



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**GRUPO COMO DISPOSITIVO SOCIOEDUCATIVO-DIALÓGICO: REFLEXÕES
SOBRE UMA INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES EM MEIO ABERTO**

Dayane Silva Rodrigues

Brasília, março de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**GRUPO COMO DISPOSITIVO SOCIOEDUCATIVO-DIALÓGICO: REFLEXÕES
SOBRE UMA INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES EM MEIO ABERTO**

Dayane Silva Rodrigues

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito
parcial à obtenção do título de Doutora em
Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde. Área de concentração:
Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA

Brasília, março de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR696g Rodrigues, Dayane Silva
Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico:
reflexões sobre uma intervenção com adolescentes em
meio aberto / Dayane Silva Rodrigues; orientador
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira. -- Brasília,
2017.
232 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. Grupo. 2. Desenvolvimento Humano. 3.
Adolescentes. 4. Socioeducação. I. Lopes de Oliveira,
Maria Cláudia Santos, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**INSTITUTO DE PSICOLOGIA****Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros – Membro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ilana Lemos Paiva – Membro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro
UnB

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Membro
UnB

Profa. Dra. Cynthia Bisinoto – Suplente
UnB

Brasília, março de 2017

*A poesia prevalece!!!
O primeiro senso é a fuga.
Bom...
Na verdade é o medo.
Daí então a fuga.
Evoca-se na sombra uma inquietude
uma alteridade disfarçada...
Inquilina de todos nossos riscos...
A juventude plena e sem planos... se esvai
O parto ocorre. Parto-me.
Aborto certas convicções.
Abordo demônios e manias
Flagelo-me
Exponho cicatrizes
E acordo os meus, com muito mais cuidado.
Muito mais atenção!
E a tensão que parecia não passar,
“O ser vil que passou pra servir...
Pra discernir...”
Pra harmonizar o tom.
Movimento, som
Toda terra que devo doar!
Todo voto que devo parir
Não dever ao devir
Não deixar escoar a dor!
Nunca deixar de ouvir...

com outros olhos!*

Amadurescência (Fernando Anitelli)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretaria de Estado de Políticas para a Criança, o Adolescente e a Juventude do Governo do Distrito Federal pelo afastamento remunerado durante 30 meses concedido a mim, na qualidade de servidora pública da instituição, bem como pela aceitação e receptividade para com a realização da pesquisa-intervenção em uma das unidades de atendimento em meio aberto (UAMAs).

Agradeço pela disponibilidade de todos os profissionais que, no período de janeiro a abril de 2016, compunham a equipe socioeducativa da unidade que acolheu esta pesquisa e colaborou com ela, em especial à supervisora e aos especialistas socioeducativos que ajudaram na condução e coordenação de alguns encontros grupais. Além dessas pessoas, sou grata ao servidor Wellington de Almeida, que, na figura de supervisor de uma das UAMAs, autorizou e contribuiu para o fornecimento de lanches aos participantes e profissionais que construíram esta investigação.

Agradeço às pessoas e aos grupos que, de modo generoso e engajado, colaboraram com algumas das oficinas realizadas: Neemias, Nathan, Thamires, Celso, Prof. Geldo, Jeconias, Grupo Pracatá e Grupo Mantendo a Identidade.

Agradeço muitíssimo aos 11 adolescentes que participaram desta pesquisa-intervenção. Além de me ensinarem sobre grupo, adolescência, atendimento socioeducativo e todo o contexto que circunda a infração juvenil, eles me proporcionaram inúmeros momentos de alegria, risadas e afetos.

Agradeço, com muito carinho, aos colegas e amigos que conheci no Grupo de Ação e Investigação das Adolescências (GAIA), da Universidade de Brasília, pelas leituras coletivas, pelos debates, pelas conversas, pelos estímulos, pela troca de saberes e aprendizados. De modo especial, destaco a colaboração voluntária de três auxiliares de pesquisa/estagiários,

desde o projeto-piloto de oficinas temáticas – com a participação de Marcos Vinicius de Oliveira e Cássio Tessmer – e, posteriormente, ao longo de todos os encontros da pesquisa-intervenção, com a presença da estudante de graduação Jaqueline Souza, que ajudou enormemente na condução das atividades do grupo de prestação de serviço à comunidade.

Agradeço aos membros da banca, Profa. Regina Pedroza, Prof. João Paulo Barros, Profa. Ilana Paiva, Profa. Sandra Freire e Profa. Cynthia Bisinoto pela disponibilidade de colaboração com este trabalho, por meio de uma revisão crítica e atenta às elaborações construídas aqui, bem como pelas sugestões e comentários que servirão de reflexão na minha formação como pesquisadora e para o aprimoramento desta tese.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Maria Cláudia Oliveira, pelos mais de quatro anos de aprendizado conjunto, pela paciência e pelo carinho, pelos direcionamentos, pelas leituras, discussões e orientações teórico-metodológicas, referentes tanto à pesquisa-intervenção quanto ao texto deste estudo.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas pelo suporte emocional, pela força, pelo encorajamento e por me incentivarem e me alegrarem nessa difícil jornada de tornar-me pesquisadora doutora. Acredito que, sem as amigadas que conquistei, e que cultivo com tanto orgulho, meu caminho teria sido um tanto mais pesado. Gratidão especial à Cândida, Kelita, Aedra, Theresa, Ana Cláudia, Elen, Mônica, Nayara, Tânia, Sarah, Sabrina, Ligia, Daniela, Nilcea e aos amigos João Paulo e Cláudio. Muita sorte a minha de ter encontrado com essas pessoas pela vida.

Por fim, agradeço ao meu companheiro, Fábio, pela cumplicidade e pelo incentivo, e aos meus familiares, pela presença ativa e preocupada com a minha trajetória pessoal e pela paciência com minhas ausências em virtude dos diversos compromissos e responsabilidades do doutorado.

RESUMO

No Brasil, pessoas entre 12 e 17 anos que cometem infrações penais são julgadas conforme o marco regulatório da Justiça Juvenil, que prevê a aplicação de medidas socioeducativas. O presente estudo problematiza especificidades, princípios e estratégias para a utilização de metodologias grupais como dispositivos de atuação no atendimento a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto. Os dados desta tese foram produzidos por meio de uma pesquisa-intervenção, que operacionalizou 16 encontros grupais, ao longo de 3 meses, com 11 adolescentes de 15 a 17 anos, sentenciados ao cumprimento da medida de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), vinculados a uma unidade de atendimento em meio aberto do Distrito Federal. Como instrumentos de registro dos encontros, foram utilizados o diário de campo e um gravador de áudio. A investigação parte do prisma de abordagens histórico-culturais de compreensão do desenvolvimento humano (L. S. Vigotski) e da perspectiva do dialogismo (M. Bakhtin) no entendimento do jogo de elementos que compõem os processos discursivos e avança para problematização do grupo como dispositivo (R. B. Barros). Referenciada por tais vieses, a discussão de dados empreendeu uma análise episódica do processo grupal, por intermédio de um olhar atento às interações e trocas relacionadas a processos de produção de significações e negociação de posicionamentos no desenrolar dos encontros do grupo de adolescentes. O estudo sistematizou os resultados em quatro blocos temáticos, intitulados “Eu, o grupo, o território e outros estranhos”; “Eu, agente de transformação da minha vida e ator social”; “Eu, prestador de serviço à comunidade” e, por último, “Eu e o processo grupal”. Em tais seções, foram trabalhados aspectos relativos aos fluxos do movimento grupal, permeado por devires, ressignificações, produção de um plano comum e heterogêneo, problematizações acerca do relacionamento dos participantes com seu território, diálogos sobre a construção de projetos de vida pessoais e de

metas coletivas, reflexões acerca do campo de possibilidades de atuação de cada jovem, articulações entre trabalho e juventude, debates acerca da realização de uma atividade colaborativa comunitária e os impactos e efeitos da PSC para os adolescente e para o território. Por fim, sob a voz dos participantes e como uma avaliação da pesquisa-intervenção, o estudo discute as estratégias de viabilização do trabalho de grupos nas medidas socioeducativas em meio aberto e propõe que o grupo seja concebido como dispositivo socioeducativo, com vistas a ampliar as ferramentas de atendimento em socioeducação e contribuir para o aprofundamento da base teórico-metodológica das práticas socioeducativas.

Palavras-chave: Grupo, Desenvolvimento Humano, Adolescentes, Socioeducação.

ABSTRACT

In Brazil, adolescents cannot be incarcerated for crimes or felony charges. These people, aged 12 to 17, are given alternative sentences which include community service. This study approaches the specificities, principles and strategies for the use of methodologies applied to youth groups as an instrument for providing care to adolescents in halfway houses. Data were gathered throughout 3 months of research-intervention, in which 16 group meetings were held with 11 adolescents aged 15 to 17 who were sentenced to community service and linked to a young offenders' institution in Brasília, Federal District, Brazil. The meetings were recorded using an audio recorder, and field notes were also taken. In light of a socio-historical-cultural approach to human development and dialogism, the data were discussed based on an analysis of episodes from the group meetings, mainly focused on the interactions and exchanges related to the process of meaning-making. The results of the study were systematized into four thematic blocks: i) *I, the group, the territory and other strangers*; ii) *I, transformative agent of my life and social actor*; iii) *I, community service provider; to the community* and, finally, iv) *I and the group process*. In these sections, aspects related to the flows of the group movement were discussed, permeated by a constant becoming, an ever changing production of meaning, the construction of a common and heterogeneous plan, the questioning of problems linked to the participants' relationship with their territory, dialogues about the construction of personal life projects and collective goals, reflections on the scope of possibilities for each teenager, articulations between work and youth, debates about the accomplishment of a community collaborative activity and the impacts and effects of a community service on adolescents and the territory. Finally, taking into account the participants' voices and as a final evaluation of the whole intervention research, this work discussed the possible implementation of group work in young offenders' institutions and

proposes the concept of group as a socio-educational device expanding the tools to assist juvenile offenders, deepening the theoretical-methodological support to socio-educational practices.

Keywords: Group, Human Development, Adolescents, Community Service.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I REVISÃO DE LITERATURA	9
CAPÍTULO 1 SABERES E PRÁTICAS GRUPAIS NA PSICOLOGIA: BASES HISTÓRICO-CONCEITUAIS PARA PENSAR O GRUPO COMO DISPOSITIVO	10
Dimensão histórico-conceitual de produção do objeto grupo.....	11
A querela mentalismo grupal versus individualismo: quando a Psicologia se interessa pelo estudo dos pequenos grupos.....	17
Dimensão teórico-metodológica: estudos sobre grupos como ferramenta de atuação em Psicologia.....	21
Grupos psicoterapêuticos.	22
Grupos sociopedagógicos.....	25
Do grupo como objeto ao grupo como dispositivo.....	28
CAPÍTULO 2 PRÁTICAS EM SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO EM LIBERDADE	32
Diferentes maneiras de lidar com a infração juvenil: aspectos históricos	35
Socioeducação: a construção de um campo de práticas e saberes para a responsabilização juvenil	43
Socioeducação e atendimento em meio aberto	48
CAPÍTULO 3 PSICOLOGIA CULTURAL E SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFRAÇÃO JUVENIL	55
Processos de desenvolvimento humano sob a lente da Psicologia Cultural	56
A adolescência como fenômeno cultural: deslocamentos dos rótulos	61
Infração juvenil e Psicologia Cultural: desdobramentos ao campo das práticas socioeducativas	65
PARTE II PERCURSO METODOLÓGICO	73
CAPÍTULO 4 PESQUISA-INTERVENÇÃO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	74
Considerações sobre a natureza qualitativa e interventiva do estudo	76
O cenário como parte da trama: dimensões territorial e institucional	78

Dimensão territorial: Brasília de Fora como lócus da pesquisa-intervenção.	78
Dimensão institucional: UAMA Brasília de Fora como lócus dos encontros.....	82
Antecedentes da pesquisa-intervenção: as oficinas temáticas com adolescentes	85
Das oficinas temáticas à PSC grupal	89
Triagem e convocação dos participantes	90
Participantes do grupo de PSC	95
A intervenção com o grupo de PSC: trajetória, ferramentas e procedimentos	96
Referências para a análise dos resultados	101
PARTE III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
CAPÍTULO 5 OS ENCONTROS DA PSC: PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES E MOVIMENTOS DO(N)O GRUPO.....	105
Bloco temático 1: Eu, o grupo, o território e outros estranhos	107
Bloco temático 2: Eu, agente de transformação da minha vida e ator social.....	131
Bloco temático 3: Eu, prestador de serviços à comunidade.....	161
Bloco temático 4: Eu e o processo grupal.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE I TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	230
APÊNDICE II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	231
ANEXO A PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	Erro! Indicador não definido.
ANEXO B FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS DA UAMA	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Oficinas temáticas: limitadores e estratégias de superação	85
Quadro 2 – Encontros da PSC grupal	94
Figura 1 – Cartazes elaborados no primeiro encontro da pesquisa-intervenção.....	105

INTRODUÇÃO

*“Um passo à frente
E você não está mais no mesmo lugar.”
(Chico Science)*

Esta tese tem origem em inquietações constituídas ao longo da minha atuação profissional em uma unidade de execução de medidas socioeducativas no Distrito Federal (DF). O trabalho nessa instituição mobilizou-me na direção da qualificação do atendimento oferecido aos adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto, no caso, a liberdade assistida (LA) e a prestação de serviço à comunidade (PSC). Com foco nessa demanda de aprimoramento, problematizo alguns saberes teóricos e empíricos na tentativa de lançar luz sobre as práticas em socioeducação.

Apresento-me como psicóloga que possui experiência com atuações no contexto de políticas públicas, programas e ações governamentais voltados ao atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade social, nas áreas de assistência social, saúde mental e educação de jovens. Nesses trabalhos, estive fortemente inspirada pela abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal expoente é L. S. Vygotsky (1896-1934), e pela perspectiva do Dialogismo, desenvolvida por M. M. Bakhtin (1895-1975).

Entre as principais discussões empreendidas sob o prisma dessas bases teóricas, interessei-me especialmente pelo estudo dos processos que engendram a produção compartilhada de significações, o diálogo, a construção coletiva de saberes e as repercussões de todas essas ações na subjetividade e nos posicionamentos dos indivíduos. Desse modo, nos diversos serviços em que atuei como psicóloga, para além da estratégia do atendimento individual, tenho apostado na utilização de variadas metodologias de trabalho coletivo. Percebo, na ampliação das situações de interação e diálogo entre usuários atendidos, a

possibilidade de mediação em seus processos de desenvolvimento pessoal por meio da construção e negociação de significações.

As problematizações que mobilizam esta pesquisa partem de um projeto intitulado Oficinas Temáticas com Adolescentes e Famílias (Rodrigues & Lopes de Oliveira, 2013), desenvolvido pela equipe interdisciplinar da qual participei em uma das unidades de atendimento em meio aberto (UAMA) do DF, de 2011 a 2013. Conforme se observa no título do projeto, essa prática se dava tanto com adolescentes acompanhados em medidas socioeducativas em meio aberto quanto com seus familiares, em momentos distintos. Todavia, especificamente com os adolescentes, encontrei desafios que me conduziram à proposição deste estudo.

Inicialmente, uma questão que se colocou como obstáculo à condução das atividades de acompanhamento socioeducativo, tanto coletivas como individuais, foi o caráter impositivo e obrigatório da presença dos adolescentes, já que estes chegavam ao serviço por força de uma decisão judicial e não por interesse próprio. É condição para a realização do trabalho psicológico que este serviço seja prestado mediante a aceitação e o interesse do participante. Nessa atuação, pela primeira vez, como psicóloga, eu lidava com pessoas que compareciam involuntariamente aos atendimentos e, muitas vezes, insatisfeitos com aquela situação, que lhes infligia uma exposição de questões tão particulares.

