto importante: "Mesmo vindo de um Outro" – dos efeitos do significante do Outro –, o nome próprio constitui o núcleo daquilo que vivo como sendo "Eu". Ao fazer uso de seu nome próprio, subdizendo em seu nome a "gênese" do modo como se transmitiram a subjetivação e também as identificações, o sujeito se singulariza, se ancora, se marca em sua diferença significante. E aí se marca a divisão do sujeito: entre um "eu" pronome que uso para falar, que me faz supor uma autonomia, que me faz supor dona do meu próprio dizer, e um Outro que fala em mim de modo pontual e surpresivo. Essa divisão subjetiva é estrutural e constitutiva da subjetivação, conforme a psicanálise (Mariani, 2014, p. 138).

O nome próprio antecede e acompanha o sujeito durante toda a vida. O sujeito recebe o nome à revelia, mas, após um processo, se reconhece nele, passando a se representar de forma autônoma por ele. No encontro do autorretrato, apenas dois jovens escreveram seus nomes. Creio que, ao escrevê-los, eles se representaram e se individualizaram. Escrever o nome é uma tentativa de não serem confundidos com os outros. Isso fica evidente porque eles me perguntaram como eu saberia quem desenhou. Escrever o nome é um jeito de marcar a presença deles e dizer: este sou eu. O nome, adicionado ao autorretrato, torna-se mais um elemento para se representarem (imagem + nome).

Nesse encontro, os três adolescentes escreveram os nomes. Estes apareceram no lugar da releitura das obras, mas não são releituras, são a manifestação do familiar estranho de maneira mais concreta. O curioso é que dois deles apenas escreveram o nome, enquanto o outro desenhou três significantes: nome próprio, nome da quebrada e corações partidos. A representação ganhou complemento e passou a abranger outras dimensões do sujeito. Para esse jovem, a xilogravura foi utilizada para expressar os assuntos que permearam o encontro.

Considerando as construções e os encontros, a nomeação funciona nas interações como uma marcação de reconhecimento, uma tentativa de abrir um caminho para o diálogo. Não significa que tenhamos que saber o nome de todos sempre, mas estar disposto a saber é mais um elemento que torna a prática não-indiferente. Durante as intervenções, a meu ver, eles funcionaram não apenas como reconhecimento, mas como um facilitador das relações, dispositivo de aproximação.

Oitavo encontro

Enquanto aguardávamos todos os jovens chegarem, conversávamos sobre as dificuldades enfrentadas para utilizar o transporte público. Jovem 3 disse que recebeu uma

comissão, mas considerou injusto, visto que recebeu uma advertência inicial e uma comissão imediata. Os auxiliares argumentaram que isso se deve à dimensão do conflito. Não convencida, disse que levaria o assunto ao seu advogado. Os auxiliares sugeriram uma solicitação de revisão da comissão.
Jovem 3: Pra quê? Pra demorar mais? É melhor eu pagar a comissão mesmo.

Geralmente começamos com uma apresentação que reúne adolescentes, trabalhadores do socioeducativo e membros da Comissão. Participaram do encontro 7 adolescentes, um deles não está mais em cumprimento de medida. Durante a apresentação, os jovens da Unidade C declaram o seu desejo de "conhecer o lugar". Dissemos que, após a conversa, poderíamos fazê-lo, desde que os auxiliares educativos e socioeducadores nos permitissem. Fizemos a divisão do grupo, quando estava para falar sobre a proposta inicial, fui indagada:
Jovem 1: A gente não pode só conversar, falar sobre a vida.
Pesquisadora: Uai, podemos. Desde que não seja uma conversa em dupla, não tem problema. Sobre o que vamos conversar? [Fiz essa intervenção porque o jovem já estava conversando apenas com uma adolescente].
Jovem 1: Sobre a vida...

Todos os jovens concordaram com a sugestão. Ao contrário de outras ocasiões, os jovens pareciam agitados e "bravos". Jovem 2 disse que a equipe técnica a acordou e que preferia ficar dormindo. O Jovem 7 (terceiro encontro dele) demonstrou-se frustrado/irritado devido à necessidade de ir de ônibus e de ter sido avisado de última hora.

Falaram sobre o tempo de medida, para dois deles é a primeira saída. Eles são os mais agitados, um deles saiu várias vezes da conversa. Ele verbalizou o desejo de evadir, informou que possui várias passagens e que não cumpre as medidas, foram "52 passagens pela Semi".
Jovem 5: Se me deixarem sair, eu não volto.
Pesquisadora: Mas você não acha melhor cumprir e ficar livre?
Jovem 5: Não. Eu não cumpro.

É perceptível o efeito que o espaço aberto teve sobre eles. Isso é percebido pelo movimento do corpo no banco, levantar-se várias vezes e pelo estado de vigilância. Um adolescente estava sempre se virando, observando tudo, como se estivesse verificando algo. Por duas vezes, fomos atrás dele.
Jovem 1: Qual seu ato?
Jovem 3: Homicídio.
Jovem 2: Ela ocultou o cadáver.
Jovem 1: Você é ruim, hein?
Jovem 3: É... homicídio com ocultação de cadáver.
Pesquisadora: Jovem 3, nós não vamos voltar nisso. No encontro passado, você já nos contou... já falou os detalhes. Hoje vamos fazer diferente. Vamos falar da vida e dos planos para frente.
Jovem 1: Uai? Mas isso é a vida. A gente tá se conhecendo. O que tem ela falar?
Pesquisadora: Você queria saber o ato, não era? Ela já disse o ato.
Jovem 1: Deixa ela falar.
Pesquisadora: Uma pergunta... por que vocês se interessam tanto pelo ato do outro?
Jovem 1: Não me interesso. Não.
Pesquisadora: Interessa. Você tá perguntando. Ela já falou, mas você quer saber mais.
Jovem 1: [Reclamou, mas não foi possível compreender o que ele disse].

Começaram a falar sobre a relação com os agentes. Tudo começou porque dois jovens vieram à UFMG de ônibus e o agente não deu dinheiro para comprar cigarro.
Membro da Comissão 1: Mas você sabe que ele não pode, né? Vocês são adolescentes.
Jovem 7: Todo agente dá. Você sabe, né?

Jovem 1: Aquele agente é perriado. Ele tá começando agora.
Pesquisadora: Começando agora?
Jovem 1: É, ele era porteiro. Agora é agente. Tá com medo.
Jovem 4: Não custava nada.
Jovem 1: Eu já falei, não preciso do dinheiro dele. Tem gente que me fortalece.
Membro da Comissão 1: Mas vocês sabem que é função dele. Que ele não pode, se fosse eu... também não daria.

Nesse momento, eles perceberam que havia um agente sentado em um espaço situado abaixo do Jardim. Esse agente não participou do outro grupo de conversa. Durante o encontro, ele foi chamado pelos jovens mais de uma vez.
Pesquisadora: Ele trabalha lá?
Todos os jovens: Sim.

Os adolescentes relataram a boa relação com esse agente, ressaltando que gostam dele.
Pesquisadora: Tô vendo que vocês gostam dele, toda hora vocês tão chamando ele.
Jovem 1: Ele é de boa.
Pesquisadora: O que faz dele um agente diferente dos outros? O que faz dele um gente boa?
Jovem 5: Ele faz o trabalho dele.
Pesquisadora: Mas os outros também, não fazem?
Jovem 7: Não. Nem sempre. Ele faz o serviço dele, se precisa, ele faz a contenção.
[A palavra contenção não foi usada, estou usando o significado dado por eles quando questionei o que significava o termo utilizado].
Jovem 1: Ele trata com respeito. Dá para conversar.
Jovem 7: Ele é presepeiro, igual à gente.

Os outros dois jovens da unidade sorriram e concordaram.
Pesquisadora: Mesmo ele fazendo a contenção, ele ainda é gente boa?
Jovem 7: É. Ele tá fazendo o trabalho dele. A gente aprontou e ele fez o dele.
Jovem 1: Ele faz a contenção, mas não humilha, não bate. Ele só faz a contenção.
Jovem 4: Só os anjinhos. [É o termo usado para dizer que ficam algemados com as mãos para trás].

Quando questionados se a humilhação/agressão é frequente, os jovens responderam positivamente.
Jovem 6: Comigo não aconteceu. Mas já vi muito.
Jovem 1: Às vezes...
Pesquisadora: Às vezes?
Jovem 1: Dia sim e dia não.
Pesquisadora: Isso é muito frequente... uai.
Jovem 6: Sorri.

Os adolescentes da Unidade C disseram que podem assistir televisão o dia todo. Outros reclamaram que não podem, pois a unidade tem horário para escola, para oficina e para TV. Retomam as dificuldades de interação entre eles e os agentes. Discutiram a implantação do *body scanner*. Segundo os jovens, alguns estão preocupados com o *body scanner*. Mas eles não veem problema nisso porque "o sistema não consegue pegar tudo".
Jovem 1: Não dá pra pegar.
Jovem 7: Só pega se for bobo.
Jovem 6: É só embrulhar bem… tem que comer uns três dias antes. Sai na bosta, né?
Jovem 1: Se o cara comer e já for pra unidade, vai pegar.

Sobre a droga...
Jovem 1: A gente fuma de noite.
Jovem 7: Se não pegar, não dá nada. Só o cheiro não dá nada.

Os adolescentes relataram o uso e a entrada de drogas. Os relatos dão a impressão de que se trata de algo constante e que os agentes sabem disso. Também relataram a "aplicação" da droga em outros adolescentes.

Jovem 7: Eles não fazem o trabalho deles.
Pesquisadora: Uai, não estou entendendo?
[Eles repetem] Eles não fazem o trabalho.
Membro da Comissão: Vocês estão reclamando que eles deixam vocês fumar?
Jovem 7: Não, mas eles não fazem o serviço.
Membro da Comissão: Acho que eles fingem que não veem porque o objetivo não é ficar dando comissão.

Eles falam simultaneamente, não dá para apreender todas as falas. De modo geral, falam sobre a ineficiência da revista. Segundo eles, a revista ocorre na saída e no retorno. Mas já aconteceu de um adolescente conseguir entrar com uma tesoura.

Jovem 1: Um adolescente saiu e voltou com uma tesoura. Uma tesoura.
Pesquisadora: Mas e a revista?
Jovem 6: Eles colocam aqui...[mostra no corpo], colocam na cueca e passa tranquilo.
Jovem 1: Na unidade tá aparecendo chuchus.
Jovem 6: Só os chuchus assim, ó [mostra o tamanho].

Segundo eles, os jovens fazem chuchus com qualquer coisa (até com pedaços de cadeira).

Jovem 7: Agora que as cadeiras só têm o assento porque antes...

A agitação sempre esteve presente no encontro, mas, nesse momento, ganhou maior intensidade: se levantavam; gritavam o agente. Jovem 2 voltou a dizer que não queria estar ali. Um adolescente saiu do espaço. Então, eu faço uma intervenção, dizendo que poderíamos acabar o encontro. O Jovem 1 questiona. Informei que é visível que alguns deles não queriam mais participar do encontro.

