

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

JULIANA DUARTE ARRAES

**Por uma práxis do fazer socioeducativo:
reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-
Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio
aberto no DF**

SÃO PAULO
2019

JULIANA DUARTE ARRAES

**Por uma práxis do fazer socioeducativo:
reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-
Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio
aberto no DF**

versão corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 31 de outubro de 2019. A versão original se encontra em um acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6.018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração: Educação,
Cultura e Saúde

Orientador:

Prof. Dr. Salvador Andrés
Schalvezon

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Arraes, Juliana Duarte

Por uma Práxis do Fazer Socioeducativo: reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá e suas contribuições para a política de atendimento em Meio Aberto no DF / Juliana Duarte Arraes ; orientador, Salvador Andrés Schavelzon. – 2019
227 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de PósGraduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Versão corrigida

1. Adolescentes - Distrito Federal - Aspectos sociais; Aspectos educacionais. 2. Jovens. 3. Medida sócio-educativa. 4. Instituições de ensino. 5. Prática de ensino. 6. Política educacional. I. Schavelzon, Salvador Andrés, orient. II. Título.

CDD 22.ed.- 362.74

Nome: ARRAES, Juliana Duarte

Título: Por uma práxis do fazer socioeducativo: reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio aberto no DF

Dissertação apresentada à
Escola de Artes, Ciências e
Humanidades da Universidade
de São Paulo para a obtenção
de título de Mestre em Filosofia
– Programa de Pós-Graduação
em Estudos Culturais

Área de Concentração:
Educação, Cultura e Saúde

Aprovado em: 31/10/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ilana Lemos de Paiva

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

Instituição: Universidade de Brasília

Profa. Dra. Régia Oliveira

Instituição: Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família pela paciência e amorosidade não só durante a caminhada do mestrado, mas também por toda a minha vida. Em especial à minha mãe, Vera, grande mestra em tirar das adversidades os melhores ensinamentos, e que, mesmo na ausência das respostas, não perde a oportunidade de oferecer a todos tantas boas risadas; a meu pai, Alexandre, cuidadoso, amigo e orgulhoso de minhas conquistas; a meus irmãos Luíza, Fellipe, Nickolas e Bruno, pela oportunidade diária de aprendizado amoroso e engrandecedor; e a meu padrasto, Raimundo (Lagoa), pelo vínculo afetivo, respeitoso e apoio incondicional.

A meus professores Maria Luiza Pereira Pinho e Renato Hilário dos Reis, pela jornada transformadora durante minha graduação em pedagogia na Universidade de Brasília e nos anos de militância no Fórum de Educação de Jovens de Adultos do DF. O trabalho de vocês me ajudou a compreender a importância de lutar por uma educação que emancipa a classe trabalhadora e a encontrar, por meio da extensão universitária e da educação popular, o Paranoá, território que escolhi para morar e atuar.

Às(aos) companheiras(os) de trabalho da UAMA-Paranoá, pelos anos de profundo aprendizado, laços de amizade, respeito, confiança, alegria da convivência, embora muitas vezes atravessada por uma rotina árdua e desafiadora, mas sempre generosa e acolhedora.

Às(aos) minhas (meus) amigas(os), pelo suporte emocional e afetivo nas horas de angústia, na celebração das conquistas e na escuta atenta de cada dia. Pelas conversas olho no olho, intermináveis mensagens de áudio, ligações, pelos abraços e por toda a conexão lado a lado em Brasília, ou por entre as distâncias que nos atravessaram do DF até São Paulo. Em especial à Jaque, Alê, (outra) Alê e Luana. E também à rede de amigades e apoio que construí em São Paulo a partir da acolhida cuidadosa e fundamental que recebi na selva de pedra, sobretudo de Thais Yamashita, Fernanda e da família Rio Aberto São Paulo, nas figuras de Maristela e Andrea.

Às(aos) minhas(meus) alunas(os) do Centro de Referência da Diversidade de São Paulo, mulheres e homens LGBTQIA+, na figura especial e generosa de Andressa, pelos meses de aprendizado que tive enquanto lhes dava

aulas de alfabetização e letramento e elas(es) me ensinavam sobre generosidade, resistência e enfrentamento aos preconceitos, como também pela confiança ao compartilharem comigo as suas histórias de vida e por me acolherem carinhosamente, enquanto se (re)lançavam ao desafio de retomar os estudos e seguir na luta por uma vida melhor.

À família Rio Aberto Brasília, em especial à Selva, Socorro, Vânia e Vanda (*in memorian*), por me ajudarem a construir um processo de autoconhecimento profundo e fundamental para me manter sã e em movimento durante todas as tormentas e dificuldades desta jornada chamada vida.

À Universidade de São Paulo e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Ao meu orientador, prof. Dr. Salvador Andrés Schavelzon, e ao prof. Dr. Acácio Augusto, pelo acolhimento e por me instigar a ir além da zona de conforto na busca por novas perspectivas durante minha jornada no mestrado.

Ao GEPDHS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Socioeducação), na figura da professora Cynthia Bisinoto, e todas(os) as(os) trabalhadoras(es) do Sistema Socioeducativo com as(os) quais convivi neste espaço, pelos anos de acolhimento, aprendizado, construção de enfrentamentos e resistências possíveis dentro da execução da política socioeducativa no DF.

Às(aos) camaradas e educadoras(es) do Núcleo de Estudos Popular 13 de Maio, de Brasília e São Paulo, pela inspiração e dedicação na formação política e militante. O que muito me orientou durante a construção desta pesquisa, embora saiba, desde já, das limitações deste estudo e de minha jornada até aqui, frente à grandeza e dedicação de suas trajetórias e do conhecimento e luta que ajudam a construir.

Às(aos) camaradas da vida e de militância, na construção de tantos espaços de afeto e luta, em especial ao sempre amado João Felipe pelos anos de trocas, companheirismo, aprendizados e inspiração. E na figura da camarada Aldenora, uma mulher que eu respeito muito por sua generosidade, resistência e compromisso ético e político ao longo de tantas décadas, meu agradecimento a todas as mulheres que vieram antes de mim, às que lutam comigo ombro a ombro e às que se juntarão à nossa caminhada por uma vida livre de opressões.

Às(aos) adolescentes e jovens para as(os) quais foi atribuída a autoria de atos infracionais com quem já trabalhei, bem como para as suas famílias, pela oportunidade de não esquecer, cotidianamente, que as contradições do Estado capitalista desumanizam e criminalizam seletivamente. E na mira dessa seletividade perversa estão, na carne viva, como alvo principal, (as)os filhas(os) da classe trabalhadora. Agradeço por poder aprender todos os dias, pela práxis, que nossa tarefa principal não pode ser a de modernizar a função de capataz do Estado na execução de novas (velhas) tecnologias de controle e vigilância de nossa gente. Nem mediar as contradições do capital, mesmo que imbuídas(os) do melhor de nossas intenções morais, na ânsia por amenizar ou suportar a dureza do cotidiano. Nossa tarefa, enquanto classe, é a de nos instrumentalizarmos da forma mais qualificada possível para fazer frente a essas contradições e continuar a luta histórica para destruí-las.

“Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo.”

(MARX, 2007, p. 103)

RESUMO

ARRAES, Juliana Duarte. **Por uma práxis do fazer socioeducativo:** reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio aberto no DF. 2019. 243 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Versão corrigida.

Este estudo apresenta e traz reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica do atendimento socioeducativo feito com adolescentes e jovens em cumprimento das medidas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida na Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) do Paranoá. Para tanto, realizou-se entre 2016 e 2018 uma pesquisa etnográfica de natureza interpretativa crítica, por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas, além de revisão bibliográfica. Para a análise dos dados obtidos, a categoria utilizada foi a práxis, segundo a qual o trabalho (ação humana) é determinado pelo contexto material, histórico e cultural em que é realizado, ao mesmo tempo que também o modifica, em uma relação dialética entre indivíduo e sociedade e subjetividade e objetividade. No caso do Sistema Socioeducativo do DF, esse contexto expressa um conjunto de contradições inerentes às “questões” sociais, raciais e criminais, relacionadas entre si e próprias das relações de produção do estado capitalista. Tais questões, na verdade, que estão na gênese da política pública da socioeducação no Brasil, atravessaram o último século e fazem parte das instituições que a operam. Essas, por sua vez, são marcadas hegemonicamente por culturas e práticas que impõem ao cotidiano das(os) profissionais a racionalização de processos de trabalho que tende a naturalizar as contradições das “questões” sociais, raciais e criminais por meio da burocracia. É, então, pela práxis que enfrentamentos a esses contextos contraditórios e burocráticos são possíveis. Isso exige, no caso das(os) trabalhadoras(es) da política socioeducativa, uma compreensão reflexiva, teórica e crítica sobre a realidade, a fim de orientar novas práticas. E também lhes gera, por consequência, novos processos de subjetivação. Assim, durante a pesquisa, coloquei em diálogo as observações que fiz e as reflexões das(os) participantes sobre suas práticas na UAMA-Paranoá, com elementos estruturantes do contexto histórico, material e cultural do cotidiano de trabalho

em que estavam inseridas(os). Como consequência, compreendeu-se que a (re)construção metodológica que realizavam estava implicada num movimento contra-hegemônico e propositivo que se optou por chamar de práxis do fazer socioeducativo. Esse movimento partiu da mudança da cultura de atendimento dispensada aos(às) adolescentes, jovens e famílias, mas foi além e apontou para possibilidades de enfrentamento à cultura punitivista e desumanizante do Sistema Socioeducativo, herança do sistema penal que, em especial para as medidas de meio aberto, pode ser verificada pela burocratização das relações humanas.

Palavras-chave: Práxis. Trabalho burocrático. Fazer socioeducativo. Metodologia de atendimento socioeducativo.

ABSTRACT

ARRAES, Juliana Duarte. **For a socio-educational doing praxis**: reflections regarding the methodologic (re)construction movement of UAMA-Paranoá and its contributions to the politics of attendance in an Open Environment in DF. 2019. 243 f. Essay (Masters in Philosophy) — Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Corrected version.

This study presents reflections regarding the methodologic (re)construction movement of socio-educational attendance produced with teenagers and young people in fulfillment with the measures of community service and probation at the *Unidade de Atendimento em Meio Aberto*¹ (UAMA) of Paranoá. Therefore, between 2016 and 2018 I performed an ethnographic research of critical interpretative nature and obtained the data by means of literature review, participant observation and semi-structured interviews. The data analysis main category was the praxis, whereby labor (human action) is determined by the cultural, historical and material context in which it is performed, at the same time in which it also changes it, in a dialectical relationship between subject and society, subjectivity and objectivity. In the case of the Socio-educational System of DF, I identify this context as the expressions of a set of contradictions inherent to the criminal, racial and social “matters”, related to each other and characteristic of the capitalist state's relations of production. Such matters belong in fact to the genesis of Brazil's Socio-educational public politics, they have permeated the last century and are a part of the institutions operating them. These institutions impose determining conditions over the worker's routine, whose contradictions are justified by the rationalization of work processes and, therefore, naturalized by bureaucracy. Thus, it is by praxis that confrontations against this conflicting context are possible. It demands, in the case of the socio-educational politics' workers, a critical, theoretical and reflexive comprehension about its reality, in order to orient new practices. Therefore, it also generates new processes of subjectivation in these people. Thereby, during the research I converted into a dialogue the observations I made and the participants' reflections regarding their practices at UAMA-Paranoá with structuring elements from the work routine and the cultural, material and historical context they were in. As a result, I

¹ Non official translation: Open Environment Care Unit

comprehended that the methodological (re)construction they perform is involved in a pro-positive counter-hegemonic movement which I named socio-educational doing praxis. It comes from the changes in the attendance practices but goes on even further and points to possibilities of confrontations to the historically dehumanizing and punitive culture, which is an inheritance of the penitentiary system, still impregnated in the open environment measures, among other aspects, by the bureaucratization of human relations.

Keywords: Praxis. Bureaucratic work. Socio-educational doing. Socio-educational attendance methodology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPDHS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Socioeducação
LA	Liberdade Assistida
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SECRIANÇA	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal
SEJUS	Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal
UAMA	Unidade de Atendimento em Meio Aberto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1	Uma pesquisa de abordagem qualitativa feita por meio de observação participante de base etnográfica, sob uma perspectiva interpretativa crítica ..	24
2.2	Uma história em espiral	39
2.3	Participantes da pesquisa	41
2.4	O ponto de partida: 2016 e o projeto Cine UAMA	51
2.4.1	A primeira grande volta na espiral: quando o familiar se tornou estranho e o estranho se tornou familiar.....	59
2.4.2	A segunda grande volta na espiral: a aposta da UAMA-Paranoá na (re)construção de uma metodologia de atendimento socioeducativo	61
2.4.3	A UAMA-Paranoá no território “da ponte pra cá”	64
3	A SOCIOEDUCAÇÃO	79
3.1	A região de fronteira entre a lancha e a barca. Ou como a socioeducação é um nó entre várias “questões”	79
3.2	Memórias de uma reunião de equipe. Dos cuidados cotidianos para não burocratizar as contradições	102
3.3	A socioeducação no Brasil e no DF: aspectos históricos e políticos de muitas “questões” mediadas por diferentes modelos administrativos ao longo do tempo	120
4	A PRÁXIS	143
4.1	A <i>práxis</i> apartada da <i>poiésis</i> e da <i>theoria</i>	144
4.2	A práxis como um fundamento da filosofia de Marx.....	148
4.3	Práxis: um conceito materialista, histórico e dialético	157
4.4	Por uma Práxis do Fazer Socioeducativo	162
5	ANÁLISE DOS DADOS	176
5.1	Acho que a gente não sabe exatamente para onde vai, mas já sabemos para onde não queremos mais voltar. Sobre as contradições do “atendimento ambulatorial”, como uma expressão da burocracia institucional e o movimento de construção de um Programa de Atendimento Socioeducativo na UAMA-Paranoá	177
5.2	A gente troca o pneu com o carro andando. Sobre o processo dialético das propostas de trabalho em grupo no movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá	187
5.3	É pra propor algo diferente, mas é também pra fazer junto. O vínculo e o “afetar-se” como principais elementos político-pedagógicos frente à “cultura do medo”	203

5.4	Pelo menos a gente vem trabalhar mais feliz. Os impactos do movimento de (re)construção metodológica no espaço físico da Unidade e na saúde das(os) trabalhadoras(es)	213
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS. Ou “Não tá escrito em lugar nenhum isso aqui que a gente tá fazendo”	224
7	REFERÊNCIAS	235
8	APÊNDICE A — Termo de Livre Consentimento Esclarecido	243

Introdução

No Brasil, a maneira como o Estado responsabiliza pessoas entre 12 e 17 anos, às quais é atribuída a autoria de atos infracionais, passou por significativas mudanças ao longo da história. Em cem anos – desde o primeiro Código Penal Republicano (em 1890) ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (em 1990) – passamos da completa indiferenciação entre idade e condições de desenvolvimento dos apenados (ZANELLA; LARA, 2015) ao reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, entre os quais o de ser considerada a especificidade de cada etapa do desenvolvimento humano para a aplicação de penas, conhecidas desde o ECA como medidas socioeducativas. O art. 112 do Estatuto os discrimina como:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviços à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semi-liberdade; e
- VI – internação em estabelecimento educacional.

Em 2012, o Estado instituiu por força da Lei nº 12.594 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – uma política pública para regulamentar a execução das medidas socioeducativas a partir de princípios orientados pela Doutrina da Proteção Integral que o ECA inaugurou – de modo a:

- não submeter crianças e adolescentes a um tratamento mais gravoso do que o destinado aos adultos;
- assegurar a proporcionalidade da medida em relação ao ato cometido;
- garantir a mínima intervenção na vida privada dessas pessoas a partir da aplicação de medidas pelo tempo mais breve possível;
- primar pelo fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
- entre outros.

Com o ECA e o SINASE, o debate público sobre a prevalência do caráter pedagógico a respeito do sancionatório na aplicação das medidas socioeducativas se fez mais presente. Em resposta às disposições estabelecidas em lei, no DF, em 2013, a extinta Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventudes (SECRIANÇA), por meio da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), publicou os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) para cada uma das medidas. Estes foram elaborados a partir de grupos de trabalho formados por servidoras(es) do Sistema Socioeducativo do DF (SSE-DF) da época, com o compromisso de revisar e aprimorar periodicamente esses documentos.

Nos PPPs é possível constatar que a concepção de Socioeducação que o DF anuncia oficialmente passou por importante ressignificação. Não só se reconhece a herança de uma cultura institucional punitivista e burocratizada, como também se propõe que, para superá-la, de modo a cumprir o que está disposto no ECA e no SINASE, faz-se necessário recorrer a novas práticas de planejamento e execução do atendimento socioeducativo, tanto a partir de ações desenvolvidas no cotidiano de trabalho, quanto de articulações interinstitucionais voltadas ao fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos do qual a política socioeducativa faz parte.

Comecei a trabalhar no SSE-DF em 2014. Assumi, como pedagoga, uma vaga de especialista socioeducativa e, desde então, acompanho a execução de medidas em meio aberto, conhecidas como PSC e LA. No entanto, os primeiros anos de Sistema me mostraram a distância que ainda havia entre os discursos e documentos orientados pela Doutrina da Proteção Integral e as práticas cotidianas e, no caso do meio aberto, marcadas por uma herança burocrática e individualista de atendimento, desde muito reproduzida como cultura institucional hegemônica no SSE-DF.

Nesse movimento de lidar com as contradições entre o ideal e o real, ajudei a construir, na época, com alguns poucos colegas de meu local de trabalho, algumas tentativas que acabaram sendo experiências pontuais de fazer o atendimento socioeducativo numa abordagem mais participativa e contextualizada com a realidade dos sujeitos cujas medidas eu acompanhava e, além disso, articulada com a rede local de instituições e parcerias disponíveis.

Essas tentativas esbarravam, em geral, na dificuldade de superar uma rotina de trabalho pautada na ênfase, na produção e nos envios de relatórios ao Sistema de Justiça, assim como de atendimentos individuais e, eventualmente, de familiares que alimentavam esses relatórios, além de acompanhamento dos encaminhamentos institucionais realizados, quase sempre acessados com muita dificuldade, ou seja, como pedidos de benefícios sociais e acesso a vagas em escolas.

Problematizar essa rotina excessivamente burocratizada e propor mudar a dinâmica de trabalho significava assumir muitos desafios, dentre eles, uma forma diferente de convivência com o público atendido. Lembro de ter tentado utilizar atendimento em grupos a partir de rodas de conversa, exibição de filmes e passeios culturais, articulados com colegas da Unidade, parcerias institucionais e da comunidade. Essas experiências nos colocavam diante de situações que fugiam da previsibilidade dos procedimentos já conhecidos e desafiavam ideias e discursos preconcebidos entre os quais o da periculosidade inerente aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, sobretudo quando juntos em um mesmo ambiente. Lembro que esse tema era usado frequentemente para justificar a reprodução da rotina burocratizante. Sempre houve medo de situações de risco, por exemplo: adolescentes e jovens se agredirem, agredirem a equipe de trabalho ou serem influências negativas uns para os outros.

Outro aspecto relevante que dificultava uma abordagem diferenciada de atendimento era a precariedade das condições de trabalho, como a falta de espaço físico suficiente para toda a equipe, e/ou de recursos materiais e pedagógicos. Ainda assim, as experiências com o atendimento em grupo, mesmo que descontínuas e encaixadas como mais uma tarefa a disputar espaço na rotina das concepções de trabalho e dos antigos hábitos da maioria dos colegas me marcaram de forma bastante positiva e passaram a ser uma inquietação constante sobre a minha prática profissional.

Em 2016, após mudar minha lotação de Unidade de trabalho para a UAMA-Paranoá, iniciei com uma então recente colega de equipe proposta de atendimento em grupo, desta vez, utilizando como metodologia o cine debate. Esse grupo, o Cine UAMA, tornou-se o primeiro do qual participei e também o primeiro da Unidade a ser realizado continuamente por mais de um ano, tempo

no qual nós duas nos debruçamos para refletir e (re)construir por tantas vezes a proposta metodológica da atividade a partir de uma postura aberta aos caminhos e desafios de toda ordem que o encontro com o grupo de adolescentes, jovens e comunidade nos foi levando.

No mesmo ano, a UAMA-Paranoá implementou mais três grupos e, aos poucos, as mudanças na rotina da Unidade passaram a fazer cada vez mais parte do nosso cotidiano, assim como as problematizações sobre as concepções de trabalho e as possibilidades de novas formas de desenvolver o atendimento socioeducativo a partir de relações dialógicas entre equipe e público e do compartilhamento de responsabilidades entre toda a equipe.

A experiência com o Cine UAMA foi tão significativa que me motivou a sistematizar as reflexões sobre essa atividade de modo mais aprofundado. Foi quando, em 2017, ingressei no programa de pós-graduação para investigar os impactos dessa atividade para a elaboração de outras possibilidades de realizar atendimento socioeducativo. Apesar disso, neste mesmo ano, as experiências com atendimento em grupos na UAMA-Paranoá se multiplicaram e passaram a ter tamanha relevância no cotidiano da Unidade que, a partir de minha motivação inicial para pesquisar uma atividade, compreendi ser mais relevante refletir com minhas(meus) colegas a respeito da mudança metodológica que estava em curso para toda a UAMA-Paranoá. Busquei compreender como viam a experiência de (re)construção metodológica que faziam a partir de:

- a) motivações que levaram o processo a cabo;
- b) como o descreviam e quais objetivos tinham com essa mudança;
- c) quais impactos reconheciam que esse processo trazia para a rotina de trabalho;
- d) como compreendiam a relação da UAMA-Paranoá com outras instâncias e grupos, ou seja, como diferentes unidades e gestão central do SSE-DF, o Sistema de Justiça do DF, as comunidades do Paranoá, Itapoã e Paranoá Parque, espaços de formação continuada, ou organização e participação política;
- e) qual a concepção de Socioeducação que tinham antes e qual passaram a ter a partir dessa experiência; e
- f) quais são as possibilidades de contribuição dessa experiência para a execução da política socioeducativa em meio aberto no DF.

De modo geral, esse processo não causou mudanças apenas na forma de realizar o atendimento socioeducativo daquela Unidade, mas também mudou concepções sobre a natureza do trabalho e do papel das(os) profissionais, mudou relações interpessoais, estreitou vínculos, criou novas redes de parcerias, alterou a forma de acolher o público e ampliou as possibilidades de construir novos sentidos para a experiência socioeducativa, além de fortalecer o debate sobre possibilidades contra-hegemônicas do fazer socioeducativo no SSE-DF.

Em meu percurso metodológico, utilizei de pesquisas bibliográficas, observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Ao longo desse processo, compreendi que a experiência observada na UAMA-Paranoá não se limitava a ela mesma. Isso significa que o trajeto que percorri para compreendê-la assemelhava-se a um movimento espiralado e dialético, no qual elementos anteriores e/ou externos a essa experiência da Unidade a encontravam e ajudavam a produzir compreensões sob diferentes pontos de vista, na mesma medida em que foram revistos a partir dela.

Nesse movimento em espiral, apresento no **Capítulo Dois** as(os) participantes da pesquisa, meu ponto de partida para realizá-la, as voltas que me levaram a importantes distanciamentos, reaproximações e novas reflexões e a UAMA-Paranoá em relação ao território na qual está inserida.

Em seguida, para apresentar a socioeducação, compreendi ser necessário olhar tanto para o contexto microestrutural (por exemplo, as atividades do cotidiano e as relações que se estabelecem nelas, entre a equipe, os adolescentes, os jovens e a comunidade), bem como para o contexto macroestrutural, considerando a dimensão histórica, material e cultural em que essa política social foi constituída. Isso significou olhar para além dos limites físicos da UAMA-Paranoá e chegar às relações históricas, políticas e institucionais que a atravessam.

Nessa dinâmica, foi importante constatar que, apesar das significativas mudanças que a experiência de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá produzia, o cenário macroestrutural na qual a Unidade está inserida apontava para um caminho de retrocessos. Como exemplo disso, tem-se a progressiva descaracterização da política socioeducativa no DF, desde o campo da assistência social até sua conformação à questão da segurança pública, além das consequências dessa descaracterização para as políticas de formação

continuada das(os) trabalhadoras(es) do SSE-DF. Por conseguinte, alguns dos principais aspectos são o comprometimento dos projetos político-pedagógicos que anteriormente foram construídos e a fragmentação da categoria de trabalhadores do SSE-DF.

Nesse sentido, tanto para falar de socioeducação, como para falar de qualquer outra política pública, foi necessário olhar para um campo de contradições e de lutas que afetam tanto as condições objetivas de trabalho daqueles que operam essa política social, quanto os que reproduzem diversas práticas de violação de direitos do público a que ela se destina, submetendo a todos uma dinâmica de reprodução da cultura institucional violenta, seja pela naturalização do uso da violência física ou psicológica, ou pela legitimação racionalizada da negligência e da desumanização das relações por meio de rotinas excessivamente burocratizadas.

Diante disso, apresento no **Capítulo Três** a socioeducação como uma política social (BEHRING, 2002), o que é fruto da relação histórica entre:

- a) a “questão social”, que marca pelo recorte de classe a quem ela é destinada hegemonicamente (NETTO, 2009, 2013; SANTOS, 2012);
- b) que particularmente no Brasil é inseparável da questão racial (GONÇALVES, 2018; GORENDER, 2016; NASCIMENTO, 2017); e
- c) que, como forma de controle social, culmina na produção de uma questão criminal (BATISTA, 2011, 2012; DUARTE, 2016; WACQUANT, 2001, 2002, 2012).

Esse diálogo, por sua vez, explica que o deslocamento da socioeducação no DF do campo da assistência social para o campo da segurança pública não é uma novidade, e sim uma expressão de um movimento histórico, caracterizado pela complementariedade entre a perspectiva assistencial e a punitiva dentro das instituições do estado capitalista.

Uma vez institucionalizada, a operacionalização das políticas sociais, em especial a política pública da socioeducação, se vale da burocracia, que reproduz uma lógica racionalizada de processos de trabalho. Essa racionalização, quando descolada da compreensão crítica quanto ao contexto histórico, material e cultural em que é dada, em última instância, acaba por legitimar e naturalizar as contradições das “questões” sociais, raciais e criminais

que o Estado gera (CAMPELO, 2010; PEREIRA, 1996; RAMOS, 2011; TENÓRIO, 1981).

De fato, o “trabalho burocrático” foi, ao longo dessa pesquisa, uma das principais referências de meus colegas para designar as práticas com as quais não se identificavam, que no cotidiano implica condições estressoras e/ou adoecedoras, além de reproduzir uma cultura institucional punitiva e desumanizante. Ainda no capítulo três, situo historicamente o processo de construção da política socioeducativa no DF, especialmente em relação às medidas de meio aberto, em diálogo com as reflexões sobre o “trabalho burocrático” que o atravessa e que décadas depois eu e meus colegas da UAMA-Paranoá ainda tanto criticamos, enquanto tentamos construir outras possibilidades que enfrentem.

Para as críticas e enfrentamentos, aprofundo no **Capítulo Quatro** a reflexão sobre a socioeducação a partir do movimento de (re)construção metodológica do atendimento na UAMA-Paranoá em diálogo com a categoria filosófica da práxis (VASQUÉZ, 2007; KONDER, 2018). Diante das contradições estruturais da política socioeducativa, em especial no meio aberto, as possibilidades de intervenção e as transformações significativas que pesquisei apontaram para a práxis como potência de contraponto à cultura excessivamente burocratizada e desumanizante, instituída historicamente no SSE-DF.

Essa práxis leva à construção, entre outros aspectos, de uma cultura que aprofunda a necessidade de superar o “atendimento ambulatorial”, compreendendo-o como parte indissociável de todos os demais processos que envolvem a execução das medidas socioeducativas. Trata-se de um conjunto de práticas interdisciplinares (FUNCK; OLIVEIRA; SCLICHTING, 2018) marcadas por concepções político-pedagógicas, intencionalidades, relações interpessoais, demandas procedimentais, relações interinstitucionais, ou seja, um “fazer” socioeducativo constituído de forma dialética e dialógica, por meio de aspectos objetivos e subjetivos, saberes e ações compartilhados entre trabalhadores, adolescentes, jovens e comunidade.

Por meio da práxis, esse “fazer” se alinha a princípios político-pedagógicos e base metodológica crítica (ZANELLA, 2012, 2018), como forma de construir experiências emancipadoras. Também valoriza a dinâmica de

convivência cotidiana entre todos os sujeitos que participam da experiência socioeducativa, tendo para isso os grupos como dispositivos socioeducativos (RODRIGUES, 2014) e, nesse processo, cria e fortalece vínculos para promover o desenvolvimento humano (COSTA, 2014; BERNARDES, 2010).

Assim, no **Capítulo Cinco** chego a quatro conjuntos temáticos em que apresento a discussão sobre a análise dos dados quanto à experiência de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá. Eles tratam a respeito:

- a) das motivações das(os) participantes para a construção do processo vivido e as principais características que o constituíram;
- b) dos principais elementos político-pedagógicos que o nortearam;
- c) do processo histórico de (re)construção metodológica até a fase atual em curso; e
- d) dos impactos que esse movimento gerou na rotina de trabalho e nas relações estabelecidas com o público atendido pela Unidade.

Por fim, faço uma reflexão sobre as possibilidades de contribuição dessa experiência para a política de execução das medidas em meio aberto no DF, com o cuidado permanente de tentar não reproduzir a falácia das “ilusões re” (BATISTA, 2011), que alimentam os discursos bem-intencionados em “ressocializar”, “reinsereir” e “reeducação” a infância e juventude negra e pobre, uma vez que sua existência na condição marginal é fundamental para a manutenção da ordem econômica e social vigente, principalmente no atual contexto de aprofundamento das contradições neoliberais que as “questões” sociais, raciais e penais expressam.

Assim, o esforço, na perspectiva da práxis, foi enfatizar a importância e a potência que a experiência pesquisada teve para nutrir uma cultura institucional sensível ao permanente e indispensável movimento de desacomodar práticas, relações e medos. Contribui para alimentar uma cultura institucional alinhada à essa perspectiva, uma política de formação continuada para as(os) trabalhadores do SSE-DF que valorize as experiências de cada Unidade, a fim de que os processos vividos possam ser fonte privilegiada de reflexão, produção teórica e ação, em contraponto às formas burocratizantes que ainda persistem.

Por isso, listo outras contribuições produzidas e publicadas sobre a UAMA-Paranoá ao longo desses três anos de pesquisa, de modo a compreendê-las como parte do movimento por uma práxis do fazer socioeducativo. Com isso,

espera-se que as reflexões aqui apresentadas sejam um caminho potente para os enfrentamentos necessários sobre execução da política pública da socioeducação, tendo em vista que a criminalização e penalização da juventude negra e periférica normatizada e naturalizada pela burocracia da gestão e execução da política socioeducativa impõem desafios históricos e urgentes ao fazer socioeducativo e a todos nós atravessados por ela: trabalhadoras(es) e as(os) meninas(os) negras(os) e pobres, filhas(os) de nossa classe.

2 O Percorso Metodológico

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico que desenvolvi. Dentro das formalidades da academia, esta dissertação é uma pesquisa de abordagem qualitativa, feita por meio de observação participante de base etnográfica, sob uma perspectiva interpretativa crítica.

Mas, antes de qualquer denominação acadêmica, o que vivi mais se assemelha a uma trajetória em espiral, que foi constituída durante meu processo de aprender a ser pesquisadora, ao mesmo tempo em que me estranhava e me (re)construía como militante e trabalhadora. Essa pesquisa levou-me a percorrer caminhos que me fizeram cada vez mais reflexiva quanto à complexidade do fazer socioeducativo. Assim, foi possível compreender e ressignificar muito a respeito das práticas de atendimento, suas possibilidades e limites na relação com colegas de trabalho, adolescentes, jovens e suas famílias.

Além disso, olhar esse “fazer” de dentro de um caminho espiralado me levou a observá-lo a partir de outros pontos da curva, como na relação com as políticas institucionais de formação continuada do Sistema e também sob a dinâmica de organização de trabalhadoras(es) frente às condições de trabalho e à conjuntura política atual.

O percurso metodológico assumiu uma dinâmica de permanente movimento, por vezes difícil, em que vivi muitos estranhamentos em contextos até então bastante familiares, ao mesmo tempo em que me vinculei a perspectivas até então pouco conhecidas, transitando entre os papéis ora estranhos, ora complementares de pesquisadora, trabalhadora do Sistema e militante política.

Nesse sentido, apresento os locais da pesquisa, com o cuidado de explicitar a relação entre o *locus* principal de coleta dos dados (UAMA-Paranoá) e os lugares a que cheguei pelos desdobramentos com as observações, as entrevistas e minhas reflexões ao longo deste processo na Unidade, considerando que uma das premissas do trabalho de campo na perspectiva etnográfica é a flexibilidade do pesquisador para a reorganização dos rumos da pesquisa (LAPLATINE, 1988).

Sigo com a apresentação e a justificativa sobre a escolha dos participantes da pesquisa, além de apresentar e justificar também a escolha pelos métodos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e a produção de um diário de campo. Para isso, orientados tanto por uma perspectiva etnográfica de interpretação crítica (FISCHER, 1982; FONSECA, 1999; COSTA, 2014; URIARTE, 2012), quanto de compreensão das(os) participantes como indivíduos concretos, fruto da relação entre suas subjetividades e a totalidade histórica e social na qual estão inseridos (FREITAS, 2002; BERNARDES, 2010).

Esse foi um processo bastante desafiador que me exigiu um mergulho aberto à riqueza de elementos espontâneos, singulares e subjetivos dos lugares e das relações que observei e que vivi, e também aberto às problematizações sobre a realidade a partir da leitura dialética da práxis.

2.1 Uma Pesquisa de Abordagem Qualitativa Feita por Meio de Observação Participante de Base Etnográfica sob uma Perspectiva Interpretativa Crítica

Parto do pressuposto de que, por ser a produção do conhecimento científico uma construção humana, este constitui um processo de natureza histórica, material e cultural. Logo, esta construção está relacionada ao tempo, ao lugar e às condições objetivas em que ela é realizada, bem como aos interesses das relações de poder aos quais está submetida. Por isso, a pretensa neutralidade da ciência já é um tema exaustivamente debatido e refutado ao longo das décadas (BRANDÃO, 1981; DEMO, 1984; LAPLATINE, 1988; MINAYO, 2010).

No entanto, é fato que não cabe às ciências humanas a equivalência à racionalidade das ciências exatas (BAKTHIN, 1982 *apud* FREITAS, 2002). Se a ciência não é neutra, o processo de formular novos conteúdos sobre as diferentes áreas do conhecimento humano responde a convenções e características distintas, a depender da natureza do objeto de estudo.

No caso da pesquisa de abordagem qualitativa, ainda que seu campo seja marcado por racionalidade metodológica própria, com referências teóricas e métodos específicos², a natureza dos objetos, os quais ela se dedica a compreender e interpretar, está sempre vinculada a novas possibilidades do vir a ser. Assim, esse tipo de pesquisa não se ocupa da busca por estatutos da verdade, nem pelo desenvolvimento de análises definitivas. Seu campo de investigação constrói sempre aproximações sobre uma realidade que, por si mesma, está em contínuo processo histórico, material e cultural de transformação (MINAYO, 2010).

² Ainda sobre as diferenças entre as ciências humanas (ou ciências sociais) e as ciências exatas (ou ciências da natureza), “as ciências sociais possuem paradigmas metodológicos próprios frente às ciências naturais. Não defendemos a impermeabilidade dos dois campos, mas uma relativa autonomia, o que permite tanto propostas metodológicas próprias, quanto a comunicabilidade salutar” (DEMO, 1984, p. 11).

Quando busquei compreender uma dada experiência a partir das reflexões das pessoas que a construíam, lidei com informações que em um primeiro plano, estão no campo da intersubjetividade. No entanto, por se tratar de uma característica humana, esta intersubjetividade é compreendida a partir de um contexto histórico, material e cultural determinado. Logo, os dados que produzi são frutos de interpretações, sempre provisórias, a partir do contexto no qual estão imersos. Cheguei a eles por meio da escuta, da observação, da convivência prolongada, de registros, sistematizações em diferentes linguagens e problematizações contínuas.

Segundo Minayo (2010, p. 21), a pesquisa de abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Por isso, ao escolher fazer uma pesquisa dessa natureza, foi preciso me desafiar a estar constantemente atenta para uma compreensão contextualizada da dinâmica de relações, representações e intencionalidades na qual meus colegas e eu estávamos imersos. Tanto os dados levantados quanto o processo de análise interpretativa sobre eles estão sempre em relação a algo ou a alguém, e, inclusive, neste caso, também a mim, pesquisadora igualmente marcada pela subjetividade e inscrita nas mesmas características históricas, materiais e culturais do grupo pesquisado (MINAYO, 2010).

Dentro da abordagem qualitativa, são muitas as possibilidades metodológicas que podem ser desenvolvidas. A observação participante foi minha principal escolha, além de se tratar de um dos principais desafios que enfrentei, tendo em vista que essa se trata de uma ferramenta etnográfica, sendo, portanto, vinculada tradicionalmente ao campo disciplinar da Antropologia, ciência que tive contato pela primeira vez com esta pesquisa. De forma complementar a esta metodologia, conforme recomendam diversos autores, utilizei entrevistas semiestruturadas para ampliar as possibilidades de interpretação dos dados obtidos no processo de imersão no campo (MARQUES, 2016; CORREIA, 2009; MÓNICO *et al.*, 2017; LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999).

A observação participante marca uma mudança paradigmática na forma de produção do conhecimento em Antropologia. No entanto, até chegarmos a ela, passemos brevemente pelas principais características do processo de desenvolvimento histórico do fazer etnográfico, o seu campo principal de

atuação. Laplatine (1988) nos conta que o período “pré-histórico” da Antropologia marca a descoberta das “diferenças” entre os habitantes do Velho Mundo e os do Novo.

Nessa longa travessia de descobertas, da qual os registros mais sistemáticos e volumosos datam do século XIV, os outros (ou os “selvagens”) eram vistos por meio de uma “alteridade fantasmática” a partir da qual oscilavam descrições das mais extremas, desde a repulsa até o fascínio, e que, na verdade, não tinham muita relação com a realidade. Nas palavras do autor:

O outro – o índio, o taitiano, mas recentemente o basco ou o bretão – é simplesmente utilizado como suporte de um imaginário cujo lugar de referência nunca é a América, Taiti, País Basco ou a Bretanha. São objetos-pretextos que podem ser mobilizados tanto com vistas à exploração econômica, quanto ao militarismo político, à conversão religiosa ou à emoção estética. Mas, em todos os casos, o outro não é considerado para si mesmo. Mal se olha para ele. *Olha-se a si mesmo nele.* (LAPLATINE, 1988, p. 52)

Essa postura de descrever as diferenças por meio de uma alteridade fantasmática foi transformada ao longo dos séculos seguintes com as transformações históricas, materiais e culturais dessas épocas. A Revolução Industrial do século XVIII, por exemplo, foi um marco que inaugurou o período de expansão colonial sobre o Novo Mundo.

Uma nova racionalidade se impôs à produção do conhecimento em geral para que a ciência fosse colocada a serviço do novo modo de produção material em desenvolvimento, o capitalismo. A partir de então, com as grandes navegações que buscavam explorar novos continentes e expandir os mercados consumidores, os registros sobre os conhecimentos obtidos nas viagens passaram, aos poucos, de um olhar subjugado pela moral religiosa que desumanizava o outro, que era, até então, desconhecido, para uma curiosidade filosófica sobre esses sujeitos, quanto ao que faziam e aos lugares que habitavam.

Dessa maneira, iniciava-se uma perspectiva de construção do conhecimento que dava mais ênfase aos registros detalhados sobre aqueles que

eram observados, do que às reflexões de caráter metafísico a partir da visão de mundo daqueles que observavam.

No século XIX, a tônica do processo de produção do conhecimento assumia uma perspectiva filosófica evolucionista que buscava conhecer a humanidade em seu estado “primitivo”, ou seja, tentava estudar as culturas não “civilizadas”, segundo a lógica das relações de produção capitalista. Os povos, antes selvagens, passaram a ser vistos como primitivos, pois ainda não haviam alcançado os estágios de desenvolvimento “naturais” do processo de civilização humano, cuja referência “mais evoluída” do ponto de vista ocidental era a organização social europeia, em processo de industrialização.

Nesse contexto, Faria (2014) nos diz que a produção do conhecimento antropológico até o século XIX cumpria, de modo geral, uma função social de dominação colonial, já que o saber produzido sobre os chamados “povos primitivos” era um saber de caráter etnocêntrico, cujos interesses, em grande parte, eram “contrários aos povos que estudavam, facilitando e auxiliando no seu processo de dominação” (FARIA, 2014, p. 37).

Outra característica importante é a forma como se dava a produção desse conhecimento. Para Uriarte:

A Antropologia do século XIX se tornou especialista em “povos primitivos”, que imaginava e analisava mediante a leitura de relatos de viajantes, expedições científicas, missionários ou informantes das oficinas coloniais [...]. Esses antropólogos trabalhavam em seus gabinetes, lendo esse material, deduzindo e especulando, que eram os dois procedimentos cognitivos próprios dessa fase da Antropologia. Falavam, assim, dos hotentotes da África do Sul, do “índio americano”, dos “índios canadenses” sem nunca ter visto um “índio” de “carne e osso”. Perguntado certa vez se ele tinha visto um, James Frazer, o especialista em religião e magia nos ditos povos primitivos, respondeu: “Deus me livre!”. (URIARTE, 2010, p. 11)

Havia uma divisão social do trabalho que diferenciava bem as funções entre aqueles que coletavam os dados no campo e faziam os registros descritivos iniciais – chamados missionários, viajantes, informantes – daqueles

que podiam tratar essas informações, os antropólogos, ou pesquisadores eruditos de gabinetes, e que produziam a partir delas, e também sobre elas, um discurso etnocêntrico e colonizador da “verdade”. Nessa dinâmica, o trabalho “braçal” de ir a campo era distinto e desprestigiado em relação ao trabalho “intelectual”, o que, de certa maneira, resultava na produção de conhecimentos ainda idealizados sobre a realidade social estudada (LAPLATINE, 1988).

Uma marco para a mudança na perspectiva de produção do conhecimento antropológico foi o trabalho realizado no século XX por Boas e Malinowisk, chamados de pioneiros da etnografia³ (LAPLATINE, 1988). Em especial, a partir deste último, chegamos à observação participante. A característica mais marcante dessa transformação foi a forma como o trabalho de campo passou a ser encarado. Superou-se a divisão de tarefas entre o observador e o pesquisador erudito. O antropólogo passou a ir a campo e a conviver diretamente com as pessoas observadas que, por sua vez, deixaram de ser meras informantes, tornando-se sujeitos detentores de seus próprios saberes, que o antropólogo queria aprender. Assim, o trabalho de campo deixava de ser uma forma secundária de busca por informações e tornava-se a própria fonte da pesquisa (LAPLATINE, 1988; SERVA; JÚNIOR, 1995; URIARTE, 2010).

Essa postura de descrever as diferenças por meio de uma alteridade fantasmática foi transformada ao longo dos séculos seguintes com as transformações históricas, materiais e culturais dessas épocas. A Revolução Industrial do século XVIII, por exemplo, foi um marco que inaugurou um período de expansão colonial sobre o Novo Mundo. Uma nova racionalidade se impôs à produção do conhecimento em geral para que, como já descrito em outro capítulo⁴, a ciência fosse colocada à serviço do novo modo de produção material em desenvolvimento, o capitalismo.

A partir de então, com as grandes navegações que buscavam explorar novos continentes e expandir os mercados consumidores, os registros sobre os conhecimentos obtidos nas viagens, aos poucos, passaram de um olhar

³ Em linhas gerais, segundo Uriarte (2012), compreendo a etnografia como uma metodologia própria do fazer antropológico do século XX, que se constitui numa forma de construção de conhecimento a partir da convivência aprofundada e da escuta atenta do outro, a fim de compreendê-lo em sua alteridade e singularidade, mediado por um contexto situacional.

⁴ Ver capítulo 2.1 desta dissertação.

subjugado pela moral religiosa que desumanizava o outro, até então desconhecido, para uma curiosidade filosófica sobre esses sujeitos, o que faziam e como eram os lugares que habitavam. Ou seja, tinha início uma perspectiva de construção do conhecimento que dava mais ênfase aos registros detalhados sobre aqueles que eram observados do que às reflexões de caráter metafísico a partir da visão de mundo daqueles que observavam.

No século XIX, a tônica do processo de produção do conhecimento assumia uma perspectiva filosófica evolucionista, que queria conhecer a humanidade em seu estado “primitivo”, ou seja, queria conhecer as culturas que não eram “civilizadas”, segundo a lógica das relações de produção capitalista. Os povos, antes selvagens, passaram a ser vistos como primitivos, pois ainda não haviam alcançado os estágios de desenvolvimento “naturais” do processo de civilização humano, cuja referência “mais evoluída” do ponto de vista ocidental era a organização social em processo de industrialização da Europa.

Nesse contexto, Faria (2014) nos diz que a produção do conhecimento antropológico até o século XIX cumpria, de modo geral, uma função social de dominação colonial, já que o saber produzido sobre os chamados “povos primitivos” era um saber de caráter etnocêntrico, cujos interesses, em grande parte, eram “contrários aos povos que estudavam, facilitando, e mesmo, auxiliando no seu processo de dominação” (FARIA, 2014, p. 37).

2Outra característica importante é a forma como se dava a produção desse conhecimento. Para Uriarte:

A Antropologia do século XIX se tornou especialista em “povos primitivos”, que imaginava e analisava mediante a leitura de relatos de viajantes, expedições científicas, missionários ou informantes das oficinas coloniais [...]. Esses antropólogos trabalhavam em seus gabinetes, lendo esse material, deduzindo e especulando, que eram os dois procedimentos cognitivos próprios dessa fase da Antropologia. Falavam, assim, dos hotentotes da África do Sul, do “índio americano”, dos “índios canadenses” sem nunca ter visto um “índio” de “carne e osso”. Perguntado certa vez se ele tinha visto um, James Frazer, o

especialista em religião e magia nos ditos povos primitivos, respondeu: “Deus me livre!”. (URIARTE, 2010, p. 11)

Havia uma divisão social do trabalho que diferenciava bem as funções entre aqueles que coletavam os dados no campo e faziam os registros descritivos iniciais – chamados missionários, viajantes, informantes – daqueles que podiam tratar essas informações – os antropólogos, ou pesquisadores-eruditos de gabinetes – e que produziam a partir delas, e também sobre elas, um discurso etnocêntrico e colonizador da “verdade”. Nessa dinâmica, o trabalho “braçal” de ir a campo era distinto e desprestigiado em relação ao trabalho “intelectual”, o que resultava na produção de conhecimentos ainda idealizados sobre a realidade social estudada (LAPLATINE, 1988).

Uma marco para a mudança na perspectiva de produção do conhecimento antropológico foi o trabalho realizado no século XX pelos chamados pioneiros da etnografia⁵, como Boas e Malinowisk (LAPLATINE, 1988). Em especial, a partir deste último, chegamos à observação participante. A característica mais marcante dessa transformação foi a forma como o trabalho de campo passou a ser encarado. Superou-se a divisão de tarefas entre o observador e o pesquisador erudito. O antropólogo passou a ir a campo e a conviver diretamente com as pessoas observadas que, por sua vez, deixaram de ser meras informantes e tornaram-se sujeitos detentores de seus próprios saberes, os quais o antropólogo queria aprender. O trabalho de campo deixava de ser uma forma secundária de busca por informações e tornava-se a própria fonte da pesquisa (LAPLATINE, 1988; SERVA e JÚNIOR, 1995; URIARTE, 2010).

Arriscando uma analogia sob o ponto de vista da práxis, digo que se tratou de uma transformação crucial para que “sujeito e objeto” fossem reconhecidos a partir de uma relação dialética no processo de construção do conhecimento.

As contribuições de Boas (1858-1942), considerado por Laplatine (1988) um pioneiro do processo das “etnociências”, estavam, em síntese, na compreensão de que o trabalho do antropólogo deveria ser feito

⁵ Em linhas gerais, segundo Uriarte (2012), compreendo a etnografia como uma metodologia própria do fazer antropológico do século XX, que se constitui numa forma de construção de conhecimento a partir da convivência aprofundada e da escuta atenta do outro a fim de compreendê-lo em sua alteridade e singularidade, mediada por um contexto situacional.

necessariamente *in loco*; seus registros precisavam ser meticulosamente detalhados, o que configurava a produção do saber a partir de uma perspectiva empirista; para ele, não havia absolutamente informação mais relevante nem menos relevante sobre uma dada cultura; e cada sociedade era, em si mesma, uma totalidade autônoma.

Logo, não havia sentido em comparar uma à outra, para classificá-las como evoluídas ou não evoluídas, o que causou uma importante ruptura com a perspectiva evolucionista dos séculos anteriores. No entanto, apesar do grande volume de registros produzidos por ele, Laplatine (1988) nos diz que Boas é um nome pouco divulgado no campo disciplinar da Antropologia, por não ter se dedicado propriamente a uma elaboração teórica de sua prática.

Já as contribuições de Malinowski (1884-1942), talvez o nome mais expressivo desse movimento de mudança na perspectiva da produção do conhecimento antropológico, aconteceram a partir do aprofundamento do pressuposto de Boas sobre a necessidade de estar *in loco* no campo. Ele radicalizou essa compreensão e, em seu trabalho mais famoso, “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, construiu uma análise sobre uma comunidade nas Ilhas Trobiand, com a qual conviveu longamente em sucessivas imersões, chegando a morar por quatro anos com a população local. Nesse sentido, Malinowski deu uma importante contribuição para ressignificar a relação entre a teoria e a prática, por meio da etnografia.

Segundo ele, o antropólogo precisa ter uma postura aberta às experiências que são vividas em campo para que os seus referenciais teóricos construam um diálogo sempre mais profícuo com a realidade, ampliando as possibilidades de compreendê-la, em vez de engessá-la em pontos de vista dados a priori. Para tanto, é fundamental que o antropólogo se deixe problematizar por essas experiências, faça novas perguntas a partir delas e, se necessário, mude inclusive os caminhos da pesquisa:

Quanto mais problemas o pesquisador trazer para o campo, quanto mais estiver habituado a conformar suas teorias aos fatos e a considerar os fatos na sua importância para a teoria, tanto melhor capacitado estará para o trabalho. As ideias preconcebidas são perniciosas em qualquer tarefa científica, mas os problemas antevistos

constituem a principal qualidade de um pensador científico, e esses problemas são revelados, pela primeira vez ao observador, por seus estudos teóricos. (MALINOWSKI, 1984, p. 45 *apud* MINAYO, 2010, p. 73)

No entanto, diferentemente de Boas, Malinowski acreditava que não era necessário um trabalho de registro exaustivamente meticuloso sobre tudo quanto fosse possível numa comunidade. Para ele, era importante um olhar aprofundado e detalhado sobre um único elemento, ou sobre alguns deles, no tempo presente em que se dava a observação a partir das relações que ele(s) estabelecia(m) com o seu contexto, chegando-se, assim, à compreensão sobre o funcionamento total de uma sociedade.

Malinowski também compreendia que cada sociedade tinha, em si, uma lógica própria de funcionamento e, embora refutasse a perspectiva evolucionista disseminada nos séculos anteriores, inspirou-se nas ciências naturais para elaborar uma teoria funcionalista, segundo a qual as sociedades tradicionais a partir de suas necessidades internas, desenvolvem seus sistemas institucionais, a fim de satisfazê-las numa dinâmica harmônica e sem conflitos.

Outra característica marcante para a produção do conhecimento etnográfico em Malinowski foi a defesa de que o pesquisador precisava compreender a sociedade estudada “do ponto de vista do nativo” tão a fundo quanto pudesse. Para isso, buscava tornar-se um deles, deduzindo que pudesse sentir como eles sentiam e pensar como eles pensavam (LAPLATINE, 1988). Assim, a principal marca da observação participante, de acordo com o trabalho pioneiro de Malinowski, era a de buscar o vínculo mais profundo possível com as sociedades estudadas, a ponto de supor que o antropólogo pudesse compartilhar da identidade do grupo em questão.

Por essas características, apesar da inquestionável contribuição deste autor para a história da Antropologia, tanto sua teoria funcionalista como sua perspectiva etnográfica foram posteriormente bastante problematizadas, o que gerou diferentes leituras sobre a prática da observação participante (CORREIA, 2009; MINAYO, 2010; MARQUES, 2016).

De modo geral, permaneceu a compreensão sobre a importância da convivência prolongada no campo entre pesquisador e grupo – que ao longo das décadas passou a ser também muito praticada com populações urbanas, muitas

vezes, do mesmo contexto societário dos pesquisadores – bem como a importância de relacionar as compreensões que os sujeitos pesquisados atribuem às suas realidades com o contexto em que elas ocorrem.

Já o ponto de virada epistemológico foi a assunção da perspectiva interpretativa na produção do conhecimento etnográfico, que colocou a diferença entre pesquisador e sujeitos pesquisados como um elemento fundamental de análise. A partir de então, a imersão no campo, o compartilhamento de experiências e as interpretações sobre a realidade vivenciada reconhecem que cada sujeito tem sua história, sua singularidade e sua subjetividade, de modo que as consequências dessas diferenças passaram a ser acolhidas no processo. Significa dizer que os impactos na observação e na participação da realidade estudada, que transformam os sujeitos envolvidos e, muitas vezes, condicionam suas escolhas tanto para falarem de si quanto para interpretar o que veem e ouvem, são assumidos no percurso metodológico como elementos constitutivos da análise dos dados.

Essa perspectiva interpretativa teve em Clifford Geertz (1989) um de seus principais expoentes. O período histórico em que o antropólogo desenvolveu a sua teoria foi marcado por um movimento de grande reflexão sobre a função social da Antropologia, até então fortemente influenciada pelo positivismo. Para Geertz, o chamado “giro interpretativo”, ocorrido nos anos 60, colocou para as Ciências Sociais um chamado à produção do conhecimento científico pautado nas “interpretações provisórias sobre a realidade social, em uma perspectiva compreensiva” (JÚNIOR, 2002, p. 76).

Segundo Faria (2014), a Antropologia Interpretativa de Geertz é marcada por dois pontos principais:

1º) no contato com os atores sociais em seus respectivos contextos, o pesquisador precisa estar atento aos aspectos intersubjetivos do grupo, de modo a conseguir relacioná-los ao contexto objetivo em que se dão;

2º) as reflexões e as elaborações teóricas que daí decorrem têm sempre um status interpretativo, ou seja, podem ser aproximações sobre a realidade, mas não buscam ser leis totalizantes sobre ela.

Com isso, faz-se “a apreensão dialética das partes que estão incluídas no todo e do todo que motiva as partes, de modo a tornar visíveis simultaneamente as partes e o todo” (GEERTZ, [1980] 1991, p. 133 *apud* FARIA, 2014, p. 49).

Nesse sentido, segundo Geertz, a etnografia é feita por uma descrição densa, que privilegia as minúcias, na qual o pesquisador é autor do texto etnográfico feito de sua interpretação sobre os diferentes discursos do meio social que ele quer conhecer.

Para Geertz, o processo interpretativo sobre as pessoas e as sociedades que constituem:

Implica descrever quem elas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam o que estão fazendo. [...] Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam o que estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significados em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que simplesmente é impossível. Nem virar nativo, o que é uma ideia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente. (GEERTZ, [2000] 2001, p. 26 *apud* FARIA, 2014, p. 45)

Outro aspecto importante defendido por Geertz é sobre a autoridade do texto etnográfico. Esta se dá não pela racionalidade com que o texto é produzido, ou pela comprovação factual do que está escrito, mas pela capacidade do autor em convencer o leitor de que “esteve lá”, no lugar que apresenta em seu texto e com as pessoas com as quais conviveu. Para ele, todo texto etnográfico é, portanto, uma ficção, embora não seja falso. Ficção, pois, é uma elaboração criativa que interpreta a interpretação que os atores sociais fazem de sua realidade.

A autoridade primeira, portanto, é sobre o que esses atores sociais pensam sobre si e sobre o que fazem. E o papel do antropólogo é fazer ecoar essa interpretação com as ferramentas etnográficas operadas a partir de seu preparo teórico na relação com o outro e com sua própria subjetividade, evitando, pois, as descrições totalizantes e assumindo os próprios limites quanto à capacidade de conhecer as pessoas e seus contextos, expor suas dúvidas e os caminhos que levam à interpretação apresentada, essa, por sua vez, sempre

parcial. É importante ressaltar também que se trata de uma interpretação que não foge às relações de poder, já que se vale de escolhas e, portanto, não é neutra.

Embora a etnografia esteja vinculada originalmente à Antropologia, o seu uso é bastante difundido em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a educação. Considerando ainda a premissa citada no início deste capítulo sobre a relação inseparável da produção do conhecimento científico às condições históricas, materiais, culturais, bem como aos jogos de poder que são costurados nessa dinâmica, temos que a expressão “observação participante”, no campo da educação, por exemplo, também foi problematizada no que diz respeito às suas possibilidades de uso político e ideológico.

Mais do que um jogo de palavras, em Brandão (1981), temos essa expressão ressignificada pela defesa de uma prática de pesquisa em que a ênfase é posta na participação em relação à observação, o que marca seu compromisso ético e político de fazer pesquisa para conhecer uma realidade, a fim de intervir nela e transformá-la:

Aqui, a ideia tradicional da observação participante na Antropologia Social pretende chegar a seu limite. A *participação* não envolve a participação do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (BRANDÃO, 1984, p. 12)

Sem entrar no mérito sobre as afirmações de Brandão no que diz respeito à observação participante dentro do campo das ciências sociais, o que é importante destacar é que a própria Antropologia também se debruça nas problematizações em relação às possibilidades dos usos e abordagens do conhecimento etnográfico.

Nesse sentido, Fischer (1982) nos diz que é importante submeter a perspectiva interpretativa da Antropologia, sobretudo a partir das formulações de Geertz, à uma leitura crítica. Essa perspectiva crítica, segundo ele, se dá por meio da busca em conhecer a percepção que os sujeitos têm de si e do contexto

em que vivem, valorizando os processos de comunicação possíveis com esses grupos, mas em contato permanente com outros elementos externos à dimensão subjetiva para que a própria experiência etnográfica não seja um texto que reproduza, de segunda mão, o que as pessoas pensam sobre si e sobre o que as cerca.

Para ele, é importante que o trabalho de pesquisa possa colocá-las diante de um cenário mais complexo sobre a realidade compartilhada e, se possível, contribuir para um processo de autoconsciência crítica. Nesse sentido, o autor argumenta que “qualquer forma de [...] microanálise torna-se trivial se não for colocada dentro de esquemas macrossociológicos e históricos mais abrangentes” (FISCHER, 1982, p. 64).

Ainda nas palavras do autor, sua perspectiva antropológica crítica aspira ser:

- a) dinâmica, mais interessada em mudança cultural e social do que em formas culturais como meros textos;
- b) politicamente democrática, no sentido de Leenhardt, de tentar produzir textos etnográficos que sejam ricos o suficiente para produzirem alguma coisa para o povo descrito (e não apenas para a comunidade antropológica ou o público leitor ocidental) e terem bastante sentido para despertar o seu interesse;
- c) objetiva, no sentido de captar as formas públicas de discurso que não sejam impressões idiossincráticas, mas que possam ser confirmadas por outros observadores ou participantes, levando, portanto, a atenção tanto para os modos de comunicação utilizados pela cultura em questão como para as formas de construção de texto que se apresentam para o observador. (FISCHER, 1982, p. 65)

Considerando essa breve contextualização histórica, com ênfase nas mudanças paradigmáticas que a etnografia trouxe para a produção do conhecimento antropológico, Correia (2009) afirma que a observação participante, principal ferramenta da etnografia, é um exercício de:

- a) compreender as pessoas e suas atividades no contexto da ação;

b) colocar o observador em contato direto e prolongado com os atores sociais em seus contextos; e

c) fazer do pesquisador um instrumento da pesquisa.

Assim, minha experiência de observação participante contou com as principais características a seguir:

a) muita familiaridade com um universo de significados e formas de comunicação presentes nas relações interpessoais e institucionais pelas quais as(os) participantes da pesquisa transitam;

b) o exercício de um contínuo deslocamento dessa familiaridade, no trânsito entre o papel de uma trabalhadora da UAMA-Paranoá ao de pesquisadora e, no decorrer desse movimento, houve a (re)construção de minha atuação militante.