Já com relação aos familiares dos adolescentes vinculados à UAMA, curiosamente, mesmo que também estivessem atendendo a uma decisão imposta, na maioria dos casos, era possível perceber uma demanda por assistência, cuidado e orientação quanto às questões que os filhos e toda a família enfrentavam. Nessa conjuntura, levantei como hipótese a ideia de que a diferença motivacional entre os adolescentes e familiares centrava-se basicamente nas percepções que cada um construía acerca da medida socioeducativa. No caso dos adolescentes, tanto a medida quanto o atendimento socioeducativo eram tomados como

castigo. Por sua vez, os familiares, embora a característica sancionatória da medida aplicada aos filhos estivesse evidente, reconheciam o atendimento socioeducativo como uma oportunidade de assistência, acesso a políticas públicas, mediação na garantia de direitos e escuta qualificada às suas questões e aflições.

Nessa conjuntura, além das dificuldades no aspecto motivacional dos adolescentes para comparecer a todas as ações propostas pela equipe e dos sentidos punitivo-aflitivos que se percebia como relacionados ao atendimento, havia ainda dilemas e enfrentamentos para a viabilização e condução das atividades grupais. Em primeiro lugar, aponto a constante necessidade de administrar rivalidades, conflitos e tensões entre coletivos antagônicos de adolescentes, além de rixas pessoais que poderiam vir à tona durante as atividades. Isso porque a disputa por territórios naquela comunidade tende a acirrar desavenças entre grupos de moradores de pontos fronteiriços, o que inviabiliza o contato entre alguns.

Em segundo lugar, existe uma desconfiança mútua entre os adolescentes participantes das atividades coletivas, reuniões e agrupamentos conduzidos na unidade de meio aberto. Apesar de suporem que todos os inseridos naquele serviço haviam cometido alguma infração, eles desconheciam a natureza da infração alheia – se havia sido um ato contra o patrimônio, contra a vida, uma ação relacionada ao tráfico de drogas ou qualquer outra transgressão à lei. Perante essas dúvidas e em meio à necessidade de resguardar o sigilo do processo judicial, instalava-se um clima de alerta, apreensão e medo entre os participantes, o que dificultava a aproximação e a criação de vínculos.

Como terceiro obstáculo, aponto uma percepção que circulava com frequência entre os usuários da unidade. Havia uma desconfiança tácita de que os profissionais que conduziam os grupos agiriam como delatores das ações e opiniões dos adolescentes ao sistema judiciário, o que contribuía para que eles pouco se expressassem. É de supor que esse entendimento estava baseado no fato de que, a cada seis meses, a equipe interdisciplinar da UAMA deveria

elaborar um relatório de avaliação sobre o andamento e a evolução do cumprimento da medida, o que comumente passava a impressão de vigilância de suas condutas.

Em síntese, quando somados os ingredientes “dificuldade de contato e interação”, “ausência de confiança entre os participantes” e “medo de se expressar livremente”, o produto eram encontros pouco efetivos no que se refere ao estímulo ao debate, à troca de experiências, à vivência da diversidade de opiniões e à emergência de processos de ressignificação. Tornava-se evidente a existência de elementos peculiares e desafiadores no trabalho grupal com esses participantes, que mereciam estudo e atenção.

Para além das questões práticas colocadas, há que mencionar, como parte do universo de concepções que subsidiam a atuação em socioeducação, o entendimento bastante disseminado no senso comum a respeito da “má influência”, ou pressão exercida pelos pares,¹ para o cometimento da infração juvenil. Segundo essa visão, o contato entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ensejaria a prática de novos atos infracionais, já que um “contaminaria” o outro com ideias de transgressão e convites à prática de novos atos infracionais. Nesse caso, muitos profissionais optavam por oferecer somente atendimentos individuais aos adolescentes, por desacreditarem do potencial do dispositivo grupo nesse contexto adverso.

Na contramão dessa descrença, a preferência pelo trabalho grupal nesta pesquisa foi inspirado por trabalhos que argumentaram em favor do grupo como mediador de processos de construção de significações e de desenvolvimento humano (Lane, 1984, 1998; Martín-Baró, 1989) e, posteriormente, afinou-se com as teses que articulavam o grupo com o

¹ De acordo com Ribeiro (2011), a pressão de pares é um mecanismo primário de transmissão de normas em um grupo, como forma de manter a lealdade entre seus membros. Nesse sentido, pertencer a um grupo exigiria de todos os participantes o estabelecimento de uma postura de conformidade de interesses e desejos, sendo difícil manter a preferência individual. Para a autora, “os estudos realizados ligam este fato a uma variedade de potenciais problemas, incluindo abuso de substâncias (Bauman & Ennet, 1996, Robin & Johnson, 1996, Hawkins, 1982, cit. por Santor & Messervey, 2000), comportamentos de risco e/ou delinquentes (Keena, Loeber, Zhang & Stouhamer, 1995, cit. por Santor & Messervey, 2000)” (Ribeiro, 2011, p. 9).

conceito de dispositivo (Barros, 2007; Rasera & Japur, 2001, 2007; Schossler e Carlos, 2006; Spink, Menegon, & Medrado, 2014; Zanella & Pereira, 2001). Com base nesse segundo entendimento, ressalta-se a potencialidade do grupo como espaço favorável ao devir, ao movimento subjetivo e à emergência de interações sociais e trocas semióticas em variados contextos, inclusive, com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Contudo, considerando-se os obstáculos verificados no cotidiano de implementação dessas práticas, surgem questões contumazes a este estudo: (a) como deve se configurar um trabalho grupal com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, tendo em vista o objetivo preconizado para a socioeducação? (b). Como transformar as metodologias grupais em dispositivos de produção de significação e desenvolvimento humano dos adolescentes em situação de atendimento socioeducativo em meio aberto?

Com base na articulação entre os desafios ao trabalho com metodologias grupais e as perguntas iniciais que me mobilizavam, esta pesquisa guiou-se pelo objetivo de problematizar especificidades, princípios e estratégias para a utilização de grupos como dispositivos de atuação no atendimento socioeducativo em meio aberto. De modo específico, o estudo teve seu foco voltado para três intenções: (a) analisar interações e trocas relacionadas a processos de produção de significações no desenrolar dos encontros de um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de PSC; (b) avaliar as estratégias adotadas na coordenação do grupo, considerando as que foram propostas pela pesquisadora e as que emergiram dos participantes, como possíveis ferramentas na mediação de processos de desenvolvimento pessoal; e (c) discutir estratégias de viabilização do trabalho de grupos nas medidas socioeducativas em meio aberto de maneira a ampliar as possibilidades de atendimento socioeducativo.

Com relação à pertinência e às inovações que o estudo do grupo como dispositivo na atuação com adolescentes pode trazer para o campo da socioeducação, ressalta-se que, ao

procurar por pesquisas e publicações nessa direção, foi possível observar alguns trabalhos que relacionaram grupo ou metodologias coletivas com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Tais estudos tomaram o grupo, por um lado, como instrumento de construção de dados em pesquisas acadêmicas (Costa, Santos, Franco & Brito, 2011; Coêlho, 2013; Oliveira Costa, 2015; Rosario, 2010; Souza, 2017; Velasques, Nery & Ranieri, 2016), por outro lado, na minoria dos casos, como foco da investigação (Amorim, 2014; Tomasello, 2006; Flores, 2011; Gomes, 2012).

Nos primeiros exemplos, os trabalhos grupais são utilizados como metodologias de pesquisas que possuem os mais diversos interesses científicos, sem que necessariamente seja discutido o grupo em si, como ferramenta de atuação com adolescentes em cumprimento de medidas. Já nos últimos, é possível encontrar uma teorização mais direcionada à utilização de um tipo específico de abordagem ou técnica de condução grupal, não se problematizando o grupo, de modo amplo, como possibilidade de intervenção nesse contexto.

Apesar da enorme contribuição desses estudos, as peculiaridades e nuances do grupo com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas permanecem ainda como importante questão a ser refletida. Especialmente, no que se refere ao trabalho com grupos no meio aberto, há uma lacuna de pesquisas acadêmicas que se debrucem sobre os alcances e limites, as particularidades e as ferramentas metodológicas nessa direção. Além disso, faz-se premente, um debate que interpele as tradicionais formas de atendimento aos adolescentes em socioeducação. Desse modo, considera-se que esta pesquisa possui caráter inovador e, apesar de não preencher toda a lacuna desse campo investigativo, ela contribui para ampliar as discussões sobre as práticas socioeducativas grupais.

Na construção dos dados desta tese, procedeu-se com uma pesquisa-intervenção de base qualitativa, por meio da execução direta da medida de PSC com 11 adolescentes vinculados à UAMA de uma das regiões administrativas do DF. As análises foram elaboradas

por meio da estruturação de quatro blocos temáticos, nos quais se discutem os fluxos do movimento grupal, as estratégias metodológicas empregadas, as interações e produções de significações engendradas nesse processo.

Como embasamento teórico-conceitual de discussão dos resultados, há linhas ou lentes de compreensão, oriundas de territórios epistemológicos distintos, que se inter cruzam neste trabalho e forjam meu olhar sobre os processos vividos com os adolescentes nos encontros da pesquisa-intervenção: (a) a teoria histórico-cultural (Vigotski), no que se refere ao modo de encarar o fenômeno do desenvolvimento humano dos participantes como mediado pelas interações grupais; (b) a perspectiva do dialogismo (Bakhtin), no que concerne à análise das enunciações, discursos e trocas semióticas negociadas no e pelo grupo; (c) o conceito de grupo-dispositivo (Barros, 2007; Zanella & Pereira, 2001), que me auxiliou na análise do movimento grupal.

A tese está dividida em três partes. Na primeira, apresentam-se os capítulos de revisão de literatura sobre os saberes e as práticas grupais historicamente construídos pela Psicologia; um panorama da socioeducação e das práticas socioeducativas no Brasil; e os aportes das abordagens sócio-histórico-culturais ao trabalho com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Na segunda parte, comentam-se os objetivos, o percurso metodológico, as escolhas, as ferramentas e as estratégias utilizadas nesta pesquisa-intervenção. Na terceira parte, são trazidos os quatro blocos temáticos, que apresentam e discutem os resultados do estudo. Por último, são tecidas as considerações finais, que sistematizam as contribuições, as lacunas e os possíveis desdobramentos deste trabalho.

Como contribuição teórico-metodológica do estudo, apresenta-se e discute-se a possibilidade de pensar o conceito de grupo como *dispositivo socioeducativo*, de maneira a ampliar as ferramentas e práticas de atendimento em socioeducação. Espera-se que a

discussão empreendida nesta tese possa aprofundar o debate teórico-metodológico sobre estratégias de viabilização do trabalho de grupo nas medidas socioeducativas em meio aberto.

PARTE I

REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura desta tese está organizada em três capítulos. O primeiro trata de um arcabouço de concepções, abordagens e metodologias interventivas produzidas pela Psicologia, relacionados com o objeto grupo, a fim de problematizar algumas bases de compreensão sobre o conceito de grupo e suas reverberações no campo das práticas psicológicas. O segundo capítulo aborda o campo da socioeducação, ao evidenciar as previsões e os marcos legais que regulamentam a execução de medidas socioeducativas no Brasil e ao discutir o modo como o atendimento aos adolescentes tem sido produzido no cotidiano de atuações interdisciplinares, especialmente no meio aberto. O terceiro capítulo discute o tema da adolescência, da infração juvenil e do atendimento ao adolescente autor de ato infracional por meio dos aportes das abordagens sócio-histórico-culturais de compreensão do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 1

SABERES E PRÁTICAS GRUPAIS NA PSICOLOGIA: BASES HISTÓRICO-CONCEITUAIS PARA PENSAR O GRUPO COMO DISPOSITIVO

A literatura referente à formação, à condução e ao modo de funcionamento dos grupos é ampla, perpassada por uma variedade de embasamentos epistemológicos, linhas teóricas, abordagens e modelos metodológicos. Em meio a um longo caminho de elaboração de um *corpus* científico consistente na Psicologia acerca desse assunto, destacam-se pontos que merecem atenção, por exemplo: a própria noção do que viria a ser um grupo, o debate sobre a dicotomia que se estabeleceu entre indivíduo e coletividade e o histórico de produção de conhecimento sobre os processos, fluxos, efeitos e modos de constituição grupais. Tais discussões são importantes para que possamos refletir acerca de como o objeto grupo foi se desenhando até que se configurasse um amplo espectro de propostas de intervenção com base nas elaborações surgidas em torno desse conceito.

Este capítulo faz uma revisão de literatura acerca de alguns dos saberes sobre grupos produzidos no campo da psicologia, com o intuito de fundamentar as escolhas teórico-metodológicas empreendidas nesta investigação. Para tanto, trabalha-se com duas dimensões de apresentação do objeto grupo: uma mais ligada aos contornos histórico-conceituais da emergência dos estudos sobre esse tema e outra mais relacionada aos modos e objetivos com que o grupo tem sido utilizado pela Psicologia como ferramenta de intervenção profissional em distintos contextos. Por fim, apresenta-se a visão que serve de referência para a pesquisa-intervenção tratada nesta tese: a ideia de grupo como dispositivo.

Dimensão histórico-conceitual de produção do objeto grupo

Ao longo de um processo de desenvolvimento teórico-metodológico de mais de um século, uma gama de elaborações foi construída para dar conta da definição de grupo e identificar suas repercussões nos sujeitos participantes. O conjunto dessas teorizações e os caminhos por quais esses estudos passaram merecem atenção na medida em que servem de ponto de partida para contrastar as abordagens acerca do tema e os movimentos heterogêneos de constituição desse objeto.

Conforme Zanella e Pereira (2001, p. 106), a genealogia do termo *grupo* “traz implícita as noções de igualdade e enlace entre os membros”. Se empreendermos um resgate etimológico, veremos que essa palavra tem duas origens: do provençal *grop*, que significa nó, e do germânico *kruppa*, que significa forma arredondada (Tschiedel, 1998).

Já no que se refere ao uso popularizado da expressão, segundo o Novo Dicionário Aurélio, a palavra *grupo* significa: reunião de coisas que formam um todo; reunião de pessoas; pequena associação ou reunião de pessoas unidas para um fim comum; conjunto de capoeiristas que obedecem à orientação de um mesmo mestre, treinam regularmente em comum e se reúnem em determinado local.

Sob a ótica de Andaló (2006), apesar da diversidade de definições que podem ser encontradas sobre grupo, todas mantêm uma ideia de inclusão de mais de um elemento, por meio de palavras como *conjunto*, *reunião*, *associação*, *agregado*. Tal ajuntamento parece obedecer a algum critério, seja ele uma tarefa, uma ascendência ou descendência em comum, uma proximidade física ou outro elemento marcador. Nesse sentido, parece que “[...] grupo não significa um amontoado qualquer de pessoas, precisando de algo para que ele seja definido como tal” (Andaló, 2006, p. 39).

Em direção semelhante de análise, Martínez e Paterna (2010, p. 19) explicam que nem toda reunião de pessoas pode ser considerada um grupo: “muitos indivíduos juntos não são

um grupo, mesmo que possam chegar a sê-lo. O que os converte em um grupo é o processo de interação que produz uma representação compartilhada entre as pessoas que o formam”. Ou, em outra leitura sobre o fenômeno, um grupo é “todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados” (Osorio, 2003, p. 57).

Ainda no que se refere às discussões sobre o significado de grupo, Anzieu (1923-1999) oferece uma importante contribuição. O autor coordenou um levantamento histórico dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema grupo até a década de 60. Ele concluiu que não haveria uma definição objetiva e consensual do vocábulo, tendo em vista que a origem do termo seria controversa e seu uso pouco definido: “o vocábulo grupo é um dos mais confusos da língua francesa; o inglês e o alemão não apresentam uma situação melhor. [...] O conceito objetivo de grupo surgiu lentamente na história do pensamento. Apenas começamos a saber defini-lo e caracterizá-lo” (Anzieu & Martin, 1971, p. 11).