Jovem 1: A gente veio de longe para só ficar aqui um tiquinho?
Pesquisadora: Uai... vocês parecem incomodados, querendo sair. Hoje nem a proposta vocês quiseram ouvir, então podemos encerrar.
Jovem 1: Então, vamos fazer a proposta.
Pesquisadora: Olha... tudo bem se vocês não querem. Aqui é um lugar para ser agradável, vocês vieram para conversar, mas isso não significa que são obrigados. Não estou reclamando, só tô dizendo que podemos conversar em uma próxima.
Jovem 1: Vamos fazer.
Pesquisadora: Agora, você quer fazer só para não ir embora. Mas, na real, vocês não são obrigados. Podemos continuar conversando, mas a proposta não, porque vocês já falaram que não queriam.

Um membro da Comissão questionou quais eram os planos. Discutiu-se sobre relacionamentos, filhos, planos para o futuro, traição e a recusa em aceitar a traição. Os jovens falaram abertamente que ele podem trair, mas não aceitam uma traição.

Jovem 1: Não dá pra sair do crime. Os caras começam a trabalhar… aí morre… o povo fala: coitado, morreu, tava trabalhando.
[Todos riem.]
Membro da Comissão: Mas não dá pra sair do crime?
Jovem: Dá, mas...
Jovem 1: Eu não vou sair.
Membro da Comissão: Você vai continuar no corre?
Jovem 1: Vou.

Ao ser questionado sobre o envolvimento:

Jovem 1: Desde os 12... nasci nisso, fui vendo...
Jovem 6: Desde os 13… tráfico... não gosto de roubar. Só roubei uma vez e caí.
Pesquisadora: A medida é por isso?
Jovem 6: É… me chamaram, eu fui...
Pesquisadora: Então, foi influência dos outros... Jovem 7, você falou no outro encontro que não tem envolvimento, né? Caiu porque foi na dos outros também, não é isso?
Jovem 7: É.
Pesquisadora: Jovem 2, você tem envolvimento?
Jovem 2: O quê?
Pesquisadora: É... os meninos estão contando como foram parar no socioeducativo. Aí estou te perguntando: se você tem envolvimento, como você foi parar no sócio?
Jovem 2: Ameaça.
Pesquisadora: Ameaça?
Jovem 3: É! Ela ameaçou a mulher do abrigo.
Pesquisadora: Você morava em um abrigo?
Jovem 2: É morava. Ameacei ela. Arrependi, devia ter matado.
Pesquisadora: Ah... foi melhor não ter feito.

Jovem 2 murmurou algo que não consegui compreender. Um integrante da Comissão perguntou se os adolescentes foram informados sobre o que fariam na UFMG. Segundo eles, não foram informados do motivo da saída, mas foram avisados de que se tratava de uma questão do judiciário. O mesmo integrante pontuou ser engraçado nos colocarem no papel do judiciário; reforçou que ali era um lugar onde poderíamos conversar sobre eles e o socioeducativo. Isso permitiu, de alguma maneira, localizar a maneira como os adolescentes chegaram à conversa e reforçar a posição da Comissão. Conversamos um pouco mais, em seguida, reunimos os dois grupos para concluir o encontro.

Como na análise do terceiro encontro, apresentei algumas considerações sobre a droga. Nessa análise, concentro-me no acordo silencioso existente entre adolescentes e agentes. Lembra que eu disse que nas interações existe uma série de acordos? O encontro ilustra isso, porque os jovens relataram uma certa permissividade em relação ao uso: “Eles não fazem o trabalho deles”. É estranho pensar que, nos encontros anteriores, a comissão aparecia de forma maciça e neste aparece a permissão. A frase indica que o adolescente busca um limite para suas ações, soou como um pedido de contenção, usando o significante que permeou o encontro.

Segundo o relato, há uma espécie de *deixa pra lá* dos agentes, enquanto os adolescentes esperavam uma regulação, uma lei. Contudo, não se trata de uma contenção qualquer, há um jeito de regular, sem humilhar. Vale lembrar que anteriormente afirmei, a partir de Capanema e Lacadeé, que os atos podem ser solicitações, tentativas desajeitadas de existir, contudo, sem uma intervenção, eles não produzem retificação subjetiva, são apenas repetições. Esse é um bom exemplo disso, falta alguém que escute e interprete os atos.

Creio ser importante destacar duas intervenções feitas. A intervenção realizada com Jovem 3: em outro encontro, Jovem 3 havia partilhado todos os detalhes do ato infracional cometido. Naquele dia, as informações aumentavam à medida que a narrativa avançava e as intervenções feitas (por mim e pelos demais) sobre o quão prejudicial havia sido, visto que ela estava longe do filho e acautelada, não provocaram efeito. Ela estava se divertindo com a situação, especialmente quando alguém se espantava. Quando isso acontecia, ela sorria e acrescentava um detalhe. Não foi produzido saber e a posição da jovem se manteve inalterada; sempre que conseguia "fazer um corte", os outros membros voltavam ao tema. Diante desse cenário, quando a adolescente reapareceu, optei por intervir de forma imediata. Pautada na compreensão de que, na conversação ou no ateliê-conversação, é preciso deixar a palavra circular, mas sem consentir como o gozo do blá-blá-blá, sendo necessário atentar-se ao momento de encerrar. É importante dizer que a jovem não demonstrou ter feito uma construção crítica sobre o ato, seu discurso era uma repetição da cena, como se fosse uma forma de reviver o evento. Entendo que a fala dela não produziu nenhum tratamento do gozo e que permitir mais uma vez a narrativa manteria o ciclo.

A intervenção realizada com o Jovem 1: os jovens estavam agitados e pareciam não querer mais participar da atividade. Então, fiz a intervenção, marcando o incômodo e dizendo que poderíamos continuar no próximo encontro. Quando ele respondeu que poderíamos fazer a proposta, sendo que ele sugeriu fazer outra coisa, achei importante dizer que não era disso que se tratava. A tentativa era transmitir o objetivo da Comissão e marcar que, do jeito que estava, era impossível seguir e que eles têm o direito de não querer. O objetivo da intervenção era colocar uma barra e provocar um giro. É difícil saber se a intervenção teve efeito ou se as atitudes mudaram porque não queriam retornar ao socioeducativo. Fato é que, depois da intervenção, a conversação tomou um novo rumo e eles falaram sobre os atos infracionais e da possibilidade de sair do crime.

Analisando o encontro e o modo como a insatisfação dos adolescentes se fez presente, penso ser necessário elencar alguns aspectos: a) o fato de as equipes terem estabelecido um paralelismo entre a Comissão (o encontro) e o poder judiciário pode ter causado a indisposição dos adolescentes, ao mesmo tempo, que foi o que nos permitiu reforçar os objetivos da Comissão; b) uma unidade desconsiderou que a adolescente não queria participar. Ela foi ao encontro, mas quase não falou. A indisposição tornou-se um dificultador da interação; c) o manejo institucional, avisar os adolescentes sobre a atividade em cima da hora, pegar ônibus, "desacerto" com agente, esses aspectos fizeram com que eles ficassem mais

agitados do que o normal. O ponto positivo foi que a circulação discursiva permitiu que a queixa fosse verbalizada. A insatisfação ilustra que o modo como o profissional conduz a relação interfere diretamente no comportamento dos jovens. Para um deles, falar não foi suficiente para fazê-lo desistir da evasão. Soube depois que ele evadiu.

Para finalizar as análises, como esse é o último encontro, é importante apresentar algumas considerações sobre o espaço usado. Todos os encontros foram feitos na FaE, especificamente no Jardim Mandala.

Figura 7 – O espaço

O Jardim Mandala foi idealizado pelo Welington Dias. Este apresentou a ideia à diretoria da FaE em 2013, mas sua implantação só foi concluída em 2015. A ideia inicial, de acordo com Welington em entrevista, era que o Jardim fosse uma sala de aula aberta para receber os estudantes do curso de Pedagogia. Atualmente, ele recebe diferentes cursos e públicos. Como o próprio idealizador afirma, o Jardim desformata[38] os ambientes da academia.

Quando é utilizado pela Comissão, ele desformata também o formato habitual do contexto socioeducativo e de algumas instituições que os jovens frequentam durante o cumprimento da medida. Além disso, como está na FaE é uma oportunidade de apresentá-la como um espaço de uso coletivo, aberto a todos. Um lugar que também pode ser utilizado pelos jovens em cumprimento de medida. Torna-se uma maneira de sensibilizá-los para a possibilidade de serem alunos da instituição, apresentando mais um caminho possível. Compreendo que estar na FaE é um aspecto-instrumento importante na tentativa de tornar a Comissão um espaço de escuta e participação.

O espaço mostrou-se um facilitador das interações. Em alguns momentos, foi o que

[38] Você pode ler a matéria em: https://medium.com/tubo-de-ensaio/jardim-mandala-um-lugar-para-se-conectar-com-a-espiritualidade-e-a-natureza-inclusive-estudando-3f6760f85c9b. Acesso em: 13 nov. 2023.

permitiu “puxar papo” com os adolescentes; falar sobre uma fruta por vezes abriu caminho para saber o que ele gosta; encontrar como o Welington permitiu a um jovem, por exemplo, falar sobre o seu trabalho como jardineiro; tomar um chá serviu para esperar a chegada dos demais. O espaço provoca efeitos nos sujeitos. No caso do Jardim, ele foi acolhedor e pacificador, mas também causou agitação. Sim, encontrar um espaço aberto como o Jardim Mandala pode ser um dos motivos da agitação de quem está há muito tempo acautelado.

Por fim, acredito que ter um lugar definido para a realização dos encontros facilita o acesso, embora o fato do Jardim ficar na regional Pampulha não facilite o deslocamento dos jovens. Ao mencionar a facilidade de acesso, refiro-me ao fato de que os jovens sabem onde nos encontrar.

6.3 Ateliê-conversação: uma metodologia de trabalho, pesquisa e intervenção

O Promestre propõe uma formação que aproxime a produção de conhecimento e a prática profissional. Espera-se que sejam desenvolvidas pesquisas que tenham como foco a intervenção nos espaços de educação escolar e não escolar, sendo imprescindível a apresentação de um recurso educativo. Diante disso, a proposta inicial era criar um caderno de proposições, que seria disponibilizado no formato PDF, com as intervenções dos ateliês-conversação em forma de atividades. Após a banca de qualificação compreender que a metodologia era uma contribuição significativa para a academia e que, na verdade, a forma de fazer a pesquisa-intervenção era o meu produto, mudei a rota. Assim, esta seção será dedicada à formalização do ateliê-conversação como uma metodologia de trabalho, pesquisa e intervenção.

Esse dispositivo é baseado na metodologia adotada pelas instituições nas quais trabalhei. Nelas, os ateliês não eram simples oficinas, pois sua função era ampliada. Eles eram um lugar de invenção e tratamento do mal-estar pelo simbólico. Alguns assuntos só se manifestavam durante os ateliês. O *fazer* (colar, desenhar, fazer as batidas do funk, etc.) intermediava o encontro entre os adolescentes e os profissionais, permitindo, por exemplo, que aqueles que estavam nervosos se acalmassem e aqueles que não sabiam como dizer escrevessem. Considero que esse processo permitia – e ainda permite – que, ao se envolver no *processo do fazer,* o jovem não se preocupe e/ou importe tanto com a maneira como se expressa ou com o olhar alheio.

