

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

**SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, EJA E PRÁTICAS EM PSICOLOGIA: um estudo
acerca da articulação entre o normativo, o teórico e o realizado**

Núbia Vieira de Souza

**Belo Horizonte
2020**

Núbia Vieira de Souza

**SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, EJA E PRÁTICAS EM PSICOLOGIA: um estudo
acerca da articulação entre o normativo, o teórico e o realizado**

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

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Área: Educação

Orientador: Dr. Walter Ernesto Ude Marques

**Belo Horizonte
2020**

S729s
T

Souza, Núbia Vieira de, 1981-
Sistema socioeducativo, EJA e práticas em psicologia [manuscrito] : um estudo acerca da articulação entre o normativo, o teórico e o realizado / Núbia Vieira de Souza. - Belo Horizonte, 2020.

107 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Walter Ernesto Ude Marques.

Bibliografia: f. 95-98.

1. Educação -- Teses. 2. Adolescentes -- Assistência em instituições -- Teses. 3. Educação do adolescente -- Teses. 4. Psicologia do adolescente -- Teses. 5. Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Educação de adultos -- Teses. 7. Educação de adultos e Estado -- Teses. 8. Sociologia educacional -- Teses. 9. Psicologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Marques, Walter Ernesto Ude. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.7



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

UFMG

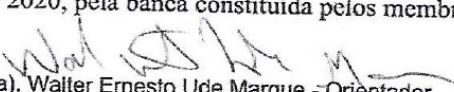
FOLHA DE APROVAÇÃO

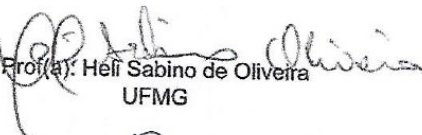
**SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, EJA E PRÁTICAS EM PSICOLOGIA:
UM ESTUDO ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE O NORMATIVO, O
TEÓRICO E O REALIZADO**


NÚBIA VIEIRA DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 04 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Walter Ernesto Ude Marque - Orientador
UFMG


Prof(a). Héli Sabino de Oliveira
UFMG


Prof(a). Vanessa Andrade de Barros
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 4 de março de 2020.

Dedico este trabalho às psicólogas e aos psicólogos do Sistema Socioeducativo que na lida diária, apostam no reconhecimento dos adolescentes que cometem atos infracionais enquanto sujeitos dignos e, frente a isso, fazem resistência ao processo de objetificação do trabalho. Dedico ainda aos meus caros colegas de trabalho que nesse contexto difícil me ensinaram e me ensinam todos os dias um modo de repensar minha prática e a perceber que a diferença consistente pode ser feita nas pequenas e belas interações.

AGRADECIMENTOS

À minha família, aos presentes e aos ausentes, que sempre me apoiaram e me ensinaram os valores que carrego comigo.

Às minhas amigas e aos meus amigos queridos que na convivência e na amizade sincera possibilitam grandiosos encontros dos quais nunca saímos os mesmos e possibilitam respiros diante das turbulências da vida.

Às minhas parceiras e parceiros de trabalho que me ensinaram e ensinam sobre o fazer socioeducativo e não perdem a ternura jamais.

Às psicólogas e psicólogos que toparam participar desta pesquisa e me deram o prazer de dividir o seu conhecimento e experiência.

Aos professores do PROMESTRE pelos momentos de trocas, de sabedoria e aprendizado e a demonstração de zelo e importância pelo que fazem.

Aos colegas da Linha de Educação de Jovens e Adultos que promoveram tantas parcerias e encontros agradáveis no compartilhamento do aprendizado e na força com as tarefas!

Aos professores Dr. Heli Sabino de Oliveira, Dra. Vanessa Andrade de Barros, Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha e Dr. Walesson Gomes da Silva por aceitarem o convite de compor a banca de avaliação e por compartilhar seu conhecimento.

Agradeço em especial ao meu orientador, professor Dr. Walter Ude pela atenção, dedicação, carinho e incentivo na produção deste conhecimento. Agradeço ainda pelas conversas, por compartilhar sua experiência de vida e seu conhecimento e por contribuir com as possibilidades de ampliar meu olhar sobre minha profissão e minha prática.

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa se propôs à problematização entre o prescrito e o realizado pelas Equipes Técnicas das Unidades Socioeducativas de privação de liberdade com enfoque na prática do profissional da psicologia, nos atendimentos realizados junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa considerando o eixo educação como meio para discutir os elementos que atravessam o processo de responsabilização diante do ato infracional cometido para além da dimensão individual. Como meio de produção de conhecimento foi abordado o olhar da Epistemologia Qualitativa fundamentado no método construtivo-interpretativo defendido por Fernando González Rey, a partir da leitura de documentos (Planos Individuais de Atendimento – PIA e Relatórios de Desligamentos) e realização de grupo focal. Nessa perspectiva, foi realizada análise sobre algumas narrativas individualizantes que endossam e contextualizam a reificação do ato infracional e do determinismo condenatório, assim como apresentam a mortificação do sujeito adolescente e do próprio profissional da psicologia, no qual também está submetido a condições adoecedoras. Tais análises foram fundamentadas no âmbito da educação a partir das reflexões propostas pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, em termos da construção dialética entre a autonomia e a heteronomia nos processos educacionais, bem como a compreensão do sentido e do significado atribuídos à prática socioeducativa, tendo como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-cultural, inaugurada por Vygotsky. A relevância de tal compreensão incide na possibilidade de reinvenção da práxis e corrobora a importância no campo de discussões da Educação de Jovens e Adultos, considerando que a educação e a prática que se apresenta de forma libertadora pode acontecer intrinsecamente como meio das interações e no encontro entre os sujeitos, e não necessariamente nos espaços oficiais de escolarização.

Palavras chaves: medida socioeducativa, educação, socioeducação, adolescência, EJA.

ABSTRACT

This research proposed to problematize between the prescribed work and the one carried out by the Technical Teams of the Socio-educational Units of deprivation of liberty, focusing on the practice of the psychology professional, in the given support to adolescents who serve a socio-educational measure. The research follows considering the education axis as a means to discuss the elements that go through the process of accountability for the committed infraction beyond the individual dimension. As a resource of knowledge production, the Qualitative Epistemology was used, based on the constructive-interpretive method defended by Fernando González Rey, through the reading of documents (Individual Service Plans - PIA and Dismissal Reports) and the realization of a focus group. In this perspective, an analysis was carried out on some individualizing narratives that endorse and contextualize the reification of the infraction and the condemnatory determinism, as well as present the mortification of the adolescent subject and of the psychology professional himself, which is also subjected to sickening conditions. Such analyzes were based on education based on the reflections proposed by Paulo Freire's Pedagogy of Liberation, in terms of the dialectical construction between autonomy and heteronomy in educational processes, as well as understanding sense and meaning attributed to socio-educational practice, having the Historical-Cultural Psychology as a theoretical foundation, inaugurated by Vygotsky. The relevance of such understanding affects the possibility of reinventing the practice and confirms the importance of discussing Youth and Adult Education, considering that education and practice presented as liberating can happen intrinsically as a means of interactions and in the encounter between subjects, and not necessarily in official schooling spaces.

Keywords: socio-educational measure, education, socio-education, adolescence, youth and adult education (YAE).

LISTA DE SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GF – Grupo Focal

LGBTQI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer e Intersexuais

PIA – Plano Individual de Atendimento

SINASE – Sistema Nacional de Socioeducação

SUASE – Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PSICOLOGIA, ADOLESCÊNCIAS E DESIGUALDADE SOCIAL: um diálogo necessário para a visualização do sujeito e da sua subjetividade	21
2.1. Breve Histórico da Psicologia: a emergência de práticas comprometidas em cenários de desigualdade social no Brasil	21
2.2. Quanto às concepções de adolescências e juventudes.....	28
2.3 Tramas da invisibilização da desigualdade social	34
3 SOBRE OS PROCESSOS METODOLÓGICOS	41
3.1 A epistemologia do método: alguns fundamentos pelos quais me orientei.....	41
3.2 Quanto à Análise Documental dentro do processo construtivo-interpretativo construído na pesquisa	45
3.3 O processo construtivo-interpretativo – Os meios: Grupo Focal.....	52
3.4 Ainda a considerar.....	55
4 A REIFICAÇÃO DO ATO INFRACIONAL E SUA PRÁTICA CONDENATÓRIA. 57	
4.1 A condenação prescritiva e a mortificação do sujeito	61
4.3 A individualização da responsabilidade infracional e a criminalização da pobreza	64
5 O ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROFISSIONAL E O APRISIONAMENTO DO SUJEITO	72
5.1 Um lugar para não existir?A invisibilidade social e o processo condenatório.....	80
5.2 Um trabalho frustrante: “não se tem nada para ofertar”	83
5.3 Condições ideais de trabalho e dignidade profissional.....	85
6 AINDA A CONSIDERAR... ..	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXO - Produto Educacional	99
Produto Educacional: Espaço formativo para psicólogos que atuam ou desejam atuar no contexto das medidas socioeducativas de privação de liberdade.....	100

Descrição	100
Mediador (a).....	101
Descrição.....	101
Resumo	101
Apresentação	102
Justificativa	103
Objetivos.....	103
Procedimentos Metodológicos.....	104
Ementa.....	104
Formas de avaliação	104
Informações Específicas	105
Cronograma de execução.....	105

1 INTRODUÇÃO

A motivação para tal estudo surgiu da minha prática profissional em diferentes campos na realização de atendimentos junto a adolescentes. Meu lugar de fala, bem como os aspectos singulares da minha trajetória se constituíram como meandros de uma lente na leitura desse processo, como relato a seguir.

Após a conclusão da graduação em psicologia, minha primeira experiência como profissional se deu através do Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo! O programa manifestava como objetivo o controle de homicídios entre adolescentes e jovens entre 12 e 24 anos, moradores de territórios que apresentavam alto índice de homicídios. O acesso ao público se constituía através de ações territoriais como oficinas de esporte, cultura e lazer; atendimentos individuais e em grupo, além da articulação da rede social local. Permaneci no programa por volta de seis anos, sendo dois anos e meio atuando no território e três anos e meio atuando no núcleo gestor do Programa.

Atualmente, sou servidora de carreira da Secretaria de Segurança Pública do Estado de Minas Gerais e atuo na Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Internação, Internação Provisória, Semiliberdade e Internação Sanção. Ocupo o cargo de Diretora de Orientação Metodológica Socioeducativa responsável por orientar e implementar a metodologia de atendimento, em conformidade com a Política Estadual de Atendimento Socioeducativo, junto às Equipes Técnicas das Unidades de Internação e Internação Provisória do Estado. Destaco que minha experiência no Sistema Socioeducativo se iniciou em dezembro do ano de 2014.

O trabalho com esse público que, na sua condição de vulnerabilidade pessoal e social, apresenta em sua trajetória, questões relacionadas a violências, situações de risco, cometimento de atos infracionais, dentre outras condições resultantes da desigualdade social, me permitiu reflexões acerca de como estes sujeitos se posicionam diante do mundo e quais suas tentativas de inserção social frente a situações de exclusão, inclusão marginal, invisibilidade, e a consequente produção de linguagens violentas como respostas a essas adversidades. O trabalho que realizei nesse território foi enriquecedor no sentido de perceber como todos esses atravessamentos aconteciam *in loco* na trajetória desses adolescentes e jovens, e como as alternativas à violência se articulavam no modo de vida operante da sua configuração social. Nesse contexto, deparei-me com poucas ofertas de políticas públicas para essa população, bem como certo distanciamento de suas práticas em relação a esse público como, por exemplo, a situação de evasão escolar, a não participação efetiva dos sujeitos nas

ações de saúde, pouca ou nenhuma oferta de espaços culturais ou de lazer no território e, ainda, acesso limitado aos espaços da cidade.

Entretanto, mesmo diante do compartilhamento de tantas vulnerabilidades, avalio que um dos maiores ganhos nesta experiência se deu pelo contato direto com os adolescentes e jovens, assim como por meio da análise dos efeitos dos dispositivos metodológicos para promoção de um enlaçamento com eles. A partir disso, foi possível provocar algumas reflexões acerca das condições violentas que se encontravam, permitindo a construção de momentos para a proposição de elementos que pudessem provocar um reposicionamento.

Quando iniciei meu trabalho no Sistema Socioeducativo, um dos meus maiores desafios foi compreender o contato com um público muito parecido com o público que trabalhei no território mediado por uma instituição de segurança. Frente a isso, levantei algumas indagações: Como lidar com os vícios de tal instituição e romper com a lógica de um atendimento permeado de perguntas e respostas prontas? Quais as possibilidades de apresentação de alternativas ao cometimento de atos infracionais que não incidissem ainda mais nos processos de exclusão de tal público? Quais os limites do sistema socioeducativo para enfrentar essa verdadeira barbárie social contra adolescentes e jovens excluídos socialmente?

Mesmo após cinco anos de atuação nesta política, estas questões ainda estão muito presentes na minha prática; o que me fez perguntar como a socioeducação lida com o processo de responsabilização desses adolescentes e jovens atendidos no sistema, conforme está previsto no ECA. Essa perspectiva da lei apresenta uma forma individualizante de entender o ato infracional, pois estão enquadrados dentro da lógica criminalizatória imposta a essa população.

Neste sentido, fiquei provocada em aprofundar meus estudos para repensar e confrontar minha prática, além de recolher elementos com vistas a contribuir para uma atuação técnica de uma política que se encontra em vigência em função da determinação da Lei, mas com pouca praticidade e distante das necessidades do público nas intervenções efetivas. Percebo que apesar de um discurso normativo de cumprimento de medidas jurídicas, os procedimentos visam favorecer a permanência de quadros acentuados de desigualdade social. Nesta seara, faço a escolha por trabalhar na pesquisa com os profissionais da psicologia sem desconsiderar a importância da contribuição das demais formações na constituição do saber socioeducativo. Entretanto, a escolha se deu por afinidade pessoal com minha formação e a inquietação relacionada à prática do/a psicólogo/a diante do contexto social no qual os adolescentes que cometem atos infracionais estão inseridos.

Para entender esse processo, durante a realização da minha dissertação de Mestrado, adotei como horizonte uma opção decolonial para a leitura e produção de um conhecimento pertinente, afastada de visões eurocêntricas, com o intuito de questionar as práticas realizadas por profissionais com formação em psicologia que atuam nas medidas socioeducativas de privação de liberdade no Estado de Minas Gerais, já que a psicologia de demais ciências representam concepções que emergiram no decorrer da modernidade ocidental.

O reconhecimento da condição de sujeito desse público juvenil que se envolve em situações de conflito com a Lei, também pressupõe uma crítica a perspectivas individualizantes do fracasso e do sucesso pessoal, as quais estão dentro do bojo das práticas meritocráticas. Tal reconhecimento implica em desvelar as incidências que culminaram no rebaixamento desses indivíduos como pessoas sem acesso a tratamento digno e de garantia dos direitos fundamentais. Mesmo que a legislação garanta tal condição de sujeito de direitos e deveres, a execução da sistematização de tais garantias ainda é permeada por práticas excludentes. Nesse aspecto, Mignolo (2008) na sua formulação do conceito de identidade em política discute a importância de se pensar a perspectiva de como a aparência da identidade, nesse processo político de rebaixamento da camada periférica da sociedade, se apresenta como uma identidade dada e acabada de forma naturalizada:

E a identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como aparência “natural” do mundo (Mignolo, 2008, p.289).

Para então desvelar as entrelinhas desse contexto de exclusão e inclusão em condições vulneráveis, por meio da retroalimentação de relações violentas, faz-se necessário a adoção de um olhar que permita uma aproximação do contexto no qual esses adolescentes estão inseridos, assim como de compreender a produção da desigualdade social que permeia essas relações. A escolha por um caminho que permita uma reflexão crítica acerca dos condicionantes que compõem a história de formação da sociedade brasileira, através de uma epistemologia decolonial que propicie o distanciamento de visões eurocêntricas no entendimento de tais emaranhamentos, nos provocará a enxergar por dentro das matrizes histórico-culturais constitutivas da nossa subjetividade. Para Mignolo (2008), a opção decolonial significa, dentre outras questões, aprender a desaprender. O autor nos instiga a desvelar o que está posto, desconstruindo o caminho pré-estabelecido para o que se apresenta

como verdade prescrita de acordo com os cânones do pensamento hegemônico de matriz eurocêntrica, marcado pelo modelo patriarcal.

No contexto brasileiro, a garantia de direitos e deveres de quem comete atos infracionais, é balizada pelos dispositivos pressupostos pelo Sistema Nacional de Socioeducação – SINASE, e no estado de Minas Gerais, pela Política Estadual de Atendimento Socioeducativo, os quais se fundamentam no princípio da proteção integral a partir da garantia de acesso aos direitos fundamentais, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, é necessário avaliar como essas práticas são realizadas frente à ampliação da desigualdade social no nosso país e a consequente invisibilidade desse público frente aos processos de criminalização e mortificação da sua existência. Ou seja, diante desses paradoxos cabe perguntar: Até que ponto são práticas emancipatórias ou que reforçam processos criminalizantes que ocultam injustiças sociais? Tais práticas reconhecem o adolescente como sujeito ou se apresentam de forma moralizante e punitiva para abordar o ato infracional?

Dentro da defesa da garantia de direitos fundamentais, lanço luz ao direito à educação como possibilidade de provocar o pensamento crítico libertador e o rompimento da lógica de exclusão imposta aos adolescentes atendidos pelas medidas socioeducativas de privação de liberdade, ao se tornarem estudantes com acesso a todos níveis de escolarização disponíveis no nosso país. A introdução dessa lógica abre caminhos para que possamos indagar os limites da responsabilização individual pelo cometimento dos atos infracionais. Nesse sentido, torna-se relevante desvelar o discurso oficial e os conceitos pré-estabelecidos referentes à trajetória desses adolescentes promovidos pela lógica hegemônica. Esse discurso pode estar presente nas práticas de profissionais da psicologia e do sistema socioeducativo de forma ofuscada por pautas normativas, moralizantes e concepções teóricas de matriz eurocêntrica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enfatiza a importância da educação como direito fundamental da criança e do adolescente “[...] visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, art. 53). A Metodologia de Atendimento Socioeducativo descreve tal direito como um “[...] importante dispositivo para a vida em sociedade, sendo que a escola se constitui como segundo campo das relações sociais e espaço de construção de conhecimento, bem como de civilização” (MINAS GERAIS, 2012). Além do acesso ao conhecimento escolar, a Metodologia de Atendimento Socioeducativo reconhece que o direito à educação proporciona um meio para que o adolescente atendido pela medida de privação de liberdade ressignifique os laços sociais, bem como encontre amparo para uma preparação para a vida adulta.

Importante ressaltar que, o contexto da educação se faz intrínseco, além de caracterizar a prática socioeducativa que garante que os processos educacionais ocorram em toda sua ação inerente ao espaço de educação oficial em si.

Contudo, apesar da pauta jurídica do texto preconizar esses princípios, convém confrontar o legal e o real, frente a tantas contradições sociais e, assim, questiono: Considerando os elementos que estão presentes na constituição da subjetividade dos adolescentes na sociedade brasileira, a proposição da educação, conforme preconiza as leis, possibilita a construção de um olhar crítico que favoreça o pertencimento e o reconhecimento desses adolescentes nessa sociedade? Como seria o processo de encontro desses adolescentes com a educação escolar, tendo em vista que já perpassaram pela escola e por lá não permaneceram? Como foram as trajetórias escolares desses adolescentes? As metodologias desenvolvidas nas escolas estão articuladas com as medidas socioeducativas? A educação proposta pela socioeducação se apresenta de forma libertadora ou segue padrões punitivos e estigmatizantes?

Na prática de uma rotina institucional de atendimento à medida socioeducativa de privação de liberdade, a garantia de acesso à educação encontra-se presente por meio da oferta à escolarização. Nas Unidades Socioeducativas há a proposição da educação básica, realizada por meio de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, que organiza as turmas através da metodologia de seriação. A Metodologia de Atendimento Socioeducativo preconiza:

Independente da proposta pedagógica escolhida acredita-se que a medida socioeducativa deva promover a ressignificação dos espaços escolares. Isso se deve não somente porque se trata de uma escola no interior de um centro socioeducativo, mas porque objetiva alcançar os adolescentes, promovendo uma aprendizagem significativa, que leve em consideração a sua realidade, bem como as referências familiares e de trabalho, histórico de vida, vivências e conhecimentos prévios (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

Para além da inserção e participação do adolescente na sala de aula, se faz necessário produzir reflexões críticas acerca de como a educação se faz presente no contexto socioeducativo e como se apresenta no contexto de vida dos adolescentes que cometem atos infracionais, sem adotar leituras individualizantes que ocultam uma trama mais complexa. O ato infracional praticado por um adolescente de origem periférica na sociedade expressa parte de uma história de vida tecida em condições de precariedade e situações de violência que são reflexos das relações sociais que compartilha. Considerar que o único responsável pelo cometimento do ato infracional seja o adolescente, denota uma postura reducionista diante dos

elementos que compõe um contexto mais amplo de violência nos emaranhados das relações sociais impostas. Embora o sujeito apresente uma parcela de responsabilidade na prática de um ato que, de forma recursiva, retroalimenta esse círculo vicioso de violência, sua prática não se encerra em si, pois está configurada em relações de extrema desigualdade social. Por isso, os processos educativos críticos e reflexivos necessitam compreender esse processo complexo que apresenta elementos estruturantes e estruturais dos ciclos de violência, como esforço para desencadear mudanças em redes, e não de forma simplificada, individualizada e pontual.

Neste aspecto, é de suma importância a problematização de tais questões considerando que os adolescentes que são atendidos pela medida socioeducativa de privação de liberdade, são os adolescentes que, cada vez mais, compõem as salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sentido de avaliar se suas práticas estão consonantes com os pressupostos freireanos, ou se reproduzem perspectivas segregacionistas. Embora, o tema pesquisado não adentrou nos processos escolares da EJA, as discussões provocadas remetem para essas reflexões, já que os processos da socioeducação também contemplam adolescentes e jovens, bem como revelam posturas frente a um público historicamente estigmatizado e criminalizado.

No que tange ao sistema socioeducativo, a importância de se produzir sentidos subjetivos nas práticas educativas junto aos sujeitos, numa perspectiva libertadora, pode ocorrer em práticas expressivas carregadas de conteúdo emocional e simbólico que culminem em novas zonas de significação para o seu projeto de vida, situando-o assim, como autor das suas decisões e rompendo com estigmas que foram utilizados para paralisar ou negar a sua existência (REY, 2003). Entretanto, essa nova significação tem que ser constituída em pilares de uma leitura crítica acerca dos processos sociais, históricos, culturais e econômicos que culminaram na produção do ato infracional, o qual tem uma função demarcada numa sociedade fundada na desigualdade social. Mesmo que as situações sejam limitadas pelo contexto repressivo atual, a produção de zonas de confronto, por meio de processos comunicativos horizontalizados, entre profissionais e adolescentes, provocará mudanças mútuas, pois ninguém se liberta sozinho e nem se educa sozinho, como nos alertava Paulo Freire.

Já o espaço da EJA se apresenta como garantia de reconhecimento desse público, como sujeitos de direitos, ao propor a sistematização dos aspectos que envolvem a aprendizagem por meio do diálogo junto aos saberes que os sujeitos expressam respaldados

por suas histórias de vida que está para além da condição de adolescente infrator, estabelecida em Lei. Desta forma, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (2016) destaca:

O atendimento educacional aos adolescentes, a partir dos 15 anos, que cumprem medidas socioeducativas, é outro desafio a ser enfrentado pelos sistemas públicos, no qual a EJA tem um papel de destaque pela história de atuação com sujeitos socialmente excluídos. A doutrina de *proteção integral*, consagrada na Constituição de 1988, reconhece esses adolescentes como sujeitos de direitos, pessoas em desenvolvimento e prioridades absolutas no atendimento. Portanto, a garantia da educação como direito contribuirá como um fundamento socioeducativo para a inclusão social, por meio de um ensino de qualidade social, da vivência do trabalho como princípio educativo e da formação para a cidadania, reconhecendo-se as especificidades dos que se encontram privados da liberdade (BRASIL, 2016, p.77).

Neste sentido, a EJA se apresenta como suporte na perspectiva da construção e consolidação de políticas intersetoriais integradas que fazem frente aos processos de exclusão presentes nas trajetórias dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa ao garantir um olhar de reconhecimento como sujeitos de direitos e deveres. Possibilita ainda ampliar as noções de compartilhamento de responsabilidade ao problematizar o contexto de violência que atravessa a vida desses adolescentes, identificando os aspectos estruturantes e estruturais incidentes de múltiplos fatores históricos, econômicos e sociais que necessitam de trabalho em rede de políticas articuladas. Desse modo, desloca-se de um modelo isolacionista para uma prática integrada que visa agregar o individual e o social nos processos de emancipação.

Diante desses pressupostos, é importante que a Equipe composta por profissionais de diferentes formações da medida socioeducativa de privação de liberdade, compreenda a educação como meio para questionar os fatores que incidem para além do processo de responsabilização individual. Nesse aspecto, tais práticas necessitam ser questionadas. Como tema desse estudo, faz-se necessário avaliar como os profissionais de psicologia, considerando os limites desse projeto de mestrado profissional, estavam desenvolvendo a execução do trabalho no campo socioeducativo e se suas práticas reconheciam o processo educacional intrínseco à socioeducação. Por outro lado, as posturas dos técnicos não estão desvinculadas das concepções estigmatizantes que atravessam os discursos institucionais e nem do senso comum, sendo assim essa pesquisa se propôs a discutir esse “modus operandi” dessas práticas profissionais, já que pode indicar a reprodução de modelos opressivos.

Nestes termos, o estudo foi organizado em quatro capítulos; sendo o *primeiro capítulo* relacionado à fundamentação teórico-conceitual com o intuito de contribuir na discussão dos pressupostos teóricos adotados em relação ao fenômeno pesquisado resgatando um breve

histórico da constituição da psicologia enquanto ciência revelando uma problematização epistemológica da psicologia clássica, a qual se constituiu em parâmetros lineares e eurocêntricos sem enfrentar aspectos da subjetividade social e individual dos sujeitos. Nesse ponto, o olhar construído acerca das adolescências que compuseram o tema desta pesquisa foi contextualizado na abrangência histórica, cultural, política e social do fenômeno, como estratégia necessária para não ocultar processos de desigualdade e vulnerabilidade enfrentados por essa população. O *segundo capítulo* abordou aspectos metodológicos da investigação realizada e o processo de construção do conhecimento produzido a partir da leitura dos Planos Individuais de Atendimentos (PIA'S), Relatórios de Desligamento, e Grupo Focal composto por psicólogos que atuam nas Unidades Socioeducativas; sendo que tal produção de conhecimento realizado se deu na perspectiva da psicologia histórico-cultural. O *terceiro capítulo* apresenta uma análise sobre algumas narrativas individualizantes que endossam práticas de reificação do ato infracional, respaldadas por um determinismo condenatório e fatalista, bem como revela como esses procedimentos culminam na mortificação do sujeito adolescente e do próprio profissional da psicologia, o qual também está submetido a condições adoecedoras. No *quarto capítulo* aponto as consequências do sistema fechado, e segregacionista, para a saúde do profissional da psicologia, numa perspectiva dialógica, que entende que o adoecimento do outro representa a minha condição mórbida na relação estabelecida no cotidiano profissional, de forma recursiva, como ciclos autoprodutores de um cenário opressivo. Por fim, a elaboração final ressalta a importância no investimento da qualificação desses profissionais assim como problematiza que em meio ao determinismo estruturante e estrutural que traduz o instituinte e o instituído na execução das medidas socioeducativas, em instituições de privação de liberdade, algum trabalho ainda é possível, nem que seja nas brechas desse ciclo vicioso.

2 PSICOLOGIA, ADOLESCÊNCIAS E DESIGUALDADE SOCIAL: um diálogo necessário para a visualização do sujeito e da sua subjetividade

Este capítulo apresenta aspectos teórico-conceituais das principais categorias que contribuíram para a definição do campo de investigação desse estudo. O estudo parte de algumas considerações tecidas por meio de um breve histórico da concepção da psicologia como ciência e profissão, bem como do desenho conceitual de adolescências e juventudes que será utilizado como pressuposto diante das nuances históricas referentes às distintas noções sobre o tema e o contexto social no qual estes sujeitos estão inseridos. Para isso, adotou-se a demarcação teórica das ideias de sociedade seletiva e criminalização da pobreza, em interseção com a Educação de Jovens e Adultos.

A apresentação dos elementos teóricos-conceituais das categorias a serem tratadas neste estudo, é demarcada por uma contextualização política, econômica e social na tentativa de localização do significado atribuído às temáticas abordadas, em contraponto a matriz hegemônica de pensamento para produção de crítica a respeito de atuações que reproduzem uma lógica determinante sobre os sujeitos que se encontram à margem. A compreensão da origem do significado atribuído a essas noções auxiliam na percepção de como o sentido remetido a elas afirmam um discurso uniforme, mas também apresentam saídas de contraposição.

O resgate histórico de como a Psicologia constrói sua identidade de atuação como ciência, principalmente a partir da delimitação do tema de estudo e com o auxílio das instituições na sustentação da sua atuação, me faz questionar a que de fato a ciência se propõe. Como essa proposição de atuação apresenta crítica frente ao modelo ideal e limitado do que é adolescência em contraponto com as possibilidades de reconhecer que existem várias formas de se perceber os adolescentes situados contexto histórico, político, social e econômico que permeia a sua condição de vida em situações de desigualdade e violência. Entretanto, diante dessas contradições sociais é possível adotar posturas educativas de caráter libertador que podem romper com práticas criminalizantes e segregativas.