Diante desse panorama impreciso e com o intuito de melhor definir esse objeto, Anzieu e Martin (1971) esboçaram uma alternativa de caracterização dos tipos de grupo conforme o tamanho, ou a quantidade de participantes. Com base nas formulações que se desenhavam sobre o tema até a época, os autores categorizaram cinco modalidades de grupo, que foram objetos de atenção e produção de conhecimento por parte das Ciências Humanas, especialmente da Psicologia: (a) a multidão; (b) o bando; (c) o agrupamento; (d) o grupo primário; e (e) o grupo secundário.

A multidão, também chamada de aglomeração, concentração ou horda, seria definida pela reunião de centenas ou milhares de pessoas em determinado local. Elas teriam um objetivo ou uma motivação em comum, e algumas poderiam construir algum tipo de relação, embora não haja uma integração efetiva entre todos os presentes. Esse tipo de grupo foi objeto de atenção de uma série de teóricos, entre estes Le Bon (2005), autor que produziu

uma das primeiras sistematizações sobre o tema. Sua tese central era de que o homem seria dotado de uma espécie de alma grupal, que atuaria na alteração de comportamentos e de julgamentos em circunstâncias de imersão em multidões.

Para Silva (2004), a principal contribuição de Le Bon foi ter mostrado que as massas eram “antes de tudo um fenômeno social, e que, para compreender a amplitude de tal fenômeno em nossas sociedades, era preciso situá-lo numa nova perspectiva: não mais a do direito ou da economia política, mas a da psicologia” (2004, p. 18). Posteriormente, com a publicação da obra de Freud, tal questão voltaria a ser tomada como tema de análise. O teórico rejeitou a ideia de alma grupal e construiu outra explicação ao afirmar que “na massa o indivíduo está sujeito a condições que lhe permitem se livrar das repressões de seus impulsos instintivos inconscientes” (Freud, 1921/2013, p. 13).

O bando, por sua vez, seria caracterizado pela reunião de indivíduos em número menor que a multidão, sem uma meta claramente definida e intencionalmente acordada, cuja configuração mais conhecida e estudada é aquela composta por adolescentes e jovens. O objetivo desses bandos seria, simplesmente, a junção de pessoas com alguma identificação em termos de ideias, ou valores morais, que possibilitasse a segurança de estar entre pares (Anzieu & Martin, 1971).

Na direção do que se produziu sobre bandos de jovens, sublinham-se os estudos sociológicos desenvolvidos a partir da Teoria da Desorganização Social (Shaw & Mckay, 1969) e da Teoria das Subculturas Criminais (Cloward & Ohlin, 1960; Cohen, 1955; Miller, 1958). Sob o prisma dessas linhas teóricas, aquilo que é concebido como *cultura delinquente* derivaria de fatores como a instabilidade financeira e a falência das instituições, o que geraria uma alteração de valores entre os mais jovens e, conseqüentemente, a prática de infrações (Rodrigues & Lopes de Oliveira, 2016). O termo *bando* tem sido, até os dias atuais, utilizado em estudos que trabalham com o tema da infração ou das formas de transgressão

juvenil² (Facundo & Pedrão, 2008; Ferreira, 2000; Liberati, 2008; Spagnol, 2008). A expressão também é utilizada no senso comum para se referir a toda diversidade de reunião entre sujeitos considerados desajustados, desviantes ou perigosos, a exemplo das expressões populares *bando de cangaceiros*, *bando de pichadores* ou *bando de traficantes*.

O agrupamento, em Anzieu e Martin (1971), seria a junção de indivíduos que poderiam ter objetivos semelhantes, ou até se reunirem com regularidade, contudo, haveria escasso envolvimento e comprometimento com tais objetivos, além de pouca vinculação entre os membros do grupo. Sob a ótica de Zimmerman (1997), há uma diferença marcante entre grupo e agrupamento. Este último é um conjunto de pessoas que partilham de um mesmo espaço e tem interesses comuns, podendo vir a tornar-se um grupo. Sob essa ótica, a passagem de um agrupamento a um grupo propriamente dito resultaria, segundo o autor, da transformação de interesses comuns em interesses em comum. Isto é, no grupo, os participantes estariam reunidos em torno de uma tarefa ou atividade e de um objetivo de interesse coletivo.

Por fim, sobre a diferença entre grupos primários e secundários, destaca-se que os primeiros, também conhecidos como pequenos grupos, têm sua formação composta por um número reduzido de participantes, de modo a permitir a integração, a construção de vínculos mais duradouros e a emergência de um senso de coletividade. Tiussi (2012) destaca que o grupo primário se aproxima do protótipo de grupo familiar, no qual se estabelecem relações face a face e um nível aprofundado de comunicação direta entre os participantes. Esse tipo de grupo foi tema de análise de autores como Bion (1975), Rogers (1970) e Moreno (1993), e será objeto de maior atenção neste capítulo.

² Sob a ótica de Dubet (1987), as expressões *bandos* e *turmas* desapareceram quando os bairros se tornaram heterogêneos e quando uma cultura de massa invadiu o mundo popular. O autor tem se utilizado do termo *galère*, que em português equivaleria a *galera*, para designar um agrupamento entre jovens com baixo nível de escolarização, sem qualificação, frequentemente desempregados, que realiza pequenos trabalhos para sobreviver, sem vínculos sociais estáveis. A palavra *galera* se tornou familiar sobretudo a partir da década de 90, para designar grupos de jovens, especialmente moradores das periferias (Guimarães, 1997).

Já os grupos secundários seriam aqueles configurados como um sistema social organizado, com objetivos definidos, regido por uma instituição política, jurídica ou econômica, de modo que “o relacionamento entre os membros comporta certa formalidade, sendo impessoal, com clara definição de papéis sociais” (Tiussi, 2012, p. 21). Esses grupos foram objeto de investigação e intervenção por parte de Bleger (1979/1981, 1973/1984) e Lapassade (1974/1977), entre outros teóricos que desenvolveram saberes no campo da Psicologia Institucional.

A divisão esquemática de Anzieu e Martin (1971) lança luz sobre a pluralidade de possibilidades de ajuntamentos e coletividades e nos permite estabelecer uma relação mais nítida entre os autores que produziram contribuições ao estudo sobre grupos e as formas coletivas que abordaram. Além disso, a categorização apresentada é imprescindível, neste capítulo, para pontuar que a produção de saberes sobre grupos na Psicologia nem sempre esteve situada no campo das psicoterapias ou das abordagens relativas às intervenções com pequenos grupos.

Conforme se pode perceber por meio das obras e produções teóricas sobre as formas de grupalidades mencionadas, o estudo sobre grupos está relacionado a uma discussão mais ampla acerca da tensão que se estabelece na relação indivíduo-sociedade. Esse tensionamento seria definido por “uma luta entre forças que queriam fazer valer o indivíduo como princípio e finalidade de todos os atos e todas as forças que viam na sociedade a determinação dos comportamentos e das características pessoais” (Barros, 2007, p. 125).

Perante a miscelânea de conceituações existentes no campo e para além da discussão de aspectos relativos à forma, ao objetivo e ao número de integrantes, faz-se oportuno recuperar o contexto histórico de desenvolvimento teórico dos estudos sobre grupo. De acordo com Barros (2007), é importante que haja um esforço de desnaturalização desse objeto para melhor compreendê-lo. A ideia seria buscar historicamente as linhas que dão

conformação a esse conceito e correspondem a alguns dos movimentos de constituição da instituição grupo na Psicologia. Para a autora,

o grupo, apesar de ter aparecido como vocábulo desde o século XVII e apesar de ter significado reunião de pessoas por volta do século XVIII, apenas se constituirá como instituição no século XX. O que estamos chamando de instituição? Uma composição de linhas que ao se atravessarem produzem campos de saber, redes de poder, especialismos. [...] Instituições que passam a exigir respostas teórico-técnicas a serem dadas por especialistas, os quais novamente as instituem, cada vez mais afastadas do que pulsa, do que flui, ascetizando as disputas e vontades que as constituíram. (Barros, 2007, p. 95)

A afirmação convida-nos a refletir sobre a possibilidade de o objeto grupo ter se naturalizado nas práticas psicológicas e, em muitos casos, desconectado-se dos processos históricos, sociais, econômicos e políticos em que foi configurado. Recuperar essa visão processual de construção do conceito é, portanto, imergir nas bases teórico-epistemológicas que o constituíram e ainda produzem efeitos em suas abordagens.

Desse modo, na confluência dos inúmeros elementos que se inter cruzam para forjar a emergência e o desenvolvimento dos estudos sobre grupos, para efeitos das discussões deste capítulo, elegem-se dois importantes marcos. Primeiramente, problematiza-se a querela mentalismo grupal *versus* individualismo, travada no campo teórico-político das correntes filosófico-sociológicas do século XIX (Rodríguez & de la Hera, 1998), de maneira a destacar as repercussões que esses dualismos trouxeram para as teorizações sobre grupo. No segundo momento, abordam-se autores e pesquisas que se debruçaram sobre o comportamento dos indivíduos em grupos pequenos, de modo a evidenciar as influências e os efeitos do grupo sobre os participantes.

A querela mentalismo grupal versus individualismo: quando a Psicologia se interessa pelo estudo dos pequenos grupos

Conforme apontado em uma série de trabalhos (Alves & Seminotti, 2006; Borges, Batista, & Dalla Vecchia, 2011; Neto, 2000; Tiussi, 2012), no terreno da ciência psicológica, os estudos pioneiros sobre questões relacionadas aos grupos humanos aconteceram no final do século XIX em uma área denominada *psicologia das massas* ou *psicologia das multidões*. À época, a Psicologia Social ainda não figurava como disciplina, mas já se delineava um importante debate que contribuiu para a criação dessa especialidade: a querela entre o *sociologismo* de Durkheim (1858-1917) e o *psicologismo* de Gabriel Tarde (1843-1904), Wilfred Trotter (1919-1953) e Gustave Le Bon, entre outros teóricos (Neto, 2000).

Sob a influência de concepções organicistas, oriundas da Biologia, Durkheim trabalhou com a ideia de que a totalidade da sociedade apresentava características que não correspondiam à soma de suas partes (Barberis, 2004; Barros, 2007; Martínez & Paterna, 2010). Segundo o teórico, embora o fenômeno social não dependesse da natureza pessoal dos indivíduos, seria o todo formado pela reunião desses que possibilitaria a vida coletiva. Assim, seria fundamental centrar-se no estudo da sociedade, já que os indivíduos seriam resultantes das características de seu agrupamento social (Durkheim, 1970).

Para Barros (2007, p. 82), é a partir dessas teorizações que se produz “a ideia de uma mente ou consciência coletiva que se diferenciará da mente ou consciência individual, sendo que é a primeira que dá existência à segunda”. Essa compreensão reverberou amplamente no desenvolvimento das teorizações sobre grupo feitas no âmbito da Psicologia.

Como exemplo, citam-se as elaborações de McDougall (1871-1938), que, em 1908, publicou o livro *Uma introdução à psicologia social*, inaugurando a disciplina que dá nome à obra. O autor, que buscou “explicar as bases instintivas da conduta humana” (Álvaro-Estramiana & Garrido-Luque, 2007, p. 13), considerava que os grupos desenvolviam

características como impulsividade, violência e julgamentos imprecisos, com pouco senso de responsabilidade e autoconsciência. Desse modo, nas situações grupais, o comportamento do ser humano equivaleria ao de uma criança indisciplinada ou de um selvagem passional e desassistido numa situação estranha (Freud, 1996/1921; McDougall, 1920).

Já no outro extremo, mais ligado ao psicologismo e ao individualismo, destacam-se as teses que sustentavam a ideia de que o indivíduo precederia o grupo. Para Hobbes (1651/1992), apontado como um dos representantes deste pensamento, a multidão é nada mais que a soma de vontades individuais que, em determinado momento, convergem, mas não chegam a formar uma unidade (Barros, 2007). O indivíduo humano, segundo este autor, não é social por natureza; ele é livre, desde uma perspectiva individualista, e no exercício de sua liberdade tende a viver em constante luta com o outro pela posse dos bens disponíveis. Essa situação só se resolve com um pacto de respeito às posses do outro e à delegação, ao soberano, da fiscalização do cumprimento do pacto (Seminotti, 2000).

A teoria de Hobbes atravessou o século e teve no pensamento de Floyd Allport (1890-1978) uma de suas principais reafirmações. Destaca-se o livro-texto de Psicologia Social publicado em 1924 pelo autor, defendendo que esta “[...] deveria concentrar-se no estudo experimental do indivíduo, na medida em que o grupo se constituía tão somente em mais um estímulo do ambiente social a que esse indivíduo era submetido” (Ferreira, 2010, p. 52). Sob essa perspectiva, o grupo seria uma abstração, e o que deveria ser levado em conta seriam os indivíduos, como se nada existisse em um grupo que já não tivesse existência anterior em cada pessoa.

A ênfase dada ao indivíduo ou à sociedade acompanhou a evolução da teorização da Psicologia Social, o que levou ao estabelecimento de duas modalidades da disciplina: a Psicologia Social Sociológica e a Psicologia Social Psicológica (Ferreira, 2010). Como exemplo significativo desse movimento de ênfase ora no social, ora no indivíduo, temos, de

um lado, as elaborações de Allport (1924), que define a Psicologia Social Psicológica como uma disciplina objetiva, de base experimental, que “deveria concentrar-se no estudo experimental do indivíduo, na medida em que o grupo se constituía tão somente em mais um estímulo do ambiente social a que esse indivíduo era submetido” (Ferreira, 2010, p. 52). Por outro lado, entre 1925 e 1935, ainda no campo da Psicologia Social, sobressaíram teorias que se debruçaram sobre a relação entre indivíduos na formação da personalidade humana (Mead, 1934/1952), ou que se interessaram pelos efeitos do grupo primário (Cooley, 1902/2009) na socialização dos indivíduos.

Para Martínez & Paterna (2010), entre os precursores no estudo e debate acerca das propriedades e dos efeitos dos grupos pela Psicologia Social, encontramos Muzar Sherif (1906-1988), Solomon Asch (1907-1996) e Kurt Lewin (1890-1947), que destacaram os efeitos da inter-relações pessoais como elementos desencadeadores da realidade grupal. Conforme conta Ferreira (2010, pp. 52-53),

Sheriff (1936) estava interessado no processo de formação de normas sociais, tendo chegado à conclusão de que os grupos desenvolvem normas que governam os julgamentos dos indivíduos que dele fazem parte, bem como dos novos membros que a elas também se adaptam, em função das normas grupais existirem à revelia de seus membros individuais. [...] Asch (1952), na esteira dos trabalhos anteriores de Sheriff (1936) sobre formação de normas sociais, já citados, interessa-se pela análise dos processos que levam os indivíduos a se conformarem com as normas do grupo ao realizarem julgamentos, ainda quando se torna evidente que tais julgamentos estão incorretos.

Lewin, por sua vez, debruçou-se nos estudos sobre a influência dos estilos de liderança e do clima grupal sobre o comportamento dos membros do grupo. Ele construiu a tese de que “o estilo de liderança democrático produzia normas grupais construtivas e

independentes, que levavam à realização de um trabalho produtivo, independentemente da presença ou não do líder” (Ferreira, 2010, p. 52). Lewin (1978) entendia o grupo como um conjunto de pessoas reunidas por um objetivo em comum que, ao estabelecerem relações entre si, conformariam uma totalidade. Esta não poderia mais ser identificada com os indivíduos que a compuseram. Como psicólogo social, o autor pesquisou as relações estabelecidas na “dinâmica de grupo”, termo criado por ele em 1939 (Rattner, 1977).