O que é o ateliê-conversão? É uma metodologia cujo objetivo é criar um espaço de circulação da palavra e de intervenção que seja capaz de minimizar alguns dos possíveis desconfortos que as interações podem causar. Ela surge da interlocução entre a conversação e o ateliê, dispositivos utilizados pela psicanálise e pela educação. Trata-se de uma metodologia que aposta na palavra, tem a escuta orientada pela atenção flutuante e o aporte dos objetos, dos *vários* e do espaço.

Compreendo-o como um espaço propício ao diálogo que se estabelece na contingência das interações. Digo isso, porque ele se dá "entre contingência e necessidade, entre a série dos encontros e sua transformação efetiva em uma prática" (Stevens, 2007, p. 77), funciona conforme as contingências e com a demanda que naturalmente se desfaz e torna-se o lugar do possível. A pessoa que o conduz, ou seja, o(a) mediador(a) é exposto(a) à impossibilidade de uma prática com respostas e intervenções prontas, dado que a prática é guiada pela escuta e pelas interações. Logo, é indispensável estar atento ao que os sujeitos dizem (linguagem verbal e não verbal), pois isso é o que permite, sempre que necessário, modificar o rumo dos encontros. Contudo, não se trata "de sustentar qualquer coisa de qualquer jeito. Há uma regulação necessária. Não se diz sim a tudo" (Stevens, 2007, p. 77).

Ressalto que todo ateliê-conversação acontece com a palavra ocupando uma posição superior na hierarquia do manejo, da mesma maneira como é concebido nos estudos sobre a Conversação, que orientam a criação e a aplicação do ateliê-conversação. Observe: o que se oferta é a palavra; um significante puxa o outro; as intervenções são feitas pela palavra; é preciso ficar atento ao gozo da palavra; o poder de transformação está na palavra.

No texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, Lacan (1953/1998a) analisa a função simbolizadora da fala na estrutura da comunicação pela linguagem. A fala introduz um efeito de significante na comunicação entre os sujeitos. Para Lacan, a comunicação possui função transformadora porque estabelece uma relação entre o enunciador e o receptor. A

> palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito (Lacan, 1954/1998b, p. 275).

Em uma análise da linguagem, a significação é a soma dos empregos das palavras. Na linguagem, "os signos adquirem valor por sua relação uns com os outros" (Lacan,

1953/1998a, p. 298). Outro ponto importante é que “a função da linguagem não é informar, mas evocar” (Lacan, 1953/1998a, p. 301). Nessa medida, a circulação da palavra faz com que o sujeito diga um mais-além, ou seja, ele sempre diz mais do que quer e sabe. Sem dúvida, isso ocorre porque a função da palavra é evocar; um significante chama outro significante que adquire sentido a partir da relação que estabelecem entre si, permitindo que o saber inédito surja, independentemente da vontade do sujeito.

A partir disso, com o ateliê-conversão, assim como com a conversação, espera-se criar condições para que a circulação da palavra permita a produção de um saber inédito, que se dá no grupo, mas de maneira particular; balançar as certezas; destravar as identificações sem o objetivo de fornecer novas identificações; sem assentir com o gozo do blá-blá-blá (Miranda; Santiago, 2010; Miranda; Vasconcelos; Santiago, 2006). Além disso, a ideia é que o ateliê-conversação seja um local de fala e escuta que permita ao jovem, acostumado a ser falado-descrito, falar sobre suas vivências, sobre a maneira particular de lidar com elas e com o mal-estar que advém delas.

Nos parágrafos seguintes, abordarei as especificidades do ateliê-conversação. Como você pôde perceber, a partir da descrição dos encontros, os adolescentes não toparam algumas propostas e o que era para ser um ateliê-conversação acabou, em alguns encontros, sendo apenas conversação. Isso não foi um problema, pois a proposta sempre foi adotar uma metodologia guiada pela palavra, logo, deixei-me guiar por ela. Em contrapartida, a recusa deles me fez perceber que o ateliê-conversação se estrutura a partir de quatro elementos: a conversação, os *vários*, os objetos (ateliê) e o espaço. Como a conversação já foi devidamente apresentada na seção *A palavra como norteadora da pesquisa*, a seguir apresentarei os demais elementos.

Primeiramente, é preciso informar que, no dicionário Aurélio (2009), a palavra ateliê tem três acepções, apresento duas delas: “[do fr. Atelier] S.m. 1. oficina onde trabalham em comum certos artesãos; ateliê de costura; 2. Local de trabalho de pintor, escultor, fotógrafo, etc.” Resumindo, o ateliê é um local de trabalho. Esse significante traduz, a meu ver, o que acontece no ateliê-conversação. Neste, o sujeito realiza um trabalho de elaboração a partir do efeito da linguagem.

Neste trabalho, os objetos entram no circuito na tentativa de diminuir os efeitos do Outro. Eles são mediadores e disparadores dos encontros, mas não ocupam uma posição acima da palavra. O conceito de objeto na psicanálise é complexo. Aqui, não tenho como objetivo situar e/ou discutir todas as suas definições. O propósito é apresentar, de maneira

sucinta, algumas definições que me fizeram compreender o objeto como um mediador.

Para Nelson Ernesto Coelho Junior (2001), na obra de Freud,

> o objeto está sempre ligado ao processo da história de vida do sujeito, ou seja, se o objeto é determinado por algo, não o é simplesmente por elementos constitucionais de cada sujeito, mas sim pela história de vida (fundamentalmente a história de vida infantil). Neste sentido, mesmo a assim chamada "escolha de objeto" presente na adolescência e na vida adulta, se não ocorre por acaso, também não pode ser concebida como completamente determinada, seja constitucionalmente, seja por uma decisão soberana da consciência ou do ego.
> […] Freud se refere a objeto tanto no sentido de um objeto dito "externo" quanto a um objeto dito "interno". O objeto é simultaneamente interno e externo. Trata-se de entender as formulações freudianas para além das tentativas de reduzi-las quer ao empirismo quer ao idealismo. Assim, seria preciso reconhecer que Freud supõe um sujeito (pulsional) constituindo objetos e também objetos (de identificação) constituindo o sujeito (Junior, 2001, p. 46).

Na obra de Lacan, encontramos diferentes definições para o *objeto a*, incluindo: ele pode ser um objeto que equivale ao outro (semelhante), o objeto da angústia, forma do gozo e objeto causa. Ele organiza os discursos, portanto, organiza os diferentes laços sociais; possui função de integração entre os registros (R, S e I). Lacan posiciona o *objeto a* entre o Imaginário, Simbólico e Real, sendo um articulador entre os discursos, condensador de gozo. Ele é o impossível que reúne os registros que estão desarticulados, sem o ponto de unificação. Lacan afirma ainda que na insatisfação de gozo, na relação amorosa, o objeto aparece de distintas maneiras, mas, de modo geral, aparece como "aquilo que se deseja", conhecido como agalma, uma das figuras do *objeto a*, que tem uma função na transferência, de indução das relações amorosas e desejante (Dunker, 2016b).

Outra concepção importante é a de objetos autísticos de Jean-Claude Maleval. Segundo o autor, eles funcionam como uma proteção contra a perda, são objetos utilizados como parte do corpo para dar a sensação de segurança ou para desviar a atenção.

Durante meu trabalho no CAPUT e no Desembola, enquanto observava os ateliês, via rastros dessas definições. Era perceptível que alguns objetos (boné, cordões, relógios, etc.) faziam parte da construção dos sujeitos; ao serem utilizados, ajudavam/permitiam o sujeito a representar uma característica, um desejo, etc. e, embora não fossem utilizados como parte do corpo, mantinham a função de proteção e/ou desvio da atenção. Lá, os objetos externos também atuavam como um organizador. Os adolescentes definitivamente se organizavam, por exemplo, a agitação provocada pelo "sacode" recebido no caminho, num certo dia, em um ateliê, se transformou em palavra, virou música.

Compreendo que no ateliê-conversação, durante a realização da pesquisa-intervenção,

os objetos mantiveram essas funções. O sonho ganhou forma quando foi colocado no papel e a dificuldade de sonhar por ora foi deixada de lado. O espelho permitiu aos adolescentes perceber algumas mudanças e iniciar uma descrição/representação de si. Embolar papel aleatoriamente e dobrar pedacinhos de papel para fazer passarinhos fizeram a conversa fluir.

Lembra que, após visitar a exposição, os jovens receberam a proposta de elaborar uma releitura de qualquer quadro. Esse exemplo ilustra que *o fazer, aquilo que foi produzido*, teve efeito de linguagem. Neste caso, as representações contidas nas obras e o nome da exposição (*O estranho familiar*) funcionaram de forma análoga aos significantes, puxando outros significantes, e o fazer a xilogravura evocou não as obras, mas aquilo que é de mais particular: o nome, um coração partido e a quebrada.

Em todos esses casos, o objeto, uma vez que o adolescente passou a utilizá-lo, fez dele parte do processo de criação, organização e simbolização. Nessa medida, os jovens também falaram pelo desenho e pela escrita. Compreendo que a produção tem valor de associação livre. No ateliê-conversação, o saber é produzido no fazer, ou melhor, o saber inédito que emerge da circulação da palavra e no fazer.

Figura 8 – O ateliê-conversação

Fonte: Acervo da autora

A mediação, segundo Jeannine Duval-Héraudet (2020), no papel de intermediária, desempenha "uma tripla função: colmatar uma ruptura sustentada, recuperação transformadora e simbolização" (Duval-Héraudet, 2020, p. 3, tradução própria). Ela é

proposta pelo responsável pelo encontro, mas é necessário que seja aceita, não causa prejuízo ao investimento subjetivo do sujeito no seu processo de reeducação nem aos movimentos transferenciais dos envolvidos, concretiza o terreno da interação e uma limitação ao relacionamento (Duval-Héraudet, 2020). Em suma, mediação significa *ato ou efeito de mediar, relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas*. É um processo que envolve a ajuda de um elemento que serve de ponte na interação, isto é, um terceiro é inserido *entre*, *no meio* da interação, transformando a interação direta em indireta, uma vez que é intermediada por um elemento. No ateliê-conversação, esse terceiro é um objeto – lápis, papel, tinta, canetinha, pincel, bandeja de isopor, entre outros. Um

> […] objeto suporte adquire o status de "mediação" para o sujeito atendido quando este se apropria dele e quando entram juntos em um processo de criação. Este objeto torna-se então um terceiro, um intermediário, numa relação que é simbolizada e na qual ele próprio ocupa um dos polos. As consequências disso são: a mediação se constrói no encontro, e não há mediação sem um processo do qual o sujeito ajudado é o único senhor (Duval-Héraudet, 2020, p. 2, tradução própria).

Dessa perspectiva, o ponto crucial é o sujeito se apropriar do objeto, para fazer dele parte do processo. Penso que o resultado dessa utilização possui valor de associação livre. Pois, no ateliê-conversação, aquilo que é produzido simboliza o que estava até então impossibilitado de ser representado pelo jovem.