2.1. Breve Histórico da Psicologia: a emergência de práticas comprometidas em cenários de desigualdade social no Brasil

A configuração da psicologia como ciência independente, no campo das ciências sociais e humanas, diante do predomínio das ciências naturais, e principalmente seu estabelecimento como profissão, data de período relativamente recente na história do

pensamento científico, situando-se por volta de meados da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, para se afirmar enquanto ciência enfrentou desafios epistemológicos difíceis para adquirir um estatuto acadêmico perante um momento histórico que predominava o paradigma positivista aliado às ciências naturais, já que só era objeto de ciência aquilo que fosse observado diretamente, palpável, mensurável, previsível e descrito de forma objetiva, isolada do contexto, num ambiente experimental. Desse modo, o conceito de ciência fundamentado a partir de uma lógica positivista, de acordo com Bock (2001), se pautava na seguinte ideia:

A ciência compõe-se de um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade (objeto de estudo), expresso por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade (BOCK, 2001, p.19).

Dentro dessa concepção, a objetividade era entendida com caráter absoluto, sendo inerente à prática científica que necessitava de um objeto de estudo que fosse concreto e observável, por meio de uma observação isenta de sentimentos e emoções. Diante disso, ao delimitar que o tema de estudo da psicologia seja o ser humano em todas as suas expressões (fenômenos psicológicos), questiona-se: Como garantir tal isenção sendo que o pesquisador também faz parte da produção do tema de pesquisa dentro dessa perspectiva? Para, além disso, indago: Como afirmar que a psicologia se configura como ciência independente frente a outras áreas de conhecimento que também tratam do seu tema de estudo como, por exemplo, as demais ciências sociais, as ciências biológicas, as concepções filosóficas, dentre outras?

Entretanto, numa postura crítica diante desse paradigma clássico de compreender a ciência, Ana Bock (2001), no livro *Psicologias – uma introdução ao estudo de psicologia* delimita o campo de atuação da psicologia da seguinte forma:

Nossa matéria-prima, portanto, é o homem em todas as suas expressões, as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) — é o homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade (BOCK, 2001, p.23).

O termo subjetividade foi delimitado através dos processos históricos, a partir das experiências dos homens nos contextos sociais e nem sempre esteve presente nas discussões. Nesse aspecto, Luis Cláudio M. Figueiredo (2008), resgata o histórico de que o início da experiência da subjetividade privada decorre da falência do mundo medieval e a abertura do

Ocidente ao restante do mundo, lançando o homem europeu numa condição de desamparo. A falta da ordem superior determinante e o contato com outras culturas trazem uma sensação de liberdade assim como de abertura para outros espaços, mas, ao mesmo tempo, a perda de tal referência possibilita que o homem constitua outros parâmetros de referências individuais para continuar existindo e convivendo entre os demais.

Tal sensação de desamparo, ganha preenchimento à medida que o sistema feudal entra em crise a partir da disseminação do liberalismo (base da ideologia do modo de produção capitalista) pela classe burguesa que se constituiu enquanto classe dominante. O liberalismo então se apresenta como um contraponto aos valores feudais na afirmação de que cada homem é livre e possui uma autonomia de vida. Bock (1999), enfatiza que tal concepção se desenvolve à medida que a sociedade cresce e altera os modos de percepção da noção de liberdade do ser humano:

As teses fundamentais do liberalismo clássico (que se inicia no final do século XV e culmina no século XVIII) são, portanto, os direitos naturais à liberdade e à igualdade e os direitos legais de propriedade e segurança. O liberalismo, no entanto, desenvolve-se a história e modifica-se em função do desenvolvimento da sociedade. O crescimento da organização proletária e a passagem de um capitalismo concorrencial para um monopolista, por exemplo, são elementos importantes de transformações das ideias liberais. No século XIX, são incorporados os temas da democracia, do direito aos não proprietários (direitos trabalhistas e de organização), da redefinição do Estado (a ideia de que o Estado é protetor dos cidadãos é invertida e cresce a tendência a tornar-se pública a ordem privada) e do individualismo possessivo que deve se submeter aos interesses sociais (BOCK, 1999, p. 36).

A ênfase no individualismo, e num ambiente competitivo para fomentar um mercado que se expandia, produziu a ideia de uma liberdade individual a ser conquistada. Entretanto, essas visões foram tomando tonalidades diferentes, como aconteceu nas lutas da revolução francesa, em que essa ordem deveria ser medida pela fraternidade entre os iguais como mediação da liberdade em busca dos interesses individuais. Quanto ao romantismo, corrente que se evidenciou nos meados do século XVIII e XIX, tornou-se um movimento de expressão no campo das artes e filosofia, e reconhecia que a liberdade se encontrava na diferença entre os homens, com ênfase na paixão em âmbito individual em oposição ao racionalismo que ameaçava essa possibilidade. Parece-nos que a responsabilidade por tal liberdade se apresentava como uma grande carga principalmente pelos seres humanos necessitarem de conviver em um espaço comum – a sociedade.

Mais uma vez, diante da sensação de desamparo causada pelo processo das concepções de homem enquanto indivíduo livre em oposição à massificação dos indivíduos ocasionada por uma ordem superior dominante, imposta por uma razão supostamente absoluta

regida pelos donos do capital, a regulação de tamanha liberdade na convivência de um espaço comum se torna ameaçada. Nessa perspectiva, a concepção positivista se apresenta como um regulador da convivência dos seres humanos livres, fortalecendo o amadurecimento das ideias liberais. Nesse ponto, Bock (2001), aponta:

O positivismo fertilizou o liberalismo com seus conceitos abstratos e universais de neutralidade, objetividade, progresso, ordem e desenvolvimento, coesão e moral. Esse liberalismo incrementado foi fundamental para a construção de uma sociologia da ordem, na qual se neutralizaram as contradições existentes na sociedade de classes e se despolitizaram suas manifestações. O positivismo teve ainda uma consequência fundamental para nosso estudo: rechaçou o indivíduo como categoria de pensamento, entregando-o aos cuidados da psicologia do ajustamento e da adaptação (BOCK, 2001, p.37).

Tal efeito se materializa por meio do controle social evidenciado principalmente pelas práticas das instituições que se tornaram presentes na sociedade moderna diante do desenvolvimento tecnológico aplicado ao sistema de produção que se incorporou nas escolas, fábricas, prisões, hospitais, equipamentos públicos, etc.; sem esquecer as antigas instituições, como as igrejas. O caráter competitivo e individualista das relações estabelecidas nesses contextos produziu a ideia de uma liberdade individual meritocrática. Entretanto, é nesse ponto que reside a crise de uma suposta subjetividade privatizada; quando o homem se questiona em relação à sua efetiva liberdade diante da presença marcante das determinações da disciplina imposta pelas instituições que justificam sua existência principalmente pela necessidade de organização das liberdades individuais.

Dessa forma, Figueiredo (2008), localiza na crise da subjetividade privatizada a possibilidade de surgimento da aplicação da psicologia científica, num contexto controverso, pois:

Quando os homens passam pelas experiências de uma subjetividade privatizada e ao mesmo tempo percebem que não são tão livres e tão singulares quanto imaginavam, ficam perplexos. Põem-se a pensar acerca das causas e significado de tudo que fazem, sentem e pensam sobre eles mesmos (FIGUEIREDO, 2008, p.50).

Nesse sentido, o contexto da singularidade se torna presente quando nos questionamos quem somos e o que nos torna único, qual meu objetivo de vida e na perspectiva do ordenamento dessas singularidades. O Estado se vê no lugar de regulador do sujeito, dentro desse processo de alienação, já que se encontra individualizado para lidar com as diferenças, pois está submetido aos meios de produção que se propõe a prepará-los para o trabalho,

através da sua padronização comportamental, de forma normatizada. Nesse contexto, surge a demanda para uma psicologia aplicada aos campos da educação e do trabalho.

Como se observa de acordo com pontos levantados por Figueiredo (2008), a psicologia científica nasce em meio à concepção de um contexto que enfatiza a noção de uma subjetividade privatizada, fortalecida pelos pressupostos positivistas de linearidade e neutralidade. Contudo, no decorrer da história, o pensamento psicológico vai se delimitando e esse parâmetro isolacionista de compreender a subjetividade humana se torna insustentável, apesar das resistências em permanecer nesse parâmetro subjetivista.

A crítica produzida por Bock (2001) ao modelo positivista é justamente de que nessa perspectiva, o objeto de estudo da psicologia ao se amparar numa concepção estática do mundo, que não compreende o ser humano como um ser ativo que produz significados dentro de uma singularidade social e histórica, não evidencia sua capacidade produtora e auto produtora na realização das suas atividades. Esse caráter objetivista de se referir aos fenômenos psicológicos como apenas observáveis e quantificáveis, sem considerar dimensões humanas que não são captáveis de forma direta, acaba contribuindo para reforçar estereótipos e sistematizar comportamentos ditos aceitos socialmente sem uma postura crítica frente a esses mecanismos. Nesse aspecto, Hilton Japiassu (1979) chama a atenção para o enquadramento dos fenômenos psicológicos, ao comentar:

[...] os problemas psicológicos não são feitos para os métodos; os métodos é que são feitos para os problemas. O que importa é a elucidação dos fundamentos epistemológicos desse pluralismo dos métodos e dos objetos. E isto, tomando como postulado, não uma hipotética heterogeneidade das 'funções mentais', mas apenas o fato de que, no estágio atual dos métodos, das técnicas e dos dados, parece evidente que os fenômenos psicológicos não podem ser acessíveis ao mesmo nível de observação. Por conseguinte, não são susceptíveis dos mesmos procedimentos de identificação, dos mesmos protocolos de descrição, de recuperação, de medida, de controle e de interpretação (JAPIASSU, 1979, p.22).

Diante da dificuldade em delimitar um objeto para ciência psicológica, conforme os parâmetros lineares e preditivos da ciência clássica, já que os fenômenos psicológicos são diversos e de configurações distintas, temos dentro da psicologia posições filosóficas ou ideológicas que orientam o cientista dentro de perspectivas que acabam reduzindo seu contexto de pesquisa, tendo em vista pressupostos que eliminam o imprevisível, o inesperado e o inusitado. Assim, nos deparamos com práticas que visam à adaptação e à normatização do indivíduo; como também construções teóricas que determinam visões naturalizantes da constituição da subjetividade.

Destaco então a importância da produção de Martín-Baró (2012), no campo de conhecimento da Psicologia Social, que numa perspectiva crítica, apoiada na sua experiência com populações oprimidas da América Central, propõe a práxis de uma psicologia libertadora, como contraponto a uma psicologia fundamentada em bases eurocêntricas. Considerando que a produção de sua obra se deu em um contexto no qual o país de São Salvador apresentava extrema desigualdade social, com concentração da riqueza em pequenos grupos da elite, bem como alto índice de pobreza, frente a uma guerra civil instaurada, que dentre outros fatores, desencadeou no extermínio de Martín-Baró e seus companheiros de luta, pelas forças militares, sua posição epistemológica e política defendia práticas em psicologia que de fato resultassem em ações libertadoras, por meio de uma crítica ao que se estudava na psicologia social oriunda do ocidente:

[...] psicologia social como o estudo científico da ação enquanto ideológica. Ao dizer ideológica, estamos expressando a mesma ideia de influência ou relação interpessoal, do jogo do pessoal e social; porém estamos afirmando também que a ação é uma síntese de objetividade e subjetividade, de conhecimento e de valorização, não necessariamente consciente, quer dizer, que a ação está significada por conteúdos valorados e referidos historicamente uma estrutura social (MARTÍN-BARÓ, 2012, p.17).

Nesse cenário epistemológico, a prática da psicologia no Brasil, ocorreu de forma semelhante. Ana Bock citando Pessotti (1999) divide a história das ideias psicológicas no Brasil em quatro períodos: pré-institucional (até o século XVIII), período institucional (século XIX e início do século XX), período universitário (a psicologia começa a aparecer como disciplina em cursos superiores) e período profissional (após a regulamentação da profissão). Dentro de tal divisão, é possível verificar como a psicologia foi ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, respondendo à lógica dominante da época em consonância com a manutenção do *status quo* da elite dominante; conivente com o controle social imposto pelos donos do capital e dos meios de produção a partir de normatizações verticalizadas e enquadramento das instituições. Podemos perceber também como a naturalização dos fenômenos psicológicos, por meio de concepções essencialistas de patologização e criminalização da pobreza foi se consolidando dentro da psicologia.

De acordo com BOCK (1999), no momento do surgimento dos primeiros cursos de psicologia, as concepções individualizantes conviveram com as concepções psicossociológicas; tendo sua aplicação após a regulamentação da profissão em 1962. Em meio à ditadura militar imposta ao país, houve um grande crescimento das escolas de

psicologia. Os cursos de ensino universitários se transformaram em alternativa para a ascensão das camadas médias da população à época; ou seja, essa movimentação contribuiu para a formação de psicólogos elitizados no país com vistas a uma prática clínica desligada do movimento histórico do país.

Segundo Gonçalves (2010) em seu texto “*Psicologia, subjetividade e políticas públicas*”, o golpe de 1964 que instala a Ditadura Militar define as formas de desenvolvimento econômico e de realização de políticas sociais (ou de não realização...), o que também vai interferir nas características que vai ter a profissão em seu início. Tem-se a valorização do profissional liberal a partir de um status conferido através do título de curso superior, o qual, no campo profissional, abriu campo para uma atuação na clínica particular, bem como na área da saúde, educação, e trabalho no âmbito das empresas privadas.

Entretanto, com pretensões de promover uma ruptura com o caráter autoritário e tecnicista impetrado ao profissional de psicologia pelo regime político instaurado; surgiu então a psicologia comunitária no Brasil, que possibilitou a consolidação de uma prática profissional distinta da anterior, de forma mais engajada, e, muitas vezes, de modo clandestino, junto às camadas sociais empobrecidas e marginalizadas do processo de produção e consumo, provocando a necessidade de gerar outras concepções teóricas em desacordo com práticas autoritárias e assistencialistas.

Após o fim da Ditadura Militar, no ano de 1985, instala-se a retomada do processo de democratização do país que culminou na promulgação da nomeada constituição cidadã de 1988. Frente a esse episódio histórico, resultante de lutas e movimentos sociais, a psicologia crítica se fortalece e ocupa espaços de atuação junto a grupos oprimidos e marginalizados por meio da participação de práticas de resistência que emergiam de distintos segmentos dessa população. Nesse processo, ficou evidente que os psicólogos sociais emergiram da militância política, a qual possibilitou confrontar pressupostos eurocêtricos e elitizados que alienavam seu fazer psi. Nesse ponto, Gonçalves (2010), nos aponta que:

Nesse processo, dois eixos foram se consolidando como referências para a discussão sobre os rumos da psicologia em sua inserção social e como referência para o Projeto do Compromisso Social: a análise constante de práticas e saberes pelo viés do respeito aos Direitos Humanos, e a defesa da presença da psicologia nas políticas públicas.

Essa presença tem sido pautada pelo respeito aos Direitos Humanos, o que pode ser compreendido como uma estratégia necessária e apropriada, se considerarmos o contexto contraditório que é vivido no Brasil pós-ditadura, apontado anteriormente: afirmação dos direitos sociais diante do neoliberalismo (GONÇALVES, 2010, p.100).

Tal implicação se tornou fundamental para a discussão e ruptura dos processos de invisibilização de uma parcela da população considerada minoria, mas que compõe a maioria da população brasileira como as mulheres negras, os jovens negros, os idosos, a população carcerária, as pessoas com deficiência, o público LGBTQI, dentre outras que, na maioria dos casos, se encontra abaixo da linha da pobreza. Todo esse cenário provocou a psicologia a se reposicionar frente às pautas das políticas públicas e sociais, no que tange às práticas normatizantes e individualizadoras que marcaram a sua trajetória histórica tradicional.

Atualmente no Brasil, o processo formativo do psicólogo aborda pouco os elementos críticos das possibilidades de atuação do profissional nos diversos campos frente ao contexto social e econômico do país. Boa parte dos profissionais ainda atua em consultórios a partir de atendimentos clínicos, com possibilidades de acesso a uma parcela restrita da população, mesmo diante de quadros extremos de desigualdade social, já que o capitalismo e sua lógica neoliberal vêm tomando força no processo de globalização de uma economia privatista em detrimento do interesse público. O cenário político brasileiro perpassa pela eleição de representantes que favorecem uma pequena elite dominante com interesses difusos, mas com pressupostos de garantias de continuidade de suas regalias. Os sujeitos marginalizados se encontram cada vez mais circunscritos a um abismo social e econômico se deparando com o assassinato em massa de seus pares e o esgarçamento das políticas públicas.

Essas breves considerações históricas, sociais e econômicas, evidenciam que, mais uma vez, os profissionais da psicologia necessitam se posicionar frente ao agravamento dos quadros de violência e desigualdade social no país, pois uma postura ilusória fundada na neutralidade científica deslegitimaria sua ciência e sua profissão. O esforço de produzir esse item do capítulo buscou levantar esses desafios nos quais me senti convocada a participar nos enfrentamentos das contradições sociais que se colocam na prática social e acadêmica. Sendo assim, no próximo tópico será discutida a concepção de adolescências e juventudes nesse contexto histórico-social.

2.2. Quanto às concepções de adolescências e juventudes

Diante das indagações anteriores, referentes à construção histórica da psicologia como ciência e profissão, e os seus desafios a serem enfrentados, me coloquei a pensar sobre quais concepções teóricas acerca das adolescências e juventudes, a ciência psicológica vem produzindo no decorrer da sua história social e política, levando em consideração seus pressupostos epistemológicos.

Em termos gerais, na literatura científica é possível encontrar diversos conceitos acerca das adolescências e juventudes. Os conceitos variam entre visões que acentuam um momento do desenvolvimento humano no qual o adolescente representa uma fase da vida, geralmente marcada por crises; ou até mesmo um “vir a ser”; que somente na vida adulta vai atingir seu ápice de maturidade. Há, também, visões de caráter romântico evidenciado por um período de experimentações, de liberdade, e de vivência de um hedonismo exacerbado. Essas concepções são fundadas em estereótipos que associam a noção de adolescência a turbulências, crises, desequilíbrios, e descontrole, as quais denotam um olhar negativo e patologizante relativo a esse período da vida. Quanto à juventude, as noções são mais recentes, em termos históricos, mas variam pouco em relação a esses pressupostos estigmatizantes.

Nesse ponto, Jesús Palacios e Alfredo Oliva (2004), assinalam que adolescência, tal como a conhecemos nos dias atuais, foi algo construído a partir das transformações sociais que permearam as diferentes culturas. Os autores apresentam uma reflexão na qual a adolescência apresenta caráter biológico (puberdade), mudanças psicológicas e, principalmente, de caráter psicossocial, ressaltando seu papel como transição evolutiva. Em termos biológicos, no período de maturação do corpo humano acontece uma significativa mudança física localizada na transição da etapa do corpo infantil para o corpo adulto. Esse processo provoca o sujeito a alterar a sua percepção em relação ao seu corpo, a qual é condicionada pelo seu contexto histórico-cultural.

Dentro dessa última perspectiva, trabalha-se com a ideia de um processo de desenvolvimento que se realiza conforme contextos distintos, considerando aspectos histórico-culturais peculiares. Sendo assim, as adolescências não são configurações homogêneas e lineares, mas tensões dialógicas entre continuidade e descontinuidade na dinâmica do decorrer da vida humana. Trata-se de uma transformação que carrega consigo algo que já existia e, ao mesmo tempo, possibilita a coexistência com o aparecimento de algo novo, ou seja, uma mudança diante de questões que vão necessitando de outras respostas.

O mundo ocidental produziu concepções referentes às etapas da vida humana de modo fragmentado, como se fossem períodos estanques, sendo que a noção de infância se deu por volta do século XVII conforme discute Ariès (2006). Para o autor a adolescência foi construída de forma muito recente com o marco da revolução industrial, já a concepção de juventude foi marcada por intensas mudanças a partir do século XX, sofrendo influências da organização societária europeia. Essas demarcações históricas apontam que as infâncias, adolescências e juventudes são construções históricas e sociais que, no mundo ocidental,

foram produzidas por meio de um olhar eurocêntrico. Diante disso, é necessário questionar qual o ponto de partida para compreender esses ciclos da vida humana que não acontecem de forma segmentada, mesmo que ocorram de maneira distinta, na dialógica entre continuidade e descontinuidade.

No campo da psicologia, no século XIX, as ideias sobre desenvolvimento humano foram afetadas pela teoria evolucionista defendida por Charles Darwin, num período muito próximo em que o conhecimento psicológico emergiu como ciência. Tal concepção é narrada pela psicologia evolutiva, onde Palacios (2004) a define da seguinte forma:

Podemos, então, dizer que a psicologia evolutiva é a disciplina que se dedica ao estudo das mudanças psicológicas que, em certa relação com a idade, ocorrem nas pessoas ao longo do seu desenvolvimento, isto é, desde sua concepção até sua morte; as mudanças estudadas pela psicologia evolutiva estão muito mais próximas do normativo (mesmo quando existem sujeitos ou processos que escapam dessa norma) do que do idiossincrástico (PALACIOS, 2004, p.14).

O aspecto normativo da disciplina prescreve um olhar único e descritivo que caracteriza uma determinada fase do desenvolvimento, eliminando qualquer possibilidade da apresentação de um estilo de vida distinto do modelo preditivo imposto por uma normatividade. Este tipo de visão não possibilita dialogar com as singularidades que caracterizam o sujeito dentro da sua diferenciação histórico-cultural, tanto no âmbito pessoal quanto social.

Esse enfoque evolutivo associado a pressupostos positivistas se detém no que é observável, dando destaque ao nível biológico, sem reconhecer níveis culturais e históricos que produzem distintos significados acerca do que é ser adolescente ou ser jovem. Mas tal leitura objetiva, mesmo que reconheça o contexto onde os fenômenos psicológicos ocorrem, não produz uma reflexão sobre o que o sujeito faz com o que fizeram dele. O sujeito não é um produto linear do seu meio, tal como essa perspectiva determinista estabelece, já que opera com a ideia de um ser humano passivo, no trabalho de pesquisa, retira seu aspecto ativo e transformador que dá significado para sua existência e a existência do mundo.

Frente a essas considerações, adotei a noção de adolescências e juventudes calcada num sujeito que é produto e produtor da sua própria história pessoal e social, de um modo recursivo. Sem desconsiderar o aspecto biológico inerente à condição humana, mas reconhecendo que as relações com as mudanças corporais assumem configurações distintas nos territórios que constituem a subjetividade do sujeito. Assim sendo, me questiono se as adolescências e as juventudes estão dadas para todos da mesma forma dentro de um conjunto

social? Nessa relação dialética entre o sujeito que se encontra inserido em um contexto social que o modifica e é modificado por ele, torna-se relevante indagar as respostas singulares de constituição, de consciência, e das atividades produzidas por esse sujeito.

Desta maneira, consideraremos a noção de sujeito social apresentada por Dayrell (2003) que entende o jovem como um sujeito inserido em uma história, que possui determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais, permeados por um meio.

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 04).

Nesse sentido, Dayrell citando Charlot (2000), delimita a noção de sujeito na qual é um ser humano que se encontra em um mundo permeado por uma historicidade e é portador de desejos, é também um ser social com uma determinada origem familiar, ocupando um determinado lugar social e inserido em relações sociais. Os autores consideram o sujeito como um ser ativo que age no e sobre o mundo, interferindo e sofrendo interferências do meio e das relações sociais nas quais estão inseridos. Desta forma, podemos afirmar que existem várias adolescências e juventudes; que vão sendo construídos a partir das singularidades de cada sujeito e do modo como esses sujeitos vão dando significado à vida nos diferentes grupos sociais em que circula.

Dentro dessa perspectiva que compartilho, concebe-se os jovens como seres humanos que amam, sofrem, e se divertem, bem como produzem uma reflexão crítica acerca da sua condição e da sua experiência de vida se posicionando diante dela. Acreditando que nesse processo cada um deles vai se constituindo e sendo constituído como sujeito, um ser singular que se apropria do social, transformando as representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e as relações que mantém (DAYRELL, 2003).

A partir da construção dos significados singulares, e a tomada de consciência do mundo ao seu redor, as especificidades que marcam a vida de cada um, citada por Dayrell (2003), são circunscritas de modo distinto em relação a outros contextos culturais, sociais e econômicos, os quais são constituídos em territórios diferenciados. Sendo assim, como em outras sociedades ocidentais como os países europeus, a partir da revolução industrial e os modos de produção capitalista, no desenvolvimento de contextos nos quais o reconhecimento

do ser humano passa a ser estabelecido pela sua força de trabalho e pelo domínio dessa força de trabalho, tal condição social gera tensões que são significadas de acordo com a peculiaridade histórico-cultural dos sujeitos. No caso dos adolescentes, tema desta pesquisa, sua condição de morador de uma região periférica da cidade, de cor parda ou preta, com baixa escolaridade, produz modos distintos de significação da sua existência em relação, por exemplo, a um adolescente escolarizado, branco, de classe média.

O quadro de desigualdade social no Brasil fomenta mecanismos de exclusão social e inclusão marginal que incidem diretamente na população adolescente das camadas populares. As estatísticas revelam que adolescentes do sexo masculino, negros, moradores das periferias e aglomerados urbanos encontram dificuldade no acesso aos direitos fundamentais. Tais jovens encontram dificuldades concretas de sobrevivência e lidam com verdadeiras tensões no contexto das instituições, como no caso da escola, do trabalho e da saúde. Dayrell (2002) aborda tal problemática ao ressaltar que as possibilidades de mobilidade social a partir da escolarização e/ou do trabalho não se apresentam para esses adolescentes da mesma forma como as gerações passadas, mas sim como meio de vida. Existe um tensionamento na imagem do lugar social que essas instituições (escola / trabalho) ocupam. “O trabalho não oferece mais um tipo de regulação da sociedade, a escola não cumpre a função de moralização e mobilidade social, e novos modelos ainda não estão delineados.” (DAYRELL, 2002, p.124)

Diante de cenários de injustiça, produzidos por condições de extrema desigualdade social, os adolescentes das camadas populares respondem, muitas vezes, de forma violenta frente aos conflitos que a sociedade impõe, utilizando de uma linguagem possível quando sua existência se torna invisibilizada. “A violência aparece como forma de expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade [...]” (DAYRELL, 2009, p.19).

Nesse sentido, Dayrell também problematiza as várias maneiras de se construir como sujeito ao se referir ao conceito de desumanização, no qual o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver a sua condição humana. Tal reflexão tem origem na sua pesquisa realizada com alguns adolescentes moradores de periferia¹, na qual Dayrell verifica que não se trata de um entendimento de que eles não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim, que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem (DAYRELL, 2003).

¹Os dados empíricos utilizados são resultado da pesquisa da tese de doutorado intitulada: *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*, apresentada na Faculdade de Educação da USP em julho de 2001.

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, que diz quem ele é, quem é no mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (DAYRELL, 2003, p.6).

Nesta construção, os adolescentes e os jovens vão desenhando os modos de ser colocando em xeque imagens ou conceitos que dizem de certo modelo de adolescência ou juventude. Percebemos então como ciclos de vida constituídos por sujeitos atuantes, que encontra meios para responder ao sistema que os coloca à margem da sociedade. Nesta medida, consideramos que o conceito de sujeito social indica uma construção e não uma determinação, uma unicidade. Sendo assim, tanto o jovem como o adolescente produzem novos significados para o mundo ao seu redor, assim como se constitui e se institui nele, transcendendo às imposições sociais que delimitam o que é aceito ou não dentro de um modelo pré-estabelecido de adolescência e juventude a partir de interesses marcados.

Tal perspectiva nos leva a questionar em que ponto o olhar sobre a adolescência e a juventude é algo pré-estabelecido pelas teorias desenvolvidas no sentido de dar continuidade a uma lógica societária que criminaliza esses sujeitos pela determinação de características que atendem a um modelo elitista de ser, baseado em pressupostos eurocêntricos e coloniais, tão marcantes na ciência moderna ocidental.

Essa lógica ainda vigente contribui para a criminalização da pobreza, já que adota critérios seletivos para classificar os que serão condenados pelo sistema. Como retratado por Palacios e Oliva (2004), a adolescência e a juventude que os países do ocidente conhecem hoje é produto da organização social recente construída principalmente a partir do século XX:

Muitos meninos e meninas ocidentais aos quais consideramos adolescentes podem caracterizar-se por ainda estarem no sistema escolar ou em algum outro contexto de aprendizagem profissional ou na busca de um emprego estável; por ainda estarem dependendo de seus pais e vivendo com eles; por estarem realizando a transição de um sistema de apego em grande parte centrado na família, passando por um sistema de apego centrado em uma pessoa de outro sexo; por se sentirem membros de uma cultura de idade (a cultura adolescente) que se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu próprio estilo de vida, seus próprios valores; por terem preocupações e inquietações que já não são da infância, mas que ainda não coincidem com as dos adultos (PALACIOS; OLIVA, 2004, p.309).