Nessa direção, ao longo do tempo, uma tendência da psicoterapia de grupo [...] foi estudar o indivíduo dentro do grupo. Embora tentativas tenham sido feitas de examinar como o grupo funcionava como uma totalidade, o grupo era, como o colocava Freud, simplesmente uma coleção de indivíduos reunidos para um objetivo particular. Foi o movimento da psicologia social, encabeçado por homens como Kurt Lewin, que viu o grupo como diferente qualitativamente da simples soma de suas partes. De acordo com Lewin, o grupo é uma entidade em seu próprio direito, com qualidades particulares e únicas, que são diferentes dos indivíduos dos quais é composto (Kaplan & Sadock, 1983, p. 4).

Sob a influência de Lewin (1978) e de outros psicólogos sociais, foram fundados, em 1947, os National Training Laboratories, que desenvolveram o “grupo-T” (“grupo de treinamento”) visando enriquecer o processo educacional. “Tal tipo de grupo, composto de pessoas psicologicamente saudáveis, foi chamado de ‘terapia para normais’, mas pessoas perturbadas frequentemente encontram seu caminho no grupo-T para o tratamento de desordens mentais, em vez de nas formas tradicionais de psicoterapia” (Boris, 2014, p. 209- 210).

Nessa confluência de perspectivas teóricas, de acordo com Barros (2007), o grupo vai se configurando não mais como um conjunto de pessoas, mas como uma instituição, onde se destaca o círculo, o laço e o número restrito de participantes. A autora comenta que

o círculo passou a implicar um certo modo de estruturação de intercâmbios: a disposição espacial em círculo se mantém até hoje nos trabalhos de grupo, ou em nome da horizontalização/democratização das relações entre os membros, ou porque distribui o campo de olhar do coordenador de grupo para todos os membros igualmente. O laço passou a ser o elemento fundante das relações entre os participantes. Por fim, temos o número restrito de pessoas que passou a fazer parte do que veio a se chamar de enquadre de trabalho (Barros, 2007, p. 79).

É importante situar que a dicotomia indivíduo-sociedade continuou presente nas elaborações acerca da instituição grupo. Trata-se de uma questão que perdura por mais de um século, “mantendo aceso o debate sobre a complexidade das relações entre o todo e as partes, entre indivíduo e grupo” (Alves & Seminotti, 2006, p. 114). Tal dicotomia alcança a contemporaneidade, produzindo efeitos nos estudos sobre os processos grupais e trazendo à tona a problematização sobre a relação entre sujeito e grupo (Barros, 2007; Zanella, Lessa, & Da Ros, 2002).

Dimensão teórico-metodológica: estudos sobre grupos como ferramenta de atuação em Psicologia

O desenvolvimento teórico, a investigação e a articulação dos conhecimentos sobre grupos têm permitido ao profissional de Psicologia criar e conduzir estratégias de trabalho com distintos participantes e em diferentes contextos. De acordo com Martínez e Paterna (2010), são principalmente três campos que têm produzido mais elaborações sobre o tema dos grupos: (a) o das organizações, (b) o da saúde e (c) o educativo. Com a finalidade de oferecer suporte teórico às discussões exploradas na apresentação dos resultados desta tese, serão aprofundadas algumas abordagens, especialmente nos contextos da saúde e da educação.

No vasto terreno das intervenções psicológicas grupais no campo da saúde, são evidenciadas as elaborações no âmbito da clínica psicológica, que desde o começo do século passado vêm propondo estratégias de trabalho coletivas e produzindo conhecimentos direcionados à finalidade terapêutica desse tipo de ferramenta. Já no contexto educativo, sublinham-se as propostas e teorizações sobre o trabalho com grupos com finalidade sociopedagógica, especialmente desenvolvidas pela vertente da Psicologia Social Comunitária. Assim, nos subtópicos seguintes, explora-se o desenvolvimento dos Grupos Psicoterapêuticos e dos Grupos Sociopedagógicos.

Grupos psicoterapêuticos. Pela vertente relacionada ao contexto clínico, desde a primeira década do século XX, sobressaem as abordagens interessadas na capacidade terapêutica dos grupos. Nessa direção, podem ser citados trabalhos referentes a intervenções com psicoterapia grupal, como os de Pratt (1907/1992), Moreno (1959/1993), Bion (1961/1975) e Rogers (1970/1987). O surgimento da psicoterapia grupal está associado a práticas de aconselhamento, apoio, orientação e terapia, sobretudo no campo da saúde mental, com pacientes hospitalizados ou em atendimento ambulatorial (Bechelli & dos Santos, 2004).

Conforme aponta Boris (2014, p. 207), “parece haver amplo reconhecimento de que o médico Joseph Henry Pratt, em Boston (EUA), foi o iniciador do que viria a ser caracterizada, posteriormente, como psicoterapia de grupo, no ano de 1905”. Pratt organizou grupos de vinte a trinta pacientes tuberculosos, que se reuniam uma ou duas vezes por semana. Sua ideia era trabalhar com grupos de tuberculosos, organizados em classes, aos quais ensinava os fatores epidemiológicos responsáveis pela transmissão da doença, bem como sua causa e evolução. O médico considerava seus pacientes como alunos: lia para eles acerca da doença e do método de cura e os apoiava quanto ao prognóstico (Boris, 2014; Ferreira, 1989; Rattner, 1977).

É possível que as teorizações de Pratt tenham contribuído para a proposição de grupos homogêneos, como os Alcoólicos Anônimos, devido ao incentivo à presença de pacientes que obtiveram sucesso com o tratamento (Kaplan & Sadock, 1983). Como nos informa Boris (2014), o autor influenciou também o trabalho de Lazell, que, por volta dos anos 1920, tratava pacientes esquizofrênicos com o método de Pratt, sendo um dos primeiros a teorizar sobre grupo. Lazell defendeu que a socialização dos pacientes facilitava a mudança e, por isso, colaborou na criação de associações de ex-pacientes.

Em 1910, Moreno assumiu o uso da psicoterapia de grupo. O teórico criou, em Viena, aquilo que denominou como Teatro do Homem Espontâneo – ali, articulou o psicodrama e a representação de papéis por meio do recurso das situações-problema, que foram utilizadas para desenvolver a conscientização de conflitos. Boris (2014, p. 207) descreve:

o psicoterapeuta (“diretor”) facilita ao paciente (“ator”, “protagonista” ou “sujeito”) a expressão espontânea, por meio da dramatização de experiências passadas ou atuais, de ansiedades e expectativas futuras e mesmo de fantasias e sonhos, contando com a cooperação de outros profissionais (“egos auxiliares”) ou dos membros do grupo (“plateia”). Ao final da representação, ela é comentada com o grupo, servindo de ajuda para o paciente e, também, para os demais participantes da experiência vivida.

Em 1925, Moreno levou sua técnica aos Estados Unidos e, no início dos anos 1930, propôs o termo Psicoterapia de Grupo para se referir a essa prática. Ele trabalhou com grupos focados na representação de papéis e defendia que os pacientes poderiam, desse modo, desenvolver certa espontaneidade e criatividade, que estariam embotadas (Kaplan & Sadock, 1983; Rattner, 1977).

Com a publicação de “Psicologia de grupo e a análise do ego”, Freud (1921/1996) passou a dirigir sua atenção para a psicologia coletiva. O autor atribuía ao homem um instinto de rebanho, entretanto, não acreditava nisso como uma predisposição humana ou um instinto

primário. Ele concebia que o homem, em situação de inclusão em um grupo, poderia ser chefiado por um líder. Considerava, ainda, a análise do papel do líder essencial para a compreensão do grupo. Nesse sentido, sob a liderança do terapeuta, o grupo poderia proporcionar alívio aos conflitos psíquicos experienciados pelos pacientes (Boris, 2014; Kaplan & Sadock, 1983; Neto, 2000).

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, Bion (1975) publicou, em 1961, *Experiências com grupos*, partindo de observações feitas em grupos militares aplicadas à psicoterapia de grupo. Bion se referia a três atitudes ou princípios básicos na formação de grupos, que poderiam atuar simultaneamente, em intensidade variável. A primeira seria a dependência, ideia segundo a qual os membros do grupo buscariam um líder que lhes proporcionasse apoio e proteção espiritual. A segunda seria a formação de pares, eventualmente, entre os participantes do grupo, que reconheceriam a existência do líder apenas em fantasia. Haveria, portanto, a irracionalidade da expectativa de ajuda de uma figura onipotente e onisciente e a necessidade de buscar, em si mesmos, a própria salvação e sobrevivência, o que levaria à formação de grupos de pares. A terceira seria a articulação entre as forças de luta e fuga no grupo. Por compreenderem a inexistência de líder, os membros do grupo se sentiriam incomodados e desapontados (Kaplan & Sadock, 1983).

Por último, cita-se a contribuição de Rogers (1970/1987), criador dos *Grupos de encontro*, que influenciou a atuação de psicoterapeutas grupais de vários referenciais, principalmente os humanistas. O autor definia o grupo de encontro como aquele que “pretende acentuar o crescimento pessoal e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais, através de um processo experiencial” (p. 14), acrescentando que esse tipo de grupo conduz “[...] a uma maior independência pessoal, a menos sentimentos escondidos, maior interesse em inovar, maior oposição à rigidez institucional [...]. Eles produzem a mudança construtiva” (p. 23).

Rogers acreditava que os grupos de encontro seriam necessários em razão da crescente desumanização da cultura ocidental e, por outro lado, da busca de satisfação de necessidades psicológicas. Como apontamentos rogerianos importantes às práticas grupais, destaca-se a compreensão de que o grupo “é semelhante a um organismo, possuindo o sentido de sua própria direção” (1970/1987, p. 52), e de que “os grupos de encontro só podem florescer num ambiente essencialmente democrático” (p. 154), sendo “uma tentativa para enfrentar e superar o isolamento e alienação do indivíduo na vida contemporânea” (p. 156).

Grupos sociopedagógicos. 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.

Em suas formulações, ambos afirmavam a necessidade de análise das mediações ideológicas, políticas e socioeconômicas sobre os grupos tendo como base as categorias atividade, identidade e poder. Tanto Lane (1984) quanto Martín-Baró (1989) utilizaram, propositalmente, a expressão *processo grupal* e não *dinâmica de grupo*. Trata-se de uma marca fundamental da teorização sobre o fenômeno estudado por arte dos dois autores. Ao adotar a expressão *processo*, ambos remetiam ao fato de o “próprio grupo ser uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano, e ao mesmo tempo, que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem no grupo” (Martins, 2003, p. 203).

Assim, o grupo deveria ser analisado por meio de uma dimensão de realidade referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas as dimensões, a pessoal e a estrutural, estariam intrinsecamente ligadas entre si (Martín-Baró, 1989). Ao abordar a temática dos grupos, Baró fez menção ao trabalho de Lane (1984), reafirmando alguns pontos da concepção de grupo apresentada pela autora ao considerar os aspectos pessoais, as características grupais, a vivência subjetiva e realidade objetiva e o caráter histórico do grupo (Martins, 2003).

Coerente com essa perspectiva, Martín-Baró construiu sua proposta a partir de uma análise crítica sobre as teorias e os pressupostos grupais, apontando três grandes problemas da maioria dos modelos utilizados pela Psicologia Social tradicional: “a) a parcialidade dos paradigmas predominantes; b) a perspectiva individualista; e c) o ahistoricismo” (1989, p. 203). Uma das principais críticas do autor aos modelos psicológicos vigentes seria com relação à tendência, na psicologia, em trabalhar com pequenos grupos, com ênfase nos elementos subjetivos e individualizantes das relações e na abstração dos indivíduos ou dos grupos de sua história, o que conduziria a uma naturalização das realidades grupais.

Na tentativa de superar essa dificuldade histórica, uma teoria dialética sobre o grupo humano deveria reunir três condições. A primeira delas seria dar conta da realidade social do grupo como tal, realidade não redutível às características pessoais dos indivíduos que o constituem. A segunda exigiria a criação de uma abordagem grupal suficientemente compreensiva para incluir tanto os pequenos grupos como os grandes grupos. A terceira seria conferir maior atenção para a inclusão, como aspecto elementar, do caráter histórico e político dos grupos humanos (Martín-Baró, 1989).

Com referência a essas três condições, o autor definiu grupo como “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos” (Martín-Baró, 1989, p. 206). Na perspectiva em

questão, um grupo seria uma estrutura social e uma realidade total, como um conjunto que não pode ser reduzido à soma de seus membros. Nesse caso, a totalidade do grupo provocaria a emergência de vínculos entre os participantes, por meio de uma relação de interdependência, fazendo com que as pessoas pudessem sentir-se como membros. Segundo o autor, um grupo constitui um canal de necessidades e interesses em uma situação e circunstância específica, tendo, portanto, caráter concreto e histórico (Martín-Baró, 1989).

Conforme comentam Schossler e Carlos, ao produzir conhecimento sobre os pequenos grupos, a Psicologia utilizou-se de um recorte teórico que supõe duas tendências principais:

a primeira aponta para um grupo entendido enquanto objeto em uma perspectiva individualizante e pode ser percebida nos estudos de Kurt Lewin e nas escolas de relações humanas, Freud, Bion e na vertente psicanalítica, especialmente na prática clínica e mesmo nas teorizações de Lapassade e Pichon-Rivière. Esses dois últimos, no entanto, já começam a criar condições para pensarmos o grupo como processo, que é a via que Lane (1986) escolhe para pensar o grupo e tentar escapar da noção de grupo-objeto. Ela é em parte bem sucedida, pois apesar de colocar o grupo como um processo que deve ser conhecido historicamente, ainda o trata em função da organização ou da instituição. Ela pode ser usada como exemplo de uma segunda tendência que tem o mérito de trazer a discussão do grupo através do conceito de processo, mas ainda incorre no mesmo problema de acessar o grupo na lógica do registro individual. (2006, pp. 159-160)

Sob esse prisma, uma série de trabalhos e pesquisas vem sendo desenvolvida desde que tais questões foram problematizadas, sobretudo a partir da década de 80. Especialmente no campo da Psicologia Social Comunitária, podem ser encontrados registros de atuações que elegem o grupo como ferramenta essencial de mediação do psicólogo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica (Freitas, 1998, 2001; Gama & Koda, 2008; Lane, 1998;

Montero, 2006). O foco dessas intervenções estaria voltado para o caráter pedagógico e emancipatório desses grupos, compreendidos como espaços de vivência, compartilhamento de experiências, produção conjunta de saberes e ressignificação.

Distante das abordagens grupais clínicas, o interesse desse tipo de atuação grupal estaria mais direcionado a problematizar as relações de poder e de opressão que se expressam no cotidiano das comunidades onde os participantes residem. Para Montero (2006), em psicologia comunitária, “problematizar é gerar situações nas quais as pessoas se vêem forçadas a revisar suas ações ou opiniões acerca dos feitos de sua vida diária, vistos como normais, convertidos, por tal razão, como habituais, ou percebidos como inevitáveis ao considerá-los naturais” (p. 231). Nos grupos em que se trabalha com tal abordagem, portanto, o diálogo problematizador se oferece como instrumento de desnaturalização, que nos permite um modo de confronto com nossos próprios discursos e atitudes, uma possibilidade de desconstrução como transformação cultural.

Do grupo como objeto ao grupo como dispositivo

Em meio ao cenário apresentado e com base nas inúmeras perspectivas teóricas que se poderia adotar para o estudo dos processos grupais, é importante assumir que a preferência pelo trabalho grupal nesta pesquisa se deve a uma combinação de pressupostos e lentes teóricas de compreensão.