Considero que o ateliê-conversação é uma *prática entre vários*, pois se utiliza *dos vários* para favorecer a construção do laço. Para aqueles que não estão familiarizados com a *prática entre vários* e/ou o *atendimento múltiplo* (de acordo, respectivamente, com as nomeações dadas por Jacques-Alain Miller e Carlo Viganó), nela

> […] o elemento ativo não é o psicanalista, pelo menos não é um psicanalista inscrito no elenco de psicanalistas, isto é, o psicanalista, como profissional. É aquilo que Lacan chama de desejo do analista. O desejo do analista é o modo de ser o desejo humano, aquilo que, como eu dizia, um desejo bem formado. Um desejo capaz de tratar o real do sofrimento. Logo não é uma profissão, é uma posição do sujeito (Viganó, 2012, p. 147).

Os membros da Comissão estiveram presentes durante todo o processo porque, como dito anteriormente, a minha pesquisa não era o foco dos encontros. Dessa forma, as reuniões contaram com a participação de pessoas de diferentes formações, incluindo: Letras, Direito, Psicologia, Publicidade/Relações Públicas, entre outros.

Ainda que coexistam vários discursos, é a psicanálise que dita o tom do ateliê-

conversação, fornecendo mecanismos que permitem ao sujeito saber sobre si e sobre situações que acreditava desconhecer. Acredito, assim como outros autores, que a *prática entre vários* aposta no potencial de produção de discurso, isso permite operar a partir do não saber a fim de possibilitar ao outro saber de si.

A *prática entre vários* é um facilitador do manejo, visto que utiliza *os vários* para favorecer a construção de algo que faça laço. A pluralidade e a diferença são relevantes no grupo, enquanto estão a serviço das invenções dos participantes. Por exemplo, uma integrante da Comissão, que era oficineira em alguns socioeducativos, frequentemente atuava como ponte entre os jovens e os demais membros. Dada a particularidade da Comissão – ser um dispositivo do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo Permanente Socioeducativo –, ela conseguia atenuar a desconfiança dos adolescentes e dos profissionais (equipe técnica das unidades) em relação à Comissão, facilitando a chegada e até a participação dos adolescentes.

A partir da utilização dessa prática, a transferência que o adolescente, normalmente, localiza no mediador está também em seus variados membros. O trabalho a partir da *prática entre vários* extrapola o fazer específico de cada membro; se tudo correr como se deseja, os adolescentes criaram transferência com o espaço (por exemplo, a Comissão, uma instituição, etc.) que é animado pelos *vários*. Nela, as intervenções são realizadas por todos, mas o ateliê-conversação precisa de um mediador, que busca articular, organizar e manter a interação. Ele é o responsável por evitar que a fala se esvazie, estabelecer limites, produzir uma regulação porque não se pode dizer sim a tudo.

Preciso falar também sobre o espaço. Anteriormente, afirmei que o saber transmitido pelo espaço é assimilado e exerce efeito no sujeito e nas interações. No ateliê-conversação, ele possui um papel importante.

Nas instituições em que trabalhei, a transferência era diluída entre os *vários* e a instituição (espaço físico). Muitos foram os episódios em que um adolescente chegou nervoso, agitado, triste e se apaziguou ao chegar à instituição, sem a presença do técnico de referência. Em outros, os jovens relataram que não sabiam explicar como chegaram à instituição, apenas apareceram.

Poderia citar vários episódios para ilustrar o efeito exercido pelo espaço sobre os sujeitos e sobre as interações, entretanto, trago um exemplo de cada instituição. Primeiramente, trago o que mais me marcou devido à "trágica beleza da cena" (expressão usada pela equipe para definir o episódio[39]). Um jovem aguentou a dor da crise, até que,

[39] O episódio é retratado em *O Caput é o QG da juventude*, disponível em: https://salvarocaput.blogspot.com/.

finalmente, chegou ao CAPUT, onde pode se libertar. Ele exibia sinais evidentes de sofrimento pelos movimentos (se contorcia), sons e palavras ofensivas. Ao ser acolhido, utilizou-se do aparato simbólico oferecido – transferência, espaço, conversa com psicanalistas e música – para se estabilizar. Chama a atenção o fato de o adolescente se segurar até chegar à porta para se livrar do sofrimento. O espaço o fez sentir-se seguro o bastante para mostrar sua dor. De algum modo, o CAPUT naquele momento (e em outros) se tornou o "quartel-general da juventude" (nomeação dada pela equipe), um lugar diferente dos demais, onde o jovem se sentiu livre para manifestar porque "já não era preciso resistir".

No Desembola, a circulação pela instituição permitia aos adolescentes e à equipe encontrar utilidade para o espaço e para o próprio corpo. Os espaços (corredores, jardim e salas) eram usados pelos jovens como uma maneira de suportar os encontros com a equipe e com outros jovens. A maneira como se moviam no espaço, por vezes, os poupava da dificuldade de traduzir simbolicamente esse encontro. Além disso, a circulação na instituição marcava a necessidade de um distanciamento. Às vezes, quando um jovem queria "um ar[40]", demonstrava isso de forma concreta e clara, mantendo o seu corpo distante dos demais.

As duas instituições acolhiam a singularidade dos jovens, incluindo a relação estabelecida com o espaço. A singularidade aparecia também no *uso* que os adolescentes e a equipe faziam da instituição e no *modo* como utilizavam o próprio corpo na instituição. A equipe permitia que o jovem encontrasse no espaço maneiras de lidar, por exemplo, com a angústia e a frustração.

Com base nisso, compreendo que o espaço pode funcionar como um contra-espaço. Mas você deve estar se questionando: preciso de um espaço específico para usar o ateliê-conversação? Não. O que é preciso é entendê-lo enquanto espaço.

Foucault apresenta construções importantes sobre o conceito de contra-espaço, também nomeado de heterotopias. Estas são lugares "*absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros", absolutamente outros (Foucault, 2013a, p. 20), que "assumem evidentemente formas muito variadas, e talvez não se encontre uma única forma de heterotopia que seja absolutamente universal" (Foucault, 2013b, p. 117). Segundo ele, as heterotopias possuem alguns princípios: a) não há cultura que não tenha/crie as suas heterotopias, estas, por sua vez, assumem várias formas. Não existe uma forma única de heterotopia; b) desempenha uma função determinada na sociedade, que pode variar com o progresso da sociedade. Dessa forma, uma heterotopia pode assumir outra função; c)

[40] Gíria usada pelo adolescente quando queria um tempo sozinho.

consegue reunir em um único espaço real vários espaços que seriam incompatíveis; d) geralmente, estão relacionadas a momentos específicos do tempo; e) pressupõem um processo de abertura e fechamento, isso torna as heterotopias tanto herméticas quanto penetráveis (Foucault, 2013a, 2013b).

Daniel Defert, ao escrever o posfácio de *O corpo utópico, as heterotopias*, descreve as heterotopias como "espaços singulares que encontramos em alguns espaços sociais cujas funções são diferentes das dos outros, ou terminantemente opostas" (Defert, 2013, p. 52).

Considerando as construções anteriores, afirmo que o ateliê-conversação se aproxima das heterotopias, veja: ele tem um objetivo, pode ser alterado se adaptando ao grupo, pode reunir outros espaços, como o contexto vivido pelo adolescente, pelos *vários* e o de realização do ateliê-conversação, possui um tempo de duração, tem uma etapa de abertura e fechamento. A concepção de cada ateliê-conversação é que talvez não haja possibilidade de reunir as mesmas pessoas para falar sobre as mesmas questões, então o encontro precisa ter uma conclusão.

Durante os ateliês-conversação, o espaço funcionou como um contra-espaço, uma vez que se opôs à realidade vivida e narrada pelos jovens. Neles, eles tinham consciência de que podiam expressar suas opiniões sobre qualquer tema e se sentiam confortáveis para tal. Um exemplo ilustrativo do efeito do espaço: um adolescente que chegou bravo, ficou de pé, contou o que ocorreu, sentou-se e, com o passar do tempo, se apaziguou. Outro exemplo, a pergunta sobre o nome de uma fruta ou quem fez o jardim abriu caminho para o começo da conversa.

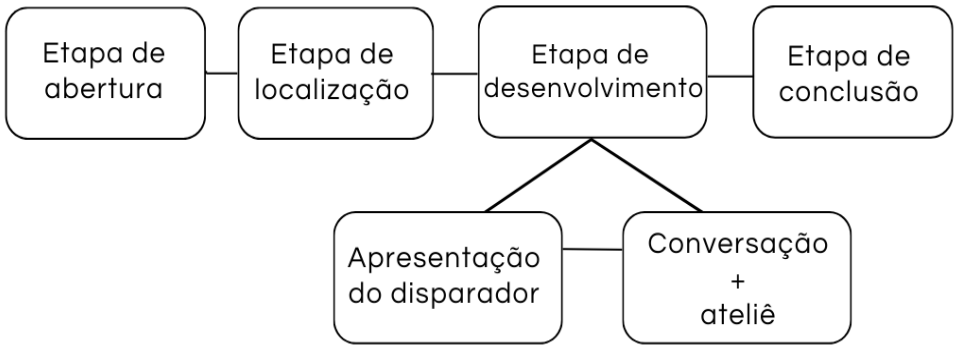
Ainda sobre o espaço, um aspecto importante foi deixar os jovens usarem o espaço da sua maneira, os usos eram respeitados dentro do possível. Como isso foi feito? Aceitando que um adolescente conversasse em pé durante todo o encontro, estabelecendo acordos quando um jovem queria conhecer o entorno do jardim, entendendo que, em algumas ocasiões, não é possível manter uma conversa por um tempo maior porque o espaço retirou a atenção da conversa e a colocou em outro lugar.

É importante dizer que a palavra *uso* também equivale *a qual a função* tem o ateliê-conversação para o adolescente. Na pesquisa, ele pode ter sido compreendido como um sinal de confiança da equipe socioeducativa, um "prêmio" por bom comportamento e uma possibilidade de "tomar um ar". Com base na participação, creio que o ateliê-conversação foi compreendido como espaço possível ao diálogo, e que essa compreensão passou pelo fato de os jovens se sentirem parte desse espaço e, sem dúvida, deixá-los encontrar a sua maneira de

usá-lo contribuiu nesse processo.

Da aplicação do ateliê-conversação, extraí sua organização. O esquema abaixo ilustra sua estrutura de funcionamento:

Figura 9 – Estrutura do ateliê-conversação



Fonte: Elaborado pela autora

Acredito ser pertinente esclarecer cada item mencionado: a) a etapa de *abertura:* é destinada à apresentação dos sujeitos; b) a etapa de *localização*: é o momento de reforçar o ateliê-conversação como um lugar de fala e escuta; c) a etapa de *desenvolvimento:* apresentação dos disparadores e a realização do ateliê-conversação. Todo o ateliê-conversação inicia-se a partir de um disparador. A saber, o disparador não tem relação com perguntas pré-estabelecidas a serem feitas durante o encontro. A escolha do disparador está condicionada à participação e à emergência de questões relevantes para os jovens. Assim, sempre que necessário, o tema precisa ser (re)orientado. Deseja-se que o ateliê-conversação seja feito *com* os sujeitos e não *para* eles (Freire, 1987), permitindo que cada um assuma uma postura ativa; d) a etapa de *conclusão:* assim como na conversação, é importante saber o momento de iniciar e de fechá-lo.