Essas breves considerações evidenciam que adolescências e juventudes são construções sociais produzidas em contextos culturais distintos e em momentos históricos peculiares. Um olhar homogeneizante e generalizado negligencia os diferentes e contribui para rotulá-los como marginais, menor, desviantes, turbulentos, desequilibrados, arruaceiros, e perturbadores da ordem, dentre outros estigmas, como se observa em discursos conservadores. Frente a isso, optei por retratar adolescências e juventudes no plural, reconhecendo suas singularidades, mesmo sabendo que são ciclos de vida distintos que apresentam uma marca biológica própria, como acontece de maneira mais destacada na adolescência, mas que são significadas de forma diversificada em contextos histórico-culturais diferentes.

Contudo, para efeitos dessa pesquisa, nomearei os sujeitos como adolescentes, tendo em vista seu ciclo de vida e os pressupostos do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Foi possível ainda delimitar o tema desta investigação e circunscrever o diálogo teórico gerador das informações tecidas no decorrer do estudo. De toda maneira, fica implícito que aqueles que serão nomeados de adolescentes podem se reconhecer como jovens ou outra denominação característica do seu território, e vice versa, aqueles que são nomeados de jovens podem se reconhecer por meio de outros atributos culturais e pessoais que são constitutivos da sua subjetividade pessoal e social.

No próximo tópico, discutirei o contexto produtor de adolescências e juventudes situadas em cenários de violência, enfatizando o quadro de desigualdade social no Brasil, para refutar posições individualizantes que contribuem para criminalizar os pobres, já que ocultam a injustiça econômica acentuada no país, a qual agride os direitos fundamentais para uma vida digna entre a maioria da população do país.

2.3 Tramas da invisibilização da desigualdade social

A história colonial do Brasil, como das demais colônias, foi marcada por processos escravocratas truculentos que marcaram a nossa identidade até então, através de práticas racistas, patriarcais, machistas, epistemicidas, e de imposição do cristianismo, que se configuraram em quadros de violência expressos em todos os setores da sociedade, até os dias atuais. Os efeitos da revolução industrial, a qual exigiu que o país passasse de uma colônia agrícola para um país industrializado, sendo organizado socialmente pela mão de obra que sofreu transição da escravidão para a mão de obra assalariada, não destituiu as relações de exploração do modelo colonial; pelo contrário, apropriou das condições anteriores para pagar

um preço mínimo ao trabalho assalariado e informal, em nome do lucro, em alta escala, para a produção fabril. Essa proposta mercantil frente a uma mão de obra barata, deu continuidade às práticas coloniais para a manutenção dos privilégios dos donos do capital econômico e dos meios de produção.

No entanto, essa estrutura social imposta pelas elites não se deu sem o enfrentamento de resistências, pois desde o marco colonial, as organizações quilombolas e as lutas indígenas contra esse tipo de imposição foram travadas com batalhas em distintos momentos históricos. No início do século XX, o processo industrial também se deparou com lutas sindicalistas que foram provocadas por alguns trabalhadores europeus que se sentiam explorados em terra brasileira, os quais trouxeram essa experiência das lutas operárias do continente europeu.

Junto a isso, disputas mercadológicas e territoriais do continente europeu culminaram em duas guerras mundiais que afetaram a economia internacional. Nos meados da década de 1940, após a II Guerra Mundial, o Brasil, bem como outros países da América Latina, se viu pressionado a recompor a economia dos países mais ricos, com a conivência das elites nacionais. O capital internacional se expandiu pelo processo produtivo do país, aproveitando-se da riqueza natural do território nacional, principalmente dos recursos minerais, e da oferta de mão de obra a baixo custo. No entanto, a resistência dos trabalhadores frente a esse quadro provocou a articulação de um golpe civil/militar, no ano de 1964, organizado pela elite, pressionada pelas forças estadunidenses, e apoiados pelo regime militar da época. O período ditatorial durou vinte e um anos, sendo que, em 1985, após várias lutas de movimentos sociais organizados por trabalhadores, intelectuais, alguns setores da igreja, comunidades periféricas, e camponeses, se instituiu uma abertura política para a instalação de um governo democrático. Logo em seguida, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, fundamentada em vários princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual foi redigida após as atrocidades da II Guerra Mundial, como o extermínio de judeus, homossexuais, negros, e ciganos, dentre outras mazelas.

Porém, várias dessas passagens históricas foram ofuscadas por narrativas e representações sociais que escamotearam o agravamento da desigualdade social no país, já que alguns mitos e modelos relacionais se preservaram por meio do controle das informações via instâncias midiáticas, de setores de alguns governos mais conservadores, e dos meios de produção, dentre outras estratégias de manutenção dos privilégios de grupos elitistas. Sendo assim, o imaginário nacional tornou-se povoado por mitos que consolidaram práticas assimétricas na configuração da sociedade brasileira. Desse modo, Jessé de Souza (2009), propõe uma reflexão acerca da produção do “mito brasileiro” de uma nação unida nas suas

diferenças, em defesa de uma pátria amada. O autor destaca que a produção de um “mito nacional”, se fez necessário para a ocultação das desigualdades por uma espécie de “solidariedade coletiva”, na qual o crescimento de um sentimento de pertencimento coletivo fosse produto de uma mesma história fatalista da colonização e que, conseqüentemente, traçou um mesmo destino que se tornou naturalizado para todos e todas pertencentes a essa nação. Os efeitos desse processo de identificação coletiva geraram configurações sutis de uma idealização coletiva fundada num aprendizado compartilhado no cotidiano dos brasileiros, como ressalta o autor:

Esses exemplos nos mostram que as construções de identidades coletivas são sempre, também, processos de “aprendizado coletivo”. Aprender, seja no sentido cognitivo ou no sentido moral (e esses dois aspectos estão intimamente relacionados), implica sempre um penoso e difícil processo de vencer nosso ancestral “egoísmo” e “narcisismo”. Ainda que seja perfeitamente normal e saudável uma preocupação com a própria sobrevivência e com a perseguição dos nossos interesses individuais, todo processo de aprendizado moral, individual ou coletivo, implica, antes de tudo, a consideração de interesses e de valores que ultrapassam a esfera individual mais estreita (SOUZA, 2009, p.30).

Tais interesses e valores que ultrapassam a esfera individual são elementos dos processos históricos constituintes do entendimento dos indivíduos a partir do que é ser um sujeito na esfera social. Dessa forma, há uma espécie de hierarquização dos valores a serem elencados, que desencadeia a preferência por um em detrimento do outro. Jessé de Souza (2009); produz uma reflexão no sentido de problematizar como os fatores estruturantes e estruturais da configuração da sociedade brasileira contribuíram para a constituição de um sentimento comum aos sujeitos que permitisse o entendimento comunitário de nação a partir do mito nacional. Um mito irrefutável, acima de todos, depois de Deus.

Tais questões foram estabelecidas a partir da independência do país, num momento que era necessário certo controle perante a manutenção da unidade em um território extenso, com características naturais distintas, onde a comunicação entre as regiões ocorria de forma lenta e escassa. Fator preponderante na construção do mito nacional foi a comunhão da língua em território tão vasto. Um país recém “autônomo”, com uma quantidade de escravos e homens libertos acostumados ao trabalho subalterno, analfabetos e oriundos de matrizes culturais distintas, indígenas, africanas, e miscigenadas, frente ao ideal civilizatório imposto pelo modelo europeu, para a expansão do mercado industrial, o que produziu um sentimento de inferioridade para aqueles se situavam fora dessa concepção neocolonial.

Na constituição da sua auto-estima, o país vai utilizando alguns recursos para sustentar suas riquezas e possibilidades, por meio de grande apego às riquezas e diversidades naturais

que se consolidou como um dos primeiros passos para marcar um lugar nesse mercado no final do século XIX, num momento em que a natureza foi bastante exaltada, como se fosse o único recurso de um povo rotulado como primitivo. Outro ponto importante, nesse processo de constituição de uma identidade coletiva idealizada, foi a glorificação da mestiçagem naquela época, para dar uma resposta a algo que era considerado ruim no cenário racista daquele momento, ou seja, mistura de gente da raça branca e negra. Nesse ponto, Souza (2009), apresenta a seguinte consideração:

Apenas a partir desse pano de fundo é que podemos compreender a extraordinária influência e importância da “virada culturalista” levada a cabo por Gilberto Freyre com a publicação de *Casa-grande & senzala* em 1933. Ainda que Freyre não tenha se desvinculado completamente do pensamento racial, sua ênfase é decididamente cultural, ou seja, ele é o primeiro a notar entre nós a “cultura”, e não mais a “raça”, percebida como um processo histórico de entrelaçamento e interinfluência de hábitos e costumes de vida, como o fundamento da singularidade social e cultural brasileira (SOUZA, 2009, p.36).

Para o autor, Freyre constrói a ideia de que o Brasil, como parte do horizonte cultural lusitano, realiza aqui, com uma intensidade sem igual no mundo, as virtualidades da “plasticidade” cultural do português. Algo que deveria ser olhado com positividade dado que a mestiçagem era algo que dizia da ampliação cultural portuguesa, ela poderia unir contrários e se tornar uma dimensão plural e dinâmica apenas do que é visível, sem considerar os ensejos do que produziram a mestiçagem. Tais ideias se tornaram elementos para a instalação do Estado Novo de Getúlio Vargas, ao ganhar força na medida em que um estado promissor com potencialidade para o mercado industrial precisaria de uma unidade para alavancar tal progresso. Essa ideia de sociedade harmônica formada por um povo que abarcava os opostos, devido a sua índole pacífica e submissa serviu como pretexto para ocultar as desigualdades sociais produzidas nessa nova configuração do país. Essa visão de uma identidade coletiva unitária serviu como instrumento para forjar processos de exploração da força de trabalho. Dentro desse cenário se construiu modelos civilizatórios idealizados, segundo a perspectiva colonial eurocêntrica, os quais consolidaram práticas meritocráticas para justificar injustiças oriundas dessa trama social:

No mundo moderno, cuja legitimidade é baseada na liberdade e igualdade de seus membros, o poder não se manifesta abertamente como no passado. No passado, o pertencimento à família certa e à classe social certa dava a garantia, aceita como tal pelos dominados, de que os privilégios eram “justos” porque espelhavam a “superioridade natural” dos bem-nascidos. No mundo moderno, os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe, como veremos adiante, mas sua aceitação depende de que os mesmos “apareçam”, agora, não como

atributo de sangue, de herança, de algo fortuito, portanto, mas como produto “natural” do “talento” especial, como “mérito” do indivíduo privilegiado. Existiria, no mundo moderno, uma “igualdade de oportunidades” que seria a forma de conciliar as demandas de igualdade e liberdade. Os privilégios que resultam disso não seriam “desigualdades fortuitas”, como no passado com a dominância do status de sangue, mas “desigualdades justas” porque decorrentes do esforço e desempenho diferencial do indivíduo (SOUZA, 2009, p.43).

A noção de igualdade respaldada na ideia de que os privilégios podem ser alcançados por todos por meio do esforço individual, produziu a ilusão, em todas as classes sociais, de que o acesso aos recursos para a conquista de mobilidade social está disponível a todos sem exceção, tudo dependerá do mero esforço individual de cada um, ou seja, aquele que não progrediu foi porque não se esforçou o suficiente. Esse quadro gerou uma nítida separação entre sujeito e sociedade. O autor ressalta que tal separação é indispensável também para atribuição de culpa ao indivíduo fracassado que teve o azar de nascer em uma família errada, que não se esforçou o suficiente para alterar sua condição de vida e pela reprodução do ciclo de fracasso entre seus membros.

Diante dessas breves ponderações, remetendo essas reflexões para o contexto desta pesquisa, indago: Sendo a família considerada o núcleo primário de socialização e transmissão dos valores coletivos do sujeito, ela seria a única responsável pela perpetração do fracasso dos seus membros, como também das possibilidades de sucesso? A responsabilização das famílias empobrecidas representa um olhar reducionista que leva a análises familistas ou familiaristas que não contextualizam o processo histórico de produção da desigualdade social. O pior é que boa parte das famílias acabam reproduzindo esse sentimento de fracasso atribuído ao seu núcleo familiar. Nesse ponto Souza (2009), defende que tal transmissão ocorre de forma afetiva nas tramas familiares, produzindo uma identificação dos filhos com os pais, em termos de um fracasso gerado pelo destino de quem não foi capaz de viver o modelo correto para se atingir o sucesso.

O movimento de separação do sujeito em relação ao social, associado à justificação de privilégios segmentados a classes sociais, ganha campo fértil na disseminação da lógica do conceito do mito da brasilidade, que segundo Souza (2009, p.47) “[...] o mito da brasilidade tem a ver tanto com a construção de uma ficção de homogeneidade e de unidade entre brasileiros tão desiguais quanto com “horror ao conflito.” O autor não desconsidera a importância de um sentimento comum entre os indivíduos que os identifiquem enquanto pertencentes a um mesmo grupo, mas considera que a manutenção de tal identificação não deva se sujeitar ao não dito, à manutenção de lógicas de exclusão implícitas a ideologias de controle social pela competitividade e endeusamento do capital.

Nesse contexto, inserimos a prática da Educação de Jovens e Adultos como complemento à percepção de uma atuação libertadora pela prática da psicologia com adolescentes e jovens que cometem atos infracionais no Brasil. Ao considerar esses sujeitos como seres atuantes, capazes de produzir uma crítica do ambiente ao seu redor e produzir uma mudança em seu meio. No que tange à socioeducação, representa um campo de tensões e conflitos que colocam várias contradições sociais oriundas desse cenário exposto acima, as quais constituem campo de reflexão para a alteração de práticas opressivas, no trabalho com essa população. Freire (2011) a partir do conceito de Pedagogia Libertadora traz à tona a relação dialética que a educação necessita estabelecer com o meio social partindo do próprio sujeito oprimido, diferentemente de uma educação estabelecida para o sujeito, pois é o sujeito que dá sentido e significado para mundo, tendo em vista seu modo singular de compreender a realidade a partir da sua história social e pessoal. Frente a esses processos de ocultação dos sujeitos no processo socioeducativo indaga-se: Como contribuir para desconstruir a invisibilização desses sujeitos no processo educativo?

Frente a isso, acredito que a EJA pode representar uma alternativa relevante de reconhecimento desse público como sujeitos de direitos e deveres, com o intuito de favorecer rupturas com os processos de exclusão, e a consequente inclusão em cenários de violência, pelo seu caráter reflexivo fundamentado na práxis pedagógica que enfrenta a realidade cotidiana dos educandos como ponto de partida para a produção do conhecimento.

A EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e a emancipação do ser humano. A EJA é também um espaço de tensionamento e aprendizagem, em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA se volta para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, ela é compreendida na diversidade e na multiplicidade de situações e diferentes formas de produção da existência (BRASIL, 2016, p.72).

As reflexões propostas, no campo da EJA, remetem à importância de analisar o trabalho com jovens que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade de forma ampliada, na qual a inserção dos atores que compõem a rede de proteção social possa ofertar intervenções e garantias aos direitos fundamentais de forma intersetorial e horizontalizada. É importante ressaltar que a responsabilização dos sujeitos se dá no compartilhamento de seus conflitos e de seus questionamentos, os quais remetem para os contextos de desigualdade social que estão inseridos, por meio da problematização das relações opressivas que entremeiam sua trajetória de vida. Ninguém se liberta sozinho, mas em comunhão, no

decorrer do seu percurso histórico. Com essa ênfase, se quebra a dicotomia sujeito/sociedade, ao compreender a responsabilidade como produto de relações compartilhadas, sem cair em explicações meritocráticas que ocultam a desigualdade social.

3 SOBRE OS PROCESSOS METODOLÓGICOS

O método representa o caminho e o instrumental para se construir determinado conhecimento no diálogo com a realidade, por meio de procedimentos científicos, os quais são redefinidos conforme os processos de interação estabelecidos na dinâmica de sua produção. Dentro de sua constituição, incluem concepções teóricas que configuram sua abordagem e o conjunto de meios que possibilitam a investigação da temática a ser pesquisada. Neste sentido, este capítulo busca apresentar a metodologia construída pela pesquisadora, sendo baseada na reflexão dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, defendida por Fernando Rey (2015), fundamentando-se na utilização do método construtivo-interpretativo proposto pelo seu autor.

Nesta perspectiva, considera-se que um dos elementos importantes no campo da pesquisa qualitativa perpassa pelos processos subjetivos do pesquisador, que permeiam sua subjetividade pessoal e social. Considero então como elemento essencial para o direcionamento da produção de conhecimento dessa pesquisa, meu lugar de fala enquanto trabalhadora desta política assim como o processo de construção da minha identidade profissional.

Diante disso, este capítulo será exposto de forma a apresentar a construção teórica que norteou a metodologia desta pesquisa assim como os instrumentos utilizados para a produção de informação a partir da revisão de literatura, análise documental (relatórios de desligamentos e PIAs - Planos Individuais de Atendimento), bem como grupo focal com os Analistas Técnicos - Psicólogos que compõe as Equipes Técnicas dos Centros Socioeducativos Andradas, Horto, Lindéia, Santa Clara, Santa Helena, Santa Terezinha, e São Jerônimo. Na tentativa de analisar a proposta de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade e sua efetivação no campo da educação com enfoque nas práticas libertadoras como sustentação para a discussão crítica que envolve os elementos que incidem no objetivo da medida proposto pelo ECA, buscarei problematizar o processo de responsabilização individual dos sujeitos e compreender os significados e sentidos atribuídos pelos/as psicólogos/as em suas práticas profissionais nesse contexto.

3.1 A epistemologia do método: alguns fundamentos pelos quais me orientei

Ao propor reflexões acerca dos processos de construção das pesquisas qualitativas nas ciências antropológicas, Fernando Rey (2015) apresenta aspectos importantes do processo de

produção do conhecimento de forma a interrogar em que medida a teoria no âmbito da pesquisa se apresenta enquanto um meio para produção de conhecimento ou se ela determina de modo linear tal conhecimento. Esta indagação se constituiu frente aos processos quantitativos, empíricos e descritivos presentes nas pesquisas científicas, pelo seu caráter hegemônico no campo acadêmico, já que o autor se contrapõe ao apresentar o caráter complexo de fatores que constituem as ciências antropossociais que, em sua maioria, discute fenômenos que não podem ser medidos ou observáveis no sentido de produzir conhecimentos generalistas.

Desse modo, se faz imprescindível a construção de uma epistemologia que considere essa complexidade no que concerne às pesquisas em psicologia. Tal epistemologia precisa ir ao encontro da compreensão da constituição do psiquismo humano, à medida que esta se confronta com o mundo, por meio da configuração da subjetividade pessoal e social, e da formação da consciência. Nessa tratativa, para a produção da pesquisa, faz-se necessário o delineamento dos conceitos que a nortearam a Epistemologia Qualitativa, proposta por Fernando González Rey, tais como: constituição do sujeito, subjetividade e linguagem, configuração subjetiva, processos histórico-culturais, para traçar a noção de sentido e significado a partir de Vygotsky, dialogando com Bakhtin, e compartilhando com Fernando González Rey, seu aporte teórico-metodológico.

De forma geral, para esses autores, o sujeito é constituído em permanente confronto estabelecido por relações dialéticas com o meio, e apresenta determinação histórica e social. Rey (2015), inspirado numa visão sistêmica, dialógica e pelos pressupostos da epistemologia da complexidade, vai além dos pensamentos de Vygotsky, apesar de se fundamentar também no pensador soviético, e define sujeito como:

[..} [o] sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas (REY, 2015, p. 238-239).

Desta forma, Rey (2015) destaca que a produção de sentido pelo sujeito se dá pela constituição de sua subjetividade a partir da interação com o meio social, numa relação dialética e processual, na qual o sujeito se apresenta de forma ativa e relativamente autônoma em interação com o outro, afirmando uma visão produzida pelo próprio sujeito. Neste raciocínio, Molon (2011) destaca que:

[Fernando González Rey] contribuiu para o debate da questão do sujeito e da subjetividade ao defender a noção de sentido pessoal, gerando uma distinção entre a dimensão social e coletiva do significado e a dimensão subjetiva do sentido, além de elaborar o seu marco conceitual criando uma distinção entre a subjetividade individual e a subjetividade social (MOLON, 2011, p. 615).

De acordo com Vygotsky, o sujeito e o social são constituídos e constituintes da interação social onde os processos de significação são estabelecidos e vivenciados tendo a linguagem como meio. É neste entremeio de uma diversidade de configurações na produção de sentidos que Rey se diferencia de Vygotsky com a noção de sentido pessoal enquanto dimensão subjetiva; pois para Vygotsky, a produção de sentido se dá em relação ao outro, integrante do tecido social. É neste viés de alteridade que o discurso de Vygotsky vai ao encontro do proposto por Bakhtin (MOLON, 2011).

As contribuições profícuas e promissoras de Vygotsky e de Bakhtin na compreensão da significação argumentam que a linguagem, como produto da atividade, como produção humana, produz o sujeito na relação com o outro. A palavra, como signo produzido e resultante das relações dos sujeitos, opera transformações nas atividades e nos sujeitos, afetando-os nas práticas sociais. Concebe-se que a significação emerge nas relações, como atividade humana (MOLON, 2011, p. 619).

Segundo Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que a palavra está sempre carregada de um sentido, produto da constituição da subjetividade que é constituída e constituinte. Desta forma, os campos interacionais são produtos e produtores dos gêneros de discurso que por sua vez mantém relação direta com o significado do meio social.

A partir da condução de tais conceitos, Fernando Rey (2015) avança em suas reflexões e propõe diante de um cenário complexo de fatores componentes das ciências antropológicas, a produção de conhecimento pela Epistemologia Qualitativa, e a caracteriza da seguinte forma:

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (REY, 2015, p.5).

A legitimação do processo construtivo-interpretativo, defendido pela Epistemologia Qualitativa possibilita novas produções de conhecimento pelo seu caráter dinâmico e

reconstrutivo no confronto do pesquisador e sujeitos pesquisados, e o contexto histórico-cultural estudado. Sendo um processo complexo e dinâmico de produção de conhecimento contínuo e dialógico que abarca o papel ativo de todos os participantes a partir da comunicação, o caráter construtivo-interpretativo, viabiliza uma interpretação dos sentidos produzidos pela disposição do estudo, além dos significados atribuídos a ele, não apenas ao final da pesquisa com a sistematização das informações, mas sim no decorrer do processo (REY, 2015).

Nesta perspectiva, Fernando Rey (2015), trabalha com a noção de que os supostos dados de uma pesquisa não podem ser compreendidos como um fim em si mesmo, sendo fundamental a atribuição de sentido às informações produzidas a partir de uma teoria para fazer frente à geração de conhecimentos generalistas; favorecendo um contraponto crítico no qual o conhecimento produzido transcenda a categorização universal da percepção de realidade: “O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado” (REY, 2015, p.6). As zonas de inteligibilidade de acordo com Rey (2015) são campos que se abrem na possibilidade de produção de um novo olhar acerca das ações sobre a realidade, originando novas representações teóricas a partir de zonas de sentido.

Na tentativa de geração de inteligibilidade, a partir do conceito de subjetividade tratado acima, essa pesquisa se propõe à produção de conhecimento no nível de atribuição do sentido subjetivo na sua relação com o espaço social e com o estabelecimento da sua relação dialógica, conforme define Rey (2015, pg. 24) enquanto subjetividade social: “Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social”. Nesse ponto específico, o autor define o conceito na seguinte expressão:

Um dos processos mais interessantes de produção de sentidos subjetivos é a naturalização dos espaços e dos fenômenos socialmente construídos. Nessa direção, os fenômenos da subjetividade social, ao se institucionalizarem, naturalizam-se, passando a ser realidades que se antecipam e que se impõem aos protagonistas das relações concretas que têm lugar em um espaço social. Assim, por exemplo, em qualquer instituição, as pessoas compartilham, no interior do espaço social instituído, uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, as quais se convertem em “realidades” socialmente aceitas que só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nessa realidade. Assim sendo, as subjetividades social e individual são partes de um mesmo sistema, no qual as contradições entre esses dois níveis de organização se transformam em produções de sentido que participam, simultaneamente, do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, em um processo infinito (REY, 2015, pg. 25-26).

Nesse aspecto, é imprescindível a análise das interações sociais presentes nas Unidades Socioeducativas, assim como os gêneros de discurso ali presentes a partir da localização sócio-histórica dos sujeitos envolvidos que se apresentam como produto e produção dos processos de reconhecimento do público atendido enquanto sujeito social. Sendo a pesquisadora uma autora constituinte do processo de atribuição de sentido à realidade a partir da pesquisa, lanço luz sobre o trabalho desenvolvido pelo/a profissional da psicologia, a partir da minha prática na instituição pesquisada, na intenção de indagar como o exercício deste/a profissional estabelece interação com os aspectos da educação na execução da medida socioeducativa de privação de liberdade.

Para facilitar tal análise, serão apresentados na sequência os instrumentos utilizados como meio para viabilizar o processo dialógico da comunicação entre o pesquisador, a pesquisa e os sujeitos na tentativa de produção de informação e conhecimento a partir do método da Epistemologia Qualitativa.

3.2 Quanto à Análise Documental dentro do processo construtivo-interpretativo construído na pesquisa

Um dos instrumentos metodológicos utilizados para auxiliar na compreensão do entendimento da norma e atribuição de significado à prática dos/as profissionais da psicologia foi a Análise Documental. Para tal, foram selecionados Relatórios de Desligamento e Planos Individuais de Atendimento (PIA's) produzidos pelos profissionais que atuam nas Unidades de Internação com medidas restritivas de liberdade. Tais documentos foram escolhidos por se apresentarem no lugar da transcrição e registro da atribuição de significado por parte dos profissionais às intervenções realizadas junto aos adolescentes no intuito de favorecer o processo de responsabilização perante o ato infracional cometido.

Foram lidos ao total 38 PIA's e 30 relatórios de desligamento distribuídos da seguinte forma: Centro Socioeducativo São Jerônimo – 5 PIA's e 5 Relatórios de Desligamento; Centro Socioeducativo Santa Terezinha – 5 PIA's e 5 Relatórios de Desligamento; Centro Socioeducativo Santa Helena – 5 PIA's e 3 Relatórios de Desligamento; Centro Socioeducativo Santa Clara – 5 PIA's e 5 Relatórios de Desligamento; Centro Socioeducativo Justinópolis – 5 PIA's; Centro Socioeducativo Horto – 5 PIA's e 5 Relatórios de Desligamento; Centro Socioeducativo Andradas – 5 PIA's e 5 Relatórios de Desligamento; Centro Socioeducativo Lindeia – 3 PIA's.

A leitura de tais documentos ocorreu de forma sistêmica; ou seja, distinguindo mas sem separar as conexões existentes entre cada contexto analisado; porém a ênfase estava voltada para a escrita realizada pelo profissional da psicologia a fim de elencar a atribuição de sentido que o profissional direcionou para o sujeito atendido. Na prática das equipes compostas por profissionais de diversas formações nas Unidades Socioeducativas, a escrita para confecção dos documentos a partir das análises técnicas das intervenções propostas aos adolescentes é dividida de acordo com os eixos propostos pela medida socioeducativa (educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, convivência familiar e comunitária, e atendimentos técnicos), cabendo ao psicólogo e ao profissional do direito a descrição da análise do ato e trajetória infracional. No entanto, com algumas exceções, em Equipes que realizam atendimentos por referência técnica, nas quais somente um profissional atende o adolescente o psicólogo realiza a análise de todos os eixos da medida.

O envio dos documentos pelas Unidades Socioeducativas foi realizado de forma contingente considerando documentos produzidos pelas Equipes Técnicas que se encontram atualmente em exercício nas Unidades, assim como documentos produzidos por profissionais que se desligaram do serviço. A análise da leitura dos documentos permitiu a observação de diversos aspectos comuns na produção dos mesmos, independente da data da produção; tal fato chamou a atenção da pesquisadora que se colocou a pensar nos fatores que incidem na orientação do trabalho que viabilizam a atribuição de significado do prescrito diante da prática. Diante de tal indagação, chegou-se à conclusão que havia um fator preponderante na presença de elementos comuns às escritas que estava relacionada à Metodologia de Atendimento Socioeducativo utilizada pela Política Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais, a qual direciona as análises técnicas dos profissionais.

Nesse aspecto, as leituras e releituras dos documentos permitiram a visualização de fatores comuns na atribuição dos significados referentes às práticas desses profissionais, tais como o evidenciamento do ato infracional em detrimento dos demais aspectos da vida do adolescente, os quais eram elencados em segundo plano; ou seja, a trajetória de vida do adolescente se inicia nas análises propostas pela via do ato infracional narrada pelos profissionais com pouca presença da narrativa do próprio adolescente. Esse mecanismo acaba gerando um fatalismo que reduz o entendimento da presença do adolescente no sistema, como algo exclusivamente relacionado ao cometimento de um ato infracional. Outro aspecto relevante foi o resultado da análise da apresentação das propostas de intervenção por parte dos/as psicólogos/as, já que eram formuladas de forma genérica, e, muitas vezes,

padronizadas, indicando certa desconsideração com os aspectos singulares das trajetórias dos adolescentes.

Dessa forma, com base no processo de “contextualização dos significados”, a pesquisadora realizou o agrupamento das informações colhidas segundo a sua compreensão e seu olhar sobre o material produzido como sugerido por Szymanski (2004). As narrativas foram agrupadas a partir do conteúdo que se repetia na apresentação da escrita pelas Equipes Técnicas, e, diante do contexto de leitura e de releitura dos significados identificados nos documentos analisados, buscou-se captar alguns sentidos comuns por meio da realização do Grupo Focal, como estratégia de aprofundamento das informações levantadas.