Desde a proposição das estratégias metodológicas da intervenção com os adolescentes em PSC até o modo como os desdobramentos do processo grupal foram encarados e analisados, a investigação se assenta nos postulados e construtos teóricos que promovem um articulação entre o estudo de grupos com a questões relacionadas à produção de significações e ao desenvolvimento da subjetividade (Rasera & Japur, 2007; Spink, Menegon, & Medrado, 2014; Zanella & Pereira, 2001). Assim, com base na revisão de uma variedade de

perspectivas teórico-metodológicas acerca da conceituação e da condução de grupos, agrupamentos e coletividades, evidencia-se a potencialidade das metodologias grupais em se constituírem como ferramentas de atuação favoráveis à emergência de interações sociais e trocas semióticas entre pessoas.

Na obra de Vigotski (1995, 2001), podem ser encontrados argumentos sobre a importância das interações sociais e da ampliação dessas trocas entre os indivíduos para seu desenvolvimento psicológico. Sob a ótica desse autor, as interações humanas são condição de existência dos sujeitos, já que as funções psicológicas superiores se constroem na relação com as alteridades. A perspectiva vigotskiana aponta para uma visão de mundo que encara o ser humano não de modo solitário, mas, como sujeito que emerge do encontro de modos de existência.

Embora Vigotski não tenham desenvolvido suas elaborações acerca de interações especificamente localizadas em contextos de grupos primários ou secundários, a Teoria Histórico Cultural, representada pelo autor, serviu de suporte à construção desta pesquisa-intervenção no que se refere à compreensão dos processos de desenvolvimento humano desencadeados pelo e no grupo. Assim, tomamos o grupo como ferramenta que proporciona encontro com alteridades, diálogo, negociação de sentidos e construção compartilhada de significações.

Além dessa lente que nos ajuda a compreender os processos de desenvolvimento humano, coaduna-se com uma noção de grupo que só pode ser processado pela via do *dispositivo* (Barros, 2007). Sob a ótica de Schossler e Carlos (2006, p. 161), “o processo grupal é uma forma singular de acessar a subjetividade. Isso implica dizer que estamos falando de uma especificidade”. Tal afirmação encontra afinidade com os apontamentos de Barros (2007), quando a autora defende que o grupo não deve ser considerado um objeto de segunda categoria nem colocado como menos importante diante de outros temas de pesquisa.

Ela sugere, portanto, o conceito de *dispositivo*, que nos coloca diante da perspectiva de pensar seus efeitos subjetivadores.

O ponto de partida para a compreensão do conceito de dispositivo pode ser tomado por meio da obra de M. Foucault. Segundo o autor, o dispositivo consiste numa rede que pode ser estabelecida entre diferentes elementos, um espécie de mecanismo de poder com múltiplas dimensões em jogo, um "conjunto deliberadamente heterogêneo, abarcando discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões normativas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em breve: o dito como o não dito. O dispositivo é a rede que se pode estender entre estes elementos" (Foucault, 2001, p. 82). Deleuze diz que um princípio geral de Foucault é: "toda a forma é um composto de relacionamentos de forças" (1987, p. 167). Nesse sentido, dispositivos são máquinas concretas que com as relações que estabelecem e misturam, geram sentidos na sociedade (Deleuze, 1987).

Agamben é outro autor que sistematiza o conceito de dispositivo, partindo da obra de Foucault e chega a seguinte definição: dispositivo é "um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. a dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre esses elementos" (2005, p. 9).

Barros (2007) toma emprestado o conceito situado nas obras desses autores e desenvolve sua teoria de grupo-dispositivo. A autora parte de uma crítica à noção de grupo como intermediário do indivíduo com a sociedade, o que corrobora com certo binarismo na forma de compreender as relações humanas e sociais. Assim, ao articular os conceitos de grupo e dispositivo, ela trabalha com uma visão complexa de rede constituinte dos processos e dos fluxos grupais. Trabalhos como os de Schossler e Carlos (2006) e de Zanella & Pereira,

2001 também se orientam por esse modo de conceber o grupo e servem de referência à pesquisa-intervenção apresentada aqui.

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.

Ao optar por esse enfoque, este estudo dirige a atenção ao *processo grupal* – e não à dinâmica grupal, tal como problematizado, desde a década de 80, por Martín-Baró (1989) e Lane (1984). O elemento da processualidade será considerado por meio de uma perspectiva subjetiva da construção conjunta de um universo semiótico compartilhado. Ao mesmo tempo que se olha para o fluxo grupal e para os processos subjetivos engendrados ali, atenta-se para um contexto mais amplo, que inclui a própria instituição que abrigou o grupo operacionalizado nesta investigação, o território ou mesmo a sociedade.

Nesse sentido, o grupo “não é ser-organismo, mas dispositivo, máquina, porque põe a operar, fabrica outros modos de conexão, produz novos focos de catálise, outros modos de subjetivação” (Barros, 2007, p. 308). A ideia de conceber o grupo como dispositivo está relacionada ao seu reconhecimento como produtor de efeitos subjetivadores ligados a uma engrenagem que, sob a mediação de uma equipe e da própria interação entre as pessoas, põe em movimento uma série de ressignificações fundamentais aos processos de desenvolvimento dos participantes. Tais concepções e formulações sobre grupo-dispositivo serão aprofundadas nos capítulos de discussão dos resultados.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS EM SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO EM LIBERDADE

A infração juvenil tem intrigado a sociedade e mobilizado diferentes saberes científicos na direção de um esforço compreensivo. Dentre as inúmeras discussões controversas que permeiam o fenômeno, é recorrente a indagação sobre como a justiça deveria atuar frente a esse tipo de situação. Na busca por respostas a esse impasse, historicamente, assistimos ao nascimento e à falência de alguns modos de intervenção, até chegarmos ao modelo de Justiça Juvenil que temos hoje no Brasil. Este se baseia nas diretrizes constitucionais de proteção integral à infância e adolescência, assim como nos procedimentos dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069, 1990) e na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Sinase (Lei nº 12.594, 2012).

Segundo as referidas legislações, a resposta ao ato infracional praticado por adolescentes deve seguir um trâmite jurídico distinto daquele que está regulamentado para os adultos. Em suma, embora inimputáveis frente ao Direito Penal Comum, os adolescentes são responsabilizáveis, diante de lei especial. A estes, portanto, está prevista a aplicação de seis tipos de “medidas socioeducativas” (Art.112, incisos I a VI, Lei n. 8.069, 1990), quais sejam: advertência; obrigação de reparar o dano, PSC, liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

As medidas socioeducativas se diferenciam das penas determinadas na Justiça Comum, pela natureza jurídica e finalidade, já que as alternativas de responsabilização

propostas aos adolescentes, por serem socioeducativas, devem desempenhar uma função preponderantemente pedagógica, com inúmeras peculiaridades em seu processo de aplicação e execução.

Conforme a Lei do Sinase, as medidas socioeducativas devem estar pautadas em objetivos como a integração social e a garantia de direitos individuais e sociais do adolescente, bem como na promoção de seu processo de responsabilização quanto ao ato infracional praticado. Nesse sentido, entende-se que elas têm o objetivo conduzir o adolescente à ruptura de eventual trajetória infracional por meio do estímulo à reflexão acerca das consequências lesivas desse tipo de conduta.

Ao lado do caráter educativo, ressalta-se que todas as medidas simbolizam também a desaprovação da prática infracional por parte do Estado ou, dito de outro modo, uma forma de sanção. Esta se manifesta na própria imposição do cumprimento da sentença, a qual condiciona a pelo menos uma das seguintes obrigações: comparecimento aos atendimentos socioeducativos, elaboração de um plano individual de atendimento (PIA),³ realização de trabalhos comunitários, pagamento pecuniário, ressarcimento do dano causado. Somente em último caso, o aspecto sancionatório manifesta-se na restrição do direito de ir e vir.

Sob essa lógica, considera-se a Internação como a ação de responsabilização mais gravosa a ser aplicada a um adolescente, tendo em vista seu caráter privativo de liberdade. Por esse motivo, o sistema de Justiça Juvenil toma como princípios norteadores a *excepcionalidade e brevidade* da aplicação dessa medida. Isso quer dizer que a internação só poderá ser adotada nas seguintes situações: quando se tratar de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves e pelo descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente

³ O Plano Individual de Atendimento consiste em um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. O documento deve ser elaborado em parceria e acordo pelo próprio adolescente, sua família e a equipe interdisciplinar que o acompanha na medida, conforme preconiza a Lei do Sinase (2012), art. 52.

imposta (art. 122. do ECA, 1990). Em virtude desses princípios, entende-se que a aplicação e execução das medidas em meio aberto – leia-se: advertência, obrigação de reparar o dano, PSC e LA – tem primazia em relação às demais.

Quando se assinala que a responsabilização pela prática delituosa deve ser promovida primordialmente por outros meios, distintos do cárcere, temos aí, mais uma peculiaridade da Justiça Juvenil, tendo em vista que ela, em certa medida, rompe com a lógica carcerária que verificamos na Justiça Comum. Nesse sentido, ao se pensar em outras estratégias de responsabilização, traz-se ao centro do debate o desafio de um atendimento que promova, para além da sanção, os encaminhamentos objetivos ao sistema de garantia de direitos⁴, cumulados com momentos de reflexividade, ressignificações e aprendizados. Estes seriam componentes indispensáveis a um processo que pretenda gerar ruptura com condutas infracionais.

Desta feita, faz-se importante abordar resumidamente a conjuntura em que situam as medidas socioeducativas em meio aberto, especialmente a LA e a PSC, pois é em tal contexto que se forja o objeto desta investigação. Com base no preâmbulo exposto, o foco deste capítulo é possibilitar a reflexão sobre a proposta da socioeducação, em sentido amplo, bem como, de maneira específica, sobre os modos de produção e os desafios do processo de responsabilização em liberdade.

Na intenção de debater sobre tais aspectos, serão aprofundadas, a seguir, algumas questões preliminares, relativas à construção histórica do campo da socioeducação para, posteriormente, avançarmos nas particularidades das práticas atuais. O breve olhar historiográfico que se desenha a seguir tem, então, o objetivo de facilitar o entendimento

⁴ O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal (Conanda, 2006).

sobre como se estabeleceram as práticas e saberes que permeiam a execução das medidas socioeducativas na atualidade.

Diferentes maneiras de lidar com a infração juvenil: aspectos históricos

De modo abrangente, pode-se considerar que as concepções e ações voltadas à assistência da infância e adolescência sempre foram marcadas por divergências. Como sistematiza Perez e Passone (2010), de um lado, aquelas que privilegiaram ações de recrudescimento punitivo e repressão e de outro, as que apostaram em ações de educação e cuidado, em alguns casos defendendo estratégias de cidadania e direitos específicos a essa população.

Conforme é apresentado nos trabalhos de Del Priore (1999), Rizzini e Pilotti (2009), Rizzini (1997, 2000) e Schueler (1999), a história no Brasil foi marcada pelo abandono, indiferença e negligência a crianças e adolescentes. Tal história pode ser demarcada por algumas fases características:

na colonização, com a aculturação imposta às crianças indígenas pelos jesuítas; a segregação e a discriminação racial na adoção dos “enjeitados”, no período imperial; o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos e pela exploração do trabalho de crianças no mundo fabril, no fim do século XIX e início do XX. (Perez & Passone, 2010, p. 653)

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, observa-se na literatura o deslocamento de poder e da Igreja para o domínio do Estado, que passaria a regulamentar e subsidiar ações da questão da infância. Assim, a discussão mais específica em torno da responsabilização penal dos adolescentes no Brasil só veio a ganhar destaque com a transição para o período republicano, momento em que se erguiam os ideais de ordenamento e progresso da sociedade.

Em meio às circunstâncias postas, a evolução do debate sobre os modelos de resposta à infração juvenil apresenta interfaces com o percurso mais amplo de produção e organização dos sistemas de justiça modernos e do Direito Penal na América Latina. Para uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto, tomemos a divisão esquemática apontada por Mendez (2006). O autor recupera o modo como a infração juvenil foi tratada em nosso continente, por meio da sistematização de três modelos de atuação principais, denominados: modelo indiferenciado, modelo tutelar e modelo de responsabilidade penal dos adolescentes. Vejamos como isso ocorre.

Primeiramente, a partir do nascimento da formulação dos vários códigos penais no século XIX até o começo do século seguinte, estivemos pautados no *modelo de justiça indiferenciado*, tomado por uma forte conotação repressora e segregacionista, que se caracterizou por considerar as crianças e os adolescentes praticamente da mesma forma que os adultos. A única diferenciação que se aplicava às pessoas com idades de 7 a 18 anos, era a diminuição da pena em um terço com relação aos demais. Como nos conta Rizzini (2009b, p. 100), “apesar da menoridade se constituir como um atenuante à pena desde as origens do direito, crianças e jovens eram severamente punidos antes de 1830,⁵ sem maior discriminação em relação aos delinquentes adultos”.

Para compreender a lógica que sustentava esse tipo de tratamento, é preciso levar em consideração alguns aspectos socioculturais da época, a começar pela não distinção do período da infância e adolescência como momentos peculiares do desenvolvimento e pela desvalorização das pessoas incluídas nessa faixa etária. Como tem sido teorizado em diversos trabalhos (Ariès, 1981; Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006), a adolescência, como a reconhecem hoje, é fruto dos avanços científicos e transformações psicológicas, educacionais

⁵ No Brasil, o primeiro código penal data de 16 de dezembro de 1830 e é conhecido como Código Criminal do Império.

e socioculturais ocorridas a partir do século XIX. Até então, não era reconhecida como etapa do desenvolvimento nem categoria social. O conceito está intimamente ligado à constituição da família nuclear moderna, ao prolongamento da idade escolar e a expansão das escolas para as diversas classes sociais.⁶

Além disso, vivia-se uma conjuntura marcada pelo crescimento e concentração das populações urbanas e pelo anseio de superação das condições identificadas com o atraso social do país, como a pobreza e a enorme taxa de mortalidade infantil. Nessa realidade, ganharam enorme relevância os conhecimentos científicos, em especial, os saberes médicos relacionados ao Higienismo. Estes diziam respeito ao controle e à prevenção de doenças infectocontagiosas, bem como à moralização e modernização da sociedade (Góis, 2002).

As propostas da nascente área, vinculada à Medicina Social, visavam a educação da sociedade para hábitos mais saudáveis. A higiene e a limpeza passaram então a ser tratadas como hábitos morais valorizados, enquanto a sujeira convertia-se em sinal de imoralidade. Os higienistas dedicavam-se à defesa da saúde, educação pública e ao ensino de novos hábitos de vida. Sob esse prisma, o excessivo número de crianças e adolescentes abandonados, sem qualquer tipo de assistência nas ruas, passou a se constituir como problema social, em virtude de representarem um risco à contaminação geral, além de serem um empecilho ao progresso do projeto de saneamento físico, moral e intelectual da população que se desenhava naquele período.

Como saída ao problema, optou-se pelo afastamento de todas essas pessoas que viviam nas ruas, conhecidos à época como: vadios, viciosos, capoeiras, mendigos, desclassificados, delinquentes e, junto com estes, os menores (Del Priori, 1999; Rizzini & Pilotti, 2009). Observa-se que a legislação no período imperial esteve voltada ao recolhimento de crianças órfãs e abandonadas por meio de medidas assistenciais privadas e

⁶ Este tema será retomado no capítulo seguinte.

de cunho religioso e, somente no início da república, estabeleceram-se, gradativamente, as bases para a organização da assistência pública à infância. Surge, então, o primeiro Código Penal da República, em 1890, marcando o início de um debate entre os que eram defensores da educação contra os que defendiam o predomínio da punição.

Diante da conjuntura apresentada, destaca-se que o processo de reconhecimento da adolescência, ocorrido sob a ratificação dos saberes da medicina, justiça e assistência pública, desenrolou-se no começo do séc. XX, como parte de uma estratégia voltada à atenção e ao controle dessa população por parte Estado (Perez & Passone, 2010). É nesse momento que passamos ao período marcado pelo que Mendez (2006) denomina como *modelo tutelar*.