Ao utilizar a observação participante como metodologia, também apostei na possibilidade de ter uma ferramenta, entre diferentes qualidades, que funcionasse como um mapa em construção e uma lente de aumento. Partindo de coordenadas iniciais, os objetivos primeiros da pesquisa, pude entrar no campo aberto e sensível para desviar de rotas preestabelecidas e traçar novos itinerários à medida que fosse descobrindo diferentes sentidos da trajetória, na relação com as mudanças de conjuntura política e institucional, na relação com os sujeitos participantes, suas questões singulares e inéditas, e nas reflexões que toda essa dinâmica me causava.

Para Minayo (2010), a observação participante, enquanto método etnográfico, confere mais liberdade ao processo de pesquisa, de modo a ser possível mudar seus caminhos, à medida que a realidade se apresenta e a relação entre observador e campo coloca elementos e questionamentos que não poderiam ser pensados a priori. Segundo a autora, “cabe ao pesquisador ser um perscrutador insistente, que mentalmente se posiciona sempre entre as balizas dos conhecimentos teóricos e as informações de seus observados” (MINAYO, 2010, p. 72). Com isso, o pesquisador se coloca num contexto em que, além de observar, interfere na realidade que vivencia e, ao mesmo tempo, também é afetado pelas experiências das quais participa.

Ao longo desse caminho, pude registrar momentos muito marcantes e, no processo de revelá-los em meus diários de campo, experimentei ir às minúcias do que mais me chamava atenção, destaquei detalhes e sutilezas dos sujeitos

envolvidos, testemunhei estranhamentos, vivi angústias, dúvidas e fiz novas apostas de rotas que me levaram a construir diferentes reflexões. Com a observação participante, foi possível produzir interpretações que, nem de longe, esgotam a complexidade da realidade na qual a pesquisa esteve inserida. Ao contrário, elas me ajudaram a compreender a realidade com mais elementos, de modo a tentar construir uma leitura consciente da complexidade permanente entre o contexto histórico, material e cultural em que a pesquisa se deu e os atravessamentos de minha subjetividade, das subjetividades dos sujeitos participantes e de nossa relação com os lugares em que nos encontrávamos.

No mesmo sentido, Whyte (1943 *apud* MARQUES, 2016) compreende a observação participante como uma intensa investigação e aproximação do grupo que se quer estudar, feita de forma crítica e científica, para compreender os fenômenos sociais a partir do respeito às singularidades dos indivíduos e grupos, reconhecendo também o pesquisador como ser social que, uma vez em contato profundo e aberto ao campo, tem a própria vida inextricavelmente associada à pesquisa.

Outro motivo pelo qual escolhi essa metodologia foi o fato de pesquisar um “objeto” cuja característica mais marcante era o permanente movimento. A (re)construção de uma alternativa metodológica de atendimento socioeducativo na UAMA-Paranoá passou por fases ora mais calmas, ora bastante intensas de dúvidas, debates e mudanças de práticas, em relação permanente com o contexto macrossociológico do Sistema Socioeducativo do DF enquanto questão social atravessada pelo avanço das políticas do Estado Penal.

Pela familiaridade que tenho com o grupo, foi possível compartilhar muitas problematizações sobre a natureza contraditória do trabalho socioeducativo e, assumindo a diversidade de compreensões de cada pessoa participante da pesquisa sobre esse contexto, incluindo as minhas, pude ter elementos importantes para tentar conduzir minhas análises numa perspectiva crítica, de forma a apresentar possibilidades de (re)leitura sobre a natureza do atendimento socioeducativo em meio aberto. Nesse sentido, minha perspectiva da observação participante, a partir das contribuições teóricas apontadas, tem em Fischer uma síntese.

Com esse percurso metodológico, tento “ir por detrás da aparência da realidade até chegar a processos sociais sistemáticos e em competição, explorar

as formas de comunicação em termos das quais as pessoas agem e fornecer um instrumento que possa levantar a autoconsciência crítica” (FISCHER, 1982, p. 70).

2.2 Uma História em Espiral

Na geometria, a espiral é uma linha curva que gira a partir e em torno de um ponto fixo, aproximando-se ou afastando-se dele, em processo ascendente ou descendente. Sua dinâmica de movimento segue uma lei determinada que estabelece as características físicas da espiral, como o tamanho de sua curvatura e a quantidade de voltas que ela tem. Uma espiral pode ter uma quantidade infinita de voltas, tornando-se cada vez mais distante de seu ponto de partida. No entanto, o conjunto de suas voltas é mediado por uma conexão permanente, de modo que a cada novo patamar de uma curva todo o movimento percorrido está em relação com seu ponto original.

Uso essa imagem num sentido metafórico para representar o caminho que percorri durante a pesquisa. No entanto, a espiral a que me refiro não é feita de uma matéria ideal, nem sua lei é fruto dos cálculos precisos da linguagem matemática e mesmo as suas curvas não seguiram de forma imutável qualquer caminho preestabelecido e condenado a vagar infinitamente em torno do mesmo lugar. Minha espiral se fez de matéria viva e sua ordem foi o movimento sensível e aberto às provocações que o próprio processo da pesquisa me fez, inspirada pela perspectiva etnográfica, que me levou a percorrer diferentes voltas.

Essas, por sua vez, encontraram importantes pontos de convergência que se transformaram num movimento dinâmico e dialético, pelo qual o fio condutor de análise foi o marco teórico da práxis. Trata-se de um movimento constituído de aspectos distintos: históricos, materiais, sociais, subjetivos e singulares, mas em permanente relação entre si. Por isso, juntos, deram forma a novos acontecimentos e compreensões sobre a realidade vivida. E foi a partir dessa dinâmica que eu pude construir e percorrer diferentes curvas, às vezes através de saltos, outras vezes por meio de passos pequenos e inseguros, entre vivências, reflexões, processos de aprendizagem, tomadas de decisão e ações.

No entanto, há uma característica fundamental deste processo de pesquisa em comum com a espiral definida nos termos ideais da geometria. Em

ambos os casos, a cada curva, por mais aparentemente próxima ou interseccional que uma seja da outra, o caminho criado (e aprendido, e significado, e impulsionador de novas ações, perguntas e descobertas) nunca mais leva (e nem estagna) ao mesmo lugar. Mesmo que a pesquisa tenha buscado conhecer experiências até então inéditas de um processo de construção metodológica, esse processo aconteceu também pela releitura e análise de contextos já familiares ao tema do fazer socioeducativo. Ainda assim, a forma de compreendê-los também mudou. Tudo se colocou a partir de novos pontos na espiral.

Para Fischer:

Muitas vezes a ciência social toma o caráter de repetição; [...] A duplicação ou repetição nunca é exatamente isso, pois há sempre uma nova faceta ou uma nova solução. Neste sentido, a história não é circular, mas espiralada. (FISCHER, 1982, p. 60)

2.3 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa trabalhadoras(es) do SSE-DF que, didaticamente, eu dividi em dois grupos:

- o primeiro é formado por duas aposentadas que trabalharam no SSE-DF do final da década de 1970 até o início dos anos 2000; e
- o segundo é de profissionais lotadas(os) na UAMA-Paranoá de 2016 a 2018, divididos entre especialistas socioeducativos, agentes socioeducativos e um vigilante.

O primeiro grupo me contou reflexões sobre o SSE-DF especificamente antes da implementação do ECA. Os relatos priorizaram as rotinas de trabalho, as abordagens metodológicas que as profissionais utilizavam para o atendimento socioeducativo e a relação dessas práticas com o contexto político e social da época.

O segundo grupo me contou, entre muitas coisas, sobre o movimento de (re)construção metodológica do atendimento na UAMA-Paranoá. As(os)

especialistas e agentes a partir do envolvimento direto no movimento de (re)construção metodológica do atendimento na UAMA-Paranoá. O vigilante, pela mudança na relação com o público atendido na UAMA-Paranoá e a consequente mudança de percepção sobre o trabalho desenvolvido na Unidade.

A escolha por essas(es) participantes se deu pela intenção em conseguir compreender o movimento de (re)construção metodológica do atendimento socioeducativo na UAMA-Paranoá dentro de uma perspectiva histórica, material e cultural do SSE-DF. Portanto, é um processo que não se restringe no tempo e no espaço imediato onde ele acontece.

Apesar de décadas de distância entre as experiências dos dois grupos, foi importante perceber o que há ainda de muito em comum entre elas, sobretudo em relação às contradições que constituem a política pública da Socioeducação. E, em razão dessas contradições, também foi possível olhar para a práxis feita pelas(os) trabalhadoras(es) do movimento presente de forma mais consciente, tanto sobre a importância do que constroem, quanto sobre os desafios que enfrentam.

As trabalhadoras aposentadas foram especialistas socioeducativas lotadas em Unidades de Internação e Semiliberdade, além de uma delas ter experiência com a gestão do SSE-DF. Já o grupo de trabalhadoras(es) da UAMA-Paranoá, no período da pesquisa, foi formado por um total de oito especialistas socioeducativos, sendo: a) dois assistentes sociais; b) duas pedagogas; e c) quatro psicólogas(os); além de dois técnicos administrativos e quatro agentes socioeducativos. Também compõem o quadro de trabalhadoras(es) da UAMA-Paranoá um auxiliar de serviços gerais e quatro vigilantes, contratados por empresa privada que presta serviços ao GDF.

Foram entrevistadas 12 pessoas, entre especialistas, agentes socioeducativos e um vigilante. Todas(os) tiveram suas identidades mantidas em sigilo, conforme os termos de livre consentimento esclarecido, assinados e anexados. Os nomes usados são fictícios e foram escolhidos por cada participante. São eles: Olga, Clarice, Simone, Isabela, Gabriela, Murilo, Eva, Raul, Lygia, Hugo, Antônia e Rosa.

Antônia e Rosa são do primeiro grupo. Começaram a trabalhar no Sistema ainda na vigência do segundo Código de Menores. Antônia começou antes de Rosa, passou a maior parte da carreira entre o atendimento das(os)

adolescentes e jovens e a gestão da antiga Colmeia, durante a gestão tripartite do Sistema, entre a FUNABEM, o Juizado de Menores e a Fundação do Serviço Social do DF no final dos anos 70 e durante a década de 80. Depois trabalhou na gestão do antigo CAJE, já sob a vigência do ECA, até se aposentar. Rosa trabalhou no atendimento socioeducativo durante os últimos anos de Colmeia e depois muitos anos em Unidades de Semiliberdade, também sob a vigência do ECA.

Pelo que me contaram, é interessante notar que desde o período de vigência do segundo código de menores, a divisão do trabalho já era bastante marcada pela separação de funções em relação com o público. Os profissionais do atendimento psicossocial eram responsáveis pelos atendimentos individuais, tentativas de mediação com as famílias (para os casos de conflitos familiares e/ou abandono) e a produção de laudos psicológicos e pareceres que determinavam a liberação ou a permanência das(os) meninas(os) na instituição.

Segundo Antônia, “nós tínhamos pareceres, inclusive pra dizer pro juiz ‘não libera nunca mais porque é um psicopata!’. E o juiz obedecia. [...] Quando nós dizíamos assim ‘não libera ou libera!’, ele respeitava. A nossa palavra era a última”. Além disso, haviam os agentes sociais (atualmente conhecidos como agentes socioeducativos), responsáveis pela segurança e a realização das oficinas de esporte, cultura, lazer; e, por fim, professores da própria instituição responsáveis exclusivamente pela parte de escolarização das(os) meninas(os). Essa divisão, segundo Antônia, marcava a diferença do status entre as(os) próprias(os) trabalhadoras(es).

Nós andávamos normalmente de calça jeans, tênis, sapatinho baixo, camiseta larga, né. Era normalmente a nossa roupa. Dificilmente alguém ia um pouquinho mais arrumada, né? (pergunta para Rosa). Era roupa comum, um conjuntinho, uma calça cumprida, normalmente tava com uma calça cumprida e os agentes sociais não! Eles sempre muito bem vestidos! E com roupas curtas e decotadas e aí a nossa grande briga com eles. Eles diziam que as tias eram metidas. As tias éramos nós. (risos)

Já em relação ao segundo grupo, no decorrer da pesquisa, foi interessante notar que as(os) participantes usaram bastante a palavra “equipe”

ao falarem de si e do movimento em curso. Segundo elas(es), tanto o protagonismo dessa experiência quanto a possibilidade de responder às suas exigências estiveram diretamente relacionados com a necessária participação “da equipe”. Por isso as(os) apresento, considerando aspectos de suas singularidades, subjetividades e histórias de vida, em diálogo com a construção de uma compreensão da “equipe”, ou seja, das principais características em comum desse grupo de trabalhadoras(es) a partir de suas próprias reflexões.

Começo destacando que três pessoas da equipe tiveram experiências com o SSE-DF antes de se tornarem profissionais concursadas(os) na área: Murilo, Olga e Clarice. Murilo realizou trabalho voluntário com adolescentes e jovens no extinto Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE). Foi quando se deu conta de que não gostaria de trabalhar numa unidade de internação, caso fosse aprovado num concurso, por perceber uma estrutura hierárquica bastante rígida mediando as relações entre profissionais, além de um espaço físico muito fechado e também sucateado.

Já Olga e Clarice tiveram o primeiro contato com o SSE-DF, por meio da formação acadêmica. Olga se dedicou a compreender um dos aspectos que as questões social, racial e penal da Socioeducação expressam: o ciclo pelo qual as(os) adolescentes e jovens em cumprimento de MSE passam, que os transforma de sujeitos cujos direitos foram violados a sujeitos que também se tornam violadores de direitos. É somente quando, segundo ela, ganham mais visibilidade:

Isso pra mim era muito sério! [...] E aí eu fazia esse histórico, eu fazia uma análise disso mostrando o tanto que o Estado ainda tem uma perspectiva penal policial, porque mesmo no âmbito da proteção do adolescente, e o Estatuto [da Criança e do Adolescente] tem isso, né, a gente ainda consegue dá visibilidade só quando ele comete o ato infracional, Ju. Porque, assim, quando ele tá lá no protetivo, o juiz manda um relatório, mas ninguém vai lá fiscalizar se ele tá sendo acompanhado na escola, ninguém vai no posto de saúde saber se ele foi atendido, mas se ele tá na medida [socioeducativa] a cada seis meses eu tenho que mandar um relatório sobre ele, a Vara da Infância, a seção

na época, ela ia nas Unidades fiscalizar o trabalho das Unidades, fazer o controle social, né, mas isso não acontecia antes! Então, a gente foca de novo na perspectiva do controle e da punição. E era isso que eu trazia no trabalho da graduação.

Clarice, por sua vez, na época da graduação estudou o SSE-DF a partir do perfil dos adolescentes que morriam sob a tutela do Estado e também pela análise da efetividade do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), por meio de estágio no Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA). Segundo ela, uma das coisas que mais lhe chamou a atenção nessa época foi perceber a cultura da discricionariedade das ações por parte das(os) profissionais em relação aos processos de trabalho com o atendimento socioeducativo:

Apareceram as contradições, né. De um sistema que não é sistema. Então as falas eram muito particulares, você via que alguns processos eram a partir do humano que tava ali, e não de um profissional e de uma gestão e de um sistema organizado. Isso me assustou muito!

De todos os profissionais da equipe, Murilo é o trabalhador mais antigo da UAMA-Paranoá ou, segundo ele mesmo diz, a pessoa que já passou por diversas mudanças “físicas, emocionais, espirituais (risos), de todos os tipos” em relação à Unidade. Ele foi aprovado no concurso de 2008 e, já nessa época, os aspectos que mais lhe marcaram no início da experiência de trabalho na Unidade foram a escassez de profissionais, a falta de condições estruturais e materiais, além da ausência de padronização de procedimentos que organizassem a rotina e dessem parâmetros para o atendimento ao público. Assim como Clarice se deparava com condições semelhantes ainda enquanto estudante, ao iniciar sua carreira como trabalhador no SSE-DF, ele também lidou com tais problemas.

Outra característica relevante da equipe é que a maioria das pessoas tiveram experiências de trabalho, uma vez inseridas(os) no SSE-DF, em Unidades de internação, como é o caso de Eva, Simone, Clarice, Olga e Lygia. Algumas, inclusive, numa mesma Unidade. E assim como Murilo teve suas percepções sobre as dificuldades no extinto CAJE, mesmo com as

especificidades de um trabalho voluntário, elas me contaram as muitas dificuldades e esforços que tiveram para tentar desenvolver um trabalho diferente do que era historicamente instituído nesses lugares. Elas chegaram a se engajar na construção de experiências alternativas à cultura punitiva, rígida e burocratizada que vivenciavam nas internações.

E diante dos relatos sobre algumas dessas experiências, chamou a atenção o discurso comum entre elas sobre a descrença nas possibilidades reais de mudança dessa cultura que, além de punitivista, é potencialmente adoecedora. O relato de Eva é uma boa síntese desses discursos:

Efetivamente, o trabalho da internação tá completamente falido. A visão posta hoje dentro das Unidades de internação é de depósito, né, encarceramento, abandono, medicalização exacerbada. Os adolescentes depois de uma determinada hora, por volta de umas cinco, seis horas da tarde, a enfermeira passa com um copinho de remédio pra todos eles tomarem e eles são dopados. Isso é uma prática cotidiana da internação, pelo menos da que eu vivi. E aí qualquer questionamento que você leva pra esse olhar mais humanizado, você ouve o discurso de que você tá passando a mão na cabeça de bandido. Não tem conversa! Não tem diálogo! [...] E nessa perspectiva você vai adoecendo e você vai sendo colocada pra uma relação de escanteio, de opressão, que resultou pra mim num PAD (Processo Administrativo Disciplinar), porque eu comecei a ser muito mal vista e incomodar de uma maneira geral. [...] É adoecedor pro adolescente, é adoecedor pros servidores que tão lá dentro.

Antes de entrar no SSE-DF, Eva teve um longo período de experiência no campo da educação que, segundo ela, contrastava muito com as práticas até então instituídas na rotina de trabalho que encontrou na Socioeducação:

Quando eu cheguei na Socioeducação eu não sabia nada sobre o trabalho da Socioeducação, né. Porque a minha prática e a minha vivência sempre foi da escola, né, da área escolar. É de um papel voltado sempre pra um trabalho

mais coletivo, em grupo. Então eu observei que a prática daqui do Sistema Socioeducativo, numa forma geral, me causou um estranhamento. De um trabalho mais individualizado com o jovem. De um atendimento individualizado numa sala isolada. Essa foi a prática que eu observei durante talvez todo o primeiro ano de trabalho aqui. [...] mas tava chegando num lugar novo e aí eu me adaptei a isso num primeiro momento, né.

Quando foi para a UAMA-Paranoá, após o período em que estive numa Unidade de Internação, ela foi uma das primeiras pessoas a propor mudanças na forma de atendimento e, ainda em 2016, também já havia proposto mudanças na organização estrutural do espaço físico da Unidade. Assim como Eva, observei que outra característica relevante da equipe era o fato de que essas pessoas escolheram trabalhar no meio aberto motivadas tanto pela descrença em relação às medidas de internação⁶ quanto pela recusa em se submeterem à um ambiente tensionado, pautado pela lógica da segurança estrita, hierarquizado e potencialmente adoecedor.

Desde a época de Antônia e Rosa até a de Eva e as demais, o que parece ter mudado é que o status e a correlação de forças dentro das Unidades de meio fechado se inverteu. Enquanto Antônia conta que tinham maior “poder” na Unidade, determinando horários de atendimento e a liberação para as atividades de esporte, cultura e lazer, por exemplo, os relatos do segundo grupo dão conta de que atualmente, nas internações, a lógica da segurança é a que prevalece e, nesse sentido, os profissionais agentes socioeducativos acabam por ter muito mais influência nas decisões de como funciona o cotidiano das Unidades.

Na Colmeia, a ordem era de que as(os) meninas(os) deveriam ficar o maior tempo possível fora dos quartos, em atividades escolares ou complementares, sob a responsabilidade de todos os profissionais da Unidade que conviviam no trânsito entre si e com o público internado. Nas Unidades de internação pelas quais passaram as colegas do segundo grupo, o desafio era o inverso: conseguir tirar mais de um menino ao mesmo tempo dos módulos para

⁶ Nenhuma(um) participante teve experiência até o momento com a medida de semiliberdade.

alguma atividade possível, incluindo os atendimentos individuais, o que exigia esforço e desgaste nas relações entre profissionais.

No entanto, mesmo que não seja próprio das unidades de meio aberto, a atual lógica da segurança estrita das internações – que prima por procedimentos pautados em práticas de contenção e que por isso acabam legitimando uma cultura de violências físicas, psicológicas e simbólicas – existem outras contradições históricas no meio aberto, herança do SSE-DF como um todo. A discricionariedade na condução das práticas de atendimento apontadas por Clarice, reforçadas pela falta de infraestrutura e parâmetros sobre os processos de trabalho, conforme disse Murilo, além do excesso de trabalho burocrático e de divergências de concepções, medos ou preconceitos em relação ao público atendido são alguns dos elementos que permanecem presentes no cotidiano.

O relato de Gabriela, uma das profissionais mais novas da equipe, sobre o início de sua trajetória no SSE-DF, é uma síntese de como essas contradições se apresentam no cotidiano das UAMAs e, em seu caso, como as consequências dessas contradições lhe impactaram:

Eu entrei na UAMA “X”, que tinha uma *vibe* muito legal, da galera muito empenhada em fazer um trabalho bacana. Então eu conheci o Sistema Socioeducativo de uma ótica muito positiva! Com pessoas engajadas e interessadas em fazer um trabalho diferente, mas que também estavam descobrindo coisas ainda, né. E foi lá que surgiu essa coisa de grupos. Eu acho que eu participei de alguns grupos em “X” e depois fui pra UAMA “Y” e lá a dinâmica era completamente diferente. As pessoas tinham muito medo de fazer esse tipo de trabalho. [...] Eu acho que pela cultura mesmo. “Ah, porque é guerra, porque tem muita guerra! E aqui é perigoso os meninos se encontrarem”. [...] Eu já entrei muito sobrecarregada de trabalho burocrático. [...] E aí depois eu acho que eu fui ficando meio que anestesiada também, né.

Diferente de Gabriela, que conheceu o SSE-DF “de uma ótica muito positiva”, mesmo que tenha sido paulatinamente desmobilizada pela cultura institucional que prioriza o trabalho burocrático no meio aberto, Raul foi

apresentado à Socioeducação pela perspectiva oposta. Seu primeiro contato com o SSE-DF foi por um curso de capacitação que, além de não apresentar o trabalho das UAMAs às(aos) profissionais recém-chegados à casa, enfatizava o ensino de técnicas de segurança e contenção, além de exigir que as(os) novas(os) profissionais investissem na padronização das roupas, com o uso de uniformes que incluíam roupa preta e coturnos.

Assim como Murilo, o mais antigo servidor da Unidade, Raul, o mais novo da UAMA-Paranoá, também não tinha interesse em atuar em Unidades de Internação. E quando chegou, uma das maiores dificuldades que teve no Paranoá foi “quebrar a barreira” entre ele e as(os) adolescentes, pois desde o início havia aprendido “a ter medo” das(os) meninas(os).

Assim como Gabriela, Isabela é outra profissional que nunca teve experiências de trabalho com o atendimento socioeducativo fora do meio aberto. Além das UAMAs, as mudanças pelas quais passou em sua trajetória profissional a levaram para o trabalho com a gestão do sistema ou com a política de educação. Ao chegar à Unidade, em 2017, essas experiências ajudaram a impulsionar importantes processos de mudança que potencializaram a (re)construção metodológica da Unidade, iniciada pelas(os) outras(os) trabalhadoras(es) da equipe desde 2016.

Olga, Gabriela, Isabela, Eva e eu também já trabalhamos juntas em uma UAMA, antes de irmos, cada uma em um período diferente, para a Unidade do Paranoá. Na Unidade antiga, chegamos a participar de tentativas de implementação de algumas propostas de atividades em grupo, tal como afirmou Gabriela. E foi nesse período que a experiência com o trabalho em equipe multidisciplinar trouxe muitos aprendizados positivos para todas nós.

Anos depois, já na UAMA-Paranoá, Olga e Gabriela também insistiram nessa proposta com a equipe, que por vários motivos estava mais habituada à organização do trabalho a partir de referências individuais ou, no máximo, por duplas de referência. Quando Isabela chegou à Unidade, a proposta de mudança na forma de organização dos processos de trabalho a partir das equipes multidisciplinares ganhou concretude e essa mudança foi fundamental para sustentar o movimento de (re)construção metodológica do atendimento.

Esse movimento afetou todas as pessoas que trabalham na UAMA-Paranoá, entre elas, e de uma forma muito especial, Hugo, vigilante patrimonial

da Unidade. A descoberta das possibilidades a partir da aproximação e do diálogo foram marcantes para ele. “O diálogo mesmo! Saber conversar com eles, levar ele do jeito que eles tocam a banda, você acompanhar, entendeu. Só que dando limites, né”. Até então sua compreensão sobre o trabalho socioeducativo era de um mesmo senso comum presente na sociedade, que atribui à natureza dessa atividade algo muito arriscado, em razão da “periculosidade” das(os) meninas(os), o que deveria exigir das(os) profissionais que lidam “com esse público” uma postura permanentemente rígida, impositiva e disciplinadora. O mesmo senso comum que o curso de capacitação pelo qual passou Raul também foi reforçado. Fato é que, atualmente, Hugo é um dos jogadores que mais acumulou vitórias nos campeonatos de dama da Unidade.

Ele e outros vigilantes na UAMA-Paranoá passaram a fazer parte do cotidiano da Unidade sob uma perspectiva diferente, dividindo-se entre as atribuições de suas funções prescritas e a realidade não prescrita, que coloca todos nós a questionar, cotidianamente, “certezas” cristalizadas, preconceitos, medos e percepções fatalistas que na verdade pouco expressam a riqueza de experiências de um dia de trabalho, ora pelo total desconhecimento sobre as muitas possibilidades que ele oferece, ora pela decisão política e institucional de reforçar uma cultura hegemônica, a correcional e punitiva.

Outro aspecto relevante é que a maioria da equipe da UAMA-Paranoá também compartilhou (e ainda compartilha) de experiências em outros espaços relacionados ao SSE-DF e à Socioeducação, como grupos de estudos, grupos de trabalho, além de grupos de organização política de trabalhadoras(es). Em 2011, Murilo participou da formação de uma organização de trabalhadoras(es) no SSE-DF, chamada de Comissão Permanente das UAMAS, que segundo ele era “um grupo de insatisfeitos, de servidores insatisfeitos” para cobrar dos gestores melhores condições de trabalho, incluindo, entre outros aspectos, “uma metodologia de atendimento, um programa!”. Chegaram a participar de reuniões da Comissão, além de Murilo, Eva, eu, Olga e Simone.

Em 2015, outro grupo de trabalhadoras(es) se engajou na organização do Fórum de Justiça Juvenil, uma instância de diálogo entre trabalhadores e organizações da sociedade civil para lutar por melhorias para a política da Socioeducação no DF. Participaram de reuniões e trabalhos do Fórum a Simone, Eva, Clarice e eu.

Mais recentemente, em 2018, houve a retomada da organização de uma categoria profissional do SSE-DF por meio da Associação de Especialistas do SSE-DF, da qual participam da diretoria Clarice, Olga e eu, além de todas(os) as(os) demais especialistas da UAMA-Paranoá serem associadas(os).

Foi comum ouvir durante as entrevistas, e também em diversas situações de observação de campo, que as(os) profissionais da Unidade reconhecem ter “muitas afinidades políticas e conceituais” sobre diversos assuntos, em especial sobre uma perspectiva dialógica da prática socioeducativa, o que lhes parece favorecer a experiência de trabalho que constroem.

Ao mesmo tempo, também notei que as pessoas atribuem entre si características pessoais que, mesmo com as afinidades políticas e ideológicas, tornam em alguns momentos a rotina de trabalho muito intensa, com grande envolvimento emocional e, por vezes, exaustivo.

Por fim, outro aspecto que me chamou bastante atenção durante esses anos de pesquisa foi perceber que, ao longo do movimento de (re)construção metodológica da Unidade, houve o surgimento e o estreitamento dos vínculos de amizade entre a equipe. As pessoas criaram o hábito de conviver, para além das horas de trabalho da Unidade e compartilharem diversos momentos de intimidade de forma coletiva, agregando maridos, esposas, filhos e outras relações à uma rede de convivência muito frequente.

Cheguei a participar de alguns desses encontros com uma intencionalidade de pesquisadora, confesso. E foi bastante interessante perceber que os assuntos de trabalho quase não entravam nos diálogos. Ao contrário, as pessoas compartilhavam entre si diversos assuntos de cunho íntimo, criando uma nítida rede de afeto e cuidado mútuo. Certa vez uma das pessoas chegou a me dizer que “só assim pra gente dar conta do trabalho que a gente tem”, o que me fez perceber que havia uma rede de apoio a partir das dificuldades do trabalho, que mobilizava para além dos assuntos do cotidiano da Unidade. De fato, é notório que esse grupo se tornou também uma comunidade de afeto.

2.4 O Ponto de Partida: 2016 e o Projeto Cine UAMA

Escolhi como ponto de partida dessa trajetória um projeto realizado na UAMA-Paranoá em 2016, o Cine UAMA. Ele tinha como proposta o atendimento socioeducativo com adolescentes e comunidade por meio de um cine debate, do qual fui uma das coordenadoras durante aquele ano junto com uma colega especialista, a Simone, que me ajuda a contar os principais aspectos sobre este projeto⁷.

O Cine UAMA era uma atividade de lazer, pois realizava sessões de exibição dos filmes, considerado como opção de entretenimento para adolescentes, jovens e comunidade. Além disso, era também uma atividade educativa, pois possibilitava aos participantes conhecerem diferentes obras e desenvolverem o senso crítico, reflexivo, estético, além de habilidades comunicativas e argumentativas ao debaterem sobre os temas que essas obras sugeriam. E embora as atividades acontecessem dentro do espaço institucional da UAMA, o acesso e a convivência das(os) adolescentes, jovens e comunidade não era burocratizado:

É uma atividade aberta para os adolescentes. Não tem que fazer uma inscrição prévia, eles chegam e a proposta é que isso esteja na programação semanal deles. Então como é uma atividade semanal, a proposta é que eles coloquem isso na rotina deles. É um dia que eles sabem que vai ser ofertada uma atividade de lazer. É uma atividade também que tem uma proposta educativa, de reflexão.

Digo “escolhi” porque a história da UAMA-Paranoá com a realização de propostas de atividades em grupo existe desde antes. No entanto, meu critério para partir desse ponto da história da Unidade foi o fato dessa ter sido a primeira vez em que uma atividade foi realizada de forma contínua, assumindo um caráter semanal na agenda da UAMA, por anos seguidos. Até então, as atividades tinham um caráter pontual, cujas tentativas de criar uma frequência semanal, quinzenal ou mensal não foram efetivadas por diversas questões que serão melhor contextualizadas e discutidas no capítulo sobre a análise dos dados. O Cine UAMA foi uma experiência muito instigadora para mim e para Simone:

⁷ Por meio de entrevistas realizadas em 14/04/2017 e 20/04/2017, enquanto o projeto ainda funcionava sob a sua coordenação. No final do mesmo ano, ele passou a ser coordenado por outra profissional da Unidade.

Eu acho que o cine é uma experiência muito interessante pra gente, né? [...] ela nos ensinou muita coisa sobre uma mudança de perspectiva. Acho que ele é nossa... Nosso experimento, nossa escola. Umas das escolas. A gente ainda tá aprendendo, mas eu sinto que é o nosso laboratório.

O primeiro grande desafio, que nos acompanhou durante todo o processo, foi o de buscar diferentes estratégias metodológicas que fossem mais participativas, a fim de conquistar a adesão de adolescentes, jovens e comunidade à atividade. Lembro que o projeto contava inicialmente com dois a três participantes e isso fez com que nós duas, Simone e eu, tentássemos continuamente formas que julgávamos mais apropriadas para conseguir essa adesão. Por isso, desde o princípio, as reflexões sobre a prática e a abertura para realizar mudanças metodológicas de acordo com a realidade vivenciada, estavam postas na nossa forma de condução do processo.

No começo, o Cine UAMA tinha uma proposta mais unilateral. Os filmes eram sempre escolhidos por nós duas e também era nossa função elaborar perguntas-chave para o debate, com o objetivo de aprofundar a compreensão das obras. Durante a execução dessa proposta, houve ainda a tentativa de assistir aos filmes previamente, no intuito de elaborar de forma mais completa possível o roteiro de perguntas a serem feitas para o grupo. A preocupação maior era o conteúdo dos filmes, a partir da crença de que a partir deles teríamos debates mais qualificados.

Diante da pouca adesão, a proposta metodológica foi alterada para que as(os) adolescentes e jovens fossem incluídas(os) no processo de escolha do gênero de filmes que seriam exibidos. Elas(es) optavam entre a lista de gêneros que elaborávamos previamente e nós decidíamos os filmes com base nos gêneros escolhidos. Nesse movimento, reconhecemos a importância de aproximarmos (as)os adolescentes e jovens aos processos de planejamento da atividade e o número de pessoas que aderiu ao Cine UAMA aumentou. No entanto, o foco maior ainda estava no caráter conteudista da atividade, uma vez que mantivemos a exclusividade sobre a escolha dos filmes a serem assistidos, ainda motivadas pela (pré)ocupação em relação às mensagens que elas(es) traziam.

Com o passar do tempo, continuando nosso exercício de reflexão crítica sobre a prática, fomos percebendo que essa suposta necessidade de controlar os conteúdos exibidos foi perdendo o sentido e alguns meses depois chegamos a mais uma mudança metodológica. A escolha dos filmes passou a ser feita entre a equipe e (as)os adolescentes e jovens, alternando semanalmente. A experiência nos mostrou que todo filme era capaz de implicar diferentes e importantes debates e a nossa abertura à experiência, assim como a abertura da Unidade para receber e conviver com os interesses do público participante, teve que tornar-se cada vez maior.

[...] E aí os temas variam. [...] Mas existe uma intencionalidade de que traga temas que possam ser discutidos. Mas o que a gente também observa é que, em geral, todo filme traz uma possibilidade. De diálogo, de conversa sobre temas variados, né. Então desde emoções, sentimentos, possibilidades de vivências, de culturas. [...]

Com essa mudança, a adesão dos participantes aumentou gradualmente, até chegarmos a receber, por semana, uma média de dez a quinze pessoas, em cumprimento de medidas socioeducativas, ou amigos e familiares. A postura do público também mudou e começamos a ver cada vez mais participação e expressividade nas interações. Foi então que novos desafios se apresentaram.

Quando o público, de fato, aderiu ao projeto, novas questões foram colocadas sobre as relações de convivência, autoridade e responsabilização, o papel dos profissionais socioeducadores, o uso do espaço físico e a avaliação da experiência socioeducativa, em meio a diferentes perspectivas político-pedagógicas que atravessavam a equipe da Unidade naquela época.

Por exemplo, aos poucos, passou a ser comum adolescentes e jovens chegarem mais cedo e ficarem pela UAMA esperando o filme começar. Esse movimento colocou para a gente algumas perguntas: o que fazer com esses adolescentes “antes da hora marcada”? Eles podem ficar aqui sem que tenhamos planejado uma atividade, sem a nossa presença contínua? É necessário pedir para que voltem apenas na hora da atividade? Por certo, nossa perspectiva de acolhimento a essas questões nos fez olhar para esse novo contexto buscando outras alternativas para tornar o espaço da UAMA cada vez mais aberto:

[...] quem chega antes do horário pode ficar curtindo o computador, a internet, o som. E aí o que que eles fazem? Eles fazem isso. Eles curtem a internet, o computador, o som. Eles colocam as músicas deles, altão. Então, o ambiente da organização muda completamente. O ambiente que é branco, silencioso, que fala sobre trabalho ou sobre coisas da vida, do mundo dos adultos, de repente é invadido pelo mundo dos adolescentes. E isso causa também mudanças no ambiente, né. Isso causa rejeições “Nossa, essa música tá muito alta!”, “Nossa, essa música tá horrorosa!”, [risos], “Nossa, desse jeito num dá essa música tá... horrorosa!”, “Ai, que horror!”. Então, assim, ela muda o ambiente! Ele tem esse objetivo!

Ao mesmo tempo, o projeto nos possibilitou observar de forma privilegiada as relações de convivência entre as(os) adolescentes e jovens. E especialmente nos dias em que lhes cabiam a escolha dos filmes, era possível percebê-las(os) de forma mais explícita em processos de negociação, defesas de opiniões, autoafirmação, afirmação de discursos, trocas de experiências, busca de estratégias de convencimento, aceitação de acordos, etc. Foi também uma experiência de sociabilidade que contribuiu para que as(os) integrantes do grupo se percebessem em papéis distintos, criassem vínculos e desmitificassem estereótipos entre si. Isso também ajudou a equipe a perceber elementos importantes nas relações protagonizadas no grupo, bem como sobre singularidades das(os) participantes, o que qualificou também as abordagens nos atendimentos individuais.

[...] a gente foi conversando, falando “Ah, então a gente quer um dia ir com vocês pro cinema. O que que vocês acham de ir pro cinema?”. E um dos meninos falou assim “Vocês vão levar bandido pro cinema?”. E aí eu lembro que eu fiquei sem reação. Aí uma colega falou assim “Pera aí, quem é bandido?”. Aí ele falou assim “Uai, nós!”. Mas ele não esperava primeiro essa fala dela, de “Quem é bandido?”. E aí eu acho que ela teve muito assim,

sabedoria, porque ela fez uma intervenção que eu achei muito legal, que eu aprendi. Inclusive porque foi uma situação que não foi planejada e foi difícil e desafiadora, né. E aí ela falou assim “Não, mas, pera aí. Quer dizer que um dia se você senta numa bateria e toca uma bateria, você é baterista?”. Aí ele “Não!”. Aí ela falou “Então! Por que que você ter cometido um crime uma vez te faz bandido?”. E aí o menino ficou desconcertadíssimo. Porque ele não esperava aquilo e ele ficou assim [Simone ficou em silêncio balançando a cabeça, de modo afirmativo], ele ficou, ele chegou a ficar sem graça assim, sabe? Porque ele falou na maior naturalidade e ela não comprou isso. Isso foi uma coisa que me marcou muito. Que também me fez pensar qual teria sido a minha resposta naquele momento.

Num movimento de ebulição de dúvidas, desafios e possibilidades, o Cine UAMA foi um processo político e pedagógico de resistência diante das correlações de força dentro da própria Unidade. Era nítido para nós os objetivos explícitos do projeto:

- promover uma atividade de acesso à cultura e ao lazer;
- promover o acesso a um espaço seguro de convivência entre as(os) adolescentes, jovens e a comunidade;
- influir para a interrupção de uma rotina de vulnerabilidade, ainda que de forma pontual, considerando que a atividade acontecia uma vez por semana;
- promover a familiarização com a linguagem artística cinematográfica e o aumento do repertório linguístico e simbólico das(os) adolescentes e jovens por meio de experiências educativas e dialógicas de reflexão, elaboração de argumentos e expressão de opiniões.

Todos esses objetivos sendo feitos em correspondência com os parâmetros de atendimento das medidas socioeducativas preconizados no SINASE e no Projeto Político Pedagógico das Medidas de meio aberto do Sistema Socioeducativo do DF.

No entanto, a partir desses objetivos, chegávamos ao que Simone chamou depois de “objetivos ocultos”, tendo em vista os incômodos que se

seguiram com o fato de as(os) adolescentes e jovens estarem cada vez mais presentes, compartilhando por mais tempo o espaço físico da Unidade com a gente. Esses incômodos logo se transformaram em debates, muitas vezes acalorados, sobre:

- a necessidade ou não da (re)definição de limites, objetivos e regras das atividades em grupo;
- a compreensão do potencial das atividades coletivas como alternativa ao cumprimento da PSC (uma vez que sempre houve grande déficit de vagas em convênios com instituições da sociedade civil e órgãos governamentais para o encaminhamento de adolescentes e jovens);
- a função responsabilizadora da medida socioeducativa;
- o vínculo entre as(os) adolescentes e jovens com a equipe e entre si;
- o papel de um(a) socioeducador(a).

E chegaram até as propostas de reestruturação interna do espaço físico da unidade para tornar a UAMA-Paranoá um espaço amplo de convivência entre equipe, adolescentes, jovens e comunidade.

Então, não sei se é claro para as outras pessoas, mas pra mim, existe essa intenção, que é de que os adolescentes estejam ali. E não estejam no ambiente a partir do espaço que é permitido para eles, a brecha que nós deixamos. Mas que eles rompam essa brecha [...] E aí eu vejo que isso mudou muito as interações ao longo da história desse projeto. [...] A partir disso, as relações foram mudando. E foram transformando... Porque talvez nem tivesse tão claro para algumas pessoas, mas de uma forma ou de outra, foi mudando. Foi fazendo os adolescentes estarem ali, mais presentes, em momentos não planejados, em momentos em que eles não estavam obrigados a estarem ali. Eles não estavam sendo convocados, que é um termo que a gente usa, porque eles estavam aprendendo a estar ali de forma diferente. Então eles já tinham aprendido que eles já podiam chegar lá e usar o computador e colocar uma

música e mexer nas coisas. Então eu sinto que isso é... Talvez esteja dentro dos objetivos ocultos, mas que têm uma intencionalidade. Oculto porque eu acho que ele não é compartilhado por todas as pessoas. E não é tão obvio. É isso que eu tô chamando de oculto, né. Mas ele não está oculto, eu acho, pra quem está à frente da organização da atividade, que teve essa intencionalidade quando propôs isso. Eu acho que isso foi construído com muita intencionalidade. Na proposta de que a gente realmente mudasse a relação de estar naquele espaço, de como estar na UAMA, de que dentro também daquela proposta de “É legal tá ali”, de que “Eu gosto”. Eu posso curtir e a partir também do prazer e da curtição eu começo a ter uma relação diferente com aquelas pessoas.

A princípio, as reflexões sobre esse projeto estavam mais ligadas aos desafios de sua construção metodológica por enfatizarmos as questões imediatas ao atendimento em grupo. Nesse processo, tive como referência principal para olhar a experiência em curso a obra do educador Paulo Freire (2011), sobretudo as suas concepções em relação à práxis no contexto educativo, por meio das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

Com o passar do tempo e com os resultados da experiência em processo, as reflexões se ampliaram e me fizeram querer problematizar os impactos dessa forma de atendimento no cotidiano da Unidade. Além disso, a jornada com o Cine-UAMA, que depois de 2016 seguiu seu curso e experimentou novos formatos, também ajudou na percepção de elementos para além do espaço físico e do cotidiano da Unidade, como as dificuldades de romper, na prática, a cultura institucional historicamente punitivista e burocratizada do SSE-DF, que inibia, desestimulava e/ou invisibilizava iniciativas como essa pela falta de infraestrutura necessária e de projetos sistemáticos, cuja responsabilidade pela implementação começasse desde a gestão da pasta.

Assim, começava-se a elaborar uma reflexão acerca de um cotidiano mais amplo e complexo de implicações, para além dos momentos do atendimento em grupo, ou seja, uma reflexão acerca do fazer socioeducativo como um todo. Foi

então que escolhi tornar-me pesquisadora e, a partir da experiência com o Cine-UAMA, investigar a importância da construção metodológica de um trabalho de atendimento socioeducativo em grupo e seus desdobramentos para a UAMA-Paranoá.

2.4.1 A primeira volta na espiral: quando o familiar se tornou estranho e o estranho se tornou familiar

Em 2017, após estar oficialmente inserida num programa de pesquisa em pós-graduação e já afastada da Unidade por meio de uma licença para estudos, fiz um importante movimento de distanciamento físico e reflexivo do meu lugar habitual. E assim aconteceu a primeira curva da espiral. Uma curva tão acentuada que me levou para longe do ambiente familiar da UAMA-Paranoá, me tirou do contato direto com suas práticas e com a convivência cotidiana junto a meus colegas, e me lançou a outros lugares nos quais tive acesso às problematizações teóricas que acabaram por provocar rupturas, dúvidas e ressignificações em minhas certezas e em minha identidade como profissional e militante. Nascia assim uma estudante-pesquisadora.

Dessa forma, retomei o contato com críticas mais radicais às políticas sociais, em especial à política socioeducativa e, como consequência, com as problematizações sobre a sua execução. Esse movimento de distanciamento foi muito importante para as reflexões que continuei a desenvolver em meu processo investigativo. No entanto, essa volta da espiral, por algum tempo, mais pareceu uma ruptura.

Tempos depois, na perspectiva dialética, compreendi tal volta como a negação do movimento que havia afirmado anteriormente em meu ponto de partida, uma oposição à subjetivação positiva da experiência com o Cine-UAMA, a negação de algo compreendido ainda de forma isolada na própria Unidade, embora bastante rico de aprendizados. Em termos antropológicos, vi-me no movimento que Da Matta (1981 *apud* URIARTE, 2012) chamou de tornar estranho o que é familiar e o que é familiar, estranho.

Em síntese, eu partia da compreensão da importância de me dedicar a refletir sobre novas formas de realizar o atendimento socioeducativo, a partir do que já havia construído com o Cine-UAMA e com os grupos realizados na UAMA-

Paranoá em 2016. No entanto, também reassumi, de forma mais contundente, a importância de encarar uma contradição fundamental: problematizar sobre metodologias de trabalho no atendimento socioeducativo parecia ser secundário diante do fato de o próprio trabalho ser, antes de tudo, um mecanismo estrutural de manutenção das injustiças sociais com as quais lida cotidianamente, entre elas: a criminalização e o controle social sistemáticos de uma parcela da juventude brasileira, notadamente pobre e majoritariamente negra⁸.

Foi então que o enfoque sociológico ganhou bastante relevância nas minhas reflexões. Fui inicialmente provocada pelas contribuições de Augusto (2009) sobre as medidas socioeducativas de meio aberto como formas sofisticadas de penalização e controle juvenil, dentro da lógica que chamou de “Prisões a Céu Aberto”.

Passados alguns meses do impacto com essa perspectiva, interessei-me por ir às raízes históricas e materiais dessa contradição. Foi quando desenvolvi um período de estudos sobre a “questão social” e sua expressão na dinâmica de criminalização e penalização de jovens. Ocorre que o debate sobre a “questão social” de forma contextualizada à realidade brasileira me induziu ao debate sobre “questão racial”. No entanto, deparei-me com a escassez de dados e discussões sobre esse elemento fundamental no contexto do Sistema Socioeducativo. Assim, escolhi (re)ler os aspectos históricos e legais da socioeducação, enquanto política social que tem relação fundamental com essas duas referências.

Por fim, as reflexões sobre esse debate, quando colocadas novamente em diálogo com algumas das contribuições de Augusto (2009), entre as quais, as estratégias do Estado para a reprodução da sociedade do controle (DELEUZE, 1992), levaram-me a acompanhar um diálogo profícuo dos tempos atuais entre as políticas públicas teoricamente nascidas no contexto de promoção e proteção social, especialmente a socioeducação, com o campo da segurança pública.

⁸ Segundo o Levantamento Anual do SINASE a partir dos dados de 2015, publicado em 2018, 61,03% dos(as) jovens inseridos no Sistema Socioeducativo são pretos ou pardos. Na região Centro-Oeste o número sobe para 66%. No DF, de acordo com o último levantamento estatístico publicado em 2013 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal, em parceria com a então Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, somente nas medidas de meio aberto, 80% dos(as) que cumpriam Liberdade Assistida se autodeclaravam negros(as); e dos(as) que cumpriam Prestação de Serviços à Comunidade, o número era de 78,8%.

Essa relação, no contexto do SSE-DF, ganhou cada vez mais protagonismo com a divisão da carreira socioeducativa em 2014. A partir de então, houve um expressivo movimento de alinhamento da gestão da política socioeducativa, provocada inclusive por uma grande parcela da categoria de trabalhadores da área, com a segurança pública. Entre as principais consequências, esse alinhamento se expressou, sobretudo ao longo dos últimos três anos, na construção e fortalecimento de uma política de formação continuada e produção de conhecimentos do SSE-DF em parceria com instituições como a Polícia Civil do DF e o Departamento Penitenciário Nacional.

Foi então que passei a compreender a Socioeducação como elemento histórico do campo da segurança, desde a consolidação do Estado liberal e seu desenvolvimento na fase neoliberal, a partir do debate promovido pela “questão criminal” e o Estado Penal.

2.4.2 A segunda volta na espiral: a aposta da UAMA-Paranoá na (re)construção de uma metodologia de atendimento socioeducativo com ênfase nas atividades de grupo

Durante 2017 e 2018 outros elementos se apresentaram no contexto da UAMA-Paranoá relacionados ao atendimento socioeducativo em grupo. Assim, mais uma volta na espiral aconteceu: para além de minha experiência direta com a construção e as problematizações da, até então, primeira atividade de atendimento em grupo realizada de forma contínua da Unidade⁹ e de seu contraste frente às problematizações sobre a política socioeducativa a partir da ótica da “questão social” e racial, no contexto de fortalecimento do Estado Penal, novas atividades de atendimento em grupos eram criadas e realizadas de forma contínua na Unidade.

⁹ Durante o ano de 2016, outras atividades de atendimento em grupo eram realizadas, mas não chegaram a assumir uma agenda permanente, como o Grupo de Meninas, Grupo de Famílias e Grupo de Meninos. Lembro que o Grupo de Futebol, após muita insistência de parte da equipe já motivada desde então pela aposta na realização de atividades em grupo, foi criado alguns meses depois do Cine-UAMA e, atualmente, é o grupo mais antigo em funcionamento da Unidade.

Sensível a esse movimento, minha pesquisa ganhou novos rumos. Entendi ser necessário juntar à reflexão sobre a experiência pioneira do Cine-UAMA as reflexões sobre as demais práticas que estavam em desenvolvimento. Partindo de diferentes atividades de atendimento, essas experiências iam para além e começaram a problematizar toda a lógica e os pressupostos político-pedagógicos do fluxo do acompanhamento das(os) jovens e de suas famílias.

Ainda em 2016, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Plan International Brasil e o Instituto dos Direitos da Criança e do Adolescente (INDICA) reconheceram como uma boa prática a experiência da equipe da Unidade, inicialmente desenvolvida em parceria com trabalhadoras(es) de outras duas UAMAs e posteriormente com atividades exclusivas da UAMA-Paranoá, voltadas para o atendimento em grupo a meninas.

Uma apresentação sobre os objetivos e a metodologia do trabalho chamado de “Grupo de Meninas” fez parte do capítulo sobre políticas públicas e recorte de gênero no caderno de boas práticas “Empoderamento de Meninas – Como Iniciativas Brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero”, publicado em dezembro daquele ano pela UNICEF, INDICA e Plan International. Assim, experiências como essa – e como o “Futebol da Quebrada”, “Grupo Papo Reto: Meninos, adolescentes e homens”, “Grupo de Famílias”, além das atividades de caráter mais pontual, como passeios e oficinas – ganhavam mais espaço no cotidiano da Unidade, colocando a equipe, aos poucos, frente às novas demandas de organização da rotina e de uso do espaço físico, bem como às dificuldades de infraestrutura, logística e (falta de) apoio da gestão central, dando cada vez mais elementos para a problematização da cultura do atendimento individualizado e burocratizado que ainda prevalecia.

Em 2017, ocorreram mais mudanças a partir da recomposição da equipe, da organização de oficinas internas para a avaliação do último um ano e meio de trabalho e do início de um processo de (re)organização metodológica para os atendimentos socioeducativos.

Minha atenção voltou-se, então, para os respectivos impactos dessas mudanças em curso, a partir das reflexões sobre as experiências de atendimento no movimento de (re)construção metodológica sobre o fazer socioeducativo da Unidade.

Compreendi que havia entre mim e meus colegas, desde muito tempo, a intenção de realizar novas experiências que ressignificassem nosso cotidiano de trabalho, em especial no âmbito do atendimento socioeducativo. Além disso, trabalhar de forma diferente tornava possível fazer a defesa de nossas concepções políticas e ideológicas sobre a socioeducação, como também nos dar condições para suportar da forma mais saudável possível a rotina cansativa e, muitas vezes, frustrante e adoecedora de trabalho.

Colocando essas experiências em relação, por meio de observação a distância¹⁰ e presencial, compreendi que os caminhos aos quais meus colegas e eu nos lançamos para dar conta da ressignificação de nossas práticas foram plurais e dinâmicos. Mas, em todos eles, a busca pela superação da herança individualizante, burocrática e adoecedora que impregnava o cotidiano de trabalho no SSE-DF era ponto pacífico.

O processo metodológico trilhado por elas(es), com seus diferentes caminhos e propostas, tinha no trabalho com grupos uma aposta fundamental para a construção dessa mudança qualitativa. Por isso, nesse momento, considerei que também era necessário compreender, do ponto de vista da subjetividade, os sentidos que meus colegas atribuíam ao movimento que estavam realizando e a consequência disso nas escolhas metodológicas que faziam para o trabalho socioeducativo. Nesse movimento, analisar os sentidos que elas(es) atribuíam sobre o processo de construção metodológica do atendimento socioeducativo considerou, ainda, o contexto material e histórico que desenhava as condições de execução da política socioeducativa no DF, a partir da compreensão da Socioeducação como uma questão social e racial.

2.4.3 A UAMA-Paranoá no território “da ponte pra cá”

Ainda em 2016, o espaço físico da UAMA-Paranoá era um prédio térreo, com paredes brancas, portas e janelas de cor verde-escuro. Na entrada, um salão com nove mesas enfileiradas, quatro do lado esquerdo, cinco do lado direito. Em cada mesa, havia computadores, aparelhos de telefone, documentos

¹⁰ Durante todo o período que estive afastada para meus estudos, mantive contato frequente com os(as) colegas da UAMA-Paranoá por meio de um aplicativo de troca de mensagens em grupo online.

e prontos empilhados. Dentro do salão, próximo à porta de entrada, havia uma divisória de plástico que separava a mesa dos vigilantes patrimoniais das mesas das(os) servidoras(es) da Unidade. Nos fundos do salão, havia uma porta que dava acesso à sala onde as atividades de grupo aconteciam, a mesma sala onde o Cine-UAMA funcionou regularmente desde março de 2016. Na lateral direita do salão, havia outras três salas paralelas: uma da chefia e do setor administrativo e duas de atendimentos individuais.

Pode-se dizer que, durante bastante tempo, o espaço de trabalho mais importante para o atendimento às(aos) jovens eram essas salas pequenas, com paredes brancas. No alto das paredes, precisamente as que ficam de frente para a porta, janelas do tipo basculante, compridas e enfileiradas. Por causa delas, havia alguma luminosidade, mas pouca ventilação. Dentro de cada sala, havia o mobiliário imprescindível para o trabalho: uma mesa de escritório retangular, poucas cadeiras e um computador com acesso à internet.

O prédio tinha também uma cozinha, localizada nos fundos da Unidade, ao lado esquerdo do salão, e dois banheiros, feminino e masculino, também nos fundos do salão, do lado direito. Na área externa, um grande estacionamento coberto por brita que dividia o prédio térreo de uma área de terra batida onde, há algum tempo, era idealizada a construção de canteiros para uma horta.

Entre 2017 e 2018, durante a efervescência do processo de construção metodológica do atendimento socioeducativo da Unidade, uma das principais mudanças, visivelmente impactante, foi a reorganização do espaço físico. Desde então, do lado de fora do terreno, à direita, há uma área de convivência externa, com cobertura e uma horta com quatro canteiros cheios de hortaliças e outras plantas. Na entrada do prédio, a parede de fora ganhou um grafite com cores vibrantes que dá boas-vindas a quem chega. Nos muros que dividem o terreno do lote ao lado direito, onde a Administração Regional do Paranoá instalou um galpão de coleta e reciclagem de lixo, montaram-se painéis ainda mais coloridos com desejos e grafites.

Na parte de dentro, o mesmo grande salão ficou completamente diferente. De início via-se um grande espaço “quase vazio”, que inicialmente foi ocupado por pouca mobília: cadeiras dispersas, uma mesa com computador no canto direito, próxima à porta da cozinha e oposta ao portão de entrada. Havia muito espaço livre onde se passou a distribuir peças emborrachadas semelhantes a

tatames para treinos esportivos, nos dias de atividades em grupo. Aos poucos, chegaram doações de mais mobílias, como poltronas, sofás, paletes, puffes, colchonetes, além de almofadas coloridas, espelho e porta-revistas.

O salão, espaço central da Unidade, tornou-se um lugar multiuso para: atividades de atendimentos em grupo, reuniões, descanso, área de convivência. Em suas paredes colocaram imagens, cartazes e frases poéticas. Atrás das paredes, há ainda duas salas de atendimentos individuais. E a terceira sala, que antes era da chefia da unidade, agora é para atendimento familiar. Todas com mesa, cadeiras e um computador.

A antiga sala de atendimentos coletivos virou o espaço que abriga as mesas, computadores, armários, impressora, aparelhos de telefones, documentos e prontuários das(os) jovens. A “sala do trabalho burocrático” ou “sala da burocracia” foram expressões comuns que as pessoas usaram para falar sobre esse novo lugar, menor se comparado ao salão, que antes abrigava toda essa infraestrutura e garantia uma mesa para cada um ou dois trabalhadoras(es) da unidade. Mas, ainda assim, o novo espaço pareceu suficiente para acolher todo aparato necessário à sua nova função. Cozinha e banheiros permaneceram da mesma forma.

Essa novidade me animou bastante. De 2017 em diante, durante minhas idas à UAMA-Paranoá, vez ou outra me vieram lembranças de como era o espaço, das impressões que ele me causava e do contraste com o clima e a proposta visual atual. Numa metragem de terreno que não mudou nenhum centímetro sequer, a sensação que tive no início da pesquisa é a de que estava sendo construído um território muito vasto e ainda em plena expansão. Mais pessoas circulando, mais ideias e propostas de trabalho, mais atividades acontecendo, mais dias de encontros coletivos, mais parcerias, mais gente interessada em visitar a UAMA-Paranoá para conhecer de perto o que acontecia, mais corpos em contato, em relação e em movimento.

Da porta para fora do salão da UAMA é possível ver uma das paisagens mais bonitas da região: um amplo horizonte, o céu inspirador do cerrado e, ao fundo, no ponto mais distante onde a vista alcança, um dos monumentos mais famosos da capital federal, a Ponte Juscelino Kubitschek, mais conhecida como Ponte JK, uma homenagem ao Presidente da República que na década de 50 deu início às obras da construção de Brasília e transferiu a capital federal do Rio

de Janeiro para Brasília. Considerada uma das construções mais modernas desta cidade, foi premiada internacionalmente e tem lugar cativo entre os cartões postais da cidade. Suas obras tiveram início nos anos 2000 e sua inauguração foi em dezembro de 2002, na transição entre o segundo e o terceiro (e último) mandato de Joaquim Roriz como governador do DF.

Grande parte das(os) jovens atendidas(os) na UAMA-Paranoá durante a pesquisa ainda não haviam nascido à época da construção e inauguração da Ponte JK. Outras(os) eram muito pequenas(os). De certo, a maioria delas(es) não sabe que esse monumento ficou conhecido não apenas por sua imponência e beleza, mas também pelas investigações do Ministério Público a partir de suspeita de superfaturamento, que culminaram na condenação do governo a devolver 210 milhões de reais ao erário. O episódio virou canção famosa no DF pela voz do *rapper* GOG:

Fique ligado, acompanhe passo a passo
 Condomínios luxuosos de todos os lados
 O congresso e o planalto colados
 “aqueles barraco alí, ó, vão ser retirados“
 [...]

 A ponte saiu do papel, virou realidade
 Novo cartão postal da cidade
 Um quer transformar ela em patrimônio mundial
 Um outro num inquérito policial

São 1.222 metros de concreto que atravessam o Lago Paranoá ligando o centro da capital, como a Esplanada dos Ministérios e o Congresso Nacional, com uma das áreas mais nobres do DF: o Lago Sul e os condomínios do Setor Jardim Botânico. Essas são regiões de alto relevo e localização privilegiada no DF, fundadas próximas ao lago e planejadas para concentrarem uma população de alto poder aquisitivo. Um explícito contraste ante as periferias vizinhas, como Paranoá, Itapoã e, mais recentemente, o Paranoá Parque, onde as(os) jovens da UAMA-Paranoá moram.

“Da ponte para cá”, Paranoá e Itapoã têm em comum uma história de ocupação “desordenada”, atravessada por governos populistas e repressores. A mais antiga das duas cidades, o Paranoá, tem sua origem misturada à história

de construção de Brasília no final da década de 50. Nasceu da luta de trabalhadoras(es) vindas(os) de vários cantos do País, em especial da região nordeste, atraídas(os) pela promessa de vida melhor numa cidade inventada durante a gestão do então presidente Juscelino Kubitschek. Gente pioneira que, enquanto construía a nova capital, criou gerações de descendentes que travaram mais de duas décadas de luta pelo direito à fixação no espaço onde hoje é o Parque Vivencial do Paranoá.