Partindo do objetivo principal das medidas socioeducativas, que visa possibilitar um processo de responsabilização ao adolescente pelos atos infracionais cometidos, o Plano Individual de Atendimento (PIA) se apresenta como um documento no qual os procedimentos estabelecidos pelo sistema prescrevem que deve ser construído de forma individualizada os caminhos possíveis para trabalhar tal responsabilização. Para a realização desta construção, é imprescindível o apontamento daquilo que faz ou não sentido para o sujeito dentro do processo de cometimento do ato infracional como prescreve a Metodologia de Atendimento Socioeducativo a partir dos atendimentos:

O atendimento técnico de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade não deve ser orientado por uma única exigência de adequação e padronização do comportamento dos adolescentes às normas institucionais, mas sim orientado pela singularidade do que essa medida pode ter como função para cada um deles. Deve-se visar o ato infracional cometido por um sujeito e não o *adolescente infrator*. Este é um desafio constante já que se trata de incluir o singular do sujeito no universal do discurso do direito, das instituições e de seus ideais de normatização. A partir dos atendimentos técnicos se dará o planejamento dos dispositivos metodológicos mais adequados para cada caso (MINAS GERAIS, 2012).

Ainda nesse viés, a Metodologia de Atendimento (2012), expressa a importância de não reduzir do sujeito ao ato infracional, mas deve-se considerar esse aspecto como um dos elementos da sua trajetória que precisa ser avaliada de forma ampla e complexa. Sendo assim, os atendimentos técnicos realizados possuem o fim de realizar o acolhimento dos adolescentes no serviço por meio da construção de processos reflexivos diante dos elementos que culminaram na atuação infracional. Para a efetivação de tal procedimento, os Técnicos precisam conhecer a história de vida dos adolescentes e compreender como o ato infracional se localiza nessa história, compondo, assim, de forma extensa, o significado dos instrumentos

analisados. Entretanto, não é bem assim que as práticas são realizadas, como será discutido nos capítulos posteriores.

Frente a essas contradições, busquei confrontar os relatos observados nos documentos perante a sua prescrição institucional; atentando-me aos elementos da escrita dos profissionais que pudessem me auxiliar na compreensão dos possíveis sentidos produzidos pelos/as profissionais analisados/as. Nesse cenário, meu conhecimento prévio do modo de organização das Equipes Técnicas forneceu-me elementos preponderantes para o entendimento da apresentação da escrita, como, por exemplo, sobre o que cabia aos profissionais do Direito e da Psicologia descrever no campo de análises do PIA acerca do ato e da trajetória infracional dos adolescentes e, conseqüentemente, no Relatório de Desligamento, considerando que tais profissionais relataram sobre os efeitos das intervenções propostas sobre tal temática.

Tal conhecimento contribuiu para minha percepção dos elementos que se repetiam na escrita dos instrumentos, auxiliando para o discernimento de como os adolescentes eram apresentados diante dos objetivos desta política pública. Aqui, se evidencia um ponto relevante apontado por Fernando Rey (2015), ao enfatizar o campo interacional produzido entre pesquisador e pesquisado, cria-se uma zona de sentido que se constitui no intercurso das subjetividades envolvidas no processo de pesquisa, rompendo com qualquer pretensão de neutralidade na configuração cênica do conhecimento produzido no âmbito das ciências antropológicas. Neste sentido, o agrupamento realizado das informações me possibilitou a produção de três categorias como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 -

CATEGORIAS	O adolescente evidenciado pelo ato infracional	A subjetividade do adolescente apresentada pelo Técnico	Soluções comuns para todos
	“Sobre seu envolvimento infracional, E. externou que tanto o uso de drogas como seu envolvimento infracional começou aos 9 (nove) anos. Desde sua primeira passagem, o jovem afirma que o motivo de seu envolvimento foi para alcançar bens materiais. Esse relato a genitora confirma que não tinha/tem condições para adquirir os bens materiais que o filho deseja.”	“Quando a sua internação alega que precisa pagar pelos seus atos (tráfico) e afirma inserção no tráfico antes de ser acautelado. Como já mencionado, a justificativa para as atuações era o fato de se auto-sustentar e sustentar a companheira. A equipe avalia que o processo de responsabilização precisa ser investido, pois o jovem ainda adota uma postura de ser injustiçado por algumas apreensões e medidas recebidas, embora ele consiga entender e	“Que Y. consiga despertar interesse pelo trabalho lícito e desvincule das práticas delitivas. Que Y. se desvincule das más influências, sendo essa a justificativa sua para a prática infracional. Que a paternidade se torne motivo de responsabilidade e que Y. se faça exemplo de superação.”

<p>EXEMPLOS DE NARRATIVAS RECORRENTES: conflitos familiares, ausência paterna, drogas</p>		<p>cumprir a internação pelo seu envolvimento no tráfico de drogas. Segundo A., este tem procurado pagar sua medida sem se envolver em problemas e ser desligado em breve, alega não dar motivos para reclamações. Não se mostra motivado a participar das oficinas de pintura e tapeçaria por achar que não lhe será útil lá fora após seu desligamento. Este ponto da paternidade, a equipe avalia que pode ser uma forma de auxiliar no seu processo de responsabilização, pois o jovem demonstra uma ansiedade com este momento de sua vida.”</p>	
	<p>“No entanto, durante o cumprimento da MSE de Internação foi possível fortalecer o vínculo entre a adolescente e sua genitora, o que possibilitou a uma compreensão relativa aos conflitos vivenciados na dinâmica familiar, responsabilizando-se por estes, ao salientar que, considera mais gravoso o “mal” causado à família, a partir de seus comportamentos, à prática infracional em si. Tal apontamento denota uma responsabilização frente ao cometimento do ato, bem como diante das consequências deste para sua vida e de sua família.”</p>	<p>“Pelos relatos trazidos nos atendimentos psicológicos, acreditamos que a entrada do adolescente na vida licita esteja ligada a falta de referência masculina positiva. Seus pais separaram quando ele tinha 10 anos de idade e segundo E., houve muitas brigas entre os pais até chegarem a decisão de separarem.”</p>	<p>“Compreensão e responsabilização do adolescente sobre a ilicitude de seus atos e suas consequências para ele, a família, a sociedade.”</p>
	<p>“B. relata que seu envolvimento com a criminalidade se iniciou no ano de 2012, quando o mesmo tinha aproximadamente 14 anos de idade. Na época, deu início ao uso da droga ilícita maconha, sem localizar motivação para a experiência. Afirma que conhecia alguns garotos que faziam uso de drogas ilícitas e, ao ser incentivado pelos mesmos a experimentar o fumo, aceitou e desde então tornou-se hábito frequente. Relata ainda que aos 15 anos de idade,</p>	<p>“O processo de responsabilização de J. fluiu muito bem durante a medida e atualmente ele é capaz de entender as consequências por suas escolhas e a possibilidade de fazer diferente de agora em diante. Após completar os 18 anos no dia 04 de janeiro último, J. verbaliza com segurança que não pretende continuar no crime pois não está em seus planos chegar ao sistema prisional. Ele elabora que conseguindo um emprego fixo logo após a medida será mais fácil dar um novo rumo a sua vida. Fala sobre o</p>	<p>Inserir o adolescente na escola...</p> <p>Trabalhar a responsabilização...</p> <p>Encaminhar o adolescente para um curso profissionalizante...</p>

	<p>em 2013, iniciou a atividade no tráfico de drogas, com o objetivo de ganhar o próprio dinheiro, pois almejava consumir objetos e artigos de luxo, os quais sua família não tinha condições de lhe garantir. Ao narrar tais fatos, o adolescente reitera o seu desejo de deixar o crime e aponta o acesso ao mercado de trabalho como o principal fator que pode auxiliá-lo na nova decisão.”</p>	<p>desejo que possui de não mais fazer a mãe sofrer com suas apreensões e a cada dia se sente mais seguro de que conseguirá manter-se distante da criminalidade. Se mostra implicado na busca por um trabalho formal tanto nos encaminhamentos disponibilizados pela unidade, quanto aos finais de semana quando vai para casa.</p> <p>Diante de tantas evoluções, e das escolhas positivas que vem fazendo, a presente equipe entende que o mesmo já se encontra pronto para retornar ao convívio social e por isso sugerimos seu desligamento da medida atual.”</p>	
	<p>“Sobre seu envolvimento infracional, É. externou que tanto o uso de drogas como seu envolvimento infracional começou aos 9(nove) anos. Desde sua primeira passagem, o jovem afirma que o motivo de seu envolvimento foi para alcançar bens materiais. Esse relato a genitora confirma que não tinha/tem condições para adquirir os bens materiais que o filho deseja.”</p>	<p>“Atualmente A. está aderido à medida, terminou o curso de panificação e confeitaria, realizado durante o primeiro semestre do ano, agora está em busca de colocação no mercado de trabalho e tem se empenhado muito nisso, demonstrando maturidade e responsabilidade.</p> <p>Computado o tempo de medida e levando-se em consideração o excelente desempenho do mesmo durante a medida, a equipe entende que o mesmo possa ser desligado da presente medida, o que será perfeitamente explanado durante o presente relatório.”</p>	
	<p>“Conforme já mencionado a grande maioria dos seus atos é por tráfico de drogas, informa que iniciou suas atuações com 13 anos de idade. Ainda não foi possível verificar as motivações que o levaram a começar infracionar. Entretanto, há uma fala durante o período de internação em outro Centro Socioeducativo que ajuda a tentar entender. Segundo ele, a mãe lhe disse um dia: “Menino, você vai a aula e não faz</p>	<p>“Pelos relatos trazidos nos atendimentos psicológicos, acreditamos que a entrada do adolescente na vida lícita esteja ligada a falta de referencia masculina positiva. Seus pais separaram quando ele tinha 10 anos de idade e segundo E., houve muitas brigas entre os pais ate chegarem a decisão de separarem.”</p>	

	nada ou então mata aula, então pode parar de estudar.” No dia seguinte e começou a traficar.”		
--	---	--	--

Fonte: Quadro organizado pela autora, inspirado em Szymansky (2004), para apresentação do processo de análise e interpretação das informações produzidas.

A descrição estabelecida parece desconsiderar o sujeito, além de inviabilizar uma análise relacional entre profissional-sujeito-instituição, evidenciando assim, um olhar homogeneizante da instituição que apresenta um estereótipo criminalizante acerca do adolescente.

As percepções observadas, ao se apresentarem de forma linear e prescritiva, podem provocar um esvaziamento da contextualização histórico-cultural dos territórios dessa população, sem possibilitar processos reflexivos que podem ser aprofundados para a compreensão da trama social que estão aprisionados e condenados, que implicaria em enfrentar a diversidade e a singularidade dos sujeitos, bem como refutar aspectos institucionais e sociais. O questionamento desses aspectos, brevemente descritos, neste estudo, pode propiciar algumas ressignificações que provoquem os adolescentes a desenvolver estratégias em produzir discursos que não atendam aos processos de criminalização e genocídio que estão submetidos conforme a lógica racista e discriminatória de uma sociedade desigual.

Esses indicadores preliminares me instigaram, ainda mais, a problematizar as práticas institucionais do sistema socioeducativo, e a realidade mais ampla, e reforçou a possibilidade de que a investigação necessitava de dar continuidade à sua busca de aprofundamento através da proposição de meios que possibilitassem um encontro com esses profissionais para que o diálogo retratasse suas relações institucionais. Dentro desse desenho, foi realizado outro momento necessário para a pesquisa a partir da constituição de um Grupo Focal.

3.3 O processo construtivo-interpretativo – Os meios: Grupo Focal

O processo de grupo foi introduzido, neste estudo, com o objetivo de facilitar a troca de percepções, e a circulação da fala, pois possibilita a emersão de um processo reflexivo acerca da prática atribuída a esses/as profissionais da psicologia que atuam no sistema socioeducativo. No entanto, é importante destacar que os/as profissionais apresentavam abordagens teóricas distintas no exercício da sua prática, e atuavam em equipes multidisciplinares. O foco da discussão grupal produzida se deteve no questionamento da

visibilidade ou da invisibilidade do sujeito adolescente em meio à instituição, e aos processos individualizantes que se detêm ao ato infracional, negligenciando sua trajetória pessoal e social. Esses pontos emergiram, como relatado anteriormente, da análise inicial dos relatórios e PIAs, além da experiência da pesquisadora dentro do próprio sistema.

Segundo Bernadete Gatti (2005), o Grupo Focal (GF) oferta boas oportunidades para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Nesse aspecto, como o propósito da pesquisa se ancora na análise de atribuição de significados entre o normativo, o teórico e o prático na atuação cotidiana dos profissionais de psicologia no Sistema Socioeducativo, o GF torna-se um método propício de interação pelo diálogo entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador de modo a ressignificar os sentidos atribuídos aos resultados preliminares encontrados pela pesquisa.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o problema do estudo visado (GATTI, 2005, p. 11).

A expectativa a partir do GF foi de problematizar questões que se apresentaram como pano de fundo para auxiliar na interpretação dos documentos analisados acerca da atribuição do profissional de psicologia no que se refere à representação da execução da medida. Nesse sentido, ficou evidente a visão individualizante do cometimento do ato infracional, a qual se entrelaçava com a própria prescrição do ECA, e da sociedade mais ampla. Frente a esses processos constitutivos da subjetividade desses/as profissionais, indaguei: Como esses/as psicólogos/as se percebiam nessa seara de representações criminalizantes e individualizantes acerca dessa população? Como desconstruir essas práticas para repensar a prática da psicologia nesse cenário?

A possibilidade de encontrar com os profissionais e dialogar sobre o trabalho, sobre suas atribuições na instituição, e, principalmente, das possibilidades de fazer diferente, me motivou a realizar o convite para os profissionais nas Unidades Socioeducativas do município de Belo Horizonte, considerando que não havia fonte de recurso para a pesquisa e seria necessário facilitar o deslocamento dos sujeitos. No entanto, antes de fazer o convite diretamente aos profissionais, foi necessário recolher autorização da Instituição para a realização do grupo assim como dar ciência da relevância da pesquisa para o trabalho desenvolvido. Na ocasião, foi-me informado pela atual gestão das Medidas Socioeducativas

em meio fechado que não seria possível liberar os profissionais durante o horário de trabalho para realização do grupo, já que acarretaria prejuízo à rotina da Unidade. Diante disso, tornou-se necessário a escolha de um horário comum após o expediente de trabalho dos profissionais, ou ainda, convidar aqueles que gozavam seus dias de férias ou do banco de horas que pudessem ser compensadas. Essas estratégias fazem parte da dinâmica do processo construtivo-interpretativo indicado por Fernando Rey (2015), durante o enlaçamento da pesquisadora com a realidade pesquisada.

A carga horária desempenhada pelos Técnicos nas Unidades era de 8h diárias dentro da instituição. Diante disso, avalei que a realização do grupo após o expediente poderia implicar em não aderência em razão do cansaço físico e mental dos profissionais. Sendo assim, programei o grupo em local central no município de Belo Horizonte, com o intuito de facilitar o acesso no horário das 16h. Com a programação em mãos, me dirigi às Unidades selecionadas para realizar pessoalmente o convite aos profissionais da psicologia que atuavam nesse campo. Das oito Unidades selecionadas, realizei o convite pessoalmente a 10 (dez) profissionais que não se encontravam em gozo de férias de cinco Unidades; para uma Unidade, foi realizado o convite pelo telefone a dois profissionais que estavam trabalhando, e em duas Unidades não foi possível realizar o convite pois não haviam profissionais em atuação em decorrência de gozo de férias e/ou licenças médicas.

Dos convites realizados, dez profissionais se interessaram em participar do Grupo Focal; sendo que uma parte estaria de férias regulamentares na data estipulada para a realização do grupo, e outra parte não se interessou pela temática da pesquisa. Aos interessados foi enviado e-mail confirmando data, hora e local do Grupo Focal, como também o resumo do objetivo da temática da pesquisa. No dia de realização do grupo, quatro profissionais compareceram ao espaço; dois profissionais justificaram a ausência em decorrência de imprevistos pessoais e os demais não justificaram. Desta forma, o grupo aconteceu com uma produção intensa de conteúdos e teve a duração de 1h30min. Embora Gatti (2005), estabeleça um número mínimo de seis participantes para a realização do Grupo Focal, o número atingido de quatro participantes não comprometeu os resultados do estudo, devido à implicação dos profissionais com a discussão do tema proposto e a qualidade do conteúdo apresentado frente aos indicadores levantados com os demais instrumentos. Importante destacar que dos quatro profissionais participantes, dois deles atuavam na mesma Unidade Socioeducativa, à época do grupo, e todos/as eles/as já atuaram em mais de uma Unidade Socioeducativa, tanto com medida de internação quanto com medida de internação

provisória. Outra informação relevante de ser destacada se refere aos PIA's e Relatórios de Desligamentos analisados, os quais foram também produzidos por tais profissionais.

Ao iniciar o grupo, tive como principal preocupação o acolhimento dos/as profissionais considerando que dialogar e produzir crítica acerca da sua prática profissional poderia gerar expectativas e angústias para os sujeitos que poderiam dificultar a nossa interação. Nesse ponto, Rey (2015) destaca que níveis simbólicos, emocionais, afetivos, e das práticas sociais dos sujeitos se articulam nos processos expressivos durante as técnicas de pesquisa. Outro fator que poderia incidir na interação entre nós, pesquisadora e pesquisados/as, era de que, além de colega de profissão, eu também desempenhava nos processos de trabalho lugar diferente dos profissionais que atuam nas Unidades, e poderia gerar expectativa nos profissionais de tentar produzir respostas que eles/as avaliavam que poderiam ser as mais adequadas, segundo os parâmetros institucionais, ou, até mesmo que naquele momento eles/as estavam sendo avaliados/as enquanto profissionais. Então ao realizar a leitura do Termo de Consentimento, o acolhimento foi realizado na tentativa de reforçar que, naquele momento, meu lugar de pesquisadora na relação constituída naquele espaço, representava uma oportunidade para compreender e repensar nossa prática profissional, considerando que eu própria indagava meu lugar como psicóloga no processo das medidas socioeducativas. Ou seja, com essa posição, eu também me posicionava de uma forma que o conhecimento produzido se transformaria em meu autoconhecimento e revisão das minhas ideias (MORIN, 1997).

Como o grupo era pequeno e os profissionais já se conheciam e se reconheciam nos processos de trabalho, o diálogo ocorreu de forma fluida possibilitando uma interação próxima e afetiva. Algumas perguntas foram realizadas para apresentar uma direção inicial na discussão, e assim o diálogo se iniciou com a apresentação dos profissionais relatando a Unidade em que atuavam, local, e ano de formação, e se utilizavam alguma corrente teórica para se orientarem no cotidiano do trabalho; sendo que na sequência as perguntas a seguir mediarão o diálogo inicial:

- Como vocês percebem a prática do psicólogo/a em meio à instituição?
- Vocês consideram que a formação de vocês ofereceu instrumentos teórico-metodológicos para o trabalho realizado no Sistema Socioeducativo?
- Por que o ato infracional se torna a principal ênfase na discussão dos casos atendidos?

Estas perguntas foram produzidas a partir dos dados preliminares da análise de documentos. À medida que o diálogo avançou, outras perguntas foram inseridas no contexto

para ampliação das discussões. Durante o processo interativo, percebi que vários questionamentos que havia construído principalmente a partir da análise de documentos, foi ganhando contorno com as reflexões realizadas pelos/as profissionais, e o mais interessante era que à medida que as discussões avançavam, outros questionamentos apareciam e produziam novos sentidos e significados para o trabalho, reforçando a noção de que algo se alterava no corpo da pesquisa dando novos direcionamentos na produção de conhecimento, na dimensão construtivo-interpretativa (REY, 2015).

Ao término do grupo, foi realizado um feedback com os participantes que relataram a satisfação com o espaço e tranquilidade no diálogo, ressaltando a importância da manutenção de espaços nos quais eles possam falar além do trabalho que eles realizam ou realizaram, e como também eles/as pensavam e percebiam esse trabalho. Na sequência, a pesquisadora realizou a transcrição do áudio gravado para a produção da análise. O conteúdo do áudio gravado foi organizado dentro da perspectiva proposta por Szymanski (2004), assim como na produção de categorias do conteúdo da análise de documentos.

Desta maneira, as narrativas ganharam significado na medida que aproximei a discussão proposta em duas grandes categorias de sentidos: 1 - *A reificação do ato infracional e sua prática condenatória* e 2 - *O enquadramento teórico do profissional e o aprisionamento do sujeito*. A primeira categoria permitiu observar a retratação da condição do adolescente na sociedade e a prática criminalizante, legitimados por uma possível prática tecnicista da psicologia. Já a segunda categoria, demonstra aspectos da formação profissional e o sofrimento no trabalho em uma sociedade perversa pelas relações de desigualdade social que sustenta.

O delineamento dos significados das duas categorias elencadas será tratado nos dois capítulos que seguem na produção de conhecimento desta dissertação com extrema importância e influência na proposição do produto deste Mestrado Profissional.

3.4 Ainda a considerar...

Ao iniciar esse processo de produção de conhecimento, minha expectativa diante desta pesquisa girava em torno da minha experiência subjetiva na constituição de como eu me percebia enquanto psicóloga e como eu interagia com os contextos de trabalho nos quais tive a oportunidade de encontrar. Havia uma presença muito grande em minha percepção de características generalistas ou até mesmo deterministas de alguns fenômenos, sendo que o

resultado das interações que me direcionavam para a apresentação de soluções simplistas, ou até mesmo descontextualizadas dos processos de trabalho.

A produção dessa pesquisa me possibilitou o reconhecimento, cada vez mais imperioso, de que as interações humanas não são passíveis de soluções externas padronizadas; a produção da subjetividade considerada de forma complexa pode nos responder frente aos questionamentos acerca dos significados e sentidos atribuídos às nossas atividades. No aspecto, de pensar como fazer diferente, como alterar algo que nos incomoda a partir do momento em que consideramos que há um contexto no qual estamos inseridos que produz significados para nossas atuações, mas que ao mesmo tempo pode ser ressignificado pelo sentido que atribuímos a esses significados.

Este insight me possibilitou também reconhecer a importância de uma metodologia interativa, que possibilitasse o encontro entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Dessa forma, a produção de conhecimento ganha sentido e desvela que nem sempre a pergunta inicial determina seu desfecho, mas sim só inicia um processo complexo no qual, à medida que avançamos por meio de novas perguntas que emergem no processo de pesquisa, vamos desvelando a beleza de que nada sabemos, por isso somos inquietos!

Nesse percurso, minha pesquisa foi ganhando contornos, e reconheci que os sujeitos são muito mais do que aparentam e os processos de interações humanas são bem mais complexos do que se apresentam. Na proporção de leituras e análises que realizei das informações a partir da minha constituição subjetiva, possibilitou-me que novos passos fossem estabelecidos. Além de perceber o problema inicial proposto de outro ângulo, agora me questiono se o problema inicial proposto era de fato um problema ou se era apenas o caminho para entender algo maior. Enfim, ficou claro que esse é o sentido de um Mestrado Profissional, ou seja, indagar sobre nossas práticas de trabalho e reconstruir nossas possibilidades de atuação. Quem sabe, eu me aproxime da distância entre o prescrito, o praticado e o real deste trabalho no Sistema Socioeducativo.

4 A REIFICAÇÃO DO ATO INFRACIONAL E SUA PRÁTICA CONDENATÓRIA

Na tentativa de aproximação do real e do praticado pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais da psicologia, que compõem a equipe técnica nos atendimentos da medida socioeducativa de internação; foi realizado grupo focal com a participação de quatro psicólogos, os quais, à medida que conversávamos sobre o contexto das suas práticas nesse ambiente de trabalho, alguns contornos foram sendo desenhados pelos participantes da pesquisa. O processo reflexivo desencadeado acerca das suas ações e protocolos foram conectados com os procedimentos desenvolvidos nos PIA's e relatórios de desligamento.

Nesse sentido, para entendermos o trabalho, seu sentido e suas repercussões, é preciso colocar no centro da discussão o saber dos trabalhadores. Encontramos aí um ensinamento indispensável para a Psicologia do Trabalho e, por extensão, para todas as pesquisas/pesquisadores dessa área: o conhecimento do trabalho real só é possível por meio dos trabalhadores, de sua experiência, do que sabem e do como sabem. Na perspectiva ergológica, a elaboração de conhecimentos sobre o trabalho será sempre incompleta e mutilante, se não incorporar, no próprio processo de sua produção, a experiência dos trabalhadores, o conhecimento dos saberes produzidos no e pelo trabalho, além de sua confrontação com os saberes produzidos nos diversos campos científicos (VIEIRA; BARROS; LIMA, 2007, p. 159).

Segundo a Metodologia de Atendimento Socioeducativo (2012), os profissionais de diversas formações integram uma equipe técnica e contribuem com seus diferentes olhares para a construção do caso do adolescente atendido, sem hierarquização do saber em um horizonte de condução coletiva das necessidades dos casos. Na prática diária, os profissionais da psicologia percebem sua atuação nesse espaço de forma categorizada num misto de dúvidas acerca do que definitivamente deveria ser sua contribuição como componente da equipe técnica. Tal entendimento parece ter influência direta da cultura organizacional de cada Unidade Socioeducativa, ou seja, como cada Unidade se organiza para atender uma prescrição metodológica definida para todos, conforme os dispositivos jurídicos e institucionais. Contornos foram sendo desenhados pelos profissionais num processo reflexivo de sua prática, desvelando o ponto de vista de quem trabalha e de acordo com o relato dos profissionais que transitaram por distintas unidades, não há um padrão linear para definir a atuação dos profissionais de psicologia, bem como das demais áreas técnicas de atuação no sistema. A configuração de cada equipe produz uma forma peculiar de compreender e intervir no processo, já que se constitui uma subjetividade social. Para Fernando Rey (2003, pg 202), “[...] os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade

social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído” no grupo, o que gera desenhos próprios, embora exista um protocolo a ser seguido. Observando as narrativas abaixo é possível identificar certas nuances:

(...) mas e aí eu acho assim: que eu mudei de unidade, eu estava em outra e agora estou no S.C. E aí eu vejo algumas diferenças, eu acho que às vezes que o psicólogo nem sabe muito bem qual seu trabalho, a gente fica perdido, porque no H. eu vi que era de uma forma e no S. C. eu vejo que é de outra forma, e aí eu falo Nossa! Inclusive lá eles nem escrevem eixo ato e trajetória infracional sou eu que escrevo isso lá, eu percebo, e lá eles falam dos acompanhamentos psicológicos, mas aí eu acho que entra numa questão que entra numa confusão assim: o quê que eu vou fazer será psicoterapia? Não vou, e como é que é, meu olhar é clínico ou não é, aí isso acho que tem uma confusão que eu sou assim, eu não acho que é psicoterapia, não tem condição de fazer psicoterapia, não tem espaço sigiloso, lá no S. C. às vezes o atendimento é até de porta aberta porque não tem agente, então assim, não tem como fazer psicoterapia nesses moldes, mas eu já ouvi de gente que acha que o menino não tá aberto para fazer um trabalho terapêutico, psicoterápico. É realmente um pouco difícil naquele momento sabendo até que você vai contar tudo para o juiz. Então acho que a gente precisa entender o nosso lugar, no S. C. já houve questionamentos assim: tem gente que tá colocando coisa de eixo de outros colegas no relatório, então assim eu não posso falar então de família, não posso falar da profissionalização, então assim há uma questão das funções que é isso, eu só posso falar disso. Mas aí quando eu falo do sujeito não tem como falar dele sem falar da família ele vive num mundo sozinho isolado? O olhar do assistente social é assim, eu vou falar da família sobre o outro aspecto, vou citar em algum momento sobre a profissionalização porque vai aparecer, por que a questão do Sócio é a profissionalização né, tem que fazer alguma coisa, o quê que ele quer assim, qual o projeto de vida... e tem horas que a gente fica assim, meio perdida sabe... (JOICE, 2019)²

Mas eu acho que é isso que me gera incômodo, voltando lá no provisório quando essa técnica me fala assim: que você tem que ter esse conhecimento, e aí depois eu fui pensar um pouco e ela tem razão assim, a pessoa com quem estou trabalhando é o adolescente, eu tenho que entender ele como todo, não dá para ele chegar perto de mim falar assim: Ah porque na escola... Não quero saber da escola: da escola você conversa com a pedagoga. Ah porque meu processo está assim... Olha! Processo é com o advogado! Não dá! Para você trabalhar principalmente com adolescente, que está em desenvolvimento, e trabalhar fragmentado com esse adolescente. É muito difícil! E quando eu brinco que eu iria sofrer no S. C., eu acho que é fundamental eu ir lá na visita, chamar a mãe, eu tenho que conversar com o adolescente ou com a mãe junto, ou só com a mãe, para mim é importante, pra mim diz desse adolescente, pra mim vai me dar muita resposta para entender desse ato que ele comete. Ah! Ele foi lá e roubou, roubou porque quis, e por traz desse eu quis, tem muita história e não posso tampar os ouvidos e sair encaminhando, conversa lá porque comigo é só isso. E aí talvez em várias unidades, talvez tenha isso mesmo: você está escrevendo sobre minha parte, não estou escrevendo, estamos construindo juntos! A gente está trabalhando com o mesmo adolescente, nosso objetivo é o mesmo, do adolescente sair dali desligado, responsabilizado. Que seja pelo viés da educação, da profissionalização. Isso me causa um incômodo, eu teria muita dificuldade (...) (CARLA, 2019).