Ainda sobre a execução, faço algumas ponderações, no que diz respeito à utilização do ateliê-conversação como metodologia de pesquisa-intervenção: a) o número de encontros deve ser predeterminado; b) o ideal é que a coleta de dados seja feita por meio de fotografias, vídeo e/ou áudios, para evitar prejuízos relacionados ao conteúdo enunciativo. Além disso, compreendo que a análise não precisa ficar restrita às falas, os restos (desenhos, recortes, entre outros) dos encontros devem/podem ser analisados.

Apoiando-me em tudo que apresentei e considerando que não vejo o trabalho dissociado da pesquisa, creio que o ateliê-conversação pode ser utilizado como uma

metodologia de pesquisa-intervenção. Acredito que os efeitos recolhidos do ateliê-conversação me permitiram formalizar um outro dispositivo de escuta, uma releitura que dialoga com as complexidades da experiência analítica em contextos que envolvem a adolescência e a socioeducação.

7 DAS INTERAÇÕES

Este capítulo é minha interação final. Farei dele o meu capítulo das afirmativas.

A interação é o resultado de um processo que se dá entre o óbvio e o enigma. É o encontro entre pessoas que influenciam e são influenciadas pela presença. Ação favorável ao encontro, mas também aos desencontros. Sem dúvidas, a interação é uma ação recíproca. É formada por uma estrutura dinâmica e complexa, que envolve uma série de acordos, conflitos, criação de representações e estereótipos.

As unidades de internação estão sujeitas aos discursos sociais, às questões étnico-raciais e aos padrões de comportamento que existem fora delas. Além disso, elas são afetadas por fatores ligados à própria instituição, ao discurso jurídico e aos sujeitos (adolescentes, agentes, técnicos, etc.). No contexto institucional, as interações refletem as questões sociais existentes fora dele, sendo reatualizadas nas interações e, consequentemente, interferem no trabalho realizado, portanto, não devem ser ignoradas.

O processo interacional é cheio de pequenos e sutis arranjos que escondem a grande capacidade de coerção, controle e proliferação do poder e do discurso. Seu funcionamento leva os jovens a acreditar que não são merecedores de gozar de direitos devido a um ato infracional. Essa compreensão é uma das razões que levam ao conformismo em relação ao modo como são tratados. Na base da estrutura das interações estão os comentários (as narrativas de vida de cada sujeito), determinando e interferindo nas respostas dadas e no modo de agir de cada indivíduo. Considerando que todos os atos incorporam os comentários, e que ninguém deseja, por exemplo, ser visto como bobo ou lero-lero, qualquer motivo pode gerar uma discussão. Além disso, essa estrutura favorece a ativação automática de representações relacionadas à identidade social. Essas representações possibilitam que as pessoas tirem conclusões e/ou façam suposições sobre os outros, fundamentando e contribuindo para a (re)produção dos estigmas.

O discurso é responsável por fazer circular essas representações, além de ser o principal fator (ou pelo menos o mais citado) de distanciamento e aproximação. As unidades socioeducativas de internação não estão livres dos procedimentos de controle do discurso. Foi possível perceber que há rarefação dos discursos e dos sujeitos que falam. O controle discursivo é uma estratégia que define o que circula, que se efetua pela gestão contínua dos discursos. As interações discursivas (ou não) entre os jovens e os agentes não se dão apenas por um jogo entre quem tem ou não o poder; trata-se do estabelecimento das interações a

partir de uma construção que precisa da participação de todos os indivíduos da instituição para se sustentar.

A pesquisa demonstrou que todos estão o tempo todo escolhendo o que circula. Portanto, a tentativa de monologização do discurso é feita pelos adolescentes e pelos agentes. Ambos selecionam a narrativa transmitida, em geral, apenas o que é relevante para a situação interacional aparece. Em se tratando de discurso, é importante mencionar que onde não há lugar para palavra (fala), há ato. Em outras palavras, onde o sujeito não se sente ouvido (onde não se pode falar), ele encontrará maneiras de se fazer ouvir, geralmente por ações como: chutar a capa, "pesar a cadeia", brigas, etc.

O trabalho desenvolvido pelos agentes socioeducativos tem uma grande influência no cotidiano e no cumprimento da medida. Pode afetar o humor, causar agitação, raiva, entre outras coisas. Ao analisar o que diferencia um bom agente de um ruim, compreendo que existem aqueles indivíduos que agem de maneira inadequada. No entanto, também há um problema de transmissão, ou seja, alguns agentes têm dificuldade em transmitir quais são as suas atribuições e manter uma proximidade com o adolescente. O manejo das regras é um aspecto importante nessa classificação. O problema não está na regra nem na sua flexibilização, mas sim na maneira como ela é aplicada. Em relação à aplicação, a regra não pode ser uma mera rotina ou punição. Não se trata de apenas ditar regras, mas de propiciar a problematização dos atos e da posição do sujeito no processo, pois o objetivo das regras (lei) e da disciplina não é ensinar ou ressocializar, mas regular e amenizar os efeitos das interações com o Outro. Penso que o adolescente precisa compreender quais são as regras e quais são os motivos de sua aplicação. Quanto à flexibilização, os novos arranjos precisam ser repassados à equipe, na tentativa de que aquele que mantém a regra não fique em uma posição difícil de sustentar. Normalmente, quando a flexibilização ocorre sem aviso, coloca quem não executa a mesma ação em uma posição de Outro autoritário, o que pode ser traduzida: os agentes são perriados, folgados e ruins. O mesmo vale para os casos em que a exceção se torna regra, sem o devido cuidado mencionado.

O contexto institucional não apresenta nenhuma evidência clara que permita aos jovens compreenderem que a segurança, a vigilância e o controle são responsabilidades da comunidade socioeducativa. Isso ajuda a fixação de alguns adolescentes e agentes aos significantes: segurança e vigilância. É perceptível que alguns agentes estão presos aos significantes, isso causa falha na transmissão, os impede de ir além do previsto com atribuição, não conseguem flexibilizar. Estar preso ao significante impede que ele veja que é

possível manter uma boa relação com os jovens sem que isso tire a "autoridade". Dos adolescentes, as palavras – vigiar e segurança – apareceram pulverizadas nos enunciados. Há uma distinção muito sutil entre manejar-circular pela instituição e controlá-la. As tarefas influenciam como os agentes são percebidos e consequentemente justificam como são representados discursivamente. As atribuições que envolvem a movimentação, intervenção, observação e registro do cotidiano institucional colocam frequentemente o profissional em uma posição de "Olho Vivo", que, em muitos momentos, é interpretada como vigilância ou controle.

Por falar em controle, a arquitetura contribui na promoção do controle e da disciplina. Posso citar alguns recursos empregados nos socioeducativos para criá-la: a rotina (horário das atividades, da escola, etc.), o controle do tempo (da televisão, do banho, etc.), a organização dos espaços, entre outros. A configuração das instituições favorece o efeito *todos vigiam-veem todos*, embora o ambiente não se restrinja a vigiar-ver. Além disso, ela regula o trânsito e mantém o controle e a segurança. As configurações arquitetônicas permitem que o sujeito se sinta vigiado, mesmo sem ser observado. Em outras palavras, as unidades promovem a dissociação do par ver-ser visto, permitindo que o indivíduo não necessite de ver para se sentir visto. Esse jogo é sustentado pelas interações, pelas vistorias diárias e pelos agentes socioeducativos que estão presentes mesmo quando não estão. Os espaços são parte dos detalhes que constituem o cotidiano e os jovens aprendem a ler.

As interações entre os adolescentes e os agentes socioeducativos atuam na (re)produção de estigmas na unidade a partir do discurso e da sua prática. Os discursos são cópias atualizadas de outros, portanto, todos estão interligados, mas o discurso mantém seu caráter único, individual, não-reproduzível e irrepetível. Sendo assim, quando um agente vê um jovem sofrendo racismo e não age, contribui para a produção e reprodução dos estigmas.

Essa reprodução, em muitas ocasiões, fica encoberta. No trabalho, a percepção pode não ser imediata, a tomada de consciência passa por um circuito ação-reflexão-pesquisa-ação-reflexão-pesquisa. Continuo acreditando que o dia a dia dificulta o reconhecimento de que o modo como o trabalho é executado pertence a um contexto maior, o da prática social. Toda a prática exercida é atravessada por fatores sociais. Assim sendo, as práticas carregam traços das representações sociais, da necropolítica, entre outros. Tudo isso aparecerá, o que muda é a configuração.

Espero que tenha ficado claro que o discurso punitivo e disciplinador (a divisão do espaço) que guia as ações é definido pelo Estado e não pelos agentes e/ou demais

profissionais. Considerando os conceitos de necropoder e necropolítica, fica evidente que o discurso é do Estado, e não dos agentes socioeducativos (e outros membros da comunidade socioeducativa). É claro que alguns agentes precisam rever sua atuação nas abordagens e nas interações devido ao excesso. Mas a reflexão sobre a autoria do discurso disciplinador e punitivo que aparece nos relatos serve para não parecer que o problema é o agente socioeducativo, ele é uma parte dele. O agente é um na série.

Aqui, é essencial destacar que houve um grande progresso na percepção e no tratamento dos adolescentes em relação à responsabilidade penal. O ECA mudou o cenário e agora o adolescente é responsabilizado pelo ato. Adicionalmente, criaram-se leis para assegurar os direitos dos jovens em cumprimento de medida. O Sinase é responsável por regulamentar a aplicação e execução das medidas socioeducativas, estabelecendo um conjunto de regras e critérios que envolvem a execução delas, além de todos os planos, políticas e programas específicos para atender jovens em conflito com a lei. Assim, ECA e Sinase garantem que o adolescente não seja responsabilizado como um adulto, e que essa responsabilização ocorra sem a perda dos seus direitos.

Além deles, há uma série de disposições em outros documentos oficiais que regulamentam e orientam o trabalho dos agentes socioeducativos (da comunidade socioeducativa), deixando evidente o anseio de que a prática seja orientada por ações preventivas e de promoção de direitos, que não siga o enfoque tradicionalista e repressivo, que a execução das medidas socioeducativas siga o viés educativo. Minas Gerais ainda conta com o Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo, cujo objetivo é discutir e monitorar o desenvolvimento, as demandas e os impactos sociais do Sistema Socioeducativo.

Todos com um objetivo comum: promover ações e articulações que contribuam para uma política de atendimento humanizado, transparente e eficaz. Entretanto, isso não exclui as questões abordadas, pois a estrutura esconde nos detalhes e nas banalidades os obstáculos (os fatores) que ameaçam (e por vezes impedem) a manutenção de um atendimento humanizado e dificultam a transformação das unidades em ambientes verdadeiramente socioeducativos. As relações de poder só podem ser modificadas se houver mudanças na estrutura (física e relacional) e no contexto socioeducativo. Como Freire (1987, p. 77), acredito que “a verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas”. A legitimidade da revolução e da mudança está no diálogo entre as partes (adolescentes e comunidade socioeducativa) envolvidas no processo.