Tal modelo sofreu enorme influência do Movimento dos Reformadores, que se originou nos Estados Unidos no final do século XIX e trazia uma reação de profunda indignação frente às condições carcerárias de alojamento de adultos e adolescentes nas mesmas instituições. Com base na experiência dos EUA, a reforma alcançou os países da Europa Ocidental e, só depois disso, é que a ideia de uma legislação especializada na questão da infração juvenil chega à América Latina – nomeada naquele momento como Justiça de Menores.

De acordo com Custódio (2008), a especialização dessa justiça é parte de um processo de reordenamento doutrinário mais amplo, no qual se verifica o nascimento da Doutrina da Situação Irregular. Sua articulação no ambiente jurídico se deu com a edição do primeiro código de “menores” (Decreto n. 17.943-A, 1927) e com a atualização dessa lei em 1979 (Lei n. 6697, 1979). Ambos embasados na compreensão de que apenas os menores em situação irregular seriam alvos do Poder Tutelar do Estado.

A “situação irregular” descrita nos códigos citados reportava-se à criança ou ao adolescente que vivenciassem circunstâncias como: privação de condições essenciais à sua subsistência; maus-tratos ou castigos imoderados; privação de representação ou assistência

legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; desvio de conduta e, por fim, autoria de ato ilícito (Lei n. 6697, 1979). Em outros termos, pode-se assumir que as situações irregulares citadas estavam ligadas a condições de vulnerabilidades socioeconômicas, que afligiam sobretudo à população empobrecida. Por esse motivo, compreende-se que essa não se configurava uma “lei para todos”, aplicando-se apenas à classe social mais baixa, como um dispositivo de higienização social urbana.

Dessa maneira, a expressão “menores em situação irregular” passou a designar um certo status ou categoria social considerada com maiores chances de inadequação, incapacidade intelectual, fracasso e ruptura da ordem (Santos, 2013). Ao longo do século XX, esta expressão se ampliou, transformando-se em mecanismo de diferenciação entre ricos e pobres. Os últimos passaram a ser vistos como potencialmente perigosos para a sociedade, o que justificou, muitas vezes, sua captura, internação, afastamento dos espaços de circulação das elites e, por conseguinte, também de suas famílias.

Assumia-se, portanto uma lógica de institucionalização, segregação e culpabilização individual pela situação de pobreza, que conferia plenos poderes aos magistrados na definição dos rumos de vida desses sujeitos, considerados até então como *menores*. Nesse sentido, tal como aponta Santos (2013), diz-se que a doutrina da situação irregular introduziu a noção de “menor-objeto”, ao tratar crianças e adolescentes como peças do Direito e ao oferecer ao Estado a possibilidade legal de interferir diretamente em suas trajetórias de vida e em seus núcleos familiares.

Apesar dos avanços empreendidos pelo modelo tutelar em questão – principalmente no que se refere à criação de uma Justiça diferenciada para menores e, conseqüentemente, a separação penal entre adultos e adolescentes encarcerados – recaem muitas críticas sobre a doutrina que o sustentava e dúvidas sobre o que de fato se sucedeu com sua incorporação. Na prática, aderiu-se a uma proposta pedagógica de vitimização do adolescente e a uma

tendência em negar os aspectos sancionatórios das instituições voltadas ao atendimento juvenil. Para Frasseto (2006), no modelo tutelar, o acolhimento institucional e as medidas correccionais foram encarados como um benefício para o adolescente, uma oportunidade que o Estado concede para que eles modifiquem sua conduta infracional, restituindo-lhes um leque de direitos, que, ao longo de sua trajetória, teriam sido negados.

Na contramão da lógica citada, desde a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e da promulgação do ECA no Brasil, estaríamos no rumo da construção do *Modelo de Responsabilidade Penal de Adolescentes* (Frasseto, 2006; Mendez, 2006; Saraiva, 2002; Sposato, 2011; Vicentin, 2006). Este se propõe a superar, tanto a *visão tutelar*, quanto a *visão de caráter correccional repressivo*. Sendo assim, a nova proposta teria que ser agora pautada, pelo objetivo da responsabilização frente a um ato infracional cometido em paralelo com a garantia de direitos.

Acerca desse último modelo, há ainda que se comentar que o adjetivo penal que foi agregado a tal denominação sofre severas críticas (Digácomo, 2006; Paula, 2006) por associar a lógica de funcionamento do Direito Penal à legislação específica voltada à infância e adolescência. Isso porque o ECA sinaliza para um rompimento conceitual e jurídico com a ideia de pena,⁷ aplicada aos adultos.

A despeito de tais críticas, autores como Frasseto (2006, p. 308) argumentam que [o] caráter penal sempre existirá e ele não é incompatível com qualquer pretensão socioeducativa, pretensão aliás que a pena aplicada ao adulto também tem. Em outras palavras, entender que a medida socioeducativa é sempre ruim por cortar a liberdade

⁷ Tal como apontado por autores como Baratta (2011), Batista (2002), Ferrajoli (2002) e Wacquant (2001), a pena não se configura como solução eficaz para resolução de conflitos sociais. “O incremento da intensidade das penas e sua utilização como medida não excepcional de intervenção estatal, revela apenas uma sociedade incapaz de lidar com o problema da criminalidade, por ausência de políticas públicas de inclusão social, aptas a diminuir a desigualdade presente em todo o sistema social determinado pelo capitalismo” (Dieter, 2005, p. 10).

não implica qualquer renúncia à necessidade de humanizá-la, de tentá-la educativa enquanto durar.

Em face desse entendimento e por reconhecer o duplo caráter das medidas – pedagógico e sancionatório – é que se destaca a necessidade de melhor refletir sobre os modos de operacionalização da dessa proposta, tal como aponta Lopes de Oliveira (2014). A autora argumenta que, quando se associa sanção e educação, todos os cuidados são necessários, com o objetivo de viabilizar efetivamente a socioeducação, concretizando-se a vocação protetiva e garantidora de direitos que deve estar associada às medidas.

Para tanto, seria importante: *distinguir e separar a sanção da dimensão pedagógica, de forma a alinhar a primeira com a sentença que institui a medida, enquanto a segunda estaria apoiada no atendimento socioeducativo*. Essa ideia é central nas discussões que serão travadas nesta tese. Isso se mostra imprescindível para preservar a finalidade emancipatória e democrática de qualquer proposta que pretenda promover educação, sobretudo aquela que foi conquistada com o advento do ECA.

Ademais, para além do processo de responsabilização juvenil, é imperativo que sejam elencadas de maneira mais ampla, algumas das principais rupturas empreendidas pelo estabelecimento da Doutrina da Proteção Integral, disposta na referida lei. Conceitualmente, foram revisados alguns aspectos essenciais, a começar pela premissa de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e não mais de objetos da intervenção estatal (Rizzini & Pilotti, 2009; Santos, 2013), como praticado na legislação anterior.

Além disso, há que se evidenciar que a ausência de condições materiais passou a não mais ser entendida como fruto da incapacidade pessoal e, portanto, não mais como um impedimento para a permanência da criança e do adolescente na família (ECA, art. 23). Em síntese, foi proposta uma mudança significativa na lógica da necessidade para aquela baseada no “direito a ter direitos” (Arendt, 2004), que seria a pedra angular da conquista da cidadania

plena. Para Gonçalves e Garcia (2007), “ao se assumir a obrigação do Estado e da sociedade para com a efetivação desses direitos, há que se abandonar a provisão de serviços baseada no favor, na pena e no medo”.

Com isso, destacam-se as possibilidades que o regime jurídico do ECA inaugura para ação social, possibilitando avanços em termos dos direitos de todas as crianças e todos os adolescentes em relação a políticas como educação, saúde, lazer, assistência social, entre outras. São mudanças na lógica de atendimento que se materializam, inclusive, na instituição de novos espaços de cuidado e educação como as unidades de acolhimento, os serviços de estímulo à convivência familiar e comunitária, os programas e projetos de profissionalização e uma série de outras propostas.

Nesse cenário amplo de transformações, também se criam novas instituições para lidar com prática de infrações, agora sob a ótica de um modelo de Justiça Juvenil, marcando-se um intencional rompimento com a antiga Justiça de Menores. Dessa forma, nota-se que o advento do ECA não se traduz em alterações meramente jurídicas, trata-se até os dias atuais, de um convite dirigido ao conjunto da sociedade para a superação do problema da desassistência e negligência à situação da infância e à adolescência no Brasil, encarando-o como uma responsabilidade de todos.

Diante dessa retomada nos aspectos históricos de constituição de uma proposta de assistência pública à criança e ao adolescente, seguimos na próxima seção, com a reflexão acerca das repercussões de todo esse importante processo de rupturas paradigmáticas no cotidiano de produção das práticas e saberes em socioeducação.

Socioeducação: a construção de um campo de práticas e saberes para a responsabilização juvenil

Como vimos, o ECA foi o marco legal para o desenvolvimento das políticas de atenção à infância e adolescência no Brasil. A socioeducação se construiu, portanto, no lastro dessa sustentação jurídica, como política pública, com base nos princípios, concepções e objetivos dispostos nessa lei e na Constituição Federal de 1988. Diante das muitas transformações em curso, buscou-se desenvolver uma forma de operacionalizar a política pública de atendimento aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais. No âmbito deste processo, tivemos como conquista a construção do Sinase, que define alguns princípios, conceitos e objetivos da socioeducação como política pública e que se converteu em lei no Brasil sob o número 12.594/2012.

Nesse bojo de criação dos marcos legais para a responsabilização juvenil é que se entalha o conceito de socioeducação. Atualmente, como aponta Costa (2001), esse campo pode ser pensado por meio de duas grandes modalidades de atuação, ambas inspiradas no ECA e, dessa maneira, de caráter protetivo e garantidor de direitos.

A primeira modalidade seria aquela orientada para um trabalho com crianças e jovens em circunstâncias de vulnerabilidade, ameaça ou violação de direitos, que impliquem em risco pessoal e social a esses indivíduos. A atuação, nesse caso, teria o objetivo de interromper tais situações violadoras ou prevenir sua ocorrência, por meio da promoção de condições favoráveis ao seu desenvolvimento pleno. Como exemplo dessa modalidade, pode ser citado o trabalho que é desenvolvido nas instituições de acolhimento a crianças e adolescentes e nos serviços de convivência vinculados à Política de Assistência Social (Baptista, 2006; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009; Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, 2007).

Já a segunda modalidade de socioeducação, trata-se justamente da práxis que temos apresentado até aqui e que se constitui como objeto desta tese, aquela voltada ao atendimento de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, com idades entre 12 a 20 anos, que tenham recebido como sentença o cumprimento de medidas socioeducativas. Em face da distinção apresentada, pode-se falar de

uma socioeducação de caráter protetivo e outra de caráter socioeducativo. Essa última voltada para a preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, de forma que atuem como cidadãos e futuros profissionais, que não reincidam na prática de atos infracionais. (Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná – SECJ/PR, 2010, p. 26)

Ao dar ênfase a esta formação, evidencia-se o trabalho que é realizado nas unidades de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais. Tendo em vista o foco deste estudo, é importante ser explicitado que houve um recorte na abordagem do campo da socioeducação, optando-se por aprofundar essa segunda modalidade. Feita a ressalva, podemos avançar no debate acerca do conceito de socioeducação de maneira mais conectada com o objeto que se investigou nesta tese.

Começamos então pela apresentação de alguns aspectos dispostos nos marcos de regulação e orientação das medidas socioeducativas que dizem respeito à sua finalidade. Em termos legais, pode ser dito que as medidas possuem “natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva” (Liberati, 2003, p. 127), cuja aplicação objetiva inibir a reiteração infracional e por isso mesmo, deve ser desenvolvida com intuito educativo.

Conforme apontado pela Lei do Sinase, as medidas socioeducativas devem se pautar em três objetivos principais. O primeiro deles trata da “responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação” (p. 1). O segundo está pautado na sua integração social e na garantia de seus

direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de um PIA. O terceiro seria “a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos” (p. 1).

Já no que se refere ao atendimento socioeducativo, em uma breve revisão de literatura, pode ser encontrado que o objetivo desse tipo de trabalho está focado em investir nas competências relacionadas a “ser e conviver” (Instituto de Ação Social do Paraná - IASP, 2007), que favoreçam a construção de um projeto de vida pelo adolescente. Nessa perspectiva, compreende-se que a atuação dos profissionais deva mediar situações que permitam ao sujeito construir e manifestar suas potencialidades e possibilidades concretas de crescimento pessoal e social. O foco das ações estaria no fortalecimento das relações sociais e do pertencimento comunitário, de forma a propiciar que o adolescente atue como um sujeito crítico e participativo na construção de uma sociedade democrática (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, 2013).

Com base nas distinções e aproximações entre os objetivos acima, é imprescindível refletirmos sobre a indicação de Konzen (2006) e Lopes de Oliveira (2014) acerca de uma essencial apartação entre medida e atendimento. Isso quer dizer que existe uma enorme diferença entre a função sancionatória da medida judicialmente imposta e a função estritamente pedagógica e garantidora de direitos do atendimento prestado pelos programas de execução. Para os autores, o dever-ser pedagógico não se constitui, portanto, numa propriedade intrínseca da medida, já que nenhuma delas teria, por si, algum efeito substancial na transformação do complexo conjunto de fatores que ensejariam o cometimento da infração. “O pedagógico, assim, deve ser uma qualidade ou uma propriedade do programa de atendimento que executa a medida, jamais uma propriedade, uma qualidade ou ‘um conteúdo’, como alguns ainda preferem, da medida propriamente dita” (Konzen, 2006, p. 354).

Sob tal enfoque, ressalta-se a centralidade do atendimento que é prestado pela equipe interdisciplinar no cotidiano da execução da medida. Seria este que ensejaria um trabalho de promoção do desenvolvimento pessoal de adolescentes. De acordo com os *Cadernos de socioeducação* (Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná - SECJ/PR, 2010), a função “socioeducativa” atribuída a tais medidas aponta para a opção por uma educação no sentido amplo, que vai além da formação escolar e profissional, comprometendo-se com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com adolescentes. Assim, a socioeducação deve partir do pressuposto de que “o desenvolvimento do adolescente ocorre de forma integral” (SECJ/PR, 2010, p. 27), contemplando não só a questão cognitiva e a aquisição de informações, mas todas as dimensões do ser em interação dinâmica com o contexto sociocultural.

Seguindo-se os princípios citados, é possível reconhecer que a tarefa socioeducativa se torna bastante arrojada, levando os profissionais da área a esbarrar em algumas barreiras que merecem atenção. Primeiramente, destaca-se a falta de um corpo sólido de conhecimentos que orientem a ação. No campo da socioeducação, os documentos normativos tais como leis, portarias, resoluções e recomendações predominam sobre as pesquisas científicas acerca do tema.

Nota-se, muitas vezes, que as leis expressam concepções e visões de mundo extraídos de matrizes teóricas e filosóficas distintas, as quais são enunciadas sem que se possa depreender como elas se articulam na prática. Ao mesmo tempo, percebe-se que prevalece nos documentos normativos uma mirada exclusivamente jurídico-ordenadora, distante de uma aplicabilidade prática concreta, como se instituir e publicizar a lei bastasse para a construção de atuações éticas, cientificamente embasadas e promotoras do desenvolvimento do adolescente.

No que se refere às pesquisas relacionadas ao campo, nota-se que o tema da socioeducação vem progressivamente ganhando o espaço acadêmico, mas os estudos ainda permanecem lacunares diante das complexas e numerosas demandas trazidas, cotidianamente, pela práxis. A socioeducação é, nesse sentido, uma prática produzida em constante resposta ao tensionamento da Justiça, orientando-se por parâmetros de regulamentação, sejam eles nacionais (ECA, 1990 e Lei do Sinase, 2012) ou internacionais (Convenção Internacional dos Direitos da Criança, decreto nº 99.710, de 1990), e não pelo amadurecimento de uma base teórica própria, claramente definida e aprofundada (Frasseto, 2006).