A primeira forma de organização para a moradia, ainda no final da década de 1950, foi um grande acampamento feito por essas(es) trabalhadoras(es) pioneiras(os) da construção e suas famílias, às margens das obras de construção da barragem do lago. No início da década de 1960, após a conclusão dessas obras e com a inauguração de Brasília, essas(es) trabalhadoras(es) mantiveram-se acampadas(os) e a área passou a receber cada vez mais pessoas de diferentes estados e de outras regiões do DF. “O governo achou que, concluída a construção da barragem, todos os trabalhadores voltariam para sua terra de origem ou iriam para outros locais e tudo ficaria resolvido. Só que o pessoal não só ficou, mas aumentou, triplicou” (REIS, 2000, p. 24).

Em 10 de dezembro de 1964, o Paranoá já era oficializado como Região Administrativa pela Lei nº 4.545, mas a luta pela fixação e o reconhecimento do direito à moradia da população “invasora” estendeu-se por, aproximadamente, vinte anos.

Esses migrantes, então, ocupam casas desocupadas, antes utilizadas por engenheiros que dirigiam a obra de construção da barragem. Tem-se início a ocupação. Longe do Plano Piloto, esta ocupação (década de 60) leva sua vida de uma forma quase despercebida. Mas o êxodo brasileiro se intensifica, na direção campo-cidade, particularmente, nas décadas 70 e 80. O aumento da população urbana e das ocupações em todo o Brasil atinge também Brasília, e muito particularmente a Vila Paranoá. Chegam novos moradores ao Paranoá. Encontram com os antigos. A população aumenta. E esse aumento da população assusta os ocupantes iniciais, como ao próprio Estado e torna-se um dos fatores a contribuir com a

obtenção da futura fixação. O aumento da população gera uma série de desafios aos migrantes, com destaque para o provimento de bens de serviço (água, luz, moradia, iluminação, escola, etc.). (REIS, 2000, p. 11)

Nos anos 1980, o acampamento, agora Vila Paranoá, contava com grande número de famílias abrigadas em barracos de madeirite e precárias condições de abastecimento, saneamento e infraestrutura.

[N]ão havia muita coisa para se fazer no Paranoá, a não ser buscar água na bica e ficar vigiando a Terracap¹¹. Não havia nem chafariz. Aí ficávamos indo de lá para cá, enfrentando fila, e empurrando carrinhos com latas de água. Era uma barulheira de carrinhos prá baixo e prá cima e gente brigando para entrar na fila mais uma vez. (REIS, 2000, p. 13)

Foi quando o movimento popular de moradoras(es) pela fixação e a conquista do direito à moradia, serviços básicos, infraestrutura e, posteriormente, educação, tomou corpo, atrelado principalmente à organização das pessoas em torno da única igreja da comunidade:

A gente começa a fazer visita nas casas, conversas com as pessoas, fazer novena de natal, rezar nas casas das pessoas ao invés das pessoas irem à igreja. Aqui, é que se evidencia o choque de que falei de conhecer a situação em que as pessoas viviam. Viviam em cubículos, todo mundo junto. Um só barraco e moravam de 12 a 15 pessoas naqueles quatinhos. As pessoas só entravam para dormir. Um banheiro precário, às vezes, para 18 pessoas, tipo semifossa: um buraco, com lona preta em volta. Aí se defecava, tomava banho. Tudo ali. Você me entende? Isto foi um choque para nós. Eu saía da adolescência. Já tinha uma consciência melhor, porque na igreja discutíamos o

¹¹ Companhia Imobiliária de Brasília

documento de Puebla 13¹². Ao tomar consciência da situação vivida pela comunidade, a gente disse: “Olha! Não dá para continuar do jeito que está. Vamos ter que fazer alguma coisa”. [...] A gente começou a fazer as reuniões todo sábado: discutir na rua e tirar propostas. Rezar e discutir os problemas, porque o povo não queria mais só rezar. (REIS, 2000, p. 16)

Os relatos são de uma moradora da cidade que se mudou para a Vila Paranoá ainda criança. Ela conta do tempo em que seus familiares, vizinhos e comunidade, vendo a necessidade de organizar-se para enfrentar a luta pelo direito à fixação, protagonizaram ações históricas, como a campanha “Daqui não saio, daqui ninguém me tira”, o “Barracasso”, greves de fome e o Censo comunitário do Paranoá, por exemplo (REIS, 2000).

As mobilizações enormes que fazíamos (principalmente, mas não só em função da fixação) assustavam muita gente, num tempo ainda de ditadura militar. Começamos a receber pressões, a sermos perseguidos pela polícia, gente disfarçada (olheiros) começou a participar das reuniões. (REIS, 2000, p. 16)

O governo, à época, tinha como estratégia a repressão e o deslocamento das famílias para uma área localizada no outro lado do DF, por meio de sua Campanha de Erradicação de Invasões. Do nome, veio a sigla C.E.I., que posteriormente batizou a região de Ceilândia, uma das maiores cidades de periferia do DF, que atualmente, 48 anos após a sua criação, tem a maior favela horizontal do Brasil, o Sol Nascente. No entanto, muitas pessoas que moravam no Paranoá resistiram à campanha e, após anos de enfrentamentos, o loteamento da área destinada à fixação e o processo de distribuição das famílias nos lotes aconteceu. Assim, a história da cidade foi marcada por diversos episódios de ocupações, disputas de lideranças e população com o poder

¹² “O Documento de Puebla (1979) é um dos desdobramentos do Concílio Vaticano II (1962-1965), realizado pela Igreja Católica. Confirmando e ampliando documento anterior: Medellín (1968), a Igreja Católica faz uma opção preferencial pelos pobres. Ver: CELAM: Conferência Geral do Episcopado Latino Americano. Evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões do III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano [Puebla, México, 1979]. São Paulo: Paulinas, 1986” (Reis, 2000, p. 16).

público pela efetivação de direitos à moradia e infraestrutura básica, além dos violentos enfrentamentos com a polícia, durante as muitas tentativas de desocupação da área.

Dos anos 1960 em diante, muito mudou: segundo o levantamento da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2018:

- o Paranoá já tem uma população de 65.533 habitantes, sendo aproximadamente 6.500 jovens, entre 15 e 19 anos.
- 28% das famílias são chefiadas por mulheres, que também somam a maior parte da população: 52,1%.
- 53,2% das pessoas se autodeclaram pardas, e apenas 14% se autodeclaram negras.
- Diferentemente do início da formação da cidade, a maioria das pessoas que moram no Paranoá são nascidas no DF: 61%. Das que são migrantes, o Nordeste ainda é a região de origem mais presente, sobretudo o estado da Bahia.
- Mais de 80% e 60% da população depende dos serviços públicos de saúde e educação, respectivamente.
- 31,6% não concluíram o ensino fundamental.
- 10,9% está desempregada e 44% não trabalha de carteira assinada.
- Dos jovens entre 18 e 29 anos, 64% não trabalha e não estuda.
- A cidade, que tem área de 851 mil km², dividida entre urbana e rural, tem como principal atividade econômica o comércio, com aproximadamente 1.300 estabelecimentos, sendo a maioria salões de beleza, farmácias, bares, lanchonetes e lojas de roupas.
- Além disso, conta com uma rede de serviços oferecidos por equipamentos públicos como:
 - 1 hospital regional;
 - 31 escolas, entre urbanas e rurais, que atendem parte do público de educação infantil, ensino fundamental e médio da região (Paranoá, Itapoã e Paranoá Parque);
 - 1 biblioteca pública;
 - 2 quadras poliesportivas cobertas, além de praças e parques entre quadras;

- 1 ginásio de esportes desativado;
- 3 Unidades Básicas de Saúde;
- 1 Centro de Atenção Psicossocial;
- 1 Conselho Tutelar;
- 1 Centro de Referência da Assistência Social;
- 1 Centro de Orientação Socioeducativo;
- 1 Restaurante Comunitário;
- 1 escritório da Companhia de Água, Abastecimento e Esgoto;
- 1 posto de atendimento da Companhia Energética de Brasília;
- 1 Corpo de Bombeiros;
- 1 Unidade do Departamento de Trânsito do DF;
- 1 Unidade do Tribunal Regional Eleitoral do DF;
- 1 Defensoria Pública;
- 1 Promotoria de Justiça;
- 1 sede de Administração Regional;
- 1 delegacia de polícia militar;
- 1 Unidade de Atendimento em Meio Aberto;
- 5 agências bancárias.

Com o passar das décadas, o Paranoá viu cidades satélites inteiras serem criadas no DF, entre elas, nos anos 1990, a cidade-irmã: Itapoã. Durante a terceira gestão do governo de Joaquim Roriz, houve a ocupação de uma área próxima ao Paranoá por famílias vindas de outras cidades satélites, do próprio Paranoá e também de outros estados. No entanto, esse movimento de ocupações que deu origem ao surgimento do Itapoã estava menos vinculado a uma demanda de iniciativa popular organizada e mais ao nome de deputados distritais e candidatos ao pleito, integrantes e/ou apoiadores do partido do então governador, que, por sua vez, tem como aspecto notório em sua trajetória política a popularidade nas regiões de periferia do DF por meio de práticas de distribuição e regularização de loteamentos.

Roriz é aquele governante que na primeira metade dos anos 90 ajudou a inchar Brasília a pretexto de remover as favelas que começavam a proliferar no espaço nobre da

cidade. Ele, de fato, tirou os pobres da vizinhança dos ricos e nem por isso ganhou a simpatia dos ricos. Ganhou dos pobres, naturalmente. Deu-lhes lotes, atraiu para a capital da República milhares de novos candidatos a um pedaço de terra e pôde criar assim um formidável mercado futuro de votos. O suficiente para pavimentar seu caminho de volta para ao poder nas eleições do ano passado. (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 1999)

Ao mesmo tempo em que a face populista da gestão de Roriz foi uma marca que lhe garantiu muita admiração e votos das populações mais pobres, foi também em seu governo dos anos 90 que a face repressora do Estado no DF se alinhou ainda mais com a cultura mundial da “Tolerância Zero” (WACQUANT, 2001), impressa nas políticas punitivistas que já ditavam a forma como, mundo afora, diferentes países passavam a lidar com as questões sociais da pobreza e da violência:

Em janeiro de 1999, depois da visita de dois altos funcionários da polícia de Nova York, o novo governador de Brasília, Joaquim Roriz, anuncia a aplicação da “Tolerância Zero” mediante a contratação imediata de 800 policiais civis e militares suplementares, em resposta a uma onda de crimes de sangue do tipo que a capital brasileira conhece periodicamente. Aos críticos dessa política que argumentam que isso vai se traduzir por um súbito aumento da população encarcerada, embora o sistema penitenciário já esteja à beira da explosão, o governador retruca que bastará então construir novas prisões. (WACQUANT, 2001, p. 20).

Mesmo que por caminhos diferentes, a história de constituição do Itapoã repetiu muitos elementos da história do Paranoá: ocupações precarizadas sob tensionados conflitos com a polícia, nutridas pelas repetidas promessas políticas de melhores oportunidades e condições de vida. A cidade foi oficialmente reconhecida como a Região Administrativa em 3 de janeiro de 2005 e tem¹³ 62.28 habitantes.

- Desse total, 50,3% são mulheres e aproximadamente 6.625 são jovens de 15 a 19 anos.

¹³ Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD), 2018.

- Mais da metade das pessoas se autodeclaram pardas, 60,4%, e apenas 13% se autodeclaram negras.
- A metade de sua população é de migrantes: 51,5%, sendo a maioria vinda também do Nordeste, em especial, da Bahia.
- Assim como no Paranoá, mais de 80% e 60% da população depende dos serviços públicos de saúde e educação, respectivamente.
- 37,5% tem o ensino fundamental incompleto e apenas 28% da população estuda na própria cidade, que ainda não tem uma escola pública de ensino médio.

No Itapoã o comércio é bastante ativo, com os principais serviços e produtos básicos de alimentação, vestuário e farmácia. Esse setor emprega cerca de um terço de sua população. Os serviços gerais e serviços domésticos são a segunda e terceira ocupações profissionais, respectivamente. No entanto, 51% das pessoas que trabalham não têm carteira assinada e a renda média mensal da população é de até dois salários mínimos.

Dos jovens entre 18 e 29 anos, 33,9% não trabalham e não estudam. Os principais equipamentos públicos do Itapoã são:

- 3 escolas urbanas;
- 1 quadra poliesportiva coberta;
- 1 Unidade Básica de Saúde;
- 1 Centro de Atenção Psicossocial;
- 1 Conselho Tutelar;
- 1 Centro de Referência da Assistência Social;
- 1 Restaurante Comunitário;
- 1 Agência do Trabalhador; e
- 1 Sede de Administração Regional.

A cidade é uma das que mais cresceu nos últimos 3 anos no DF, chegando a um índice de, aproximadamente, 7% ao ano.

Assim como no Paranoá, há décadas o lugar disputa o *ranking* de um dos mais violentos do DF. No entanto, a cidade, que tem como uma de suas ruas mais famosas a “Rua da Morte” é também um cenário muito populoso e em contínuo crescimento – inversamente proporcional à capacidade limitada de atendimento à população devido à quantidade reduzida de equipamentos

públicos como escolas, postos de saúde, centros culturais e esportivos, entre outros –, teve como mais recente e significativo investimento do estado, por meio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, a construção de uma unidade da Promotoria de Justiça do DF para a região.

Já o Paranoá Parque surgiu em 2014 como um bairro adjacente ao Paranoá. Em vez de ocupações desordenadas, ele foi resultado de uma política federal de habitação popular iniciada em 2009. A área contemplada fica localizada no que antes era conhecido como o “Pinheiral”, região ao lado do Paranoá e também próxima ao Itapoã. O conjunto habitacional reúne famílias com renda média mensal de até três salários mínimos, em grande parte beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família, vindas do próprio Paranoá e Itapoã, além de outras cidades satélites das regiões de periferia do DF, como Sobradinho, Planaltina e Ceilândia. Com proporções monumentais, o Paranoá Parque foi inaugurado em 2014, com 390 prédios de 16 apartamentos cada, distribuídos em 27 quadras. Além disso,

[...] são 6.240 unidades de 46 m², com dois quartos, sala, banheiro e cozinha ligada à área de serviço. O empreendimento foi feito de forma escalonada, com **rigoroso controle de custos**. Implantado numa área de 1.513.642,23 m² (equivalente a 212 campos de futebol oficiais), tem área edificada de 368.048,97 m² (equivalente a sete estádios do Maracanã). E os números surpreendentes não param por aí: quase 173 mil m³ de concreto, 5 mil toneladas de aço, 32 mil janelas e 24 mil portas foram instalados pelas **mãos de 2.754 colaboradores**. **Mais: as estacas para fundação, se enfileiradas, corresponderiam a 244 quilômetros, a distância que há entre duas importantes capitais europeias, Bruxelas e Amsterdã**. Para superar o desafio de entregar todos os apartamentos no prazo de 30 meses, **a empresa optou pelo método construtivo de alta produtividade**, de paredes e lajes de concreto armado e formas de alumínio. **Essa escolha permitiu finalizar 28 unidades a cada 24 horas**. Além de obter impulso

operacional, com a diluição de custos fixos com melhoria construtiva, o Paranoá Parque é um projeto urbanístico popular dotado de completa infraestrutura. São 14 praças, nove quadras poliesportivas, 26 quiosques, oito parques infantis, ciclovias, pista de skate, cinco academias para o público da terceira idade e outras facilidades que estão nos **sonhos dos moradores de baixa renda e que foram transformadas em realidade por esse empreendimento da Direcional Engenharia**. (SECOVI-SP, 2018, grifos nossos).

Segundo Pesquisa de Satisfação dos Beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida realizada em junho de 2018 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), mais de 70% da população do Paranoá Parque avalia de forma negativa as mudanças nas condições de vida, sobretudo pela dificuldade de acesso aos serviços públicos e ao comércio. Outro fator avaliado foi o aumento do tempo de deslocamento e dos gastos com transporte público para que as pessoas pudessem tentar se manter nos empregos de origem, além do acúmulo de dívidas decorrente da dificuldade de arcar com gastos como condomínio, parcelas de financiamento do imóvel e IPTU.

A pesquisa também evidenciou que a população participante do estudo se queixa do número frequente de roubos, de ouvir cotidianamente barulho de tiros e da falta de segurança na região. Em relação à política educacional, da população entre 15 a 19 anos, 49% não têm o ensino fundamental completo. O Paranoá Parque ainda não tem escola pública e um dos problemas mais recorrentes que atinge não só a região, como também o Paranoá e o Itapoã, é a falta de vagas na rede de ensino para a população infanto-juvenil.

Em 2017, três anos após a entrega dos primeiros 224 apartamentos, o Ministério de Contas do DF denunciou o programa habitacional ao Tribunal de Contas do DF, alegando a falta de planejamento prévio e de estudos sobre os impactos que o aumento populacional na região, estimado em 30 mil pessoas, causaria à rede de serviços do Paranoá, já precarizada (METRÓPOLES, 2017).

Jornais da cidade passaram a publicar com frequência notícias sobre as consequências da falta de infraestrutura da rede de serviços de equipamentos públicos, como o caso de uma criança que desmaiou de fome por ter que sair de

casa às 11h para pegar o transporte a fim de chegar às 13h na escola, que ficava em outra cidade satélite, e só ter acesso ao lanche às 15h30 (METRÓPOLES, 2017); e a denúncia de contaminação da água distribuída para os apartamentos, que causava náuseas, vômitos e manchas na pele das(os) moradoras(es) (METRÓPOLES, 2018), por exemplo.

Em síntese, “da ponte para cá”, a paisagem é bastante diferente do cenário central de Brasília e de suas regiões nobres. Essa diferença, ao mesmo tempo, torna comum três regiões nascidas em décadas diferentes, sob contextos políticos distintos. Dos pioneiros barracos de lona aos estreantes apartamentos populares; desde os enfrentamentos com a polícia na luta pelo direito à moradia até a adesão de uma lógica burocrática e classificatória através de cadastros, protocolos e filas de espera, que culminam no endividamento em longo prazo para a aquisição de uma casa própria; do tempo da Ditadura Militar aos governos populistas de direita e de esquerda; enfim, ainda que forjados por processos distintos, Paranoá, Itapoã e Paranoá Parque são regiões próximas não apenas geograficamente.

Elas compartilham ainda um “perfil socioeconômico” muito parecido entre suas populações. Em razão disso, há também importantes elementos históricos, materiais e culturais que refletem as condições estruturais de vida das(os) moradoras(es), e sobre esses elementos está a forma singular de como as políticas públicas, ao longo de décadas, são operadas para gerir as questões sociais que atravessam a vida de suas populações.

Portanto, essa materialidade complexa, permeada por contradições sociais, põe em evidência aspectos importantes das condições estruturais de vida da pessoas moradoras dessas três regiões, que a política da socioeducação, por meio do trabalho realizado na UAMA-Paranoá, ajuda a operar na rede das políticas sociais, em especial quanto à questão social de jovens às(aos) quais foi atribuída autoria em atos infracionais.

A Unidade é uma das quinze unidades do SSE-DF que executam medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Das medidas socioeducativas (MSE) presentes no ECA, essas são, respectivamente, a segunda e terceira medida mais brandas, precedidas apenas pela advertência verbal. A PSC e a LA possibilitam que as(os) jovens vinculadas(os) sejam acompanhadas(os) em liberdade. Depois delas, estão as MSEs de

semiliberdade e internação que, por serem restritivas de liberdade, devem ser utilizadas de forma excepcional na aplicação das sentenças às(aos) jovens em questão, considerando os princípios e objetivos do SINASE, que é priorizar o caráter de brevidade da medida.

Durante a pesquisa, a UAMA-Paranoá teve, aproximadamente, 110 jovens vinculadas(os), todas(os) moradores do Paranoá, Itapoã e Paranoá Parque. Em média, esse público tinha entre 15 a 18 anos de idade e era, em grande parte, de pessoas visivelmente pardas ou negras¹⁴, cujos principais atos que lhes foram atribuídos eram: roubo, tráfico e porte ilegal de arma de fogo.

Convém destacar ainda que a estrutura de funcionamento da UAMA durante a período de que trata a pesquisa era dado por uma condição temporária. O terreno e prédio ocupado pela Unidade foi cedido pela Administração Regional do Paranoá em 2014. Desde então, os contratos de cessão são renovados por acordos entre a Administração Regional e a Secretaria que gerencia a pasta da socioeducação no DF, contando para isso com a insistente mediação dos próprios servidores lotados na Unidade.

Antes de 2014, a UAMA-Paranoá estava em apenas 2 salas cedidas do CRAS-Paranoá, em difíceis condições de funcionamento. Logo, esse histórico sugere que o que tem sido mais permanente na forma de operacionalizar a política socioeducativa na região é a instabilidade institucional, tendo em vista não só as sucessivas mudanças de Secretaria, como também a constante provisoriedade das condições estruturais de funcionamento da Unidade.

14

Não autodeclarados

3 A Socioeducação

Nesta parte da pesquisa, são apresentadas as referências utilizadas para discutir a política pública da socioeducação, considerando sua historicidade e as condições materiais e culturais em que ela se constituiu como tal no Brasil e, em especial, no DF.

Para tanto, são apresentados alguns relatos do diário de campo que, ao serem analisados, nos levam aos elementos fundamentais para uma compreensão desse processo de constituição.

No tópico 3.1, identificam-se elementos que estão na origem da formulação das políticas sociais – entre elas, a da socioeducação – por serem essas políticas respostas do Estado para mediar as contradições decorrentes das relações de produção do capitalismo, entre as quais: a criminalização e a penalização de jovens negras(os) e pobres. Estes elementos são as “questões social, racial e criminal”.

No tópico 3.2, identifica-se que tais políticas sociais, operadas pelas instituições do Estado, respondem a uma histórica e necessária lógica de racionalização, determinadas pelo modo de produção capitalista. Esse processo racionalizado tem na burocracia atribuída aos processos de trabalho das instituições uma de suas principais formas de materialização.

Por fim, a partir do nó entre importantes “questões” e da necessária racionalização burocrática das contradições que elas expressam, apresentam-se no tópico 3.3 elementos do processo de constituição da política pública da socioeducação no DF, a fim de situar o contexto macrossociológico em que está localizada a experiência de (re)construção metodológica investigada nessa pesquisa.

3.1 A região de fronteira entre a lancha e uma barca. Ou como a Socioeducação é um nó entre várias questões.

Uma tarde em agosto de 2018. Cheguei na UAMA às 15h08. Por 5 minutos teria conseguido acompanhar a saída de um grupo de adolescentes para a Ermida Dom Bosco, um ponto turístico da cidade que fica às margens do Lago Paranoá. Fui sozinha para a Ermida, distante da UAMA a cerca de 10 minutos de carro. Ao chegar, comecei a procurar por Gabriela, a trabalhadora da Unidade responsável pelo passeio. Não muito longe avistei um grupo de três meninos entrando no banheiro. Aparentavam ter entre 15 e 17 anos. Corpos magros e negros, de chinelos, bermudas estampadas, sem camiseta. Um deles tinha os cabelos descoloridos, meio amarelado. O outro um colar de prata no pescoço. E todos falavam entre si de um jeito descontraído, alto, com gírias. Aproximei-me e perguntei se sabiam onde estava a Gabriela. “Que Gabriela?”, me perguntou um deles. “A Gabriela da UAMA. Eu sou da UAMA também, vocês não vieram no passeio de kombi com ela?”. Deduzi que sabiam o que era a UAMA pela forma como se entreolharam. Dois deles ficaram em silêncio, enquanto o terceiro me dizia que não conhecia nenhuma Gabriela. E complementou: “A gente não é esse pessoal não. Esse que você tá procurando”. De súbito, eu respondi: “Ah, tá! Desculpa, gente. Foi engano! Obrigada!” e saí de perto, muito constrangida. Já tinha meses que estava afastada da Unidade, em razão da minha licença para os estudos do mestrado, então não conhecia o

rosto dos meninos que estavam cumprindo medida naquele período. E achava que já tinha “desaprendido” a olhar para meninos negros, como eles, magros, descontraídos, sem camisa, de bermuda, chinelos e cabelos descoloridos numa tarde de sol, à beira do lago, perto de uma região de periferia, sem o vício de pré-julgar quem poderiam ser.

Poucos minutos depois eu encontrei o grupo da UAMA. Estavam sentadas(os), próximo à beira do lago Paranoá. Aproximei-me devagar, fui cumprimentando um a um. Além de Gabriela, estava Isa, ex-estagiária da Unidade e agora trabalhadora voluntária para algumas atividades culturais. As duas propuseram ao grupo um jogo de tabuleiro, com perguntas e respostas, mas a maioria resistiu à ideia. Alguns meninos saíram para o banheiro e demoraram para voltar. O restante do grupo, oito jovens, estava disperso numa área próxima de onde Gabriela e Isa estavam. Ficamos ali por algum tempo, entre conversas, bate-bocas pontuais e muitas risadas. Com frequência Dandara¹⁵ perguntava onde estavam os meninos e quando é que eles voltariam “pra nós jogar o jogo”. Gabriela resolveu sair para procurá-los e, pouco tempo depois, voltou dizendo que eles já estavam a caminho. “Eles tão fumando um lá né, tia?”, perguntou Dandara. “Tão não. Eles tão lá de boa, trocando ideia e filosofando”, disse Gabriela sorrindo. “Oxe, filosofando é? Sei!”, respondeu Dandara. “Eles tão falando de quê então, tia?”, ela insistiu. “Tão falando de... de Marx!”, disse Gabriela, rindo. “Então é sociologia!”, disse Isa rindo também. “Oxe, e o quê que é sociologia?”, perguntou um dos meninos que estava por perto. Um breve silêncio. “Ah, sociologia é o estudo da sociedade”, disse Isa. “Socio é de sociedade e logia é de estudo. Tudo que é logia é de estudo de alguma coisa”, ela respondeu. “Oxe, Marcos, é?!”, disse Dandara em tom de voz baixo, como num resmungo.

Foram cerca de três horas de passeio. As(os) jovens ora ficavam sentadas(os) na grama, conversando, ora entravam no lago para nadarem um pouco. Algumas(uns) se afastavam por algum tempo, aproveitando outros espaços. Num determinado momento do passeio, estávamos todos sentados novamente na beira do lago. Foi quando vimos uma lancha passar ao longe, em alta velocidade. Nela tocava uma música em volume tão alto que conseguimos

¹⁵ Nome fictício.

escutar de onde estávamos. A música e a lancha nos capturou a atenção por alguns instantes. O movimento dela na água gerou algumas ondas que foram até a beira. “E essas ondas?”, alguém perguntou. “É da lancha!”, alguém respondeu. Poucos minutos depois passou bem próximo, e atrás de nós, a “barca”. É assim que as(os) jovens costumam chamar a viatura da polícia. Um longo silêncio. A barca passou lentamente, com pelo menos cinco PMs, dois deles empunhando os canos compridos de suas armas, que despontavam pela janela. Foi possível perceber que todos do grupo estavam acompanhando atentos o trajeto que ela fazia. Mas ninguém a olhou diretamente. Eu também me senti amedrontada de olhar. Uma sensação ruim, parecia que estávamos fazendo algo errado e poderíamos ser pegos a qualquer momento, ao menor movimento suspeito. Tentei me manter parada e lancei o olhar para um horizonte qualquer, constrangida. De relance, vi que muitos meninos do grupo olhavam pra baixo, calados. A barca fez um trajeto curto, mas que durou tempo suficiente para um silêncio quase ensurdecedor. O som que se impunha era o do motor do carro e de seus pneus em atrito contra o chão, que deslocavam em lento movimento. Depois que a barca passou por nós pela primeira vez, Dandara comentou em tom de deboche “Aí, os menino tudo com medo, ó!”. Alguns risos tímidos, mas o silêncio ainda prevalecia. Levei um susto quando ela gritou, rompendo aquele silêncio. Um som alto e agudo, de quem tentava disfarçar o timbre original da voz: “ALMA SEBOSA!”. Mais alguns risos e a barca voltou. O silêncio e o constrangimento também voltaram. A barca refez o caminho em movimento igualmente lento. Procurei outro ponto qualquer da vista para lançar, mais uma vez, o olhar acovardado. Eu ainda não tinha experimentado uma sensação tão explícita de medo da polícia. Medo por mim e pelas(os) meninas(os). “ALMA SEBOSA!”, Dandara gritou mais uma vez. “Menina, para com isso! Eu te mato se esses caras resolvem voltar e virem aqui!”, disse Gabriela, meio rindo, mas com tom de voz que denunciava sua insegurança. Rimos um pouco juntos, o que me deu a sensação de que aquilo aliviava o clima de nervosismo. Mas poucos minutos depois, resolvemos levantar e ir embora.

O que parece haver em comum entre os meninos que eu encontrei ao chegar na Ermida com as(os) meninas(os) da UAMA? São pessoas cujos corpos carregam marcas muito semelhantes. De forma hegemônica, são jovens

negras(os) e pobres, sobre as(os) quais se naturalizou o estereótipo de sujeitos suspeitos e culpáveis. São as(os) libertinas(os), pervertidas(os), desvalidas(os), vadias(os), capoeiras, menores abandonadas(os), delinquentes, menores infratoras(es), adolescentes ou jovens em conflito com a lei, para ficar em alguns dos termos pelos quais meninos e meninas como essas(es) já foram chamadas(os) oficialmente ao longo da história do Brasil, ou ainda são até hoje, quando o Estado se referia (ou ainda se refere) a jovens, hegemonicamente negras(os) e pobres, aos(às) quais foi atribuída judicialmente a autoria ou participação em atos infracionais; ou aquelas(es) consideradas(os) socialmente perigosas(os) por correrem o risco de cometê-los, em razão de suas condições precárias de sobrevivência e desamparo por parte de suas famílias; ou ainda por serem consideradas(os) em situação de degradação moral, em razão da convivência com pessoas de “índole duvidosa”.

Trata-se de um olhar construído ao longo dos séculos, segundo um projeto político de país, herança de nosso processo de formação social escravista e de capitalismo periférico, que tem como um de seus principais dispositivos de governo sobre a população o encarceramento em massa e o genocídio de pessoas negras e pobres. Um quadro complexo constituído pela íntima relação entres três grandes “questões” no Brasil: social, racial e criminal.

Juntas, elas justificaram as ações do Estado na formulação e execução de políticas públicas¹⁶ ao longo do último século para o controle social¹⁷ e punitivo. Também juntas, elas são parte da engrenagem de reprodução das contradições estruturais que levam as populações, em especial, jovens negras(os) e pobres, às condições de miséria, vulnerabilidade e criminalidade. Um círculo vicioso de muitas questões que deu origem, entre outras políticas públicas, à socioeducação no Brasil.

¹⁶ Segundo Souza (2006, p. 26) “pode-se resumir política pública como um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações”.

¹⁷ Considero que há mais de um significado para a expressão “controle social”, entre elas a do “controle democrático” da sociedade sobre as ações do Estado na utilização de recursos públicos e de execução das políticas públicas, tal como apontado por Ortegá (2018), para fins desta pesquisa, ao utilizar essa expressão, refiro-me ao que o autor definiu como o seu sentido clássico, cuja intencionalidade política é expressa pela forma interventiva e punitiva dos “mecanismos de controlar a sociedade, por exemplo as instituições penais e policiais” (ORTEGAL, 2018, p. 48).

Segundo Santos (2012, p. 17), a “questão social” é a “expressão das desigualdades sociais oriundas do modo de produção capitalista”, mesmo considerando que essas desigualdades são materializadas em cada país, região ou continente com características específicas, que dependem do contexto material, histórico e cultural de onde se dá o desenvolvimento do capitalismo. Ou seja, “objetivam-se particularidades culturais, geopolíticas e nacionais que, igualmente, requerem determinação concreta” (NETTO, 2001, p. 48-49).

Assim, o Estado, por meio das instituições que operam os campos jurídico, político e ideológico, tais como o Sistema de Justiça, as forças de segurança pública, as prisões, o Sistema Socioeducativo, as comunidades religiosas, as escolas, os hospitais, as famílias, entre outras, lida com essas “questões” guardando peculiaridades entre si, a depender de cada sociedade.

No entanto, de modo geral, essas peculiaridades têm origem numa razão de empobrecimento estrutural, fruto da relação germinal e contraditória de exploração do capital sobre o trabalho humano, ou seja, da expropriação da força de trabalho em prol da acumulação privada das riquezas socialmente produzidas.

Em sociedades pré-capitalistas, os modos de produção e suas decorrentes relações de produção já criavam condições precárias de vida, sobretudo pela escassez de recursos e de baixo desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, como afirma Netto (2013), é no capitalismo em sua forma monopolista, com o advento do desenvolvimento tecnológico, que se criam cada vez mais condições de produção das riquezas na mesma medida em que se agrava o empobrecimento da classe que as produzem.

Esse fenômeno de empobrecimento agudo alcançou pela primeira vez na história da humanidade seu ápice na Europa Ocidental do final do século XVIII e início do século XIX, como decorrência da Revolução Industrial, e ficou conhecido como pauperismo. Segundo Netto:

Com efeito, a pauperização massiva da classe trabalhadora constituiu o aspecto mais imediato da instauração do capitalismo em seu estágio industrial-concorrencial. [...] Tratava de um fenômeno novo, sem precedentes na história anterior conhecida. Com efeito, se não era inédita a desigualdade entre as várias camadas sociais, se vinha de muito longe a polarização entre ricos e pobres, se era

antiquíssima a diferente apropriação e fruição dos bens sociais, era radicalmente nova a dinâmica da pobreza que então se generalizava. Pela primeira vez na história a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente acrescer a produção de bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente. [...] Numa palavra, a pobreza surgida e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, de sua supressão. (NETTO, 2013, p. 20-21)

Muitos eram os problemas estruturais relacionados ao pauperismo nas sociedades urbano-industriais que se desenvolviam, em especial na Inglaterra e França:

- êxodo rural e inchaço populacional nos centros urbanos em meio às precárias condições de habitação, saneamento e distribuição de alimentos;
- superexploração da força de trabalho nas fábricas durante jornadas exaustivas, em especial de mulheres e crianças;
- desemprego em massa;
- mendicância;
- entre outros elementos igualmente desumanizantes que refletiam em todas as esferas da vida social.

Ao mesmo tempo, o fenômeno da pauperização não fez parte de uma história escrita apenas pela ação de forças macroestruturais, como a determinação econômica do modo de produção capitalista, que se complexificava. As relações sociais decorrentes desse modo de produção –

também cada vez mais complexificadas – e seus aspectos políticos e culturais se inscreveram dialeticamente nessa dinâmica.

Se as precárias condições de vida desumanizavam as formas objetivas de sobrevivência de milhares de pessoas, estas também as condicionaram, marcando com suas subjetividades e objetivações respostas concretas tanto de adaptação e naturalização da barbárie que o pauperismo evidenciava, quanto de insurgência e mobilização contrárias a ele. Significa dizer que muita gente, fazendo valer a condição ontológica de rebeldia pela sobrevivência, fez resistência e enfrentamentos.

É nesse contexto que, por exemplo, as máquinas das fábricas começaram a ser quebradas, inicialmente em movimentos dispersos. Depois, à medida em que trabalhadoras(es) operárias(os) desenvolviam suas estratégias de organização e formulação crítica, a formação de sindicatos e a realização de greves passaram a ser importantes instrumentos de luta. Mesmo confrontados sob dura repressão do Estado, as respostas organizadas da população passaram a colocar em risco real o funcionamento do modo de produção capitalista em franco desenvolvimento no século XIX, seja primeiramente nos países da Europa Ocidental, seja, em seguida, em países dos demais continentes, como os Estados Unidos (SANTOS, 2012).

É a partir do acirramento do conflito entre as duras contradições do modo de produção capitalista (e suas decorrentes crises sociais) com as formas populares e organizadas de enfrentamento a elas que a “questão social” se coloca. Nesse contexto, as correntes de pensamentos conservadores defensoras da ordem burguesa passaram a negar a historicidade do fenômeno do pauperismo, construindo discursos religiosos – que atribuíam uma perspectiva tolerante às violências estruturais e apelavam à moral para imputar a culpa de uma vida miserável aos “pecados” dos comportamentos desajustados, duvidosos ou desestruturados – e políticos, que tratavam o pauperismo como uma condição natural da vida em sociedade, passível de ser remediada (pelas reformas sociais), mas nunca superada, uma vez que não havia outra possibilidade de sociedade que não a burguesa.

A complementaridade desses dois polos do pensamento conservador, religioso e político ajudou a cunhar uma nova expressão para o pauperismo: “questão social”, que passou a ser lida como um processo inevitável na

sociedade, com íntima relação a aspectos de origem moral. Como consequência, as formas de enfrentar as “questões sociais” passaram cada vez mais pelo debate de fundo ético e filosófico e por projetos reformistas que não questionam as bases da estrutura econômica e social capitalista.

É a partir desse processo histórico que Santos (2012) e Netto (2013) – assim como outros autores brasileiros do Serviço Social, área do conhecimento que tem em sua gênese uma íntima relação com a “questão social” no país – demarcam a expressão entre aspas. Com isso, ressalta-se não apenas a origem conservadora de um conceito, mas também a sua impossibilidade de compreensão como um fato em si. Ou seja, a “questão social” se verifica por meio de suas expressões, das contradições que ela expressa, que são diversas e complexas, a depender do contexto em que está situada, conforme apontado inicialmente.

Também, sob o ponto de vista conservador, essas expressões tendem a ser compreendidas de forma individualizada, desconexas da razão estrutural oriunda do modo de produção e das relações de produção do capitalismo. São vistas como “problemas sociais” (SANTOS, 2012) cujas mediações reproduzem as formas institucionais opressoras, reformistas ou conciliadoras do Estado, entre elas: as políticas sociais.

Neste estudo, a expressão que abordarei da “questão social” será o processo de penalização de jovens às(aos) quais foi atribuída a autoria de atos infracionais, sobre às(os) quais a política pública da socioeducação é uma das formas institucionais do Estado para mediação de tal “questão”.

Ao falar de expressões da “questão social” nos tempos atuais no Brasil, fala-se de diversas formas de violência, impetradas pelo controle social do Estado por meio da negação do direito aos bens materiais e culturais historicamente produzidos, precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação, além da falta de mobilidade urbana, por exemplo.

Outro aspecto dessas expressões é o exercício do controle por meio do viés punitivo do Estado, com o uso da força armada, da legislação penal e diferentes formas de institucionalização, chegando a seu ápice com a cultura do encarceramento massivo da classe trabalhadora. Todos esses aspectos atravessam as vidas da maioria das(os) jovens inseridos no SSE-DF e de suas famílias. São as(os) filhas(os) da parte mais precarizada da classe trabalhadora,

sobre as(os) quais é “natural” pensar que jamais poderão ter ou sequer entrar numa lancha. A elas(es), o lugar destinado é a “barca”. Quando muito, as experiências de lazer e, de certa forma, de transgressão social contra os discursos que lhes confinam a apenas alguns lugares da cidade logo são advertidas e, em muitos casos, explicitamente impedidas.

Para falar das expressões da “questão social” no Brasil, é necessário compreender o nó que a constitui (GONÇALVES, 2018). Quando eu “confundi” aqueles meninos na Ermida Dom Bosco com os meninos da UAMA, não fazia um julgamento equivocado apenas por um engano pessoal, descolado de um contexto histórico, material e cultural. Tendo em vista o processo de formação da sociedade brasileira, especificamente nossa origem escravagista, a situação que criei ao deduzir que aqueles eram, de antemão, pessoas culpadas ou culpáveis é reflexo de uma entre tantas “naturalizações” que reproduzem o racismo institucional no cotidiano de nossa sociedade.

Por isso, ao falar em “questão social”, no caso brasileiro, é fundamental ter em conta o debate sobre a “questão racial” (GONÇALVES, 2018), pois as consequências estruturais trágicas dessa relação vão desde as práticas naturalizadas de racismo institucional até o extermínio (simbólico e físico) da população negra e pobre.

No fim do século XVIII e no início do século XIX, enquanto a Europa Ocidental lidava com o pauperismo – um processo até então único de empobrecimento em massa da população, precisamente da classe camponesa e operária, em razão do alto grau de desenvolvimento das forças produtivas e de exploração da força de trabalho – o Brasil ainda era uma sociedade que utilizava tecnologia pouco desenvolvida para a produção de suas riquezas, baseada na força de trabalho de pessoas escravizadas, primordialmente indígenas e negras.

Entre as muitas consequências do desenvolvimento do modo de produção capitalista, sobretudo a partir da Revolução Industrial, houve a necessidade determinante de abertura de novos mercados consumidores para escoar o volume cada vez mais crescente de produtos da Europa. Esse processo de reconfiguração das relações entre produção e consumo resultou na mudança das relações políticas e comerciais entre países (metrópoles e colônias) e, no Brasil, teve incidência sobre o movimento de transição do modo de produção

escravista para o modo de produção capitalista, estruturado, por sua vez, pela exploração da força de trabalho “livre”.

Apesar da luta pela abolição da escravidão no Brasil ser um movimento legítimo e fundamental de mobilização da população negra, com progressivo apoio de camadas da população livre, sobretudo da classe média (GONÇALVES, 2018; GORENDER, 2016), a sua conquista expressa no campo jurídico-político não foi acompanhada por mudanças estruturais da base econômica, como a distribuição das terras, a produção de riquezas e a plena incorporação da força de trabalho dessa população no novo modo de produção.

No movimento dialético de construção da história, o campo jurídico-político, em atenção às novas determinações do campo econômico em transição, tanto representou algumas importantes conquistas dos movimentos abolicionistas (justificadas no apelo ideológico dos discursos humanitários sobre o fim do regime de escravidão no País) quanto também guardou contradições determinantes para que as instituições do Estado seguissem administrando formas de controle social, agora a partir das consequências que as relações de produção capitalista impunham não só sobre a população negra e pobre como também sobre a imigrante.

A “questão social” que implodia na Europa a partir do pauperismo se desdobrava no Brasil, entre tantos aspectos, pela necessidade de mediar as consequências que o avanço do capitalismo trazia, como a criação de uma “superpopulação desocupada e miserável, cujo excesso inassimilável os próprios governos europeus tinham interesse em expelir” (GORENDER, 2016, p. 608).

Assim, o longo processo de lutas locais e de pressão política internacional – especificamente dos países europeus em que avançava o desenvolvimento do capitalismo industrial – culminou, em 1888, na abolição jurídica da escravidão no Brasil. No entanto, essa lenta transição do campo jurídico-político já demarcava as contradições que perpetuariam tanto a condição de marginalização da população negra quanto a condição de exploração da força de trabalho da população imigrante.

Um elemento estrutural dessa transição, intensificada no período pós-abolição, foi o forte investimento do Estado no desenvolvimento de um ideal de embranquecimento da população. Em síntese, a ideia era a de que a população

negra recém-liberta, bem como suas gerações descendentes mais próximas, não tivessem condições intelectual e moral de acompanhar as mudanças que o desenvolvimento tecnológico e o progresso da sociedade brasileira exigiam para se modernizar (GONÇALVES, 2018).

Como consequência, foram legitimados e institucionalizados discursos e práticas racistas e genocidas sobre a população negra, como forma de levar a cabo um projeto de nação baseado no extermínio físico e simbólico dessa população. Para tanto, o Estado se ocupou sistematicamente, dentre outras ações, da implementação de leis pós-abolicionistas que incentivavam a imigração de habitantes de países europeus e proibiam a entrada de pessoas vindas da África; do incentivo ao desenvolvimento “científico”, sobretudo do campo da Medicina e do Direito, que legitimassem a defesa de políticas sociais a favor da imigração para o aumento do *quantum* de sangue ariano no povo brasileiro; e de práticas institucionais de “redução étnica” da população negra, como a proibição e criminalização de manifestações culturais e religiosas (NASCIMENTO, 2017).

Dessa forma, a “questão racial” se colocou no Brasil. Apesar das mudanças estruturais da base econômica, foram perpetuadas as condições desumanizantes de existência da população negra, agravadas a partir de então pelas contradições inerentes ao modo de funcionamento do capitalismo. De escravos a cidadãos de “terceira classe”. Os marginais, os corpos sempre suspeitos e culpados.

Para Fernandes (2017, p. 20),

a abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão de obra escrava ainda possuía utilidade. E, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs à um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas.

Ao mesmo tempo que era necessário apagar da história do País a “mancha negra” (NASCIMENTO, 2017) de um passado escravagista e atrasado, era construída uma progressiva implementação de formas de escravidão

incompleta sobre a população imigrante. Sob a justificativa do uso de força de trabalho “livre”, criaram-se leis de locação de serviços ¹⁸ em que eram estruturadas formas igualmente perversas de exploração da força de trabalho de imigrantes vindas(os) da Europa, sobretudo da Itália num primeiro momento. A população ex-escravizada ficou duplamente marginalizada, já que não era interesse do País que ela fosse absorvida sequer dentro do novo modo de produção. Ou seja, “os(as) trabalhadores(as) negros(as) foram exorcizados(as) da comunidade nacional e viram-se à margem dos direitos sociais básicos” (GONÇALVEZ, 2018, p. 517).

Tem-se então que a “questão social” no Brasil é atada pela questão racial, o que, entre outras consequências, alimentou uma fragmentação da classe trabalhadora nacional. Quando deslocamos a análise dessa fragmentação para o contexto de exploração da força de trabalho infanto-juvenil, nossa história é farta em exemplos brutais que atravessaram a vida de milhares de jovens. No entanto, tal como analisado pela relação geral entre a “questão social” e a questão racial, essa brutalidade se fez ainda mais presente na vida de jovens negras(os).

A exemplo, Moura (2000) apresenta um retrato simbólico do desenvolvimento do processo de industrialização da cidade de São Paulo, nas primeiras décadas de 1900, em que a exploração da força de trabalho imigrante infanto-juvenil foi intensa. Não só na indústria têxtil, mas também na produção de metal, vidro, tabaco, alimentos, entre outros; corpos pequenos, ainda em formação, eram submetidos a condições insalubres, instalações precárias, maquinários pesados e disciplinamento intenso para serem superexplorados sob um custo reduzido de produção, pois os salários eram ainda menores do que os de trabalhadores adultos.

Durante esse início de século, foram muitas as relações de conflitos de interesses e de luta entre capitalistas e classe trabalhadora, intermediadas pelo papel conciliador do Estado em favor do capital. Somente em uma década depois

¹⁸ Segundo Gorender (2016, p. 607-608), essa e outras leis foram sancionadas no período em que já se intensificava a pressão inglesa pelo fim da escravidão, cerca de 50 anos antes da assinatura da Lei Áurea. Elas “especificavam em detalhes as sanções penais a que ficavam sujeitos os trabalhadores – locadores dos serviços – em caso de abandono das obrigações contratuais. Sanções penais draconianas com processo sumário que culminavam na prisão com trabalho forçado para o pagamento da dívida contraída pelo trabalhador”.

teve início um movimento de regulamentação das condições mínimas de trabalho para crianças e adolescentes. Registre-se: crianças e adolescentes brancas(os), imigrantes europeus ou seus descendentes.

As(os) jovens negras(os), quando absorvidos pelo modo de produção em desenvolvimento, entraram pela porta dos fundos das fábricas, pois, antes de serem fonte de força de trabalho geradora de riqueza, eram os “problemas sociais”, sujeitos perigosos que perambulavam pelas ruas em situação de mendicância ou abandono familiar, garantindo alguma forma de sobrevivência com o pagamento de pequenos serviços, como engraxates, vendedores de jornal ou frutas, ou ainda cometendo pequenos furtos. Um público que, em vez de ser visto como prioridade na demanda por políticas de inclusão produtiva, era antes demanda de controle social, feito por uma perspectiva corretiva e punitiva travestida de filantropia.

No entanto, o discurso do trabalho como forma de correção moral e de reinserção social passou a ser comum como uma prática do Estado em relação a essa força de trabalho excedente, subutilizada, infanto-juvenil, negra e pobre. Nessa perspectiva, foram muitas crianças e adolescentes “capturadas(os)” e encaminhadas(os), à força, para fazendas nos interiores do país para trabalharem em troca de moradia, comida e, às vezes, alguma remuneração (MOURA, 2000), em vez de estarem perambulando pelas ruas, “desprotegidas(os)” ou “oferecendo riscos à sociedade”. Sobre essa realidade que naturalizava a exploração da força de trabalho infanto-juvenil negra, prolongando as condições objetivas de escravização, mesmo que “velada”, a classe trabalhadora operária urbana não se ocupou propriamente.

Assim, a partir de um discurso filantrópico e moralista, operado por práticas punitivas e correccionais, nascem instituições voltadas para “delinquentes” ou abandonadas(os), como o chamado Instituto Disciplinar de São Paulo. Criado em 1902, ele foi “destinado à regeneração de crianças e de adolescentes infratores e criminosos”, empregando o uso dessa força de trabalho em atividades de agricultura, horticultura e pecuária, não por acaso trabalho comum nas fazendas, feito pelas(os) negras(os) durante o período de escravização.

Somente uma década depois, o Instituto – que já era desde muito superlotado e não tinha unidades semelhantes nas demais cidades ou estados

– passou a se ocupar com a promoção de uma oficina de atividades industriais (MOURA, 2000), ou seja, a relacionar suas práticas institucionais às demandas impostas pelo modo de produção vigente:

uma vez que os meninos eram, em sua maioria, meninos de cidade e cumpria, no entender da Secretaria de Justiça e da Segurança Pública, oferecer-lhes uma profissionalização mais coerente com o meio ao qual estavam habituados e para provavelmente iriam se encaminhar ao deixarem a instituição. (MOURA, 2000, p. 277)

De fato, o início do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil marca a dificuldade de efetiva transformação da população negra e pobre à condição de classe laboriosa, tendo em vista a escolha política de fazer sua vinculação à condição de classe perigosa (GONÇALVES, 2018), que, no limite, tinha acesso a condições ainda mais precárias do que a das(os) trabalhadoras(es) operárias(os) imigrantes e seus descendentes.

Olhando para as(os) jovens em cumprimento de medidas socioeducativas hoje, trata-se de uma mentalidade que, guardadas as proporções sobre a política de socioeducação atual, ainda permanece. Ao menos no DF, não é difícil notar que a maioria das experiências de formação profissionalizante destinadas a esse público giram em torno de cursos como jardinagem, panificação, construção civil, horta ou, quando mais “modernas”, a cursos básico de computação. Enfim, “oportunidades” que reafirmam o lugar subalterno dessa população majoritariamente negra e pobre na divisão social do trabalho contemporânea. Essas são práticas institucionais de execução de uma política social que não mudam a estrutura de precarização das suas condições materiais de vida, já que, entre outros aspectos, reproduzem a lógica de abastecer o mundo do trabalho com corpos negros que, para serem “salvos” da condição de marginais, precisam estar aptos à superexploração e ao subemprego.

Apesar disso, Ortegá (2018) aponta que o debate da questão racial no campo da socioeducação, mesmo sendo urgente e fundamental, é ainda inicial. Isso contribui para perpetuar diversas formas de genocídio simbólico e físico da população infanto-juvenil negra, pobre e institucionalizada, pois:

Para além do extermínio imediato, o encarceramento e o estigma produzido pelo sistema penal (incluindo o socioeducativo) também são formas perversas de eliminar ou reduzir ainda mais o valor da vida destes indivíduos, majoritariamente negros. (ORTEGAL, 2018, p. 49)

Nascimento (2017, p. 87) aponta que, ainda no período pós-abolição, nas melhores apostas do Estado, “até 2012 o Brasil estaria livre do negro e de seu mestiço”. Pouco mais de cem anos depois, é sancionada a Lei SINASE e, longe de ter “se livrado” da macha negra, o país avança no curso que vem trilhando ao longo das décadas de implementação de formas cada vez mais sofisticadas de genocídio do povo preto e pobre, tendo em vista que os sistemas carcerário e socioeducativo são respostas institucionais do Estado a uma demanda primordial para desenvolvimento do modo de produção capitalista: a necessidade da ordem. “O capital precisou sempre de um grande projeto de assujeitamento coletivo, de corpo e alma” (BATISTA, 2011, p. 19).

Quando eu confundi meninos negros e pobres aleatórios com meninos da UAMA, o fiz por meio de um julgamento rápido e pessoal, que tem raiz num processo histórico, material e cultural, conforme visto. Mas quando a polícia passou com a “barca” por trás de nós, acuando o grupo com os canos das armas despontando pela janela, não houve nenhuma dúvida sobre o que faziam. O papel que desempenhavam corresponde objetivamente à demanda por ordem que advém de nossa formação econômica e social e que exige do Estado uma mediação inequívoca por meio de suas instituições.

Tal demanda também encontrou nas esferas jurídica, ideológica e cultural seu movimento de legitimação. A produção do conhecimento científico, sobretudo nos campos médico e jurídico, que abasteceu as teorias racistas em favor do processo de embranquecimento da nação por meio do genocídio simbólico e físico da população negra e pobre no Brasil pós-abolicionista, foi também a fonte que alimentou as teorias que justificavam a vinculação direta das(os) negras(os), indígenas e latinas(os) em geral a uma classe perigosa.

É o caso de teorias fundantes da criminologia, um campo do saber também surgido na Europa ocidental que atravessou ao longo dos séculos diferentes concepções paradigmáticas sobre o crime, as pessoas às quais é atribuída a autoria e o contexto em que estão inseridas, ora sob perspectivas

causais-explicativas, ora sob perspectivas críticas e sociais. Mas, em todos os casos, geraram-se “atos discursivos, atos de poder com efeitos concretos, [que] não são neutros: dos objetivos aos métodos, dos paradigmas às políticas criminais” (BATISTA, 2011, p. 19) e que marcam até os dias de hoje uma diversidade de práticas e culturas institucionais de controle social e manutenção da ordem.

A criminologia é fundada como ciência na Europa Ocidental de 1870 com a emergência do paradigma etiológico. É nesse período inaugural que os teóricos, ou criminólogos, se dedicam a justificar a demanda por ordem pela legitimação de ideias racistas que afirmam haver uma criminalidade diferencial das(os) negras(os) e indígenas, por serem supostamente inferiores a outros grupos raciais (DUARTE, 2016).

O desenvolvimento desse paradigma baseou-se em duas principais correntes de produção de conhecimento: a tipologia social e o darwinismo social. A primeira apresenta o conceito de “tipos” raciais como o pilar que justifica as diferenças como desigualdades. Tal conceito é oriundo da classificação tipológica animal e vegetal da zoologia do século XIX, mas que, cientificamente, não sustentava qualquer justificativa de aplicação a seres humanos. Ainda assim, tal abordagem teórica se desenvolveu baseada no uso da biologia para classificar características físicas, ou tipos físicos, como o tamanho do crânio e outros traços fenotípicos, como a cor da pele, espessura dos cabelos e traços do rosto, por exemplo, para justificar a relação de inferioridade e superioridade entre grupos raciais. Isso impactou, entre outros aspectos, na reprodução de um senso comum fundamental para naturalizar e legitimar práticas racistas nas mediações institucionais de controle social das populações, com toda sorte de castigos, suplícios e execuções.

Já a segunda corrente, o darwinismo social, ao partir da compreensão dos tipos (embora com algumas divergências¹⁹), justificou a possibilidade de “resolver” os “problemas” sociais, atribuídos às diferenças enquanto desigualdades, pelo mesmo argumento científico da seleção natural das

19 “Num primeiro momento, contudo, o darwinismo social iria provocar conflitos com a teoria dos tipos, sobretudo quanto à hipótese da origem do homem. No século XIX os cientistas dividiam-se entre monogenistas e poligenistas. Os primeiros defendiam uma origem comum dos diversos grupos humanos e os segundos advogavam a existência de origens diferenciadas para as raças humanas” (SCHWARTCZ, 1993 *apud* DUARTE, 2016, p. 509).

espécies (DUARTE, 2016). Assim, legitimava-se políticas racistas e genocidas para a eliminação dos grupos raciais “inferiores”, dos “menos capazes” e, com o verniz da criminologia, dos “mais perigosos”, como um movimento a serviço da evolução da humanidade.

Dentro do paradigma etiológico da criminologia, a Escola Positivista Italiana foi uma das principais referências²⁰. Dela, destaca-se Césare Lombroso, que se dedicou à produção do conhecimento na área a partir dos tipos raciais para a construção dos tipos criminais. Para tanto, defendeu haver uma semelhança entre características anatômicas, fisiológicas e mentais da maioria dos sujeitos criminosos com os tipos raciais considerados “mais selvagens e primitivos”, ou seja, negras(os), indígenas e latinas(os) em geral. Essa vinculação, chamada de atavismo, comprovaria a “estratificação da delinquência, isto é, a tendência dos culpados em herdar as formas, não somente do homem selvagem, pré-histórico, mas também do homem antigo, histórico” (LOMBROSO, 1887, p. 133 *apud* DUARTE, 2016, p. 512) e tinha consequências diretas para as políticas de desaculturação e genocídio do povo negro, fundadoras da questão racial, tais como as desenvolvidas pelo Brasil nos fins do período abolicionista e, sobretudo, no período pós-abolição.

Do discurso criminal monocausal, baseado na tipologia racial para a definição do tipo criminal, centrado na defesa do “criminoso nato”, ou seja, na (falsa) perspectiva ontológica do crime, a escola etiológica passou por significativas mudanças. Segundo Zaffaroni (1993 *apud* DUARTE, 2016), elas dialogaram com as mudanças do cenário econômico trazidas pelo avanço do desenvolvimento do modo de produção capitalista do século XVIII e XIX, que, tendo “livrado” o mundo das amarras escravagistas, passou a demandar novas justificativas de controle e de ordem sobre as populações e as sociedades urbano-industriais. É quando tem lugar uma perspectiva multifatorial na criminologia, baseada no darwinismo social e numa maior “plasticidade para o discurso criminológico”.

A principal marca dessa nova abordagem é a mudança de foco no discurso que legitimava a criminalização generalizada, *a priori*, de alguns grupos

20 Segundo Duarte (2016), além da escola positivista italiana, destacam-se nesse período, que compreende o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, as escolas sociológica francesa e social da Alemanha.

raciais, para a criação de diversos tipos criminosos, individualizando o olhar sobre os sujeitos a serem investigados em resposta a uma demanda cada vez mais determinante de racionalização dos processos de controle e de garantia da ordem sobre as “massas urbanas”. Segundo Batista (2011, p. 92), “o utilitarismo econômico vai fundar os argumentos jurídico-penais e o direito à propriedade será o bem jurídico mais tutelado, já que estamos falando da ascensão da burguesia”.

De fato, não se apaga a “questão racial” dessa nova abordagem, mas as contradições das “questões sociais”, em estreita vinculação com as causas do racismo institucionalizado, ganham justificativas cada vez mais sofisticadas, por meio de novos discursos e práticas especializados, que tornam possível “tomar o indivíduo como ponto de partida e, ao mesmo tempo, considerá-lo como pertencente a um grupo de prováveis infratores” (DUARTE, 2016, p. 516).

Foucault (2007) é uma importante referência para se compreender como essa mudança de perspectiva sobre o crime e o criminoso se expressa numa economia punitiva flexível às demandas do processo de acumulação do capital, que mudou as formas institucionais de aplicação das penas.

Desloca-se o poder de punir – até então uma herança soberana absolutista expressa nos rituais públicos e espetaculares, que infligiam o sofrimento nos corpos culpados a fim de reestabelecer política e simbolicamente o poder soberano lesado – para um conjunto de “dispositivos, manobras, táticas, técnicas e funções”, aplicados de forma cada vez mais secreta, minuciosa, racional e eficiente, por meio da disciplina e do poder normalizador reproduzidos desde o interior das prisões até as conseqüentes instituições que nelas se inspiraram, como as fábricas, as escolas e os hospitais.

Essa eficiência é marcada pela reprodução de um esquema panóptico de contínuo aperfeiçoamento da capacidade do Estado de vigilância e de punição a serviço das relações de poder hegemônicas. Em síntese, uma economia punitiva operada por tecnologias disciplinares normalizadoras que atravessam o corpo e a alma capturam a força produtiva, as consciências e os corpos dos “criminosos”, mas também das(os) trabalhadoras(es), das(os) loucas(os), das(os) enfermas(os), das crianças, das(os) homossexuais, enfim, das(os) perigosas(os) e anormais.