Como a queixa mais recorrente é a falta ou a dificuldade de diálogo, e, como um dos objetivos do sistema socioeducativo é promover um atendimento humanizado, é importante salientar que "obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase 'coisa' e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários" (Freire, 1987, p. 72). Ou seja, não é parte daquilo que se considera como uma prática revolucionária, nem tão pouco socioeducativa. A mudança do contexto descrito pelos jovens passa pela oportunização do diálogo – da fala. Penso exatamente como Freire, que "o diálogo, como encontro dos homens para a 'pronúncia' do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização" (Freire, 1987, p. 77). Sendo assim, um atendimento fundamentalmente humanizado passa pelo diálogo, passa por uma prática orientada pelo diálogo e pelos obstáculos que surgem dele.

Espero que você, leitor, tenha entendido que o objetivo da pesquisa foi promover reflexões que apontassem a existência de uma estrutura institucional na qual as interações carregam marcas do contexto social que o dia a dia esconde. Foi promover um debate crítico, partindo da constatação de que as questões sociais e da adolescência perpassam os espaços das unidades. Evidenciar que é necessário adotar uma postura não-indiferente porque ela pode mudar e desnaturalizar, por exemplo, a (re)produção dos estigmas e do racismo. No caso do agente, o desafio é justamente ser um agente socioeducativo capaz de usar metodologias que apostem e respeitem a singularidade de cada sujeito e sejam norteadas, de fato, pelo "trato das semelhanças e diferenças com dignidade", pelo viés pedagógico. Espero ter conseguido transmitir a dificuldade e a complexidade que envolve o trabalho e, por consequência, a interação entre adolescentes e agentes. E que eu tenha conseguido mostrar o impacto que o trabalho desenvolvido pelos agentes socioeducativos possui.

A grande afirmativa da pesquisa é que o processo interacional vivido por adolescentes e agentes nas unidades socioeducativas de internação é complexo e desafiador, pois as interações são repletas de particularidades. Saldo extra da minha pesquisa-intervenção: a formalização do ateliê-conversação. Creio que os efeitos recolhidos do ateliê-conversação permitiram formalizar outro dispositivo de escuta, uma releitura que dialoga com as complexidades da experiência analítica em contextos que envolvem a socioeducação e a adolescência. De todas as afirmações feitas, faltava uma: quase tudo foi dito dessas interações, pelo impossível de ser toda dita. Apesar disso, atrevo-me a afirmar que encontrei bem mais do que fui procurar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Você sabe o que é necropolítica?**, 30 jun. 2021. 1 vídeo (8 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TbdYA0x-o54. Acesso em: 11 nov. 2022.

ALTOÉ, Sonia. Sobre o termo instituição e as práticas institucionais. *In*: ALTOÉ, Sonia; LIMA, M. (org.). **Psicanálise, clínica e instituição**. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2005, p. 72-86.

ALVES, Luciana. O valor da brancura: considerações sobre um debate pouco explorado no Brasil. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 29-46, dez.2012.

AYOUCH, Thamy. **Psicanálise e Raça: Clínica e pesquisa**. 2024. Trabalho apresentado em preparação para o IV Simpósio de P&E de Minas. Belo Horizonte, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 112-157.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin ás teorias do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 25-36.

BELO HORIZONTE (2017). Regimento único dos centros socioeducativos do estado de Minas Gerais. Documento institui, no âmbito da SUASE, o Regimento Único dos Centros Socioeducativos de Minas Gerais. Disponível em: https://www.galaxcms.com.br/imgs_redactor/4793/files/T3(1).pdf.

BELO HORIZONTE (2022). Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: http://www.seguranca.mg.gov.br/images/2022/Dezembro/Programa%20de%20Atendimento%20Socioeducativo%20de%20Minas%20Gerais%20versao%20final%2026.12.22-2.pdf. Acesso em: jan. de 2024.

BITTENCOURT, Ligia. Notas sobre Adolescência e Toxicomania. *In*. INEM, C.; BAPTISTA, M. **Toxicomania, abordagem clínica**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997, p. 65-73.

BIZZOTTO, Marcelo. Psicanálise e instituição: CAPUT em foco. *In*: GRECO, M. (org.). **Fazer CAPUT**. Belo Horizonte: Coleção Redeversa, 2018, p. 138-140.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém? CLA/UFPA, n. 26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducativo – SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CONANDA, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [2023]. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 2021.

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

BRASIL. Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20119%2C%20de%2011,Socioeducativo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? *In*: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CAMPBELL, Tatiana. RJ: Jovem negro é preso enquanto comprava pão; delegado reconhece dúvida. **Uol**, 07 de fev. de 2022. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/02/07/rj-policia-pede-soltura-de-jovem-acusado-de-trafico-ao-ir-comprar-pao.htm. Acesso em: jan. 2024.

CAPANEMA, Carla. **A Responsabilização do adolescente um exemplo do tratamento do ato**. 2022. Trabalho apresentado no Primeiro Ciclo de Debates, O corpo e seus excessos: desafio psicopatológico, Brasil/França, Belo Horizonte, 2022.

CIRINO, Oscar. Álcool e outras drogas na infância e na adolescência. *In*: MELO, Walter; CARDOSO, Luis Felipe Viana; BAETA, Sanny R.(org.). **Acolhimento e Intervenções grupais na Rede de Atenção Psicossocial**. Belo Horizonte: Mosaico, 2018, p. 81-10.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p.1-16.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf.

DEFERT, Daniel. “Heterotopia”: tribulações de um conceito entre Veneza, Berlim e Los Angeles. *In*: FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013a, p. 33-55.

DI CIACCIA, Antonio. A criança e a instituição. *In*: ALTOÉ, Sonia; LIMA, M. (org.). **Psicanálise, clínica e instituição**. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2005, p. 19-24.

DRUMMOND, Ivan. Morte de menor revolta comunidade. Estado de Minas, 21 de ago. de 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/08/21/interna_gerais,1387945/morte-de-menor-revolta-comunidade.shtml.Acesso em: jan. 2024.

DUNKER, Christian. **O que é objeto a em Lacan?**, 17 jul. 2016b 1 vídeo (5 min 55). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zGD5Z5LBDW8. Acesso em: jan. 2024.

DUNKER, Christian. **O que é transferência?**, 15 jun. 2016a 1 vídeo (5 min 24). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sh8Af0NIvsU. Acesso em: dez. 2023.

DUVAL-HÉRAUDET, Jeannine. **Médiation, objet tiers, objet transitionnel, objet de relation, dans l’aide**. 2020. Disponível em: http://www.jdheraudet.com.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós:** reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 27-46.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. *In*: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela (org.). **Pesquisa e psicanálise:** do campo à escrita. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FOUCAULT, Michel. **De espaços outros**. Estudos Avançados, v. 27, n. 79, p. 113–122, 2013b.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **O ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petropólis: Vozes, 1987.

FRANCO, Marielle. Procedimento de inspeção aérea? Rio de Janeiro. 01 de fev. de 2017. **Facebook**: Marielle Franco. Disponível em: https://www.facebook.com/MarielleFrancoPSOL/posts/procedimento-de-inspe%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A9reaabordagem-aleat%C3%B3riano-aeroporto-de-bras%C3%ADlia-o-alea/360469884338610/. Acesso em: jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire e os educadores de rua**: uma abordagem crítica. Brasília: Unicef/ Funabem, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIXO, Estevão. A etimologia da materialidade na teoria discursiva de Michel Foucault. **Revista Aurora**, v. 13, n. 2, p. 9-26, jul./dez., 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10426. Acesso em: dez. 2022.

FREUD, Sigmund (1908). Romances familiares. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira obras completas de Sigmund Freud**: "Gradiva" de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, v. 9, p. 217-222.

FREUD, Sigmund (1919). O 'Estranho'. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira obras completas de Sigmund Freud**: uma neurose infantil e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996e, v. 17, p. 232-271.

FREUD, Sigmund (1921). Psicologia das massas e análise do eu. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira obras completas de Sigmund Freud**: além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996d, v. 18, p. 75-146.

FREUD, Sigmund (1923). O ego e o Id. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira obras completas de Sigmund Freud**: o Ego e o Id e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, v. 19, p. 15-82.

FREUD, Sigmund (1925). Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira obras completas de Sigmund Freud**: um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996a, v. 7, p.119-230.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectivas, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2005. p. 39-62. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos.**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em:

https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100. Acesso em: 17 maio 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GRECO, Musso. **Desembola na Ideia**: Arte e Psicanálise implicadas na vulnerabilidade juvenil.Belo Horizonte: AIC – Agência de Iniciativas Cidadãs, 2021.

DIAS, Guilherme Soares. Revista em aeroportos são realmente aleatórias? **Folha de São Paulo**, 12 de abr. De 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/blogs/guia-negro/2023/04/revistas-em-aeroportos-sao-realmente-aleatorias.shtml. Acesso em: jan. 2024.

JACOBO, Silvia. O riso, efeito de afeto no corpo. **Boletim Gaio**, n. 6, 2023. Disponível em: *https://ebp.org.br/sp/o-riso-efeito-de-afeto-no-corpo/*.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; REIS, Juliana Batista dos. Juventude e diversidade étnico-racial. *In*: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

JUNIOR, Nelson Ernesto Coelho. A noção de objeto na psicanálise Freudiana. **Ágora**, v. IV, n. 2, p. 37-49, jul./dez. 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACADÉE, Philippe. A clínica da língua e do ato nos adolescentes. **Responsabilidades**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 253-268, set.2011/fev. 2012.

LACADÉE, Philippe. Da norma da conversação ao detalhe da conversação. *In*: LACADÉE, Philippe; MONIER, Françoise (org.). **Le Pari de la conversation**. Paris, 2000. Disponível em: docero.com.br/doc/cs0cve0. Acesso em: 15 mar 2022.

LACADÉE, Philippe. No espírito da conversação interdisciplinar: um jogo da vida. **CIEN-Digital**, n. 1, p. 7-9, out. 2007b. Disponível em: ciendigital.com.br. Acesso em: 14 mar. 2022.

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

LACADÉE, Philippe. O que acontece aos quase 17 anos?. *In*: GRECO, M. (org.). **Fazer CAPUT**. Belo Horizonte: Coleção Redeversa, 2018, p. 27-33.

LACADÉE, Philippe. O risco da adolescência. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, n.p.,16 jun. 2007a.

LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 238-324.

LACAN, Jacques (1954). Função criativa da palavra. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário: Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 269-279.

LACAN, Jacques (1974). Prefácio a O despertar da primavera. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 561-563.

LACAN, Jacques. Lição IX, de 23 de janeiro de 1963. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, A angústia**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1997, p. 123-139.

MARIANI, Bethania Mariani. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 131-141, jan./jun. 2014.

STEVENS, A. A instituição: prática do ato. *In*: ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da psicanálise aplicada**: Trabalhos da escola da causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.76-85.

MATTOS, Sérgio. A disponibilidade do analista. **Correio**: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 42, p. 19-26, abr. 2003 .

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MÉNDEZ, E. G. Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude. *In*: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org.). **Justiça Adolescente e Ato Infracional**: socioeducação e responsabilização, 2006, p.7-23.

MILLER, Jacques Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. *In*: MILLER, Jacques Alain (org.). **La pareja y el amor:** conversaciones Clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 15-20.

MINAS GERAIS (Estado). Decreto n.º 47.553, de 07 de dezembro de 2018. Regulamenta a qualificação de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização Social e a instituição do contrato de gestão e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47553/2018/?cons=1.