Ao resgatar a história recente dos direitos da criança e do adolescente, verificamos que somente após a Constituição Cidadã, em 1988, é que foi formalizada como princípio compreensivo, balizador das ações da Justiça e do poder executivo, a noção de criança e de adolescente como sujeitos possuidores de direitos e merecedores de atenção e cuidado por parte da família, da sociedade e do Estado.

Esse novo ordenamento desencadeou um processo de reformulação dos conhecimentos relacionados à população infanto-juvenil como um todo, o qual pouco tem se refletido na qualificação dos serviços de socioeducação ofertados no país, haja vista as constantes situações de negligência e violação de direitos nas unidades socioeducativas do Brasil.

De acordo com o Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, 2012), a cada quatro meses, foram a óbito dez adolescentes em unidades do sistema socioeducativo, no cumprimento de uma medida privativa ou restritiva de liberdade. Nesse contexto, destaca-se o descompasso entre as proposições legais ambiciosas e o ainda modesto

alcance das práticas socioeducativas que temos produzido nesses vinte e quatro anos de vigência do ECA.

Outro importante aspecto desafiador, sobre o qual é necessário refletir, refere-se ao terreno interdisciplinar no qual o tema da socioeducação está inserido. A prática socioeducativa é constituída por profissionais com formação bastante diversa, que podem encontrar embasamento em múltiplas abordagens e enfoques. A Lei n. 12.590 (2012), que instituiu o Sinase, em seu artigo 12, afirma que a equipe de atendimento deve ser composta por, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação, assistência social e ainda outros profissionais, os quais podem ser acrescentados às equipes, para atender às necessidades específicas do programa. Além de todos esses campos, acrescenta-se a área do direito como outro domínio do conhecimento que atua no terreno da socioeducação.

Toda essa diversidade de olhares, por um lado, pode ser imensamente positiva à construção de uma compreensão mais complexa e multifacetada, adequada ao fenômeno da infração juvenil, o qual agregue diferentes saberes e conhecimentos sobre o assunto. Por outro lado, também pode contribuir para forjar um cenário desordenado, em que emergem práticas e objetivos contraditórios, permeadas pelas marcas dos distintos paradigmas que compõem a história do direito da criança e do adolescente no Brasil.

Assim, diante do panorama ampliado em que se situa o campo da socioeducação, serão debatidas na seção seguinte as peculiaridades do trabalho de responsabilização executado nas medidas de meio aberto, com o intuito de apresentar um olhar mais contextualizado do alcance e dos dilemas das práticas socioeducativas em liberdade.

Socioeducação e atendimento em meio aberto

O atendimento socioeducativo em meio aberto apresenta-se como práxis desafiadora que tem instigado questionamentos teórico-metodológicos importantes. Convencionalmente,

denominam-se medidas em meio aberto, ou medidas não restritivas de liberdade, as seguintes modalidades: advertência; obrigação de reparar o dano; LA e PSC.

As duas primeiras são executadas sob a supervisão do próprio juiz que proferiu a sentença e se aplicam no caso do cometimento de atos infracionais de menor gravidade, que tenham produzido somente reflexos patrimoniais (art. 116 do ECA, 1990). Já as duas últimas se aplicariam a situações análogas aos crimes como roubo, tráfico de drogas, receptação, entre outros atos infracionais de maior complexidade. Estas seguem caminhos diferentes das duas primeiras medidas pois são executadas sob a responsabilidade do Poder Executivo, com a devida colaboração de vários operadores da política de socioeducação, como: Juízo Especial de Execução; Ministério Público; Defensoria Pública; e Entidades de Execução de Medida Socioeducativa em Meio Aberto.

Todas as medidas devem se atentar para os princípios dispostos no art. 35 da Lei do Sinase (2012). Dentre estes, destacaremos dois em especial, que mais se relacionam com a proposição das medidas em meio aberto, objeto deste estudo. Estes princípios tratam da *excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos* e indicam a *mínima intervenção do Estado, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida*.

A atenção a esses princípios é relevante porque eles expressam o reconhecimento de que o ingresso no Sistema de Justiça é um processo inerentemente violador. De acordo com Brancher e Aginsky (2006, p. 477), “é pela coerção judicial que se materializa o princípio do monopólio estatal da violência”. Da mesma forma, as estruturas institucionais e seus mecanismos burocráticos expressam a tendência de suprimir a individualidade do sujeito e de submetê-lo a uma ampla gama de violências institucionais.

Nesse sentido, ressalta-se que a proposta de um atendimento em liberdade encontra justificativa na ideia de impetrar o mínimo possível de restrição de direitos e

institucionalização aos indivíduos, garantindo-se o direito à convivência familiar e comunitária, tão importantes ao processo de desenvolvimento humano de qualquer pessoa. Esse modo de conceber a atuação está pautado no entendimento de que a família, os amigos, a vizinhança, a escola, a rede de saúde e toda a sua trama de relações socioafetivas são elementos fundamentais para um trabalho de socioeducação que se proponha a romper com um modelo meramente punitivo (Conanda, 2006).

Em respeito a esses princípios, entende-se que as quatro medidas citadas se dispõem em ordem progressiva de intervenção judicial e sanção, sendo a LA aquela que é considerada mais gravosa dentre as de meio aberto. Para efeitos de esclarecimentos sobre a aplicação concreta dessas medidas, apresenta-se resumidamente suas peculiaridades.

A advertência é considerada uma admoestação verbal, que é levada a termo e assinada. Em outras palavras, constitui-se em um acordo no qual o adolescente é advertido pelo Juiz acerca dos efeitos de sua conduta e se compromete a não repetir o ato infracional. A obrigação de reparar o dano se trata da restituição de um bem ou no ressarcimento de um dano causado, mediante compensação financeira. A PSC se materializa na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais ou programas governamentais. Por último, a LA tem a finalidade de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, sendo fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída, mediante o devido cumprimento dos objetivos a que se presta.

Como pode ser observado na descrição exposta, dentre as variadas inovações trazidas pelas medidas socioeducativas em meio aberto, destaca-se especialmente sua característica de promover a responsabilização do adolescente autor de ato infracional, por meio de práticas alternativas à segregação e ao cerceamento do direito de ir e vir, tradicionalmente adotados como mecanismos de justiça. Nesse sentido, é interessante mencionar mais um princípio

disposto no art. 35 da Lei do Sinase (2012), pelo qual as medidas em meio aberto dão *prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas.*

Com base na indicação expressa no Sinase, assinala-se que Justiça Juvenil, no Brasil, se inspira em princípios e práticas da Justiça Restaurativa, um modelo de justiça traduzido por Zehr e Towes (2006, p. 419) como aquela que “é feita quando o sentido do crime é construído a partir das perspectivas e experiências daqueles que foram mais afetados por ele: a vítima, o infrator e talvez os membros da comunidade”.

Para Achutti (2014), a Justiça Restaurativa se baseia em algumas premissas principais para sua concretização: a vítima poderá participar dos debates envolvendo o conflito; o procedimento poderá não resultar em prisão para o acusado; há a possibilidade de realização de um acordo entre as partes; e os atores jurídicos especializados deixarão de ser os protagonistas, abrindo espaço para um enfrentamento interdisciplinar do conflito; dentre outras características.⁸

Assim, vemos que na contramão do paradigma do encarceramento, as medidas em meio aberto apostam no estímulo à integração social do adolescente, prevendo um trabalho em rede e que envolve portanto um conjunto mais amplo de atores e instituições. A ruptura paradigmática em questão não se constitui tarefa simples e requer uma reorganização completa de conceitos, papéis e valores que orientam a socioeducação. Em meio a uma proposta tão ousada, que prevê ações de proteção integral e a oferta de políticas públicas como respostas ao cometimento de infrações penais, e visa promover o desenvolvimento dos adolescentes na forma de novas trajetórias de vida, não se pode desconsiderar os sistemas

⁸ As primeiras experiências de justiça juvenil restaurativa, no Brasil, foram produzidas entre 2003 e 2005, com trabalhos pilotos nas cidades de Porto Alegre, São Caetano do Sul e Brasília, mediante parcerias incentivadas pelo Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (Prudente & Sabadell, 2008). Elas têm servido de modelo para que, atualmente, ainda de maneira lenta e pouco sistematizada, produzam-se novas práticas inspiradas nos princípios citados. Para aprofundamento no tema, consultar trabalhos como Jaccoud (2005), Pallamolla e Achutti (2014) e Zehrs (2006).

simbólicos que sustentam crenças, valores e representações sociais sobre justiça, punição e responsabilidade penal juvenil que se convertem em barreiras à transformação visada.

Conforme pode ser observado em trabalhos como os de Foucault (1975/2014), Baratta (1982/2011) e Wacquant (2001), o cárcere surge no final do séc. XVIII, como lócus de apartação social, isolamento, sofrimento e castigo, com funções que foram se modificando ao longo da história, mas que mantiveram como pano de fundo a ideia de defesa da sociedade frente à potencial ameaça representada por indivíduos e grupos sociais bastante específicos. Em virtude dessa função “protetiva” que foi atribuída à prisão, esta construiu-se como principal instrumento a ser utilizado contra pessoas que não se ajustassem aos padrões e às regras socialmente construídos, sendo por vezes legitimada pelo conjunto da sociedade como única opção frente a situações de transgressão às leis vigentes.

Além da ideia do cárcere como recurso a ser utilizado contra pessoas que cometem crimes, tal como explica Batista (2002), no contemporâneo emerge na sociedade um senso comum punitivo, ou seja, a visão de que punições mais severas assegurariam a correção do criminoso ou infrator. Por esse viés, há um clamor público para a aplicação de penas cada vez mais aflitivas, como proposta pedagógica que visaria a afastar os indivíduos das práticas delituosas pelo medo das consequências penais.

Essa produção subjetiva é a que faz com que se peça vigilância, cumprimento da lei e busca por castigos e punições. “É como se a punição se transformasse na nova panaceia que solucionará todos os problemas da sociedade” (Nascimento, Lacaz, & Alvarenga Filho, 2010, p. 56). Desse modo, movimentos de lei e ordem ganham mais força a cada dia, inspirados pela ideia do castigo como modelador de comportamentos.

Todavia, para Aginsky e Capitão (2008), as práticas focalizadas na mera punição, ou que não distinguem responsabilização e tratamento, são alvo de críticas severas pela argumentação fundamentada nos direitos humanos. Tais práticas não respeitam a autonomia e

a condição de sujeito de direitos do adolescente, reduzido, assim, à condição de sujeito passivo que precisa de tratamento. Desse modo, é subtraída dele toda a experiência social pregressa com a violência, que o induzem a um conjunto de estratégias de resistência a desigualdades que adensam em seu modo e condição de vida.

Em direção semelhante, sob a ótica de Veronese e Oliveira (2008), a prática de educar pelo medo, pela punição, é adotada com frequência, na expectativa de se predeterminar uma ação ou um comportamento através da inibição de outros. O medo diminui a probabilidade de que determinadas ações se deem, não porque desencadeia no indivíduo uma maior compreensão sobre algo, nem necessariamente porque o conduza a um processo consciente de aprendizagem, mas porque extrai a iniciativa do indivíduo e, na maioria das vezes, compromete suas ações futuras, o seu processo de socialização e sua autoestima.

Nesse sentido, o que se pretende com o paradigma que norteia o atual sistema de medidas socioeducativas é a superação das velhas concepções autoritárias de defesa social e a justiça de caráter retributivo. Como alternativa de superação da violência imposta pela via da visão correcional repressora, entende-se que somente por meio da emancipação humana e com a promoção de alternativas educativas e sociais é que se implementa uma estratégia capaz de apresentar novos horizontes de vida e desenvolvimento aos adolescentes.

No caso das medidas socioeducativas cumpridas em meio aberto, há ainda a especificidade de um compromisso maior com a promoção e a ampliação de interações sociais e com a reconstrução das relações e dos vínculos entre adolescente, família e comunidade. As intervenções e ações socioeducativas promovidas nessa condição, portanto, devem estar estruturadas com ênfase na ampliação da capacidade de participação social dos adolescentes. A base de sustentação do processo de inclusão social o qual se objetiva estaria na reconstrução e fortalecimento de valores humanos como solidariedade e pertencimento social essenciais a uma cultura de cidadania.

Desta feita, pelos argumentos elencados até aqui, acredita-se que o atendimento que é realizado no meio aberto possui enorme potencial transformador na vida dos adolescentes e familiares atendidos e, por isso mesmo, deve ser objeto de problematização e de ações de qualificação constantes. É essencial que o atendimento seja constantemente tematizado à luz de abordagens teóricas que ofereçam alguma contribuição ao campo e que subsidiem os profissionais nessa complexa atuação. Por tal motivo, neste estudo, convida-se a Psicologia Histórico-Cultural e a perspectiva do Dialogismo para discutir alguns aspectos constitutivos da subjetividade presentes no processo de acompanhamento dos adolescentes. Além do debate sobre socioeducação, aprofundam-se alguns conceitos e teorias sobre o tema do desenvolvimento na adolescência e juventude, vejamos essa reflexão no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA CULTURAL E SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFRAÇÃO JUVENIL

O presente capítulo⁹ busca contribuir com o fortalecimento de um referencial teórico-metodológico para o sistema socioeducativo, ao promover reflexões sobre temas como desenvolvimento na adolescência, infração juvenil e o caráter socioeducativo dos processos de responsabilização, à luz de abordagens histórico-culturais do desenvolvimento humano. Esse tipo de discussão é importante a esta investigação a medida que fundamenta as práticas de acompanhamento socioeducativo, que se dão, seja por meio de atendimentos individuais, seja por grupos, já que o cerne desse tipo de trabalho é a mediação do desenvolvimento dos adolescentes atendidos.

O capítulo se divide em três partes. Na primeira, apresenta-se um esboço das tendências contemporâneas da psicologia e o modo como estas têm problematizado a concepção de desenvolvimento humano da chamada psicologia moderna. A segunda enfatiza as contribuições que as perspectivas culturalistas em psicologia têm oferecido à discussão teórica e às práticas sociais com a adolescência, delineando-se as bases para uma compreensão sociocultural do fenômeno da infração juvenil. Por último, discute-se o conceito de cultura socioeducativa, com o intuito de problematizar algumas concepções e modos de atuação arraigados no cotidiano do trabalho na área e contribuir para explicar algumas das dificuldades enfrentadas nesse cotidiano.

⁹ Este capítulo foi publicado na forma do artigo científico “Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil” (Rodrigues & Lopes de Oliveira, 2016).

Ao final do capítulo, sem a pretensão de estabelecer conclusões fechadas, o texto tece considerações finais que apontam para outras contribuições que a psicologia cultural do desenvolvimento tem condições de oferecer para a qualificação da justiça juvenil, em especial, destaca-se a importância de observar os aspectos sócio-histórico-culturais e subjetivos nas pesquisas e na atuação com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Processos de desenvolvimento humano sob a lente da Psicologia Cultural

Mesmo com um arcabouço teórico-epistemológico constituído ao longo de um século de estudos, a ciência do desenvolvimento não é um campo disciplinar coeso. Ela ainda apresenta grandes tensões, contradições e lacunas, que devem ser assumidas a fim de avançar no entendimento de como as posições teóricas produziram explicações acerca do fenômeno do desenvolvimento humano. Algumas dessas perspectivas teóricas deixaram marcas cruciais, especialmente nas práticas educativas, tema de que trataremos mais adiante.