É essa fragmentação das áreas né, e aí é cada um na sua área (cada um na sua bolha!). E é muito engraçado porque teve gente que chegou no S. C., acho que era de outra Unidade, porque na minha Unidade era tudo certinho: porque o psicólogo

² Todos os nomes informados nas falas dos participantes do grupo focal são fictícios. Os demais nomes de lugares e sujeitos foram abreviados.

fazia isso, o serviço social fazia aquilo. Aqui a gente faz tudo! Ai eu falo assim: eu acho aqui tão fragmentado! E você acha assim! Eu achava o H. muito mais fluido, a gente era referência, então a gente tinha que fazer tudo mesmo, depois que a gente mudou, precisamos fazer as mini-equipes, acaba que a gente trabalhava mais fluido, a gente atendia sempre junto e tal, e aí você chega eu cheguei. Achei bem mais separado, mas tem gente que acha que não, que separado era o dela. Tudo separado, eu não fazia nada do que não era da minha área. A psicologia dentro do sócio tem muita diferença muitos os olhares né (JOICE, 2019).

A percepção da atribuição do trabalho desempenhado naquele contexto vai construindo a localização de um saber/fazer psicológico que, apesar das nuances, vai produzindo um significado social da atividade realizada que se torna coisificada, por ancorar-se numa certa judicialização do processo para definir os encaminhamentos. Nesse meandro, localizamos fatores que se tornaram estruturantes na concepção do trabalho no Sistema Socioeducativo, os quais incidem no processo de reificação do principal motivo que levou ao atendimento por essa política: *o ato infracional cometido*. Esse enquadramento, afeta e determina diretamente o que é considerado o primeiro objetivo da medida socioeducativa: fazer frente ao ato infracional cometido pelo adolescente e romper com a lógica infracional. Uma compreensão determinista e pragmática que ofusca os processos de desigualdade social e de criminalização da pobreza, nos quais esses adolescentes estão emaranhados, além de não possibilitar que o sujeito se apresente de forma ativa, capaz de fazer uma crítica do contexto e de sua atuação no meio no qual está inserido. Loic Wacquant, em *As prisões da Miséria* (2011) chama a atenção para esse modelo pragmático:

No modelo delineado no presente livro, a virada punitiva da política pública, aplicando-se tanto aos programas sociais para os pobres quanto à justiça criminal, faz parte de um projeto político que responde à crescente insegurança social e a seus efeitos desestabilizadores nos degraus mais baixos da ordem social e espacial. Esse projeto envolve a reorganização e a realocação do Estado para reforçar mecanismos semelhantes ao mercado e disciplinar o novo proletariado pós-industrial, restringindo ao mesmo tempo distúrbios internos gerados pela fragmentação da mão de obra, a redução dos esquemas de proteção social e a reorganização correlata da hierarquia étnica estabelecida (WACQUANT, 2011, pg.175).

O ato infracional concebido como um fatalismo se torna o objeto principal da prática profissional desses técnicos, negligenciando o sujeito adolescente e sua subjetividade, adotando uma perspectiva que não articula os aspectos históricos, culturais, sociais, e econômicos, que estão envolvidos nessa trama social desencadeando uma prática de psicologia aplicada que culmina na morte do sujeito (REY, 2009). Durante a conversa estabelecida no grupo focal, os profissionais foram veementes em afirmar que os relatórios são produzidos a partir da ênfase dada ao ato infracional praticado. Desta forma, o próprio

profissional que trata do ato infracional como algo autônomo e absoluto, descontextualiza a vida de seu interlocutor. Tal reflexão aparece na atribuição de significado posta nos instrumentos como o PIA e ganha contorno nos sentidos atribuídos pelas falas:

Conforme já mencionado a grande maioria dos seus atos é por tráfico de drogas, informa que iniciou suas atuações com 13 anos de idade. Ainda não foi possível verificar as motivações que o levaram a começar infracionar. Entretanto, há uma fala durante o período de internação no H. que ajuda a tentar entender. Segundo ele, a mãe lhe disse um dia: “Menino, você vai a aula e não faz nada ou então mata aula, então pode parar de estudar.” No dia seguinte E. começou a traficar (PIA).

(...) mas é isso é de altos e baixos e tá nesse lugar né, na medida socioeducativa como psicólogo é desafiador, porque é isso, você lida, você tem que lidar com a população, as pessoas que estão ali o tempo inteiro apontando, você lida com seus colegas de trabalho que o tempo inteiro está ali te apontando, aí tem o juizado que você tem que responder, tem o setor do juizado que você tem que responder e o menino que é o menino tá lá né (CARLA, 2019).

Estou em um momento de repensar meu trabalho, minha prática, e eu pensei: o que é esperado do psicólogo? Quando eu entrei no sócio, você responde pelo eixo ato e trajetória infracional então você escreve sobre isso. Ah tá! Aí que o que era esperado que eu tinha que escrever do ato, falar do ato, o que o menino reflete do ato, porque aí a causa da entrada na criminalidade, porque que eu tinha que entender, porque que ele praticou o ato. Qual a motivação, o quê que aconteceu aí na sua vida, então eu fiquei muito formatada nisso mesmo, o que será esperado de mim, meus relatórios realmente assim: falar do ato, qual a causa, porque que eu acho que o menino envolveu. E aí depois a gente fala um pouco do menino. Mas e aí eu acho assim, que eu mudei de unidade, eu estava em outra e agora estou no S. C. E aí eu vejo algumas diferenças, eu acho que às vezes que o psicólogo nem sabe muito bem qual seu trabalho, a gente fica perdido, porque no H. eu vi que era de uma forma e no S. C. eu vejo que é de outra forma, e aí eu falo: Nossa! Inclusive lá eles nem escrevem eixo ato e trajetória infracional sou eu que escrevo isso lá, eu percebo, e lá eles falam dos acompanhamentos psicológicos (...) (JOICE, 2019).

Eu pra falar a verdade, pode ser até uma falha, mas a princípio quando o adolescente chega e eu vou ter esse contato, é muito difícil nos meus primeiros atendimentos eu trabalhar o ato. Muitas vezes eu sei porque ele veio mas eu nem entro em detalhes, o ato em si fica realmente em segundo plano no meu caso eu queria conhecer saber quem que é esse adolescente (CARLA, 2019).

Nesse aspecto, Wanderley Codo (1996, pg. 40) em seu texto Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer), traz alguns conceitos sobre trabalho, e citando Karl Marx, enfatiza que: “[...] trabalho antes de tudo é um ato que se passa entre o homem e a natureza... Ao mesmo tempo que age, por esse movimento, pela natureza exterior e a modifica, modifica sua própria natureza e desenvolve faculdades que nela dormitavam”. Nesse sentido, ao nos depararmos com a percepção que estes trabalhadores possuem sobre a construção da sua identidade e a relação com o trabalho desenvolvido com o público atendido diante dos processos de coisificação do ato infracional no ocultamento da subjetividade desses adolescentes; questionamo-nos como o trabalho passa de uma lógica dialógica para uma

lógica determinista, que sem um processo de tomada de consciência, culmina em repetições de práticas condenatórias.

As informações apresentadas nos instigam a refletir acerca dos limiares que organizam as práticas condenatórias para além da aplicação de um conhecimento determinista, prescritivo e linear. Para isso, se faz necessário considerar que a construção dos processos de trabalho, assim como da constituição da identidade dos trabalhadores, perpassa pela tomada de consciência dos profissionais e das tentativas de rompimento com essa lógica que se consolida em ações diárias, e se apresenta, também, como estruturante do próprio trabalho.

É mister ter em vista que a abordagem da organização do trabalho transcende aspectos individuais e possibilita ampliar as reflexões, tendo em vista que a maneira de se organizar um trabalho é um fator social determinado e determinante de uma lógica social. As condições de trabalho portam, então, as marcas de uma relação de forças e dos valores da sociedade em que elas são geradas (ASSUNÇÃO, 2003, p. 1015).

Assim, compreendemos que o processo de constituição de um saber endossado pela prática profissional integra uma série de elementos nem sempre lineares dos atores envolvidos, das estruturas postas para a realização do trabalho além do controle social sob a realização desse trabalho. Tal compreensão transpassa a noção individual de responsabilidade do trabalhador pelo processo de reconhecimento enquanto profissional e das possibilidades de mudança da prática no cotidiano do trabalho nos chamando a atenção também para o processo de constituição da subjetividade social estabelecida pelas relações de trabalho em cada Unidade Socioeducativa. Tais elementos continuarão a ser apresentados a partir da formação das demais categorias de análise produzidas pelos indicadores construídos na geração desse trabalho de pesquisa.

4.1 A condenação prescritiva e a mortificação do sujeito

Ao retomar as reflexões do capítulo 1 desse trabalho, precisamente o item *Breve histórico da Psicologia: a emergência de práticas comprometidas em cenários de desigualdade social no Brasil*; percebemos nuances da prática dos profissionais a partir da lógica da instituição com a perspectiva de algumas características interpostas como o imperativo do controle social. Michel Foucault em *a Microfísica do Poder* (1979) aponta que dentre a história das prisões, segundo a economia do poder, se percebeu que era mais eficaz e mais rentável vigiar do que punir. A promoção de uma rotina institucional com a finalidade de controlar os corpos, e prescrever manifestações subjetivas “aceitáveis”, desde que estejam

dentro do esperado, enquanto controle e interposição da disciplina como meio para a regulação da ordem social. A ideia dessa visão utilitarista é eliminar todo “tempo morto” e tornar todo tempo produtivo através de um modelo panóptico. Essa premissa punitiva se tornou a grande mentora do racionalismo ocidental ao conceber a razão como instância superior representante da ordem e da disciplina, responsável por controlar corpos classificados como primitivos, perigosos, e apaixonados. Houve, portanto, a naturalização de algumas temáticas de valores e o início do movimento de selecionar aspectos da constituição da sociedade de modo a dar continuidade para a lógica colonial de manutenção de privilégios. Tal movimento justificou a modernização da sociedade como problematiza Jessé Souza em seu livro *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro* (2000). Destaca-se que esse olhar criminalizante passou a classificar os adolescentes e jovens negros, pardos, periféricos e pobres como seres de alta periculosidade.

Nessa perspectiva, ao assumirmos uma postura reflexiva relativa ao lugar ocupado pelas prisões na ordem social, entendemos com Foucault que o deslocamento no discurso sobre a delinquência passa de uma simples condenação para uma explicação:

Mas será que não existe, misturado a isto, um discurso explicativo que, ele próprio, comporta um certo número de perigo? Ele rouba porque é pobre, mas você sabe muito bem que nem todos os pobres roubam. Assim, para que ele roube é preciso que haja nele algo que não ande muito bem. Este algo é seu caráter, seu psiquismo, sua educação, seu inconsciente, seu desejo. Assim o delinquente é submetido a uma tecnologia pena, a da prisão, e uma tecnologia médica, que se não é a do asilo, é ao menos o da assistência pelas pessoas responsáveis (FOUCAULT, 1979, p. 135).

Tecnologia esta que dispõe sobre a prática dos profissionais no sentido de acentuar o olhar determinante e de enquadramento social não levando em consideração a história do sujeito; ou seja, como ele se percebe nesse contexto, assim como os processos sociais integrantes do desenvolvimento da subjetividade constituídos em contextos histórico-culturais. A mortificação do ego, como ressalta Goffman (1974) em *Manicômios, Prisões, e Conventos*, se dá através de distintos procedimentos disciplinares e tecnológicos nas nomeadas “instituições totais”, por meio de tecnologias que contribuem para a segregação institucionalizada de determinados grupos sociais, as quais se pautam em retóricas científicas ahistóricas e aculturais, No caso das prisões, com a justificativa de proteger a comunidade de perigos intencionais. Tais percepções foram destacadas a partir de alguns trechos de PIA’s e Relatórios de Desligamento pesquisados durante este estudo:

B. relata que seu envolvimento com a criminalidade se iniciou no ano de 2012, quando o mesmo tinha aproximadamente 14 anos de idade. Na época, deu início ao uso da droga ilícita maconha, sem localizar motivação para a experiência. Afirma que conhecia alguns garotos que faziam uso de drogas ilícitas e, ao ser incentivado pelos mesmos a experimentar o fumo, aceitou e desde então tornou-se hábito frequente. Relata ainda que aos 15 anos de idade, em 2013, iniciou a atividade no tráfico de drogas, com o objetivo de ganhar o próprio dinheiro, pois almejava consumir objetos e artigos de luxo, os quais sua família não tinha condições de lhe garantir. Ao narrar tais fatos, o adolescente reitera o seu desejo de deixar o crime e aponta o acesso ao mercado de trabalho como o principal fator que pode auxiliá-lo na nova decisão (PIA).

A adolescente apresenta indícios sólidos de responsabilização, tanto com a MSE como com o ato infracional, demonstrando capacidade de empatia, reposicionamento social e consciência da implicação de suas escolhas, em postura amadurecida quando comparada ao início do cumprimento da medida de internação. L. apresenta, também, projeto de vida desvinculado da ilicitude, coerente com sua realidade e fase de desenvolvimento (RELATÓRIO DE DESLIGAMENTO).

Reconhecendo sua imersão nesse processo institucional, os profissionais se deparam com esses significados; porém o enquadramento institucional não se restringe aos adolescentes, mas também aos trabalhadores do sistema. Apesar de perceberem os processos criminalizantes e individualizantes presentes nas medidas socioeducativas, aos quais estão submetidos, apresentam suas críticas e suas queixas referentes a esse processo, sem, ainda, produzir um movimento alternativo de resistência e ressignificação.

(...) a nossa metodologia é baseada nessa questão da responsabilização do adolescente, é baseada na psicanálise. Eu acho que aí o papel do psicólogo tinha um papel muito importante, acho que até de destaque em relação aos demais, porque trabalhava o sujeito né na sua singularidade a sua responsabilização aquele trabalho que você vai ter com sujeito, mas eu acho que era um trabalho assim é uma perspectiva mais da responsabilização individual. Você né que escolhe, você que tem que fazer funcionar fazer suas coisas, depende de você, é uma coisa que eu critico por ser uma coisa mais individualizante (...) (JOICE, 2019).

Mesmo porque esses adolescentes que a gente trabalha, eles se apresentam de cada forma nos Espaços né. Eu acho que é importante a gente prestar atenção ter esse olhar esse cuidado eu acho que se a gente limitar um pouco campo de visão e o campo de trabalho a gente acaba não sei, estigmatizando esse adolescente e fica um pouco complicado assim, então quando eu falo que é tão bom trabalhar com os outros Campos (...) (MAURÍCIO, 2019).

Eu acho que a psicologia, a nossa formação, nossa história né, na psicologia focada na clínica, no indivíduo, hoje os psicólogos na sua maioria estão nas políticas públicas. Então eu acho que a psicologia vem também fazendo. Tentando fazer esse deslocamento assim de sair um pouco do indivíduo, trabalhar com o indivíduo, mas assim, ampliar um pouco a ótica. Então eu acho que a gente tem que entender quem são os adolescentes que estão no socioeducativo hoje né, mas são pretos, pobres de periferia o quê que é esse público que tá lá né. Eu acho que a gente tem que sair um pouco da lógica da clínica do individual para pensar porque aí quando você pensa nessas outras questões que envolve você consegue compreender o sujeito ali na sua situação (MAURÍCIO, 2019).

Paulo Freire (2011), aponta que a introjeção do opressor produz práticas opressivas quando não se adota uma postura crítica e de ruptura com o sistema opressivo. A concepção de um indivíduo reduzido ao ato infracional retira qualquer possibilidade emancipatória e de libertação do sujeito. Sua condição de oprimido frente às prescrições sociais e institucionais, fragiliza seus mecanismos de resistência, pois são criminalizados e classificados como deturpadores da ordem.

Os profissionais assinalaram algumas reflexões sobre as práticas que individualizam a responsabilidade pelo ato infracional, assim como os processos estigmatizantes e criminalizantes que incidem sobre os adolescentes atendidos. Esboçaram o apontamento de possíveis saídas, durante a conversa no grupo focal, mas de certa maneira, formalizam esses encaminhamentos sem adotar práticas participativas e emancipatórias que rompam com o prescrito. Como então romper com essa lógica profissional e praticar ações libertadoras no encontro com esses adolescentes? A prescrição punitiva da medida socioeducativa executada sob o olhar vigilante consegue transcender tal redução? Como gerar processos reflexivos no sistema socioeducativo que ultrapassem a prescrição punitiva?

Os profissionais em sua prática diária conseguiriam então realizar um deslocamento desse papel desempenhado na instituição como um dos fatores estruturantes do processo de segregação dos adolescentes atendidos? Para isso, acredito que tal reconhecimento implicaria no entendimento que todos os envolvidos se encontram inseridos em um ciclo de violência no qual a lógica do uso do poder se torna instrumento de trabalho interposto pelas relações hierárquicas dos sujeitos na instituição. Como destaca Paulo Freire (2011) no livro *Pedagogia do Oprimido*, são oprimidos que se oprimem sem identificar o verdadeiro opressor que sustenta relações de dominação entre a elite e os pobres, para a manutenção do sistema capitalista.

4.3 A individualização da responsabilidade infracional e a criminalização da pobreza

Em seu livro *As prisões da Miséria*, Loic Wacquant (2011) produz uma reflexão referente à passagem do Estado-Providência para o Estado-Penitência. O autor nos chama a atenção para a transformação da presença da mão punitiva do Estado implícita na regulação da miséria e a utilização do aspecto punitivo a partir do modelo estadunidense como administrador do problema da violência criminal decorrente do desemprego estrutural, descontinuidade da proteção social, e o trabalho precário. Apesar de discutir como os países

européus têm aplicado a lei da “tolerância zero” buscando apoio nas instituições policial e penitenciária, o autor faz uma nota aos leitores brasileiros dos perigos da importação estadunidense de mecanismos de repressão. Na atualidade, o modelo bélico, adotado pelo governo brasileiro, ilustra bem essa perspectiva genocida de criminalização e extermínio da pobreza, incrementada por práticas neoliberais.

No subitem deste trabalho: *Tramas da invisibilização da desigualdade social*, remete a um breve apanhado a partir da história de constituição da sociedade brasileira, considerando os modelos de representações sociais presentes em nossa cultura, que reafirmam o pensamento de Wacquant, ao se instituir um Estado Punitivo, afastado do compromisso de promover acesso aos direitos sociais básicos à população mais vulnerável (saúde, educação, assistência, moradia, lazer) e calcar em noções de preservação da segurança de forma hierárquica em relação demais direitos fundamentais. Na verdade, se observa a ascensão de um mercado voraz e cruel, orquestrado pelas elites, que passa a regular as relações frente a um Estado Mínimo, onde se fomenta a privatização desses acessos responsáveis pela sobrevivência dos cidadãos e cidadãs. Dentro desse quadro, quem não consegue pagar por esses serviços se encontra mutilado dos seus direitos. Nesse ponto, Wacquant (2011) ao analisar tal mudança de prioridades sinaliza:

No entanto, e sobretudo, a penalidade neoliberal ainda é mais sedutora e mais funesta quando aplicada em países ao mesmo tempo atingidos por fortes desigualdades de condições e de oportunidades de vida e desprovidos de tradição democrática e de instituições capazes de amortecer os choques causados pela mutação do trabalho e do indivíduo no limiar do novo século (WACQUANT, 2011, p.9).

Realidade esta que se apresenta no cenário brasileiro com o aumento do contingente de pessoas que não tem o que comer, precarização do trabalho, e aumento do desemprego, além da hierarquização de classes e estratificação etnoracial reforçadas pelas instituições policiais e judiciária. Acrescentadas pela frágil e recente democracia que tenta sobreviver a instituições desacreditadas no interesse pelas pessoas, visando a manutenção de representações sociais que mantenham privilégios, seguem à lógica colonial de sustentação da sociedade brasileira. A desconsideração de tais aspectos, ou a não localização dos elementos estruturais de produção da violência, faz com que a importação de modelos repressivos culminem na formalização de meios de controle de sustentação da desigualdade social. Tal dicotomia se apresenta na entrada do mercado na execução das políticas penitenciárias, bem como da produção de números de homicídios equivalentes a países em guerra civil. Torna-se

muito evidente a consolidação de uma necropolítica institucionalizada, como assinala Achille Mbembe (2016) no ensaio *Necropolítica*, onde se faz necessário antes de qualquer coisa, o estabelecimento e formalização do que é considerado inimigo para justificar ações que culminam na manutenção de privilégios. O inimigo estabelecido reúne características semelhantes de estratificação social, econômica e de raça justificando assim seu extermínio onde “[...] desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passe pela morte do outro; ou que a soberania consista na vontade e capacidade de matar para possibilitar viver.” (MBEMBE, 2016, pg. 129)

Frente a essas breves considerações contextuais acerca do processo neoliberal, e suas consequências nefastas que afetam diretamente os adolescentes pobres, negros, pardos e periféricos; somos convocados a assumir uma posição política e epistemológica de enfrentamento a esse cenário social, no qual, os profissionais da psicologia se encontram inseridos, dentre outros atores das políticas sociais e públicas. Acredito que essa consciência diante da atividade profissional representa um passo relevante para a instauração de processos de libertação dos trabalhadores, fazendo-se necessário a identificação do lugar dos profissionais na lógica estrutural do trabalho e da sociedade que fundamenta tal labor.

Nesse aspecto, González Rey (2009), ao pensar o conceito de subjetividade nos dá elementos para problematizar o entendimento da localização dos sujeitos nesses processos, assim como a consideração deste contexto social. Ao trazer a relevância da subjetividade social e da subjetividade individual, nos chama atenção para a relação dialógica entre as duas onde uma constitui a outra e ressalta a prática da psicologia voltada para a produção de conhecimento sobre as configurações subjetivas que caracterizam a sociedade:

Considero como tarefa essencial da psicologia social a possibilidade de modelar sistemas de produção de sentidos subjetivos que escapam às evidências e que expressam a maneira como uma sociedade afeta as pessoas que a integra, assim como os diferentes espaços particulares de subjetividade social. Um espaço social não é independente, integra-se como elemento de sentido na configuração subjetiva de outros espaços e expressa elementos subjetivos do funcionamento da sociedade em que se constitui. O estudo das instituições, comunidades e formas de comportamento em uma sociedade concreta representa um fórum privilegiado para o conhecimento da subjetividade social como sistema. A professora de uma escola e o médico de um hospital são, por sua vez, cidadãos de uma sociedade e em suas expressões e comportamentos aparecem elementos que nos permitem fazer leituras sociais. Ou seja, nas narrações socialmente produzidas em certos espaços sociais não só temos uma produção simbólica contextual como também uma produção de sentidos que é muito mais profunda e nos revela elementos da sociedade em sua organização atual (REY, 2009, p. 147).

O caminho apontado por González Rey (2009) propicia uma reflexão relativa à atuação do profissional da psicologia no contexto do encarceramento de adolescentes, já que a subjetividade do trabalhador junto ao sistema não está asséptica aos processos institucionais e a sociedade mais ampla. Pelo contrário, são elementos constitutivos da subjetividade do sujeito, os quais são ressignificados por meio de práticas reflexivas que são capazes de desconstruir verdades concebidas como absolutas. Diante disso, me questiono como psicóloga do sistema: Como explorar as brechas de um sistema que tenta impingir a ideia de um pseudocontrole totalizante?

Para tal compreensão, remeto ainda a Jessé de Souza (2012) em *A construção social da subcidadania*, numa discussão que o autor problematiza a noção da desigualdade periférica para além do modelo clássico apontando para a produção de ideia de desigualdade naturalizada. Nessa lógica a predominância dos conceitos de “gente” e “subgente” passou a ser internalizada por meio de uma noção complexa dos processos de constituição da sociedade brasileira marcada pela invasão dos portugueses, atrelada à noção colonial de hierarquização do trabalho, conforme o modelo patriarcal, e atravessado pela herança cultural de escravização dos povos africanos e indígenas.

Essa representação gerou uma compreensão que se articulou à individualização do ato infracional cometido pelo adolescente associada à contínua criminalização da pobreza num processo de retroalimentação. Esse verdadeiro círculo vicioso nos permite interrogar como a contribuição da psicologia, calçada numa noção subjetivista, se tornou mais um mecanismo na alimentação dessa noção segregacionista, desconsiderando a produção de sentidos pelos sujeitos, que se configuram a partir de seu contexto social, pois ultrapassam a interposição institucional sobre seus corpos. Diante dessas reflexões, indago novamente: O profissional da psicologia estaria respondendo apenas à lógica institucional? Quais sentidos os profissionais atribuem às suas práticas frente aos enquadramentos institucionais? Nesse aspecto, pude perceber algumas reafirmações sobre o processo de individualização do ato infracional após observação e análise das narrativas encontradas nos PIA's e nos Relatórios de Desligamento lidos:

Quando a sua internação alega que precisa pagar pelos seus atos (tráfico) e afirma inserção no tráfico antes de ser acautelado. Como já mencionado, a justificativa para as atuações era o fato de se auto-sustentar e sustentar a companheira. A equipe avalia que o processo de responsabilização precisa ser investido, pois o jovem ainda adota uma postura de ser injustiçado por algumas apreensões e medidas recebidas, embora ele consiga entender e cumprir a internação pelo seu envolvimento no tráfico de drogas. Segundo A., este tem procurado pagar sua medida sem se envolver em problemas e ser desligado em breve, alega não dar

motivos para reclamações. Não se mostra motivado a participar das oficinas de pintura e tapeçaria por achar que não lhe será útil lá fora após seu desligamento (PIA).

O processo de responsabilização de J. fluiu muito bem durante a medida e atualmente ele é capaz de entender as consequências por suas escolhas e a possibilidade de fazer diferente de agora em diante. Após completar os 18 anos no dia 04 de janeiro último, J. verbaliza com segurança que não pretende continuar no crime pois não está em seus planos chegar ao sistema prisional. Ele elabora que conseguindo um emprego fixo logo após a medida será mais fácil dar um novo rumo a sua vida. Fala sobre o desejo que possui de não mais fazer a mãe sofrer com suas apreensões e a cada dia se sente mais seguro de que conseguirá manter-se distante da criminalidade. Se mostra implicado na busca por um trabalho formal tanto nos encaminhamentos disponibilizados pela unidade, quanto aos finais de semana quando vai para casa. Diante de tantas evoluções, e das escolhas positivas que vem fazendo, a presente equipe entende que o mesmo já se encontra pronto para retornar ao convívio social e por isso sugerimos seu desligamento da medida atual (RELATÓRIO DE DESLIGAMENTO).

O adolescente apresenta grande dificuldade de estabelecer vínculos ou contato social. Demonstra um comportamento resistente e, até que sinta segurança para estabelecer algum vínculo, tenta amedrontar. Em seu prontuário, é apontado que tal comportamento surge a partir da morte do pai, aos oito anos, única pessoa com a qual L. possuía um mínimo vínculo de afeto. Desde então, emerge o comportamento agressivo na escola e, posteriormente esse comportamento se estende aos demais ambientes. L. passa a ser acompanhado então pelo Conselho Tutelar de J.E é encaminhado também para acompanhamento em saúde mental. Por volta dos doze anos passa a recusar o tratamento médico devido aos efeitos colaterais dos medicamentos ingeridos, e, junto ao irmão W., inicia o envolvimento na prática infracional (PIA).

Dentre outros aspectos a serem observados, é possível destacar um conteúdo recorrente nas narrativas, ou seja, o adolescente não participava da construção dos PIAs e Relatórios de Desligamento. Como já fora discutido anteriormente, esse procedimento revela os processos de mortificação do eu presentes nessas práticas. Esse mecanismo está previsto pelo modelo panóptico de assujeitamento do condenado. A corrente antimanicomial já questionava esses episódios observados nas rotinas dos hospitais psiquiátricos e demais instituições fechadas. Um autor que combateu esse formato que reedita a ideia de um indivíduo incapaz e primitivo, incapaz de decidir os rumos da própria vida, foi o psiquiatra argentino Carlos Sluzki (1997), o qual se sentia extremamente incomodado quando os técnicos não incluíam os pacientes na decisão dos encaminhamentos e medidas terapêuticas ou laborais, dentre outras atividades, no hospital psiquiátrico onde trabalhava. Para quebrar esse paradigma, criou uma metodologia que chamou de sistemas observantes, nos quais colocava profissionais e pacientes em círculo observando as representações que cada grupo apresentava em relação ao outro para quebrar estigmas e despatologizar a concepção médica acerca do sistema. Essa alternativa serviu como uma ferramenta para a conscientização dos

técnicos e pacientes que estavam adoecidos pela lógica panóptica do hospital, e concluíssem de que precisavam quebrar com aquele modelo.

Remetendo a Gonzalez Rey (2003), fica evidente que a consciência se dá por meio de processos comunicativos críticos, com a participação dos sujeitos envolvidos na comunidade de atuação, de uma maneira ativa e atual, sem se prender a prescrições lineares e preditivas. De acordo com esse pesquisador, essa perspectiva se fundamenta na concepção histórico-cultural, inaugurada por Vygotsky, na qual o compromisso da psicologia é de contribuir para que o sujeito rompa com processos de alienação produzidos por discursos e gestos internalizados e, conseqüentemente, objetivados, ditos pelo outro, numa trama entrelaçada entre o simbólico, o emocional, e as condições materiais concretas da configuração social e pessoal que produzem sua subjetividade. Conectando Rey e Sluzki, os quais operam também com uma abordagem sistêmica, a mudança se dá pela implicação dos atores envolvidos na cena, num movimento dialógico de permanente desconstrução e reconstrução das representações e dos modos de convivência.