Por consequência, cria-se a necessidade de um corpo extenso de instituições e “juízes” aplicadores da moderna ortodoxia moral e produtiva, pois:

Levado pela onipresença dos dispositivos da disciplina, apoiando-se em todas as aparelhagens carcerárias, este poder se tornou uma das funções mais importantes de nossa sociedade. Nela há juízes da normalidade em toda a parte. Estamos na sociedade de professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do “assistente-social”-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. A rede carcerária em suas formas mais centradas ou disseminadas, com seus sistemas de inserção, de distribuição, de vigilância, observação, foi o grande apoio, na sociedade moderna, do poder normalizador. (FOUCAULT, 2007, p. 251)

Tais instituições e as práticas atribuídas a esse corpo extenso de juízes reproduzem, entre outros aspectos, a institucionalização do medo como um motor importante nas políticas de controle social. Ao ser legitimada a existência dos diversos tipos criminais ou de condutas anormais a serem corrigidas, passa a ser reproduzido também o discurso de que há, permanentemente, “sujeitos suspeitos” ou corpos desajustados, sobre os quais é fundamental manter a atenção e a administração da contenção de riscos.

Como num círculo vicioso, para responder ao medo, administram-se os riscos que geram permanente tensão sobre as possibilidades de crimes ou de transgressões, dada a compreensão “impessoal e racionalista da periculosidade” e da anormalidade, alimentando novamente a cultura do medo. Em outras palavras:

O discurso do medo era institucionalizado nas estruturas do Estado. Não se tratava do medo das forças da natureza, mas o medo do outro [...], sobretudo da massa, do irracional que poderia ameaçar a ordem constituída ou pressuposta. O medo passa a ser “administrado” pela ciência, a partir da suspeita. (DUARTE, 2016, p. 517)

No final da década de 60 do século XX, houve um processo de mudança paradigmática da criminologia. Em síntese, muda-se o foco sobre a personalidade do autor do crime e suas possíveis motivações para uma compreensão crítica das condições objetivas e estruturais da realidade social em que estão inseridos. Assume-se a obviedade de que nem todos são iguais perante a lei (uma falsa premissa burguesa) e que há, por consequência, uma seletividade penal baseada no controle da ordem sobre as “classes perigosas”, determinada pela necessidade de manutenção do capitalismo e de justificação das desigualdades sociais (BATISTA, 2011).

Assim, chegamos à “questão criminal”, revelada pela criminologia crítica a partir de um “enfoque macrossociológico, que historiciza a realidade comportamental e ilumina as relações com a estrutura política, econômica e social” (BARATTA, 2000 *apud* BATISTA, 2011, p. 89). Por expressar contradições oriundas da necessidade de controle e ordem do capital, a questão criminal se constitui num

território de fronteiras confusas, transdisciplinar por excelência, movendo-se do direito penal para a história, a sociologia, a psicanálise, a economia política, a literatura, a comunicação, a geografia. Areias movediças. Nosso objeto não é ontológico, não está dado pela natureza como mar e os peixes, é uma construção histórico-social portadora de medos e perigos concretos. (BATISTA, 2011, p. 15)

Assim, a “questão criminal” se coloca como o terceiro dos elementos que compõem o nó do qual surge a política da socioeducação, a partir da correlação entre as contradições que o modo de produção capitalista gera, expressos pelas “questões social e racial”, e a construção histórica que leva o Estado a assumir determinadas mediações em favor da demanda por ordem, como a penalização de jovens negras(os) e pobres.

Assim como as “questões social e racial”, a “questão criminal” é presente e atual. Na verdade, todas elas são fundamentais “para a governamentalidade do capitalismo contemporâneo” (BATISTA, 2011, p. 115). O processo de fusão do capitalismo industrial ao financeiro, do período pós-revolução industrial até o

fim da década de 1960, culminou no que ficou conhecido como fase monopolista do capital.

O ápice dessa fase foram os “Anos de Ouro” do capitalismo “regulado”, durante os quais foi implementado o chamado Estado de Bem-Estar Social, sobretudo nos países do centro do desenvolvimento capitalista, por meio de uma série de políticas sociais com a finalidade de conciliar as contradições intrínsecas ao processo de acumulação de riquezas com algumas medidas de equidade. No entanto, do ponto de vista materialista e histórico, essa equação entre acumulação e equidade é, desde a sua origem, incompatível. Ou seja, as políticas de Estado podem ter até uma função redistributiva, a fim de facilitar que a dinâmica de acesso e consumo de mercadorias de bens e serviços aconteça, mas é insuperável a sua incapacidade de transformação da base estrutural que gera as desigualdades sociais que atravessam a sociedade de classes e seus interesses antagônicos: o modo de produção (BEHRING, 2000).

Logo, a crise sistêmica dos “Anos de Ouro” do capitalismo, a partir dos anos 1970, evidenciou “a curva decrescente da eficácia econômico-social da ordem do capital” (BRAZ, 2017, p. 42) e gerou o desmonte do Estado de Bem-Estar Social. Na prática, os países do centro do capital passaram a implementar e a defender, como políticas econômicas para todos os demais países, diversas medidas de austeridade em favor da continuidade cada vez mais sacrificante da ordem econômica vigente. Esse processo implicou uma nova fase de barbárie, conhecida por neoliberalismo²¹, que agravou as desigualdades sociais em escala mundial.

As consequências – presentes até os dias de hoje e, talvez, expressas de forma até mais aguda do que há quarenta anos – foram muitas:

- diminuição dos direitos sociais e do investimento do Estado nas políticas sociais compensatórias;
- as políticas sociais tiraram do foco a universalização dos direitos, com o acesso aos bens de serviço e incentivo ao consumo, para focalizar necessidades que não podem ser resolvidas pelo mercado ou pela família;

21 Sobre a ofensiva neoliberal, ver BRAZ (org.). José Paulo Netto. Ensaios de um marxista sem repouso. São Paulo: Cortez, 2017.

- implementação de regimes fiscais rígidos, com superexploração da força de trabalho e precarização das condições de trabalho e vida;
- diminuição de salários;
- desregulamentação das relações trabalhistas;
- enfraquecimento e criminalização dos sindicatos e dos movimentos sociais a favor das lutas da classe;
- fortalecimento das políticas de segurança e do viés punitivo do Estado.

Ao mesmo tempo, há um fortalecimento dos discursos de cunho moral que valorizam o trabalho (qualquer trabalho, sobretudo os mais precarizados) como redentor dos males e as políticas compensatórias que se mantêm estabelecem rendas mínimas para não desestimulem a procura por trabalho, mesmo num mundo com cada vez menos oportunidades de emprego formal (BEHRING, 2000).

Tratou-se de uma ofensiva contra as classes trabalhadoras de todo o mundo, que levou às décadas seguintes o aumento de:

- conflitos bélicos;
- expressões de racismo, xenofobia, conservadorismo e ultranacionalismo;
- crises ambientais;
- desemprego em massa; e
- redução das políticas sociais em favor do aumento de segurança, fazendo “emergir” o que Wacquant (1999) chamou de Estado Penal.

Trata-se do mesmo Estado Penal que implica o desmonte do Estado Previdenciário e das políticas sociais (WACQUANT, 2001) e que reatualiza a institucionalização do medo como motor das políticas de controle das populações. A “onda punitiva” que se instalou a partir dessa configuração do Estado reproduziu inicialmente nos países do centro do desenvolvimento do capital as políticas de “tolerância zero”, como as malfadadas guerras às drogas até uma diversidade de tipificações de condutas desordeiras ou antissociais passíveis de criminalização, transformando toda a conflitividade social em punição (WACQUANT, 2001; BATISTA, 2011).

Essas políticas, mesmo muito criticadas por esses mesmos países nas décadas seguintes de suas implementações, em razão da judicialização da vida

expressa, entre outros aspectos, pelo encarceramento em massa, ainda segue em pleno desenvolvimento nos países da periferia do capital, como o Brasil, o que leva o País a ser um dos líderes no *ranking* de encarceramento e de extermínio da juventude negra e pobre.

Assim, as políticas sociais se atualizam diante das necessidades de o Estado responder (leia-se: de administrar) toda essa complexidade de problemas que ele mesmo reproduz, uma vez que elas têm por função principal garantir as condições institucionais, sociais e produtivas para que o capitalismo continue a se desenvolver.

A vida de muitas(os) jovens é atravessada por essas políticas, em especial a da socioeducação, que coloca jovens, famílias e trabalhadoras(es) em constante tensão dentro dessa região de fronteira da exclusão (DUARTE, 2016), tal como as(os) meninas(os) naquela tarde à beira do lago Paranoá, entre o vislumbre da lancha e a ameaça da “barca”. Uma passava rápida, quase como uma miragem no horizonte. Mercadoria cara, sonho de consumo e referência de status socioeconômico de uma sociedade profundamente desigual. Dela, era possível tocar apenas as consequências mais efêmeras, poucas ondas que chegavam à beira e logo se dissipavam, enquanto o objeto de desejo era inalcançável. A outra, sem pressa de ir embora, impunha sua presença e sua prontidão, bem rente aos ouvidos e às costas daquelas(es) meninas(os), no enalço. Objeto conhecido de muitas(os) delas(es), percorre do centro à periferia recolhendo corpos excedentes, negros, pobres, suspeitos e desajustados. Novos navios negreiros que, sob o discurso de “neutralidade da aplicação da lei”, estão a serviço da garantia da “ordem” na sociedade neoliberal.

Portanto, as “questões social, racial e penal” são fundamentais para compreender de forma mais crítica essa política pública, em especial sua historicidade e importantes elementos e contradições do cotidiano no SSE-DF. Questionar essas contradições é ocupar um lugar de resistência na fronteira, tão arriscado quanto necessário, para que outras experiências sejam possíveis, afinal, “a luta no terreno do Estado – espaço contraditório, mas com hegemonia do capital – requer clareza sobre as múltiplas determinações que integram o processo de definição das políticas sociais, o que pressupõe qualificação teórica, ético-política e técnica” (BEHRING, 2000, p. 24).

3.2 Memórias de uma reunião de equipe. Dos cuidados cotidianos para não naturalizar a burocratização das relações humanas

Um dos assuntos da reunião de equipe naquele dia era o fato de haver, em algum período de 2018, menos adolescentes frequentes à Unidade e inseridas(os) nas atividades de grupo em comparação a outras épocas. Isabela atribuiu a “baixa” daquele período ao fato de muitas(os) meninas(os) terem sido inseridas(os) no programa Jovem Candango, que, além de ter carga horária de até 6 horas diárias, exige que as(os) vinculadas(os) ao programa estejam matriculadas(os) e frequentes na escola. “Mas a gente tem vinculado meninos sempre. Na verdade, durante uns dois meses, chegaram bem menos adolescentes à Unidade do que o normal”, disse ela. “Por qual motivo?”, eu perguntei. “Não sei, acho que eles estão sendo mandados mais para a internação, porque diminuir a violência, isso não diminuiu”, ela respondeu. “Será então que o Judiciário está sentenciando mais pras internações? Mas você sabe se nas internações eles têm essa avaliação, de que estão chegando cada vez mais adolescentes pra lá?”, perguntei. “Ah, isso não. Não sei se eles têm isso”, ela disse. Gabriela entrou na conversa: “Mas agora, esse mês, já convocamos mais uma leva de dez adolescentes. E já chegaram mais vinculações”. “Dez adolescentes e desses, nove compareceram”, complementou Murilo.

Verônica chega com o cafezinho. Alguém coloca uma barra de chocolate na mesa de centro. O telefone toca. Quem corre para atender pede para a pessoa ligar depois, porque estão todos em reunião. Tem mais um pedido da gestão central para o preenchimento de outra planilha, cujos dados já foram enviados outras tantas vezes, em planilhas diferentes. A água do bebedouro acabou, é preciso trocar o galão. As últimas audiências da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas chamaram quatro meninos do Paranoá que estavam em descumprimento.

“Outra novidade, Ju!”, disse Murilo rindo. “Amanhã eu vou fazer o curso de spray!” “Como assim spray, Murilo?”, eu perguntei. “O curso de uso do spray de pimenta. Eu, como tenho atuado na área de formação no Sistema, quero saber como a Secretaria tá fazendo esse curso. Quero ir lá pra conhecer e ver o que eles estão fazendo, quero entender a proposta deles”. José comentou: “Eu fiz esse curso quando era da internação. Se prepara Murilo! Eles vão jogar uns

jatos de spray na sua cara. Arde demais!”. E continuou: “eles pedem pra você fechar os olhos, tomam uma distância assim [José ficou de frente pra mim, distante aproximadamente uns cinco metros] e borrifam um jato que vai certinho na sua direção. Você tá de olhos fechados e se assusta quando o jato chega. Aí você fecha ainda mais os olhos. Pronto, o spray entra nos seus olhos e arde muito!”. “Eu já tomei um spray assim, mas foi sem fazer curso”, disse Gabriela, rindo. “É, da polícia, né?”, respondeu Murilo rindo. “Nas manifestações”, ela complementa. “Até hoje eu não peguei o meu spray, Murilo! Deve tá lá, pega pra mim quando você for”, pediu José. “E você fez o curso logo quando entrou no Sistema, José? Era obrigatório?”, eu perguntei. “Eu fiz quando tava na internação, foi assim que eu entrei. Não era obrigatório, mas eu era novato. Aí sabe como é, meio que fica obrigatório”. “As pessoas ficam te induzindo?”, eu insisti. “É, rola uma indução”. “E você vai trazer isso aqui pra Unidade, Murilo, o spray?”, perguntei. [Todo servidor, depois de fazer a formação, ganha um spray para uso durante o trabalho]. “Eu não sei! Eu quero ver o que é primeiro. Mas não é spray de pimenta, não; é spray de ervas”, ele disse. “Ah, tá! De ervas! Vou anotar isso aqui no meu caderno de campo”, eu comentei rindo. “Murilo, spray de ervas. Não acredito que eu estou escrevendo isso!”, comentei. Todos riram.

Está acabando o prazo para quem quiser fazer pedidos de material na lista que vai para o almoxarifado. Recomendações sobre o uso do carro da Unidade, é preciso não esquecer de registrar a quilometragem de cada viagem feita na planilha de controle. Recontagem da quantidade de lanches que será pedida para as atividades da semana seguinte. Um informe sobre a reunião de rede da cidade.

“E sobre a escola, Ju? Tem algo que você vai acompanhar?”, perguntou-me Isabela. “Tem alguma atividade de grupo que está acontecendo em relação a esse tema?”, eu perguntei em seguida. Ela respondeu que não, mas aproveitou para me perguntar se eu tinha interesse em acompanhá-la numa reunião na próxima quinta-feira à noite com a direção da escola CEF Zilda Arns, no Itapoã. “É a escola que tem a maioria dos nossos adolescentes matriculados. Estou tentando retomar aos poucos essa relação de contato com as escolas e tenho conseguido algumas coisas via UNIEB [departamento da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá]”. Eu disse que poderia acompanhá-la e ela que iria confirmar a data da reunião, pois na atual semana as escolas ainda estavam de

recesso. Algum tempo depois, por telefone, Isabela confirmou a reunião para poucos dias a seguir. Conversamos sobre a dificuldade que ela tem encontrado de diálogo com diretores de algumas escolas. Uma delas, especificamente, já havia se referido publicamente às(aos) meninas(os) da UAMA como “aqueles trastes” e dificultava ao máximo a matrícula das(os) adolescentes quando era solicitada via encaminhamento da Regional de Ensino do Paranoá e Secretaria da Criança.

A administração Regional do Paranoá não está se mostrando interessada em renovar o contrato de cessão do uso do espaço da UAMA. A equipe não faz nem ideia para onde é possível ir, caso seja necessário desocupar o prédio. A obra do terreno ao lado, onde vai ser construído o depósito de materiais recicláveis, segue a todo vapor. Um dos adolescentes que jogava futebol enquanto cumpria medida assina contrato com um time profissional no Sul. Os professores de educação física que trabalhavam no projeto do futebol são devolvidos para a secretaria de origem.

Eva comenta, emocionada, a foto que tirou de Zumbi, sorridente, segurando a sua certidão de nascimento. Ele está com 17 anos e é a primeira vez que tem uma certidão. Família grande, muito pobre, vinda de fora do DF, quase todos sem documentos, inclusive a mãe. Foram algumas passagens pela Delegacia da Criança e do Adolescente, boletins de ocorrência com o seu nome. Quase três anos de cumprimento de medida socioeducativa, uma sentença com o seu nome. Tantas negativas de matrícula em escolas pela falta de documentação pessoal necessária. E finalmente, aos 17, sua certidão de nascimento.

Algumas pessoas falam das impressões sobre o comportamento das(os) adolescentes durante um passeio ao parque da Água Mineral. Por vezes a equipe se dispersa em comentários pessoais sobre outros assuntos do cotidiano, como piadas sobre um acontecimento da noite anterior ou algum planejamento para o final de semana. Percebo que o grupo tem estreitado cada vez mais os laços afetivos e que muitos encontros têm acontecido fora da Unidade.

Contei para a equipe como foi a atividade da Ermida Dom Bosco e das impressões que tive sobre a Dandara. “Ela é fogo, né?!”, alguém comentou. “Nossa, muito! A hora que ela ficou chamando os policiais de alma sebosa me deu um negócio!” todos riram. “Ah, Ju! Lembra que ela é irmã da Mahin? Que já

esteve vinculada aqui e que a Eva atendia?”, me perguntou Lygia. “Lembro da Mahin! Nossa, um círculo vicioso, né? Duas irmãs, uma mais nova e outra mais velha, vieram parar no mesmo lugar”, eu comentei. “Pois é! Lembra da mãe delas, a D. Ciata? E da saga dela atrás da Estamira, a irmã gêmea da Mahin, que estava desaparecida e tinha problemas de saúde mental?”, Lygia foi mudando o semblante aos poucos, enquanto me contava isso, uma expressão mais séria e cuidadosa. O grupo também ficou calado. Pressenti um desfecho nada bom para essa história que a Unidade toda acompanhou desde 2016, quando Mahin, a filha de D. Ciata, foi vinculada ao SSE-DF e ela se dividia entre o seu acompanhamento, os cuidados com Dandara, ainda criança, o filho de Estamira, um bebê de poucos meses, e a angústia das buscas pela filha desaparecida há meses. “A D. Ciata contou pra gente que acharam a Estamira. Na verdade, o corpo dela. Estava dentro de um bueiro numa quadra da Asa Norte”.

Silêncio.

“É, não sabia”, eu disse.

Silêncio.

Informes sobre a lista de presença das atividades coletivas. Avisos de reuniões entre gestores. Um novo combinado sobre as estratégias de convocação das(os) jovens para as atividades. O telefone toca. Alguém alerta sobre o prazo de um relatório solicitado pela Vara de Justiça...

As reuniões de equipe acontecem na UAMA-Paranoá regularmente às segundas-feiras, das 13h às 15h, mas muitas vezes esse horário se estende, devido à quantidade de assuntos e à disposição das pessoas em debatê-los. De questões práticas e pontuais a análises profundas sobre conjunturas políticas, condições estruturais, processos históricos, os dramas das famílias e dramas pessoais. Há também alguma descontração entre um assunto e outro. Estratégias comuns para tornar mais humano e suportável um cotidiano marcado por tantas contradições, dificuldades e desafios. Ainda assim, a sensação que muitos colegas compartilham ao final de cada reunião é a de exaustão.

Lidar com essas contradições, de modo a não deixar de fazer os enfrentamentos necessários e a buscar por mudanças nessa área de fronteira que é a socioeducação, é um desafio constante e histórico. Segundo Behring

(2000), a “questão social” está no cerne do desenvolvimento das primeiras formas de políticas sociais, ainda no século XVIII.

Tal como o processo de desenvolvimento e complexificação do capitalismo, com todas as contradições que carrega, as políticas sociais também passaram por processos de desenvolvimento e complexificação, a partir das mudanças históricas das instituições que as implementaram, a fim de mediar ou de enfrentar tais contradições. Ou seja, como visto anteriormente, trata-se de operar uma política social de alta complexidade, atravessada por diversos conflitos, expressos pelas “questões social, racial e criminal”, que se institucionalizam e são cotidianamente legitimados por uma racionalidade de discursos e procedimentos.

Como trabalhadores(as) que operam o SINASE, lidamos com um complexo conjunto de ordenamentos jurídico, administrativo, financeiro e político-pedagógico que regulamentam a execução das medidas socioeducativas implementadas pelo ECA²². Mas, se o SINASE não dá conta dessas “questões” por si (ou seja, se para ser efetivado é indispensável uma relação intersetorial com outras políticas sociais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – como a educação, a cultura, o lazer, a saúde, a assistência social e a profissionalização, assim como a necessária interlocução com a segurança pública e o Sistema de Justiça –), colocá-lo em prática nos exige lidar com um campo ainda mais amplo de articulações, conflitos e disputas que atravessam nossos cotidianos.

Na relação dialética entre o ideal e o real, o SINASE é, por um lado, uma política social que concretiza um significativo avanço nas lutas pela garantia dos direitos de jovens, sobretudo as(os) das classes trabalhadoras, negras(os) e periféricas(os), ao permitir caminhos objetivos de efetivar parte do ECA de forma comprometida com a Doutrina da Proteção Integral. Por outro, ele pode ser mais um mecanismo para criar caminhos que, a depender de como são trilhados, reproduzem o contrário: novas formas de violação de direitos e de perpetuação das desigualdades, em razão da manutenção das contradições históricas que fazem girar a roda de criminalização e penalização da juventude negra e pobre,

22 Ao longo do texto, uso expressões como “política pública da socioeducação” e “política socioeducativa” para fazer referência ao SINASE.

promovendo discursos e práticas que, mesmo por vias “legais”, reforçam o viés punitivo das políticas de Estado.

Como quando temos de lidar, muito frequentemente, com as escolas que recusam “aqueles trastes” ao saberem que as(os) meninas(os) estão em cumprimento de medida socioeducativa, por serem provocadas a conhecer diretrizes e cumprir procedimentos específicos que tentam garantir condições de acesso e permanência aos(às) jovens. Ou como olhamos para as(os) meninas(os) que, antes mesmo de entrarem na escola, não têm sequer certidão que comprove ser quem são, mas já passaram por delegacias e tribunais, pois o atestado de suas digitais confirma desde o nascimento a condição de suspeitos e culpados.

Significa dizer que, para operar o SINASE, é preciso lidar com condições históricas, materiais e objetivas que compõem um mosaico de disputas, tensionamentos, avanços e retrocessos das lutas e realidades de cada lugar. São muitos “Brasis” dentro do Brasil e muitas as formas de execução dessa política social. Embora precisem responder a parâmetros e diretrizes específicas, imprimem nos Sistemas Socioeducativos dos estados e de suas relações interinstitucionais as mais diferentes culturas e experiências. E, invariavelmente, nos faz ocupar uma posição dentro desse cenário. Nesse sentido, as disputas em torno das conquistas ou avanços, por meio da implementação de políticas sociais,

serão sempre resultado de um processo conflituoso de negociação e luta de classes e seus segmentos, que se colocam em condições desiguais nas arenas de negociação disponíveis no estado democrático de direito, o que leva também a conflitos extra institucionais.
(BEHRING, 2000, p. 23)

Se é uma condição inerente às políticas sociais a expressão da distância entre a formulação e execução dos serviços sociais a que se destinam, na perspectiva da luta de classes, essas políticas não estão dadas como um fato, algo de ordem natural ou um elemento invariavelmente conciliador.

Elas são fruto tanto de iniciativas do Estado ou da classe dominante, em razão da justificativa dos conflitos que os interessam, quanto dos grupos sociais que sofrem com esses conflitos. Sejam as injustiças sociais, que no caso do

público inserido no SSE se ocupam os movimentos pelos direitos da infância e adolescência, sejam (e de forma concomitante, muitas vezes) as condições de trabalho daqueles(as) que operam tais políticas, como é o caso das(os) trabalhadoras(es) do Sistema:

Constata-se que a política social – que atende as necessidades do capital e também do trabalho, já que para muitos trata-se de uma questão de sobrevivência – configura-se [...], como um terreno importante da luta de classes: da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos de cortes de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho. (BEHRING, 2000, p. 24)

Nessa perspectiva, e longe de buscar respostas definitivas, é importante não naturalizar tais contradições no cotidiano dos Sistemas que operam a política socioeducativa. Ao falar do SSE-DF especificamente, fala-se de muitas realidades distintas. Os discursos, os processos de trabalho, as condições materiais e objetivas do cotidiano mudam muito, a depender de qual MSE se executa. Mas, de modo geral, uma contradição bastante relevante a todo o SSE-DF é que “o enfoque socioeducativo não se sobrepõe ao correccional-repressivo e assistencialista, mas estes coexistem e justapõem-se”.

Em tese, essa contradição é facilmente identificada no cotidiano de execução das medidas de internação e semiliberdade. São históricas e, infelizmente, ainda atuais inúmeras denúncias de violações de direitos, de torturas e até de mortes de jovens sob a tutela do Estado em cumprimento dessas medidas²³.

Ao longo da pesquisa, chamou-me a atenção perceber como tais contradições se apresentam no cotidiano de execução das medidas em meio aberto, consideradas por lei, a partir do ECA, prioridade para a aplicação das sentenças e, historicamente, tão preteridas pelo poder público em termos de investimento, melhoria das condições de trabalho e consequente ampliação da capacidade de atendimento.

23 Sobre casos de denúncias nas medidas de internação no DF, dados do Relatório Anual 2015-2016: Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura.

Pensar em maneiras de problematizar essas contradições no meio aberto, de modo a construir um campo reflexivo e prático, gerou em mim interesse por novas formas de realizar o atendimento socioeducativo, a partir das experiências de trabalho em grupos desde 2016 na UAMA-Paranoá, o que também me levou a ouvir com mais atenção algo que sempre “pareceu natural” entre os discursos de minhas(meus) colegas, e mesmo para mim: a expressão “trabalho burocrático”. Com o tempo entendi que ela queria dizer mais do que a necessidade objetiva de responder à demanda operacional de procedimentos, como a execução de fluxos administrativos, de registro de dados, de articulação com as demais políticas sociais ou de comunicação com o Sistema de Justiça²⁴

Observei que essa expressão refletia as críticas ao atendimento socioeducativo em si, ou seja, as relações estabelecidas entre as(os) jovens, famílias e trabalhadoras(es), durante a execução das medidas socioeducativas. Ou seja, o “trabalho burocrático” apareceu como marca da relação de convivência entre as pessoas.

Isso me levou a problematizar outra expressão também muito usual no cotidiano do SSE-DF: o “atendimento ambulatorial”, marcado por uma concepção político-pedagógica diretamente relacionada ao contexto positivista em que se formulou a produção dos saberes médicos e jurídicos que justificaram a legitimidade científica das “questões racial e criminal”. Não por acaso, uma expressão que faz referência direta a um contexto clínico, pautado numa racionalidade de procedimentos e suas consequências para as relações entre sujeitos, o qual o paciente doente (suspeito, transgressor, anormal) é abordado de um ponto de vista específico sobre o mal que o aflige (genético ou de cunho moral), para ser tratado e curado (reinserido, regenerado, controlado).

Por isso, compreendi ser necessário conhecer mais elementos do “trabalho burocrático”, que se retroalimenta no “atendimento ambulatorial”, por entender que essas são importantes expressões da cultura correcional,

24 Por sinal, tratou-se, por muitos anos, de uma realidade caracterizada por rotinas confusas, com pouca nitidez em relação à distribuição de atribuições, além da falta de condições objetivas de trabalho. Essa situação passou a ser alvo de iniciativas que visavam a melhorias apenas em 2011, com a criação de um Grupo de Trabalho provocada por trabalhadoras(es) organizadas(os) na Comissão das UAMAS, que objetivava construir um fluxo procedimental para as Unidades de Meio Aberto do SSE-DF; e com a própria implementação do SINASE em 2012, que lançou mais luz sobre os caminhos de operacionalização das medidas socioeducativas em geral.

repressiva e assistencialista do SSE-DF no meio aberto. E, com esse debate, olhar para o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá a partir de um lugar interessado em outras possibilidades de relações entre as pessoas, de forma crítica e consciente sobre os caminhos pelos quais naturalizamos processos históricos, materiais e culturais que tanto demandam enfrentamentos e transformações.

Segundo Tenório (1981, p. 86), a “burocracia é um lugar de contradições”. A palavra é um termo cunhado em francês – *bureucratie* –, deriva da palavra *bureau* (e esta deriva *de bure*) que quer dizer “pano de lã” e se refere à toalha que cobria as mesas onde se realizavam negócios oficiais. Com o passar do tempo, “burocracia” passou a ser utilizada para se referir a “qualquer móvel onde se escrevia habitualmente” e, em seguida, como sinônimo de “escritório”. Ainda segundo o autor, a burocracia é um fenômeno social iniciado com a divisão do trabalho, embora sua teorização seja relativamente recente (TENÓRIO, 1981).

Ao longo da história da humanidade, diferentes modos de produção e reprodução da vida²⁵ geraram diferentes formas de organização e consequente divisão dos processos de trabalho. No entanto, é no modo de produção capitalista que se consolida a divisão do trabalho na sua forma social, ou seja, na divisão de classes sociais. É nesse momento também, sobretudo no final do século XVIII, que começam a ser formuladas as primeiras teorizações sobre a burocracia (TENÓRIO, 1981).

De forma sintética, o modo de produção capitalista opera por uma razão: para se manter em desenvolvimento, precisa utilizar o mínimo de investimento necessário para obter o máximo de resultado possível. A partir dessa razão, desdobra-se historicamente uma complexa racionalização de suas formas de produção e reprodução da vida, expressas não só no campo econômico, mas também nos campos jurídico, político e ideológico.

Entre esses campos, o Estado opera com o objetivo de administrar os interesses daqueles que detêm os meios de produção do capital (classe

25 Segundo Gorender (2016, p. 582), “[...] em todas as formas sociais alguma vez constituídas, desde as mais primitivas, os homens só puderam existir e sobreviver sob a condição de um comportamento econômico racional, que lhes permitisse a reprodução repetida dos meios de produção, ao menos numa escala simples. [...] Mas a reprodução do processo social de produção não é tão somente a renovação dos elementos materiais da produção como, por igual, a reprodução constante das relações de produção específicas de cada modo social de produção”.

burguesa), por meio da exploração daqueles que detêm a força de trabalho necessária para produzir o capital (classe trabalhadora). Nessa razão, a transição do sistema feudal para o sistema capitalista – por meio de processos multideterminados de crises, lutas de classe e o conseqüente aumento de instituições do Estado para organizar e gerir a vida em sociedade – deu origem à burocracia, que se constituiu como a lógica expansiva da racionalidade capitalista no âmbito institucional (RAMOS, 2011).

Segundo Bresser-Pereira (1996), Ramos (2011) e Campelo (2014), é nesse contexto econômico e político internacional de divisão do trabalho que se dá o fim do Estado Absolutista e se consolida o Estado Liberal²⁶; que a maneira de gerir as instituições passa a desenvolver e complexificar a racionalidade burocrática.

Max Weber é quem vai se dedicar de forma bastante relevante para compreender a burocracia nesse processo histórico. E o faz por meio de uma densa análise sociológica e filosófica sobre a ascensão de uma nova religião ao longo desse período de transição econômica e política, o protestantismo, que surge em relação estreita com o desenvolvimento do modelo econômico capitalista.

Como principal ferramenta de análise, ele utiliza o que chama de “tipo-ideal”, um método compreensivo sobre a realidade a partir das ações sociais. Por ação social ele designa as ações que ocorrem “quando um indivíduo leva os outros em consideração no momento de tomar uma atitude, de praticar uma ação” (RODRIGUES, 2004, p. 62).

O “tipo-ideal” de Weber parte do movimento de projeção ideal, ou seja, do que pode vir a ser o ponto mais racionalmente desenvolvido de uma ação social específica. Portanto, ele não se ocupa de exemplos de ações concretas, das experiências reais, mas projeta sobre uma determinada ação social qual seria, racionalmente, seu desenvolvimento mais eficiente. Por isso, não se trata de analisar o “curso concreto de uma ação, mas um desenvolvimento

26 “[...] Estado Liberal do Século XVIII: um Estado pequeno dedicado à proteção dos direitos de propriedade; um Estado que só precisava de um parlamento para definir as leis; de um sistema judiciário e policial para fazer cumpri-las, de forças armadas para proteger o país do inimigo externo e de um Ministro das Finanças para arrecadas os impostos” (PEREIRA; SPINK, 2009, p. 26 *apud* CAMPELO, 2011, p. 301).

normativamente ideal, um curso de ação teoricamente possível” (TENÓRIO, 1981, p. 84), traçando os elementos gerais que podem explicar a ação social a partir de sua compreensão idealizada.

Weber (2004) debruça-se sobre o estudo de um “tipo-ideal” de racionalização dos processos de trabalho nas instituições que formam o Estado moderno e identifica a burocracia como um modelo sobre o qual se desenvolvem e aprofundam as formas de organização das instituições, em contraposição às características presentes no modelo de administração do Estado Absolutista. As características identificadas por ele são:

- a) tarefas orientadas por normas escritas;
- b) sistematização da divisão do trabalho;
- c) cargos estabelecidos de forma hierarquizada;
- d) regras e normas fixadas para o desempenho de cada cargo;
- e) seleção de pessoal feita através do sistema de mérito;
- f) separação entre propriedade e administração;
- g) necessidade de garantir recursos livres externos para garantir a liberdade da organização;
- h) profissionalização dos participantes; e
- j) previsibilidade do comportamento de seus membros.

(TENÓRIO, 1981, p. 84).

Weber faz suas análises e interpretações sociológicas desse modelo e chega à compreensão de que a burocracia é “a sombra inescapável da progressiva democracia de massas” (RAMOS, 2011, p. 91), tendo em vista que as instituições do Estado moderno estão assentadas sobre uma progressiva e cada vez mais complexificada lógica de racionalização, em correspondência ao progressivo e cada vez mais complexificado desenvolvimento do modo de produção capitalista e de suas formas jurídicas, políticas e ideológicas na organização da sociedade.

Ou seja, na medida em que o capital se expande e as relações sociais dele decorrente se complexificam, as instituições se multiplicam, o Estado se expande e a lógica burocrática também se complexifica, em um movimento expansivamente inevitável e inescapável. Nessa perspectiva, a burocracia tipificada idealmente por Weber é o regime racional-legal de organização

hegemônico da modernidade. Nesse regime, racionalidade e impessoalidade são suas características centrais.

Tais características são expressas no campo das forças produtivas do capital por meio de saberes científicos formalizados e regulamentados em processos de adestramento da força de trabalho para a execução de atividades cada vez mais subordinadas, disciplinadas, fragmentadas, especializadas, calculáveis, padronizadas e desumanizadas, “na medida em que ocorre a eliminação de aspectos pessoais, irracionais e emocionais do funcionário, [...] portanto a burocracia é ‘desumanizada’” (DEZOPI, 2014, p. 42).

No entanto, como uma inversão contraditória dessa característica desumanizada, sobretudo vinculada aos processos de trabalho, nos campos político, jurídico e ideológico, a racionalidade e a impessoalidade burocrática se expressam, em tese, como mecanismos de promoção de relações e procedimentos institucionais que visam à igualdade de direitos e à democracia.

Isso porque, em tese, eles devem restringir o exercício de poderes individuais (em contraponto ao modo ilimitado como era exercido o poder do soberano no regime monárquico, por exemplo), com o objetivo de inibir arbitriedades e efetivar a igualdade de todos perante a lei. Ou ainda, como diz Weber (2009b, p. 31 *apud* CAMPELO, 2010, p. 306):

Entre os fatores de importância incontestável estão as estruturas racionais das leis e da administração, pois que o moderno capitalismo racional não necessita apenas dos meios técnicos de produção, mas também de um sistema legal calculável e de uma administração baseada em termos de regras formais.

A burocracia clássica, como também ficou conhecido o modelo weberiano, foi implantada nos países europeus no final do século XVIII e nos Estados Unidos no século XX e se estendeu como modelo de administração institucional implementado no desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social, como forma de tentar assegurar a gestão das “questões sociais” de modo mais conciliador entre as classes, conforme já visto. Para tanto, o Estado tinha um papel centralizador e hierárquico fundamental na relação com as instituições e com a execução das políticas públicas, sobretudo as políticas sociais.

A partir desses pressupostos sobre a “inescapável” racionalidade e impessoalidade institucional que a burocracia assegura em nossas vidas, e sua relação com a execução das políticas sociais do Estado, podemos refletir: a equipe da UAMA-Paranoá, ao realizar o “trabalho burocrático”, cumpre o papel da instituição de assegurar às(aos) jovens um acompanhamento socioeducativo planejado, interinstitucional e democrático, cujas finalidades estejam de acordo com a garantia dos direitos previstos no ECA e no SINASE. Ou seja, responde a “regras que se encontram por escrito” de modo a garantir-lhes o acesso a direitos ao mesmo tempo que os faz cumprirem os deveres atribuídos ao regime da medida socioeducativa.

Portanto, as práticas, os discursos, a produção obrigatória de informações e os procedimentos do atendimento “são atividades dos funcionários [que] se desenvolvem numa base regular, com deveres oficiais determinados por níveis de autoridade delimitados por uma hierarquia de funções” (RAMOS, 2011, p. 88).

Seguindo estes princípios, as(os) trabalhadoras(os) da Unidade, de acordo com seus cargos e atribuições (especialistas socioeducativos, agentes socioeducativos e técnicos administrativos), devem registrar e sistematizar informações, além de afirmar discursos orientados sob princípios específicos e realizar ações mediante uma lógica racional que, em tese, lhes permitem desenvolver suas atribuições de forma eficiente.

Isso acaba por reforçar outra importante característica da burocracia segundo o modelo clássico de Weber, que é a “separação clara entre funcionário e função, não sendo esta última atributo do indivíduo, e sim, apenas exercida temporalmente pelo funcionário” (WEBER, 1991, p. 88 *apud* RAMOS, 2011). Com isso, chega-se à conclusão, segundo o autor, de que na lógica racional do sistema capitalista o “funcionário burocrático” submete-se somente “às obrigações do trabalho” e, por isso, é “pessoalmente livre” (WEBER, 1991, p. 92 *apud* RAMOS, 2011).

Assim, as(os) trabalhadoras(es) do SSE-DF cumprem o papel que a instituição exige ao garantirem que o acompanhamento socioeducativo responda ao processo democrático de atender à legislação vigente, de modo a assegurar o acesso a direitos, fiscalizar o cumprimento de deveres e, em última instância, construir o processo de “ressocialização” das(os) jovens. Uma vez que estejam fora de seus ambientes de trabalho, são desvinculados dessas obrigações e,

como cidadãos, gozam das condições de “ser ou fazer o que quiser (sob o limite das leis) nas demais esferas da vida” (RAMOS, 2011, p. 92).

Além da liberdade, outro aspecto importante está presente na perspectiva weberiana de burocracia: o poder político. Este, sob os mecanismos burocráticos, tem suas esferas de atuação e influência reduzidas, o que reforça a compreensão da burocracia a serviço da democracia. Em resumo, a burocracia marca um movimento histórico de passagem das relações sociais sob formas centralizadoras e soberanas de poder para as formas democráticas, em que diversas instituições cumprem papéis reguladores da vida em sociedade, de forma racional e impessoal, a serviço de todos os cidadãos.

Não são ignoradas as disputas pelo controle político dessas instituições e da consequente orientação a que devam seguir, via a disputa eleitoral do Estado. Mas este seria um exercício de poder residual, e a política, como sua expressão, ficaria restrita a instâncias específicas, visto que a complexificação da estrutura burocrática no funcionamento das instituições torna-se algo mais do que meramente instrumental, mas exerce amplo poder de controle e mediação das relações de forma determinante e inevitável.

Portanto, para Weber (1991 *apud* RAMOS, 2011, p. 92):

[...] a progressiva racionalização da vida moderna engendrou historicamente a burocracia (isto é, a impessoalidade) como forma mais adequada de relação social, que coordena capitalismo, democracia, legalidade, trabalho e liberdade pessoal, em um contexto altamente institucional.

Ao reproduzirmos essa racionalização de procedimentos para registrar, trocar e controlar informações sobre as(os) jovens, suas famílias e as instituições que as(os) atravessam durante sua vinculação ao SSE-DF, operamos um processo de gestão institucional de suas vidas. As práticas e discursos que decorrem disso nos atendimentos individuais, familiares e em grupos, em tese, devem corresponder à garantia de direitos e ao cumprimento de deveres, motivados por um “olhar técnico” que esteja atento às normas institucionais e

observe, entre outros aspectos, o princípio da impessoalidade²⁷. Além disso, a produção dessas informações (e seus discursos e práticas decorrentes) dentro da lógica burocrática, ao ser instituída como regra, transforma-se numa exigência excessivamente consumidora da maior parte da jornada de trabalho da equipe.

No entanto, sabemos que no trabalho burocrático realizamos uma série de procedimentos impessoais em tese, mas seletivos e intencionais, de fato, já que ele orienta os relatórios, encaminhamentos, ofícios, memorandos e demais documentos, além de atravessar as práticas de atendimentos, contatos e relações. Por meio do trabalho burocrático, temos o poder de dizer quem são essas(es) adolescentes, jovens e suas famílias ao produzirmos conteúdos socioeconômicos, psicossociais e pedagógicos que lhes dizem respeito. Podemos também estabelecer relações interinstitucionais com o objetivo de responder às diversas demandas que esses dados evidenciam, além das que são apresentadas por elas(es) mesmas(os) e até aquelas que lhes são atribuídas, independente dos dados, pelas instituições que as(os) atravessam.

Como fonte de informação para o trabalho burocrático, usamos com frequência dados objetivos (o valor da renda financeira mensal que têm; suas ocupações profissionais, quando existem; a situação de escolaridade; se fazem uso de substâncias psicoativas e a frequência e se recebem ou não benefícios sociais) que desdobram, invariavelmente, em interpretações subjetivas: estudos de caso, análises e avaliações sobre o convívio familiar, comunitário e da situação de aprendizagem e de saúde; comportamentos ao longo do acompanhamento socioeducativo, frequência à Unidade e comprometimento com o cumprimento da medida.

Mas o contato e a convivência com essas(es) adolescentes, jovens, suas famílias, trabalhadoras(es) e a comunidade desafiam rotinas prescritas. Criam-se vínculos, formam-se redes de apoio e parcerias nascem sem carimbos ou protocolos tão rígidos. Enfim, existem outros processos de trabalho que se desdobram de experiências não previstas durante o acompanhamento socioeducativo que, mesmo demandando organização e acompanhamento,

27) Segundo o artigo 37 da Constituição Federal são princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

trazem em suas dinâmicas — complexas e multideterminadas — situações que desafiam cotidianamente uma lógica procedimental e impessoal de burocracia, amarrada a protocolos, prazos e prescrições.

Significa dizer que, se por um lado a rotina numa Unidade como a UAMA-Paranoá é atravessada por obrigações em razão da lógica de gestão das vidas institucionalizadas, por outro, ou através, a realidade dinâmica dessas mesmas vidas e seus diferentes contextos, que escapam às capturas de prazos para registros e à racionalização do cotidiano, também se impõem de forma incontornável, flagram inúmeras contradições entre as próprias instituições que às atravessam e nos fazem transitar entre diversos espaços: da procedimentalização impessoal à imediaticidade mobilizada e empática; da hierarquia institucional aos encontros imprevistos e seus ainda mais imprevisíveis processos de criação de vínculos; da demanda por atendimento com horários marcados ao tempo subjetivo dos “avanços” em cada acompanhamento socioeducativo, entre outros aspectos.

Isso nos ajuda a compreender com mais elementos algumas expressões que aparecem com extrema frequência nos documentos e nos discursos reproduzidos cotidianamente numa Unidade de Atendimento em Meio Aberto: “violação de direitos”, “situação de vulnerabilidade social”, “situação de risco”, “trabalho sem carteira assinada”, “desemprego”, “evasão escolar”, “descumprimento da medida socioeducativa”, entre tantos mais. É um grande fluxo de informações muito semelhantes sobre essas(es) adolescentes, jovens e suas famílias que a lógica burocratizada da gestão de suas vidas institucionalizadas, ao racionalizar sob lentes “socioeconômicas”, “psicossociais” e “pedagógicas”, também revela como expressões do nó entre as muitas “questões” em torno da socioeducação.

Na perspectiva materialista e histórica, liberdade e política são conceitos muito diferentes do que os apresentados por Weber. Para Marx (2007), o trabalho é a categoria fundante da vida social. Ele é a objetivação da capacidade de mulheres e homens em planejar e modificar a natureza para atender as necessidades de sobrevivência e reprodução da vida. É o que nos diferencia dos animais de outras espécies e nos faz humanos. Pela relação dos seres humanos com o trabalho, constituíram-se os modos de produção e reprodução da vida e

suas decorrentes formas de organização social, política e ideológica ao longo da história.

Nesse sentido, a relação que o trabalho assume no capitalismo e como é compreendido em suas correspondentes formas jurídicas, políticas e ideológicas, por meio das instituições do Estado, não pode ser uma relação de liberdade. Ao contrário, para Marx, segundo Ramos (2011, p.93): “o mundo do trabalho sob o capitalismo é a impossibilidade da liberdade, e não a sua condição”, já que o capitalismo se funda na expropriação da força de trabalho de uma classe sobre a outra para se reproduzir e tem o Estado como o ente regulador dessas relações.

Em linhas gerais, podemos dizer que no capitalismo o trabalho é compreendido como algo externo ao trabalhador, é algo “coisificado”, uma mercadoria. Também no capitalismo, podemos dizer que tudo é mercadoria, seja a força de trabalho humana ou todas as demais coisas produzidas ou transformadas por ela: recursos naturais, objetos, serviços, ideias, entre outros. Tudo tem ou é passível de ter valor de troca, que se sobrepõe ao valor de uso dessas mercadorias e, portanto, pode ser (e é) trocado pela forma social dinheiro (MARX, 2017). Mercadoria e dinheiro existiam em outros modos de produção, porém, no sistema capitalista, assumem caráter fundamental, sobretudo para objetivar a sua circulação, pois o dinheiro passa a ter centralidade nas relações de troca entre mercadorias. Isso oculta ou inverte a centralidade da força de trabalho humana como fundamentalmente a única capaz de produzir e gerar valor e a relega à condição de mais uma mercadoria — dissociada do ser humano que a realiza — a ser também trocada por dinheiro. Assim, a aparência de que trabalho e trabalhador estão separados desenvolve o que Marx chama de processo de alienação (MARX, 2004). A ideologia alienante da relação entre trabalho e capital reproduz-se nas diversas instâncias da vida em sociedade de forma hegemônica, partindo da falsa premissa de que trabalho e trabalhador(a) são elementos dissociados entre si, ou como vimos acima, que “o funcionário não é sua função”.

Para Ramos:

Marx não nega a racionalização, mas, pode-se dizer, transforma esse processo de racionalização no verbo transitivo ‘racionalizar para’, no sentido de que o ato de racionalizar a vida social contribui para a legitimação da

ordem capitalista e do domínio de classe, sendo, desse modo, funcional em benefício de uma classe específica, e não voltado para o todo social de forma igual, como pressupunha a ideia da impessoalidade (RAMOS, 2011, p. 94)

Além da inevitabilidade da burocracia como mecanismo estrutural de gestão das relações sociais no âmbito das instituições, dentro do modo de produção capitalista, Marx e Weber, segundo Ramos (2011), se aproximam ao menos quanto ao fato de compreenderem que essa progressiva racionalização não gera, necessariamente, indivíduos conscientes de toda a sua complexificação. No entanto — para Weber — as pessoas, em última instância, não perdem suas capacidades autônomas de ação nas relações que estabelecem, podendo se adaptar e/ou transformar processos e situações pelo exercício de um poder limitado, ainda que não seja de forma estrutural.

Já para Marx, a conseqüente alienação gerada pelas relações de produção capitalista, por meio da naturalização da lógica de expropriação da força de trabalho, só pode ser superada pelo fim do Estado, o grande “balcão de negócios” a serviço dos interesses da burguesia. Nesse sentido, a conscientização da classe trabalhadora sobre o poder que tem de sustentar, e por isso, de superar o capitalismo é para Marx o caminho necessário a ser trilhado historicamente na luta de classes, com vistas a um processo de emancipação humana. Essa luta não se dá em condições ideais, ao contrário, enfrenta diferentes formas de expressão cada vez mais complexas e alienantes do modo de produção capitalista, como as contradições que as “questões” social, racial e criminal denunciam histórica e cotidianamente. No entanto, também é a partir dessas contradições que são possíveis as fissuras nas formas de consciência social, mobilizando as possibilidades de luta em diferentes contextos: organização ou reorganização da classe trabalhadora; estudo e compreensão das conjunturas e correlações de força de cada época; disputas e enfrentamentos pela melhoria das condições objetivas de trabalho e vida, entre elas, pela defesa e implementação das políticas sociais numa perspectiva crítica. “Assim, os sujeitos históricos podem fazer a história, se não como querem, ao

menos de acordo com as possibilidades das circunstâncias históricas reais apresentadas” (MARX, 2007, apud RAMOS, 2011, p. 94).

3.3 - A Socioeducação no Brasil e no DF: aspectos históricos e políticos de muitas “questões” mediadas por diferentes modelos administrativos ao longo do tempo

“Nós não levávamos os meninos pro fim de semana em casa”, me contou Antônio, enquanto tomávamos um chá em sua cozinha, na companhia de Rosa. “E podia isso?!” perguntei surpresa. “Podia! Porque os meninos não tavam presos, como é hoje. Não tavam com medida!” (se referindo ainda ao período do segundo Código de Menores, em que se executava o regime de indiferenciação). Muitos levavam até pra ser empregado em casa. Pediam ao juiz liberação pra ser babá, pra ser empregada”.

“O que eu quero dizer é que o discurso do ECA é um discurso muito bom, maravilhoso! [...] A grande briga foi na questão do conflito com a lei. Dos adolescentes em conflito com a lei. A própria sociedade não deixou implementar, aplicar de forma correta. Nós tivemos uma grande propaganda contra! Que é paparicar os meninos, que os meninos deviam estar presos, ninguém foi lá pra ver se é preso ou não. Mas se criou esse mito na sociedade que todo mundo acha isso! Não sei se a gente não consegue trabalhar a realidade ou se a gente se deixa enganar. Mas a gente não conseguiu passar pra sociedade, quem trabalha lá dentro, que não é bem assim! Fica lá um dia! Vê se não é prisão aquilo ali! Você tinha a mesma sensação que eu tinha? (ela pergunta à Rosa sobre a época em que trabalharam juntas já durante a década de 90, que respondeu concordando, ao balançar repetidas vezes a cabeça) O mundo acabou e eu to fora dele, não é?”

“E o adolescente que levou um tiro de um agente, durante uma fuga ano passado?”, comentou Clarice sobre o período em que eu já estava fora da Unidade, em 2017. “Um tiro?!” eu perguntei. “Como assim, um tiro?!”. “Ué, eles estavam fazendo o transporte do menino e ele conseguiu fugir. O agente sacou a arma e atirou. E sabe qual foi a desculpa dele? Que durante a fuga ele torceu o pé e o único jeito de tentar fazer com que o adolescente parasse foi atirando nele.” ela explicou. “E aí?”, eu perguntei ainda incrédula. “Aí que ele foi afastado

do cargo, depois saiu a decisão judicial e ele foi exonerado. Só que pouco tempo depois, por uma decisão do Governador do DF, a sentença foi anulada, ele não perdeu o cargo e voltou pro exercício das atividades”, ela contou. “Como esse cara conseguiu isso?” eu perguntei. “Ele é filho de um promotor de justiça!”. Todos fizemos um breve silêncio. “Igual a esse, têm vários outros casos. Você lembra da fuga em massa que teve na Unidade Fulana de Tal? Seis adolescentes fugiram. Um deles havia matado um policial. Durante as buscas, ele foi encontrado morto. Tem a hipótese de que facilitaram a fuga, porque já havia a encomenda da retaliação dele. Esses casos se não forem julgados e condenados têm um efeito muito ruim pro Brasil todo, porque de algum jeito o Sistema do DF é referência nacional”.

Pedi a ela que me contasse um pouco mais sobre a tal polêmica de 2017, quando a Vara de Execuções de Medida (VEMSE) quis orientar uma metodologia de trabalho para as UAMAS. “Quando a juíza me falou, era como se ela tivesse falando, assim... Eu fui lá um dia, porque ela não veio aqui num dia da inspeção. Aí eu queria falar pra ela sobre essa nossa metodologia, consegui marcar uma reunião e fiquei lá conversando com ela. Só que ela não escuta muito, né! (risos). Ela só fala! (risos) E aí ela me deu a aula lá do negócio e tal, e ela ficou tentando me convencer. [...] A justificativa que ela dá é que você só sabe se a pessoa está pronta para o ciclo [de justiça restaurativa] a partir da aplicação do questionário. Mas isso parece ser bem equivocado e parece ser alguma coisa que alguém falou pra ela e ela engoliu! [...] E ela não tá avaliando de uma forma muito crítica. Porque o que dá a entender é que é um questionário que tem base numa concepção acrítica, né, (risos). Na tal da psicologia da conduta criminal, que é o contrário dessa criminologia crítica, né? Então, o nosso medo é ele dar uma rotulada nos meninos, falando ‘Olha, esse aqui é preto, pobre, mal parido e vai reincidir e esse outro aqui tá com boas amizades e ele não vai reincidir, então ele tá em outra situação’. Agora, você dizer que ele tem risco de reincidência... com base em quê né que a gente tá dando esse risco de reincidência? E a gente sabe que tem muito o fator social que tá analisando isso. [...] A gente tá aqui pra executar uma medida. A gente não tá aqui pra ficar avaliando risco de reincidência. E aí quando a gente discute, no caso, com o psicólogo da VEMSE que tá à frente disso, a gente chegou num momento de falar, eu falei pra ele “Então você tá dizendo que o objetivo final da medida

socioeducativa é impedir a reincidência”, ele falou “É!”. Eu falei “Tá, eu não concordo.” Ele “Então, você acha que é o quê?”, eu falei “Eu acho que é promover o desenvolvimento”. “Ah, então tá. Então a gente tá partindo de concepções diferentes, realmente não tem mais como a gente conversar. Não é daí”, porque pra eles é isso. Então tem uma mudança de concepção [...] e acaba amarrando a rotina de trabalho”.

Retomamos as reflexões sobre os cursos de capacitação em segurança protetiva, tonfa e spray de pimenta, que aconteceram com muita frequência em 2017 e seguem a todo vapor em 2018. Além dos servidores efetivos, eles foram ofertados no curso de formação para novos candidatos aos cargos de agentes e Especialistas da SECRIANÇA, aprovados no último concurso. Além destes cursos, os candidatos foram obrigados, pela primeira vez, a investirem num uniforme semelhante ao dos agentes efetivos, de cor preta, com coturnos, etc. Essa exigência causou muitas críticas na época, mas a equipe responsável pela coordenação do curso era toda formada pelos próprios agentes. A Secretaria da Criança legitimou essa decisão. Conversávamos que, a partir de agora, os trabalhadores do Sistema entram em contato com uma lógica de segurança e contenção desde o início, desde quando começam a conhecer o que é a política da Socioeducação. E que a política de formação da Secretaria tem girado, hegemonicamente, em torno de propostas como essas. “O pior você não sabe” me disse o Murilo. Não consegui nem perguntar “o quê?” de volta. Apenas olhei pra ele e respirei fundo, aguardando a continuidade da notícia. “No dia em que eu estive na Secretaria pra conversar com o cara responsável pela gestão desses cursos, um sujeito muito sério, crítico também, ele olhou pra mim e fez um sinal com a cabeça, apontando para um rapaz jovem que estava sentado próximo. ‘Quem é?’, perguntei pra ele. ‘O novo chefe nomeado pra Coordenação de Capacitação. Tem 18 anos”.

A burocracia é implementada nas instituições segundo modelos de administração. A primeira referência a um modelo de administração pública que importa a essa pesquisa, para contar a história de constituição da Socioeducação como uma política social, é o regime patrimonialista, baseado nos modelos dos:

Estados Absolutistas, mais fortemente presentes nos séculos XVII e XVIII, quando o patrimônio do Monarca Absoluto se misturava com o patrimônio público, formando uma linha tênue de distinção entre o público e o privado. (CAMPELO, 2011, p. 299)

Nesse formato era vigente uma cultura de direito de hereditariedade política, movida pela sucessão natural ao trono ou por indicações pessoais da corte para as funções administrativas do Estado, onde práticas hoje consideradas criminosas como o nepotismo, o clientelismo, as trocas de favores e outras formas de corrupção eram publicamente comuns. É também o período em que, na Europa e América, o sistema capitalista ainda vive sua fase mercantil para, em seguida, iniciar seu primeiro ciclo de desenvolvimento industrial, determinando posteriormente as condições para o surgimento de novas formas de organização social. Mas, até então, o que estava instituído socialmente era a compreensão de que governar o Estado era um dever divino, atribuído hereditariamente aos monarcas e seus designados pessoais, que representavam a presença de Deus na terra.

No Brasil, essa cultura patrimonialista “divina” se desenvolvia em meio ao modo de produção escravista. Como já visto, esse aspecto é fundamental para compreensão de nossas “questões” social, racial e criminal. Nossa “sociedade” nasce da escravização de povos originários das terras invadidas pelas expedições portuguesas que aqui chegaram e do comércio de pessoas negras, sequestradas de seu continente de origem — a África — para serem utilizadas como produtores de riqueza, ao mesmo tempo em que eram desumanizadas e transformadas em mercadorias. Nesse contexto são legitimadas formas econômicas, jurídicas, políticas e ideológicas de exploração, opressão e segregação social de milhões de “selvagens” e “sem alma”, com base na defesa do sagrado direito à propriedade privada dos cidadãos da corte e, posteriormente, dos “donos” e herdeiros das terras transformadas em capitanias. Às pessoas indígenas e, principalmente negras, que sustentaram esse modo de produção por pelo menos três séculos, como forma de lhes conceder o privilégio à humanização para que pudessem conviver em sociedade, o Estado em seus diferentes formatos, desde o regime colonial (mas sobretudo no regime imperial e na primeira fase do regime republicano), criou ou apoiou a criação das

primeiras instituições de educação e assistência para assegurar, sobretudo, o controle social dessa “gente”.

Nesse sentido, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p.22):

O Brasil possui uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares. [...] Desde o período colonial foram sendo criados no país colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios dentre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época.

Essas instituições, desde suas origens²⁸, foram marcadas por diferentes projetos políticos, segundo a divisão social de raça e gênero do público a que se destinavam. Para as crianças e jovens “desvalidas(os)”, “abandonadas(os)” e “delinquentes” dos asilos, colônias, reformatórios e demais instituições voltadas para um público hegemonicamente negro e pobre, caberia uma limitada formação instrucional (durante muitas décadas apenas para homens); a aprendizagem de funções laborais na área agrícola, pecuária e de algum desenvolvimento fabril, como cursos de mecânica (para homens), cuidados da casa e costura (para mulheres), além de regimes de trabalho não remunerado e sob precárias condições de infraestrutura. Ou seja, as instituições garantiam que “cada categoria [estivesse] ocupando seus espaços físicos e sociais, de acordo com a rígida hierarquia social da época, com suas distinções entre livres e escravos, brancos e negros, homens e mulheres” (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 27).

Seguindo a lógica vigente do modelo patrimonialista de administração do Estado, os procedimentos de gestão dessas instituições eram pautados pela ordem religiosa. Muitas delas funcionavam de modo parecido ao regime de clausura (sobretudo para as mulheres) e, especificamente as que se ocupavam dos pobres ou escravos, tinham como grande foco “a formação de força de trabalho, a colonização do país e contenção de massas desvalidas” (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 28).

28) As primeiras são empreendidas pelos jesuítas no século XVI (Rizzini e Rizzini, 2004).

A lenta mudança política, ideológica e jurídica do regime colonial para a primeira fase do regime republicano desenvolveu-se junto às necessidades de mudança da base econômica escravista, que por sua vez também refletia tanto as mudanças que o sistema capitalista impunha ao cenário internacional, quanto as lutas populares pelo fim da escravidão no Brasil (GORENDER, 2016).

Assim, no final do século XVIII e início do século XIX, durante a primeira fase do período republicano, os problemas sociais que o modelo escravista brasileiro fundou se agravaram. A “vadiagem” e a “delinquência” de crianças e adolescentes foram exemplos disso. Esse contexto gerou o aumento da violência e uma das respostas do Estado para gerir essas “questões” foi o recrudescimento das práticas de institucionalização no âmbito penal.

O Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, promulgado pelo Decreto 847 de 11 de outubro de 1890 (dois anos após a abolição oficial da escravidão no país) estabelecia que a responsabilidade sobre o julgamento e punição de crianças e jovens com até 18 anos, autoras(es) e/ou participantes no cometimento de crimes, era da Vara Criminal. A forma burocrática do que vem a ser o modo embrionário de um sistema de justiça juvenil nasce de um regime em que apenas crianças com até 9 anos de idade eram inimputáveis. Nesses estabelecimentos, os procedimentos cotidianos de trabalho obedeciam a um modelo discricionário, pautado em aspectos morais e subjetivos, legitimando toda sorte de castigos físicos e psicológicos aos quais eram submetidos meninos e meninas “vadios”, “libertinos”, “delinquentes”, “degenerados”, “capoeiras”, de modo igual aos adultos. Como regra principal, observava-se apenas os seguintes aspectos: até os 9 anos, nenhuma pessoa poderia ser considerada criminosa; dos 9 aos 14 anos, a decisão pela culpabilidade e a imputabilidade de alguma pena era de responsabilidade dos juízes que, por meio de critérios biopsicológicos, deveriam julgar se havia ou não consciência dos atos cometidos. Nesses casos, os condenados deveriam cumprir suas penas — submetidos a regime de privação de liberdade nos chamados estabelecimentos disciplinares industriais — junto com adultos, até, no máximo, completarem 17 anos. Já para crimes cometidos por pessoas a partir dos 14 anos, eram aplicadas penas com privação de liberdade nesses mesmos estabelecimentos até, no máximo, os 21 anos de idade dos condenados (ZANELLA e LARA, 2015, p.115).

Até o início da segunda fase do período republicano, a criminalização de crianças, adolescentes e jovens refletia uma suposta falta de projeto do Estado para lidar com as condições de precarização de suas vidas. Mas essa “ausência” reafirmava o projeto capitalista em ascensão, de máxima exploração da força de trabalho (disponível então de forma excedente), mesmo sob as situações mais desumanizadas possíveis. As instituições destinadas a crianças, adolescentes, jovens e adultos encarcerados, não por acaso também chamadas de colégios industriais, em suas respectivas rotinas, reproduziram durante muito tempo a função de gerenciar depósitos de gente de toda idade, para explorarem sua força de trabalho como mecanismo de produtividade e punição e operarem, desse modo, seu controle social.

Já no cenário internacional dos fins do século XVIII, especificamente na Europa, no campo político e econômico desenvolvem-se as condições de disputa de uma nova ordem, expressa pela burguesia a favor de um Estado liberal e em contraposição ao regime absolutista. Essa disputa ambicionava, entre tantas mudanças, a descentralização do poder de gestão das relações econômicas, mantidas até então sob o domínio dos reis e da igreja católica. Nas esferas jurídica e ideológica foram desenvolvidos movimentos científicos, filosóficos e culturais que valorizavam o discurso da centralidade do Ser Humano e da razão em contraposição ao discurso de total submissão a um Deus tirano e ao regime de poder absolutista. Como consequência desse longo período de séculos de crises, guerras e novas transformações, o modo de produção capitalista avançou rumo ao desenvolvimento de sua fase industrial e, não coincidentemente, fez aumentar as contradições entre capital e trabalho que levaram ao pauperismo. É também quando implodem crises políticas e revoltas populares em resposta ao modo e às relações de produção do capital, que ganharam progressivamente força, organização e formulação crítica. A grande massa de pessoas nessa condição miserável criou para o Estado a necessidade de também racionalizar novas formas de institucionalização, afinal, para a ordem vigente era necessário “sequestrar conflitos para evitar sua expansão” (ZANELLA, 2015) e organizar da forma mais produtiva possível o grande contingente de força de trabalho excedente.

Assim, no fim do século XVIII são criados os Congressos Internacionais das Prisões, que passaram a discutir na Europa, e pouco depois na América,

formas de um regime penal cada vez mais racional. O campo das ciências penais e seus consequentes impactos às instituições prisionais desenvolveu-se muito e fomentou as bases para reformas que elaboraram políticas, procedimentos e novas culturas institucionais. Foram consideradas, inclusive, as especificidades entre o público infantojuvenil e o adulto e a necessidade de instituições distintas para cada um deles. O primeiro Congresso Internacional das Prisões aconteceu em Londres (não por acaso, o “berço da revolução industrial”) em 1872 e “reuniu agentes penitenciários, reformadores sociais e especialistas que compunham 100 delegados de 22 países” (ZANELLA e LARA, 2015, p. 107). Enquanto era promulgado nos Estados Unidos do Brasil seu Código Penal pelo decreto de 1890, por exemplo, a Rússia já sediava o 4º Congresso, em São Petersburgo.

Separar adultos de crianças, adolescentes e jovens na aplicação de penas foi um movimento determinante para o desenvolvimento do que conhecemos hoje por sistemas de justiça juvenis. O relatório preliminar do Comissário nomeado pelo Presidente dos Estados Unidos para representar o país ainda no 1º Congresso Internacional das Prisões, em 1872 já dizia que:

Os estabelecimentos apropriados para jovens reclusos são, apesar das oposições a eles, o ponto principal dos sistemas penitenciários. Para reformar as massas criminais, é com a infância que devemos começar [...]; Esquecemos, muitas vezes, de que estas crianças são insubordinadas e pervertidas e, que, em um período posterior, irão formar as gerações de transgressores adultos, cujos crimes perturbarão e aterrorizarão a sociedade. [...] Esta experiência é da mais alta importância para a ciência penitenciária, e o seu progresso será observado com um vivo interesse pelos amigos da reforma do sistema prisional neste e em outros países. (WASHINGTON: GOVERNMENT PRINTING OFFICE, 1872, p. 9 apud ZANELLA e LARA 2015, pp.108 e 109)

No Brasil, o Estado adota o modelo clássico de administração burocrática, que se constituiu ao longo dessa mudança no cenário internacional a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial, no final da década de 20 e o desenvolve até fim dos anos 50 dos anos 1900. Segundo Zanella e Lara (2015),

é também nesse período que o jurista José Cândido de Albuquerque de Mello Mattos tornou-se o primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina ao integrar como vice-presidente o que é hoje a Associação Internacional de Magistrados da Juventude e da Família. A Associação, fundada em 1930 sob o nome de Associação Internacional dos Juizes dos Tribunais de Menores, se constitui a partir do movimento de países da Europa e dos Estados Unidos como o movimento social “Salvadores da Infância” (do final do século XIX) com o objetivo de reformar os sistemas de justiça e consolidar leis específicas para as(os) “menores”, “como forma de manter a ordem e o controle social, por meio de um discurso humanitário e de piedade institucional” (ZANELLA e LARA, 2015, p.109). Esse discurso ideológico difundido na implementação dos tribunais específicos para “menores”, que teve grande protagonismo nos Estados Unidos e França, segundo as autoras, acabou por mostrar-se como o “triunfo do liberalismo progressista”, já que também refletia, entre outros aspectos, a ascensão da racionalidade apresentada pelo modelo liberal burocrático de administração das instituições do Estado, neste caso específico às instituições do sistema jurídico e penal.

Todo esse movimento foi incentivado a partir da proposição do 8º Congresso Internacional das Prisões, ainda em 1910, que teve entre os temas debatidos a preocupação metodológica para o atendimento e tratamento penal dos “menores delinquentes” e o fim da distinção entre “menores delinquentes” e “abandonados”, justificado pela impossibilidade de controle e proteção separada desses. Para tanto, o argumento da proteção indiscriminada ganhou o protagonismo nos discursos políticos e ideológicos, influenciando fortemente a comunidade internacional na implementação de regimes jurídicos para “menores” num formato indiferenciado, em que a possibilidade de acolhimento institucional em qualquer dos casos (abandono e/ou delinquência) estivesse assegurada ao Estado de forma legal. Esse discurso da “proteção” tornou possível a reprodução de vários mecanismos de controle social (ou de gerenciamento das “questões” social, racial e criminal), como criação de instituições para retirar da rua crianças e jovens que “corriam o risco” de cometer crimes, abrigando-os em regimes de internato com o intuito de prevenir a criminalidade (ZANELLA e LARA, 2015).

Na esteira desses acontecimentos, em 1927 entra em vigor no Brasil o primeiro regime jurídico penal específico para crianças e jovens do país, o

Código de Mello Mattos. Tal como se desenvolvia a progressiva racionalização das formas de administração do Estado, a formulação do código expressou uma atenção pormenorizada ao tema. Se no primeiro código penal brasileiro havia um limitado tratamento às questões voltadas à penalização de crianças e adolescentes, segundo Lyra (2013) o novo código:

Procurou estabelecer, em seus 231 artigos, uma minuciosa descrição das atribuições do Juiz de Menores, a autoridade competente para aplicar e resguardar as políticas públicas voltadas ao atendimento dos “menores em situação irregular” nas mais amplas esferas: das vias públicas aos lares deficientes, das escolas às indústrias, do acolhimento à internação. (LYRA, 2013, p.21)

Com esse novo regime, crianças e jovens eram passíveis de ser classificadas(os) formalmente, segundo a avaliação de suas condições de vida, como “infantes expostos”, “menores abandonados”, “mendigos”, “vadios”, “libertinos”, “capoeiras” e “delinquentes” (ZANELLA e LARA, 2015), sendo ainda que as medidas penais a elas(es) aplicadas (exceto crianças de 0 a 14 anos) distinguiam-se de acordo com essas classificações. É quando surge, por exemplo, a medida de liberdade vigiada²⁹, designada a “delinquentes” entre 16 e 18 anos aos quais fosse atribuída a autoria ou participação em crimes considerados graves pela autoridade competente. O cumprimento da medida não poderia exceder o prazo de um ano e nela estavam previstas sanções como: a obrigatoriedade da(o) “menor” comparecer ao juizado sempre que chamada(o); a prática de reparação, indenização ou restituição de danos causados e o pagamento das custas do processo, de acordo com as condições financeiras da família e/ou responsável. Em caso de descumprimento, havia a possibilidade de detenção da(o) “menor” por até 08 dias. Para esses e todos os demais casos, os juízes passaram a contar com o intenso apoio de profissionais da medicina e da psicologia, que cumpriam o papel de definir a condição de irregularidade vivida

29) Segundo Zanella (2015, p.125): “Convém evidenciar que no Estatuto da Criança e do Adolescente a Liberdade Vigiada foi dividida nas medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)”.

pelas(os) “menores” ao elaborarem pareceres psicossociais, avaliações e diagnósticos sobre de seus predicados morais (LYRA, 2013).

Temos então um novo contexto de intensa racionalização burocrática, expressa na necessidade de novas relações interinstitucionais, no trânsito entre diferentes profissões e na necessidade de procedimentos cada vez mais específicos nas rotinas de trabalho. Nesse contexto, a burocracia torna concretas mudanças sociais dos campos jurídico, político e ideológico, para fazer cumprir uma nova cultura de direitos sociais que, no âmbito das instituições, se expressa num cotidiano de trabalho atravessado por obrigações legais, técnicas e administrativas específicas.

Do mesmo modo que os regimes jurídicos para “menores” se desenvolveram no cenário internacional, no Brasil o código de Mello Mattos também seguiu o modelo de indiferenciação. Apesar do código justificar o discurso jurídico, político e ideológico de um importante avanço no campo dos direitos sociais de crianças e adolescentes do então Estado burguês brasileiro, na prática, o enfrentamento concreto às condições de reprodução das “questões” deflagradas pela criminalização de meninas(as) negras(os) e pobres não avançou. Com efeito, os novos regimes racionais burocráticos das instituições complexificaram as formas de administração do problema, incorporando funções e processos de trabalho cada vez mais fragmentados (especializados) para tentar fazer frente ao problema do “abandono” e da “delinquência”. Na perspectiva dialética, o mecanismo da burocracia, por meio de uma cultura institucional fragmentada e setorizada, ao mesmo tempo em que ocultava a origem estrutural desses problemas — que são cada vez mais complexos conforme também se aprofundam e complexificam as condições de precarização da vida por meio das contradições entre capital e trabalho — criou as contradições que revelavam a falsidade do “discurso democrático” do Estado burguês para justificar seu papel de gestor dos interesses do capital e das contradições sociais. Duas décadas depois, em 1942, o Ministério da Justiça funda o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que ampliou e estruturou uma rede de instituições como reformatórios, casas de correção, colégios agrícolas e internatos, sob o mesmo regime indiferenciado que, por sua vez, seguiu reproduzindo a perspectiva correcional e punitiva no tratamento dispensado às crianças e adolescentes abandonados, carentes e infratores.

De acordo com Bresser Pereira (1996), o Brasil passa ao longo do século XX por algumas reformas administrativas, o que impacta na tentativa de mudança do modelo burocrático clássico de gestão do Estado para um modelo burocrático gerencial³⁰, em resposta às exigências do desenvolvimento cada vez mais globalizado do capitalismo. A primeira vez que a reforma administrativa do Estado brasileiro se apresenta, apontando de forma mais concreta as mudanças de modelos administrativos burocráticos é durante a ditadura empresarial-militar (Bresser Pereira chama de regime militar), com o Decreto-Lei 200 de 1967, instituindo um modelo “tecnoburocrático-capitalista”, conforme denomina o autor. No discurso ideológico então vigente, ecoava a necessidade de retirar o Estado de uma relação autorreferenciada na execução das políticas públicas para prestar aos cidadãos serviços de qualidade. De direitos sociais ao direito a serviços de qualidade, num regime ditatorial que combatia frontalmente o avanço das forças populares críticas e contrárias ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas contradições que pesavam sobre a vida cotidiana. Como consequências, aprofundam-se as contradições já existentes no modelo de gestão do Estado de Bem-Estar Social brasileiro, pois o poder antes centralizado pelo Estado na gestão das “questões” que atravessavam a vida da população, sobretudo da classe trabalhadora, por meio das políticas públicas — em especial das políticas sociais — ficou diluído em estruturas descentralizadas.

É quando entra em vigor o regime empresarial-militar que são criadas autarquias, fundações e outras instituições de natureza mista, de modo a descentralizar o poder estatal. Nesse movimento, ainda em 1964, é criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, a FUNABEM. A instituição, em tese, nasce como uma resposta às críticas de movimentos sociais e organismos internacionais ao regime correcional e repressivo do SAM, que é extinto nessa época. O modelo gerencial dessa nova política de penalização de crianças e adolescentes cria instituições descentralizadas por Estados, as Fundações

30) Este modelo burocrático gerencial é marcado pelas seguintes características: (1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de piramidal; (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autorreferida. (PEREIRA, 1996, p. 05)

Estaduais de Bem-Estar do Menor, FEBENS, mas a cultura de atendimento dispensada ao público continua pautada no regime de indiferenciação e de práticas correcionais e repressivas, ainda mais fortemente influenciadas pela perspectiva militar travestida do discurso de proteção social. No DF, a instituição responsável pela gestão dessa política foi a Secretaria de Serviços Sociais (SSS-DF), que a executava por meio da gestão da “Casa de Mello Matos do Menor Trabalhador”, um galpão doado ao Estado localizado na região da Candangolândia, em condições estruturais precárias e que funcionou entre os anos de 1976 a 1979.

Nesse contexto político, também são enfraquecidas as formas de controle democrático das políticas públicas e, por consequência, de fiscalização das práticas institucionais, já que o regime burocrático vigente operava segundo a avaliação de resultados e não mais por um acompanhamento processual. No entanto, nas palavras de Bresser Pereira, entusiasta do modelo gerencial:

Através da flexibilização de sua administração, buscava-se uma maior eficiência nas atividades econômicas do Estado e se fortalecia a aliança política entre a alta tecnoburocracia estatal, civil e militar e a classe empresarial. (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 07)

A cultura correcional, repressora e assistencialista, de mediar as “questões” de criminalização e penalização de crianças e adolescentes no Brasil agravou-se em 1979 com o segundo Código de Menores. Foi quando o Estado não só reforçou a Doutrina da Situação Irregular do primeiro Código, mas também aprofundou seus mecanismos de controle da população infantojuvenil pobre, negra e marginalizada, por meio do direito de intervenção no pátrio poder, sob a acusação de abandono contra as famílias e responsáveis, o que permitia a institucionalização compulsória de crianças e adolescentes em regimes de internato por tempo indeterminado. Nesse período é construído no DF — com recursos da FUNABEM e a pedido da Fundação do Serviço Social (FSS-DF) — um centro piloto de atendimento ao adolescente “infrator”. Após finalizado, passou à gestão exclusiva da FUNABEM por um ano, período em que foram implementadas “metodologias de tratamento em termos preventivos, terapêuticos e de treinamento de recursos humanos”.

Em 1980, foi estabelecida uma gestão compartilhada do centro entre a FUNABEM (responsável pela política de normatização do atendimento com formações continuadas e manutenção de recursos materiais e humanos), o Juizado de Menores do DF, que era responsável por “dispor sobre a assistência, proteção e vigilância” do público atendido e a FSS-DF que executava as medidas indicadas pelo Juizado de Menores. Por esse formato, são criadas instituições como o Centro de Triagem a Atendimento ao Menor (CETRAM); a Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e à Família (COLMEIA); e a Comunidade Terapêutica de Educação de Menores (COTEME), por meio das quais se reestrutura o fluxo de entrada e acompanhamento de crianças e adolescentes institucionalizados. No entanto, apesar da lógica de racionalização de procedimentos com vistas à promoção de um “atendimento mais efetivo, eficaz e humanizado” o sistema vigente não conseguiu superar a cultura menorista, correcional e repressora, conforme contaram as colegas aposentadas do SSE-DF, além da constatação histórica, como já visto, de que as contradições que engendram essa política social além de serem insuperáveis na ordem econômica vigente, determinam a reprodução das contradições nas instituições que as mediam junto à população, neste caso, das(os) filhas(os) da classe trabalhadora negra e pobre.

Com o fim oficial da ditadura empresarial-militar do Brasil e a reabertura democrática do país, Bresser Pereira (1996) nos diz que há uma retomada do movimento político em ascensão para a consolidação de um modelo administrativo e burocrático inspirado nos moldes clássicos, junto com a tentativa de retomada da centralidade do Estado para o desenvolvimento das políticas públicas. Como síntese desse processo, a Constituição Federal de 1988 oficializou esse movimento de reinstaurar um modelo de administração pública e, por consequência, de cultura burocrática mais centralizado no Estado, reestatizando várias instituições e incentivando a retomada do controle democrático num momento histórico de ascensão de diversas lutas dos movimentos sociais pela reconquista de direitos, incidindo, entre outros aspectos, na formulação de políticas sociais que respondessem a seus anseios. É nesse clima que também se desenvolveu, no âmbito dos movimentos pela infância e juventude no Brasil, a luta pela garantia de direitos e a reformulação da doutrina

menorista até então vigente, culminando na promulgação do ECA em 1990 e na mudança, ao menos legal, para a Doutrina da Proteção Integral.

No DF houve uma profunda reestruturação para a execução das medidas socioeducativas apresentadas pelo ECA: prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Essa reestruturação, iniciada em 1991, criou uma série de articulações institucionais entre as políticas da assistência social, da educação, da saúde, do sistema de justiça e da segurança pública, sob a gestão da Secretaria de Assistência Social que, em alguns momentos, contou com a gestão compartilhada da Secretaria de Segurança Pública. Em 2007, a gestão do Sistema Socioeducativo passou à pasta da Secretaria de Justiça, onde permaneceu por mais sete anos, evidenciando a histórica relação entre a perspectiva social e punitiva que dá origem às políticas sociais para crianças e adolescentes vulnerabilizados, criminalizados e penalizados.

Até que em 2014 foi inaugurada a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, a SECRIANÇA. Foi então que uma série de mudanças aconteceram com a política pública da Socioeducação DF, entre elas, avanços importantes em relação às condições estruturais e objetivas de sua execução, com a ampliação da rede física própria de unidades de internação; a locação de espaços físicos mais adequados às unidades de semiliberdade e meio aberto; a contratação de trabalhadoras(es) por concurso público; a publicação de diversas portarias normativas que visaram viabilizar a execução de serviços articulados ao SGD; entre outras melhorias que correspondiam à política de estruturação e fortalecimento pautada pelo SINASE. No entanto, fazendo valer a dialética da história, esse também foi o período em que ganhou ainda mais força o discurso já hegemônico da cultura correccional-repressiva e assistencialista do SSE-DF. No mesmo ano foi aprovada na Câmara Distrital a criação da carreira socioeducativa do DF ³¹, o que desvinculou as(os) trabalhadoras(es) do SSE-DF da carreira da Assistência Social. Desde então, houve um progressivo deslocamento da identidade atribuída à carreira socioeducativa para a área da segurança pública por diferentes vias: disputa da

31) Por meio da lei 5.351 de 04/06/2014.

representação sindical da categoria entre duas instituições publicamente divergentes quanto à concepção sobre a execução da política socioeducativa; a tentativa jurídica de equiparar legalmente a categoria de trabalhadoras(es), sobretudo de agentes socioeducativos, com as(os) profissionais agentes de segurança pública e a implementação e desenvolvimento de uma política de formação continuada em íntima vinculação com o campo da segurança estrita são algumas das mais relevantes.

Sobre esse último ponto, destaco que ainda em 2015 a então SECRIANÇA, por meio de sua recente Gerência de Capacitação, criou o curso de Segurança Protetiva com o intuito de dar “um importante passo para a qualificação profissional dos servidores”³². Com apoio da Escola de Governo do Distrito Federal, que forneceu infraestrutura e remuneração aos professores cursistas, entre os quais, servidores do SSE-DF, participaram 196 profissionais do Sistema, distribuídos em oito turmas. Além desses, foram realizadas mais seis capacitações, todas com quantidade inferior de participantes, embora os temas fossem mais diversos entre si, tais como: “Curso de Núcleo Básico da Escola Nacional de Socioeducação”, realizado em parceria com a então Secretaria de Direitos Humanos e a UnB, com 141 participantes; “Adolescente em conflito com a Lei – uso de Drogas e Direitos Humanos”, com 118 participantes; “Ciclo de Palestra sobre o funcionamento do Sistema Socioeducativo do DF para Agentes Policiais de Custódia da PCDF”, em parceria com a Polícia Civil do DF, com 60 participantes. Ao total, foram 563 servidoras(es) capacitadas(os) naquele ano.

Já em 2016, segundo os dados divulgados pela Diretoria de Capacitação do Sistema Socioeducativo (DICASSE)³³, foram seis turmas do curso de Segurança Protetiva, com total de 157 participantes; quatro turmas de Operador de Bastão Tonfa³⁴, com total de 95 participantes; e um curso de Apuração e Regime Disciplinar em parceria com a Corregedoria da SECRIANÇA, cuja

32) Segundo dados do Relatório de Transição elaborado pela Diretoria de Capacitação do Sistema Socioeducativo do DF em 2018.

33) Ibidem.

34) Instrumento popularmente conhecido como “cassetete”.

proposta era capacitar as(os) servidoras(es) a “atuar de modo preventivo e pedagógico quanto a transgressões disciplinares”, com 30 participantes. De modo geral, houve um acirramento da já histórica divisão política e ideológica entre a categoria de trabalhadoras(es), da qual saiu fortalecido o grupo mais vinculado aos profissionais agentes do SSE-DF. Este grupo encontrou, além de condições objetivas de organização local em muitos momentos de conciliação com as pautas dos governos distritais, uma correspondência nacional com os movimentos de trabalhadoras(es) de muitos Sistemas Socioeducativos, pautados pelos discursos e perspectivas de segurança estrita.

Ainda no período de 2015 a 2016, foi retomado no cenário nacional o debate sobre a redução da maioria penal. Alguns grupos de trabalhadoras(es) do SSE-DF chegaram a se mobilizar contra a pauta, integrando a luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos da infância, adolescência e juventude, mas, institucionalmente, a SECRIANÇA, que teve boa parte de seus cargos estratégicos de gestão ocupados por agentes socioeducativos e/ou indicações políticas convergentes às suas pautas, passou indiferente ao debate.

Já em 2017 houve o reconhecimento da natureza do trabalho socioeducativo como um trabalho de segurança pública³⁵, além de ter avançado a organização de parte da categoria de trabalhadoras(es) do SSE-DF com entidades de classe em nível nacional, que compartilhavam dessa mesma concepção ³⁶. Nesse mesmo ano, um total de 1779 trabalhadoras(es) operadoras(es) da política socioeducativa receberam formação, com cursos que contaram com a parceria da Diretoria de Penitenciárias e Operações Especiais (DEPOE), da Escola Penitenciária (EPEN), da Academia de Polícia Civil do DF e da Escola Nacional de Socioeducação (ENS). As formações alcançaram não só servidoras(es) do Sistema Socioeducativo como também profissionais da Divisão de Operações Especiais e da Divisão de Operações Aéreas da Academia da Polícia Civil, do Sistema Móvel de Atendimento de Urgência

35) Por meio do Parecer 232/2017 da Procuradoria Geral do Distrito Federal.

36) Entidades como o Conselho Nacional de Entidades Representativas de Servidores e Trabalhadores do Sistema Socioeducativo e a Federação Nacional dos Trabalhadores do Sistema Socioeducativo.

(SAMU), além de profissionais do Departamento de Estradas e Rodagens do DF (DEER-DF) e de dois agentes socioeducativas de Santa Catarina. Foram cinco turmas do curso de Segurança Protetiva, das quais participaram 113 pessoas; oito turmas do curso de Operador Bastão e Tonfa, que teve a carga horária aumentada de 16h para 24h, dos quais participaram 176 pessoas; duas turmas do curso de Contenção e Isolamento em crise, dos quais participaram 43 pessoas; quatro turmas do curso de Algemamento e Condução, com 67 participantes; duas turmas do curso de Algemamento, Técnicas de Imobilizações e Abordagem de Busca Pessoal, com 35 participantes; seis turmas do curso de Primeiros Socorros, com 166 pessoas participantes; oito turmas do curso de Operador de Tecnologia não-letal: spray de extratos vegetais, com 322 participantes; um curso de Apuração e Regime Disciplinar no Âmbito do Sistema Socioeducativo, com 25 participantes; um curso de Formação Profissional para Agentes Socioeducativos aprovados no último concurso, com estágio exclusivo em Unidades de Internação, para 742 pessoas; um curso de Especialização em Políticas Públicas em parceria com o Núcleo Distrital da ENS, para 30 pessoas e capacitação para 48 servidores recém-empossados.

Nesse mesmo período (2016/2017), no cenário nacional, o Brasil enfrentou uma das mais marcantes crises econômicas e políticas da história, que teve como uma das consequências mais simbólicas a legitimação jurídica de um golpe institucional que destituiu a primeira mulher eleita presidenta da República, além de impor à população o avanço de um projeto econômico austero, expresso, entre outras medidas, pelo congelamento do teto de investimento público³⁷ pelas próximas duas décadas, sobretudo, nas áreas de educação, saúde e assistência social. Esse quadro abriu caminho para o brutal avanço de outras pautas privatistas por parte do Estado, que ganharam ainda mais força em 2019, aprofundando o realinhamento das instituições aos modelos administrativos gerenciais em favor do setor privado, a relevância da atuação das forças de segurança pública no debate nacional, a ascensão de discursos e projetos de governo marcados pelo conservadorismo moral e religioso, a austeridade econômica, a precarização das condições de trabalho e vida, a fragilização das

37) Por meio da Proposta de Emenda Constitucional 241, aprovada em 13 de dezembro de 2016.

políticas sociais, a intolerância à diversidade, a perseguição política a movimentos sociais e organizações de caráter progressista e contestadores da ordem vigente, entre outras graves consequências.

Vale lembrar que foi ainda em 2017, diante desse cenário, que a Vara da Infância e Juventude do DF teve a iniciativa de propor uma “nova” metodologia de trabalho — ironicamente velha conhecida dos críticos em criminologia — às Unidades de Meio Aberto, que incentivava as(os) trabalhadoras(es) a adotarem a aplicação de questionários aos(às) adolescentes e jovens como forma de produzirem análises de risco de reincidência e assim pautarem o acompanhamento socioeducativo. Na esteira dos retrocessos, tratou-se de mais um episódio que contraria o movimento histórico e crítico à lógica de atribuir ao indivíduo as causas da situação em que podem ocorrer delito, um reforço ao discurso dos sujeitos suspeitos tão útil à legitimidade do capital.

Em 2018, “seguindo a tendência dos anos anteriores”, a mesma grade de formação foi mantida, com o aumento da carga horária de mais alguns cursos, entre os quais o de “algemamento e condução” que passou de quatro para vinte e quatro horas de duração. E os cursos de “Contenção” e “Isolamento de Crise”, que antes era expertise da Escola Penitenciária, passou a ser ministrado “exclusivamente pela Diretoria de Capacitação do Sistema Socioeducativo”. A parceria com o Departamento Penitenciário foi ampliada, em especial com a Coordenação Geral de Inteligência e cursos como “Básico de Inteligência”, “Entrevista”, “Comunicação Não-Verbal”, “Fonte Humana” e “Inteligência Emocional” foram ministrados. Ao todo foram cinco turmas para o curso de Operador Bastão e Tonfa, com 171 participantes; nove turmas de Operador de Tecnologias não-letais: spray de extratos vegetais, com 359 participantes; três turmas de Algemamento, com 73 participantes; uma turma de Escolta Socioeducativa, com 23 participantes; seis turmas de Primeiros Socorros, com 139 participantes; uma turma de Contenção e Isolamento de Crise, com 26 participantes; três turmas de Capacitação em Segurança Protetiva, com 75 participantes; dois cursos de Imobilizações Táticas e Algemamento, com 57 participantes; uma turma de Fonte Humana, com 1 participante; uma turma de Básico em Inteligência, com três participantes; uma turma de Prevenção e Combate ao Incêndio, com 28 participantes; quatro turmas de Primeiros Socorros/SAMU, com 84 participantes; quatro turmas de Palestra

Dialogada/Prevenção ao Suicídio, com 80 participantes; duas turmas de Comunicação Não-Verbal – Análise dos Seis Canais de Comunicação, com 152 participantes; uma turma de Entrevista/DEPEN, com quatro participantes; uma de inteligência Emocional, com 88 participantes; duas turmas do Fazer Socioeducativo, com 45 participantes; uma turma de Formadores e Formadoras em Ecosocioeducação e Transdisciplinaridade, com 15 pessoas; uma turma de Fortalecimento da Gestão, com 16 pessoas e uma turma sobre Questões de Gênero no Atendimento Socioeducativo, com 14 pessoas.

Em 2018, mais especificamente após o processo eleitoral, houve outra mudança da gestão do SSE-DF. A SECRIANÇA foi extinta no final do ano, contando com a aprovação de parte da categoria de trabalhadoras(es) da carreira e pasta retornou à Secretaria de Justiça e Cidadania, que também passou a gerenciar mais nove subsecretarias do DF, entre as quais, a de assuntos funerários e de políticas para idosos. Destaca-se que nessa nova formatação foi criada uma subsecretaria específica de Políticas para Crianças e Adolescentes, da qual o SSE-DF foi desmembrado. No mesmo ano, foi criado o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Por meio dessas ações o Governo Federal articula os sistemas de segurança de todo país, centraliza investimentos na área e prioriza o seu desenvolvimento. Fato é que, durante o período para a votação do SUSP, parte da categoria de trabalhadoras(es) do SSE-DF esteve mobilizada e organizada nacionalmente a favor da inclusão do Sistema Socioeducativo nessa política de segurança, mas o pleito foi impedido por veto presidencial ainda naquele ano e essa disputa segue mobilizando parte da categoria, que também se articula política e administrativamente em outras pautas históricas, como reconhecimento legal da posse de arma de fogo durante o exercício das atividades socioeducativas, afinal, na prática, já estão sendo disparados os tiros.

Não há dúvida sobre a relevância do ECA e do SINASE enquanto importantes dispositivos racionais-legais na história de luta pela garantia de direitos de crianças e adolescentes e na regulamentação dos sistemas de execução da política pública socioeducativa. No entanto, no DF, os avanços estruturais, bem como a defesa da perspectiva político-pedagógica apontada ainda nos PPPs das medidas socioeducativas de 2013 não foram suficientes

para levar a cabo a prevalência do aspecto pedagógico sobre o sancionatório nas medidas socioeducativas. Tampouco, as condições de superação das “questões” social, racial e criminal, que são o nó da Socioeducação, foram dirimidas, ao contrário, o Estado segue o desenvolvimento de um projeto repressor e punitivista. As poucas iniciativas de capacitação que vão na contramão dessa perspectiva são fruto de mobilização e muita persistência de grupos minoritários de trabalhadoras(es), quando, em tese, deveriam ser prioridade da gestão pública. Nesse sentido, as mudanças da política da socioeducação no Brasil e em especial no DF — como é da natureza das políticas sociais enquanto um campo de embates entre interesses de classe — seguem um curso alinhado com as mudanças de ordem econômica pelas quais o país passa, mediadas e retroalimentadas pelos aspectos jurídico, político e ideológico, entre os quais, as reformas administrativas que o Estado aplica às suas instituições. Esse movimento se constitui em estreita relação com os movimentos de desenvolvimento e de crises do modo de produção capitalista no país e no mundo, pois os modelos administrativos, tal como as políticas sociais, são construções históricas e, por essa razão, são também um campo de contradições. Algumas das causas mais predadoras desse processo no cenário atual é, como visto pelos caminhos pelos quais tem percorrido a política da Socioeducação no DF, o fortalecimento do Estado Penal (WACQUANT, 2001) e a fragmentação cada vez maior da classe trabalhadora a serviço dos interesses do capital, que tem na histórica crise de divisão entre as(os) profissionais do SSE-DF um exemplo contundente.

Além disso, as instituições, mesmo que orientadas politicamente por modelos administrativos correspondentes aos interesses do Estado de cada época, o fazem para operar segundo características peculiares, não são estanques. Ou seja, não podemos falar de um modelo burocrático puro, em que práticas antigamente permitidas e hoje consideradas criminosas simplesmente não existam, como é o caso do nepotismo e do clientelismo vigentes até hoje em nossa sociedade, ao nos depararmos com os loteamentos políticos ou as indicações de meninos de 18 anos aos cargos de chefia, ou os favorecimentos pessoais que legitimam práticas violadoras de direitos. O Estado brasileiro, gestor das “questões” contraditórias que gerou, estrutura suas instituições administrativas por modelos burocráticos em quem, muitas vezes, coexistem

e/ou sobrepõem-se modelos antagônicos, na medida em que avançam ou retrocedem os movimentos por diferentes interesses da luta entre a classe trabalhadora e o capital, mediados por ele. Trata-se, pois, de um campo multideterminado e em permanente movimento, em que se disputam:

Concessões mais ou menos elásticas, a depender da relação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos na questão. No período de expansão a margem de negociação se amplia; na recessão, ela se restringe. Portanto, os ciclos econômicos, que não se definem por qualquer movimento natural da economia, mas pela interação de um conjunto de decisões ético-políticas e econômicas de homens de carne e osso, balizam as possibilidades e limites da política social. A política social está, portanto, no centro do embate econômico e político. (BEHRING, 2000, p.23)

4 A práxis

Apresento neste capítulo a práxis como uma categoria filosófica que orienta a análise e a transformação da realidade social, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética.

Começo pelo percurso que o conceito “práxis” atravessou historicamente. De início, ele tinha um significado antagônico ao que interessa a esta pesquisa e foi amplamente reproduzido ao longo dos séculos. A travessia parte da Antiguidade, passa pela Idade Média, o período renascentista, até desembocar na última metade do século XVIII. Em todas essas épocas, a práxis foi sinônimo de ruptura do ser humano, dividindo-o entre corpo e mente, emoção e razão. Junto com essa ruptura, ela foi sinônimo de divisão entre sujeito e objeto, da ação humana de intervenção na natureza ou nas relações sociais e os seus resultados, como se cada coisa existisse por si mesma, de forma independente. Assim, os acontecimentos sociais eram naturalizados como fruto de forças metafísicas, alheias à ação e vontade humana. Nesse sentido, a práxis foi, inicialmente, uma construção conceitual conciliadora da realidade com as ideologias que legitimavam as relações de poder exercidas pelas classes dominantes na divisão social de cada época.

Em seguida, apresento a transição que leva a práxis do lugar de uma consciência comum sobre a prática produtiva humana à sua consciência filosófica (VÁZQUEZ, 2007). É quando ela se torna fundamento filosófico da obra de Karl Marx. Foi ele quem, a partir das últimas décadas do século XVIII, superou a concepção anterior para alcançar uma concepção dialética, materialista e histórica da práxis, reconhecendo a relação intrínseca entre os seres humanos e o meio natural e social em que vivem, mediados pelas condições históricas e materiais de cada época. É quando a práxis atinge seu ponto de virada e assume que há uma relação de implicação mútua entre sujeito e objeto, teoria e prática, objetividade e subjetividade. Marx chegou a essa perspectiva a partir da análise das relações de produção do modo capitalista de seu tempo e das relações sociais decorrentes. Ele compreendeu que o ser humano é um ser racional, subjetivo e social, determinado por condições históricas e materiais de existência e, como tal, por meio do trabalho (a ação teleológica, prática e produtiva de intervenção no meio natural e social) é também o único ser capaz de compreender tais condições, intervir nelas e transformá-las.

Na sequência, apresento uma síntese conceitual da práxis a partir das contribuições de Marx e de teóricos a ele alinhados, como Vázquez (2007) e Konder (2018).

Por fim, desenvolvo um diálogo entre essa categoria com o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá, por compreender que esse movimento vai além da busca pela mudança (fundamental) do atendimento socioeducativo — entendido aqui como a ação específica de acompanhar o cumprimento da MSE, a qual, por cultura institucional, acaba restrita à relação adolescente/jovem e especialista socioeducativo, em encontros individuais de natureza orientadora/prescritiva, os chamados “atendimentos ambulatoriais” — para alcançar uma conseqüente mudança na compreensão e na forma de realizar, dentro das condições objetivas, tanto os atendimentos, quanto todos os demais processos de trabalho que envolvem a execução das MSEs na Unidade, em especial, a partir de uma qualidade não prescrita e, por isso, menos marcada pela racionalidade burocrática e a conseqüente naturalização das contradições inerentes à essa política social.

4.1 A *práxis* apartada da *poiéses* e da *theoria*

Começando pela Antiguidade, sabe-se que na sociedade grega toda prática produtiva, como a construção de objetos ou outras tarefas manuais e braçais, eram chamadas de *poiéses*. Segundo Vázquez (2007), na Antiguidade, a *poiéses* era atividade social de desprestígio, por ser considerada atividade animalizadora, própria apenas de escravos. No entanto, o modo de produção que sustentava sociedades como Grécia e o Império Romano nesse período era escravista, ou seja, era a *poiéses* que gerava as condições materiais de existência de suas populações.

Havia então uma divisão social do trabalho³⁸ que separava de um lado pessoas escravizadas e de outro pessoas livres e cidadãs. À estas últimas cabia o exercício da *práxis*, neste momento entendida como a prática das relações

38) “A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último, passa a ter função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas” (GORENDER, 2016, p.pxxviii, xxix, apud MARX, 2007)

interpessoais, estabelecidas no exercício da política e da ética. Em outras palavras, o exercício da cidadania na pólis. A terceira atividade marcante nas sociedades da Antiguidade era a busca pela verdade. Essa busca, feita pela atividade intelectual e contemplativa da natureza e da alma humana, foi chamada de *theoria*. Como prática social, a *theoria* aproximava-se da *práxis*, já que também era exercida por pessoas livres e orientava a ética das relações interpessoais na pólis.

O pensamento idealista vigente legitimou a *theoria* e a *práxis* como práticas sociais de prestígio. O exercício da razão realizado pelas atividades de formulações intelectuais sobre o mundo, a busca pelas virtudes do espírito e da verdade universal, o ócio criativo, seguido do exercício da ética e da política, da participação na vida pública, as tomadas de decisões e as relações interpessoais que delas decorriam, eram a razão de ser da vida na pólis.

Nesse contexto, a cisão entre dois campos, *theoria* e *práxis* de um lado e a *poiéses* de outro, deu lugar a uma “consciência comum” sobre a prática (*poiéses*) que passou a ter, naquelas sociedades, uma identidade objetivista, utilitária e apolítica (VÁZQUEZ, 2007). Objetivista porque a subjetividade humana não era reconhecida no processo criativo das ações práticas de produção e no resultado dessas ações. Pelo contrário, as atividades manuais ou braçais, por exemplo, por serem consideradas animaisca, servis e humilhantes, eram vistas por uma ótica que dissociava o sujeito do objeto, o que marcava a alienação do primeiro na relação de autoria sobre o segundo. Utilitária porque, em última instância, só havia visibilidade social na atividade prática produtiva quando esta expressava uma finalidade útil aos cidadãos livres. Assim, o trabalho de um artesão, por exemplo, era permitido porque era útil à sociedade, embora sua produção fosse compreendida como algo em si mesma, separada da subjetividade criadora do sujeito. Apolítica, pois, como não era reconhecida a marca da subjetividade humana nas ações práticas, tão pouco as condições históricas e materiais dos sujeitos que as realizavam, a prática era naturalizada como uma ação imediata, espontânea e não-reflexiva diante da vida e da ordem social vigente. Como a política (cidadania) era destinada às pessoas livres, que por sua vez não tinham necessidade de se ocupar com as atividades práticas produtivas, perdia-se de vista que tais atividades eram, na verdade, a base do

desenvolvimento material daquelas sociedades, ou seja, que eram indispensáveis para a sobrevivência e a transformação das mesmas.

Na Idade Média mudaram as formas políticas da divisão social com a formação dos Estados absolutistas. No entanto, a consciência comum sobre a prática permaneceu subjugada por uma concepção idealista da realidade e as formas de produção material se mantiveram marcadas por uma divisão social. As decisões políticas (ou o exercício da *práxis/cidadania*) permaneciam atreladas à legitimação das verdades (*theorias*) que tinham como referência instâncias idealizadas fora do mundo material, ou seja, fora do mundo humano. A partir de então, clero e nobreza exerciam de modo dinâmico entre si, legitimados pelas formas jurídicas, políticas e ideológicas que regiam as relações entre cada uma dessas instituições, e a população exercia o poder de controle social sobre uma outra classe: os servos. A estes últimos, permanecia destinado o lugar social do trabalho prático (principalmente de base agrária, mas também as atividades artesanais, tecelagem, entre outras), que produzia toda a riqueza que sustentava as sociedades feudais no modo de produção servil. Tal como já foi visto sobre os Estados Absolutistas, a “vontade de Deus” legitimava a ordem das coisas.

Já no período renascentista, com o advento do modo de produção capitalista e o conseqüente desenvolvimento de uma nova classe emergente, a burguesia, o prestígio social da *theoria* sobre *poiéses* diminuiu. Na era da razão, a produção científica voltou-se para o desenvolvimento de técnicas que melhorassem a capacidade humana de intervenção e modificação da natureza, com o objetivo de aumentar as forças produtivas. O Iluminismo inspirou, sobretudo, artistas, políticos e filósofos, que passaram a reivindicar a prática produtiva como mais um “direito humano”, leia-se, dos cidadãos. Para além de contemplar o mundo das ideias, reivindicar a dignidade da prática produtiva era reivindicar o poder de controle da natureza e da geração de riquezas. Assim, no plano ideológico, a *poiéses* ganhava status de uma etapa do caminho de busca pela elevação moral. Mas, nas relações sociais concretas, o status de elevação moral permanecia vinculado às pessoas que pertenciam à nobreza, ao clero e, a partir de então, à classe burguesa, artística e política ascendente. Porém, nem toda atividade prática era digna, visto que nem todas as pessoas poderiam pertencer à burguesia ou à realeza e o clero que ainda subsistiam. Camponeses

e outros trabalhadores “braçais” continuavam marcados por uma divisão social que os qualificava como subalternos, enquanto artesãos e artistas, como pintores e escultores, ganhavam um pouco mais de prestígio. Segundo Konder:

[...] não se deduzia a legitimidade do direito do operário à cidadania, ao exercício político da práxis, porque o interesse da sociedade – interpretado pelos teóricos do liberalismo burguês – passava pelo aumento da produção material, que acarretava o sacrifício das conveniências ‘particulares’ dos trabalhadores. (KONDER, 2018, p. 109)

A partir do século XVIII, com o processo histórico da revolução industrial, a atividade teórica de produção científica ganhou mais importância. A concepção positivista de progresso deslocou a *theoria* de um lugar especulativo sobre a realidade para lhe dotar de racionalidade, fazendo dela uma ferramenta cada vez mais voltada para o domínio da natureza à serviço dos interesses da burguesia. Mas, ainda assim, a *poiésis* manteve-se subalterna à *theoria* e distante da *práxis*. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, seres humanos e máquinas passaram a conviver de maneira cada vez mais intensa nas atividades produtivas, o que aumentou extraordinariamente a capacidade de domínio e transformação da natureza e, principalmente, de geração de riquezas, na mesma medida em que as condições de vida da população foram profundamente precarizadas. O ser humano, marcado pela divisão social como sujeito da atividade prática, continuou sendo visto pela burguesia, que o explorava com cada vez mais intensidade, sob uma ótica objetivista, utilitarista e apolítica, tal qual desde a Antiguidade.

O deslocamento da *poiésis* de um lugar comum para uma abordagem filosófica só aconteceu a partir de Marx. Sua contribuição, não só filosófica, mas também ética, moral, social, política e econômica, repensou a relação entre a *poiésis* (prática) e a *práxis* (cidadania) do ponto de vista do sujeito da ação prática produtiva, ou, nos termos de Marx, dos trabalhadores (KONDER, 2018).

4.2 A práxis como um fundamento da filosofia de Marx

Para Marx, a prática produtiva é a “atividade de autocriação do homem” (KONDER, 2018, p.113). E ele designou tal prática pelo conceito “trabalho”. Pelo trabalho o ser humano modifica o meio natural e social em que se encontra, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo. Trata-se de uma atividade dinâmica e multideterminada, que o impele à ação e resulta em incessantes transformações objetivas e subjetivas. No entanto, segundo bem pontuou Konder:

Não há como pretender explicar o ser humano, esgotá-lo numa interpretação teórica, reduzir seus movimentos a qualquer lógica (por mais sofisticada que seja), porque sua atividade desborda de qualquer conhecimento, na medida em que ele está sempre inventando algo novo e introduzindo elementos ‘casuais’ nos melhores esquemas interpretativos. O ser humano nunca pode ser suficientemente conhecido em sua realidade imediata, que é uma realidade que está sendo constantemente superada.(KONDER, 2018, p.113)

Logo, para Marx, “trabalho” é a categoria de mediação possível e essencial entre seres humanos, o mundo natural e as relações sociais, já que se trata da atividade humana vital, que por sua vez é incessante, criativa e incapturável em toda sua complexidade. Como categoria, o trabalho é marcado por três principais características: é uma atividade teleológica, ou seja, se antecipa em sua finalidade, num possível resultado e na consciência do sujeito que o realiza; corresponde à um objetivo e está sujeito às condições históricas e materiais do meio em que é realizado (KONDER, 2018). Nesse sentido, é por meio do trabalho que o ser humano se diferencia de seu ato, estabelece a relação entre sujeito e objeto, realiza a sua autotransformação, e se humaniza. É também o trabalho que cria as condições materiais de existência por meio da transformação do meio natural e social, a partir das condições materiais e históricas em que já se encontra e, nessa dinâmica, o ser humano faz a sua história.

No entanto, no modo de produção capitalista, o trabalho é atravessado pela marca da alienação, já que as condições materiais e históricas desse tempo são constituídas pela sociedade baseada na propriedade privada dos modos de

produção e reprodução da vida. Marx observou que essa condição definiu na então divisão social do capitalismo, a existência antagônica de interesses entre os sujeitos que realizam a prática produtiva daqueles que detêm a propriedade privada dos meios de produção. Por isso, compreendeu que, historicamente, eles representam classes sociais em conflito: a classe operária (ou trabalhadora) e a classe burguesa (ou a burguesia).

Os indivíduos sempre partiram de si mesmos, naturalmente não do indivíduo “puro”, no sentido dos ideólogos, mas sim deles mesmos, dentro de suas condições e de suas relações históricas. Mas fica evidente no curso do desenvolvimento histórico, e precisamente em virtude da independência adquirida pelas relações sociais, fruto inevitável da divisão do trabalho, que há uma diferença na vida de cada indivíduo, na medida em que ela é pessoal, e a sua vida, na medida em que é subsumida por um ramo qualquer do trabalho e às condições inerentes a esse ramo. [...] A diferença entre o indivíduo pessoal diante do indivíduo na sua qualidade de membro de uma classe e a contingência para as condições de existência para o indivíduo só aparecem com a classe que é, ela própria, um produto da burguesia. É somente a concorrência e a luta entre os indivíduos que engendram e desenvolvem essa contingência como tal. (MARX, 2007, p.95)

Na relação conflituosa de interesses estabelecida pelo modo de produção capitalista, os sujeitos da classe trabalhadora têm como propriedade apenas a força de seu trabalho, a energia vital propriamente dita, para executarem o trabalho produtivo. Já os sujeitos da burguesia têm a posse das condições materiais para produzir e o poder de compra da força de trabalho operária sob a forma salário, transformando-a em mercadoria. Sendo assim, a alienação no modo de produção capitalista se dá quando a força de trabalho, transformada em mercadoria pela relação de produção, assume uma característica de objetificação, tornando-se alheia ao trabalhador, assim como o resultado de seu trabalho.

Para Marx, somente os sujeitos da ação prática produtiva, os trabalhadores, enquanto classe social, seriam capazes de mudar as relações de produção de seu tempo, superando a condição de alienação, por serem a classe detentora da força de trabalho necessária para manter em funcionamento o modo de produção capitalista. Logo, os trabalhadores formam a classe que, historicamente, teriam a condição de destruir o capitalismo.

No entanto, para chegar à essas formulações, o processo de construção do pensamento filosófico de Marx também foi marcado pelas condições materiais e históricas de seu tempo, num exercício dialético de investigação, a partir da crítica às formulações teóricas que o antecederam e de formulações suas sobre a realidade observada, na busca por superar as limitações por ele identificadas.

Segundo Vázquez, essa é uma construção feita por “fases de um processo, simultaneamente contínuo e descontínuo” (VÁZQUEZ, 2007, 114). Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que o pensamento filosófico de Marx se contrapôs tanto à concepção idealista da realidade, quanto à um materialismo contemplativo sobre ela, em que ambos os extremos não tinham condições de assumir sua transformação. Mas essa contraposição se deu por uma negação que, antes, reconheceu elementos relevantes em cada corrente de pensamento. Ou seja, cada fase deu suas contribuições para a construção da filosofia da práxis elaborada por Marx. Em especial, os saberes de seu tempo histórico, sobretudo na economia, na filosofia e na sociologia, tiveram grande relevância para essa construção.

Da economia clássica inglesa Marx partiu das contribuições de economistas burgueses que reconheceram, ainda no século XVIII, o papel decisivo do trabalho como força produtiva material da sociedade. Mas não o fizeram de forma radicalmente profunda, pois, atrelados à visão de classe, tiveram uma leitura puramente econômica, que reduzia essa força produtiva à transformação do mundo natural. Com isso, não avançaram para uma compreensão do trabalho como força motriz de formação e transformação tanto do mundo natural como do mundo social, ou seja, de que o trabalho, por sua qualidade objetiva e subjetiva, não modifica apenas a natureza, mas também os próprios seres humanos e, portanto, as relações sociais por eles construídas.

“Toda a chamada história mundial — assegura Marx — não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”. (MARX, apud, KONDER, 2018).

Já no campo da filosofia Marx partiu da crítica ao idealismo alemão, sobretudo nos filósofos Hegel e Feuerbach. Do primeiro, reconheceu o avanço do pensamento em relação aos economistas ingleses, já que Hegel compreendeu o trabalho como uma categoria positiva de transformação do meio natural, mas também social. Portanto, o ser humano, ao modificar o mundo, também modifica a si mesmo. Hegel reconheceu também o aspecto negativo do trabalho na sociedade capitalista, à serviço da reprodução das desigualdades sociais, marcada na divisão social do trabalho. No entanto, para Marx, ele limitou-se ao “resolver” apenas teoricamente esse aspecto negativo, por uma saída mistificada. O filósofo acreditava que a libertação dos seres humanos acontecia apenas no plano da consciência, ou seja, o ser humano tornava-se livre à medida em que reconhecia o valor criativo de sua força de trabalho, porque esta derivava de uma consciência do Absoluto, uma instância metafísica que tudo cria, e que se realiza sendo espelhada na força criativa humana. Segundo Vázquez (2007), para Marx, tornar-se livre nesses termos idealistas era assumir que a liberdade tinha um caráter conciliador com a realidade, incapaz de contestar a ordem estrutural das coisas. Na esteira de uma concepção idealista da realidade, Hegel entendia que as relações sociais de opressão seriam fruto do desejo de reconhecimento inerente ao espírito humano. Portanto as desigualdades teriam origem mistificada, fora do controle racional humano, e se expressavam entre os sujeitos por meio das diversas formas de disputas de uns com os outros. Nesse sentido, as relações de opressão do modo de produção capitalista, presentes numa sociedade dividida em classes sociais e marcada pelas formas mais degradantes em diversas esferas da atividade humana, ficariam explicadas como inevitáveis, por terem origem transcendente, fora da materialidade e historicidade humana.

Já para Feuerbach, a razão última da realidade, que para Hegel era a consciência do Absoluto, foi deslocada para a consciência do ser humano, por meio do exercício da razão. Ele construiu esse deslocamento a partir de sua crítica sobre a alienação religiosa, que tinha como um dos exemplos o pensamento hegeliano. Para Feuerbach, a criação religiosa de Deus, ou a concepção filosófica do Absoluto em Hegel, expressavam uma falsa consciência

dos seres humanos sobre a realidade. Deus ou o Absoluto nada mais seriam do que objetos criados pela própria consciência de sujeitos desejosos de acolhimento e conforto emocional, que lhes conferiram características humanas, além de lhes projetarem atributos supra-humanos, ao mesmo tempo em que não reconheciam a si mesmos como autores de suas próprias criações. Nesses termos, a relação entre sujeito e objeto era exterior aos sujeitos criadores, e reproduzia o poder de dominação dos objetos sobre suas consciências. O fundamento para essa crítica foi a concepção de Feuerbach sobre a verdadeira ação criadora humana: o exercício da razão. Somente pela razão (teoria), isenta das emoções e das subjetividades, seria possível superar a concepção religiosa e idealista da realidade e alcançar as verdadeiras elaborações teóricas sobre o mundo. Para ele, a razão deveria ser o exercício contemplativo dos objetos, colocando tudo em relação de equivalência: “percevejos, pulgas e seres humanos” (VÁZQUEZ, 2007). Nesse sentido, o trabalho para Feuerbach era oposto ao exercício da razão. Ou seja, o trabalho não era uma ação teórica e por isso também era algo imediato e não-reflexivo, com um fim em si mesmo.

Mesmo crítico ao idealismo religioso de Hegel, para Feuerbach o mundo dos objetos (e da atividade produtiva humana) não tinha uma relação material e histórica com os sujeitos. Eles tinham significado em si, abstratos e idealizados, que precisavam ser observados, contemplados pela razão, para serem teorizados. Apesar de desmistificar a relação religiosa hegeliana e discordar da perspectiva teológica da realidade, já que compreendia que Deus ou o Absoluto eram fruto da consciência humana, Feuerbach limitou-se, para Marx, a compreender o ser humano como ser criador apenas do ponto de vista teórico, necessariamente despido de sua subjetividade e da racionalidade contida em sua prática produtiva. Ou seja, um ser humano abstrato. Com isso ele criou uma concepção de sujeito ideal, ou uma forma igualmente religiosa de compreender o ser humano. Tratava-se, do ponto de vista da construção filosófica de Marx, de um materialismo contemplativo, que observa o mundo de um lugar externo, com significado em si mesmo e desidentificado das relações históricas e materiais construídas por sujeitos e suas subjetividades. É dessa concepção crítica que Marx formula uma das mais famosas Teses sobre Feuerbach, mais precisamente a Tese XI, “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX, 2007, p.103).

No campo da sociologia, Vázquez (2007) destaca a influência de pensadores como Bauer e Saint-Simon para as formulações de Marx. Em síntese, eles compreendiam a sociedade como fruto do esforço individual e coletivo de sujeitos, e esse esforço, próprio do trabalho humano, criava as condições objetivas e subjetivas da vida em sociedade. Ou seja, os seres humanos nas relações entre si criavam a sociedade. No entanto, ao reconhecer as contradições decorrentes do modo de produção capitalista, como a divisão da sociedade em classes, Saint-Simon defendia que o socialismo era a forma mais justa de organização social. Mas ele e outros pensadores de seu tempo, cujas perspectivas teóricas pareciam com a sua, acreditavam que a mudança do modo de produção capitalista em um sistema “mais justo” era possível pela mediação pacífica entre burgueses e proletários, a partir da crença em estratégias subjetivas de persuasão e amor (VASQUÉZ, 2007). Assim, Saint-Simon, Bauer, entre outros, figuravam na concepção de Marx como entusiastas de um socialismo utópico, que não vinculava à possibilidade de transformação da realidade a necessidade de transformar as práticas produtivas e as relações de produção de forma radical. Para Marx eles negavam que essa mudança seria, invariavelmente, marcada por conflitos de interesse estruturais, nos quais a crença em estratégias de convencimento e adesão voluntárias seriam ingenuidades políticas ou, pior, revelariam o caráter ainda conciliador de interesses entre as classes.

Motivado a compreender o funcionamento dos modos de produção e reprodução do capitalismo, e das contraditórias relações de produção que dele decorriam, Marx, em parceria intelectual, afetiva e material com Friedrich Engels, desenvolveu um processo de investigação rigoroso que culminou numa complexa teoria. Essa teoria, tendo o trabalho como categoria central, ao mesmo tempo em que apresenta os fundamentos de uma compreensão materialista, histórica e dialética da realidade, também propõe transformá-la. Nesse sentido, o trabalho, como atividade prática que, alimentada por uma teoria, é capaz de transformar as condições materiais e históricas, além de transformar a própria subjetividade humana, passa a ser chamada por Marx de práxis.

A práxis une teoria e prática, ambas com intencionalidade política, para a ação e transformação do mundo e do ser humano. Assim, na perspectiva filosófica de Marx, teoria e prática estão implicadas numa relação dialética: tanto

uma como a outra são necessariamente elementos diferentes entre si, mas só fazem sentido quando estão em relação e, a partir de então, podem ser uma terceira coisa: a práxis. Sem a prática, a teoria transforma-se no exercício retórico ou utópico de formulação de ideias e interpretação estéril, descolada da base material e de seu movimento dinâmico. Por outro lado, a prática, necessária à ação concreta de intervenção no meio natural ou social, quando desprovida de formulação teórica e de elementos que a orientam na leitura aprofundada da realidade, limita-se a um ativismo insuficiente, muitas vezes ingênuo, incapaz de mudar de forma substancial o estado de coisas que se deseja.

Por isso, a consciência filosófica da práxis não é um corte apenas epistemológico num conjunto de saberes da economia clássica, da filosofia idealista ou do socialismo utópico contemporâneos à Marx. Saberes esses que representam, em última instância, não só uma forma de interpretação da realidade, mas também uma forma de conciliação com ela (VÁZQUEZ, 2007). Em contraponto, a consciência filosófica da práxis representa, sobretudo, uma construção teórica e prática de ruptura, já que as contribuições de Marx têm fundamento na dinâmica social de sua realidade, sobre a qual debruçou um processo de investigação rigoroso para formular as bases que orientaram sua compreensão crítica e transformadora.