MINAS GERAIS (Estado). Lei Estadual n.º 23.081, de 10 de agosto de 2018. Dispõe sobre o Programa de Descentralização da Execução de Serviços para as Entidades do Terceiro Setor e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23081/2018/?cons=.

MINAS GERAIS (Estado). Lei n.º 15.302, de 10 de agosto de 2004. Institui carreira de agente de segurança socioeducativo do grupo de atividades de defesa social do poder executivo. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15302/2004/#:~:text=INSTITUI%20A%20CARREIRA%20DE%20AGENTE,DEFESA%20SOCIAL%20DO%20PODER%20EXECUTIVO. Acesso em: jan. 2024.

MINAS GERAIS (Estado). Resolução SEJUSP 498-2022. Institui as Normas e Procedimentos de Segurança do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais - NORPSS, no âmbito da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Disponível em: https://www.galaxcms.com.br/imgs_redactor/4793/files/T2(16).pdf.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP) e o Instituto Brasileiro de Gestão e Pesquisa. Edital Sejusp nº 01/2021. Dispõe da realização de Concurso público para provimento de cargo da carreira de Assistente Executivo de Defesa Social – Auxiliar Educacional, do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais. Disponível em: https://www.seguranca.mg.gov.br/images/2021/Abril/Concurso/Edital%20SEJUSP_FINAL%20ASSINADO%2015.04.pdf. Acesso em: jan. 2023.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Edital n.º 01/2022. Dispõe da realização de concurso público destinado a selecionar candidatos para o provimento de cargos da carreira de Agente de Segurança Socioeducativo. Disponível em: https://www.seguranca.mg.gov.br/images/2022/Agosto/EDITAL%20CONCURSO%20AGSE%20ASSINADO%20PELO%20SECRETRIO%20alterado%20numerao.pdf. Acesso em: jan. 2023.

MIRANDA, Margarete Parreira; SANTIAGO, Ana Lydia. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema.. *In*: **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**. São Paulo, n. 8, 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100039&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 23 fev. 2022.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. **Psicanálise, Educação e Transmissão**, n. 6, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext. Acesso em: 27 jun. 2021.

NASCIMENTO, Rafael. Segurança da Zara é indiciado por racismo em inquérito que apurou abordagem a jogador do Volta Redonda. **globo.com**, 13 de nov. De 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/11/13/seguranca-da-zara-e-indiciado-por-racismo-em-inquerito-que-apurou-abordagem-a-jogador-do-volta-redonda.ghtml. Acesso em: jan. 2024.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

RIBEIRO, Cristiane da Silva. **Tornar-se negro, devir sujeito**. Belo Horizonte: Agência de Iniciativas Cidadãs, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Polén, 2019.

ROCHA, Carolina. **Racismo Religioso**: novas lentes às violações relacionadas à crescente tensão entre liberdade religiosa e liberdade de expressão e crença. Criola, Conectas Direitos

Humanos e Portal Catarinas. Rio de Janeiro, 2023. *E-book*. Disponível em: https://www.conectas.org/publicacao/ebook-racismo-religioso/. Acesso em: fev. 2024.

ROSA, Miriam Debieux. O jovem e o adolescente na cena social: a relação identificação, ato e inserção no grupo social. 2010. Trabalho apresentado no **Seminário Juventude Juventudes: presente e devir**. Políticas Públicas em Debate Ciclo de Seminários. Fundap. São Paulo. Disponível em: https://craspsicologia.files.wordpress.com/2013/04/o-jovem-e-o-adolescente-na-cena-social.pdf. Acesso em: nov. 2022.

SANTOS, Anne Caroline Almeida. "Socioeducação": do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis. **O social em questão**, v. 23, n. 46, p. 187-200, 2020.

SARAIVA, João Batista Costa. As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional. *In*: **Justiça Adolescente e Ato Infracional:** socioeducação e responsabilização, 2006, p. 175-205.

SEGALLA, Vinícius. Gerente da Zara no Ceará que proibiu entrada de mulher negra em loja é denunciado por racismo. Brasil de fato, 03 de dez. de 2021. Informação disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/12/03/gerente-da-zara-no-ceara-que-proibiu-entrada-de-mulher-negra-em-loja-e-denunciado-por-racismo. Acesso em: jan. 2024.

SILVA, Jailson de Souza e. Considerações sobre juventude e violência urbana. **Revista Eco-Pós**, v. 8, n. 1, p. 13-23, 2005. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1092/1032. Acesso em: jan. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. Revista: **Curinga**, Belo Horizonte, n. 20, p. 27-39, 2004.

TEIXEIRA, Marcus. Jardim Mandala: um lugar para se conectar com a espiritualidade e a natureza, inclusive estudando. **Medium**, 01 de jul. de 2018. Disponível em: https://medium.com/tubo-de-ensaio/jardim-mandala-um-lugar-para-se-conectar-com-a-espiritualidade-e-a-natureza-inclusive-estudando-3f6760f85c9b. Acesso em: 13 nov. 2023.

TIZIO, Hebe. Novas modalidades do laço social. **A Sephallus**, v. II, n. 4, p. 1-7, 2007. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/pdf/artigo_03.pdf.

VIGANÓ, Carlo. A nova clínica, os novos dispositivos e a globalização. *In*: **Novas Conferências**. Belo Horizonte: Scriptum, 2012, p. 131-147.

WEDEKIND, Frank. **O despertar da primavera.** Tradução de Sheila Ewert. Adaptação de Zé Henrique de Paula. 2009, n.p. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/o-despertar-da-primavera-251772087/251772087#60.

XAVIER, J. P. **Racismo Estético**: decolonizando corpos negros. 1. ed. [s.l.]: Editora João Paulo Xavier, 2020. *E-book*.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário 01

01. Quantos anos você tem?

02. Gênero: Como você se identifica?
( ) Homem
( ) Mulher
( ) Pessoa não binária
( ) Prefiro não dizer
( ) Prefiro me autodescrever : _____

03 . Como você se considera
( ) Branca
( ) Preta
( ) Pardo(a)
( ) Indígena
( ) Amarela (origem oriental)

04. Qual é o nível de escolaridade?
( ) 1ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
( ) 2ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
( ) 3ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
( ) 4ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
( ) 5ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
( ) 6ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
( ) 7ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
( ) 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
( ) Segundo grau incompleto

05. Qual seu estado civil?
( ) Solteiro
( ) Namorando
( ) Casado
( ) Separado
( ) Outro: _____

06. Você tem irmãos?
( ) Um ( ) Dois ( ) Três ( ) Quatro ou mais

07. Você tem filhos?

( ) Um ( ) Dois ( ) Três ( ) Quatro ou mais

08. Quantas pessoas formam sua família?
( ) Um ( ) Dois ( ) Três ( ) Quatro ou mais

09. Com quem você mora
( ) Sozinho
( ) Com os pais ou parentes
( ) Com o cônjuge/companheiro e/ou filhos
( ) Com amigos
( ) Avô ( ) Avó

10. Quem é o responsável pelo sustento da família?
( ) Você
( ) Pai
( ) Mãe
( ) Irmão
( ) Avô ( ) Avó
( ) Outra pessoa _____

11. Quantas pessoas hoje estão empregadas em sua família?
( ) 1 pessoa
( ) 2 pessoas
( ) 3 pessoas
( ) 4 pessoas
( ) Nenhuma
( ) Outro _____

12. Qual a faixa de renda mensal das pessoas que moram em sua casa?
( ) Até 1 salário mínimo (até R$ 1.320)
( ) 1 a 2 salários mínimos (R$ 1.320 até R$2.640,00)
( ) 2 a 3 salários mínimos (R$2.640 até R$3.960)
( ) Mais de 3 salários mínimos (mais de R$3.960)
( ) Nenhuma renda

13. Você já trabalhou?
( ) Sim. Em quê?
( ) Não

14. Você e sua família moram em uma casa:
( ) Alugada
( ) Própria
( ) Cedida

APÊNDICE B - Questionário 02

01. Você tem envolvimento com o tráfico de drogas?
( ) Sim ( ) Não ( ) Já tive

02. O ato infracional que você cometeu tem relação com:
( ) Contra a pessoa
( ) Contra patrimônio
( ) Contravenções
( ) Tóxicos
( ) Porte de armas
( ) Outros _____

03. Qual a medida está cumprindo?
( ) Advertência
( ) Internação
( ) Liberdade Assistida (LA)
( ) Prestação Serviço à Comunidade (PSC)
( ) Semiliberdade

04. Já cumpriu medida socioeducativa antes? Qual?
( ) Sim ( ) Não. Com que idade?_____
( ) Advertência
( ) Internação
( ) Liberdade Assistida (LA)
( ) Prestação Serviço à Comunidade
( ) Semiliberdade

05. Você usa drogas?
( ) Sim ( ) Não. Qual (quais)? _____

06. Para você qual é a função do agente socioeducativo?

07. Como é sua relação com os agentes?
( ) boa
( ) ótima
( ) ruim
( ) difícil

08. O que o agente socioeducativo faz que facilita a convivência e o que ele faz que dificulta?

09. O que você faz quando um agente faz ou fala alguma coisa que te desagrada, magoa ou irrita ?

10. O que torna mais difícil cumprir a medida? Você teria alguma sugestão para melhorar?

11. Você já sofreu ou presenciou cenas de preconceito dentro da unidade?

12. Você já presenciou ou já sofreu algum tipo de preconceito dentro da unidade? Como foi?

APÊNDICE C

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo

Memorando.SEJUSP/SUASE.nº 471/2024

Belo Horizonte, 29 de abril de 2024.

Para: Wanderson Campos Barbosa Meira

Núcleo de Pesquisa e Extensão

Assunto:solicitação de pesquisa acadêmica em nome da Sra. Nara Gleisia Ferreira

Senhor Servidor,

Cumprimentando-o cordialmente, em atenção ao Memorando.SEJUSP/NUPE.nº 57/2024(87246382) que apresenta o parecer do conselho de ética referente à pesquisa acadêmica em nome da Sra. Nara Gleisia Ferreira, considerando a manifestação desta subsecretaria emitida anteriormente no Memorando.SEJUSP/SUASE.nº 274/2024(84074427), manifestamos pelo **deferimento** à realização da pesquisa tal como o projeto foi apresentado.

Sendo o que se apresenta no momento, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Núbia Vieira de Souza

Assessora Chefe

Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo

Documento assinado eletronicamente por **Núbia Vieira de Souza**, **Assessor(a) Chefe**, em 30/04/2024, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **87310000** e o código CRC **D5C0D0E3**.

Referência: Processo nº 1450.01.0030132/2024-31 SEI nº 87310000

APÊNDICE D

À COORDENAÇÃO GERAL DO FÓRUM SOCIOEDUCATIVO DE BELO HORIZONTE/MG

NARA GLEISA FERREIRA, brasileira, portadora do CPF , mestranda pela Universidade Federal de Minas Gerais, doravante denominada requerente, vem, respeitosamente, solicitar autorização para que os encontros feitos via Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente seja campo de pesquisa do estudo intitulado "O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte", orientado pelo Professor Pedro Teixeira Castilho, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, PROMESTRE/FAE/UFMG.