Nas narrativas dos profissionais, durante o grupo focal, foi possível perceber como a rotina institucional, prescritiva e monótona, afeta o trabalho dos técnicos. O pragmatismo das atividades se prende à produção de resultados por meio de protocolos preestabelecidos que determinam a ênfase no ato infracional, embora os adolescentes sempre tentarem escapar dos estereótipos atribuídos a eles. O vínculo entre os profissionais e os adolescentes fica comprometido, pois não existem sujeitos reconhecidos na relação estabelecida no ambiente institucional, no sentido que possam questionar seus lugares e seus percursos sociais e pessoais. A mudança do adolescente implicaria na mudança de todo o sistema e da sociedade que o produz. Entretanto, se há uma condenação a priori, reduzida ao ato, não há o que discutir para ambas as partes envolvidas no “diálogo”. Essa condição estática impede ou negligencia um sujeito que está em movimento e que ultrapassa ou confronta visões prescritivas. O acaso, o inesperado, e o emergente são ofuscados pelas medidas protocolares, conforme os relatos abaixo:

Mas o interessante, a Carla me fez lembrar que o adolescente no atendimento é um, em uma saída é outro, eu acho que de certa forma, a gente muda também por ser um trabalho técnico né. A gente, talvez até respondendo um pouco a B., eu acho que muda um pouco essa nossa orientação essa nossa vivência né quando você atende um adolescente um jovem e com olhar seu que é seu, próprio do que a gente sabe que a gente conhece, do que a gente acredita, que, às vezes, isso se perde um pouco pelo trabalho técnico, um trabalho de resultado, trabalho de preencher formulário, do trabalho que tem que dar resposta né. Eu acho que isso se perde um pouco nessa orientação seja psicanalítica, seja social, seja ela qual for né a gente acaba se

deixando levar por esse trabalho mesmo que é desenvolvido de forma sempre objetiva né isso talvez se perde um pouco (MAURÍCIO, 2019).

Eu pra falar a verdade, pode ser até uma falha, mas a princípio quando o adolescente chega e eu vou ter esse contato, é muito difícil nos meus primeiros atendimentos eu trabalhar o ato. Muitas vezes eu sei porque ele veio mas eu nem entro em detalhes, o ato em si fica realmente em segundo plano no meu caso eu queria conhecer saber quem que é esse adolescente. Eu lembro quando eu entrei no provisório, a pessoa que foi me orientando né, me ajudando, ela sempre falava: o menino está aqui, ele é meio que responsabilidade sua, você precisa saber dele né. Você precisa ter informações deles, então eu levo isso para mim, então eu sempre quero saber do adolescente que eu acompanho, independente se é da escola é a pedagoga e se tem informação. Ok respeito, mas eu preciso saber desse adolescente como que ele tá nesses lugares assim, e aí, muitas vezes, o ato vai aparecendo já lá na frente sabe. No decorrer das coisas, e não é uma questão que eu me preocupe de imediato, tanto que muitas coisas surgem quando você acha que já conseguiu trabalhar com aquele adolescente, surge algo novo. Como que isso não apareceu antes? E vai surgindo, então não tem como assim, eu penso que a questão do ato vai tá ali na medida o tempo inteiro. E ele vai se apresentando e vai se colocando o tempo inteiro assim, sabe, por isso que eu não tenho essa preocupação, essa fixação assim, nossa eu sei que tem essa questão dessa responsabilização. Mas eu fico pensando nas várias responsabilizações que ele tem dentro desse todo esse eixo que é a medida. É isso que eu acho bacana se vão surgindo as coisas no decorrer e eu acho que, muitas vezes, para dependendo do ato. Um ato muito grave. Tem coisas que não dá. Tem coisas que a gente tem que esperar. Eu acho, você criar um vínculo você tem uma boa relação assim você conhecer adolescente, para você, e tocando e falando algumas coisas, porque você ir de cara abordando. Esse ato eu acho que para mim eu tenho dificuldade nesse sentido, então para o meu trabalho eu deixo o ato no decorrer mesmo da medida, de boa é mesmo da medida, não é uma coisa que eu me preocupe de imediato. Tanto que eu deixo ele muito à vontade: você quer conversar sobre.. Não é uma coisa que eu que eu fico o tempo inteiro voltando assim (CARLA, 2019).

Nos relatos apresentados, a instituição parece definir a atuação do profissional nos vários momentos da sua prática, conforme a perspectiva panóptica, seja pela prescrição de um trabalho que se apresente de uma forma estritamente técnica, seja pelo motivo no qual o adolescente se encontra naquela instituição. Esse aprisionamento mútuo do profissional e dos adolescentes produz um ambiente inóspito para que se possa construir um lugar recreativo e vitalizado. Embora a conclusão desse capítulo possa parecer um pouco melancólica, mas esse foi o sentido implícito revelado nas falas dos profissionais, que expressou algo que estava subjacente aos significados do seu trabalho. Um trabalho que traz consequências para si, para os adolescentes e para a sociedade mais ampla, já que procura ocultar uma complexidade mais ampla, que se entrelaça com as condições produzidas pela desigualdade social, pelo racismo, e pelo tecnicismo que serve ao sistema capitalista.

Como psicóloga, acredito que precisamos repensar nosso compromisso social e nossas escolhas epistemológicas (BOCK, 2001), pois não podemos continuar contribuindo para a permanência desse sistema de base colonial que produz genocídio contra as juventudes negras, indígenas, pobres e periféricas do nosso país, num mundo de extrema agressão às

políticas públicas que visam garantir os direitos fundamentais, pelo caráter neoliberal e violento do capitalismo atual. A politicidade de nossas práticas tem que ser assumida longe de qualquer ilusão objetivista, tecnicista ou de uma pseudoneutralidade. Toda escolha é ideológica. Então que façamos a nossa com protagonismo. Esse ímpeto de cidadã emerge da voz de alguém que, também, está dentro do sistema socioeducativo e participa da sociedade que está aí, nesse momento histórico, marcado por ataques brutais à natureza, pela extrema exploração do trabalho humano, pelos altos índices de desemprego, e demais mazelas.

Consciente ainda que a ordem social imperativa não conseguiu e possivelmente irá demorar em demasiado a transcender os modelos punitivos para lidar com algo que foge o esperado, que está à margem no reconhecimento de suas mazelas e modos de funcionamento. Acreditamos que o encontro com esses adolescentes permita mesmo que por pequenos instantes, brechas de vida nessa liberdade que não está restrita somente pela implicação de uma medida judicial (medida socioeducativa), está retirada pela sua condição de existência como descreve Mbembe (2016, pg. 144) citando Martin Heidegger: “Martin Heidegger defende que o ‘ser para a morte’ é a condição decisiva de toda liberdade humana verdadeira. Em outras palavras, se é livre para viver a própria vida somente quando se é livre para morrer a própria morte.”

Reconheço que repensar a prática da profissão que escolhi no contexto de execução de uma medida socioeducativa de privação de liberdade, se configura como um primeiro passo na desconstrução de uma atuação determinista institucionalizada que se apresenta como elemento estruturante do processo de exclusão desses adolescentes. Ao possibilitar a reflexão crítica dessa prática, reconheço também que o trabalhador em seus processos de trabalho está atravessado por uma lógica instituinte e violenta que muitas vezes repete o sentido imposto não por desconhecimento ou por não conscientização. No entanto, o próprio profissional também está imerso numa constituição subjetiva social entrelaçada por expectativas, pela sua história, pela história dos outros trabalhadores com quem divide o espaço, pela história dos adolescentes atendidos, pela história de constituição da instituição na qual trabalha e pelo lugar social que tal instituição ocupa na ordem social.

5 O ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROFISSIONAL E O APRISIONAMENTO DO SUJEITO

Ao descortinar as práticas dos profissionais e como eles a percebem e se percebem nesses processos, faz-se necessário a leitura do contexto de trabalho na tentativa de localização desse sujeito. Não se pretende aprofundar na realização de uma análise institucional, mas desenvolver uma discussão, mesmo que preliminar, numa tentativa de contextualização das condições de trabalho que proporcionam as atividades profissionais que, em vários momentos, se tornam práticas institucionais produzidas em um processo de mútua alimentação na qual o aprisionamento do sujeito se mostra posto tanto para o profissional quanto para o adolescente atendido.

Nesse aspecto, Jacques Ardoino e René Lourau, no livro *As pedagogias institucionais*, problematizam que instituição representa uma noção produzida pela análise, que, ao mesmo tempo, que interpreta, gera um “objeto imaterial”, porém atravessado por relações complexas situadas em fronteiras diversas. O significado atribuído à instituição contribui para a construção de distintos sentidos subjetivos no confronto com as subjetividades que participam da organização, articuladas com as prescrições e protocolos do contexto institucional. Os autores por sua vez, delimitam a organização como:

O estabelecimento são os muros, os locais, o mobiliário, tangíveis e visíveis, os agentes com, caso necessário, o uniforme que veste, atestando o pertencimento ao aparelho. São, ainda, as estruturas da organização, a hierarquia, os horários, o emprego do tempo, os regulamentos – já menos evidentes, mais abstratos, porém, apesar de tudo, perceptíveis porque explicitamente significados, afixados, codificados (escritos, graduações, galões, atitudes mais ou menos sistematizadas, estatutos e etc.) (ARDOINO; LOURAU, 2003, p.18).

Assim, dentro de um contexto macro temos a organização do Sistema Socioeducativo de Medidas de Privação de Liberdade, e, em um contexto micro, as Unidades Socioeducativas. Entretanto são territórios que apresentam interseções, mas que se confrontam, se intercambiam, e se retroalimentam, por se tratar de sistemas vivos constituídos por seres que ali interagem e constroem modos de se relacionar de forma recursiva (SLUZKI, 1997). Neste Sistema, as leis, metodologias, estatutos, quantidade de trabalhadores e regras em geral são as mesmas para todas as Unidades Socioeducativas, considerando pequenas variações em relação às estruturas físicas. Mesmo diante de orientações de trabalho padronizadas, cada Unidade Socioeducativa apresentava uma peculiaridade no entendimento e formas de organização para execução das orientações. Estas peculiaridades apareceram no

discurso dos profissionais, principalmente por influência dos modelos de formação adotados pelas equipes para os atendimentos técnicos e produção dos documentos, bem como pelo olhar que os profissionais manifestaram das suas atribuições nas equipes técnicas. Na verdade, são sujeitos distintos que se organizam para produzir suas atividades, os quais ressignificam suas práticas, mesmo que não conseguindo escapar do modelo prescrito, conforme os relatos abaixo:

(...) o que era esperado que eu tinha que escrever do ato, falar do ato, o que o menino reflete do ato, porque aí a causa da entrada na criminalidade, porque que eu tinha que entender, porque que ele praticou o ato. Qual a motivação, o quê que aconteceu aí na sua vida, então eu fiquei muito formatada nisso mesmo, o que será esperado de mim, meus relatórios realmente assim: falar do ato, qual a causa, porque que eu acho que o menino envolveu. E, e aí depois a gente fala um pouco do menino. Mas e aí eu acho assim, que eu mudei de unidade, eu estava em outra e agora estou no S. C. E aí eu vejo algumas diferenças, eu acho que às vezes que o psicólogo nem sabe muito bem qual seu trabalho, a gente fica perdido, porque no H. eu vi que era de uma forma e no S. C. eu vejo que é de uma outra forma, e aí eu falo: Nossa! Inclusive lá eles nem escrevem eixo ato e trajetória infracional sou eu que escrevo isso lá, eu percebo, e lá eles falam dos acompanhamentos psicológicos (...) (JOICE, 2019),

(...) e é muito engraçado porque teve gente que chegou no S. C. acho que era de outra Unidade, porque na minha Unidade era tudo certinho: porque o psicólogo fazia isso, o serviço social fazia aquilo. Aqui a gente faz tudo! Aí eu falo assim: Eu acho aqui tão fragmentado! E você acha assim! Eu achava o H. muito mais fluido, a gente era referência, então a gente tinha que fazer tudo mesmo, depois que a gente mudou, precisamos fazer as mini-equipes, acaba que a gente trabalhava mais fluido, a gente atendia sempre junto e tal, e aí você chega eu cheguei. Achei bem mais separado mas tem gente que acha que mal, que separado era o dela (JOICE, 2019).

O olhar criminalizante imposto ao trabalho dos profissionais, conforme a fala de uma participante: “*falar do ato, qual a causa, porque que eu acho que o menino envolveu*”, ilustra como a atividade fica restrita à sua prescrição. A voz dos adolescentes se torna silenciada quanto às suas versões acerca do seu envolvimento com o ato infracional, e suas histórias são reduzidas a um único momento condenatório, desconsiderando as demais experiências e potencialidades dos sujeitos. Entretanto, a conversa estabelecida no grupo focal e durante a coleta dos PIA’s e Relatórios de Desligamento, dentre outras conversas mais informais, mostrou que a oportunidade de dialogar acerca das variações entre as Unidades e os profissionais, produziu uma possibilidade para que produzissem diversos questionamentos sobre o que seu trabalho representa para si, bem como o que seria esperado da sua prática naquele contexto institucional. Esse indicador revelou a necessidade de se criar espaços de conversação para uma práxis freireana fundamentada na dialogia entre ação/reflexão/ação (FREIRE, 2001). Por outro lado, reter a avaliação do trabalho apenas nos protocolos

institucionais, sem contextualizar suas funções dentro de uma sociedade marcada pela desigualdade social, pode corroborar para a justificação de certa reprodução da lógica prescritiva e da reificação do determinismo punitivista.

A ênfase nos aspectos funcionais e utilitários da instituição, em detrimento de suas funções simbólicas, o esquecimento do imaginário – individual, grupal ou social – como capacidade de representar coisa diversa daquilo que já está aí, isto é, a faculdade de invenção e de criação, reforçam a reprodução no seio dos sistemas e minimizam a importância do projeto, no sentido sartreano do termo (ARDOINO; LOURAU, 2003, p.19).

Em prosseguimento às reflexões propiciadas pelo momento grupal, adentramos nos aspectos formativos do curso de psicologia que cada participante compartilhou durante a sua trajetória estudantil e profissional. No início do diálogo, os profissionais se apresentaram e falaram sobre quando haviam concluído o curso de psicologia, bem como se adotava alguma ênfase em uma abordagem teórica específica ou de modo mais policêntrico, ou ainda, se deu continuidade aos estudos nesse campo. A média de tempo de formação dos profissionais foi de mais ou menos 11 anos, sendo que tiveram orientação teórica diversa, como a psicologia social, a sistêmica e a psicanálise. A maior parte fez pós-graduação em áreas diversas da adolescência e juventude. Na sequência, foi interrogado se eles avaliavam que, durante a graduação, tiveram disciplinas que deram uma base para que se pudesse chegar à prática profissional com adolescentes. Nesse aspecto, afirmaram que sim, foi uma espécie de “pontapé” inicial, mas que, especificamente, para o trabalho, eles contaram com a vivência em outras instituições, com o contato com outros profissionais, como também ampliaram seus estudos para além da psicologia, em busca de um exercício interdisciplinar. Quanto a esses pontos, foram produzidas as seguintes narrativas:

Acho que pode ter contribuído, pensando na época que eu estudei... Quando a gente chega pra trabalhar com o adolescente aí vamos entender deste mundo que não estava posto pra gente enquanto estávamos na faculdade. A gente vai pincelando as coisas, não me recordo de ter estágio (Ah! se tivesse um estágio nessa época eu queria tanto fazer...). Mas assim, contribuiu, ajudou pelas disciplinas que eu tive pelos professores que tinham um conhecimento e que ajudou assim, deu para dar um pontapé inicial. É claro que no trabalho no convívio da relação com os outros profissionais, isso contribui demais. Eu acho que contato com outros profissionais acho que foi enriquecedor, no meu caso para o meu trabalho e para minha atuação.) (CARLA, 2019).

Eu acho que a faculdade abre portas, ela mostra possibilidade. Eu cheguei ao sistema não posso deixar de valorizar o que a faculdade fez porque foi me abrir a possibilidade. Eu entro para o socioeducativo pela graduação porque eu não conhecia e eu não sabia nada do que fazer na área de atuação. A partir disso, logicamente, a gente tem que buscar conhecimento né; a gente busca outras formas de entender um pouco a história do sistema. E eu venho de uma área também, eu

tenho um percurso também na área privada de educação que eu trabalhei em escola infantil. Foi onde eu tive uma base para entender essa evolução né da criança, do adolescente jovem né. Então eu passo a entender um pouco esse desenvolvimento como que isso se dava na educação infantil e concomitante a isso, eu fazia alguns trabalhos voluntários na comunidade lá perto de casa. Isso também me traz uma luz diferenciada né. Eu acho que eu juntei isso tudo (...) (MAURÍCIO, 2019).

Eu acho que contribui, mas não é suficiente. A gente vai para o mercado, a gente precisa a cada política, a cada trabalho que você está inserido, você precisa compreender ali o funcionamento específico, precisa estudar mais. Eu particularmente precisei estudar muitas coisas além da psicologia inclusive (...) (JOICE, 2019).

Na sequência, foi questionado ao grupo como eles percebiam a prática da psicologia nesse contexto a partir da contribuição das diversas formações. Os profissionais então apontaram que em determinado período, a orientação para o trabalho partiu da escolha política da organização pela via da psicanálise, e como, de certa forma, tal escolha limitou a percepção de alguns profissionais, pois a problematização da vivência é importante para a formação para além da base da graduação e das questões teóricas. No entanto, esse confronto entre a teoria e a prática é fundamental, pois os questionamentos teóricos acerca da prática, e da prática em relação à teoria, geram avanços tanto empíricos quanto acadêmicos, ou seja, uma dimensão não amplia seu olhar sem a participação da outra (REY, 2015). Por sua vez, a formação teórica no campo da psicologia, na sua grande maioria, tem sido pautada por modelos eurocêntricos e clínicos, sem discutir aspectos da realidade brasileira e do continente latino-americano. Basta observar os currículos das faculdades brasileiras que se verificará um pequeno número de disciplinas e estágios dedicados à psicologia social (BOCK, 1999). Afinal, que juventudes e adolescências estudamos nas nossas universidades? Quais os pressupostos para se compreender essas subjetividades marcadas pela diversidade étnico-racial, de gênero, e de classe social? As narrativas dos profissionais corroboram com essa perspectiva de adotar um olhar contextualizado e de práticas interdisciplinares:

Acho que vai contribuindo mesmo pra própria formação, quando você pensa na graduação não tem, a gente sabe que não tem nada posto dado ali né. É claro que você pensar a psicologia em si, ela te dá um suporte para esse trabalho com adolescente; só que hoje pensando que quando eu cheguei na época né. Foi em 2011, assim, era muito forte a questão da psicologia, da psicanálise, e isso era uma soberania. Então seu trabalho, às vezes, ficava um pouco limitado, eu penso. Hoje, eu acho que você tem mais (...) você consegue transitar melhor sabe, você transita melhor. A graduação te dá esse suporte, mas eu acho que no trabalho em si, quando você tá lá, é claro que você recorda muito, você coloca muito que você aprende, mas é naquele contato diário ali, e com as outras eu acho que é importante assim, com os outros profissionais que você vai construir aquele trabalho. Pensar só na psicologia para construção daquele trabalho eu acho que não dá (CARLA, 2019).

Eu acho que o socioeducativo né, por muitos anos, ele foi dominado pela psicanálise né. Eu inclusive, não só as medidas em meio fechado mas também as medidas em meio aberto né. Havia até uma questão assim que você só entrava no sócio se você tivesse essa orientação psicanalítica. Eu já ouvi assim de vários colegas que não necessariamente tinha, mas tinha que dizer que tinha e tinha que se apropriar de alguns jargões e vamos embora, e é uma crítica aqui que eu faço assim (...) (JOICE, 2019).

Então acho que isso que a Carla traz hoje né. Hoje eu trabalho, eu acho que tá mais fácil de lidar, você não tem essa questão muito forte né. Você pode transitar esse olhar né você não precisa usar, como isso é ótimo né. Os jargões, pensando que era isso mesmo tinha que ser toda uma forma de falar de apresentar, de apresentar o estudo de caso do Adolescente. E aí, eu me recordo, isso um pouco da minha época do provisório, foi bem difícil (RENATA, 2019).

Como podemos observar, nas falas acima, há a imposição de um olhar monológico, e até dogmático, em certo sentido, por meio da adoção do arcabouço psicanalítico, como modelo hegemônico para se trabalhar as relações. Ao se utilizar jargões para o enquadramento das experiências e expressões dos adolescentes, como forma prescritiva de interpretar e nomear a realidade, sem a inclusão do sujeito e a contextualização do seu percurso de vida, revelou um problema epistemológico e político que merece ser problematizado no campo de produção do conhecimento psicológico. O vício de achatar a realidade com visões teóricas descontextualizadas, no exercício profissional, produz uma série de equívocos e processos de alienação. De acordo com González Rey (2015), o conhecimento avança no confronto, e no questionamento, sem prescrições preditivas e lineares, no qual teoria e prática se tencionam permanentemente através de zonas de comunicação que geram novos significados e sentidos subjetivos para os sujeitos envolvidos em cenários dialógicos.

Por outro lado, esses episódios não retiram a relevância das contribuições da teoria psicanalítica para o trabalho socioeducativo junto a adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade, e em condições de privação de liberdade. O problema está na relação estabelecida por alguns profissionais com o campo do conhecimento, ao adotar teorias como se fossem dogmas ou doutrinas, sem qualquer questionamento ou como se a teoria fosse um reflexo direto da realidade, tal como propunha a perspectiva cartesiana (REY, 2015). A psicanálise apresenta aspectos teórico-conceituais e técnicos importantes para o trabalho clínico e social, como a ideia da dimensão inconsciente na constituição do psiquismo humano, os processos transferenciais e contratransferenciais, o adoecimento no mundo do trabalho, dentre outras abordagens desse campo. Entretanto, não se pode reduzir o olhar frente à complexidade de fatores que contribuem para a violência contra crianças e adolescentes das camadas sociais vulnerabilizadas perante a desigualdade social, racial, e de gênero, apenas pelo viés psicanalítico. Isso produziria um reducionismo ofuscante diante uma realidade tão

complexa. Desse modo, os profissionais da psicologia que participaram dessa pesquisa, nos indicaram a necessidade de uma formação inter e transdisciplinar, para desenvolver uma visão mais contextual e pertinente diante do problema aqui discutido.

Sendo tal vivência predeterminada, alguns efeitos foram percebidos diante da construção das atribuições dos profissionais na organização, refletindo em práticas individualizantes ao criminalizar os adolescentes, entendidos como autores responsáveis pelo seu fracasso social. Percebemos que essa lógica se liga a discursos técnicos que atribuem a causa do problema a falhas ou ausências da figura paterna, as quais comprometeram o controle das pulsões, e contribuíram para o desenvolvimento de uma personalidade perversa, como é comum de se observar nos relatórios técnicos, fundamentados em suposições de base psicanalítica. Esse tipo de olhar pode ser percebido nas narrativas abaixo:

(...) a nossa metodologia é baseada nessa questão da responsabilização do Adolescente. É baseada na psicanálise, eu acho que aí o papel do psicólogo tinha um papel muito importante, acho que até de destaque em relação aos demais, porque trabalhava o sujeito né na sua singularidade. A sua responsabilização aquele trabalho que você vai ter com sujeito, mas eu acho que era um trabalho assim é uma perspectiva mais da responsabilização individual. Você né que escolhe, você que tem que ser funcionar fazer suas coisas depende de você, é uma coisa que eu critico por ser uma coisa mais individualizante (...) (JOICE, 2019).

Mas o interessante, a Carla me fez lembrar que o adolescente no atendimento é um, em uma saída é outro, eu acho que, de uma certa forma, a gente muda também por ser um trabalho técnico né. A gente, talvez até respondendo um pouco a B., eu acho que muda um pouco essa nossa orientação essa nossa vivência né. Quando você atende um adolescente, um jovem, e com olhar seu que é seu, próprio do que a gente sabe que a gente conhece, do que a gente acredita, que, às vezes, isso se perde um pouco pelo trabalho técnico, um trabalho de resultado, trabalho de preencher formulário, do trabalho que tem que dar resposta né. Eu acho que isso se perde um pouco nessa orientação, seja psicanalítica, seja social, seja ela qual for né, a gente acaba se deixando levar por esse trabalho mesmo que é desenvolvido de forma sempre objetiva né isso talvez se perde um pouco (MAURÍCIO, 2019).

Em termos burocráticos, as abordagens que dialogam com o campo da psicologia social, também, se tornam aprisionadas por rotinas, protocolos e cobranças de resultados preestabelecidos. Ou seja, se tornou um problema sistêmico que reforça práticas psicologizantes de controle social sobre os adolescentes, impedindo que haja a emersão do sujeito atendido no contexto das discussões e encaminhamentos acerca do seu caso e da sua história de vida, por meio do envolvimento da sua rede de relações e dos equipamentos das políticas públicas. Esse procedimento rotineiro acaba promovendo uma lógica institucional de individualização do ato infracional.

Todo esse caráter técnico e burocrático, se efetiva pela determinação de um olhar teórico apriorístico, enviesado, que determina a interpretação do profissional e direciona seu

trabalho de um modo a ocultar o sujeito atendido. Contraditoriamente, os profissionais adotam uma prática discursiva, na qual, as possibilidades reflexivas, e de tomada de consciência do adolescente, sobre sua condição criminalizada, se inicia somente dentro da instituição. O poder instituinte (HESS, 2005), de manutenção de um lugar punitivo, corretivo e prescritivo, destinado a um indivíduo estigmatizado como portador de alta periculosidade, delimita causas para a justificação dos atos infracionais e produz, assim, supostas soluções para a recuperação de um caminho que se tornou tortuoso, e necessita de retidão.

Esse processo de retroalimentação, entre o condenado e o aparato condenatório, constituído por técnicos, seguranças, policiais, e a instância judicial, produz uma cultura organizacional que aprisiona todos os agentes envolvidos nesses procedimentos institucionalizados que ocultam as relações de desigualdade social que configuram a sociedade brasileira (SOUZA, 2012). A judicialização e a militarização das práticas institucionais para explicar tais atos, sufocam qualquer ação libertadora que possa romper com essas condições opressivas (SOARES, 2019).

Outro aspecto importante desse processo institucional de produção de sentidos e sistematização de uma prática determinista que aprisiona os sujeitos, diz respeito ao tecnicismo como ferramenta de execução de tal lógica. Mesmo se o profissional faz um movimento de interrupção dessa lógica, ele é chamado de volta de qual lugar?

Exatamente essa questão do técnico e tudo o técnico você tem que apresentar, você tem que demonstrar com o seu trabalho a sua singularidade com a subjetividade do menino né, ao mesmo tempo, tem um estudo de caso. Tem que falar nada né! Isso já aconteceu comigo algumas vezes né, de atender menino duas vezes, e aí já tinha estudo de caso depois, ou seja, eu tinha resposta do menino. Eu tinha nem criado vínculo com o menino. Aí eu levei isso para a reunião, e foi assim, foi muito desagradável, que eu tinha que falar, eu tinha que conhecer eu tinha que dizer da história né. Então são exatamente, o que a gente precisa fazer como trabalho técnico né. E o que a gente faria uma forma que a gente aprende né, que a gente tem como conhecimento teórico e prático né dos nossos estudos né para chegar ao sistema (MAURÍCIO, 2019).

(...) eu ainda não tenho elementos, pela minha formação, por eu ser psicólogo. Eu preciso de tempo, eu preciso de um tempo a mais para essas coisas serem trabalhadas, e aí eu acho que é isso. No relatório, já que a gente tem que apresentar, eu acho que é colocar isso, é uma construção, o adolescente não sai responsabilizado do dia para a noite. E é isso que você quer que eu fale, que ele falou que quer sair daqui, eu te apresento isso. E é isso que ele vai falar no meu primeiro atendimento: quero sair daqui e estou arrependido. Agora, se isso for uma construção, muita coisa vai aparecer (...) (MAURÍCIO, 2019).

Estou em um momento de repensar meu trabalho, minha prática, e eu pensei: o que é esperado do psicólogo? Quando eu entrei no sócio, você responde pelo eixo: ato e trajetória infracional. Então você escreve sobre isso. Ah tá! Aí que o que era esperado que eu tinha que escrever do ato, falar do ato, o que o menino reflete do ato, porque aí a causa da entrada na criminalidade, porque que eu tinha que

entender, porque que ele praticou o ato. Qual a motivação, o quê que aconteceu aí na sua vida, então eu fiquei muito formatada nisso mesmo. O que será esperado de mim, meus relatórios, realmente assim: falar do ato, qual a causa, porque que eu acho que o menino envolveu. E aí depois a gente fala um pouco do menino (JOICE, 2019).

Aí você fica ali, não posso colocar isso ou aquilo, eu, por exemplo, falo muito de família, mas não posso colocar... Já teve gente que chegou pra mim e disse: você colocou um monte de coisa lá que é minha (CARLA, 2019).

Você não acha que essa pergunta, isso descaracteriza um pouco pra gente no nosso trabalho, porque você começa a direcionar o quê que você quer, o que você precisa dele. Você começa a entender isso, que você precisa da resposta como um todo, porque você tem tempo para (...) (MAURÍCIO, 2019).