Segundo Vázquez (2007), não há consenso sobre o momento do processo de construção do pensamento filosófico de Marx que marca o ponto de virada na superação da consciência comum para a consciência filosófica da práxis. Nas palavras do autor:

Para alguns, esse momento capital se encontra na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, de 1843, na qual Marx ressalta a mistificação não só da filosofia política hegeliana, como de seu idealismo em geral, ou então na Introdução a essa crítica, escrita pouco depois, na qual se formula a aliança entre a filosofia e o proletariado e traça-se, pela primeira vez, a missão histórico-universal deste; para outros, esse momento capital se dá nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, nos quais Marx descobre o trabalho humano como dimensão essencial do homem, ainda que na sociedade burguesa só exista sob a forma de

trabalho alienado; outros, ainda, assinalam que a certidão de nascimento do marxismo coincide, por assim dizer, com *A Ideologia Alemã*, de 1845, onde Marx já descobre a lei de correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção – que será formulada com toda precisão em seu famoso prólogo de 1859 à *Contribuição à crítica da economia política*; lei com a qual a práxis produtiva material revela sua plena dimensão histórico-social e se torna possível uma concepção materialista da história; outros pesquisadores ressaltam, sobretudo, que o marxismo inicia seu caminho próprio com as *Teses sobre Feuerbach*, formuladas quase ao mesmo tempo que *A Ideologia Alemã*, e nas quais se lança o princípio da transformação do mundo como tarefa fundamental para a filosofia. Não faltam, enfim, os que descobrem a virada radical na formação do marxismo no *Manifesto do Partido Comunista*, onde se traça clara e expressamente a teoria da ação revolucionária dos proletários que devem levar a cabo essa transformação. (VÁZQUEZ, 2007, pp. 113, 114)

No entanto, sua produção filosófica abriu caminho para outros sujeitos individuais e coletivos ao longo da história realizarem ações práticas e também novas formulações teóricas, em busca da superação da sociedade do capital e de diversas formas de opressão. Tais ações contribuíram para novos contextos materiais e históricos, muitas vezes com características independentes das intenções originais, e produziram novas condições de crítica, interpretação, produção de conhecimento e ações para transformar a realidade. Portanto, para Vázquez, o pensamento filosófico de Marx porque “não é só crítica, projeto (de sociedade) e conhecimento (produção teórica), já que cumpre uma função não só teórica como prática” (VÁZQUEZ, 2007, p.437), configura-se como uma verdadeira filosofia da práxis. Ainda nas palavras do autor:

O marxismo se apresenta a nós, em primeiro lugar, como uma crítica do existente por meio da qual se expressa nossa inconformidade com o mundo social que nos rodeia. A crítica dessa realidade presente promove a busca de

uma alternativa social na qual os males sociais denunciados pela crítica encontrem uma solução: ou seja, a crítica remete a um projeto de transformação da realidade presente que se caracteriza, em relação a este presente injusto, como um projeto de emancipação ou libertação. Assim, crítica e projeto se encontram estreitamente entrelaçados. Mas o projeto não é só uma ideia, um ideal; implica, sim, um desejo, uma aspiração a realizá-lo. Desse modo, para que esse projeto não seja um simples sonho, desejo ou utopia pura, é necessário conhecer a realidade que deve ser transformada, as possibilidades que essa realidade oferece para isso, e deve-se conhecer também qual é o sujeito ou os sujeitos que podem realizar essa mudança, assim como os meios e caminhos adequados para essa realização. Assim, portanto, se a crítica leva ao projeto, a realização deste último exige conhecimento. O conhecimento não garante em si que o desejo se realize — pois essa realização não é inevitável —, mas não se pode prescindir dele para que a prática que se coloca em jogo com isso não seja uma simples aventura. (VAZQUÉZ, 2007, p.437)

4.3 Práxis: um conceito materialista, histórico e dialético

Tomando por referência as elaborações filosóficas de Marx, segundo Vázquez (2007), a práxis é, dialeticamente:

a) toda atividade prática produtiva humana, ou trabalho, que por ser também uma atividade cognoscitiva, é atravessada pela subjetividade do(s) sujeito(s) que a executa(m);

b) orientada pelo desejo de alcançar algum resultado, antes idealizado na consciência do(s) sujeito(s) que a executa(m), portanto uma ação teleológica;

c) ao ser realizada (ou objetivada) cria uma nova realidade alterando o meio natural e/ou social em que é realizada;

d) a alteração do meio de forma independente, uma vez que acontece em condições materiais e sociais determinadas historicamente, tem autonomia em relação à vontade subjetiva ou à idealização inicial do(s) sujeito(s) que a executa(m);

e) logo, por acontecer motivada por esse(s) sujeito(s) e através dele(s), também lhe(s) exerce novos processos de subjetivação e compreensão da realidade, o que culmina em diferentes experiências de aprendizagem e suas múltiplas formas de produção e/ou sistematização de conhecimento por meio de conceitos, hipóteses, teorias, leis, entre outros e na elaboração de novas práticas.

Para Konder (2018), a práxis é uma atividade “crítico-prática”:

[...] pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 2018, p.123).

Para Kosik(?), “a práxis compreende, além do momento laborativo, também o momento existencial”:

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, ?, p.204, apud. KONDER, 2018, p.134)

Portanto, ao falar em práxis, tenho em conta a atividade prática e produtiva humana, antecipada na consciência, portanto intencional, subjetiva e mediada pela elaboração teleológica e teórica que, ao ser objetivada, gera uma realidade autônoma em relação à sua teorização, que transforma o meio em que

ocorre e a subjetividade de quem a realiza, abrindo caminho para novas teorizações e práticas.

Ainda segundo Vázquez (2017), a práxis assume qualidades diferentes, a depender da relação entre o resultado ou objetivação da atividade prática no que tange à sua dimensão inovadora e/ou criativa e a consciência que o(s) sujeito(s) tem da(s) atividade(s) que realiza(m). Nesse sentido, o autor ressalta quatro características principais sobre a práxis: a) criativa ou revolucionária; b) reiterativa ou imitativa; c) espontânea e d) reflexiva. Por certo, essa divisão tem finalidade didática, tendo em vista que essas características não se reduzem a qualidades estanques. Ao contrário, a complexidade da natureza da práxis coloca essas qualidades em permanente relação, ora com mais elementos presentes, ora com outros. Ou seja, “esses vínculos não são imutáveis, dão-se no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais” (VÁZQUEZ, 2007, p.265). No entanto, elas são importantes para analisar os resultados da criação da práxis e a consciência do(s) sujeito(s) que a(s) realiza(m) sobre tais resultados.

Segundo Vázquez (2007) a característica criativa ou revolucionária da práxis é percebida na realização de processos sem precedentes de transformação do meio natural e/ou social em que é realizada. Ela rompe com o estabelecido e abre caminho para novas concepções e práticas, ao mesmo tempo que sua natureza teleológica se mantém aberta às elaborações teóricas e às intencionalidades, a medida em que se objetiva. Trata-se de uma qualidade radicalmente criativa que, embora não deixe de estar vinculada à objetivos, o faz de forma sensível às mudanças das condições materiais e históricas e, conseqüentemente, às determinações que essas mudanças geram para as possibilidades de objetivação. Por esta razão, a práxis revolucionária é formada de experiências que têm marcas imprevisíveis, únicas e não repetíveis, mas que, mesmo que não estejam escritas de antemão, não excluem certas antecipações ideais do desenvolvimento da práxis (VÁZQUEZ, 2007). Um dos exemplos apresentados pelo autor é a atividade artística, tendo em vista seu caráter criativo e de íntima relação com a subjetividade do artista/autor, mas que, uma vez objetivada, supera e impacta o meio social em que é realizada, bem como

as subjetividades daqueles com as quais está em contato de forma independente, singular, imprevisível e não repetível.

Já o aspecto imitativo ou reiterativo da práxis pode ser verificado numa realidade pré-estabelecida ou, nas palavras do autor, numa “práxis criadora já existente” (VAZQUÉZ, 2007, p.275), e tem um espaço mais estreito para a imprevisibilidade. Mesmo com essa característica a práxis não deixa de produzir impacto no meio natural e/ou social em que ocorre. Mesmo não criando uma nova realidade, ela pode ampliar ou multiplicar qualitativamente uma mudança de realidade já produzida (VAZQUÉZ, 2007). No entanto, para o autor, o aspecto negativo está nas consequências da repetição acrítica da ação que, uma vez conformada, pode tornar-se mecânica e, portanto, produzir nos processos de subjetividade menos consciência da própria potência práxis e do contexto em que ele é realizado. Como desdobramento, a “burocratização” se materializa “onde o formalismo ou formulismo dominem ou, mais exatamente, quando o formal se converte em seu próprio conteúdo” (VÁZQUEZ, 2007, p.277). À essa altura, a realidade em que o trabalho se objetiva, na sua dimensão particular e concreta, tende a ficar subjugado às universalizações ideais e abstratas, fazendo da prática o oposto de uma atividade produtiva e criativa, já que seu modo de funcionamento passa a primar pela forma racionalizada e procedimental da ação, degradando a autenticidade das relações sociais, políticas, culturais, educativas, entre outras. Vázquez dá como exemplo a prática social e política da revolução russa de outubro de 1917, que inaugurou uma forma até então sem precedentes de organização social e que, com o passar do tempo, foi se burocratizando, se degradando e se descolando dos interesses iniciais da classe operária revolucionária³⁹. Logo esse “processo de burocratização não só engloba as instituições propriamente estatais, como também, em geral, toda a vida social. Alcança também a cultura inteira e impregna todas as formas de relações entre os homens” (VAZQUÉZ, 2007, p.278).

O autor destaca que esse tipo de prática burocratizada é diferente do burocratismo. Enquanto a primeira é uma circunstância fragilizada em relação às

39) E com isso o autor reafirma — como também o fizeram e fazem tantos outros homens e mulheres anteriores a ele, contemporâneas(os) e que o precederam, entre as(os) quais me incluo — vinculado à filosofia da práxis de Marx, que existem permanentes possibilidades materiais e históricas de construir outros processos criativos e revolucionários com a finalidade de fundar novas e diferentes formas de organização social anticapitalistas.

práticas que reiteram ou reproduzem experiências antes criativas ou revolucionárias, o burocratismo, ou que chamo nesta pesquisa de “burocratização”, é próprio da realidade dos Estados capitalistas, em sua gênese e carrega a marca insuperável da manutenção dos interesses da classe dominante, pois está a serviço da relação entre as corporações privadas e o Estado, que aliena a classe trabalhadora de seu papel ativo e primordial na construção da história e da própria superação da sociedade de classes.

Outras características importantes da práxis têm relação com a consciência sobre a atividade prática. Segundo Vazquéz, enquanto o sujeito materializa sua atividade prática, seu trabalho, ou seja, enquanto objetiva seu caráter teleológico e subjetivo, o ato mesmo que realiza lhe dá uma consciência prática daquilo que está fazendo. No entanto, para além dessa consciência que se constitui sobre e no decorrer da experiência imediata, há um segundo processo de consciência, mais complexo e relacionado com outros aspectos não imediatos, embora determinantes para as condições em que se dá sua atividade prática: a consciência da práxis. Para o autor, uma está em relação com a outra, embora não sejam da mesma qualidade. É possível, por exemplo, que o sujeito seja consciente do trabalho que realiza, no sentido de saber executá-lo, ou seja, que tenha uma consciência prática sobre ele sem que o relacione de forma mais contextualizada com as condições materiais e históricas em que o faz. Nesse sentido, somente a partir dessa segunda qualidade de consciência, a consciência da práxis (“a autoconsciência da prática” nas palavras de Vázquez) é que se torna possível compreendermos a práxis como espontânea ou reflexiva. “Para qualificar de espontânea ou reflexiva a práxis, levamos em conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desdobrando, consciência elevada em um caso, baixa ou quase nula em outro” (VAZQUÉZ, 2007, p.294)

A práxis assume um caráter cada vez mais reflexivo à medida em que o(s) sujeito(s) compreende(m) a função histórica-social do trabalho que realiza(m), bem como seus limites e possibilidades como classe trabalhadora, em relação a uma perspectiva de superação das condições e das relações de produção do sistema capitalista. Segundo Vázquez(2007, p. 296):

Nesse sentido, diz Marx que ‘a humanidade sempre se propõe os objetivos que pode alcançar’, mas com isso não

se quer dizer que ela apenas formule metas ou problemas cuja solução já esteja dada de antemão, mas sim que, em virtude das exigências do próprio desenvolvimento histórico-social, com a formulação do problema já está dada a possibilidade de sua superação.

Por sua vez, a característica espontânea da práxis tende a ser reconhecida nos processos em que essas condições antes citadas, a autoconsciência da prática e a compreensão de sua função social e histórica, não sejam, em princípio, tão consideradas para determinar uma ação. Não que isso revele qualquer irrelevância desses aspectos, ao contrário, justo por serem tão importantes para uma prática consequente e alinhada a objetivos e projetos, a práxis espontânea, ao secundarizar em maior medida essas informações e suas correlações, demonstra-se menos qualificada quanto à capacidade de leitura e análise da realidade, ainda que seja subjetivamente comprometida com sua transformação.

No entanto, reafirmo a importância de não encerrar essas características como qualidades absolutas ou estanques, e sim tomá-las como mais alguns elementos que podem ajudar a nos compreendermos como sujeitos autores de nossa história. Uma vez que a práxis é um processo complexo e dinâmico que, a depender da atividade prática em questão, pode ser uma experiência individual ou coletiva, de natureza produtiva, social ou artística, ela pode assumir um caráter criativo ou revolucionário, ou ser reiterativa, ou até mesmo desfiliar-se da qualidade de práxis para ser não menos do que uma prática burocrática. Nessa dinâmica, é uma experiência atravessada por aspectos ora mais reflexivos, ora mais espontâneos, que no fim não se anulam necessariamente, mas geram as condições e contradições para torná-la o que ela pode ser, diante das condições subjetivas, materiais e históricas daquele(s) que a(s) realiza(m). Sabendo disto Vazquéz reitera que :

Do que está seguro é que se as pessoas são feitas pela história, também a fazem: se a humanidade tivesse se mantido alijada da práxis revolucionária, há tempos já teria desaparecido. (VAZQUÉZ, 2007, p.342)

4.4 Por uma Práxis do Fazer Socioeducativo

O movimento de (re)construção metodológica em curso na UAMA-Paranoá me levou a buscar na categoria da práxis uma possibilidade de compreensão dessa experiência. Foram muitas as mudanças que esse movimento gerou: a experiência com o Cine UAMA, uma perspectiva mais espontânea de intervenção na realidade da Unidade em relação ao atendimento socioeducativo, que aos poucos foi se complexificando e contribuindo para criar condições objetivas de outras experiências em grupos; os avanços que esses grupos trouxeram para a experiência socioeducativa como estabelecer outras relações com diferentes lugares da comunidade e do DF, como a quadra de esportes e espaços culturais; o processo intencional de construção e reconfiguração dos processos de trabalho e do espaço físico da Unidade; bem como as mudanças nas relações interpessoais e, sobretudo na relação de vínculo, convivência e construção de novas possibilidades com a equipe de trabalhadoras(es), as(os) adolescentes, jovens e suas famílias, mudando, por consequência, a cultura institucional da UAMA-Paranoá. Enfim, toda essa riqueza de experiências me fez compreender que a práxis é uma importante chave de leitura para olhar o que vem sendo construído nesses últimos três anos; compreender com mais elementos seus limites e possibilidades e, sobretudo, a potência mobilizadora para além do cotidiano de trabalho, mas de sua relação crítica com a política pública da Socioeducação e as possibilidades concretas de qualificar os movimentos de luta do seu campo de disputas, à serviço de uma perspectiva emancipadora, tanto para as(os) filhas(os) da classe trabalhadora que são submetidas(os) à ela, quanto para as(os) trabalhadoras(es) que a operam.

Esse movimento de (re)construção partiu da necessidade, identificada por todas(os) as(os) trabalhadoras(es) da Unidade, de tentar superar o “atendimento ambulatorial”, em momentos distintos de suas trajetórias profissionais, que culminou num movimento coletivo de esforços e de abertura à reinvenções, sobretudo, investindo no trabalho em equipe. Segundo a definição de Eva, o “atendimento ambulatorial”:

Consistia basicamente da gente acolher o menino, trazer uma lista de questionamentos sobre a vida dele, a família, algumas questões próprias do cotidiano dele e depois ficar

seis meses buscando esse menino, entre aspas “caçando ele”, pra que ele comparecesse na Unidade, pra gente de alguma forma fazer perguntas também muito repetitivas, de como tava a escola, se tinha mudado alguma coisa no cotidiano dele ou não, se ele tinha feito o que a gente tinha pactuado antes do plano de atendimento individual, e aí era assim o trabalho.

Na perspectiva alienante que o burocratismo dos processos de trabalho determina às instituições, o “atendimento ambulatorial”, pelo caráter individualizante que tem, acaba por reforçar práticas que isolam não só as(os) adolescentes, jovens e suas famílias na relação com a Unidade, restringindo seu contato com um número reduzido de profissionais, mas reproduz também o isolamento das(os) próprias(os) profissionais entre si, uma vez que enfatiza discursos e práticas pautados na perspectiva da autossuficiência, como se cada trabalhadora(or) pudesse lançar mão de instrumentos e abordagens prescritos, sob uma herança positivista, para dar conta da “regeneração moral” das(os) meninas(s) que atende. Em caso de “fracasso” dessa empreitada, não resta dúvida sobre a culpa dos indivíduos, sejam as(os) profissionais que não alcançaram os resultados esperados, mas sobretudo, as(os) adolescentes, jovens e famílias, que não se esforçaram o suficiente para mudarem de vida.

Ao mesmo tempo, era ponto pacífico que a equipe considerava a importância, e o direito, da(o) adolescente, jovem e família, à um acompanhamento que respeitasse singularidades, acolhesse as demandas particulares e as contemplasse no planejamento das ações a serem desenvolvidas ao longo da medida, garantindo em todo esse processo, o sigilo. Parecia explícito para todas(os) que nunca se tratou de colocar em oposição a exclusividade de uma abordagem individualizada com a de uma coletiva, mas sim de superar a cultura que engessava possibilidades de transitar entre a valorização das singularidades e a valorização do potencial grupal, sobretudo pela crítica que cada uma(um), à seu modo, fazia/faz sobre a forma de enxergar o público atendido, em síntese, sujeitos cujas trajetórias, escolhas e singularidades estão emaranhadas num nó entre as muitas “questões” que dizem respeito à todas(os) nós, enquanto classe, e que o Estado tenta mediar pela socioeducação. Assim, o trabalho em equipe foi respondendo à capacidade

de ser “orientado pela perspectiva de totalidade, com vistas a situar o indivíduo nas relações sociais que têm papel determinante nas suas condições de vida” (CFESS, 2011 apud FUNCK, OLIVEIRA e SCLICHTING, 2018, p. 158).

Dito isso, o movimento foi levando ao reconhecimento de que esse olhar mais amplo e coletivo sobre as possibilidades de atendimento acabava por englobar, necessariamente, todos os demais processos de trabalho que envolviam a execução das medidas socioeducativas. Ir para além do “atendimento ambulatorial” era compreender um trabalho interdisciplinar na socioeducação (FUNCK, OLIVEIRA e SCLICHTING, 2018), constituído na complexidade e nas contradições de um conjunto de práticas, concepções político-pedagógicas, intencionalidades, relações interpessoais, demandas procedimentais e relações interinstitucionais. Ou seja, um “fazer” socioeducativo que se constitui de forma dialética e dialógica, por meio de aspectos objetivos e subjetivos, saberes e ações compartilhados entre trabalhadoras(es), adolescentes, jovens e comunidade, mas orientado pelo compromisso ético e político de compreender criticamente o contexto histórico e material determinado onde esse trabalho acontece, afim de ser um “fazer” à serviço da construção de experiências emancipadoras⁴⁰.

Por meio do exercício contínuo de criar um hábito coletivo, que promovia a “autoconsciência da prática e de sua intencionalidade política e social”, o “fazer” socioeducativo em movimento na (re)construção metodológica na Unidade foi se alinhando à princípios político-pedagógicos e base metodológica críticos (ZANELLA, 2012, 2018), pois eram críticos à lógica desumanizante e violenta, em suas diferentes formas de expressão, sobretudo, do burocratismo das relações. Isso impactou na forma como passou a ser concebido o trabalho em equipe, incentivando mais relações de trocas de saberes entre profissionais, acolhendo as demandas e desejos das(os) trabalhadoras(es) na formulação de

40) Sobre a relação entre educação e emancipação política e humana ver Tonet (2012). Mesmo considerando as diferenças estruturais entre ambas, como bem explicadas pelo autor, escolho utilizar a expressão “experiências de emancipação” como uma finalidade da práxis socioeducativa por entender que entre o debate por ele proposto e a construção de práticas concretas no âmbito do fazer socioeducativo, estão condições históricas, políticas e ideológicas determinantes insuperáveis no âmbito de uma política social como essa. No entanto, como bem apontado por ele em palestra de abertura do evento 1º Encontro de Educação “Emancipação Política x Emancipação Humana” na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, em 22 de novembro de 2017 as práticas educativas (e aqui estendo essa compreensão para as práticas socioeducativas), pelo exercício da práxis, podem ser experiências potencialmente emancipadoras, e assim ajudarem a construir caminhos de organização da classe trabalhadora.

atividades que também lhes despertasse interesse, ou que já tivessem conhecimento e vontade de compartilhar com a equipe e o público, além de desenvolver a escuta ativa dos interesses do público para o desenvolvimento das atividades ao longo da experiência socioeducativa. Foi então que a equipe se debruçou, desde meados de 2017, em elaborar, implementar e avaliar atividades, a partir de diferentes propostas e modelos que reunissem desde a vinculação, a elaboração do PIA, os atendimentos individuais e em grupos, e o acompanhamento familiar, observando que essa modificação determinava uma mudança de se reconhecerem como uma equipe implicada em desenvolver processos de trabalho cada vez mais dialógicos, corresponsáveis, conscientes dos limites institucionais e estruturais que a política social apresenta e, mais do que isso, da disposição da equipe em fazer enfrentamentos e construir possibilidades. Como bem enfatiza Eva:

Essa metodologia que a gente vem propondo é uma metodologia dinâmica, é uma metodologia criativa, é uma metodologia de saúde pra todo mundo, porque todo mundo trabalha, todo mundo integra, os adolescentes são de todo mundo e isso faz com que a gente não fique agendando um jovem pra ele não vir na Unidade e a gente não ter o que fazer. Fingir que trabalha, né. Essa proposta de trabalho ela é muito mais enriquecedora pra todo mundo. Dá trabalho! Desafia, dá trabalho, mas ela tá à serviço do jovem e da família dele e do adolescente.

Como principal abordagem para construir propostas pedagógicas progressistas que pudessem promover experiências socioeducativas emancipadoras, ou seja, que promovessem cada vez mais a conscientização dos sujeitos sobre si, sobre as relações sociais nas quais está inserido, a partir de condições históricas e materiais determinadas, a equipe passou a valorizar ainda mais a dinâmica de convivência entre todos os sujeitos envolvidos no cotidiano de trabalho, incluindo a busca ativa por parcerias da comunidade e de outras instituições. Para tanto, os grupos foram os dispositivos socioeducativos mais utilizados nesse processo (RODRIGUES, 2014).

Sabe-se que, historicamente, a produção do conhecimento sobre grupos é marcada pela contribuição de diversos campos e abordagens teóricas. Sua

origem está situada no campo da psicologia que, por sua vez, apresenta um panorama diverso de conceitos e, por consequência, de abordagens e metodologias. Para fins desta pesquisa, as contribuições de Rodrigues (2017) são a principal referência na compreensão de grupo enquanto dispositivo socioeducativo “que proporciona encontro com alteridades, diálogo, negociação de sentidos e construção compartilhada de significações” (RODRIGUES, 2017, p. 29).

A elaboração desta compreensão se deu pela experiência da autora como trabalhadora do SSE-DF e, a partir de então, como pesquisadora de sua prática, mais especificamente no atendimento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de Meio Aberto no DF. Uma das contribuições mais relevantes para a construção do conceito apresentado por Rodrigues (2017) parte da abordagem sociopedagógica dos grupos, muito difundida pelo diálogo entre o contexto educativo e a Psicologia Social Comunitária.

Sobre a origem da abordagem socioepedagógica dos grupos, Rodrigues (2017) nos explica que:

Conforme contextualizam Borges, Batista e Dalla Vecchia (2011), em um cenário de intensa mobilização social e resistência aos governos ditatoriais da América Latina do final da década de 1970 (Brasil, El Salvador, Colômbia, Venezuela etc.), emergiu uma formulação fundamentada no materialismo histórico e dialético de análise e intervenção grupal. Seus principais autores, Silvia Lane (1984) e Ignacio Martín-Baró (1989), privilegiaram uma visão do grupo como condição para conhecer o ser social, para apreender esse ser social como ser histórico e para promover toda ação transformadora na sociedade. (RODRIGUES, 2017, p. 25).

Logo, a abordagem socioepedagógica difundida no campo da Psicologia Social Comunitária compreende a relevância do grupo como forma de intervenção em contextos constituídos por sujeitos vulnerabilizados socioeconomicamente. Nesse sentido, destaca-se o “caráter pedagógico e emancipatório desses grupos, compreendidos como espaços de vivência,

compartilhamento de experiências, produção conjunta de saberes e ressignificação” (RODRIGUES, 2017, pp. 27 e 28).

De acordo com a fundamentação materialista histórica e dialética que Rodrigues (2017) e os autores nos quais ela faz referência apresentam, as análises das experiências de grupo precisam ser feitas considerando uma dimensão processual em que estes são construídos, a partir da relação cotidiana entre aspectos individuais e coletivos. Deste modo, por meio da práxis, os elementos que emergem da espontaneidade, da subjetividade e singularidade das relações estabelecidas entre os sujeitos são colocados em diálogo intrínseco (MARTÍN-BARÓ, 1989 apud RODRIGUES, 2017) com aspectos estruturais da sociedade, a partir dos estranhamentos, das contradições e das problematizações que o grupo constrói. É deste processo que novas experiências de subjetivação, aprendizados, ações e intervenção na realidade acontecem.

O uso dos grupos como dispositivo para construir novas possibilidades do fazer socioeducativo — compreendendo tanto as atividades de acompanhamento das medidas para as(os) adolescentes e jovens, quanto as formas de organização da equipe entre si para darem conta dos processos de trabalho decorrentes — trouxe experiências concretas de criação e fortalecimento de vínculos entre as pessoas. Assim, as experiências concretas de convívio e reflexão sobre as condições do contexto histórico e material em que se trabalha e vive, que valorizem interesses e desejos dos sujeitos envolvidos na experiência, com vistas a intervir na realidade, se tornaram a principal aposta da equipe da UAMA-Paranoá para buscar caminhos de promoção do desenvolvimento humano na experiência socioeducativa (COSTA, 2014; BERNARDES, 2010).

Segundo Bernardes:

O desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização. [...] Tal concepção nos reporta à tese marxiana de que a vida em sociedade é que determina a consciência e a conduta do homem, e não o seu inverso. Na objetividade da vida em sociedade, como construção histórica e produto de

múltiplas determinações, é que o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se. (BERNARDES, 2010, p. 300)

Nesse processo, a equipe pareceu compreender que para a experiência socioeducativa produzir algum significado para a(o) adolescente, jovem ou família, é preciso problematizar o sentido que o trabalho socioeducativo tem para a sociedade, em especial dentro da cultura reproduzida no próprio sistema. Seu caráter de controle, punição e contenção reproduz sobre os sujeitos que dele participam, um sentido igualmente punitivo. A práxis, na medida em que problematiza as bases dessa concepção, pode abrir caminho para a consolidação de práticas que rompam com essa lógica alienante. Além disso, ao fazer tais problematizações, a partir das experiências de trabalho em grupo, as(os) trabalhadoras se colocam num lugar de participação, do “fazer junto” e de serem afetadas(os) pela relação de sociabilidade que se estabelece. Trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento humano não só focada no processo da(o) adolescente, jovem ou família, mas de todos os sujeitos em relação. Isso leva à problematização dos papéis profissionais e à possibilidade de ressignificação da cultura instituída no sistema.

Assim, o homem se forma e se transforma no processo de humanização, assim como forma e transforma a realidade a que pertence. Compreender o homem nessa concepção dialética, histórica e social do ser é determinante no processo de superação, ainda que parcial das condições alienantes em que vivemos na sociedade contemporânea. Pode-se dizer ainda que seja a condição essencial para que o indivíduo se compreenda e compreenda aos demais não como indivíduos isolados, mas como produto de uma sociedade que se organiza a partir de interesses particulares instituídos historicamente. (BERNARDES, 2010, p. 312)

Por fim, um grupo que precisa ser destacado nesse processo de práxis é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Socioeducação (GEPDHS). Quase toda a equipe da UAMA-Paranoá que participou da pesquisa já integrou o grupo e desenvolveu com ele uma relação

de vínculo que foi fundamental para o necessário processo de aprendizado e construção teórica, a partir das reflexões e estudos sobre a prática socioeducativa, conforme aponta Olga:

[...] e aí não tem como não mencionar o grupo da Socioeducação, o da Cynthia. Esse grupo começou na Internação em Planaltina. E aí foi se estendendo. E ele trouxe uma reflexão muito importante do que é o nosso fazer profissional, né, de entender o nosso perfil como educadores! Além de ser a assistente social, a psicóloga, a pedagoga, o ATRS, somos educadores. Temos uma prática em comum. Não tem como não desvincular dessa reflexão teórica que a Universidade proporciona, sem falar dos anos de práticas né, que você vai amadurecendo e vai experimentando diversas coisas, então é um processo mesmo.

Além de suas contribuições para o campo teórico e prático que tanto nutriu as(os) trabalhadoras(es) da UAMA-Paranoá em muitos momentos ao longo do período pesquisado, a sua própria história de constituição como um grupo é uma práxis em si, dada a sua origem, o seu processo de consolidação e as contribuições que tem dado para o debate técnico-científico sobre a socioeducação.

Em 2012, trabalhadoras(es) do SSE-DF, inicialmente da Unidade de Internação de Planaltina, motivados pela necessidade de dialogarem e compreenderem sobre a complexidade e as especificidades de suas atribuições no atendimento socioeducativo, buscaram contato com a Prof.^a Dra. Cynthia Bisinoto, psicóloga e professora da Universidade de Brasília, do campus de Planaltina, para mediar encontros de estudos. A partir de então, o grupo se manteve em funcionamento, passando por diferentes configurações tanto em relação ao perfil de participantes, que passou a ser também de servidoras(es) das demais medidas (meio aberto e semiliberdade), quanto em proposta de funcionamento, desde encontros para leituras e debates de temas específicos, até encontros de produção de conteúdos, realização de cursos e eventos acadêmicos.

No entanto, de 2012 a 2016, o grupo funcionou em certo grau de informalidade, em razão da demora na execução dos processos burocráticos e direcionamentos políticos institucionais necessários à sua oficialização. Como consequência, ao longo dos anos, alguns(mas) trabalhadoras(es) interessadas(os) acabavam inibidas(os) de se ausentarem de suas Unidades para os encontros de estudo, pois a participação era compreendida em muitos locais como “falta” ao trabalho. Apenas em outubro de 2016, com a assinatura de um acordo de cooperação entre a então SECRIANÇA e a UnB, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Cynthia Bisinoto, trabalhadoras(es) do SSE/DF puderam aderir ao grupo, agora batizado como GEPDHS, sem maiores constrangimentos, uma vez que estava assegurado publicamente que as horas de estudos eram horas de trabalho.

O GEPDHS, de modo geral, sempre teve como característica peculiar ser um lugar de reflexão e problematizações sobre o SSE-DF, a partir da abertura e sensibilidade às demandas de estudo das(os) participantes de cada período. Ao mesmo tempo, era também um espaço de convivência, escuta e acolhimento entre seus integrantes, lugar de compartilhar relatos e experiências sobre dificuldades, conquistas e toda a sorte de assuntos que atravessavam o cotidiano de trabalho.

De 2012, ano de surgimento do grupo de estudos, até 2015, a SECRIANÇA executava sua política de capacitação de servidores do SSE-DF “de forma esparsa, desarticulada, sem formação continuada e sem um órgão que centralizasse e integrasse as ações de capacitação” (GDF, 2018). Assim, o GEPDHS, ainda que sujeito à informalidade institucional durante aproximadamente cinco anos, foi pioneiro no processo de instituir uma cultura de formação continuada para as(os) servidoras(os) do SSE-DF. Ao passo que apenas em 2014 a então SECRIANÇA passou a contar em sua estrutura com uma Gerência de Capacitação e Formação Profissional (GECAP). E somente mais tarde, em 2016 — ano de oficialização do acordo de cooperação entre GEPDHS e SECRIANÇA — foram publicadas as atribuições desse órgão, por meio do Regimento Interno da então secretaria:

I – incentivar o aperfeiçoamento técnico e institucional dos servidores que atuam no Sistema Socioeducativo;

- II – fomentar a capacitação inicial, continuada e sistemática dos servidores que atuam no Sistema Socioeducativo;
 - III – buscar parcerias com outros órgãos que venham contribuir com o desenvolvimento profissional dos servidores que atuam no Sistema Socioeducativo;
 - IV – divulgar eventos correlacionados às capacitações;
 - V – gerenciar as vagas dos cursos a serem preenchidas pelos servidores;
 - VI – certificar os cursos promovidos diretamente por esta Diretoria;
 - VII – executar outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação.
- (GDF, 2018)

Em 2015 o GEPDHS publicou seu primeiro artigo coletivo, produzido por servidoras(es) do Sistema Socioeducativo do DF em parceria com a Universidade de Brasília, fruto das muitas problematizações sobre os conflitos vivenciados na relação entre o discurso e a prática do atendimento socioeducativo, cujo título é “Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo”⁴¹.

Em 2016 o GEPDHS seguiu com seu ritmo de encontros e estudos, oscilando ainda entre número de participantes e sem uma política específica de liberação oficial das(os) servidoras interessadas(os) em suas atividades, no mesmo ano em que a SECRIANÇA continuava a fortalecer a perspectiva de desenvolvimento do Estado Penal, conforme já apontado neste texto, capacitando oficialmente 1.345 servidoras(es), com formações cujos temas já eram mais diretamente voltados para a área da segurança estrita.

Já em 2017, as(os) trabalhadoras(es) tiveram condições de participar do grupo por ter havido publicação em Diário Oficial dos nomes das(os)

41)Ver BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. Psicologia em Estudo, Maringá, v.20, n.4, p.575-585, out. /dez. 2015.

servidoras(es) contemplados com as vagas disponibilizadas⁴². Diferentemente da composição inicial de 2012, neste ano o grupo não tinha nenhum participante da medida de internação. Foram 9 servidoras e um servidor, em grande parte atuante nas medidas de meio aberto, que formavam o grupo. Este foi também o ano em que o GEPDHS planejou e realizou o 1º Simpósio Nacional em Socioeducação, evento de caráter técnico e científico cujo intuito era, inicialmente, de ter abrangência local, reunindo profissionais do SSE-DF, de escolas públicas e pesquisadoras(es) sobre a adolescência no contexto da educação e das medidas socioeducativas.

No entanto, a escolha pela realização de um evento nacional aconteceu por dois principais motivos: primeiro, a vontade do grupo em debater sobre a socioeducação para além da interlocução com o sistema judiciário, dando relevância às práticas metodológicas de atendimento e escolares. Outro motivo foi a necessidade do grupo de trocar informações e a produção de conhecimentos em âmbito nacional, por apostar na existência de experiências relevantes em todo o país que necessitavam ser visibilizadas, em contraponto ao discurso prevalente da cultura estritamente punitiva, reproduzido de muitas maneiras sobre a política da socioeducação. Foram 560 pessoas inscritas, vindas das cinco regiões do país. Como essa quantidade foi superior a esperada pela comissão de organização do evento, formada pela maioria dos integrantes do grupo e outros servidores apoiadores, além de estudantes extensionistas da UNB, e também por questões estruturais, as inscrições foram encerradas antes do prazo estabelecido. Em treze dias foram submetidos 159 trabalhos para serem apresentados. Ao longo do evento de três dias foram realizados um minicurso, quatro oficinas, vinte e uma comunicações orais, doze rodas de conversa, três conferências e apresentados trinta painéis.

42) Até então, a adesão ao grupo não restringia a quantidade de participantes, tendo em vista que não havia um grande número de pessoas. Em razão das condições já mencionadas, muitas(os) trabalhadoras(es) não se arriscavam a negociar individualmente em suas unidades as condições de participação no GEPDHS, o que gerava entre 5 a 10 participantes frequentes. Já em 2017 houve a intervenção da então gestão da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo sobre o número de vagas do grupo, já que as(os) servidoras(es) estariam autorizados oficialmente a participarem. Como estratégia da gestão de limitar esse número, falou-se até na proposta de até 2 servidores por medida socioeducativa. Por fim, foi acordado um número de 10 participantes.

Apesar desse importante passo na construção de um diálogo de caráter técnico e científico em âmbito nacional sobre a socioeducação, que construiu uma abordagem rica sobre a complexidade da execução dessa política pública, a partir do

[...] atendimento socioeducativo oferecido aos adolescentes em cumprimento de medida, incluindo as metodologias e experiências de intervenção com adolescentes, o trabalho intersetorial e em equipes interdisciplinares, o plano individual de atendimento, as atividades coletivas e em grupo, a avaliação e elaboração de relatórios, tudo isso com a participação de adolescentes egressos, agentes, especialistas e gestores socioeducativos. [...] o processo de escolarização dos adolescentes e na prática pedagógica, incluindo algumas iniciativas educativas diferenciadas, a organização do trabalho docente, a implementação de diretrizes pedagógicas específicas à realidade socioeducativa, o sucesso escolar e o acompanhamento da escolarização em meio aberto. [...] temas transversais ao atendimento e à prática pedagógica como raça, gênero e sexualidades, a formação continuada dos profissionais que atuam na Socioeducação, as concepções de desenvolvimento humano, a criminalização da juventude pobre, a questão das drogas, a saúde mental dos profissionais socioeducativos.

Durante a mesa de abertura do Simpósio, o então Secretário de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventudes do DF afirmou que “A gente tem hoje **diferentes conhecimentos e opiniões** sobre a melhor maneira de se fazer a Socioeducação, **e todas elas estão certas**. É preciso agora **avançar para a práxis**, para a efetividade prática na realidade com os adolescentes. [...] Sobre **temas polêmicos**, é preciso saber **entrar em consensos**”. Ele se referia à histórica divergência de práticas e discursos sobre o fazer socioeducativo, que arrasta equivocadamente para uma polarização rasa de grupos que se alinham à perspectiva ideológica da segurança contra aqueles

que se alinham à perspectiva de defesa dos direitos humanos. Como já visto, essa pseudo-polarização, na verdade, expressa a gênese das “questões” que fundam a política da socioeducação. Portanto, não se trata da disputa entre opiniões ou conhecimentos, mas da lógica estrutural de como o Estado media as contradições que o capitalismo gera, entre as quais está a fragmentação cada vez maior da classe trabalhadora, ao reforçar a crença de que a cultura institucional é feita apenas das escolhas de caráter moral dos profissionais.

E foi diante desse cenário explicitamente contraditório que a SECRIANÇA prosseguiu conduzindo sua política pública pautada muito além de “opiniões”, mas pela defesa de um projeto cada vez mais alinhado com a Segurança Pública, a exemplo das que ocorreram com a Diretoria de Penitenciárias e Operações Especiais e da Escola Penitenciária da Academia de Polícia Civil do DF para a realização dos cursos daquele ano (GDF, 2018).

Em 2018 o GEPDHS foi listado oficialmente como um dos parceiros para o desenvolvimento de ações de capacitação na SEJUS/DF, atual Secretaria, para onde a pasta da socioeducação no DF foi, mais uma vez, transferida. Na ocasião, existiam duas turmas do curso “O Fazer Socioeducativo – Diálogo e Reflexões”, realizado pelos integrantes do grupo para colegas servidoras(es) do SSE-DF nos meses de agosto e novembro, respectivamente.

Foi no meu processo de reaproximação com o GEPDHS, em 2018, que participei do curso “O Fazer Socioeducativo”, o que me inspirou para a escolha do título da pesquisa. E foi também quando realizei mais duas marcantes voltas na espiral: a primeira foi compreender a importância para o processo do fazer etnográfico, que eu desenvolvia ao estar em um espaço grupal de estudo e reflexão, no qual minhas problematizações teóricas inevitavelmente, em muitos momentos ignoravam a complexidade rica e dinâmica do cotidiano. No grupo elas eram constantemente ressignificadas pelo compartilhamento das experiências práticas de meus colegas, por meio de seus olhares singulares e subjetivos. Além da troca com meus pares, estar no grupo também me dava mais elementos sobre a complexidade do cenário atual do Sistema, já que as experiências deles me ajudavam a compreender as conexões dos elementos da conjuntura política em âmbito local e nacional. A segunda volta me fez retomar as reflexões sobre a pesquisa na UAMA-Paranoá a partir de outro ponto de vista: ouvir meus colegas lotados em diferentes unidades do Sistema, onde

executavam o trabalho com medidas em meio aberto, semiliberdade ou internação. Retomar o diálogo com eles foi uma forma de me provocar a estar sensível para perceber as diferenças entre a realidade que eu pesquisava na UAMA-Paranoá e das demais Unidades. É que, muitas vezes, as problematizações que ouvia nos espaços de discussão do GEPDHS evidenciavam contextos de precariedade e impedimentos de toda ordem que, aparentemente, a UAMA-Paranoá não vivenciava mais, ou em menor intensidade diante dos recursos que a equipe lançava mão para desenvolver o trabalho. Refletir com mais elementos sobre esses contrastes foi importante para que eu pudesse compreender mais a fundo meu objeto de estudo. Além disso, como colegas da UAMA-Paranoá também frequentavam o GEPDHS nesse período, foi bastante importante vê-las(os) em outro contexto de grupo, refletindo sobre suas práticas na relação com colegas de outras Unidades.

5 Análise dos dados

Para a análise dos dados, proponho uma discussão a partir da categoria da práxis, considerando suas especificidades e os seus desdobramentos para uma práxis do fazer socioeducativo. Para tanto, busquei ler os conteúdos apresentados pelas(os) participantes da pesquisa a partir de um roteiro orientador. Sendo objeto da pesquisa (o movimento de (re) construção metodológica da UAMA–Paranoá) uma experiência em fase de construção, o uso das entrevistas semiestruturadas contribuiu para que eu pudesse contemplar assuntos que considerava relevantes mas não impediu que outros temas emergissem, segundo o interesse das(os) participantes.

Transcrevi pessoalmente todas as entrevistas e as reli, como forma de assimilar os conteúdos para organizá-los em temas. Ao longo das leituras, selecionei os trechos mais significativos, tanto por terem conteúdos convergentes entre as entrevistas, quanto por estarem relacionados ao roteiro orientador. Desses trechos, selecionei frases de referência e, em seguida, as transformei em expressões ou palavras-chave, como forma de aglutinar os trechos em temas. Foram elencados nove temas gerais: “organização de trabalhadoras(es)”, “concepção socioeducativa”, “formação continuada”, “equipe”, “espaço físico”, “exemplos de experiências”, “metodologia”, “gestão” e “relações entre UAMA, Unidades do SSE-DF, demais instituições e comunidade”. Relacionei esses temas com os conteúdos dos diários de campo e aglutinei os conteúdo em quatro subcapítulos, em que discuto: a) das motivações das(os) participantes para a construção do processo vivido e as principais características que o constituíram; b) os principais elementos político-pedagógicos que o nortearam; c) o processo histórico de (re) construção metodológica até a fase atual em curso; d) os impactos que esse movimento gerou na rotina de trabalho e nas relações estabelecidas com o público atendido pela Unidade. Os subcapítulos, além dos temas gerais, dialogam com assuntos já abordados ao longo do texto, em especial com as “questões” da socioeducação; por isso, referências utilizadas anteriormente são trazidas para complementar as análises.

Por fim, busquei chegar a uma compreensão aproximada desses temas pelo esforço de refletir sobre os conteúdos compartilhados pelas(os) participantes da pesquisa a partir de como me contavam sobre suas experiências concretas de trabalho, marcadas por suas subjetividades, intencionalidades, ações e produção de conhecimentos, em relação indissociável destes com a conjuntura histórica, material e cultural na qual foram elaborados.

Assim, parto de uma abordagem interpretativa crítica dos registros etnográficos do diário de campo e das entrevistas realizadas (CORREIA, 2009; FISCHER, 1982; MINAYO, 2010; URIARTE, 2010), considerando as(os) participantes em suas dimensões subjetiva, histórica, material e cultural (BERNARDES, 2010; FREITAS, 2002) por meio da práxis que construíram (VÁZQUEZ, 2007; KONDER, 2018), sobretudo a partir do trabalho de atendimento em grupo no contexto socioeducativo (RODRIGUES, 2017).

5.1 Acho que a gente não sabe exatamente para onde vai, mas já sabemos para onde não queremos mais voltar. Sobre as contradições do “atendimento ambulatorial” como uma expressão da burocracia institucional e o movimento de construção de um Programa de Atendimento Socioeducativo na UAMA-Paranoá.

[...] Então, a experiência parecia bem clínica, né. Aquela coisa individual, atrás da mesa. [...] tinham alguns meninos que eu via que a coisa não andava e eu não tinha muito, assim, a criatividade do que fazer. Eu ficava marcando atendimento porque tinha que atender e a gente conversava. [...] a grande maioria fica ali naquela coisa de, sabe, cumprir porque tem que cumprir, porque tem que ir, mas aí você vê uma desesperança no menino, aí você tenta falar alguma coisa mas parece que essa esperança não vem, porque é só na fala, não atinge, não chega.

Enquanto a Isabela me contava sobre os seus primeiros anos de trabalho com atendimento no SSE-DF, era fácil pensar numa cena para caber aquela história: uma sala pequena, uma mesa, duas cadeiras, uma de cada lado, o profissional e a(o) adolescente ou jovem sentadas(os), cada qual em seu “devido lugar”, a desesperança no tom de voz de cada uma(um) delas(es), ou na forma de olhar e muitas vezes não conseguir ver o que acontecia para além da cena aparente, a constrangedora falta de criatividade para fazer algo a respeito, ou, muitas possível, a triste constatação de que não havia algo relevante a ser feito naquelas condições.

Cenas como essa foram muito comuns na rotina de trabalho na UAMA-Paranoá por muitos anos. Mas não só. Minhas(meus) colegas descreviam com facilidade outros episódios em que vivenciaram situações semelhantes às que Isabela me contou, mesmo enquanto estavam em outras Unidades do SSE-DF. E todas(os) usaram a mesma expressão para nomear as experiências: “atendimento ambulatorial”. A expressão, que vem acompanhada de outras palavras do universo médico para descrever um conjunto de

procedimentos e instrumentos comuns à rotina do atendimento socioeducativo, nos dá uma dimensão de como essa política social é significada no cotidiano da racionalidade institucional como forma de intervenção no “mal ou na doença” manifestada por um indivíduo, afim de “saná-la”.

O processo histórico de desenvolvimento da racionalidade burocrática nas políticas de penalização de adolescentes e jovens no Brasil conta com os saberes do campo médico pelo menos desde o primeiro Código de Menores, de 1927. Desde então, profissionais da área fazem parte do corpo estendido de juízes da normalidade (FOUCAULT, 2007) para auxiliar o sistema jurídico na definição da condição de irregularidade do público institucionalizado por meio de pareceres, avaliações e diagnósticos (LYRA, 2013). Trata-se de uma herança ainda muito presente no cotidiano. Como diz, Clarice:

“Até hoje a gente utiliza prontuário, enquanto higienismo. A gente tem o próprio termo atendimento, isso tá incorporado na nossa prática do dia a dia, né. Na perspectiva de recuperação, o próprio termo de ressocialização! Tá incorporado na nossa prática do dia a dia e que não passa só por concepção. As vezes sutilmente, até quem tem uma concepção [diferente] e defende, na hora ali da abordagem, vai ser uma abordagem ainda muito enquadrada, né? Então eu acho que esse tipo de cultura ainda tá muito impregnada mesmo, sabe? Atendimento individual, gente?! O quê que é atendimento? Parece um atendimento clínico mesmo!”.

Além da expressão “atendimento ambulatorial” estar muito presente no “texto” sobre a cultura institucional burocratizada do SSE-DF, da qual as(os) participantes da pesquisa compartilham, suas implicações para o cotidiano de uma Unidade são muitas. Em primeiro lugar, destaco a perspectiva individualizada que ela imprime sobre a forma de realizar os processos de trabalho. Um exemplo prático desse fato na UAMA-Paranoá era a cultura de distribuição dos prontuários das(os) adolescentes e jovens a serem atendidos por técnicos de referência. Apesar dessa prática ser fundamentada na Resolução SINASE, que teve por objetivo orientar a vinculação de até 20 adolescentes por profissional como forma de evitar sobrecarga de trabalho, dentro de uma lógica de atendimento em equipes multidisciplinares, no cotidiano, essa diretriz, por si só, ou seja, desvinculada de uma efetiva cultura de atendimento em equipe, acabava por implicar numa dinâmica em que cada profissional se tornava responsável por todas as etapas do acompanhamento socioeducativo de seus respectivos 20 “casos”: acolhimento, atendimento e avaliação. Conforme bem pontua Simone:

O lugar comum que eu aprendi quando eu entrei no sistema é esse ambulatório mesmo, essa coisa do “meus meninos”, né. Que eu que tenho que dar conta de tudo em relação a eles e que o trabalho, a forma de interagir com eles, era eles vindo aqui pra um atendimento, numa sala e aí a gente vai fazer uma conversa, que é muito de saber como é que tá a vida, como é que tá na escola, se ele tá estudando, se não tá estudando. E isso, assim, individualmente. E aí eu tinha a minha carga de saber se um adolescente tá vindo aqui, de quanto em quanto tempo. Aí, se ele não vem eu que tenho que chamá-lo pra vir conversar comigo. Então ele fica muito centrado no profissional, né. Essa interação, ela é só com o profissional.

Murilo é o trabalhador mais antigo da UAMA-Paranoá. Segundo ele, uma das coisas que mais lhe chamou atenção no início de sua trajetória profissional foi ter percebido que “o trabalho era muito mais feito com as visões pessoais de vida de cada um, com a experiência de cada servidor, o que cada servidor queria contribuir, mas que inexistia, como inexistiu até hoje, um programa de atendimento”. Assim, outro aspecto do “atendimento ambulatorial”, também decorrente da excessiva individualização dos processos de trabalho, é a perspectiva da discricionariedade das ações desenvolvidas no acompanhamento das medidas socioeducativas.

Em que pese todo o avanço no campo jurídico com a Doutrina da Proteção Integral – em grande parte provocado pela luta dos movimentos sociais, vale ressaltar - que culminou na promulgação do ECA em 1990, e da consequente organização da política de atendimento socioeducativo, provocada por sua vez pela construção da Resolução do SINASE em 2006 e do sancionamento da Lei 12.594, conhecida por Lei SINASE em 2012, pesa à característica da discricionariedade o fato de que a política socioeducativa, historicamente, é marcada por projetos de Estado que a objetivam pelo viés punitivista e/ou assistencialista, conforme já vimos. Esse conjunto de fatores determina, em grande medida, as dificuldades para a mudança de uma cultura institucional. No SSE-DF, por exemplo, logo após a publicação da Lei SINASE, houve a construção e publicação, em 2013, dos projetos político-pedagógicos para todas as medidas⁴³, nitidamente pautados pela prevalência da perspectiva pedagógica sobre a sancionatória, conforme disposto no ECA, e pelos

43) Os PPPs das medidas socioeducativas do DF previam, em seu texto de 2013, uma periódica atualização, como forma de suas diretrizes serem mantidas vivas e propositivas, à realidade das Unidades e da conjuntura na qual o SSE-DF está inserido. No entanto, do seu lançamento até a data de publicação desta pesquisa, os documentos não foram atualizados.

princípios e objetivos instituídos pela Lei SINASE. Mas ainda assim, segundo colegas da equipe UAMA-Paranoá, o Sistema carecia de um direcionamento mais efetivo em relação ao cotidiano de trabalho, como forma de dar concretude ao que pautava os documentos e limitar a influência da perspectiva discricionária sobre o acompanhamento socioeducativo.

Desde quando chegou à Unidade, Murilo disse que a nomenclatura do cargo que ocupa atualmente como especialista socioeducativo já passou por três mudanças diferentes. “Quando eu entrei eu era assistente superior em serviços sociais, como era chamado na época. Depois especialista em assistência social e, atualmente, especialista socioeducativo”. Ainda assim, independentemente do nome do cargo e da função, era muito comum que as(os) trabalhadoras(es) tivessem o primeiro contato com algum processo formativo para desenvolver suas atividades a partir do que lhes era ensinado pelos colegas mais antigos no cotidiano de trabalho⁴⁴, reforçando o caráter da discricionariedade. O próprio Murilo contou que começou a aprender sobre como desenvolver suas funções “abrindo o arquivo onde ficava os prontuários, pegando os prontuários, lendo e vendo o quê que quem já tinha trabalhado naquela UAMA sabia fazer”.

Nesse sentido, a cultura da burocracia institucional no SSE-DF, em especial na execução das medidas de Meio Aberto, é marcada pela naturalização do “atendimento ambulatorial” e seus desdobramentos já apresentados e revela a contradição da ausência de um projeto específico de atuação que vise assegurar, de fato, os princípios e objetivos da legislação vigente. Na prática, essa contradição mais contribui para instituir uma relação focada no controle de informações e produção sistemática de relatórios para o sistema de justiça do que em possibilidades criativas para, ao menos, problematizar e tentar construir alternativas às “desesperanças” que Isabela me contava perceber nos adolescentes que atendia. Sobre isso, Clarice e Simone, respectivamente, dizem:

Eu vejo que a gente ainda tem uma visão de trabalho pro judiciário. Ainda é muito, isso tá muito contaminado, porque eles tão vinculados judicialmente, então a gente trabalha pra juiz.

[Há] um controle da informação. Quando o profissional tá lá ouvindo e anotando, ele tá controlando as informações que ele vai usar depois

44) Embora em 2008 tenha havido um curso de capacitação de 01 mês aos servidores então nomeados, após um período de 10 anos sem nenhum processo seletivo para a contratação de novos profissionais para o Sistema Socioeducativo do DF a própria gestão da pasta não tinha, até 2016, uma instância estruturada especificamente para desenvolver política de formação continuada das(os) trabalhadoras(es), como já vimos no tópico 3.3.2 desta pesquisa. Nesse contexto, outras experiências de capacitação para servidores que ingressaram nos concursos seguintes (de 2010 e 2014, por exemplo) não seguiram diretrizes iguais, de modo que o SSE-DF realizou diferentes formatos pontuais, alguns deles voltados exclusivamente para o cargo de agentes socioeducativos.

pra produzir um relatório. [...] Então tem a coisa do controle. E além do controle, eu sinto que tem também um objetivo [...] que é de avaliação. Que a gente vai avaliar o adolescente. Isso é uma responsabilidade que a gente tem, tá inclusive no ECA né. A gente não tem como sair disso.

Diante do cenário de históricas contradições apresentado, em diferentes momentos as (os) trabalhadoras (es) da equipe disseram ter participado de experiências dentro e fora da UAMA-Paranoá com o objetivo de propor outras formas para o atendimento socioeducativo. No entanto, ao que parece, essas experiências, motivadas por suas crises pessoais com o modelo ambulatorial, tiveram em comum o fato de serem atividades pontuais, planejadas e executadas por elas(es) mesmas(os) e/ou em parceria com outros poucos colegas que compartilhavam opiniões e vontades parecidas. Não eram propostas apoiadas por toda a Unidade em que trabalhavam. Olga, ao contar suas impressões sobre uma dessas experiências, demonstra o quanto o caráter do trabalho individualizado e discricionário impactava nas tentativas e na conseqüente mudança de cultura institucional:

Então, eu vou fazer isso porque eu acho legal! Mas assim, o outro não apoia e se eu tiver de férias, então não vai rolar, porque eu não tô, porque o projeto é meu! Não é da Unidade, entendeu? [...] O meu sentimento é que eram coisas muito voláteis, assim. Tem dois meses, depois não tem mais, não sei quando é que vai ter. Não era uma coisa, assim, de fato, pensada. Um programa de atendimento, é isso! [Eram] práticas isoladas e muito ligadas, assim, ao interesse pessoal de cada um. O que eu acho importante você considerar: a habilidade, o potencial de cada um. Mas, numa visão de equipe. A gente precisa casar as duas coisas, que é o que eu posso fazer melhor, mas eu também preciso ceder em algum momento pra que isso aconteça, né. E saber que se um dia o Beltrano não tá aqui, a Unidade precisa bancar essa atividade! Não pode ser personalizado nesse ponto. Então eu acho que é isso que faltava lá.

Segundo o SINASE, a execução do atendimento socioeducativo deve ser feita por equipes multidisciplinares. No entanto, entre a forma jurídica e as relações de trabalho que constituem o cotidiano de uma instituição, há o contexto histórico e material em que estes elementos se relacionam, além de aspectos singulares e subjetivos das pessoas que o compõem. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para irmos além da aparência

expressa numa rotina de trabalho, a fim de buscarmos elementos que superem uma responsabilização individualizada das(os) trabalhadoras(es), ou que se limite à um olhar exclusivo para os aspectos institucionais. Ao destacar as características individuais e discricionárias presentes no “atendimento ambulatorial”, destaco elementos que se expressam, sobretudo, através das pessoas que o realizam: seus comportamentos, opiniões, formas de se relacionarem com demais colegas e com as(os) adolescentes, jovens, famílias, etc. No entanto, na perspectiva da práxis, não se trata de deduzir que essas características se dão por atos isolados da vontade de cada sujeito, ou que correspondem a algum “perfil” específico de trabalhadoras(es). Se considerarmos essas características numa relação com o contexto institucional, especialmente com a ausência de diretrizes específicas para orientar, por exemplo, a construção de um programa de atendimento que institua novas rotinas, metodologias, entre outros; ou ainda, com a falta de profissionais em quantidade suficiente para compor a formação mínima de equipes multidisciplinares por Unidade, conforme preconiza a lei; ou mais, com a precariedade das condições de estrutura física e material para a realização de atividades do atendimento, que sejam diferentes da “estrutura ambulatorial” já dada; temos que as características mais expressivas do “atendimento ambulatorial” são, em grande medida, fruto de condições históricas e materiais concretas, dadas, a priori, no ambiente de trabalho, com as quais as(os) trabalhadoras(es) têm de lidar, a partir de suas subjetividades, sendo por elas determinadas(os). Ao mesmo tempo, o fato de existirem profissionais que, mesmo diante dessas condições determinantes, construíram outras formas de organização e execução do atendimento socioeducativo - ainda que por experiências pontuais e, por que não dizer, contra-hegemônicas - dentro do SSE-DF, aponta para possibilidades concretas de mudança da cultura institucional que está posta. Mas aponta, mais uma vez, não pela dinâmica de atos isolados da vontade dessas(es) profissionais, e sim, a partir de suas intencionalidades e formas concretas de realizarem o atendimento, em relação direta com as condições históricas e materiais nas quais estão inseridas(os), que inclusive, para serem transformadas, precisam ser compreendidas em toda a sua complexidade.

Nesse sentido, a UAMA-Paranoá: a) desde 2014 dispunha de um espaço físico adequado ao trabalho com grupos, planejado inclusive pelas pessoas que compuseram a primeira equipe da Unidade inaugurada neste novo local e de um carro para uso exclusivo da Unidade; b) em 2016, a partir do 1º concurso de remanejamento do SSE-DF, passou a contar com uma equipe formada por profissionais que, em grande parte, já haviam trabalhado juntas(os) em outras Unidades, ocasiões em que eram minoria em relação à

vontade de propor novas práticas de atendimento e que escolheram estar juntas(os) nesta UAMA; c) em março de 2016, começou a ser realizado o Cine UAMA, primeiro grupo de atendimento aos adolescentes e jovens, com a proposta de regularidade semanal; d) redefiniu a forma de se organizar a equipe, antes por “duplas” de referência (1 especialista e 1 agente socioeducativo que, por sua vez, dada a quantidade insuficiente de profissionais do cargo, compunha mais de uma dupla), agora priorizando a composição de equipes multidisciplinares, mesmo que ainda com dificuldades, devido à falta de trabalhadoras(es) suficientes; e) em dezembro de 2016, já havia 4 grupos de regularidade semanal em funcionamento: o Cine UAMA, o Futebol na Quebrada, o Grupo de Meninas e o Grupo de Famílias. Além deles, foi realizado um grupo de PSC por tempo determinado, o Papo Reto: com meninos, adolescentes, e homens, e também oficinas e passeios; f) em 2017, passou por mais algumas mudanças na composição da equipe e, fazendo valer o processo de fortalecimento das relações de autonomia que foram se constituindo ao longo desse processo, muito próprias também do contexto das medidas de Meio Aberto, adotou uma perspectiva de gestão democrática da Unidade; g) em meados de 2017 e primeiro semestre de 2018, propôs-se a reorganizar toda estrutura de acompanhamento socioeducativo, a partir do foco numa agenda dos atendimentos de grupos, e foi acrescida de novos projetos: o Guerreiros da Periferia; o Semear: horta comunitária; e a oficina de Audiovisual (em substituição temporária ao Cine UAMA).