A pesquisa tem por objetivo compreender como e quais fatores interferem direta ou indiretamente na interação entre adolescentes e agentes de uma unidade socioeducativa de Belo Horizonte. Além disso, pretende-se compreender *como* o processo de interação entre os adolescentes e os agente socioeducativo atua na (re)produção de estigmas dentro da unidade e identificar quais são as saídas construídas pelos adolescentes como resposta às interações.

Atualmente a requerente faz parte do grupo que executa mensalmente as conversações da Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo, com participação de adolescentes em situação de acautelamento nas dependências da FaE. Os encontros têm contado com a participação de dois adolescentes de unidades socioeducativas de internação.

Então, fica esclarecido que a requerente pede autorização para que a Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente seja campo de pesquisa, consequentemente, que ela possa fazer uso das conversações para as discussões e análises da referida pesquisa.

Sabendo que a requerente utilizará as informações obtidas na pesquisa apenas para fins acadêmicos e científicos, qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa não constará nome, imagem, voz ou qualquer outro elemento (tatuagem, cicatriz, etc.) que permita a identificação dos adolescentes. Além disso, fica esclarecido que os adolescentes serão comunicados da realização da pesquisa e que a participação deles ficará estabelecida (acordada) mediante a assinatura do termo de consentimento.

Pelo presente documento, a Coordenação Geral do Fórum Socioeducativo de Belo Horizonte, autoriza a realização da referida pesquisa.

Belo Horizonte, ANA PAULA COUTINHO CANELA E SOUZA:0620

Assinado de forma digital por ANA PAULA COUTINHO CANELA E SOUZA:0620
Dados: 2024.05.06 07:44:35 -03'00'

APÊNDICE E

DECLARAÇÃO

Pelo presente documento, Riza Aparecida Nery, Juiza de Direito da Vara Infracional da Infância e da Juventude da Comarca de Belo Horizonte/MG, estou ciente da realização do estudo intitulado **"O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte"**. Estudo que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FAE/UFMG) pela pesquisadora responsável Nara Gleisia Ferreira, com a orientação do Professor Doutor Pedro Teixeira Castilho.

Reforço que tendo em vista a situação de acautelamento dos adolescentes, que se encontram sob responsabilidade do Estado, e da dificuldade em contatar os representantes legais dos mesmos, autorizo a participação dos mesmos, refutando a necessidade de autorização dos pais e/ou responsáveis. Dito isso, destaco que, mesmo com a autorização, os adolescentes somente participarão se entenderem os procedimentos e externarem o desejo mediante a assinatura do Termo de Consentimento.

Declaro, para os devidos fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa que a conheço o protocolo da pesquisa mencionada. Estou ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados, concordo com a participação dos adolescentes, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP e desde que seja assegurado o cumprimento das determinações éticas contidas nas Resoluções brasileiras, a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, sempre que se fizer necessário; de que não haverá nenhuma despesa decorrente da realização da pesquisa; e, no caso do não cumprimento dos itens anteriores, a liberdade de retirar esta autorização a qualquer momento sem penalização.

Por assim ser, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais ou afins.

Belo Horizonte, MG. / MG, Data 20/ 08/ 2024 .

Juiza de Direito da Vara Infracional da Infância e da Juventude da Comarca de Belo Horizonte/MG

Riza Aparecida Nery
JUÍZA DE DIREITO

APÊNDICE F

À Direção do Centro Socioeducativo

Belo Horizonte, .

NARA GLEISA FERREIRA, brasileira, portadora do CPF , mestranda pela Universidade Federal de Minas Gerais, doravante denominada requerente, vem, respeitosamente, solicitar autorização para que os adolescentes em situação de acautelamento que frequentam os encontros feitos via Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo participem da pesquisa do estudo intitulado **"O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte"**, cujo objetivo é compreender como e quais fatores interferem direta ou indiretamente na interação entre adolescentes e agentes de uma unidade socioeducativa de Belo Horizonte. Pretende-se ainda compreender *como* o processo de interação entre os adolescentes e os agentes socioeducativos atua na (re)produção de estigmas dentro da unidade e identificar quais são as saídas construídas pelos adolescentes como resposta às interações.

Este estudo está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FAE/UFMG), pela pesquisadora acima mencionada, com a orientação do Professor Doutor Pedro Teixeira Castilho.

A proposição é oriunda de sua atuação profissional no Centro de Atendimento e Proteção ao Jovem Usuário de Tóxicos (CAPUT), de 2013 a 2015, e no Desembola na Ideia, de 2016 a 2021. A partir dos relatos diários dos adolescentes denota-se o quão difícil, desafiador e complexo é o processo de interação entre adolescentes e agentes socioeducativos; além do impacto que essa relação tem no cumprimento da medida.

Assim, considerando-se a experiência profissional da requerente e sabendo que existe o interesse e o empenho em tornar o Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte cada vez mais pautado em ações que favoreçam uma política de atendimento humana, transparente e eficiente acredita-se que a pesquisa pode se tornar mais um elemento que ajude a compreender a complexidade das relações e a dificuldade de se perceber que essas relações são constituídas por aspectos sociais e individuais que influenciam diretamente no cumprimento da medida. Além de ajudar na discussão sobre as práticas adotadas.

Quanto à realização da pesquisa, pretende-se fazer uso de dois questionários e das conversações feitas **via Comissão de Mobilização e Participação Juvenil** para as discussões/análises da pesquisa. Os encontros têm contado com a participação de adolescentes de distintas Unidades Socioeducativas de Internação. Cabe mencionar que a requerente faz parte do grupo que executa mensalmente as conversações da Comissão, com participação de adolescentes em situação de acautelamento nas dependências da FaE, sob orientação do Professor Doutor Pedro Castilho Teixeira.

Ressalta-se que as informações serão usadas apenas para fins acadêmicos e científicos. Entendemos que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da identidade dos/as participantes e nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a sua privacidade e não identificação. Quando formos divulgar os dados da

pesquisa, não diremos nenhum nome porque as informações dessa pesquisa são confidenciais. Ninguém saberá quais adolescentes (e/ou em qual Unidade Socioeducativa o adolescente esteve/está acautelado) participaram e/ou estará participando da pesquisa. Ou seja, os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem que os adolescentes e/ou Unidade Socioeducativa sejam identificados.

Tendo em vista a situação de acautelamento dos adolescentes, que se encontram sob responsabilidade do Estado, e da dificuldade em contatar os representantes legais dos mesmos, a requerente solicita a direção do Centro Socioeducativo _____ que autorize a participação dos mesmos.

DECLARAÇÃO

Pelo presente documento, _____, estou ciente da realização do estudo intitulado "O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte". Estudo que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FAE/UFMG) pela pesquisadora responsável Nara Gleisia Ferreira, com a orientação do Professor Doutor Pedro Teixeira Castilho.

Reforço que tendo em vista a situação de acautelamento dos adolescentes, que se encontram sob responsabilidade do Estado, e da dificuldade em contatar os representantes legais dos mesmos, autorizo a participação dos mesmos. Dito isso, destaco que, mesmo com a autorização, os adolescentes somente participarão se entenderem os procedimentos e externarem o desejo mediante a assinatura do Termo de Consentimento.

Declaro, para os devidos fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa que a conheço o protocolo da pesquisa mencionada. Estou ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados, concordo com a participação dos adolescentes, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP e desde que seja assegurado o cumprimento das determinações éticas contidas nas Resoluções brasileiras, a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, sempre que se fizer necessário; de que não haverá nenhuma despesa decorrente da realização da pesquisa; e, no caso do não cumprimento dos itens anteriores, a liberdade de retirar esta autorização a qualquer momento sem penalização.

Por assim ser, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais ou afins.

_____/ MG, Data ___/___/_____.

Em caso de dúvidas e maiores esclarecimentos com respeito a esta pesquisa, por favor, consulte :

Nara Gleisia Ferreira
Pesquisador Responsável
Contatos: xxxxxx
(31)xxxxxx

Pedro Teixeira Castilho
Coordenador da pesquisa
Contatos: xxxxxx
(31)xxxxx

Espaço para rubricas

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
COEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: +55(31)3409-4592.
Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

Data: ___/___/ ____

APÊNDICE G

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Convido você a participar como voluntário/a da pesquisa **"O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte"**, cujo objetivo é compreender como e quais fatores interferem no relacionamento entre adolescentes e agentes de uma unidade socioeducativa de Belo Horizonte. Também quero entender *como* essa relação atua na (re)produção de estigmas dentro da unidade e identificar quais são as saídas construídas pelos adolescentes como resposta as interações.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PROMESTRE/FAE/UFMG. Meu nome é Nara Gleisia Ferreira, sou a pesquisadora responsável por este estudo com a orientação do Professor Doutor Pedro Teixeira Castilho.

Para isso, usarei dois questionários e as conversas que temos feito via Comissão de Mobilização e Participação Juvenil do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo, nas dependências da FaE.

As informações serão usadas apenas para fins acadêmicos e científicos. Entendemos que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da identidade dos/as participantes e nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a sua privacidade. Quando eu for divulgar os dados da pesquisa, não direi seu nome porque as informações dessa pesquisa são confidenciais. Ninguém saberá que você estará participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em artigos e livros, mas sem que você seja identificado.

Durante nossos encontros, pode acontecer de você não querer responder a alguma pergunta ou de se sentir desconfortável e/ou constrangido/a com alguma questão que possa trazer lembranças desagradáveis. Caso isso aconteça, você pode deixar de responder à pergunta ou mesmo desistir da participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Você também pode se sentir cansado/a, caso os encontros demorem, mas, se isso acontecer e se for de sua vontade, podemos parar o encontro. Se você tiver alguma dúvida antes, durante ou depois dos encontros, você pode me perguntar.

Como sua participação nesta pesquisa é voluntária, você e sua família não receberão nenhum dinheiro e não terão que pagar nada e nem será punido se quiser desistir.

Contudo, você e seus pais e/ou responsáveis poderão buscar por ressarcimento judicial caso esta pesquisa provoque algum dano a você.

Este termo de consentimento segue em duas vias originais, e, depois de assinadas por você e por mim, uma das vias ficará arquivada comigo e a outra será entregue a você.

Atenciosamente,

Nara Gleisia Ferreira
Pesquisador Responsável
Contatos:

Pedro Teixeira Castilho
Coordenador da pesquisa
Contatos:

Espaço para rubricas

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
COEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: +55(31)3409-4592.
Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

Data: ___/___/ 2023

Eu, _____,
concordo em participar da pesquisa "O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte". Declaro que fui informado/a dos objetivos e métodos da pesquisa de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelos pesquisadores Nara Gleisia Ferreira e Pedro Teixeira Castilho. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Acrescento ainda que autorizo o uso, para fins acadêmicos e científicos, de todo o material colhido e produzido durante a realização dos questionários e das conversações, para fins de estudos acadêmicos e científicos, desde que minha imagem, voz ou qualquer outro elemento (tatuagem, cicatriz, etc.) NÃO PERMITA A MINHA IDENTIFICAÇÃO, em que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais ou afins, e assino a presente autorização.

_____/ MG, Data ___/___/_____.

_____
Assinatura do participante

_____
Nara Gleisia Ferreira (Pesquisador Responsável)

_____
Pedro Teixeira Castilho (Coordenador da pesquisa)

Espaço para Rubrica

Assinatura: _____

Data: ___/___/ 2023