(...) eu falo o seguinte, no dia a dia você acaba se tornando também um fazedor de pergunta, porque aquilo que faz o trabalho movimentar, aí você sai um pouco do quê que você é como profissional para ser aquilo que você precisa ser no trabalho, você sai um daquilo que você é como psicólogo, para atuar como um todo, de pergunta/resposta - um técnico - para você atender as demandas que são urgentes né. Sempre corridas,...(MAURÍCIO, 2019).

As narrativas apresentadas durante a discussão realizada no grupo focal foram recorrentes em explicitar como o aspecto técnico imposto pelas premissas institucionais anula ou negligencia a subjetividade dos profissionais de psicologia, e, conseqüentemente, dos adolescentes atendidos, ao estabelecer um padrão do formato dos relatórios a serem produzidos, bem como da relação com os adolescentes privados de liberdade, já que as trocas acerca da percepção do sistema são cerceadas ou reguladas. Nesse ponto, González Rey (2003), é muito enfático ao defender a emergência de uma Teoria da Subjetividade, a qual já vinha construindo desde os inícios da década de 90, quando ainda trabalhava na Universidade de Havana. A maioria das abordagens de diferentes concepções do campo da psicologia ofuscou o sujeito ou foi indiferente à subjetividade constitutiva do sujeito, na sua singularidade pessoal e social. No entanto, algumas delas trouxeram o sujeito para o centro da discussão, como é o caso do humanismo, ou mesmo ventilaram aspectos da subjetividade associados à história do sujeito como a própria psicanálise foi pioneira e revolucionária nesse ponto, assim como a teoria da personalidade. Contudo, de acordo com González Rey (2003), não deixaram de ser contaminadas por leituras homogêneas ou focadas em certos fragmentos do sujeito, devido a resquícios do positivismo, como a questão libidinal e bioenergética, tão evidenciada pela psicanálise.

Como ressalta o pensador cubano, a subjetividade se constitui por articulações complexas que integram toda a diversidade de experiências que o sujeito compartilha na sua história pessoal e social, de forma consciente e inconsciente, as quais se expressam de forma singular, no momento atual de suas manifestações, pela capacidade criativa e recriativa do

sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é irrepetível e único, e seus sentidos subjetivos nunca são captados de forma direta, já que se manifestam em configurações subjetivas que integram níveis simbólicos, emocionais e materiais do momento vivido nas suas relações sociais e pessoais. A subjetividade representa a dimensão mais ampla do sujeito, na qual estão constituídos todos os registros da sua trajetória histórico-cultural.

Desse modo, a subjetividade se configura numa zona de sentidos que são produzidos de forma sistêmica, complexa e dialética, como enfatiza González Rey (2015), nas relações estabelecidas no campo relacional que o sujeito se situa. Sendo assim, os profissionais não estão imunes aos processos institucionais, sociais e pessoais envolvidos na trama do seu atendimento junto ao adolescente. Um profissional assujeitado nunca vai emancipar o adolescente, já que está também aprisionado nas amarras institucionais. No mais, se trata de uma simples retórica referente a um sujeito abstrato, sem raça, cor, classe e gênero, dentre outras dimensões constitutivas da subjetividade. Afinal, qual sujeito a psicologia retrata?

Dentro dessa retórica, se ouve a pretensa “ressocialização” dos adolescentes, pela via da garantia de direitos, supostamente concretizadas pelos eixos da medida. Todavia, é preciso indagar: Como alterar a perspectiva de vida dos adolescentes sem alterar uma sociedade marcada por relações de extrema desigualdade social? Qual o lugar social ocupado pelo psicólogo/a que, mesmo timidamente, em meio à lógica institucional se propõe ao reconhecimento do sujeito e à garantia dos seus direitos fundamentais, diante de uma sociedade que não ampara tais sujeitos e se apresenta de forma segregatória, criminalizante e racista? Cabe apenas à medida socioeducativa o último ponto de apoio para esses adolescentes e ao relatório o instrumento de justificativa de “dever cumprido” perante as outras instâncias sociais que compõem a rede de proteção?

Frente a essas indagações emergidas da contextualização das condições de trabalho desses profissionais, na relação com a instituição, a sociedade, e o adolescente, remeto para a discussão de uma das possíveis consequências dessa situação que revela uma necropolítica subjacente a esses procedimentos.

5.1 Um lugar para não existir? A invisibilidade social e o processo condenatório

As falas relatadas abaixo são muito ilustrativas do significado que o trabalho dos profissionais vai adquirindo com o decorrer do tempo na instituição, tornando-se um lugar que legitima uma impossibilidade de se existir. Isso representa uma revelação muito grave quando se observa as práticas genocidas no nosso país, voltadas para a juventude periférica,

negra e parda. Na verdade, parece que a morte simbólica, vivida nas instituições pelas quais esses adolescentes transitaram, como escola, polícia, crime, e sistema socioeducativo, de forma efêmera, prediz a morte física de uma vida a ser exterminada. Essas revelações corroboram com as discussões levantadas por Giorgio Agamben (2010), quando relata a história condenatória do *Homo Sacer*, desde a História Antiga, num momento que não se distinguia entre direito religioso e penal, no qual a morte representava um sacrifício a ser ofertado às divindades, como um ato de limpeza e purificação. Esse tipo de procedimento foi praticado também na Idade Média, através da Inquisição, e atravessou a história do mundo ocidental, numa lógica de que alguns seres humanos (*homo*) são matáveis - aqueles classificados como impuros, perigosos, e inferiores -; e, dessa forma, necessitam ser sacrificados (*sacer*); e outros são não matáveis, por serem concebidos como soberanos e superiores. Numa sociedade capitalista, essa dicotomia ainda prevalece para manter a hegemonia necessária para o enriquecimento da elite. Porém, através de um discurso criminalizante e individualizante, como tentei demonstrar neste estudo.

Obviamente que, essa condição mórbida, afeta a saúde dos trabalhadores do sistema socioeducativo, como também, e, principalmente, a sanidade dos adolescentes que estão ali vivendo as consequências dessa cadeia de fatos condenatórios. A situação se torna extremamente frustrante e desanimadora, como se lê na fala de uma psicóloga que participou do estudo: “...mas a gente vai ter que trabalhar e trabalhar com o que tem e, muitas vezes, a gente não tem nada para trabalhar, então às vezes você fica muito desanimada!”. Esse lugar de não existência retira qualquer possibilidade de construir outras histórias que não sejam aquelas prescritas pela condenação. Diante disso, reitero as narrativas relativas a essas questões, apresentadas pelos participantes da pesquisa:

Quem vai me dar uma resposta mais rápida? Então eu falo com você, com você, com o fulaninho, com o ciclâninho... (JOICE, 2019).

E aí muitas vezes quem dá o retorno, se torna a referência. (JOICE, 2019).

Quem dá a notícia boa! Eles falam muito isso: fulano dá notícia boa, você dá notícia ruim! Então quem dá notícia boa, eu vou ali. (CARLA, 2019).

(...) o que a gente pode fazer diferente, quê que falta né, sempre falta (...). (RENATA, 2019).

(...) mas aí vem essas coisas e te deixa desanimado... mas eu acho que é uma política que você poderia ter os olhos voltados muito mais, poderia ser feito um outro trabalho que poderia mudar muita coisa. É muito ruim você atender um adolescente, acompanhar um adolescente, sair dali e não ter muita perspectiva e às vezes a perspectiva é acabar voltando da forma como ele chegou na internação, é ruim demais você não poder oferecer muita coisa e ver que muita coisa poderia

acontecer de forma diferente, então acho que isso é bem frustrante, trabalhar na internação nesse ponto é bem ruim, e os vários atravessamentos, tem uma questão do juizado, às vezes você recebe um adolescente e pensa: meu Deus! Porque que esse adolescente tá aqui, não era pra ele estar aqui! Será que ninguém viu? Será que foi passando e ninguém olhou para ele e ele tá aqui, não era para ele estar aqui, mas ele está lá, mas a gente vai ter que trabalhar e trabalhar com o que tem e muitas vezes a gente não tem nada para trabalhar, então às vezes você fica muito desanimada! (CARLA, 2019).

(...) eu já tive casos que eu ficava extremamente frustrada, tinha um menino que eu acompanhei recente, que não dá conta de ler nem escrever, para ele fazer um curso de culinária dentro da Unidade a pessoa que ministrou o curso teve que readaptar o curso pra ele, porque ele não sabia ler as medidas, ele não sabe ler a receita e ele queria fazer o curso e teve que readaptar. Aí você pensa: o que vai ser desse menino, nesse mundo? Que não dá conta de ler nem escrever... Eu pela experiência com outro menino que eu levei ele em uma instituição parceira e ele não sabia escrever, ele queria ir aí eu fui lá vou lá vou tentar esse trem, eles falavam: não tem como! Ninguém vai, as empresas não absorvem esse tipo de público sabe, e o curso que a instituição parceira dava, era um curso assim, aquele curso de 5 dias, aí o menino tinha que escrever sabe. Foi muito frustrante para mim e para ele porque a sociedade não recebe de braços abertos esses meninos, então a gente tem que agarrar né, nosso objetivo de trabalhar com adolescente tentar fazer alguma diferença na vida dele, tentar fazer uma coisa, uma coisinha outra ali mas... (JOICE, 2019).

De uma maneira geral, no campo da psicologia clínica e social, se defende com veemência o lugar da escuta, como momento privilegiado de dar voz ao sujeito, no sentido de compreender e acolher suas demandas e anseios. Esse tipo de concepção foi recorrente, também, entre os participantes deste estudo. Todavia, pelos relatos apontados acima, ficou muito evidente que constitui um lugar que o sujeito é subtraído. Então, indago: Como construir um lugar de escuta nesse trabalho para os sujeitos que ali estão, sejam os funcionários ou adolescentes? Em contrapartida, os adolescentes solicitam respostas: Quais respostas seriam essas? O vínculo com o sujeito atendido é mediado pelas respostas que o profissional concede? Em que medida, a atribuição ao profissional da psicologia de apenas falar do ato infracional permite que ele responda pelo processo reflexivo do adolescente? Nessa vacuidade, será que o profissional da psicologia, na execução da medida, não estaria fazendo o papel do juiz, em meio a tanta precariedade no seu campo de trabalho?

No ínterim, de perguntas e respostas, se encontram os adolescentes. Adolescentes invisíveis diante de uma sociedade que segrega, mas, que ao mesmo tempo, faz uso dessa segregação. Os eixos da medida socioeducativa, de acordo com os dispositivos jurídicos e institucionais, visam a garantia de direitos fundamentais com perspectivas de reconhecimento desses sujeitos como cidadãos. Contudo, é necessário perguntar: Como lidar com essa complexidade de fatores, com um tempo de trabalho reduzido e precário, com esses sujeitos adolescentes que tiveram suas vidas familiares vulnerabilizadas, suas trajetórias escolares

interrompidas, suas qualificações para o trabalho negadas? Mais uma vez, aparece aqui a noção de que o sistema socioeducativo é desfecho de um desastre vital, e prognóstico da inexistência de um futuro.

Isso me veio uma outra questão: o papel da equipe em relação ao tempo que o adolescente vai ficar lá. Porque em tese quem decide quanto tempo o adolescente vai cumprir a medida é a equipe! E a gente fica falando: a medida depende de você, sempre vai dizer quanto tempo você vai ficar aqui, mas não sei! Ai ele volta pra gente: mas não sei! É você que vai ter que dizer porque eu não sei, aí particularmente eu acho que vai depender da equipe que ele está sendo acompanhado, com algumas equipes ele vai embora mais rápido, com outras ele fica mais tempo, pelo menos isso na minha prática, eu vejo isso muito nítido. Semana passada minha colega até falou: nossa! Se esse menino estivesse com outra equipe ele já teria ido embora! Então assim: depende do menino ou da equipe? Depende da equipe (JOICE, 2019).

(...) então assim, eu acho que pra mim, ser psicóloga num centro socioeducativo além de ser frustrante, eu carrego uma carga muito pesada de ficar decidindo quanto tempo esse menino vai ficar privado. Não seria a função do psicólogo, mas...(JOICE, 2019).

Essa tendência que os técnicos apresentam de decidir e definir a vida das pessoas, já era observado por Sluzki (1997), na década de 1970, nos hospitais psiquiátricos. Um olhar prescritivo diante de alguém que é tratado como perigoso ou incapaz. O discurso retórico de promover protagonismo juvenil não se revela na prática de muitos profissionais, não só da psicologia, mas das demais áreas que atuam no sistema. Aliás, é um equívoco não considerá-los como protagonistas, pois protagônico é que aquele que se coloca na linha de frente da batalha de uma guerra. Esses adolescentes estão diante de fuzis e submetralhadoras nas guerras genocidas do contexto atual. O mais adequado seria defender a politização desse protagonismo, para que não caiam na vala do extermínio.

Diante disso, no próximo item, trato dos demais impactos provocados na subjetividade dos profissionais da psicologia, frente a precarização do seu trabalho e o esvaziamento da sua atribuição social.

5.2 Um trabalho frustrante: “não se tem nada para ofertar”

As medidas socioeducativas em meio fechado privam o adolescente das possibilidades emancipatórias, e parecem acentuar seu lugar social de segregação social, pois é ilusório acreditar que se inclui o sujeito na sociedade isolando-o dessa mesma sociedade. Dentro desse contexto, não se observou a possibilidade de promoção dos sujeitos, pela sua condição de privação de liberdade, no sentido de se conseguir ofertas alternativas de trabalho, trabalhar os

vínculos familiares, e de alcançar avanços nos seus processos de escolarização, como também propiciar práticas esportivas e culturais, dentre outras atividades. Como bem ressalta Sluzki (1997) e Marques (2005), as nomeadas “instituições totais”, pelo seu caráter isolacionista, não promovem trabalhos em redes articuladas de promoção do acesso aos direitos fundamentais, por meio de ações intersetoriais.

Essa forma exclusivista de se dedicar apenas à condenação do ato infracional acaba reduzindo qualquer possibilidade emancipatória do sujeito adolescente, e do próprio sistema socioeducativo como um todo. Remetendo às ideias de Paulo Freire, pode-se afirmar que: ninguém se liberta sozinho, nos libertamos mutuamente, fora das relações opressivas.

“*Isso me deixa desanimado.*” (SIC.). Sem a oportunidade de aprofundar na temática, mas já revelando alguns indicadores, está presente na fala dos profissionais recorrentes expressões que assinalaram um processo de adoecimento nas condições de trabalho, acentuado pela lógica institucional imposta a partir de uma visão tecnicista que retira as possibilidades de uma atuação do profissional mais dinâmica, interativa, crítica, e criativa. O trabalho repetitivo provocado por práticas padronizadas e prescritivas produz formatos homogêneos e estáticos que levam à morbidez (CODO, 1996). Outro aspecto relevante verificado por este estudo, diz respeito à fragmentação do trabalho a partir do olhar sobre os eixos da medida, os quais geram recortes que picotam a trajetória de vida dos adolescentes. Os relatos abaixo são ilustrativos acerca dessas condições vulnerabilizantes para a saúde dos trabalhadores do sistema socioeducativo.

Sim! Muito do profissional, que a gente tá privada a tudo! Tudo! Tudo que a gente não deveria estar trabalhando com o adolescente dentro de um sistema socioeducativo. O que de socioeducativo, o que você está oferecendo? A gente está privado de tudo, ah! A gente quer fazer isso, ah! Não pode! Não dá! A gente está contribuindo para aquele menino ficar ali preso! E esse não é o objetivo do trabalho, do socioeducativo, não é isso que tá escrito lá no SINASE. É muito bonito tudo que está escrito, mas e aí? O que está sendo ofertado? E é isso, a gente tem que estar correndo atrás, tirar, pagar do bolso... A gente consegue parceiro, a gente consegue alguém pra vir... A gente faz isso, faz aquilo... A gente está privado de tudo, a gente vai e em algum lugar, não pode porque o menino... Não pode! A gente está privado juntamente com ele ali praticamente. Ah! A gente tem que trabalhar com o que a gente tem, putz! A gente quase não tem nada! A gente se vira pra fazer as coisas acontecerem! (CARLA, 2019).

(...) é muito ruim você atender um adolescente, acompanhar um adolescente, sair dali e não ter muita perspectiva e às vezes a perspectiva é acabar voltando da forma como ele chegou na internação. É ruim demais você não poder oferecer muita coisa e ver que muita coisa poderia acontecer de forma diferente, então acho que isso é bem frustrante, trabalhar na internação nesse ponto é bem ruim, e os vários atravessamentos (CARLA, 2019).

(...) mas é isso, é de altos e baixos e tá nesse lugar né, na medida socioeducativa como psicólogo é desafiador, porque é isso, você lida, você tem que lidar com a

população, as pessoas que estão ali o tempo inteiro apontando, você lida com seus colegas de trabalho que o tempo inteiro está ali te apontando, aí tem o juizado que você tem que responder, tem o setor do juizado que você tem que responder e o menino que é o menino tá lá né. E a gente não consegue responder às demandas do Adolescente, então é desafiador! (CARLA, 2019).

Eu gosto do trabalho, mas eu acho extremamente frustrante porque é uma política pública de pobre para pobre, o estado não investe. E aí a gente não tem o que oferecer para esses adolescentes, e aí fica né, ah você quem vai construir sua medida né! O pia! Aí o menino fala assim: eu queria tanto fazer uma aula de natação! Aí você fala que natação é meio difícil... Vamos pensar outra coisa! Aí é o que tem ali. Aí você tem alguns adolescentes igual ao que estou com um lá: ele tem 18 anos, tem dois filhos, quer é o emprego, todo dia pede emprego, todo mundo vai lá, ele pede um emprego! Eu não aguento mais ouvir isso e você tem um emprego para oferecer? Não! Você não tem uma parceria, você não tem nada e aí você fica falando: Ah vou fazer uma inscrição, se você sabe que não vai dar em nada, vamos fazer um currículo para ver isso e você sabe que aquele menino, qual a perspectiva que ele vai sair? Sem perspectiva! E eu particularmente fico muito frustrada, porque pra ser uma medida socioeducativa, a gente tinha que oferecer! Falta! Falta! E aí a gente tem que dar um jeitinho, usar da criatividade, pensar em contar com a família que tem que pagar o curso, que tem que pagar até a passagem. Então sim, é muito difícil porque a maioria dos adolescentes são meninos em situação de vulnerabilidade econômica, que a gente não consegue promover esses meninos né, eles não vão melhorar de vida por exemplo quando ele sair de lá, eles, não acho que eles vão né. Eu acho que um ou o outro consegue alguma coisa né, na grande maioria. Não tem muito o que ofertar. E aí estamos com o menino lá, vamos desligar esse menino, vamos ficar fazendo o quê aqui com esses meninos? Não tem mais nada para dar a ele! O que ele pede todo dia, a gente não tem! A gente está aqui fazendo o quê com ele? O quê com ele é uma resposta aí é uma resposta do menino que ele não dá conta de dar, essa resposta dessa responsabilização que a gente idealiza que o menino tem que ter, ele não tem essas condições para dar essa resposta que a gente quer! (JOICE, 2019).

Frente às revelações e ponderações apresentadas nos itens anteriores, no último tópico deste capítulo, apresento uma defesa de direitos para atingir condições ideais de trabalho para os profissionais da psicologia, aqui pesquisados, considerando o estudo realizado e minha prática como psicóloga e gestora do sistema socioeducativo. Contudo, tenho a clareza de que nenhum trabalho prescrito se realiza totalmente, mas as tensões entre o real e o ideal, num ambiente de diálogo, produzem transformações nas condições de trabalho.

5.3 Condições ideais de trabalho e dignidade profissional

De acordo com a Metodologia de Atendimento do Sistema Socioeducativo, o profissional da psicologia, deverá realizar atendimentos semanais com todos os adolescentes, considerando que a frequência dos contatos, a qual propicia que o profissional se torne uma referência maior para os adolescentes, e, como consequência, verbalizem: “Ele é meu técnico”. Dentro desse pressuposto, diante de tal nomeação, todas as demandas são

direcionadas para o/a psicólogo/a, já que os demais profissionais atendem os adolescentes quinzenalmente.

O atendimento técnico na medida socioeducativa não tem a função somente de minimizar os efeitos da privação de liberdade, mas de estabelecer a construção e o acompanhamento sistemático do cumprimento de medida de cada adolescente. Portanto, não se trata de realizar o atendimento exclusivamente, a partir da demanda pontual do adolescente e, sim, de pensá-lo como dispositivo fundamental da medida socioeducativa.

Neste sentido, os atendimentos técnicos individuais devem ocorrer semanalmente pelos profissionais da psicologia e, no mínimo quinzenalmente, pelos profissionais do serviço social, direito, pedagogia, terapia ocupacional (...) (MINAS GERAIS, 2012, pg. 43).

O atendimento institucionalizado não permite, dentre os objetivos da política de atendimento socioeducativo, que os psicólogos realizem processos terapêuticos com o viés da clínica clássica. No entanto, é através dos atendimentos individuais que o vínculo com o profissional é construído, bem como alguma possibilidade de desenvolver processos reflexivos acerca do cumprimento da medida socioeducativa, nesses momentos. Frente a esse dispositivo institucional, acredito que se faz necessário que a organização desse espaço/tempo contemple elementos que facilitem uma escuta empática de reconhecimento do adolescente enquanto sujeito de direitos e deveres. Entretanto, ficou notório que a configuração do trabalho realizado, era praticada em espaços físicos improvisados, como salas com grades, sem portas, com a permanência de agentes socioeducativos nos “ambientes educativos” de forma ostensiva e desconfiada, além de interferências constantes que se caracterizam por comentários que comprometem aspectos éticos das conversações clínico-sociais.

Na verdade, o quadro observado não favorece uma emancipação de todos os sujeitos ali envolvidos, tanto os funcionários quanto os adolescentes, como já foi discutido anteriormente. Para se realizar uma revolução que transformasse esse círculo vicioso, seria necessário envolver todos os coletivos que são partícipes desse processo, não só dentro do sistema socioeducativo, mas também do judiciário, da saúde, da assistência social, das famílias, das comunidades, das universidades, da educação, dentre outras instâncias sociais. A Constituição Federal de 1988 deixa muito claro no seu artigo 227 essa premissa, ao convocar a sociedade, a família e o Estado, como co-responsáveis pela proteção integral das crianças e adolescentes brasileiros. Porém, esse ideal não se realiza numa sociedade com relações tão injustas e desiguais. E aí, se esbarra em mudanças que tocam no cerne do capitalismo, ou seja, as tensões entre capital e trabalho, as quais necessitam ser enfrentadas nas organizações das

coletividades. Porém, o que se observou, em grande escala, são medidas punitivas que remetem ao modelo panóptico pensado no século XIX:

(...) atendo numa sala que é uma escola, que é uma sala de aula, que tem grade, que no corredor do outro lado tem os meninos assistindo filme, que tem um menino fazendo a limpeza, que tem um agente, enfim... Tem um agente na porta, e o silêncio nem sempre porque de vez em quando: 'mentira isso aí que ele falou!' aí você pensa: não estou acreditando! Não está tomando banho mesmo não! Ontem não tomou! Conta aí fulano! Aí você pensa assim: se eu tivesse um espaço... recurso...(CARLA, 2019).

Com porta, o agente abriria, ali o corredor é curto e senta de frente para o adolescente perto do agente e com aquele olhar assim: olha o que você vai falar! (CARLA, 2019).

Eu já coloco o menino de costas pra ele, eu que fico de frente pro agente, já arrumo um jeito pro menino falar baixo, aí a gente deita assim pra ele não te ouvir, a gente dá um jeito! Mas é complicado! (CARLA, 2019).

A gente não tem nenhum mínimo direito! E que sair ofertando por aí... o menino tem sair perfeito né ... (JOICE, 2019).

Diante trabalho realizado nas Unidades de Atendimento, foi indagado aos profissionais sobre o que eles considerariam como ideal para atingir melhores condições de trabalho:

Pra começar, o podia ter um espaço. Eu queria ter uma sala, só isso, uma sala para o atendimento ao adolescente (CARLA, 2019).

Ah! Se a gente tivesse tanta coisa para mostrar para o, para sair em BH, sair mostrando, tanta coisa pra poder trabalhar, seria bom demais! (CARLA, 2019).

Se a gente pudesse dar opções a eles de escolher, de sonhar (CARLA, 2019).

Aquela coisa, curso a gente tem só disso, só daquilo... seria bom demais (CARLA, 2019).

Tempo também, se a gente tivesse tempo para fazer um trabalho acompanhar, fazer encaminhamentos bacana...(CARLA, 2019).

Ah! Eu queria uma política para ir trabalhando junto à família, juntinho, o adolescente está sendo acompanhado, a família também, é quase um sonho! Seria muito bom! Eu acho que é importante demais ter uma política que trabalhe com a família, olhe! Essa família tem um adolescente que está em cumprimento de medida, vamos trabalhar essa família também, essa família tem suas questões que aparece tanto no decorrer da medida e você não sabe se você atende e só fica com a família, você fica com adolescente, recente a gente teve um adolescente que deu conta, pena que ele evadiu, fico triste por ele ter evadido mas feliz por ele ter dado conta. A gente descobriu tanta coisa, que a mãe estava sofrendo, e eu falei assim: será que ninguém sabe? Sabe o que é iniciar um trabalho, conselho tutelar, CREAS, a gente foi acionando todo mundo para olhar para essa família, que desde os dois anos de idade do menino já vem sofrendo violência e ninguém fazia nada! Então assim, foi um trabalho em conjunto mesmo, teve que trabalhar nessa família, essa mãe, os irmãos, esse adolescente e seria tão bom se as políticas conversassem, se tivesse um

diálogo entre as políticas, entre os serviços. Facilitaria demais, eu acho, o trabalho seria um trabalho muito bem realizado, mais sistêmico. E faz toda uma diferença, porque é isso, o adolescente volta para o território dele, e muitas vezes o pessoal nem sabe quem é esse adolescente, nem sabe da história da família, sabe através da gente, da medida, mas eu começaria pela sala! Se tivesse uma salinha, a porta! Se tivesse uma porta! Lá no SINASE fala como tem que ser! (CARLA, 2019).

As propostas oscilaram entre condições materiais concretas de trabalho, como salas específicas para o atendimento clínico e social, confortável e adequada, com privacidade; até ações desenvolvidas em redes solidárias e intersetoriais, com ofertas variadas de atividades no campo do trabalho, da escolarização, do apoio familiar e comunitário, da assistência social, dentre outras políticas públicas, que avalio como medidas importantes para contextualizar e encaminhar as demandas. No entanto, em nenhum momento, não ficaram muito evidenciadas as questões de fundo, como a desigualdade social, o racismo, as questões relacionadas ao gênero e produção da violência, e condição de classe social dos adolescentes e suas famílias. Diante disso, me propus, como produto final da minha pesquisa de Mestrado Profissional em EJA, a oferecer um curso de qualificação profissional que abordasse esses pontos, para romper com práticas criminalizantes, individualizantes e segregatórias, observadas neste contexto socioeducativo.

6 AINDA A CONSIDERAR...

O significado atribuído à palavra concluir perpassa por ações que indicam um término, tendo como sinônimo: acabar, arrematar, consumir, etc. A possibilidade de se aproximar do conhecimento e, assim produzir algo relevante e inovador, ou até mesmo, vislumbrar outros saberes que possam expandir a capacidade de se observar o mundo com a perspectiva de quebrar a opacidade de alguns fenômenos, nos impõe um momento reflexivo de levantar algumas questões acerca do tema pesquisado, mas conscientes de que a tarefa não se esgotou. Sendo assim, o desfecho desta pesquisa, na verdade, anuncia que a produção deste estudo foi apenas o prelúdio de outros caminhos a serem percorridos.

A proposta inicial apresentada no processo de escolha para composição dos alunos deste Programa de Mestrado se diferenciou, em certa medida, em relação ao tema abordado nesta pesquisa, já que foi focado no trabalho dos profissionais de psicologia em algumas unidades do sistema socioeducativo, as quais atendem jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Uma das poucas “certezas” que posso exprimir advém do fato de que as ideias são dinâmicas no contato com os outros saberes, e, nesse processo, o conhecimento vai ganhando diversos contornos a partir desse encontro. Destaco tal constatação como um dos mais importantes reconhecimentos que obtive durante esse movimento provocado durante a realização deste trabalho de Mestrado Profissional.

Nesse contexto de início e não de fechamento dos pensamentos, percebi que a prática profissional frente à realidade dos sujeitos atendidos pela medida socioeducativa, diante de um meio social permeado pelas características que são próprias da constituição da sociedade brasileira, marcadas por extrema desigualdade social, ficou evidente que não é possível compreender esse fenômeno fora de uma dialogicidade que enfrenta as tensões inerentes à complexidade de fatores que estão emaranhados nesse tema.

Longe de determinar fatores, ou até mesmo identificar indicadores, que procurem apontar soluções prontas para uma questão deveras complexa, faço alguns apontamentos que direcionaram meu olhar a partir do conhecimento produzido para a seara do mundo do trabalho e o reconhecimento do sujeito. Como identificado por Jessé de Souza (2009), existem vários fatores que determinam o que é instituído na sociedade brasileira de forma a ocultar a desigualdade social, como o reconhecimento das questões étnico-raciais envolvidas na manutenção das benesses das classes abastadas a partir da administração da influência e poder em relação às classes empobrecidas. Neste contexto, se encontra o poder instituinte dos estabelecimentos de privação de liberdade para adolescentes que cometem atos infracionais,

que se justifica por abrigar sujeitos ditos perigosos e que necessitam de uma suposta socialização, que ofereça condições para que o sujeito possa conviver em sociedade, fundamentando assim ações punitivas, corretivas, morais e prescritivas.