Esse movimento de transformação gradual, e muito desafiador, foi feito por pessoas com suas singularidades, visões de mundo e valores próprios; experiências profissionais específicas, e algumas em contextos compartilhados; trajetórias de formação acadêmica distintas, e algumas compartilhadas também; concepções de Socioeducação constituídas por sentidos muito próprios; num contexto material, histórico e cultural específico. Nessa dinâmica complexa foi possível construir, aos poucos, uma releitura sobre os objetivos da medida socioeducativa que deslocou, dentro do possível, o foco do controle das informações sobre as(os) adolescentes, jovens e famílias tendo em vista a alimentação da relação burocratizada com o sistema de justiça, para a construção de relações e de convivência mais significativas com o público, mediados pela estratégia de atendimentos em grupos. Sobre esse aspecto, Clarice e Simone, respectivamente, nos contam como perceberam, na prática, algumas dessas mudanças:

Tanto que eu atraso PIA [Plano Individual de Atendimento], atraso relatório. Eu sei que é um direito do jovem, mas se eu atraso sabendo que é pra qualificar o que vai ser dito sobre ele, então eu tô tranquila,

eu não me importo com o judiciário. [É] um trabalho pra quem? Por quê que a gente tá aqui?

[É] outra relação que não é relação de trás da mesa, é uma relação de tá sentado junto no chão, de tá ouvindo uma música junto, de tá passeando, de ir ao cinema, de ver um filme, querer saber uma opinião. Então é de ser um pouco mais abstrato também, sabe. O foco aqui não é o crime, o que você fez. O foco é o mundo, o que esse filme quer dizer, o que esse rap quer dizer, sai do foco ali do indivíduo, né. De que tá aqui porque ele cometeu um crime e a gente tem que falar do crime! Isso faz parte, mas não é só isso, né. O mundo não é só isso. Então a gente vai ser mais amplo.

Nesse processo, a intenção de mudar a forma de trabalho com o público atendido impactou na (re) construção das relações do trabalho em equipe. Com isso, a perspectiva individualizada, tão presente no contexto ambulatorial, foi perdendo espaço para uma nova cultura de corresponsabilização e dialogicidade, incentivada também pela gestão democrática em desenvolvimento. Ou seja, a experiência concreta com as práticas de atendimento em grupos e as consequentes mudanças na forma de organizar o cotidiano da Unidade não se limitaram a uma nova metodologia voltada *para* um público, mas trouxeram à tona muitas implicações acerca da relação *com* o público e das(os) trabalhadoras(es) *entre si*. Sobre esse processo, Murilo afirma:

Isso eu acho que é fruto das próprias atividades coletivas que foram dando certo e que fez a gente se organizar de uma forma coletiva, quer dizer, a gente também como um grupo, entendeu?

Outra característica relevante de mudança sobre a perspectiva ambulatorial foi que, mesmo mantidos os espaços de atendimentos individuais quando necessários, a partir de então, os “meus meninos” passaram a ser adolescentes e jovens “da Unidade”. Isso ampliou a compreensão de referência por equipes multidisciplinares, que já não eram só as que recebiam a vinculação formal dos processos e prontuários, mas eram também as que coordenavam as atividades de grupo, formadas por composições diferentes de profissionais em cada uma delas. Essa configuração qualificou tanto os momentos dos atendimentos (individuais ou em grupos), como o acompanhamento socioeducativo de forma mais ampla, considerando, neste sentido, todo o processo que compreende a vinculação, os atendimentos, os encaminhamentos e as avaliações, mediadas pelos

diferentes contextos de relações entre equipe, adolescentes, jovens, famílias e comunidade.

Segundo Eva:

Eu avalio que a gente, o nosso trabalho individual, ele se restringe ao mínimo possível, ao mínimo mesmo. Eu acho que essa cultura do trabalho individualizado nessa Unidade acabou. A gente faz um trabalho que é praticamente todo no coletivo, todo nos grupos, até desde o acolhimento, ele é coletivo. A elaboração do PIA é discutido em grupos coletivos, então o trabalho individualizado fica somente no que é pra garantir e preservar questões do adolescente e da adolescente numa forma que ele e ela não queiram se expor. Então a gente faz alguns atendimentos nesse sentido e quando eles demandam, né. Quando um adolescente fala “Ah, Eva, eu queria conversar com você individualmente”, então esse espaço nunca vai deixar de existir e ele tá garantido. Mas a gente avalia que o trabalho em grupo, ele tem que ser o carro-chefe do trabalho da socioeducação.

É certo que todas essas mudanças não levaram a uma transformação absoluta e nem a uma definição fechada sobre a melhor forma de realizar o trabalho socioeducativo. Desconfiamos que ela exista, de modo que o movimento realizado pela equipe, que aos poucos foi sendo identificado como possibilidade de um Programa de Atendimento nesse momento da pesquisa, foi de ricas experimentações e aprendizados que culminaram em reflexões, sínteses e acordos do grupo sobre cada passo da organização dos processos de trabalho; mais do que uma busca específica por construir novas padronizações de procedimentos, isso trouxe uma importante reflexão sobre a autonomia profissional nesse contexto, conforme reflete Clarice:

Então eu prefiro, mesmo que seja um modelo perfeito, quebrar a lógica da padronização e defender a autonomia e a gente. Porque, assim, a linha da padronização leva a uma fiscalização, a um controle. E aí entra muito numa lógica tarefaira. Eu acho que isso não dá pra um profissional trabalhar, sabe?

Essa perspectiva aponta para a problematização necessária acerca das intencionalidades e das estratégias utilizadas quando se fala em construir um Programa de Atendimento. Sem as respostas prontas, a experiência da UAMA-Paranoá tem mostrado que é importante nos atentarmos para a facilidade com que a lógica racional e burocrática submete os movimentos críticos da lógica e a organização dos processos de trabalho. Se

a burocracia é, no contexto do Estado e de suas instituições burguesas, uma condição determinante e inescapável, construir experiências que, sob a perspectiva da práxis, a problematize e que construam alternativas possíveis com vistas à tomada de consciência sobre as suas consequências é também uma necessidade que impacta o fazer socioeducativo como um todo.

Isso implica, no âmbito das relações pessoais em que são desenvolvidas, primar por uma construção dialógica, com suas inevitáveis divergências e mediações constantes. O fato de a equipe compartilhar princípios e assumir decisões tomadas em grupo não faz com que se elaborem as mesmas reflexões e as mesmas opiniões sobre o trabalho. Sobre esse aspecto, destaco as seguintes falas de algumas(uns) das(os) participantes:

É uma equipe maravilhosa, uma equipe com potencial incrível. A gente tem uma visão de mundo muito parecida, mas eu ainda me incomodo muito de ouvir “Porque esses adolescentes...”, “Mas isso não é para esses adolescentes”. Oi?! Oi?! Sabe, então eu ainda percebo resquícios de preconceito mesmo. Muito sutis!

O fato das pessoas serem muito comprometidas, e com a causa, não só com o trabalho, a tarefa, mas com a causa, faz com que todo mundo tenha uma relação muito sentimental, né. (risos). Então, tem momentos em que as discussões são muito fervorosas e isso, em alguns momentos, me cansa bastante.

Eu acho que a gente tá num processo muito bom de construção de senso de equipe, mas a gente tá passando por duas questões que, não teria como ser diferente. Que primeiro é: muito tempo de reunião, né. Então como são muitas atividades, todo mundo quer falar como foi que a atividade aconteceu pra pensar melhor como vão ser as próximas atividades.

Então eu acho que de uns tempos pra cá eu tenho me sentido mais à vontade, assim, talvez de falar umas ideias que eu já sei que não vão ser aceitas (risos), sabe. Jogar uma loucura no ar, falar algumas coisas.

Em síntese, não há, necessariamente, unanimidade de posicionamentos ou opiniões, mas a construção de uma convergência necessária. A marca da subjetividade, inerente a

cada sujeito, faz com que a experiência tenha diferentes sentidos, embora os princípios do movimento de superação da lógica ambulatorial sejam compartilhados por todos: trabalho em grupos, dialogicidade e corresponsabilidade.

5.2 A gente troca o pneu com o carro andando. Sobre o processo dialético das propostas de trabalho em grupo no movimento de (re) construção metodológica da UAMA-Paranoá.

Desde 2016, quando as atividades de atendimento em grupo passaram a ganhar relevância na rotina da UAMA-Paranoá, foram realizados diferentes formatos a partir das concepções e experiências que as(os) integrantes da equipe tinham sobre o assunto.

Assim, compreendo que o movimento de (re) construção metodológica realizado pela UAMA-Paranoá, quando analisado historicamente, expressa um processo dialético de três principais momentos que são colocados em relação a elementos do âmbito individual e coletivo, entre eles: as compreensões e escolhas político-pedagógicas da equipe da Unidade para a realização dos grupos; as condições materiais e estruturais de trabalho da UAMA; e mudanças de hábitos e concepções sobre os processos de trabalho.

No primeiro momento, destaco a experiência da realização de grupos num formato aberto, promovida inicialmente por poucas(os) profissionais, em disputa com a cultura ambulatorial de atendimentos e com a lógica ainda individualizada de organização dos processos de trabalho por, no máximo, duplas de referência. Num segundo momento, houve uma mescla de trabalho com grupos abertos e fechados, a partir da sensibilização para a construção, por parte da maioria das(os) profissionais da Unidade, de uma proposta de mudança da cultura ambulatorial de atendimento e de (re)organização dos processos de trabalho por meio de equipes multidisciplinares. Por hora, o que chamo de terceiro momento (que também é a configuração atual da Unidade) é marcado pela retomada dos atendimentos em grupos abertos, assumidos como a centralidade do trabalho da UAMA-Paranoá, e pela consolidação da forma de realizar os processos de trabalho por meio das equipes multidisciplinares. A seguir, analiso com mais detalhes cada um desses momentos, destacando o processo de mudanças na compreensão da equipe sobre o uso do grupo como dispositivo socioeducativo dentro da (re) construção metodológica que realizaram.

Durante o ano de 2016, a partir do processo pelo qual os grupos foram se instituindo no cotidiano da UAMA-Paranoá, as atividades desenvolvidas tinham um caráter mais experimental. A adesão de adolescentes e jovens era, historicamente, muito baixa, e uma das preocupações e motivações principais era fazer com que o público estivesse mais presente na Unidade. No entanto, para levar a cabo uma ou mais atividades de grupo, era

necessário conciliar a rotina de atendimentos individuais e os demais procedimentos instituídos, entre os quais estão a elaboração de PIAS e relatórios, com as demandas de planejamento; a organização de infraestrutura e logística, sobretudo a convocação das(os) adolescentes e jovens; a coordenação e avaliação da atividade. Tudo isso numa cultura de trabalho marcada ainda pela individualização das responsabilidades no acompanhamento socioeducativo. De modo geral, optar por realizar atividades de grupo era optar por assumir mais uma sobrecarga de trabalho. Na prática, o grupo se tornava um acessório da rotina burocratizada, o que gerava desgaste não só físico e emocional das(os) trabalhadoras(es) que assumiam a responsabilidade pelas atividades, como também, eventualmente, nas relações entre equipe. Sobre esse período, Olga comenta:

A gente começou a ficar meio louco, porque a gente ainda tinha uma prática muito individual, do atendimento individual casada com mais essas coisas coletivas e ninguém tava dando conta! [...] E aí todo mundo muito cansado, exaurido de atender individualmente e fazer mais milhões de grupos.

Com exceção das tentativas iniciais de condução do Cine UAMA por meio de uma abordagem mais diretiva e fechada em temas, que logo se mostrou ineficiente diante da vontade de aumentar a adesão e participação do público à atividade, de modo geral, os grupos de esporte, cultura e lazer⁴⁵ realizados neste período tinham menos ênfase numa diretividade e mais na tentativa de promover condições adequadas para acolher o público. Uma vez instituída a rotina de realização semanal dos grupos, cada um a seu tempo, um dos debates mais relevantes passou a ser a precariedade institucional, como, à época, a estrutura física da sala de grupos da Unidade, a (falta de) oferta de lanche e (a falta de) acesso ao transporte. Ainda segundo Olga, sobre os desafios desse processo:

O desafio pra mim é o recurso [...] É a coisa de você ter como garantir, principalmente se o menino tivesse um vale-transporte pra vir pra cá. Assim podia garantir que ele viesse aqui duas vezes por semana, você entende? [...] A primeira coisa seria isso, ao meu ver, que facilitaria uma adesão. Lanche, comida. A galera tá passando fome! Olha como tá o DF! Olha como os CRAS estão largados. A quantidade de adolescente que chega aqui, que eu pergunto “Você almoçou hoje?”, “Não”. Entendeu, isso é doído. E se a gente não tem lanche,

45) Os grupos são Cine UAMA e Futebol na Quebrada. Já os grupos de Meninas, de Famílias e do Papo Reto: meninos, adolescentes e homens tiveram uma perspectiva metodológica mais direcionada por temas; no entanto, foram realizados de forma mais pontual, sem continuidade ao longo do ano.

a gente tira do bolso pra fazer. Eu não faço grupo nenhum sem ter um lanche! Eu tiro do meu bolso toda vez, assim, nem que seja um biscoito com água e sal, mas vai ter alguma coisa! Então isso é um problema. Pra além disso, eu acho que, assim, espaço a gente tem, recursos próprios a gente tem, com muito custo e com muita precariedade ainda, mas tem cadeira, sabe, consegue o datashow, um som mais ou menos.

Além das condições materiais objetivas para realizar os grupos, as preocupações sobre a forma de os conduzir -diante de toda complexidade que emergia das relações, até então, pouco familiares ao contexto ambulatorial atravessavam o cotidiano, muito permeadas por inseguranças, por experimentação de propostas, por reflexões sobre as regras de convivência e do uso do espaço físico, por tentativa e erro, além do desgaste com a rotina já instituída. Nesse formato, adolescentes, jovens e, aos poucos, a comunidade frequentavam o que despertasse mais interesse, podendo circular entre as atividades. Como as propostas dos grupos não eram temáticas e mais se pautavam pelas atividades de esporte, cultura e lazer, sobretudo cinema, futebol e poucos passeios, a dinâmica que se estabeleceu era de espontaneidade na convivência.

No entanto, para fins de avaliação sobre o cumprimento das medidas socioeducativas, a presença das(os) adolescentes e jovens aos atendimentos individuais prevalecia como critério principal. A frequência nos grupos, ainda compreendidos como acessória, não estava, necessariamente, entre os aspectos mais relevantes do processo avaliativo. Além disso, os demais critérios para avaliar o cumprimento da L.A ou da P.S.C ainda eram restritos às ações individualizadas, sugeridas pelas metas do PIA, que, por sua vez, precisavam ser acompanhadas e viabilizadas por profissionais submetidas(os) a uma rotina sobrecarregada de tarefas.

Com essas contradições se aprofundando no cotidiano da Unidade, a perspectiva ambulatorial estava cada vez mais em crise, ao passo que uma riqueza de aspectos relacionais emergia e servia tanto de motivação para continuar a realização das atividades quanto de problematizações que foram como um motor para todas as outras mudanças conceituais, metodológicas e estruturais posteriores. Ao fim desse período, três aspectos importantes já eram melhor compreendidos entre muitas(os) profissionais da Unidade: a) o aumento da frequência do público à UAMA-Paranoá era um sinal positivo de avaliação do processo em curso; b) em razão disso, os grupos que já eram regulares demandavam daquelas(es) profissionais dispostas(os) a realizar uma dinâmica de reorganização da

rotina de trabalho com revezamento de responsabilidades, a fim de mantê-los ativos independentemente das eventuais ausências de algumas(uns) delas(es); c) essa nova dinâmica de organização estava condicionada à autonomia daquelas(es) profissionais da UAMA-Paranoá que não queriam ficar restritas(os) à diretriz da gestão da Unidade à época. Esta, por sua vez, ocupava-se de mediar as tensões entre as diferentes perspectivas de trabalho, de modo a manter as condições de reprodução da cultura ambulatorial de atendimento.

Nesse sentido, Clarice relembra que:

Entrei [na UAMA] me engajando, em março de 2016, que é quando aconteciam os primeiros espaços de experiências coletivas na Unidade. E aí, por exemplo, eu entrei com uma pessoa especificamente no projeto de futebol, [...] ela saiu da Unidade e o projeto continuou, né. O cinema, a gente viu também ser construída a proposta com um grupo e mesmo com a saída [de uma pessoa], continuou. [...] A construção que foi sendo feita não partiu de uma gestão, mas da equipe.

Junto com a marca cada vez mais relevante de autonomia da equipe nas formas de organizar a rotina de trabalho, em meados de 2017 houve a troca da gestão da UAMA-Paranoá, o que significou uma importante mudança. Foi quando teve início o período mais explícito de (re) construção coletiva da metodologia de atendimento socioeducativo a partir da sensibilização de todas(os) as(os) profissionais para aderirem à proposta, já ventilada há um tempo por algumas(uns) integrantes, como forma de superar a perspectiva ambulatorial. Esse processo causou novas mudanças no quadro de profissionais da Unidade, impulsionada também pelo concurso de remanejamento de 2017. Ao assumir a gestão da UAMA-Paranoá, por indicação das(os) profissionais da equipe, Isabela lembra que: “a primeira coisa que eu falei foi ‘Gente, o que a gente tem pra fazer de novo?’”. Lygia também comenta: “Acho que a chegada da Isabela foi muito legal, porque ela é uma pessoa que também vai, senta no chão, dá um monte de ideia. E ela é uma pessoa que tá afim, que topa a parada”.

Partindo dessa integração maior entre equipe e gestão, a Unidade não só manteve a oferta dos grupos de esporte, cultura e lazer como ampliou as atividades para mais duas propostas regulares: o grupo Guerreiros da Periferia e o grupo Semear: horta urbana. Além disso, as (os) profissionais realizaram oficinas internas para avaliar o último um ano e meio de experiências e levantar indicadores com o intuito de sistematizar uma metodologia de

atendimento. Segundo Mendes (2018), desse processo foram apontados os seguintes elementos:

- a. As experiências com atividades coletivas que traziam elementos lúdicos, culturais e/ou esportivos já vinham se mostrando exitosos no que se refere à adesão do jovem ao atendimento, portanto essas estratégias seriam prioridade na metodologia construída.
- b. A referência socioeducativa não pode se limitar a um especialista: os adolescentes seriam acompanhados por uma equipe de especialistas e agente socioeducativo, mantendo-se sempre a noção de que o adolescente é vinculado à UAMA e ao programa de atendimento da instituição pelo qual todos os servidores são responsáveis.
- c. A medida de Liberdade Assistida necessitava de mais objetividade nos critérios de avaliação: precisávamos de um programa que tornasse o cumprimento da LA mais objetivo e possível de ser alcançado pelos jovens, evitando estabelecer a avaliação apenas em critérios subjetivos do adolescente.
- d. A medida de PSC precisava de mais atenção e seria extinto o modelo até então utilizado, no qual apenas um servidor ficava responsável por todos os adolescentes em PSC. (MENDES, 2018, p. 06-07)

O movimento construído a partir de então assumiu um caráter de maior grupalização e corresponsabilidade, não só pelo reconhecimento da importância das atividades em grupo com as(os) adolescentes e jovens para o atendimento socioeducativo, mas também pela necessidade de reorganizar os processos de trabalho por equipes multidisciplinares. Emergia assim a construção de uma concepção de socioeducação compartilhada, constituída pelo diálogo entre muitas opiniões pessoais com a experiência concreta de toda a equipe nas atividades desenvolvidas durante o último um ano e meio na Unidade. Em síntese, foi uma experiência em que as(os) profissionais se reconheceram a partir de suas atividades e processos de vida reais, sobre os quais desenvolveram reflexos e repercussões ideológicas (MARX; ENGELS, 2001 apud RAIMUNDO; FAGUNDES, 2018) que, por sua vez, incidiram na transformação das condições concretas em que estavam inseridas(os). A objetivação do trabalho produziu um fenômeno que foi subjetivado e que transformou tanto o trabalho quanto as pessoas que o realizavam, uma vez que elas

procuraram compreendê-lo e atender suas demandas dentro do contexto nas quais estavam inseridas. Em outras palavras, uma experiência da práxis.

Como encaminhamentos, o primeiro formato do movimento de (re) construção metodológica foi desenhado a partir de turmas e fases. E aqui mais um importante aprendizado sobre o significado do trabalho em grupo aconteceu: o foco no atendimento socioeducativo cedeu lugar para o foco em toda a dinâmica do acompanhamento, que incluía três fases, quais sejam, o acolhimento, o atendimento e a avaliação do cumprimento da medida.

A fase de acolhimento passou a ser composta por dois grupos: o primeiro de acolhimento multifamiliar e o segundo de uma oficina de sensibilização e preparação para o PIA. O primeiro grupo promovia a interação entre equipe, adolescentes, jovens e famílias, com o objetivo de apresentar informações e tirar as primeiras dúvidas sobre a instituição e as regras de cumprimento das medidas socioeducativas. Ele também criava uma possibilidade de socialização entre pessoas da comunidade, partindo de questões e/ou demandas comuns. Essa dinâmica ajudou a imprimir à experiência, ainda que de forma muito sutil e inicial, uma reflexão mais sociológica sobre o fato de haver tantas(os) adolescentes, jovens e famílias com características também muito parecidas entre si, vinculadas(os) ao sistema de justiça. Além disso, embora a equipe reconheça que havia, muitas vezes, a situação de fragilidade emocional das famílias, além de suas demandas específicas, este formato conseguiu evitar em grande medida que o acolhimento permanecesse sendo um momento constrangedor e, novamente, acusatório contra cada adolescente e jovem, já que, na maioria das vezes, a reação dos familiares quando atendidos individualmente ainda é de atribuir o fato das(os) filhas(os) estarem no SSE-DF, numa perspectiva moral à uma culpabilização exclusiva destas(es). Sobre esse processo, Olga e Clarice, respectivamente, comentam:

Quando é um acolhimento individual, que vem o adolescente e a família, né, geralmente é um momento muito mais de catarse. A família tá muito chateada, muito ofendida, muito magoada com o que aconteceu. E aí o menino, o adolescente tem pouco espaço de fala. Geralmente os pais falam muito mais e a gente demora a conseguir se conectar com o adolescente. A gente tem percebido que nesse modelo de acolhimento coletivo, é tão mais interessante! As pessoas chegam e existem as questões, mas elas se olham e vêem que elas não tão sozinhas! Que não é só o filho delas que tá aqui. [...] E aí a gente tem na abordagem uma certa teatralidade na forma de acolher,

na forma de brincar, de falar, que fica mais leve, sabe? E eu acho que a gente percebe das famílias que elas se sentem, de fato, mais acolhidas.

A gente tem alguns fluxos construídos no acolhimento institucional e a gente traz essa fala, de que algo trouxe, vinculou, tem algo em comum entre as pessoas. Já é um espaço coletivo de acolhimento, mas que a desconstrução começa daí. De que eles chegam aqui e a visão é outra. O objetivo com eles é da não-continuidade de um processo exclusivo, retributivo, punitivo, mesmo com a obrigatoriedade [de cumprimento das medidas socioeducativas], o lado sancionatório. Então eu acho que traz essa leveza, né. Não só pra equipe mas também pra quem tá chegando aqui na unidade.

Ainda nesta fase, há o grupo de sensibilização e preparação para a elaboração do PIA. Segundo a Resolução do CONANDA (2006) sobre o SINASE, o PIA é:

Uma ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para a sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas de: a) Jurídica: situação processual e providências necessárias; b) Saúde: física e mental proposta; c) Psicológica: (afetivo-sexual), dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos; d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos facilitadores e dificultadores da inclusão social, necessidades, avanços e retrocessos; e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer, esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, avanços e retrocessos. Registra-se as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas.

A evolução ou crescimento pessoal e social do adolescente deve ser acompanhado diuturnamente, no intuito de fazê-lo compreender onde está e aonde quer chegar e seu registro deve se dar no PIA.

Na prática, a cultura instituída na perspectiva ambulatorial está submetida, no DF, à obrigação jurídica/burocrática de encaminhar o PIA à VEMSE em até 15 dias da vinculação da(o) adolescente ou jovem à Unidade. Pesa a esse prazo inexecutável a histórica precariedade das políticas sociais implicadas na efetivação das metas propostas, conforme exemplificam Souza e Souza (2018, p.150): “a falta de vaga nas escolas públicas; a morosidade e dificuldade em conseguir o cartão do passe estudantil; e a lentidão no atendimento para a inclusão em benefícios da política de assistência social”. Esses são alguns dos elementos que contribuem para que a construção do PIA, via de regra, seja habitualmente feita de maneira apressada, em poucos atendimentos com a(o) adolescente ou jovem, seguindo um *script* que, mesmo observando as áreas apontadas pela resolução do CONANDA, não contempla o necessário diálogo com as famílias e atores sociais da comunidade na qual a(o) adolescente ou jovem está inserida(o), muito menos o efetivo controle social junto às instituições corresponsáveis por sua efetivação. Em suma, ao invés do direito a uma “ferramenta de acompanhamento” sobre sua “evolução pessoal e social”, que levanta dados que possam ajudar a mapear possibilidades ou oportunidades reais de mudanças significativas na vida das pessoas atendidas, a racionalidade burocrática impregnada pela cultura ambulatorial e as contradições inerentes às políticas sociais no âmbito do Estado capitalista transformam muito facilmente o PIA num documento pró-forma, uma tarefa a mais na rotina das(os) profissionais e mais uma exigência ao(à) adolescente em “pactuar” metas que muitas vezes são irreais ou poucos significativas, nem sequer são de seu interesse.

Foi por meio de problematizações como essas que, ainda no início de 2017, algumas(uns) profissionais da UAMA-Paranoá começaram a propor formas diferentes de abordagem com as(os) adolescentes e jovens para a elaboração do PIA. Tal como a influência que os grupos em 2016 tiveram para a (re) construção de uma nova metodologia de atendimento, essas experimentações sobre o PIA foram determinantes para a UAMA-Paranoá construir sua fase de acolhimento e pautar concretamente uma proposta de mudança na forma de vinculação das(os) adolescentes e jovens à Unidade, a partir das equipes multidisciplinares. Olga relembra que:

Quando a gente voltou do atestado, Gabriela e eu, a gente sentou um dia debaixo ali das árvores e falou “Gabriela, a gente tem que mudar o nosso jeito de trabalhar! O que a gente pode fazer? Vamo focar mais

no coletivo? Que essa forma que a gente tá fazendo não tá dando certo, sei lá”. E aí a gente começou a fazer o acolhimento coletivo, e inventou o PIA coletivo, a gente chamava de PIA coletivo e começou a testar. E foi fazendo sentido pra gente, a gente foi vendo repercussão. O primeiro PIA coletivo que a gente fez, que foi um modelo totalmente diferente do que é hoje, mas a troca entre os meninos foi muito legal. Eram quatro adolescentes e eles trocaram entre eles! [...] A gente tinha uma prática assim, de acolher e no acolhimento coletivo já dava aquele instrumental antigo do PIA. Então eles já vinham pro PIA coletivo com esse instrumental preenchido, quem trazia, claro. E aí a gente via os meninos apagando coisas, mudando a partir da discussão que foi feita. E aí teve uma reunião de equipe que a Isabela já tava aqui e aí a gente jogou essa ideia. Jogou a noção de equipe de trabalho. “Qual é o nosso foco aqui? Não é o adolescente? O SINASE não traz, todo mundo não traz que a gente tem que ter uma equipe de trabalho? Porque a gente vai ter que conseguir fazer trocas, né?” E a gente trouxe e, meio que bancamos.

Uma vez colocada para a equipe da Unidade, a proposta do grupo de sensibilização para a elaboração do PIA passou por debates, reestruturações e mudança de nomenclatura. Em sua versão mais atual, inspirada pela metodologia da tertúlia literária, ela acontece em quatro etapas: a primeira é uma experiência lúdica de acolhimento ao espaço físico da Unidade com músicas. Em seguida, o grupo escuta e indica o que mais chama a atenção numa canção específica, o rap “A Vida é desafio” do grupo Racionais MC’s, que “aborda a realidade de quem nasce na periferia das grandes cidades e dialoga com a experiência de vida real de um *rapper*, que muito diz sobre a trajetória de vida dos adolescentes” (SOUZA e SOUZA, 2018, p. 142). Depois as(os) participantes são convidadas(os) a refletir e a registrar quais são seus sonhos ou desejos que consideram mais importantes no atual momento da vida e, a partir disso, o que acham que é necessário fazer/acontecer para que eles possam ser realizados. Por fim, são convidadas(os) a analisar como estão em relação ao acesso a seus direitos sociais como educação, saúde, lazer/esporte, relações na comunidade, recebimento de benefícios sociais, entre outros, por meio de uma ficha com escala numérica de 0 a 10, e como essa condição lhes impacta na realização de seus sonhos ou desejos (SOUZA e SOUZA, 2018). Em síntese, a metodologia aborda as dimensões subjetivas e sociais, por meio do convite à reflexão em grupo, a partir de

assuntos que mobilizam individualmente e que são colocados em relação com o contexto histórico, material e cultural no qual as(os) participantes estão inseridos.

Passada a fase do acolhimento, a segunda etapa da proposta de (re) construção metodológica foi estruturada, num primeiro momento, a partir de um modelo de turmas fechadas que deveriam ser formadas pelas(os) adolescentes e jovens que ingressaram no acolhimento. As turmas, em tese, passariam por 04 encontros temáticos que, por sua vez, abordariam os seguintes eixos do SINASE: educação, saúde, profissionalização e, por fim, um grupo sobre responsabilização do ato infracional, no qual seria desenvolvido uma abordagem sobre justiça restaurativa. Essa foi uma tentativa de “dar mais concretude” ao cumprimento da medida, especificamente, a de Liberdade Assistida, sendo possível estabelecer uma quantidade fixa de dias em que seria necessária a presença da(o) adolescente e jovem na Unidade, por exemplo. A medida de PSC, nesta proposta, continuava vinculada a grupos específicos e/ou convênios com instituições da comunidade.

Na época de efervescência dessa construção, no início de 2018, Isabela e Simone, respectivamente, me contavam sobre a dinâmica, por vezes confusa, da qual a equipe trocava ideias e sugestões, testava formatos, refletia sobre intencionalidades, redefinia agendas, enquanto dava conta da rotina de administrativa interinstitucional que, obviamente, não havia parado:

À princípio parecia na minha cabeça que eles [as(os) adolescentes e jovens] iam tá ao mesmo tempo, mas agora tá aparecendo que vai ser assim: chegou, fase um, fase dois. Passou a fase dois, na verdade, só passou metade da medida de L.A, né, porque só passaram três meses. Então ele ainda tem três meses aqui com a gente. E aí esse é o momento que eu acho que é o ideal pra ele entrar nos projetos. Que é o mais ligado ao esporte, cultura e lazer e que tem uma cobrança menor, assim, de que ele vai ter que vir e tal, mas ele não tem que vir pra aquele dia, pra aquele horário. Ele pode escolher se ele quer ir no futebol ou no cinema, né. E aí esse é o momento que eu acho que é o ideal pra ele entrar nos projetos. [...] E eu acho que isso, talvez, a gente pode até chamar esse de fase três e o que a gente tava chamando de fase três já era a desvinculação. Talvez na minha cabeça, agora, já tá aparecendo que são quatro fases, sabe. Que essa seria a fase três e a fase quatro seria o momento final de desvinculação. Mas isso ainda é uma coisa que tá na minha cabeça de ontem pra hoje.

Ainda tá em construção, né. E ainda tem muitas dúvidas, assim. Eu acho que a gente parte de alguns princípios em comum, mas eu acho que a gente ainda não tem muita clareza e não tem muita metodologia ainda de como fazer isso. Essa é minha visão, de que a gente não tem metodologia ainda e que, por isso, a gente também patina muito. Então, assim, as vezes falta clareza do que é que a gente tá construindo e de como constrói isso, sabe? E é isso, pra mim falta metodologia. A gente senta pra discutir, vai virando uma coisa encima da outra e tal, mas de qualquer forma isso já é um processo positivo ao meu ver, mesmo que as vezes traga uma certa frustração, ou confusão, ela também é positiva porque é uma oportunidade que a gente tem de expor, de conhecer, de ouvir.

Esse primeiro movimento de tentar construir uma metodologia, que muitas vezes não parecia tão estruturada ou mesmo inexistente, mas com o tempo foi se desenhando e encontrando pontos de consenso, também levou a equipe a se debruçar sobre algumas problematizações determinantes. São elas:

a) um debate mais aprofundado sobre o vínculo ,pois, motivadas por experiências anteriores de acompanhamento socioeducativo, algumas pessoas da equipe defendiam inicialmente a implementação da proposta de turmas fechadas para trabalharem os eixos do SINASE com regularidade semanal, argumentando, por exemplo, que nesse formato a possibilidade de criação e estreitamento de vínculos e de laços de amizade entre as(os) participantes era maior. Outras(os) profissionais contra-argumentavam que o vínculo não estava, necessariamente, sob o poder da equipe para “ser promovido” entre as(os) adolescentes e jovens e que a frequência semanal dos grupos temáticos era muito exigente em termos logísticos para a Unidade.

b) as condições da equipe de lidar com a logística das demandas dos grupos temáticos junto a grupos abertos de esporte, cultura e lazer (que permaneciam como oferta regular semanal). A partir desse debate, os grupos temáticos acabaram sendo experimentados quinzenalmente, intercalando com as atividades abertas dos grupos de esporte, cultura e lazer. No entanto, havia ainda a problematização do formato em si; as turmas fechadas que, diante da dinâmica por vezes irregular de frequência e participação do público, geravam uma necessidade de novos processos de burocratização e de controle do acompanhamento, para identificar as faltas, para reencaminhar às atividades e para acompanhar as reposições das atividades dos grupos temáticos em turmas diferentes,

além de poderem ser, em vez de uma estratégia de vinculação e de adesão do público à medida, um mecanismo de que legitimasse a produção massiva de relatórios de descumprimento.

Sobre esses dois primeiros aspectos, Isabela e Murilo, respectivamente, comentam, a partir de experiências pessoais com outras atividades e de reflexões sobre os desdobramentos das discussões construídas na equipe:

Então, claro que tem alguns [adolescentes e jovens] que não ficaram. Eu acho que os primeiros dias mostram ali os que vão, os que não vão, tem uns que não ficam mesmo, que não se vinculam. Mas quem ficou, ficou de verdade, sabe! Os que ficaram, que vamo botar que foi sessenta por cento, tinham uma relação, um afeto, entende? Tem algo que é do sentido, de se afetar mesmo e que tá muito relacionado com o afeto que a gente vai criando entre as pessoas, entre a gente e os meninos, entre eles. [Os] meninos que não se conheciam ficaram realmente amigos. Você via que eles se tornaram amigos. Pessoas que não moravam nem na mesma região administrativa, que não tinham porque se conhecer, mas que criavam amizade, eles criaram o grupo de WhatsApp deles, não me colocaram! (risos).

Porque dá um trabalho! A medida que a gente tá tendo várias turmas e várias fases diferentes... E sabendo que os nossos meninos não são tão regulares assim, e que a aderência à medida não é uma coisa dada, é uma coisa a ser sempre estimulada, né. E a gente tem que ter muita resistência à frustração e flexibilidade pra não gerar uma leva maciça de descumprimentos, porque se o menino faltasse a dois encontros seguidos e você marcar ele tá... tchau, né. E aí? Então a gente tá tendo que aprender como é que faz pra gente ter um registro. Quem é de qual turma? Mas de qual fase? A gente tem que saber em que turma que o cara tá, em que fase que ele tá. Mas ao mesmo tempo tem que saber o que ele tá devendo. Ele continua sendo turma um, vamos supor, fase dois, mas ele tá devendo duas atividades ou uma da fase dois, mas a turma dele continua sendo um e fase dois. [...] E aí por que que eu digo que é uma dificuldade? Porque a gente tem uma carência de computadores, a gente tem uma carência de administrativo, porque cada equipe só tem um ATRS, um agente

socioeducativo. Então, a gente tá aprendendo a criar fluxos, otimizar fluxos e rotinas pra facilitar as coisas. Vou te dar um exemplo bem concreto, simples: a lista de presença. Antes a lista de presença era individual pro dia da atividade. Então ficava aquele tanto de lista de presença. Agora já é a lista de presença, você pode ver o modelo depois, da fase e da turma. Então na lista de presença tem o nome de todos, o nome de quem tá repondo a atividade, mas já tem todas as quatro atividades. Na verdade, mais do que as quatro atividades. Ainda tem atividades de sexta. Porque se ele faltar, a gente visualiza tudo numa página só, porque senão você fica tendo que buscar o tempo inteiro, né. Então isso eu acho um dificultador.

c) a avaliação da condução dos grupos temáticos foi outro aspecto relevante desse processo. Cada atividade dessa natureza era conduzida por duplas de profissionais que escolhiam autonomamente as estratégias pedagógicas que seriam utilizadas, além de escolherem os temas por afinidade e disponibilidade de agenda. Com algum tempo, as experiências mostraram que diferentes jeitos de condução dos grupos implicaram também divergências sobre as abordagens, o que gerava uma espécie de “descontinuidade” metodológica em favor da autonomia da equipe. Isso contrariava a intenção de todos em desenvolver, da forma mais qualificada possível, um debate proveitoso sobre os temas abordados. Como consequência, a equipe foi construindo uma linha metodológica mínima sobre a qual as sugestões de inovação deveriam ser pactuadas, conforme Isabela contou à época:

As ideias básicas tão sendo repetidas, porque a gente tá vendo que deu certo. Então, deu certo usar o zine, deu certo usar o teatrinho, deu certo fazer subgrupo. Então, essas metodologias, a gente tá repetindo [...] E aí, se for criando, se for tendo novas ideias [...] aí todo mundo senta num grupo maior, todo mundo vai sentar junto.

Em síntese, diante das muitas opiniões sobre as possíveis estratégias político-pedagógicas para promover situações de convivência, fortalecer vínculos e investir num atendimento focado na qualidade das relações; bem como as consequências dessas estratégias para mais um desafio de logística administrativa sobre os processos de trabalho de rotina da Unidade e a compreensão da equipe sobre os desafios de uma padronização mínima para a condução dos grupos por temas, que por sua vez, esbarrava nas dificuldades ou afinidades individuais sobre uma ou outra metodologia, as(os) profissionais passaram a refletir sobre a real necessidade de se instituir, num momento específico do

acompanhamento socioeducativo, a abordagem intencional de temas que, pela experiência até então realizada, acabava se assemelhando a uma perspectiva de orientação individual, planejada, a priori, da relação com as pessoas, com a expectativa de internalizar conceitos e valores, tal quais os moldes ambulatoriais, mas feita em grupo (MENDES, 2018). Nesse processo, foi salutar a reflexão de que o grupo, embora seja um importante dispositivo para reflexões, trocas e ressignificações sobre aspectos subjetivos e sociais, não garante, por si, o acesso a experiências significativas que dialoguem, sobretudo, com as demandas reais apresentadas pelas pessoas na relação de convivência que elas constroem.

Em meados de 2018, todos esses elementos culminaram na reformulação da proposta da fase de atendimento, até então baseada em turmas fechadas, e levaram à configuração do atual formato metodológico de todo o acompanhamento socioeducativo da UAMA-Paranoá.

No formato atual, a fase de acolhimento com os grupos "multifamiliares" e de sensibilização para o PIA foi mantida, mas em seguida, ao invés de optar por turmas fechadas, o público vinculado passou a escolher um dos grupos de esporte, cultura e lazer oferecidos. Nesses grupos, a presença passou a ser semanal e obrigatória, correspondendo a um dos principais critérios de avaliação para o cumprimento da medida. Um fator importante é que as(os) profissionais, mais experientes, configuram essa nova proposta com a forma de organizar os processos de trabalho por equipes multidisciplinares. Cada equipe de referência das(os) adolescentes e jovens, responsável oficialmente pelo PIA, que é o instrumento cujos relatórios servem para avaliar e informar, bem como para alimentar os bancos de dados, passou a compartilhar de forma mais efetiva o acompanhamento socioeducativo juntamente às equipes de coordenação dos grupos, o que consolidou um ambiente mais dialógico e de corresponsabilização sobre planejamentos, decisões e, sobretudo, pelo acompanhamento das(os) adolescentes e jovens.

Outro elemento relevante desse novo formato foi a valorização da afinidade de cada profissional com as atividades propostas nos grupos de esporte, cultura e lazer. Assim, passou a ser evidente a importância não só do vínculo entre equipe, adolescentes, jovens, comunidade e destas(es) entre si, mas também das habilidades e interesse das(os) profissionais com as atividades a serem realizadas, como forma de propiciar uma experiência em que todos os sujeitos participantes pudessem ser afetados de forma positiva pelo que é construído coletivamente (MENDES, 2018). Isso incentivou ainda mais a participação efetiva da equipe nas atividades e potencializou a abordagem dos temas.

Esses que antes haviam exigido muito esforço para serem integrados na rotina do acompanhamento socioeducativo, nessa nova perspectiva, de modo geral, atravessavam as relações de convivência e estavam presentes com demandas reais a partir de uma lógica dinâmica e não burocratizada. Sobre esse aspecto, Lygia comenta sobre dois exemplos de experiências:

Não adianta a gente falar sobre, sei lá, generosidade. A gente tem que proporcionar a vivência da generosidade. Por exemplo, o Fauston, né, que botou um menino pra ser o diretor do filme, o outro pra ser ator, sabe. O Itamar pra ser o câmera. Os meninos, eu acho que eles vão sair dessa situação tendo tido a vivência de criar alguma coisa. Tendo a vivência de ter tido responsabilidade. Por exemplo, o menino que era o diretor, nos primeiros dias ele falava “Ação” [Lygia fala em tom de voz baixo] e o Fauston falava “Vai menino!” [Lygia fala em tom de voz mais alto]. Nos últimos dias ele tava assim “Ação! Silencio no set! Ação!” [Lygia fala em tom de voz alto e grave]. Sabe, ele realmente vivenciou gerenciar alguma coisa! Aí eu acho que esses [espaços] de grupo são muito mais... a gente propicia, ao invés de só refletir.

Por exemplo, você vai falar sobre machismo. Mas aí, mais interessante quando surge uma situação em grupo que é uma atitude machista e aí você pontua, e você questiona né. Num grupo tem isso e isso é a dinâmica do grupo, é isso acontecendo o tempo todo! [...] Racismo, vai rolar machismo, vai rolar preconceito, vai rolar troca de ideias sobre tudo. E a gente pode fazer as intervenções tendo muita clareza de que tipo de intervenção a gente tá fazendo aqui. E pegar o que tá acontecendo assim! (Lygia estala os dedos ao dizer essa última frase).

As reflexões de Lygia apontam para uma importante síntese desse processo: do ponto de vista pedagógico, a práxis, compreendida a partir do campo das teorias críticas da educação, dialoga com o rico processo de educação popular construído pela equipe. Considerando a importância fundamental do caráter dialógico na relação entre as pessoas para a construção de sentidos, o compartilhamento de aprendizagens e a intervenção na realidade, tal como os grupos promovem enquanto dispositivos socioeducativos, temos também que as possibilidades de acesso a debates mais aprofundados, elaborados

teoricamente por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, provocados pelas experiências dialógicas de convivência com equipe, adolescentes, jovens e comunidade, podem compor o planejamento ou o projeto político-pedagógico da Unidade, sem cair na vala comum de uma abordagem prescritiva que acabe esvaziada de sentido, como nas orientações próprias dos atendimentos ambulatoriais. Por outro lado, as relações (e a construção de conhecimento feita a partir delas) não precisam se restringir à imediaticidade do contexto em que surgem, tão pouco a uma abordagem restrita ao senso comum dos sujeitos que interagem entre si. Ao contrário, podem e precisam ser aprofundadas como forma de fazer sentido real na vida das pessoas, servindo de instrumentos emancipadores. Por isso, em diálogo com a perspectiva de grupo de Rodrigues (2017), a autora nos apresenta uma síntese da discussão feita ao longo deste subcapítulo:

É no mosaico de tais perspectivas de entendimento que, neste capítulo, ressalta-se a especificidade do grupo-dispositivo, considerando-se o grupal como recurso provocador não só de conexões entre pessoas, mas também de encontros de modos de existência diversos. Nesse caso, o grupo-objeto tem a sua importância relativizada, cedendo espaço para uma abordagem do grupo que prioriza o seu movimento, as suas transformações.

(RODRIGUES, 2017, p.31)

5.3 É pra propor algo diferente, mas é também pra fazer junto. O vínculo e o “afetar-se” como principais elementos político-pedagógicos frente à “cultura do medo”

Durante a pesquisa, Raul foi o profissional mais recente na equipe da Unidade. Ele foi aprovado no concurso de 2015 e, assim que tomou posse no SSE-DF em 2017, foi lotado na UAMA-Paranoá por escolha própria. Disse-me que não tinha boa impressão sobre o “perfil” do agente socioeducativo da internação, pois achava que era um trabalho que exigia uma postura mais opressora e que as condições de trabalho eram mais difíceis. “O próprio ambiente traz essas mazelas, por assim dizer, né? Dos adolescentes estarem presos, isso tudo já é um ambiente bem estressante. E eu não me vejo fazendo isso”. No entanto, Raul me disse também que chegou na UAMA-Paranoá trazendo consigo opiniões preconcebidas sobre o “perfil” das(os) adolescentes e jovens. Quando eu lhe perguntei como essas opiniões lhe impactavam, ele foi categórico: “Eu tinha medo do trabalho que seria feito, do contato”.

Obviamente, o medo não é um sentimento próprio de Raul, nem mesmo exclusivo das(os) profissionais novatas(os) no SSE-DF. As(os) demais participantes da pesquisa também relataram que, ao longo de tantos anos de trabalho, era bastante comum ouvir colegas dizerem que tinham medo das(os) adolescentes e jovens; logo, que era “sempre muito arriscado” juntá-las(os) em grupos para desenvolver atividades cotidianas, por exemplo. Ao assumir a fragilidade que existe nas generalizações, arrisco dizer que, para além de todas as (legítimas) justificativas de falta de condições estruturais e de recursos materiais, por exemplo, há dificuldade de um trabalho fora dos moldes ambulatoriais, o que também reforça a cultura de práticas punitivistas no SSE-DF. Os discursos entre as(os) trabalhadores das Unidades, de todas as medidas socioeducativas, quando se trata do tema medo, tem relação intrínseca com a dinâmica entre a ideologia sobre a construção dos sujeitos ou das classes perigosas (GONÇALVES, 2018) e a “questão” penal.

No SSE-DF, essa dinâmica reforça a “cultura do medo”, ao mesmo tempo em que justifica e retroalimenta a representação social de uma parte expressiva da categoria de trabalhadoras(es), pautada na lógica da segurança estrita, com vistas à contenção e à vigilância das(os) adolescentes e jovens. Ela também se

desdobra, como já visto, em articulações políticas e interinstitucionais que incidem na gestão da pasta socioeducativa, ao passo que estimula a reprodução dos processos de trabalho sob a lógica punitiva e/ou ambulatorial de atendimento.

Mas Raul também me contou que sua experiência como agente socioeducativo na UAMA-Paranoá o surpreendeu positivamente. Desde que chegou à Unidade ele percebeu que “os adolescentes são bem tranquilos, as atividades são bem tranquilas, é um ambiente que, normalmente, até agora, [...] sempre foi amistoso”.

Bom, às vezes, não é tão tranquilo assim.

Eram dez pessoas em quadra. Dois times completos. Coletes azuis e amarelos. Eles começam a partida e Garrincha me chama a atenção desde então. Achei curioso que nos primeiros minutos, entre os passes de bola que dava ou recebia, ele pedia calma pros colegas de time, como se quisesse deixá-los tranquilos pras jogadas. Pouco tempo depois, gol de Sócrates, que jogava no time adversário de Garrincha. O adolescente se irritou. E desse momento até o final do racha foi uma sucessão de xingamentos e resmungos, incontáveis palavrões e reclamações dele e dos demais meninos, em reação às suas provocações. “Vai se fuder, Garrincha! Quer que a bola chegue no seu pé, é? Vem pro jogo, porra!”. Não adiantava, Garrincha continuava a resmungar e xingar. Mas também ia pro jogo. Corria e se posicionava na quadra, sempre pedindo a bola. Quando ela chegava, dava os toques, tentava uns dribles. E pra quem ganhasse a disputa de bola com ele, lá se ia mais um arsenal de insultos e xingamentos.

Na quadra, pelas regras do racha, a cada gol sofrido os jogadores se revezam para a função de goleiro. Garrincha se recusou nos três primeiros gols que seu time levou. No quarto gol ele foi, mas foi contrariado e, obviamente, xingando. O time azul avançava tocando a bola, quase sem resistência da defesa do time amarelo. Garrincha acompanhava com o olhar atento o ataque dos azuis enquanto gritava pros seus colegas, avisando dos espaços vazios na quadra por onde o time adversário passava com facilidade. Um passe dos azuis para pequena área. O jogador se posiciona, fica frente a frente com Garrincha. Chuta a bola forte e rasteira pro canto esquerdo, ela dispara. Garrincha, no canto direito do gol, mal se mexeu. Virou o rosto quase que de imediato pro lado oposto,

enquanto saía da pequena área com a feição de quem não se importava em esconder o deboche. Pelas regras do racha, a cada gol do time adversário, troca a função do goleiro.

Garrincha volta pra jogar no ataque e outro colega de time vai para o gol. Recomeçam os xingamentos e palavrões. “Vai tomar no cu, moço!”. O passe da bola não foi pra ele. “Ah, vai se fuder!”. Outro passe que não é em sua direção. Mas ele tenta ir atrás da bola, até que uma hora ela chega no seu pé, no fundo da quadra, do lado do campo que seu time defendia. Ele olhou pra outro menino posicionado na lateral esquerda. Era um espaço grande entre os dois. Os jogadores de azul avançavam em sua direção. Garrincha chuta a bola com força e o passe sai longo demais. Seu colega se esforçou pra pegar. Esticou a perna, pendeu o tronco pra trás e deslizou na quadra enquanto caía no chão, até parar com o pé enfiado debaixo da cerca. “Opa, parou a bola! Parou!”, gritou Murilo. “Machucou cara?”. O adolescente reclamava de dor. Garrincha correu pra perto para ver o que tinha acontecido. “Foi mal, cara!” ele dizia enquanto esticava o braço pra levantar o colega. “Eu tô bem!” o adolescente dizia enquanto se levantava devagar. Eles e Murilo voltam pra quadra e Garrincha solta um “Ixi, tá de boa. Tem que se matar pra pegar a bola mesmo!”.

O jogo recomeçou. Os times disputavam a bola, faziam suas jogadas e, dessa vez, os coletes amarelos tinham um goleiro que parecia ter mais habilidades para a defesa. Tanto que conseguiram, além de evitar novos gols, se organizar para alguns contra-ataques. Enquanto Garrincha e seus colegas avançavam na quadra em direção ao gol do time azul, pela primeira vez no dia ouvi a voz de Raul, que estava há um bom tempo observando as jogadas na função de goleiro dos azuis e, por isso, até então sem grandes demandas por atuação. De repente ele grita um tanto aflito “Volta timeeee!”. Eram dois jogadores contra ele na pequena área. Um dos meninos chuta a bola forte e ela explode encima de Raul. Gol dos amarelos. Fim da partida.

O movimento de (re) construção metodológica da UAMA-Paranoá tem buscado estratégias de contraponto a questões práticas e subjetivas que encontram eco na “cultura do medo” e emergem no cotidiano de trabalho. Não se trata de negar que situações de conflito entre adolescentes e jovens existam. No limite das ameaças e desavenças, as chamadas “guerras”- nas quais

muitas(os) destas(es) estão envolvidas(os), são ameaçadas(os) e podem voltar a incorrer em atos infracionais - são uma marca bastante presente no cotidiano do acompanhamento socioeducativo. Tampouco se pode negar que há, muitas vezes, dificuldades em respeitar limites, regras institucionais ou acordos de convivência, entre todos nós.

No entanto, conforme já apontado, se os seres humanos se desenvolvem por meio das relações de socialização, o foco da abordagem metodológica (re) construída na Unidade foi de promover espaços de convivência e mediação, nos quais fosse possível estabelecer experiências concretas de aprendizagem, ressignificação de valores, crenças e de discursos historicamente reproduzidos, entre os quais, do indivíduo naturalmente perigoso. Considerando ainda que o contexto histórico, material e cultural no qual as pessoas estão inseridas determina as condições sob as quais suas subjetividades se constituem, problematizá-lo é também promover diferentes oportunidades de subjetivação, bem como de ação intencional de mudança sobre eles.

Nesse sentido, durante os grupos, as demandas reais sobre segurança (que a equipe segue em permanente desafio para aprender a distinguir, sem receita pronta, das fantasias da “cultura do medo”) são tratadas de maneira muito dialogada com cada adolescente e jovem. Esse “trabalho de bastidor” começa desde a fase de acolhimento, quando são apresentadas as regras de cumprimento das medidas e é destacada, também, a importância de que haja ampla comunicação entre todos sobre as possíveis situações de desavenças. É fundamental que as(os) adolescentes e jovens, ao identificarem, em qualquer atividade, alguém com quem tenham “guerra”, contem imediatamente para qualquer uma das pessoas da equipe. Como consequência, a partir do incentivo sistemático da equipe nesta abordagem, foi possível que as(os) profissionais pudessem ter mais elementos para traçar estratégias com o objetivo de evitar situações reais de risco, por exemplo, mapear as pessoas com “guerras”, ter o cuidado de manter uma comunicação habitual entre as equipes de referência e as dos projetos, com o intuito de que ninguém convidasse para uma mesma atividade adolescentes e jovens que tivessem desafetos. A partir de algumas experiências que Simone teve, ela faz um relato fundamental a esse respeito:

Tem um trabalho que a gente faz de bastidor, pra que isso aconteça. Pra que esses grupos aqui sejam viabilizados.

[...] da gente chegar, a gente perguntar diretamente mesmo pros adolescentes “Olha, você tem algum problema com alguém? Você tem alguma rixa? Você tem algum conflito com alguma pessoa?”, aí eles geralmente falam “Tenho”, e a gente “Mas é tão grave assim que você não pode conviver num espaço como esse? Que a UAMA é um espaço neutro” e aí a gente constrói esse discurso e checa com ele se isso faz sentido pra ele. A gente faz isso em diferentes espaços e eu já ouvi isso várias vezes aqui dos adolescentes fortalecerem esse discurso, de falarem “Não, isso aqui é um espaço neutro. Aqui não vai rolar nada. Aqui não vai rolar treta”. Então a gente foi referendado por eles pra sentir segurança nisso, sabe? Se os adolescentes falassem pra gente “Cara, se tiver que rolar uma treta, vai rolar aqui e vai rolar em qualquer lugar”, a gente ia ter que garimpar mais ainda, né. Fazer grupos nos contextos mais restritos. Mas o que eu tenho observado é que essas interações são mediáveis.

Além de tentar construir um diálogo franco e direto sobre o tema com as(os) adolescentes e jovens, outra estratégia usada pela equipe é de se manter atenta às relações que se estabelecem durante os grupos. Simone continua contando sobre o quanto essa abordagem tem ensinado diferentes possibilidades de lidar com eventuais situações arriscadas:

Acontece do adolescente chegar pra um coletivo sem ele nunca ter participado de um atendimento individual. Nesses casos, a gente observa. A gente tá aqui pra garantir que a atividade aconteça da melhor forma. Nosso papel é observar como que se dão essas relações. O adolescente tá muito calado? Ele não quer falar? Ou então ele falou que não vai ficar na atividade? Isso acontece, eles têm as suas estratégias de mediação próprias que a gente também tem que aprender a observar e respeitar. Eu respeito muito as estratégias dos adolescentes. Quando eu percebo que o adolescente não tá querendo vir, eu tento separar se a

atividade é interessante pra ele e se a interação é boa pra ele. E eu acho que muitas vezes quem vai dizer é ele, não sou eu. [...] É uma coisa da gente aprender também com essas questões, observar e entender.

Nesse processo, também foi possível aprender a confiar na construção de estratégias com as(os) próprias(os) adolescentes e jovens, estimulando inclusive que elas(es) pudessem observar de forma mais atenta como se dava a interação entre eles, a fim de reavaliar os riscos reais de supostas ameaças. Simone nos dá dois exemplos concretos de como a questão do risco pôde ser trabalhada, a partir da construção da relação de confiança entre ela e as(os) adolescentes e jovens em questão, de tal modo que nos indicasse como o vínculo encontra possibilidades de desenvolvimento também em situações aparentemente problemáticas:

Teve uma vez numa atividade, um adolescente, eu perguntei pra ele e ele falou “Ó, talvez tenha alguma treta” e eu falei “Então tá, a gente vai tá lá juntos, se você sentir alguma coisa, se você achar que tem algum problema você me fala na hora que aí você não precisa ficar”. Aí a gente entrou e aí realmente isso aconteceu. Ele falou “Vamo ali conversar?” e eu falei “Vamo”. E é assim, né, tem uma certa discricção na história. A gente veio pra uma sala e ele falou “Ó, eu tenho problema com aquele menino tal que chegou agora.” O menino chegou depois, né. Ou seja, ele já tinha entrado na sala, então realmente ele se sentiu seguro pra entrar, mas aí o menino chegou e ele sentiu que poderia ter algum problema. E aí, não deu outra. Quando eu entrei na sala com esse um, o outro saiu. Então eles mesmos também criam as suas estratégias. [...] Tem uma situação mais recente que tinha um adolescente que ele não vinha pra atividade coletiva e isso tava inclusive no PIA dele, aí, tipo assim “Não pode participar de atividade coletiva!”. Aí ele vinha pros atendimentos individuais e nos atendimentos individuais ele me falou que tinha problemas com um certo jovem aqui por conta de território. “Ah, a galera que matou

o irmão dele é da minha quebrada, então acho que com ele eu não posso topar aqui”. E aí o que aconteceu é que esses dois meninos se inscreveram aqui pra um mesmo curso que tava acontecendo. E aí o que eu fiz: eu chequei com esse que me revelou, por que o outro não me revelou, e eu atendia esses dois. Pra esse que me revelou, eu falei “Olha, aquele menino tá aqui nesse curso. Como é que é isso pra você?” E ele falou “É, não sei. Pra mim, não tenho problema com ele. Eu não sei ele. Mas se ele vier, eu vou”. Aí eu: “Tá bom. Você quer testar? Vamo testar? Você tá se sentindo seguro pra testar?” E ele falou “Tô”. E eu falei “Então tá bom”. E eu tava aqui no dia, antes o outro menino chegou e eu perguntei pra ele “Você tem algum problema com alguém?” E ele “Não”. “Nem com aquela galera lá, que matou seu irmão?”. “Oxe, não. Nada.”. “Tem algum menino daqui da UAMA que você identifica que tem alguma situação com você?” “Não”. “Então tá bom, então vamo lá”. E fomos pra esse primeiro dia de curso aqui. E aí eu fiquei observando a interação entre eles. Aí esse que tinha me revelado, tava mais fechado. E o outro tava super aberto pra esse. Inclusive ele meio que interagiu com o outro. E ele meio travado, assim, meio com medo do quê que era aquela interação. Aí no final eu chamei esse que me revelou e falei “Você percebeu que ele parece que não tem treta com você não. Ele até falou com você e você que ficou meio assim com ele”. Aí ele “É, é... parece mesmo”. E aí, de fato, ao longo do curso eles foram interagindo, tavam num coletivo mais seguro também, que era um coletivo que começou e foi até o fim com as mesmas pessoas. E aí eles foram construindo essas relações entre eles, né. Então, foram criando laços diferentes. Eles não viraram melhores amigos, não viraram os mais colados, mas assim, não ficavam também se tirando, se olhando feio, nada disso e eu fiquei observando isso ao longo do curso. Então pra mim

é um exemplo de uma situação que até é tipicamente algo que é tabu, guerra de sangue, matou família não tem negociação. Então eu acho que a gente precisa olhar cada situação mesmo e ver qual que é o nível disso. As vezes se envolve num risco mesmo, mas tem um trabalho de base pra fazer, né. Tem o trabalho de conversar com um, com o outro, se colocar no espaço. [...] Então é assim, eu sinto que é algo que faz parte do nosso trabalho, traz muitas reflexões, porque inclusive essa história a gente pode contar pra outros adolescentes, pode trazer isso em outros espaços e as vezes num trabalho muito micro, muito trabalho de formiguinha ir também transformando essas crenças, né, de que não pode conviver.

A experiência dessa perspectiva de construção das relações de confiança e de vínculo tem mostrado que o espaço da UAMA-Paranoá, como disse Simone, é dito pelo público frequente como “um lugar neutro”, uma vez que não houve nenhuma situação de conflito físico entre adolescentes dentro da Unidade entre 2016 até 2018. Houve apenas uma situação de conflito que gerou ameaça explícita entre participantes de uma atividade externa, envolvendo um adolescente vinculado à UAMA-Paranoá e uma pessoa da comunidade. Essa situação foi mediada pela equipe, que se dividiu entre profissionais para conversar com ambas as partes, garantindo que o adolescente atendido pela UAMA fosse levado para casa no carro da Unidade, em segurança. Nesse sentido, para além da relação entre equipe e adolescentes e jovens, a cultura de corresponsabilidade do trabalho de acompanhamento socioeducativo incentiva a confiança entre as(os) profissionais que, ao saberem que podem contar uns com os outros para as mediações necessárias, têm mais estímulos para superar essa “cultura do medo” (incluindo o medo de serem, eventualmente, responsabilizados de forma isolada caso haja alguma situação de risco que não possam lidar). Ao menos entre as(os) profissionais da equipe, esse parece ser um ponto pacífico, mas a percepção em relação às(aos) demais colegas de outras Unidades, não., de modo que a “cultura do medo”, muito potente e presente no SSE-DF como um todo, também impacte as(os) profissionais da

UAMA-Paranoá, apesar de todo esforço de construção contra-hegemônica em curso. Sobre este aspecto, Lygia comenta que:

Às vezes eu tenho um medo, que eu nunca nem comentei com ninguém. Por que eu acho que, de alguma forma, talvez o que a gente tá fazendo tenha uma resistência, porque a gente tá cada vez mais se aproximando dos adolescentes. Saindo de um modelo ambulatorial pra um outro modelo. Isso, às vezes, eu fico com receio de, por exemplo, acontecer uma merda, que pode muito bem acontecer e o pessoal falar “Viu, vocês ficam aí!” e dar um retesamento ainda maior sabe, das outras barreiras. “Ah, isso não dá certo mesmo! Esses meninos são perigosos mesmo!” e isso, às vezes, eu fico pensando, mas prefiro nem comentar.

Sobre a importância da construção de confiança entre a equipe, Raul conta que desde sua chegada à UAMA-Paranoá, percebeu o quanto o clima da Unidade foi outro fator positivo para ele:

Todo mundo foi muito solícito. E me ajudaram da forma que podiam, entendeu? Mesmo na correria do trabalho, me ajudavam, me chamavam pra mostrar o que tavam fazendo, me auxiliavam da melhor forma possível. Foi bem positivo mesmo. Eu tava com receio de chegar em um lugar novo, de não saber nada, não saber o que fazer, mas pô, foi super positivo.

O clima de corresponsabilidade e confiança mútua, por sua vez, cria condições para que existam muitas experiências exitosas de convivência. Elas são maioria no cotidiano da Unidade e marcam não só a relação das(os) adolescentes entre si como também destas(es) com a equipe e a comunidade. Isso não exclui a necessidade de mediação das eventuais discussões ou de alguns atritos, intrínsecos a todas as relações; todavia, conseguem fazer a construção de conhecimento a partir desses elementos, bem como de outros que emergem, por exemplo, da identificação de afinidades, do estreitamento dos

laços de amizade, do compartilhamento de saberes; enfim, da matéria concreta do acompanhamento socioeducativo.

Nesse sentido, a construção do vínculo se coloca como um processo potencializado pela cultura da construção da confiança em detrimento da cultura do medo, e está permeada por várias relações interdependentes: da equipe com as(os) adolescentes, jovens e comunidade; destas(es) entre si; e da equipe entre si, de tal modo que, pela práxis que medeia essas relações, é possível desconstruir estereótipos e repensar papéis sociais, entre os quais se encontra o papel do socioeducador. Vincular-se e afetar-se são, nesse contexto, mais uma expressão do processo da práxis. Mas são isto: processo. Não estão dados, tampouco têm os mesmos sentidos para cada profissional e/ou adolescente, jovem ou demais pessoas da comunidade. Não se trata, portanto, de uma romantização das relações interpessoais, nem de ignorar as contradições que delas emergem. inclusive, dado o contexto institucional de obrigatoriedade do cumprimento das medidas socioeducativas. Ao contrário, como apontam Murilo e Raul (o trabalhador mais antigo e o mais recente da Unidade, respectivamente), são experiências em que cada pessoa vai lançar mão das habilidades e condições que tem para lidar da forma que pode com essas relações, podendo contar com o apoio umas das outras para essa construção:

A minha realidade, o berço que eu nasci é diferente do berço que a maior parte das pessoas que eu atendo nasceu, isso é inegável. Então é sempre um aprendizado de linguagem, do quê que realmente é primordial oferecer, de como conhecer melhor esse território, conhecer melhor esse público.

Acho que o meu maior desafio é realmente quebrar essa parede, principalmente para com os adolescentes. [...] Do quanto eu posso me envolver, entendeu? Sem sair dessa questão profissional, né? Assim, o quanto eu posso me vincular, o quanto eu posso me aproximar dos adolescentes sem quebrar, é... como eu posso dizer, sem desrespeitar eles e também não perder o meu respeito, entendeu? Porque eu vejo que elas [profissionais da

equipe] têm uma proximidade muito grande. Eu acho que isso é proveitoso. Mas eu não sei como eu posso fazer isso. Então esse tipo de coisa eu ainda to pegando. E eu vejo que é um desafio.

Em síntese, a (re) construção metodológica, ao incentivar a convivência frequente entre equipe, adolescentes e comunidade em diferentes contextos lúdicos, acolhendo tanto conflitos, quanto as afinidades e interesses dessas pessoas, proporciona a construção e fortalecimento das relações de confiança e de vínculo. Assim, mesmo diante de condições desafiadoras, ela estimula a problematização de ideias preconcebidas e estereotipadas; e promove oportunidades de aprendizagem e ressignificação de valores por meio de experiências concretas, sobretudo a partir das atividades de grupos “que tenha[m] o potencial de favorecer as interações e nos afetar, movimentando esse processo de constante transformação dialética entre os sujeitos e o mundo” (MENDES, 2018).

5.4 Pelo menos a gente vem trabalhar mais feliz. Os impactos do movimento de (re) construção metodológica no espaço físico da Unidade e na saúde das(os) trabalhadoras(es)

O principal espaço onde quase todas as atividades de grupos acontecem é o salão da Unidade. A exemplo dessas atividades, podemos citar o acolhimento multifamiliar, a sensibilização para construção do PIA, o grupo de audiovisual, o de famílias, o Guerreiros da Periferia, além das reuniões de equipe ou com parceiros da comunidade e outras atividades pontuais, como as oficinas ou as edições mensais do campeonato de damas. No salão também estão as pessoas em trânsito pela Unidade, visitantes ou aquelas(es) que estão na espera por algum atendimento.

Ao longo do processo de (re) construção metodológica da UAMA-Paranoá, esse espaço parece ter se tornado a expressão material mais explícita das transformações em curso. Todas(os) as(os) participantes da pesquisa relataram que a reorganização do espaço físico da Unidade foi um acontecimento que estimulou muito a equipe a seguir em frente no movimento de (re) construção metodológica. Ele implicou na mudança do “espaço burocrático” de trabalho para

a antiga sala de grupos e tirou do salão as mesas, computadores, telefones e armários. Por consequência, a Unidade passou a ter um novo e amplo espaço para a realização das atividades de grupo. O salão dava mais condições materiais para a equipe receber grandes quantidades de pessoas. Além da estrutura física mais adequada, a mudança simbolizava uma nova forma de compreender o lugar das(os) adolescentes, das(os) jovens e da comunidade na instituição. Sobre isso, Clarice comenta que:

A mudança do espaço foi, e aí, isso pensando no lugar do profissional e no debate que a gente já trazia, o lugar do público. Porque é isso, a gente não trabalha pra juiz, a gente não trabalha pra uma gestão específica. A gente tem aqui um trabalho do Estado para o público, que são as famílias e os adolescentes. E eu acho que a cara, a primeira impressão, ela é muito importante, aonde eles entram.

Conforme todas(os) disseram, a ideia já havia sido apresentada há algum tempo por Eva. Mas, do mesmo jeito que a construção de adesão da equipe à proposta de superar o modelo de atendimento ambulatorial teve seu tempo, a ideia de reorganizar o espaço físico parecia, à época, muito radical. No entanto, com o passar do tempo, a construção de diferentes experiências de atendimento em grupo e o consequente aprofundamento da crise do modelo ambulatorial entre a equipe, a ideia voltou à tona; e, por uma confluência de fatores, entre eles o acaso de uma demanda de manutenção do espaço, a mudança aconteceu. Isabela lembra que:

A gente precisava resolver a questão elétrica da Unidade, e ninguém sabia dizer o que era. Falavam de fio terra, de aterramento, de blá, blá, blá e eu fiquei um bom tempo enchendo o saco do engenheiro da Secretaria pra ele vir aqui. Acabou que ele nunca veio, mas mandou pessoas aqui três, quatro vezes. A CEB veio três, quatro vezes. A gente fez de tudo até que veio quem realmente tinha que vir, que era a Engix, que é a empresa contratada que precisava fazer a reforma. Então, na hora que o cara veio ele deu o diagnóstico e aí juntou o dele com outro e com o

que todo mundo já tinha falado. O problema é que a gente tinha que isolar as tomadas que ficavam no chão. Então, onde as mesas estavam não estava bom. Ou todo mundo ia ter que encostar na parede, ou a gente ia precisar fazer alguma coisa. E a gente aproveitou! “Bom, já que a gente vai ter que tirar isso daqui, então esse é o momento! Vamo sair daqui”. Aí ele fez a reforma, resolveu nosso problema elétrico, pelo menos parece que resolveu, melhorou pelo menos, e a gente conseguiu liberar essa sala.

Esse relato nos mostra que é também necessário considerar o quanto a interlocução com as demais instâncias da gestão da política socioeducativa impacta nas possibilidades de (in)viabilizar outras formas de trabalho. Além do processo de convencimento, de reconstrução de sentidos entre as(os) próprias(os) profissionais, as condições materiais de investimento na qualidade arquitetônica das Unidades do SSE-DF, em especial das UAMAS, sempre foram pautas de importantes embates entre as(os) trabalhadoras(es) e as gestões da pasta. Casos de profissionais despejadas(os) dos locais de trabalho pela falta de pagamento de alugueis, de condições precárias das instalações que colocavam em risco a saúde física das(os) trabalhadores e do público atendido foram muito comuns ao longo dos anos no SSE-DF. Apesar do SINASE prever as condições mínimas de infraestrutura para o funcionamento das unidades executoras dos programas de atendimento, no DF, até 2018 nenhuma UAMA funcionava em local próprio e, em muitas, as condições de infraestrutura e instalações não atendiam às exigências da legislação.

Não foi a primeira vez que a UAMA-Paranoá havia passado por mudanças de espaço. A transferência em 2014 da equipe de duas salas do prédio do CRAS-Paranoá para o novo e atual local da Unidade, um terreno com prédio térreo cedido pela Administração Regional do Paranoá, já foi uma transição muito importante. Simone conta que as(os) profissionais participaram ativamente do processo de planejamento que orientou a reforma do novo espaço:

Quando a gente mudou pra essa sede aqui, a gente falou “ah, então agora a gente vai poder fazer grupo!”. Na verdade a gente participou da construção do projeto dessa unidade. A gente deu pitaco, desenhou, falou que a gente

precisava de uma sala assim, de uma sala assado. E aí a gente falou que precisava de uma sala coletiva, pra atendimento em grupo, que é aquela sala que hoje, na verdade, já é administrativa.

No entanto, mesmo com a melhoria das condições de estrutura física, o fato é que a cultura do atendimento ambulatorial entre 2014 e 2016, embora não seja o período de recorte dessa pesquisa, continuou presente no cotidiano da Unidade. Interessante notar que, tal como a concepção sobre os grupos mudara, de uma demanda a mais na rotina de trabalho já instituída, para a centralidade da proposta metodológica, o espaço físico para a realização dos grupos também mudou: da sala dos fundos da Unidade para o salão central, e o que antes era o lugar das burocracias passou a ser um espaço aberto para caber muitas possibilidades de encontro com os grupos. Inicialmente era tudo um grande espaço vazio: a Unidade não tinha mobília adequada para ocupar aquele novo lugar, havia apenas algumas poucas cadeiras e uma mesa, além das placas emborrachadas desmontáveis. Aos poucos, com doações e parcerias com a comunidade e com outras instituições, o espaço passou a receber sofás, colchonetes, almofadas, estantes, porta revistas. O ambiente, para a realização das atividades, ganhou cores e recursos, por exemplo, caixa de som, projetor, jogos de tabuleiro, livros e DVDs. Tudo fruto de doações.

Por sua vez, a antiga sala de grupos, que já comportava com dificuldade um número cada vez maior de pessoas, passou a ser o novo espaço para a equipe de trabalhadoras(es). A mudança fez com que elas(es) tivessem que se reorganizar não só fisicamente no espaço, mas também que mudassem hábitos e construíssem outras estratégias para realizar os processos de trabalho. Clarice, Olga, Isabela e Simone, respectivamente, nos contam sobre alguns dos impactos dessa mudança, dando exemplos que trazem a reflexão sobre a naturalização da relação burocratizada entre as pessoas num ambiente de trabalho e sobre a potência que a mudança vivida na UAMA-Paranoá teve para ressignificar as relações com o cotidiano, ajudando a repensar, inclusive, sobre as prioridades do trabalho socioeducativo:

[Antes] praticamente a gente sentava, ligava o computador e ficava nesse processo. Mas a gente se pegava conversando. Cada um naquele espacinho conversando e

desconfortável, né? Porque era uma conversa com o computador na frente e você não tá usando e o outro ali do lado e, enfim. Tinha uma coisa meio poluída, sabe, pra que até as ideias surgissem. Aí, pensando mais enquanto subjetivo, era incrível como realmente travava até a produtividade. Porque você ficava num vício, parecia que era automático mesmo.

[Agora] no geral acho que tá todo mundo bem, assim. Mas você percebe, às vezes, tem alguém que tá meio incomodado. Eu mesma as vezes ficava meio perdida, essa coisa de não ter uma mesa, de “Ah, onde é que eu boto as minhas coisas mesmo?”, sabe, o meu escaninho, os meus prontuários, onde é que... Você fica meio perdida, porque você muda um padrão de funcionamento.

Ficou bem, a gente tá cabendo bem ali. A gente ainda tá querendo retirar esse ar condicionado [da sala onde acontece a entrevista, antiga sala de chefia e agora uma sala de atendimento individual/familiar]. Eu saí, desfiz a sala de chefia que eu achei que não fazia sentido, ainda sinto falta de ter um computador só pra mim, seria bom se eu tivesse, mas enfim, tudo bem. (risos). Dá pra ficar assim, mas eu acho que faz mais sentido tá junto de todo mundo.

Mas o clima acaba pedindo pra que o máximo de pessoas participem do que tá acontecendo na atividade aqui. [...] A coisa mais importante que tá acontecendo aqui e agora é isso aqui [se referindo a uma atividade de grupo]. Então vai ficar muito difícil eu ficar num relatório. Eu vou ter que deixar isso pra outro momento. Porque acaba que aqui fica muito mais interessante também, então eu sinto que tem muito mais de um prazer, sabe. De falar assim “Poxa, olha lá, tá rolando uma parada massa, eu vou lá! Eu quero tá lá!

Eu não quero ficar aqui olhando pro computador. Isso aqui é importante, mas, vai poder esperar. O que tá acontecendo aqui e agora, com essas pessoas aqui e agora, é agora, né”.

Esse processo de mudança criou condições objetivas para que toda a Unidade pudesse ser um ambiente de estímulo a novas formas de construir as relações cotidianas entre todos. Olga comenta que outras(os) profissionais que não estão ligados diretamente ao atendimento ao público passaram a se envolver e a conviver mais com a equipe, adolescentes, jovens e comunidade.

Todo mundo circula, então todo mundo se vê. [...] Quando a gente começou a fazer o acompanhamento coletivo e o PIA, todo mundo da Unidade participou! [...] O primeiro grupo que a gente fez de acolhimento, a gente montou um quadro, um papel, uma representação gráfica. Então, quem desenhou foi o Júnior, que é do administrativo, foi ele que fez os desenhos. [...] Então, assim, não sei quem tá de férias, o Lúcio vai lá, que é o vigilante [patrimonial] e água a horta. Sabe, o Evo vai lá e água a horta. Eles têm que fazer isso? Bom, se for cumprir o papel estrito, não. Mas eles fazem, sabe. Então, a Verônica estoura a pipoca, ela é responsável pela limpeza, ela não tem que estourar a pipoca. Então você vê que de alguma forma todo mundo se envolve no processo. Acho que pra mim essa é a riqueza.

Outro aspecto relevante é que o movimento de (re) construção metodológico não se limita à construção de outras formas de relação com o público, partindo do contato estabelecido dentro da Unidade ou por ocasião das atividades externas que a UAMA-Paranoá promove. Considerando todo o caminho de instituições, da segurança pública ao sistema de justiça, pelas quais as(os) adolescentes, jovens e famílias percorrem até chegarem à Unidade, é importante ter em conta que as formas de reação dessas pessoas à UAMA-Paranoá também são marcadas por experiências frequentemente violentas, desumanizadoras, em que os sujeitos são considerados quase exclusivamente

sob o ponto de vista acusatório (e, em grande parte compulsoriamente condenatório), tendo em vista que, no DF, apenas para as medidas de Meio Aberto, mais de 90% das vinculações ao SSE-DF são por forma de remissão judicial, ou seja, quando não há todo o devido processo legal que assegura o amplo direito à defesa, a todos os trâmites para o julgamento e, eventualmente, à condenação. Logo, durante as entrevistas, foi possível constatar que a equipe concorda sobre a importância do público chegar a um espaço institucional que quebre os estereótipos a partir do ponto de vista visual, de forma a convidar as pessoas para outras possibilidades de usos e interações com o espaço. Sobre esse aspecto, Clarice e Murilo, respectivamente, comentam:

[...] Pensar a caminhada que eles fazem pra chegar até aqui. A gente tá falando de meninos que cometeram atos, foram pegos em flagrantes, foram abordados violentamente por policiais, são levados ao NAI [Núcleo de Atendimento Inicial] mesmo que passe só a pernoite, eles são tratados uniformemente, botam o uniforme X, usa algema, baixa a cabeça, tem os procedimentos operacionais. E aí, quando vai pra audiência, a gente sabe como é que é a frieza, o defensor que não defende, um Ministério Público que é muito mais no viés punitivo, de uma justiça retributiva que simplesmente quer se livrar desse menino. E aí, eu acho que quando eles chegam aqui, é legal a gente ter esse choque, que eu acho que aqui esse tratamento se encerra, né. A gente tá na execução, você já foi julgado. Infelizmente o julgamento se dá nesses trâmites. Mas aqui, já que a gente acredita numa política de direitos humanos na ótica do indivíduo, da sua história e não do ato que ele praticou, né, reduzindo ele ao ato, então eu acho que contribui muito a imagem, a primeira impressão a entrar no espaço do que ele pode vir a ter aqui, de contribuição pra sua vida.

De início o adolescente chega e nas paredes da UAMA, no cuidado de perceber que a UAMA tem uma horta, que a

UAMA tem arte, que a UAMA tem jogos, que a UAMA tem um espaço grande, né... Ele chega meio ressabiado, mas ele, com pouco tempo, percebe que aquele pode ser um espaço que ele ocupe. Então eu acho que [a UAMA-Paranoá] é um espaço que tem uma lógica diferente da maioria das Unidades do serviço público como um todo!

Portanto, uma das atividades que passou a integrar a nova proposta metodológica e a ser feita em todos os grupos de acolhimento familiar foi a apresentação de todos os espaços da Unidade: o salão, as salas de atendimentos individuais, a sala das equipes, a cozinha, os banheiros, além da área externa – horta, corredor lateral e jardim. Essa tem sido considerada uma das maneiras de dar concretude à proposta de estabelecer, desde o início, um contato com o público de forma respeitosa e afetiva. Olga relembra uma das vezes em que coordenou a visita: “Essa é a sala onde a gente fica, essa é a cozinha, aqui a Verônica que fez esse café gostoso pra você! Essa aqui é a sala onde a gente faz isso aqui, olha a horta que a gente tá construindo!”

Aos poucos, os resultados dessa abordagem incentivaram, de fato, as pessoas a construir uma presença confortável no espaço, com autonomia para circular e para estar quando quiserem. Murilo diz que tem visto:

Muitos meninos vindo espontaneamente, fora do horários dos grupos, porque ficou pendente ali tal coisa. “Porque eu quero usar a internet pra ver tal coisa”, e vejo eles se sentindo muita à vontade. “Tem café?!” e não mais o quê, mais do que antes, quando a gente funcionava num esquema não tão coletivo. Isso eu acho muito positivo! Eu chamaria isso de uma apropriação do espaço, né. Vejo menino jogando dama, menino que pega o violão de vez em quando, né. E isso é muito legal, quase que um Centro da Juventude, sabe.

Além disso, os resultados trouxeram para a equipe mais reflexões sobre as necessidades de definição de alguns limites, como a restrição à sala das burocracias, de modo a não permitir o acesso a informações sigilosas das(os) adolescentes e jovens. No convívio e na abertura para lidar com desafios que dele decorrem criam-se as estratégias possíveis, reformulam-se propostas,

constroem-se acordos e regras, de modo que as contradições institucionais não se anulam, mas são trazidas à permanente reflexão.

Além de perceber mudanças positivas na forma do público estar na Unidade, algumas(uns) trabalhadoras(es) da Unidade me deram relatos de como têm se sentido depois de iniciado esse movimento de (re) construção metodológica, seja na relação direta com o espaço físico, seja na construção de sentidos que tem gerado essas mudanças. Lygia e Olga respectivamente, comentam:

Eu tô me sentindo muito mais à vontade aqui na unidade pra botar meu corpo de uma forma que seja mais agradável pra mim, sabe. Eu tiro o sapato, eu sento num tatame, as vezes eu me dou uma alongada. Isso pra mim é uma coisa muito importante! (risos) Sentir que a forma como eu quero ajeitar meu corpo no espaço, ela é aceita, sabe. Eu posso ficar sentada no chão, posso tirar o sapato e isso tá tudo bem. Acho que isso é muito legal! Eu sempre quis me sentir assim no trabalho.

A gente tem que ter prazer no trabalho, gente! Pra quem é servidor, que tá fazendo, tá fazendo a prática ali, já traz um outro sentido, né. É muito mais interessante! Você tem mais prazer no trabalho, você tá mais feliz! Você faz melhor. Eu acredito nisso.

Mesmo com a rotina intensa, desafiadora, marcada pelas várias contradições sociais e pelas políticas públicas que atravessam a política socioeducativa, essa é uma constatação importante. É que ainda em 2016, isto é, no início do processo de mudanças da Unidade, foi feito um estudo sobre Saúde do Trabalho no SSE-DF por um pesquisador voluntário em parceria com uma instituição de ensino superior. A experiência, até então inédita, foi premiada e, nos anos seguintes, a proposta de continuidade das intervenções sugeridas como resultado da pesquisa à gestão da pasta, à época, como os espaços de supervisão destinada às(aos) trabalhadoras(es), não foi realizada. Até o momento, também não houve outra iniciativa semelhante. A pesquisa foi feita em dois momentos. No primeiro, 424 trabalhadoras(es) responderam o Protocolo

de Avaliação de Riscos Psicossociais no Trabalho. Entre os resultados apresentados, constatou-se que:

28% dos servidores se afastaram por depressão e 25% por estresse. Ainda, 45,5% relata já ter vivenciado assédio moral no trabalho, 12% diz já ter pensado em suicídio após ter ingressado nesse trabalho, 53% já vivenciou a morte de algum socioeducando, 61,5% já vivenciou tentativa de suicídio de socioeducandos e 52% dos respondentes consideram que seu trabalho tem até 25% de efetividade.

São dados muito expressivos que sugerem uma reflexão, ainda que sob o risco de parecer especulativa, de como a “cultura do medo” pode desdobrar-se numa “cultura do adoecimento”, na qual a descrença no próprio trabalho, o desrespeito e a falta de confiança entre pares, o sofrimento psíquico e a vontade de desistir fazem parte do cotidiano das relações estabelecidas.

A segunda parte da pesquisa foi feita exclusivamente com trabalhadoras(es) de UAMAS. Ainda me lembro das rodas semanais que fazíamos na antiga sala de grupos da Unidade para debater temas apresentados por quem as coordenava, da recusa de algumas(uns) colegas em participar, e do quanto achava esses momentos importantes. Pude refletir junto de outras pessoas que compartilhavam comigo um mesmo contexto de trabalho de medos, angústias, revoltas, frustrações, desesperanças, mas também de alegrias, conquistas, apostas e muitas dúvidas sobre o que fazer diante de tudo que vivíamos. A pesquisa apontou que os principais temas abordados pelos participantes, de 11 das 15 Unidades, foram: “i) vínculo com o adolescente; ii) trabalho em equipe; iii) descontinuidade da medida socioeducativa; iv) lideranças sobrecarregadas e; v) relacionamentos socioprofissionais extra Secretaria”.

É interessante rever esses resultados após três anos, e após o acompanhamento de todo esse rico processo de (re) construção metodológica da UAMA-Paranoá, para constatar que os muitos assuntos apontados em 2016 são ainda recorrentes entre as(os) participantes desta pesquisa, com a diferença de que, à época, falávamos dos problemas na Unidade de forma mais queixosa, com pouco horizonte sobre possibilidades de superação. Hoje, mesmo que sejam questões ainda muito relevantes no cotidiano, elas podem ser colocadas à luz de experiências concretas de transformação, que, no decorrer do processo,

revelaram outras possibilidades de compreensão do contexto vivido e impulsionaram outras formas de intervenção, por via da práxis.

6 Considerações Finais. Ou “Não tá escrito em lugar nenhum isso aqui que a gente tá fazendo”.

Peças de um tatame azul formavam um quadrado no centro do salão da unidade. Além dele, estavam espalhados pelo chão um colchão fino de solteiro e algumas cangas. Três adolescentes haviam comparecido à atividade, dois meninos, Éder Jofre e José Aldo, e uma menina, Rose Volante. Após alguns ajustes nos equipamentos de som e de projeção de imagens, Olga coloca o DVD do filme escolhido pelo grupo. “Tyson”, um documentário sobre a biografia do lutador de boxe Mike Tyson. Junto com as(os) três adolescentes, estão sentados Olga e Gabriela, responsáveis pela coordenação da atividade do projeto Guerreiros da Periferia.

O filme começa e José Aldo e Rose Volante, que estavam deitados próximos um do outro, ficam conversando. Éder Jofre está sentado olhando para a projeção do filme na parede. O filme conta sobre uma história de vida marcada por experiências com roubos e brigas durante a pré adolescência e a

adolescência. A primeira passagem de Tyson num centro de internação juvenil foi aos 12 anos. Depois disso, ele relata no filme que passou por internações sucessivas, chegando à frequência de ser internado uma vez por mês. Numa de suas passagens por um centro de detenção, já jovem, aprendeu a lutar com um homem que também cumpria pena. Quando conseguiu a progressão de sua pena para a liberdade condicional, foi indicado por esse então colega de centro de detenção a outro lutador, para que pudesse continuar a treinar. Tyson relata que, a princípio, não tinha confiança nesse lutador, mas que com o tempo, as técnicas de luta que aprendia foram lhe tornando alguém mais “forte espiritualmente”. Ele afirmou que começava a sentir-se “como um guerreiro”. Numa das cenas ele conta que era bastante elogiado por esse lutador com quem treinava na fase de cumprimento da liberdade condicional, por isso, não sabia dizer se seu treinador era gay ou não, mas desconfiava que sim. Depois de um tempo ele disse ter entendido que o treinador queria aumentar sua autoconfiança com os elogios. Na primeira luta amadora que disputou ele teve muito medo. Seu treinador, por sua vez, lhe disse que essa era a chance de Tyson para “mudar de vida”. Mesmo confessando ser uma pessoa bastante desconfiada, ele resolveu acatar as orientações de treino e começou a ganhar muitas lutas. Foi então que decidiu parar de roubar e dedicar-se exclusivamente ao boxe. “Eu tinha um complexo de inferioridade quando era criança. Ele me desmontou e me refez. Me ajudou a lidar com as pessoas”, conta Tyson em uma das cenas, sobre seu treinador, que faleceu quando ele tinha 19 anos.

Percebi nessa hora que Éder Jofre estava sentado, abraçado às pernas e olhando para o chão. No fundo do salão, Hugo também assistia ao filme. De repente uma cena de nocaute. “Tá porra!”, alguém diz. Éder Jofre volta a deitar no piso emborrachado. Olga havia saído do salão poucos minutos e voltou com Verônica, a auxiliar de serviços gerais da UAMA. “Quem quiser, café e biscoito com geleia”, ela avisa ao grupo. Os olhares se desviam para Olga e logo voltam para a projeção. Uma cena do lutador Mohamed Ali. Um dos adolescentes e Antônio, assessor técnico da UAMA-Paranoá à época o reconhecem e comentam “Nossa, esse aí era o cara!”, “Esse era foda!”.

Gabriela se levanta para pegar um café. José Aldo também se levanta para pegar café. Rose Valente faz o mesmo e fica conversando com José Aldo enquanto se servem.

“Esse filme vai demorar, pô?!” pergunta José Aldo. “Não é filme, é documentário. É documentário, pô!”, responde Éder Jofre. As atenções se voltam novamente para a projeção do filme. Olga interrompe a exibição. “Vamos conversar? Ou vocês querem ver tudo?”. José Aldo diz “Vamo discutir e ir embora logo!”. Éder Jofre rebate “Vamo ver tudo!”. Olga propõe de conversarem sobre o filme, perguntando ao grupo qual a relação dele com o projeto. Eles não sabem responder. Ela retoma, perguntando sobre as outras atividades e participações que o projeto já teve. Um dos meninos responde: “Ah, eles vinha falar sobre a vida deles!”. Olga comenta em seguida que projeto tem o intuito de falar sobre histórias de vida marcadas por experiências positivas, principalmente através da arte e do esporte. Ela pergunta se o grupo lembra do dia que participou do projeto músicos do Clube do Choro e um deles relatou que aprender a tocar pandeiro “salvou sua vida”, porque era com o instrumento que ele conseguia pagar as contas em casa. Rose Valente diz se lembrar desse dia.

Olga retoma o filme e comenta que lhe chamou atenção o fato de Tyson ser preso com uma frequência de uma vez ao mês. “Chegou a ser duas vezes num mês”, um dos adolescentes corrige. “O que ele fazia pra isso? Por que?”, ela pergunta. “Raiva. A vida dele. Se fosse eu, ia fazer igual”, diz José Aldo. A partir de então, Olga e Gabriela argumentam sobre a importância de tentar “aprender a canalizar a raiva para algo que não lhes prejudique”. Olga cita o exemplo dos artistas de rap que já passaram pelo projeto, analisando que eles colocam as emoções nas letras. “Tem várias formas de extravasar o sentimento”, diz Gabriela. José Aldo ouvia as duas enquanto estava deitado no chão, olhando pra elas. Nesse momento, Simone, que já estava no salão há algum tempo observando a atividade, comenta: “Tem várias maneiras: futebol, dançando, torcer a toalha, bater com o cabo de vassoura no colchão”. José Aldo comenta logo em seguida “Agora não é na porrada, agora é na bola”. Simone segue nos seu argumento, insistindo na importância das pessoas terem condições e oportunidades de lidarem melhor com suas emoções, para resolver seus conflitos. E acrescenta ao grupo o comentário sobre um pré-candidato às eleições para presidência em outubro desse ano que tem como uma das principais propostas de campanha “liberar o porte de arma pra população”. “ Não ia sobrar um vivo!”, Éder Jofre comenta.

Olga propõe ao grupo que também contem sobre suas histórias de vida. “Toda? E assustar vocês? Ou é só o pedaço da parte boa? Vai ser só pra nós?”, dispara José Aldo. Enquanto isso Rose Volante escreve num caderno. Éder Jofre disse que “botava fé” na proposta de um jeito acanhado, com o riso disfarçado e o olhar para o chão. Olga conta para o grupo sobre João de Santo Cristo, um egresso do Sistema Socioeducativo do DF que, já tendo passado por todas as medidas, hoje dá palestras no sistema e também em outros lugares sobre sua trajetória, destacando o que ele chama de história de superação. Ele é membro de uma igreja evangélica que financiou parte de seus estudos em teologia na Argentina. Outra parte João de Santo Cristo arrecadava vendendo livros da editora da igreja. Nas suas palestras ele conta sobre os anos de envolvimento “no crime” e sobre as dificuldades que enfrentou para sair da situação de ameaças que vivia, como também para continuar ajudando um irmão que atualmente cumpre pena em regime fechado numa penitenciária do DF.

Olga retoma a proposta que estava fazendo sobre as histórias de vida para o grupo, afirmando que poderiam entrar nas narrativas tudo o que eles desejassem. Memórias e reflexões sobre coisas boas e ruins. “Tudo pode ter uma reflexão”, comentou Antônio. Nessa hora Simone se levantou e entregou um caderno novo para cada adolescente. “É para vocês. Vocês têm que ajudar a gente a fazer o melhor”. Ela relembra as programações das atividades do projeto, destacando o empenho da equipe em trazer pessoas convidadas e assuntos que fossem interessantes. Em seguida, entrega um questionário ao grupo com o objetivo de mapear os interesses das pessoas sobre temas a serem trabalhados nas próximas atividades. O título do questionário é “Dá ideia!”. Enquanto José Aldo, Éder Jofre e Rose Volante preenchem, ela sugere que leiam conjuntamente um livro, ressaltando a importância da leitura para a criatividade na escrita. Olga também apresentou sugestões de títulos, fazendo uma explicação breve sobre cada um. Eram eles: *Alucinado som de Tuba*; *Capitães de Areia*; *Terra dos Meninos Pelados*; *Meu Pé de Laranja Lima*; e *O Menino do Dedo Verde*. Silêncio no salão. O grupo continua preenchendo o questionário. “A gente também pode assistir aos filmes, no caso do *Capitães de Areia*”, ela complementa. Rose Valente dá uma almofadada no José Aldo. Olga fala de como foi bom ter ido com o grupo à FUNARTE assistir a um espetáculo com o grupo. Rose Volante não foi ao passeio. “Ela não foi porque não quis ir”,

provoca José Aldo. Simone pergunta pra ele: “Ô José Aldo, sabia que a gente tá passando o seu filme?”. José Aldo é um dos adolescentes que participou do projeto do Curso de Cinema, cuja turma o concluiu em dezembro de 2017. Ele fez um dos personagens do filme gravado pelo grupo. Silêncio no salão. Éder Jofre, José Aldo e Rose Volante terminam de preencher o questionário e entregam pra Gabriela, que lhes entrega o lembrete para o grupo de famílias, no sábado pela manhã.

Nesse momento Éder Jofre já estava perto da porta, indo para a área externa da Unidade. Olga o chama e pede que o grupo volte para o centro do salão, no piso emborrachado. Ela quer que façam uma avaliação da atividade. “Massa”, “Legal”, “De boa”. Silêncio. Os três se levantam, se despedem da equipe e vão embora da Unidade, com seus cadernos na mão.

Não cheguei a perguntar se alguma história foi escrita naqueles cadernos ou se foi compartilhada em algum encontro do grupo. Soube que não leram Capitães de Areia, Alucinado Som de Tuba e nem Meu Pé de Laranja Lima. Também não ouvi suas histórias de “exemplos de sucesso” nas rodas sobre experiências de trabalho com adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo, como o tal João de Santo Cristo. Embora um deles tenha estreado como ator de filmes e todos assistirem suas próprias histórias de vida em DVD, como a Mike Tyson, é algo utópico, embora muito de sua trajetória se assemelhe com as trajetórias de Éder Jofre, José Aldo e Rose Valente. Em outros encontros do projeto, tantas outras atividades e propostas surgiram, e algumas foram realizadas, outras, não. Mas as pessoas seguiram se encontrando. Convivem. Questionam-se sobre muitos acontecimentos. Aprendem. Desanimam. Desistem. Algumas retornam. Outras são liberadas da medida.

E, assim como elas(os), as(os) outras(os) adolescentes e jovens que passaram ou estão em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na UAMA-Paranoá seguem suas vidas enfrentando muitos desafios que já existiam antes de serem institucionalizadas(os). Alguns desses desafios são enfrentados e superados com os recursos e o apoio institucional da Unidade e de atores do SGD. Outros tantos são, ao menos, compartilhados pelo exercício do diálogo e da reflexão e se tornam fardos menos pesados, experiências de afetos, de aprendizagem e de solidariedade, que a convivência entre

trabalhadoras(es), adolescentes, jovens e comunidade proporciona. Não é possível dizer mais que isso sobre essas(es) meninas(os), sob pena de incorrer no que Lyra (2013) adverte como o vício das pesquisas em querer contar “uma história de segunda mão sobre suas vidas”. Por isso me questionei muito ao longo deste estudo sobre o real papel dos tantos “perfis” que existem sobre os sujeitos que, entre tantas características, também foram sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas. Em que medida esses “perfis” fazem avançar mudanças concretas de suas vidas em vez de reproduzirem discursos e práticas, muitas vezes numa perspectiva clínica e individualizante, ainda que o façam de forma cada vez mais sofisticada? Ou ainda, que não superem a reprodução de dados de caráter sociológico, desde sempre conhecidos e que, de tanto repetidos, parecem cada vez mais incorporados a uma concepção naturalizada da realidade?

Longe de negar a importância de alimentar, por diversos pontos de vista, a produção do conhecimento, inclusive pelo usual argumento de que é com os dados, com a informação objetiva, que se criam condições efetivas de melhorias para a política pública. A esse argumento sobre o uso político sensato da racionalidade não me parece haver motivo para qualquer discordância. A questão que me prende é problematizar em que medida esse acúmulo de tantos “perfis” sobre as(os) adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo não nos leva mais a andar em círculos, enquanto olhamos para atualizados velhos retratos, *experts* em produzir diagnósticos, ao invés de encarmos, pela práxis, um quadro maior, um emaranhado de nós, que nos atravessa enquanto sujeitos de uma classe fragmentada e colocada diariamente contra si?

Antes, tentei uma compreensão aproximada sobre reflexões e histórias do que eu e minhas(meus) colegas vivemos, a partir da convivência entre todas(os): trabalhadoras(es) da Unidade, adolescentes, jovens, famílias e comunidade. E falar desse lugar, de quem é atravessada(o) enquanto operadora(or) dessa política social, já foi um desafio tamanho. Trata-se de questionar discursos e práticas tão importantes quanto fundamentais para falar de um “fazer socioeducativo” que não está dado, não precisa ser prescrito, mesmo que seja determinado por condições históricas, materiais e culturais em que, muitas vezes, pareça nítido não haver espaço para as pessoas se questionarem sobre o que estão fazendo. E, a partir desses questionamentos, se houver desejo por novas

práticas, poderem se sentir seguros de que para conseguir construir novas experiências, é importante assumir que não sabem tantas outras coisas, o que exige tempo, paciência e confiança das pessoas entre si.

Isso porque, assim como aponta Batista (2011), é muito comum que tanto os discursos e as práticas punitivistas quanto aqueles “humanizados”, justificam suas formas de fazer cumprir a penalização de adolescentes e jovens, cada qual à sua lógica, embasados nas falácias das “ilusões re”: ressocializar, reinserir, reintegrar, como se as pessoas que fazem parte do nosso cotidiano na condição de institucionalizadas não estivessem, enquanto classe, no exato lugar em que cumprem a função mais importante do sistema contraditório que faz apertar cada vez mais o nó entre as “questões” fundantes da Socioeducação. Nesse sentido, é importante saber: como classe trabalhadora, temos consciência de qual é a nossa função nesse emaranhado?

A sociedade brasileira se constitui, historicamente, a partir de processos de exploração econômica entre classes, desde o período escravagista colonial, que se atualizou com o desenvolvimento do capitalismo, e segue avançando em sua fase neoliberal. Nesse processo, a marca da exclusão racial é estruturante para compreendermos como as relações sociais se desdobram e fazem do racismo institucional e do genocídio programático da população negra e pobre nossas marcas mais sombrias, operada com grande eficiência, entre outros mecanismos, pela penalização seletiva do nosso sistema de justiça, no qual o Sistema Socioeducativo é uma parte importante da engrenagem. Esse quadro foi retratado com o debate sobre as “questões” social, racial e criminal enquanto expressões das contradições sociais produzidas pelo modo de produção, e das relações de produção do capitalismo, que estão na gênese da política social da Socioeducação.

Tais “questões” são mediadas pelo Estado no âmbito das instituições, que se constituem por um conjunto de conhecimentos científicos, de discursos e de práticas legitimados pela operacionalização de sistemas racionais-legais. No Sistema Socioeducativo, tais contradições contribuem para a reprodução histórica de uma cultura correcional e punitivista que, incorrendo inúmeras vezes em ilegalismos, submete adolescentes, jovens, suas famílias, e também as(os) próprias(os) trabalhadoras(es), às sistemáticas violências e violações de direitos. No entanto, este estudo procurou chamar a atenção para a importância de

problematizar as violências “legalizadas”, ou legitimadas, pela racionalidade burocrática, tendo em vista que a burocracia é a forma estrutural de operar essa lógica racional-legal e, por ser “um lugar de contradições”, contribui para reproduzir, no interior das instituições, culturas marcadas por diferentes formas de violência, travestidas de procedimentos “impessoais”. No âmbito das medidas em meio aberto, essas violências podem ser expressas pela reprodução de discursos, práticas e relações burocratizantes entre todas as pessoas envolvidas na experiência socioeducativa. Em especial, elas contribuem para a naturalização das negligências com o público atendido, entre as quais está a reprodução da cultura do “atendimento ambulatorial” marcado pela excessiva individualização de uma abordagem muitas vezes descolada da realidade dos sujeitos.

Compreendo que há necessidade, mesmo dentro das contradições já problematizadas, de não abrir mão das disputas a serviço da melhoria das condições de trabalho e da vida da classe trabalhadora numa perspectiva crítica e emancipadora que, no caso desta pesquisa, se traduz na luta por mudanças programáticas para a execução da política pública da socioeducação no DF, em especial para as medidas em meio aberto. Por isso, este trabalho buscou investigar o movimento de (re) construção metodológica do atendimento socioeducativo desenvolvido na UAMA-Paranoá, cujas condições objetivas e subjetivas permitiram promover experiências socioeducativas pautadas pela práxis, por meio de propostas pedagógicas críticas e de uma perspectiva histórico-crítica do desenvolvimento humano, sensíveis portanto à importância do “trabalho e cuidado entre, e como todos os envolvidos no processo socioeducativo” (MIRANDA, PAIVA e LIMA, 2019, p. 113).

Esse movimento levou a importantes compreensões sobre o “fazer socioeducativo”, do qual, na perspectiva da práxis, o atendimento a adolescentes e jovens e os demais processos de trabalho relacionados àquele fazem parte de uma forma dialética. Para tanto, destaca-se a necessidade do trabalho em equipe; a dinâmica horizontal e dialógica para o planejamento das atividades e tomada de decisões; a construção do vínculo entre trabalhadoras(es), adolescentes, jovens e comunidade; a valorização do grupo como dispositivo socioeducativo para a promoção de experiências socioeducativas significativas; a criação de relações solidárias e de corresponsabilidade entre a equipe; o

enfrentamento à cultura do medo e o consequente processo de adoecimento das(os) trabalhadoras(es) do SSE-DF; e a promoção de possibilidades críticas e afetivas do desenvolvimento humano como principal objetivo da experiência socioeducativa.

A práxis constitui-se numa categoria crítico-prática de natureza materialista, histórica e dialética, cujo fundamento é a análise e a intervenção concreta para a mudança da realidade, e que também culmina no processo de transformação da subjetividade dos sujeitos. Para tanto, faz-se imprescindível a compreensão crítica da realidade, por meio da apropriação teórica sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a serviço de uma orientação consciente da prática. Teoria e prática são, portanto, elementos distintos entre si e que, apenas em relação, podem ser práxis.

Lembro-me de que, em meados de 2017, quando entrevistava Simone ainda sobre a experiência do Cine UAMA, ela me dizia que o movimento que estava em curso na Unidade era por demais desafiador. Pesava ao fato de não haver, até aquele momento, nenhum registro mais sistematizado das práticas em desenvolvimento: “Não tá escrito em lugar nenhum isso aqui que a gente tá fazendo”. Desde então, uma série de pessoas e instituições manifestaram interesse por conhecer mais de perto a experiência da UAMA-Paranoá, sob diferentes ângulos; além disso, as(os) próprias(os) trabalhadoras(es) também começaram a se sentir mais encorajadas(os) para compartilhar suas reflexões sobre o que estavam vivenciando e construindo.

No 1º Simpósio Nacional em Socioeducação, realizado em novembro de 2017, foram apresentados três trabalhos sobre as experiências com os grupos de cinema, com a oficina de sensibilização para a elaboração do PIA e com a oficina de audiovisual. Esses trabalhos viraram capítulos no livro “Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes”, publicado em 2018.

Ainda em 2017, algumas(uns) profissionais da equipe participaram como instrutoras(es) do curso “O Fazer Socioeducativo”, realizado pelo GEPDHS em parceria com a Escola de Governo do DF e a então SECRIANÇA.

Em 2018, a UAMA-Paranoá recebeu uma pesquisadora de graduação para realizar o seu projeto de monografia como conclusão do curso de Psicologia da Universidade de Brasília, acompanhando o grupo Futebol na Quebrada. A

pesquisa foi publicada sob o título “Futebol das Quebradas: a promoção do desenvolvimento e a construção de práticas inovadoras de atendimento socioeducativo”.

Trata-se de reconhecer não só a importância dessas experiências, mas, ao sistematizá-las e divulgá-las, as(os) trabalhadoras(es), a partir de suas práticas, fomentam um processo de reflexão crítica e de possibilidades de intervenção na política socioeducativa. Isto parece ser fundamental para criar condições de uma práxis do fazer socioeducativo, tão urgente quanto desafiadora, haja vista o perfil hegemônico da política de formação continuada pelo menos dos últimos três anos que o Estado tem lançado mão para as(os) trabalhadoras(es) dessa política social no DF. Concordando com Miranda, Paiva e Lima (2019, p.112), ao contrário do que tem sido praticado no SSE-DF, “a formação continuada deve contribuir para a construção de um processo socioeducativo verdadeiramente provocador e possibilitador de mudanças, e que coloca, em jogo todas as vicissitudes dos sujeitos socioeducativos”.

Da mesma forma, a presente pesquisa, ao estudar e buscar compreender as relações que estão implicadas, sob o ponto de vista da práxis, no movimento de (re) construção metodológica para o atendimento socioeducativo da UAMA-Paranoá, contribui para que essa história não se perca e para que aquelas(es) que, por alguma razão, tiverem interesse ou necessidade de compreender esse processo, tenham acesso a esse trabalho, feito dialogicamente com muitas pessoas.

Essa experiência também contribuiu, a partir do exercício de escuta, trocas e reflexões, para que fosse possível criar oportunidades de conviver com minhas(meus) colegas num ambiente de trabalho contra-hegemônico, no qual, apesar das condições históricas, materiais e culturais a que estão submetidos, nos alimenta de possibilidades concretas de resistência e transformações.

Diante disso, muitas inquietações me invadiram, motivada pela compreensão de que é necessário superar os contextos polarizados e o acirramento de conflitos ideológicos e morais, neste caso entre trabalhadoras(es) de uma mesma categoria, se quisermos construir uma realidade em que as “questões” social, racial e penal, no âmbito da política pública da Socioeducação sejam, de fato, enfrentadas. Para tanto, ainda que por muitos momentos pareçamos estar divididos entre extremos, há algo que inegavelmente nos une:

estamos todas(os) determinadas(os) pela relação contraditória entre os modos de produção e pelas relações de produção do sistema capitalista enquanto trabalhadoras(es) assalariadas(os). Assim, uma vez “mais sabedoras(es)” das nossas condições e das amarras socioeconômicas, políticas e culturais que atravessam nossos cotidianos, podemos lidar melhor com as ferramentas disponíveis para desatar alguns nós que enfrentamos? Podemos, inclusive, (re)inventar novas e melhores ferramentas para os nós até então insuperáveis? Afinal, ainda concordando com Miranda, Paiva e Lima (2019, p. 116), “se é possível uma disputa mínima no campo socioeducativo, defendemos que a Socioeducação deva ampliar as possibilidades de agir ou, ao menos, contribuir para ampliar o mundo e não o contrário”.

Assim, este trabalho afirmou esforço de não naturalizar os problemas e contradições nos quais a política da Socioeducação se insere e, ao fazê-lo, de tentar compartilhar experiências que os desafiaram, com todas as suas limitações, mas também potencialidade. Um esforço, tal como as autoras apontam, citando Gramsci, “pessimista na razão, mas otimista na vontade” (MIRANDA; PAIVA; LIMA, 2019, p. 116).

7 Referências

- AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- _____. (Org.) **Loic Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012.
- BRAZ, Marcelo (Org.). **José Paulo Netto. Ensaio de um marxista sem repouso**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**. In: MOTA, Ana Elizabete [et al.], (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERETTA, Regina Célia de Souza (2010). **Um dos Desafios da Questão Social: Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Araraquara-SP**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Estadual Paulista.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano**. *Psicologia Política*, São Paulo, v.10, n.20, pp.297-313, jul-dez, 2010.
- BISINOTO, C.B.E et al., 2015. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo**. *Psicologia em Estudo*, Maringá. V. 20, n. 4, p.575 – 585, out/dez, 2015.
- BORGES, Antonádia. **Tempo de Brasília: Etnografando lugares-eventos da política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2003.
- BORGES, Joamara Mota (2013). **Políticas habitacionais, condições de moradia, identidade e subjetividade no Programa Minha Casa, Minha Vida em Águas Lindas de Goiás**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade de Brasília.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- _____. (Org.). **Pesquisa Participante**. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. (1990). **Lei no 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República.

BRASIL. (2006). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: CONANDA e Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

BRASIL. (2012). **Lei no 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).** Brasília: Presidência da República.

BRASIL. (2013). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE.** Brasília: Presidência da República.

BRASIL. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (Org.). **Relatório Anual 2015-2016: Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura.** Brasília, 2015. 92 p.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual SINASE 2015.** Brasília, Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CARVALHO, Márcia Helena. **SINASE e os processos de subjetivação dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.** In: 3o Encontro Internacional de Política Social e 10o Encontro Nacional de Política Social, 2015, Vitória, ES. Anais (on-line). Espírito Santo, 2015. Disponível em www.portaldepublicacoes.ufes.br. Acesso em março de 2018.

CAMPELO, Graham Stephan Bentzen. **Administração Pública no Brasil: Ciclos entre Patrimonialismo, Burocracia e Gerencialismo, Uma Simbiose de Modelos.** Ciência & Trópico, Recife, v. 34, n. 2, p. 297-324, 2010.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação.** Pensar Enfermagem, Lisboa, vol. 13, n. 2, p.30-36, 2009.

COSTA, Ana Paula Motta [et al.]. **Medidas Socioeducativas: Gestão da Execução.** Porto Alegre: Marca Visual, 2014.

COUTINHO, Maria Chalfin; BERNARDO, Marcia Hespanhol; SATO, Leny (Orgs.) **Psicologia Social do Trabalho.** Petrópoles, RJ: Vozes, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Mito e Realidade.** Rio de Janeiro: SENAC, 1984.

- DEZOPI, Luísa Maria Rutka. **O Sistema Burocrático e o Funcionário Público: Um Estudo sobre as Principais Características deste Personagem no Âmbito Burocrático.** Habitus, Rio de Janeiro, v. 12, n.1, p. 35-52, 2014.
- DUARTE, Evandro Piza. **Paradigmas em Criminologia e Relações Raciais.** Cadernos do CEAS, Salvador, n.238, p. 500-526, 2016.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do Estado Capitalista.** 11ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FARIA, Thaís Brando Balazás da Costa (2014). **Aproximações entre a Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz e a Abordagem Histórico-Cultural em Psicologia de Lev Vigotski.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Estadual de Campinas.
- FISCHER, Michael M. J. **Da Antropologia Interpretativa à Antropologia Crítica.** Anuário Antropológico, Brasília. 55-72, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- _____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo, Cortez, 1985.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, julho, 2002.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: Pesquisa Etnográfica e Educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.10, p.58-78, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão.** 34ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FUNARO, Vânia Martins Bueno de Oliveira [et al.]. **Diretrizes para a apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT).** 3Ed rev. ampl. mod. São Paulo: SIBiUSP, 2016.
- FUNCK, Luciana; OLIVEIRA, Renata Hoeflich Damaso; SCLICHTING, Terezinha Ferraz. **O Trabalho Interdisciplinar na Socioeducação.** In: SILVA, Alex Sandro da (et. al). Cadernos de Socioeducação / Fundamentos da Socioeducação. Paraná: Secretaria de Estado de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GONÇALVES, Giovana Guarese Borges (2018). **Futebol das Quebradas: uma análise sobre suas contribuições no atendimento da medida socioeducativa na UAMA Paranoá**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília.

GONÇALVES, Renata. **Quando a questão racial é o nó da questão social**. *Katálysis*, Florianópolis, v. 21, n.3, p. 514-522, set./dez, 2018.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**. Brasília, 2013.

_____. **Pesquisa de Satisfação dos Beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida**. Brasília, 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Criança. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal. Meio Aberto**. Brasília, 2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Diretoria de Capacitação do Sistema Socioeducativo do DF. **Relatório de Transição**. Brasília, 2018.

GROPPO, Luís Antônio; COUTINHO, Suzana Costa. **A Práxis da Educação Popular: Considerações sobre a sua História e seus Desafios diante da Consolidação do Campo das Práticas Socioeducativas**. *Educação Popular*, Uberlândia, v.12, n.2, p.20-33, jul./dez. 2013.

JÚNIOR, Pedro Jaime. **Um texto, múltiplas interpretações: Antropologia Hermenêutica e Cultura Organizacional**. *Revista de Administração de Empresas*, Fundação Getúlio Vargas. Vol.42, n.4, out./nov./dez., 2002.

LANE, Silvia T. M; CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LYRA, Diogo. **A República dos Meninos: juventude, tráfico e virtude**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

LOBOSQUE, Ana Marta. **Clínica em Movimento: Por uma Sociedade sem Manicômios**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, Robson (2017). **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: Um Estudo de Pedagogias Contra-Hegemônicas Brasileiras**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Federal de Lavras.

MAGALHÃES, Fernando. **10 Lições sobre Marx**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARQUES, Janote Pires. **A “Observação Participante” na Pesquisa de campo em Educação**. Educação em Foco, Minas Gerais, ano 19, n.28, mai./ago p.263-284, 2016.

MARTINS, João Batista. **Observação Participante: Uma Abordagem Metodológica para a Psicologia Escolar**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.17, n.3, p.266-273, 1996.

MARX, Karl. **O capital. Livro I**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____; ENGELS. **A Ideologia Alemã**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Gabriel; PAIVA, Ilana Lemos de; LIMA, Nathália Potiguara de Moraes. **Os contextos das instituições totais e os processos de mortificação subjetiva de adolescentes privados de liberdade**. In: JUNIOR, Nelson Gomes de Sant’Ana e Silva; TANNUSS, Rebecka Wanderley (Orgs.). educação de Jovens e Adultos privados de Liberdade: ensaios interdisciplinares. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. **Crianças operárias na recém industrializada São Paulo**. In: PRIORE, Mari Del (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **“Questão Social”**: Elementos para uma concepção crítica. In: BRAZ, Marcelo (Org.). Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a

“questão social” e a questão cultural no Brasil. São paulo: Expressão popular, 2013.

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. **Joaquim Roriz vs. Correio Braziliense**. Edição 1054, 05 de outubro de 1999. Disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/joaquim-roriz-vc-correio-braziliense>>, acessado em 18 de setembro de 2018).

ORTEGAL, Leonardo. **Questão Racial e Sistema Socioeducativo: uma introdução ao debate**. In: BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane Silva (Orgs.). Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes. Curitiba: CRV, 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; FAGUNDES, Maurício. **A Epistemologia da Práxis como Fenômeno Formador do/a Docente: Um Caminho Possível?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. esp., n.3, p.1935-1951, dez., 2018.

RAMOS, Felipe. **Karl Marx vis-à-vis Max Weber: perspectiva comparada das visões acerca do Estado**. Plural, São Paulo, v.17, n.2, p.87-104, 2011.

RAMOS, Luciana de Souza; LUIZ, Cristina dos Santos. **Questões étnico-racial e de gênero no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília: CEDECA, 2013.

RANIERE, Édio (2014). **A Invenção das Medidas Socioeducativas**. Tese de Doutorado Não-Publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

RODRIGUES, Dayane Silva (2017). **Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico: Reflexões sobre uma Intervenção com Adolescentes em Meio Aberto**. Tese de Doutorado Não-Publicada. Universidade de Brasília.

RUBINI, Carlos. **Dialética dos Grupos – Contribuições de Sartre à compreensão dos Grupos**. Revista Brasileira de Psicodrama, São Paulo, vol.7; n. 2, 1999.

SALES, Mione Apolinário. **(In)Visibilidade Perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Adilson José; JUNIOR, Dirceu Diniz Benfica. **Segurança sob a lógica de Direitos Humanos**. In: SILVA, Alex Sandro da (et. al). Cadernos de Socioeducação / Fundamentos da Socioeducação. Paraná: Secretaria de Estado de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”: Particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA (Org.). As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SECOVI-SP. **Paranoá Parque, o primeiro empreendimento do Distrito Federal financiado pelo Minha Casa, Minha Vida**. Disponível em <<http://www.secovi.com.br/noticias/paranoa-parque-o-primeiro-empreendimento-do-distrito-federal-financiado-pelo-minha-casa-minha-vida/11485>>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

SOUZA, Tatiana Yokoy (2012). **Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de Formação**. Tese de Doutorado Não-Publicada. Universidade de Brasília.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Uma Revisão de Literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez, p.20-45, 2006.

SOUZA, Camila Rosa Fernandes; SOUZA, Luana Alves. **Oficina de projeto de Vida: dando sentido ao PIA**. In: BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane Silva (Orgs.). Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes. Curitiba: CRV, 2018.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **O Programa da Descrição Densa**. In: Os Nervos e os Ossos do Ofício: Uma Análise Etnológica da Aula de Anatomia [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp.53-66. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acessado em 12 de agosto de 2017.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Weber e a burocracia**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 38, n. 2, p.79-89, 1981.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Guia básico para elaboração de referências bibliográficas segundo a ABNT**. São Paulo, 2014.

URIARTE, Urpi Montoya. **O que é fazer Etnografia para os Antropólogos.** Ponto Urbe, São Paulo. n.11, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** 2ed. São Paulo, Expressão popular, 2011.

VELTRI, Marcos (2006). **A Construção da Identidade Profissional do Orientador de Liberdade Assistida Comunitária: o processo de equilíbrio do saber, do fazer e do poder.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WACQUANT, Loïc. **Prisões da Miséria;** tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Corpo e Alma. Notas etnográficas de um aprendiz de boxe.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Três Etapas para uma Antropologia Histórica do Neoliberalismo Realmente Existente.** Caderno CRH, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v25n66/08.pdf>>. Acesso em dezembro 2017.

ZANELLA, M. N. (2011). **Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo.

_____. **Base Teórico-Metodológica da Socioeducação.** In: SILVA, Alex Sandro da (et. al). **Cadernos de Socioeducação / Fundamentos da Socioeducação.** Paraná: Secretaria de Estado de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

_____; LARA, Ângela Mara de Barros. **O Código de Menores de 1927, o Direito Penal do Menor e os Congressos Internacionais: O Nascimento da Justiça Juvenil.** Angelus Novus, São Paulo/USP. Ano VI, n.10, p.105-128, 2015.

Apêndice A: Termos de Livre Consentimento Esclarecido

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado/a _____,

Gostaria de convidá-lo/a para participar de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo/EACH-USP sobre o processo de (re)construção metodológica do atendimento socioeducativo em meio aberto no DF, desenvolvido especificamente na UAMA-Paranoá, entre os anos de 2016 a 2018.

Peço sua colaboração para realizar uma entrevista individual com duração de cerca 1 (uma) hora, usando bloco de anotações e gravador para não perder nenhuma informação. Sua identificação ficará preservada e o nome de todos(as) os(as) participantes serão mantidos em sigilo.

Ressalto que sua participação é muito importante, pois a partir dessa investigação será possível ter uma visão contextualizada de um processo inovador de execução metodológica do atendimento socioeducativo para as medidas de meio aberto no DF, o que pode subsidiar futuras pesquisas e ações de melhoria dessa política pública.

Qualquer dúvida peço que entre em contato pelo telefone (61) 998262439 ou pelo e-mail: juliana.arraes@gmail.com.br.

Desde já, agradeço a disponibilidade!

Atenciosamente,

Juliana Duarte Arraes
Mestranda em Estudos Culturais
Nº USP: 10250551
Escola de Artes, Ciências e Humanidade - EACH
Universidade de São Paulo – USP