A relação entre o instituído pela sociedade e o poder instituinte da Unidade Socioeducativa, se estabelece de forma a retroalimentar a noção de exclusão social direcionada aos sujeitos pretos e pobres. Tal lógica é ainda endossada pela herança cultural que constitui a história de construção desse país e fortalece a composição de uma necropolítica (MBEMBE, 2016), a qual se sustenta por meio da construção de um “inimigo” a ser combatido. Uma das consequências direta de tal relação para o trabalho desenvolvido pelos profissionais da psicologia do Sistema Socioeducativo, como também de outros agentes, de medidas de privação de liberdade é a reificação do determinismo do ato infracional sob o olhar de uma prática condenatória.

A reificação do determinismo do ato infracional, tema abordado neste estudo, parece estabelecer um limite de atuação para os profissionais que participaram da pesquisa, de modo a produzir uma espécie de aprisionamento desses sujeitos, dentro de um sistema que encarcera. Em suas falas aparecem traços do que é instituído pela sociedade, mas pouco se observou acerca de uma reflexão crítica sobre esse peso, resvalando apenas em alguns aspectos do poder instituinte da Unidade Socioeducativa. Como a relação entre instituído e instituinte se retroalimentam nesse contexto, seria improvável relacionar as partes pelo todo. Quando não se institui um lugar reflexivo e crítico entre os participantes das unidades, o que se configura é uma impossibilidade de trabalho, por mais que haja um início de crítica em relação ao lugar do psicólogo na instituição. Qual a possibilidade do fazer social da psicologia frente à intencionalidade instituinte desses mecanismos, sem considerar os adolescentes na confrontação com o peso do instituído pela sociedade?

Para discutir a prática social da psicologia, principalmente no contexto da sociedade brasileira, se faz necessário a retomada histórica de constituição da profissão e, principalmente, sua relação com as instituições que apresentam, em sua trajetória, modelos positivistas que justificam e endossam, ainda hoje, o poder instituinte dos estabelecimentos. Essa trajetória culmina também na determinação e padronização dos sujeitos, além de contribuir para mortificação de si ao desconsiderar sua singularidade e os processos de construção da sua subjetividade. Em meio a essas características inerentes às instituições de privação de liberdade, como destaca Goffman (1974), se encontra o profissional da psicologia que, ao lidar com esses significados, parece também estar enquadrado pela instituição,

tornando-se um aspecto relevante que parece dificultar seu processo crítico de produção de alternativas de trabalho.

Nesta seara, os profissionais relataram então que, em muitas vezes, o trabalho apareceu como algo frustrante, através de falas que revelaram como estão cansados e desanimados. *Em Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*, Yves Schuwartz (2007), ressalta que para além dos procedimentos, existe a presença do capital pessoal na constituição do trabalho. Há um investimento pessoal no labor, o que também interfere na satisfação em relação ao trabalho executado, e nem sempre a percepção ou o domínio dos procedimentos irá garantir tal satisfação com o produto de sua ação.

O trabalho nunca é pura execução – principalmente porque ‘o meio é sempre infiel’. Dito de outra forma, todos os tipos de infidelidades se combinam, se acumulam se reforçam uma na outra, no conjunto de um ambiente de trabalho que é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural. Isso faz com que nunca se possa pretender listar totalmente, de maneira exaustiva, tudo aquilo que constitui um meio de trabalho (SCHUWARTZ, 2007, p. 191).

Ao considerar então, de acordo com o González Rey (2003), o processo de desenvolvimento de subjetividades sociais a partir da interação com o outro, infiro que o ambiente de trabalho também é espaço de produção de subjetividade individual e social, como ressalta o autor, no qual todos os sujeitos presentes são afetados e afetam mutuamente, por representarem sistemas vivos que se interagem. Nesse ambiente, os procedimentos não se apresentam como meio exclusivo de interação, e sim como uma possibilidade de convívio entre os sujeitos ali presentes, os quais compartilham, no mesmo território, sua percepção de mundo e de trabalho, sua história de vida e seus valores culturais.

Como a interação humana é dinâmica, a atividade do trabalho não se realiza de forma linear. O meio não se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho para a outra da mesma forma (SCHUWARTZ, 2007); talvez seja justamente a possibilidade de reinventar as práticas do trabalho que gere novos significados e sentidos capazes de produzir formas estratégicas de resistência. No entanto, a instauração de processos reflexivos entre os sujeitos trabalhadores são fundamentais para a construção de rupturas com modelos impositivos.

Os significados atribuídos às práticas do trabalho estão associados aos processos constitutivos da subjetividade social em relação ao contexto da sua produção, e se relacionam com a singularidade de cada organização (no caso aqui estudado, a Unidade Socioeducativa). Tal constatação nos ajuda a entender como cada Unidade Socioeducativa interpreta a norma, o prescrito da Política de Atendimento Socioeducativo, e a executa de forma distinta. Yves

Schwartz (2007) ressalta que nesse meio que é singularizado, as normas não conseguem antecipar tudo, e conclui que trabalhar é arriscar, e fazer “uso de si”.

É verdade que, no trabalho, há sempre uma espécie de destino a viver. Não há outro jeito, sempre é necessário fazer escolhas. Se fazemos escolhas, por um lado elas são feitas em função de valores – mas, por outro, essas escolhas são um risco, já que é preciso suprir os ‘vazios de normas’, as deficiências de orientações, de conselhos, de experiências adquiridas, registradas nas regras ou nos procedimentos. Portanto: sim, corremos riscos. Antecipamos soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar... E ao mesmo tempo, escolhe-se a si mesmo. Encontramo-nos em uma situação que não tem antecedente estrito senso. Escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese é uma maneira de escolher a si mesmo – e em seguida de ter que assumir as consequências de suas escolhas (SCHWARTZ, 2007, pg. 193).

Tais escolhas, mesmo que individuais, incidem nos outros sujeitos que compartilham do “mesmo” contexto de trabalho, estabelecendo uma relação dialógica entre o singular e o coletivo, de modo que a leitura dos processos de trabalho tenha a necessidade de ser entendida de forma sistêmica, na qual a atuação do profissional da psicologia compõe apenas um dos elementos constituintes da atuação profissional com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. Contudo, percebeu-se um entrave nos processos comunicativos do grupo de profissionais que dificulta gerar debates sobre as condições de trabalho que aprisionam esses sujeitos.

Essas tensões podem provocar movimentações no contexto desse tipo de atividade, desde que se produza um sentido que o sujeito se reconheça nas suas atribuições. Reciprocamente, a maneira pela qual eu trabalho diz qualquer coisa da sociedade na qual eu quero viver (SCHWARTZ, 2007). O autor ao entender que o trabalho do sujeito é um “uso de si”, reconhece que há uma presença viva de um sujeito na constituição dos processos de trabalho onde nenhuma ação é pura execução em si. As ações refletem e projetam tanto a crítica quanto a aceitação do poder instituído socialmente, e dependendo do caminho escolhido, podem produzir uma tentativa de rompimento com a lógica instituída alterando então os significados da lógica instituinte da organização.

Ao reconhecer que a singularidade dos sujeitos envolvidos é ativa no processo dialógico com a construção do que é coletivo, entende-se que a prescrição do trabalho não define a interação e o sentido atribuído a ele, pois são sujeitos ativos e distintos, em processo de produção. Schwartz (2007) ressalta que isso remete a singularidades de vínculos que são estabelecidos, de escolhas que são feitas, e é, aliás, por isso que as entidades são ‘relativamente pertinentes’ e frágeis. Então, se o sujeito é ativo nesse processo e contribui para o movimento coletivo em relação à percepção do trabalho, como os profissionais de

psicologia se percebem nesse trabalho? Qual a representação ou expectativa se nutre em relação a esse trabalho?

Podemos dizer, como já o fizemos, que toda situação de trabalho pode sempre se caracterizar como:

- respeito a um protocolo, no sentido de um protocolo científico de uma experimentação;
- e experiência ou encontro, este segundo elemento indicando a dimensão sempre parcialmente singular de uma situação de trabalho (SCHWARTZ, 2007, p. 209).

Nessa dimensão parcialmente singular de uma situação de trabalho, observa-se nas entrelinhas das falas dos profissionais, em relação ao próprio trabalho, que há uma tentativa de resistência em confrontar a estrutura física daquele contexto panóptico, como forma de proporcionar um atendimento com privacidade, e facilitar uma escuta empática de reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos e deveres em complemento às possibilidades de atuação em rede de forma solidária e intersetorial. Mas essa tentativa parece ser engolida pelo poder instituído socialmente e os profissionais parecem ficar presos num círculo vicioso de ações orientadas pelo poder instituinte da organização, na qual demonstram exibir a habilidade de preencher o vazio das normas prescritas.

Dentre os processos institucionais, observaram-se outros atravessamentos que estão constituídos na história sociocultural da trajetória do nosso país. Ou seja, reconhecimento da herança cultural de escravização que esse território carrega em relação à população negra e indígena, à manutenção das benesses que são mantidas por práticas de fundo colonial, e que, por sua vez, retroalimentam de forma a lógica capitalista numa configuração de mundo que naturaliza processos de extrema desigualdade social. Jessé de Souza (2009) elenca os fatores estruturais e estruturantes dessa lógica política vigente de exclusão que permite e alimenta o entendimento coletivo do mito nacional de seres classificados como superiores, no qual é comum que existam pessoas que precisam suportar o peso da pirâmide social e garantir que os designados para ter uma posição social distinta permaneçam nela sem maiores preocupações. Na evolução dos seus argumentos, Jessé de Souza (2012) ainda problematiza como a noção da desigualdade periférica, para além do modelo clássico, apontando para a produção dessa ideia de desigualdade naturalizada, na qual a predominância dos conceitos de “gente” e “subgente” passou a ser internalizada por meio de uma noção complexa dos processos de constituição da sociedade brasileira.

Considero finalmente, que uma possível saída esteja diretamente relacionada à reinvenção da práxis. Nas possibilidades de construção de outras significações nas pequenas

ações diárias ou como Félix Guatarri (1981) sugere, numa busca pelas revoluções moleculares. Os profissionais em suas falas indicaram nas entrelinhas que algum atendimento ainda é possível com os adolescentes, e que esses atendimentos acontecem nas brechas dos protocolos e das normas, principalmente nas oportunidades de encontro com eles, nas chamadas “saídas externas”, nas quais os adolescentes são levados para atendimentos externos nos equipamentos públicos, ou até mesmo, para circulação nos espaços da cidade. O trânsito social por lugares dos extramuros pode gerar transições no confronto com outros territórios e significados de se viver.

É justamente na possibilidade de reinvenção da práxis que este estudo corrobora e se faz importante no campo de discussões da Educação de Jovens e Adultos, considerando que a educação e a prática que se apresenta de forma libertadora pode acontecer intrinsecamente como meio das interações e no encontro entre os sujeitos, e não necessariamente nos espaços oficiais de escolarização. Em se tratando dos adolescentes atendidos pela medida socioeducativa de privação de liberdade, público crescente da necessidade da Educação de Jovens e Adultos, é fundamental a proximidade de discussões e ações colaborativas em rede solidária, intersetorial e horizontalizada (MARQUES, 2010). Ações que considerem as concepções freirianas de reconhecimento dos sujeitos e a educação a partir da própria realidade e do que faz sentido para cada um, o que possibilita tanto uma ressignificação do cumprimento de uma medida socioeducativa, quanto um laço com outras possibilidades de se existir no mundo com o apoio de uma rede colaborativa. Ainda que o modelo de medida socioeducativa não liberte os sujeitos, necessitando de uma ação abolicionista que faça frente ao sistema capitalista e suas práticas racistas, machistas; fundamento que ações libertadoras que possam ocorrer nos interstícios da prática, podem contribuir para romper com modelos segregacionistas e criminalizantes desses adolescentes. Penso que fica aqui esse desafio para o Programa PROMESTRE/EJA, o qual está situado na modalidade de um Mestrado Profissional; ou seja, que possa ser discutido as concepções educativas voltadas para jovens em situação de vulnerabilidade integradas às condições de trabalho dos educadores que atuam nesse campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Tradução: Henrique Burigo, 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. Tradução João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. São Carlos: Rima, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2ed., Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Aria de Lourdes Trassi. **Psicologias, uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ed., São Paulo: Saraiva, 1999, 3 tiragem – 2001.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**. Brasília: Congresso Nacional, 1984.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília. 1996.

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

_____. Lei n. 12.594, de 12 jan. 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

_____. Resolução Ministério da Educação, nº 03 de 13 de Maio de 2016. Define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016.

_____. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2016.

_____. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Resolução Ministério da Educação, nº 03 de 13 de Maio de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 2ed., Porto Alegre: Artmed, p.13-55 e 309-323, 2004.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Nº 24. Set/Out/Nov/Dez, São Paulo. 2003.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

FIGUEIREDO, Luis Claudio Mendonça. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 3ed., São Paulo: EDUC, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 25ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª Edição, 2011.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, p.77 – 134, 2010.

GUATARRI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução Suely Belinha Rolnik. 1º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HESS, Rémi. **Instituição: instituinte, instituído, institucionalização, análise institucional**. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André. Dicionário de Psicossociologia. Lisboa – Portugal, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **A psicologia dos psicólogos**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1979.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Juventude, redes sociais e políticas públicas**. Veredas do Direito, Belo Horizonte. V.2, n.3, p.67-77, Jan/Jun. 2005.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Educador (a) social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica**. 12ª ed. San Salvador, El Salvador: UCA, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios, Revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 32, dezembro 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008.

MINAS GERAIS. **Política de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais. Secretaria de Defesa Social (SEDS)**. Belo Horizonte: 2012

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá. V. 16, N. 4, P. 613-622, out/dez. 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

REY, Fernando Luís González. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REY, Fernando Luís González. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. 2ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

REY, Fernando Luís González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução: Marcel Aristides Ferrara Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SOARES, Luiz Eduardo. **Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOUZA, Jessé. **Modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Editora UNB, 2000.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira – quem é e como vive**. Colaboradores André Grillo... [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Org. Yves Schwartz e Louis Durrive, tradução Jussa Brito e Milton Athayde. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2007.

SLUZKI, Carlos E. **A Rede Social na Prática Sistêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Liber Livro Editora, 3ª Edição, Brasília, 2004.

TAMAYO, Álvaro; BORGES-ANDRADE, Jayro Eduardo; CODO, Wanderley. (Org.) **Trabalho, organização e cultura**. Coletâneas da ANPEPP. São Paulo: Yangraf Gráfica e Editora Ltda, v. 1, n. 11, p. 40-55, out. 1996.

VIEIRA, Carlos Eduardo Carrusca; BARROS, Vanessa Andrade; LIMA, Francisco de Paula Antunes. **Uma abordagem da Psicologia do Trabalho, na presença do trabalho.** Em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 155-168, jun. 2007.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria.** Tradução André Telles. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ANEXO - Produto Educacional

O Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG determina aos seus estudantes de pós-graduação que, dentre outros resultados, apresente um produto educacional que contribua para o aprimoramento da prática social dos projetos educativos e dos profissionais que atuam em seus territórios, tendo em vista a pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional. Nesse sentido, estabelece como objetivo desenvolver pesquisas, abordagens teórico-metodológicas, e fomento de material de ensino que sejam capazes de contribuir na qualidade da educação no contexto estudado. Sendo assim, como requisito para a conclusão do curso, o PROMESTRE define como conclusão final do curso, a defesa da dissertação, como proposta acadêmica, e a apresentação de um “recurso educativo”.

Esta pesquisa se propôs a produzir, frente à abordagem da Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma problematização da atuação de profissionais que não trabalham em espaços de educação oficial, mas que possuem uma prática no campo da educação social, tendo os processos educativos como cerne e força motora para a elaboração e execução das intervenções no contexto da socioeducação. Além disso, os sujeitos desta pesquisa, na sua peculiaridade, atuam com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, em privação de liberdade, que, por sua vez, também participam do público da EJA.

Entendo como um desafio para esta linha de pesquisa, que seja discutido as concepções educativas voltadas para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade integradas às condições de trabalho dos educadores que atuam nesse campo. Ressalto que quando me remeto a educadores, amplio a noção para além dos professores que lecionam na EJA, mas também para os profissionais que atuam em outros contextos, como, por exemplo, os profissionais que atuam nas Unidades Socioeducativas. Dessa forma, se torna importante pensar a atuação integrada desses atores na perspectiva de uma atuação em rede de forma colaborativa, na qual os serviços se integrem e possibilitem se apresentar para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa como suporte na garantia de direitos para fortalecer seu reposicionamento em relação ao contexto de violência no cometimento de atos infracionais.

A produção de conhecimento proposta por esta pesquisa, elegeu no contexto das medidas socioeducativas de privação de liberdade; em especial, os profissionais da psicologia, já que a pesquisadora também pertence a esse perfil de atuação. O conhecimento gerado,

neste trabalho, enveredou por reflexões que ressaltam a importância de se produzir processos reflexivos e de reinvenção da práxis desses profissionais, ao considerar que atuam sob a égide de um poder instituinte, numa Unidade Socioeducativa, marcado por um contexto panóptico, e de sistematização da noção de periculosidade dos adolescentes atendidos sob a luz de poder instituído de forma judicializada, numa sociedade excludente que oculta a herança cultural de um modelo colonialista e patriarcal.

Ao sugerir a reinvenção da práxis como possibilidade de atuação frente a esse contexto de trabalho, considero que, conforme González Rey (2003), o processo de desenvolvimento das subjetividades sociais se dá na interação com o outro, por meio de processos de comunicação permanentes, nos quais o ambiente de trabalho também se torna espaço de produção da subjetividade individual e social, numa configuração que os sujeitos são afetados e se afetam mutuamente, por representarem sistemas vivos que se interagem, e desse modo recriem suas práticas e suas concepções. Nesse cenário interativo, se propõe que os sujeitos, ali presentes, compartilhem, no mesmo território, sua percepção de mundo e de trabalho, sua história de vida, suas emoções, e seus valores culturais.

Sendo assim, apresento como recurso educacional, a sistematização de um processo formativo junto ao Grupo de Trabalho, situado no Conselho Regional de Psicologia (CRP), que discute a atuação deste profissional no Sistema Prisional e Sistema Socioeducativo. O processo formativo irá contribuir para a formação de um espaço no qual os psicólogos que atuam no Sistema Socioeducativo, e até mesmo de outros profissionais que desejam atuar nesta política, possam problematizar e refletir sobre sua prática neste campo de atuação, com o objetivo de produzir alternativas de atuação em mútuo processo de formação profissional. Para que essa proposição se fortaleça, defendo que os encontros sejam mediados pelo Conselho de Classe, com o intuito de gerar um posicionamento crítico frente às políticas atuais, visando a construção de práticas libertadoras que contemplem o contexto da sociedade brasileira, ao ultrapassar os muros da instituição.

Produto Educacional: Espaço formativo para psicólogos que atuam ou desejam atuar no contexto das medidas socioeducativas de privação de liberdade

Descrição

- Curso de Formação Continuada:

Reflexão da prática de profissionais da psicologia em contextos de medida socioeducativa de privação de liberdade.

- Período de realização:

Anual.

- Duração:

30 horas.

- Local de realização:

Sede CRP – Rua Timbiras nº 1532 / 6º andar – Lourdes. Belo Horizonte / Minas Gerais.

- Nível:

Formação continuada.

- Área:

Políticas de Socioeducação/Medidas Socioeducativas.

Mediador (a)

Facilitadora do curso: Núbia Vieira de Souza

Contato:

E-mail – nvds_20@yahoo.com.br

Telefone – 31 988398098

Currículo resumido: Psicóloga graduada pela Universidade FUMEC (2006); Especialista em Gestão, Elaboração e Avaliação de Projetos Sociais pela UFMG (2011); Especialista em Políticas Públicas e de Socioeducação pela Escola Nacional de Socieducação e UNB (2018); Mestre em Educação pela UFMG (2020). Atua na execução de medidas socioeducativas de privação de liberdade com experiência na orientação metodológica das equipes técnicas e atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas. Possui experiência na execução do Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo!, atuando no atendimento aos adolescentes no território assim como no núcleo gerencial do programa realizando a orientação metodológicas das equipes técnicas.

Descrição

Resumo

A presente proposta tem como objetivo proporcionar um espaço de mútua formação para os profissionais que atuam ou desejam atuar no campo de medidas socioeducativas de privação de liberdade por meio da realização de processos reflexivos acerca da atuação da

psicologia nas instituições, e na formulação de políticas públicas, considerando a trajetória de vida dos sujeitos atendidos. Essa ideia se viabilizou a partir dos resultados obtidos através da minha pesquisa no Mestrado Profissional de Educação e Docência, intitulada *SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, EJA E PRÁTICAS EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE O NORMATIVO, O TEÓRICO E O REALIZADO*. A investigação contou com a contribuição do saber de psicólogos que atuam nas Unidades Socioeducativas e apontou como indicadores para a prática elementos relacionados aos meandros do processo de adoecimento no trabalho frente às impossibilidades de atuação, os processos de reificação do ato infracional, além das relações dialógicas entre os poderes instituintes (Unidades Socioeducativas) e instituídos (sociedade). Espera-se com essa formação continuada, propiciar o fortalecimento da prática da psicologia de forma libertadora, e que tal postura política se constitua enquanto mecanismo de resistência, e possibilidade de alteração do contexto de execução do trabalho.

Palavras chave: educação, socioeducação, medida socioeducativa, psicologia.

Apresentação

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as medidas socioeducativas são aplicadas mediante o cometimento de atos infracionais, uma tipificação análoga aos crimes de contravenção penal, por adolescentes de 12 a 18 anos. Dentro do seu dispositivo, existem quatro modalidades de medidas socioeducativas: advertência, reparação de danos, medidas em meio aberto, e medidas restritivas de liberdade. Sendo consideradas mais agravantes, as medidas de privação de liberdade (internação provisória, internação, semiliberdade e internação sanção). A partir do pressuposto pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012), os eixos de atuação das medidas socioeducativas de privação de liberdade se apresentam enquanto possibilidades de intervenção, baseando-se na concepção de que o público atendido está em fase peculiar de desenvolvimento e constituem público prioritário para a proteção integral a partir da garantia de acesso aos direitos fundamentais.

Para garantir a execução conforme o prescrito pela lei, as Unidades Socioeducativas contam com uma equipe composta por profissionais da psicologia, serviço social, pedagogia, direito, e terapia ocupacional; os quais realizam atendimentos individuais aos adolescentes, bem como promovem a articulação da rede de proteção necessária às demandas dos adolescentes. Tais ações preconizam o estabelecimento de um processo reflexivo junto aos adolescentes de modo a proporcionar que os mesmos repensem suas escolhas e se

reposicionem em relação ao contexto de violência de cometimento dos atos infracionais cometidos denominado de responsabilização.

Frente ao prescrito, na composição jurídica apresentada acima, a proposta desse curso pretende possibilitar uma discursão crítica que contemple as contradições presentes entre a distância do real praticado e o prescrito normativo, na tentativa de reconhecer os fatores que incidem no distanciamento dessas instâncias, assim como repensar a prática que constitui e colabora para a configuração do processo socioeducativo.

Justificativa

No que tange ao sistema socioeducativo, o sentido subjetivo do sujeito, numa perspectiva libertadora, é gerado a partir das práticas fomentadas pela Unidade Socioeducativa que possibilitem sua expressão emocional e simbólica e culminem em novas zonas de significação para o seu projeto de vida, situando-o assim, como autor das suas decisões e rompendo com estigmas que foram utilizados para paralisar ou negar a sua existência (REY, 2003). Entretanto, essa nova significação tem que ser constituída em pilares de uma leitura crítica acerca dos processos sociais, históricos, culturais e econômicos que culminaram na produção do ato infracional, o qual tem uma função demarcada numa sociedade fundada na desigualdade social.

Diante desses pressupostos, é importante que a Equipe composta por profissionais de diferentes formações da medida socioeducativa de privação de liberdade, compreenda a educação enquanto meio para questionar os fatores que incidem para além do processo de responsabilização individual. Nesse aspecto, tais práticas necessitam ser questionadas. Faz-se necessário refletir como os profissionais de psicologia estão desenvolvendo a execução do trabalho no campo socioeducativo e se sua prática reconhece o processo educacional intrínseco à socioeducação. Ou seja, torna-se importante indagar se estão contribuindo para processos de emancipação ou reproduzindo lógicas individualizantes e criminalizantes que segregam esse público da sociedade mais ampla. Por outro lado, as posturas dos técnicos não estão desvinculadas das concepções estigmatizantes que atravessam os discursos institucionais e nem do senso comum, sendo assim essa pesquisa se propõe a discutir esse “modus operandi”, já que pode indicar a reprodução de modelos opressivos.

Objetivos

- Problematizar e dialogar sobre o contexto de atuação dos profissionais da psicologia nas Unidades Socioeducativas;

- Dialogar sobre as possibilidades de uma atuação libertadora;
- Problematizar os efeitos da atuação do psicólogo junto aos adolescentes atendidos no reconhecimento de uma prática de socioeducação que se apresenta intrínseca à educação;
- Dialogar sobre os elementos que constituem a trajetória de vida dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas;
- Romper com lógicas criminalizantes, estigmatizantes e individualizantes que contribuem para a segregação e a mortificação desses adolescentes;
- Proposição de um documento a ser apresentado ao CRP para discussão junto à Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo relacionado às funções e prática do psicólogo na Unidade Socioeducativa.

Procedimentos Metodológicos

A temática de cada módulo será trabalhada a partir da perspectiva de Paulo Freire e da psicologia histórico-cultural que reconhecem os sujeitos como seres ativos e críticos, constituídos por processos sociais e individuais singulares na configuração da sua subjetividade. Nesse percurso, se propõe uma relação dialógica fundamentada na práxis freireana - ação/reflexão/ação. Serão utilizados como recursos didáticos: leituras de textos, exibição de filmes, debates e trabalhos em pequenos grupos.

Ementa

A ementa do curso abordará temáticas relacionadas a temas transversais à adolescência, ao contexto de formação da sociedade brasileira, ao contexto de privação de liberdade, às medidas socioeducativas de privação de liberdade e ao cenário de atuação do psicólogo, por meio da problematização acerca da atuação desse profissional num ambiente de contenção.

Formas de avaliação

O processo de avaliação será processual e contínuo de modo a favorecer a preparação dos próximos módulos. Ao final, será proposto aos participantes, a elaboração de um documento a ser entregue ao CRP, referente à atuação do psicólogo no contexto das medidas socioeducativas de privação de liberdade.

Informações Específicas

Carga horária: 30h

Público: Psicólogos que atuam ou desejam atuar nas medidas socioeducativas de privação de liberdade.

Número de vagas: 20

Demanda de infraestrutura e recursos: recursos áudio/visuais, sala para realização dos encontros e convite a outros profissionais para problematização de temáticas específicas.

Cronograma de execução

MÓDULO/TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA
I - Resgate histórico do processo de constituição da sociedade brasileira.	2h
II - Herança Cultural – relações étnico-raciais.	2h
III - O processo de criminalização da pobreza.	2h
IV - O processo de invisibilização e condenação dos adolescentes que cometem atos infracionais.	2h
V - O processo de reificação do ato infracional – da dimensão jurídica à dimensão subjetiva.	2h
VI - Resgate histórico do processo de constituição do ECA e SINASE.	2h
VII - Metodologia de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais.	4h
VIII - Condições e práticas de trabalho nas medidas socioeducativas de privação de liberdade.	4h
IX - Saídas possíveis: construção de um documento com a revisão da prática e o lugar do psicólogo nas Unidades Socioeducativas.	8h
X - Apresentação e revisão do documento e entrega dos certificados.	2h

MÓDULOS	REFERÊNCIA BÁSICA
I	<p>SOUZA, Jessé. Construção da subcidadania brasileira. _____ A Ralé Brasileira.</p> <p>SODRÉ, Muniz. Pensar Nagô</p> <p>FONSECA, Mariana. Nzinga Mbandi</p> <p>RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.</p>
II	<p>ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural.</p> <p>CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: autêntica, 2019.</p> <p>HOOKS, Bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: elefante, 2019.</p>
III	<p>WACQUANT, Löïc. A criminalização da pobreza.</p> <p>FANON, Frantz. Peles Negras Máscaras Brancas</p>
IV	<p>ARRUDA, Daniel. O Espelho dos Invisíveis</p> <p>ZALUAR, Alba. Cidadãos não entram no Paraíso _____ Cidade de Deus</p>
V	<p>BORGES, Juliana. O que é encarceramento em massa?</p> <p>FIDALGO, Fernando et all. Sistema Prisional. Belo Horizonte: UFMG</p> <p>FANON, Frantz. Os condenados da Terra.</p>
VI	<p>BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Congresso Nacional, 1990.</p> <p>_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2006.</p> <p>_____. Lei n. 12.594, de 12 jan. 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Congresso Nacional, 2012.</p>
VII	<p>MINAS GERAIS. Política de Atendimento às Medidas</p>

	Socioeducativas de Minas Gerais. Secretaria de Defesa Social (SEDS). Belo Horizonte: 2012.
VIII	MINAS GERAIS. Política de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais. Secretaria de Defesa Social (SEDS). Belo Horizonte: 2012 MINAS GERAIS. Regimento Interno Único das Unidades Socioeducativas. Secretaria de Defesa Social (SEDS). Belo Horizonte: 2012