É imprescindível situar que a ciência psicológica se constituiu sob a influência do pensamento científico moderno. Para Gergen (2001), três ingredientes da visão de mundo modernista foram centrais para o estabelecimento de práticas comuns na psicologia: (a) a ideia de aquisição do conhecimento como um processo individual, em oposição ao processo social; (b) a noção de mundo como uma realidade objetiva a ser apreendida, em oposição à ideia de realidade como construção; (c) a questão da linguagem como portadora da verdade — o que supõe uma correspondência entre pensamento, linguagem e realidade. Sob a égide de tais compreensões, desenvolveu-se um conjunto de teorias, conceitos e postulados na ciência psicológica que reverberaram, inclusive, na elaboração do conceito de desenvolvimento humano e suas transformações ao longo do século XX.

Lopes de Oliveira (2003, 2006, 2013) descreve que, nas bases filosóficas da psicologia moderna, se pode identificar um modelo interpretativo do desenvolvimento humano, como uma sequência de estágios universais, pré-programados em bases biológicas e caracterizados por uma crescente complexidade. Nesse caso, cada estágio serviria de base para o seguinte, em um caminho unidirecional e linear.

Diferentemente da psicologia moderna, naquilo que denominamos abordagens socioculturais em psicologia, autores como Leontiev, Luria e Vygotsky defendem que o fenômeno psicológico deve ser compreendido em sua gênese, no processo de sua formação e transformação, na linha do tempo (Leontiev, 1978; Valsiner, 1989; Vygotski, 1995, 2001). Disso concluímos que o desenvolvimento de processos psicológicos “é parte vital do desenvolvimento integral do homem, que se estende por todo o ciclo de vida, em contextos interpessoais e socioinstitucionais específicos, pela mediação de sugestões sociais ocorridas em diferentes práticas da cultura” (Lopes de Oliveira, 2006, p. 430).

É importante destacar que, quando empregamos a expressão *abordagens sócio-histórico-culturais do desenvolvimento humano*, fazemos, notadamente, uma escolha teórico-epistemológica. As teorias do desenvolvimento humano aqui endossadas opõem-se à ideia de funcionamento psicológico desprovido de história, sociabilidade e cultura. Esse conjunto de perspectivas teóricas, inspirado em autores como Wundt, Vygotski e Mead, ganhou destaque a partir da década de 1980, sob a denominação de *Psicologia Cultural* (Cole, 1999; Valsiner, 2012; Valsiner & Rosa, 2007).

Nas suas vertentes, a psicologia cultural procurou responder ao renascimento do interesse pela natureza relacional do ser humano (Fidalgo, 2004). Tal como indicam De la Mata y Cubero (2003), as perspectivas da psicologia que se reúnem sob a alcunha de culturalistas partiram do objetivo de entender como os processos de desenvolvimento humano têm lugar na cultura. Nesse caso, uma questão essencial seria “o que se entende por

cultura?” Esse conceito é mais um dos campos polissêmicos de que temos tratado neste estudo.

No final do século XIX, o antropólogo Edward Tylor definiu cultura como civilização, ou seja, um complexo de crenças, conhecimento e qualquer outra capacidade adquirida pelo homem como membro de uma sociedade (Jahoda, 2012). Aos poucos, a noção de cultura se afasta da ideia de uma disposição inata, perpetuada biologicamente e ganha um status de construção coletiva da humanidade, inserida em um tempo e lugar. No século XX, a ideia de cultura foi bastante investigada e questionada, gerando a multiplicidade de entendimentos que temos hoje no campo das ciências sociais e humanas.

Como objeto da psicologia cultural, o termo “cultura” carrega muitas das acepções pregressas, inclusive uma ideia originária de cultivo, quando se considera que a construção da cultura implica alguma modificação criativa no curso natural das coisas. Segundo Valsiner (2012, p. 21), “o mundo total dos seres humanos é um mundo cultivado, no qual os recursos naturais — nossos, ou de nosso ambiente — são transformados no mundo significativo dos objetos”.

A maneira como compreendemos o lugar da cultura nas relações humanas representa a grande tensão da ciência psicológica, que ora tratou a cultura como uma entidade material, ora a encarou como imaterial e impalpável, um processo de “vir a ser” que conduziria à padronização de comportamentos. Valsiner (2012, p. 23) identifica que a psicologia, em sua história, estabeleceu três relações principais entre a pessoa e a cultura: “a pessoa pertence à cultura, a cultura pertence à pessoa e a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente”.

No primeiro sentido, em que *a pessoa pertence à cultura*, a ideia central é a de um grupo de pessoas aglutinadas devido ao compartilhamento de características comuns. Tal entendimento foi desenvolvido, por exemplo, no âmbito da psicologia transcultural, ramo da psicologia tradicional, ao estabelecer comparações entre grupos étnica e geograficamente

diferentes. Na psicologia transcultural, o objetivo é gerar conhecimento sobre duas culturas, A e B, por meio de comparações, com base em dados psicológicos de seus membros. Para tanto, assumem-se dois pressupostos: a homogeneidade qualitativa entre os membros e a estabilidade temporal das características culturais partilhadas (Valsiner, 2012).

O segundo sentido, em que *a cultura pertence à pessoa*, é denominado individualismo metodológico. Nesse modelo, torna-se “irrelevante precisar a qual grupo étnico ou a qual país a pessoa pertence, uma vez que a cultura está funcionando no interior dos sistemas intrapsicológicos de cada pessoa” (Valsiner, 2012, p. 23). Nesse caso, a cultura funcionaria como um organizador psicológico, que forma as subjetividades de modo definitivo e constante, mesmo que o sujeito mude de país.

No terceiro sentido, pessoa e mundo social constituem-se mutuamente. No caso em que *a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente*, o termo deixa o *status* de entidade e passa a se configurar como um conjunto de processos mediadores, cujo papel é o de possibilitar internalizações, externalizações, apropriações e significações. Desse modo, cultura, ambiente e pessoa são entidades separadas, mas se formam e transformam nas relações entre si, seguindo a lógica da separação inclusiva (Valsiner, 2007, 2012).

No contexto das abordagens sócio-histórico-culturais, Zittoun, Mirza e Perret-Clermont (2007) associam a ampliação do interesse sobre cultura, na psicologia do desenvolvimento, à evolução paralela da investigação sobre questões relacionadas ao sentido pessoal e à significação partilhada.

Em um primeiro momento, o interesse estava relacionado ao questionamento da universalidade do modelo produzido pelas pesquisas de Piaget. Por meio de replicações de testes em diferentes culturas, alguns pesquisadores chegaram a destacar que a maneira como a pessoa compreende a situação do teste interfere decisivamente nos resultados. Isso trouxe à tona a ideia de que a significação da tarefa não é dada em si: “a resposta que as crianças dão a

essas tarefas parece estar ligada à maneira com a qual elas dão sentido à situação” (Zittoun et al., 2007, p. 3). Posteriormente, com a estruturação do campo das psicologias sociais e culturais do desenvolvimento, autores como Vigotski, Luria, Leontiev e Bakhtin promoveram uma articulação mais clara entre consciência individual e atividade coletiva, assumindo que o pensamento se desenvolveria pela mediação dos instrumentos culturais.

Uma série de estudos posteriores foram desenvolvidos, dando continuidade a esses achados. Zittoun et al. (2007) apontam algumas direções que esses trabalhos tomaram, dentre as quais destacamos a linha de trabalho inaugurada pelas perspectivas dialógicas, em que o desenvolvimento está atrelado à “constante evolução das relações interpessoais, das práticas e de significações partilhadas” (Zittoun et al., 2007, p. 70). A emergência desta última abordagem liga-se fortemente à inter-relação das três vertentes anteriores e enfatiza a construção de saberes na interação com o outro.

Para Valsiner (2012), a grande indagação que ainda move a psicologia cultural é o ponto de contato entre o mundo psicológico e o mundo cultural, ou seja, “como cada pessoa em qualquer local do mundo contemporâneo no qual possa viver integra cultura em sua vida psicológica? Como a cultura está presente no sentir, pensar e agir?” (Valsiner, 2012, p. X). Na ótica desse autor, é o cenário da experiência humana, mais do que o do comportamento que deve interessar, justamente porque esta se constitui como uma realidade subjetiva culturalmente organizada e recriada de modo particular.

A psicologia cultural oferece um amplo legado ao campo da psicologia do desenvolvimento contemporânea, que merece ser aprofundado em trabalho específico. No que concerne às suas articulações com a socioeducação, vejamos as contribuições que a disciplina oferece a este ensaio. Começamos com a discussão que circunda a construção do conceito de adolescência. Tal debate é especialmente caro quando pensamos no trabalho socioeducativo, por evidenciar distintas maneiras de perceber e lidar com público atendido.

Desse modo, são enfatizados alguns caminhos de reflexão sobre a adolescência de maneira conectada com os aspectos socioculturais que engendram sua produção.

A adolescência como fenômeno cultural: deslocamentos dos rótulos

Como discutimos, o olhar da psicologia sobre os processos de desenvolvimento foi construído impregnado de concepções dualistas, monistas, individualizantes, normativas e taxonômicas. Tais concepções influenciaram sobremaneira o modo como passamos a compreender os diferentes momentos do curso de vida, levando-nos a estratificar o processo de desenvolvimento em “fases”, como se fossem fenômenos naturais e universais. Em razão dos objetivos deste ensaio, deter-nos-emos nos impactos desse modelo da psicologia do desenvolvimento moderna no estudo da adolescência e em como as perspectivas culturalistas do desenvolvimento têm contribuído na recuperação da complexidade de análise desse fenômeno, influenciando a socioeducação.

Deve-se salientar que a adolescência é considerada um produto da modernidade (Ariès, 1981) cuja construção empírica (como fenômeno biográfico e social) e científica (como categoria explicativa de eventos humanos particulares) deu-se entre os séculos XVI e XVII. O conceito de adolescência como a fase entre a infância e a vida adulta emerge como categoria interpretativa do desenvolvimento humano nesse cenário sociocultural da transição para a modernidade.

A configuração da categoria de adolescência pela psicologia do desenvolvimento é feita por uma diversidade de estudos e autores que generalizam as características adolescentes, via de regra, rotulando-as como negativas e problemáticas (Aguiar & Ozella, 2008; Bock, 2007). Essa visão pejorativa foi consolidada tanto como efeito das tendências epistemológicas dominantes na psicologia do desenvolvimento (Castro & Souza, 1994) quanto pela importância menor dada às pesquisas psicológicas sobre adolescência, quando

comparadas às que focalizaram a infância, o que favoreceu a proliferação de mitos e preconceito (Lopes de Oliveira, 2006).

A obra de Hall (1981), publicada originalmente em 1904 e identificada como a primeira a teorizar a adolescência em psicologia, inaugura a tendência em definir esse momento do desenvolvimento como um período conturbado de transição universal e inevitável, “um segundo nascimento”. Desde então, a associação entre adolescência e crise ganhou progressivamente mais espaço na psicologia. Ao longo do século XX, as pesquisas científicas sobre a adolescência buscavam regularidades e aspectos comuns entre os adolescentes. São exemplos de estudos que seguem essa tendência: a pesquisa do biólogo suíço Jean Piaget, sobre o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo na adolescência (Piaget & Inhelder, 1976); as ideias dos psicanalistas argentinos Mauricio Knobel e Arminda Aberastury, sistematizadas no conceito de “síndrome da adolescência normal” (Aberastury & Knobel, 1989); e os conceitos de “moratória”, “crise de identidade” e “tarefas de desenvolvimento”, sistematizados por Erik Erikson (1976).

A tentativa de estabelecer regularidades e padrões característicos de cada momento do desenvolvimento tem conduzido à mistificação de alguns comportamentos como normais e saudáveis e de outros como desviantes, doentes e transgressivos. Quando destacamos o papel de um elemento somente – a idade, a sexualidade, a rebeldia, a instabilidade, a crise de identidade ou qualquer aspecto tomado como o mais importante – no processo de desenvolvimento, contribuimos para a manutenção dessa perspectiva de rotulação da adolescência (Souza, Lopes de Oliveira & Rodrigues, 2014).

No caso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, determinados estereótipos excludentes recaem com ainda mais intensidade. Graças às construções sociais negativas, legalmente fundamentadas, acerca da adolescência e juventude pobres, esses grupos passaram rapidamente à condição de protagonistas da violência social, de objeto de

medos e pavores indiscriminados e de principais alvos das medidas repressivas. São exemplos de tais medidas: o aumento da repressão policial; reiteradas propostas visando à redução da maioria penal e ao tratamento mais severo da infração juvenil; e a maior frequência de ações de enclausuramento, que têm levado ao inchaço das unidades de internação.

No momento em que o adolescente é estigmatizado como potencialmente perigoso, uma série de mecanismos é posta em ação, levando ao que é conhecido como “profecia autorrealizadora”. Esse conceito refere-se ao processo no qual um fenômeno social temido é tão amplamente profetizado que acaba se concretizando. Outro efeito da profecia autorrealizadora é a naturalização de fenômenos que são, na realidade, produtos de tensos processos de construção social.

A associação entre adolescência e criminalidade pode ser analisada como um caso dessas profecias, que funcionaria tal qual o exemplo demonstrado por Rodrigues, Lopes de Oliveira e Souza (2014a): como indivíduos em formação, os adolescentes são *naturalmente* mais imaturos; a imaturidade faz deles mais predispostos à rebeldia; a rebeldia adolescente torna-os mais vulneráveis ao conflito com as gerações mais velhas; o conflito intergeracional os afasta da família e os expõe à influência negativa dos pares de idade, em geral da mesma classe socioeconômica e comunidade; os grupos de pares são predispostos à violência e ao conflito com a lei, em especial quando são membros de comunidades socioeconômicas desfavorecidas; por isso, é *natural* que eles sejam severamente reprimidos, como meio de prevenção à violência. Esse esquema expressa o processo como as representações sociais sobre a adolescência (baseadas em discursos cotidianos e científicos) podem tomar o lugar dos adolescentes concretos e justificar sua criminalização, fomentando a formulação de leis e as práticas de contenção e repressão.

Nesta tese, não se coaduna com quaisquer das premissas dessa profecia autorrealizadora. Não se assume como naturais e inevitáveis características como a imaturidade e a rebeldia. Entende-se como um equívoco a tendência em considerar como padrão desenvolvimental de comportamento situações como o conflito intergeracional na família do adolescente, bem como discordamos da visão de que o grupo de amigos dos adolescentes é fonte de influências negativas, que os afastam da família. A conclusão dessa cadeia de raciocínio tem levado à naturalização da criminalização do adolescente pobre e isso precisa ser contestado. É compreensível que o aumento das estatísticas de violência – somado aos ingredientes do medo e da propagação midiática do crime – produza uma busca desenfreada por culpados e punições, contudo, é necessário estarmos atentos aos frequentes processos de criminalização de certos grupos, quase sempre pertencentes às camadas pobres.

As características negativas e estereotipadas frequentemente atribuídas ao adolescente contribuem para que ele ocupe posição social marginal. Os desafios atuais de nossa sociedade e as demandas de participação política que os adolescentes têm trazido à luz na contemporaneidade exigem uma postura diferente, em que eles sejam compreendidos como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e no espaço social em que vivem (Rodrigues, Lopes de Oliveira, & Souza, 2014b). Desse modo, são capazes de construir inovadoras possibilidades existenciais, sociais e políticas.

Na busca de romper com conceitos estereotipados e universalizantes do desenvolvimento, tem havido uma forte concentração de esforços, no cenário contemporâneo da psicologia do desenvolvimento, no sentido de reconstruir o conceito de adolescência (Aguiar & Ozella, 2008; Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2002). Para tanto, as pesquisas teóricas e empíricas têm tentado se desviar dos modelos da psicologia moderna, ao introduzir concepções que enfatizam a natureza relacional, mediada, dialógica e contextual dos processos de constituição dos adolescentes ao longo de suas trajetórias de vida.

Nesse movimento, a adolescência passa a ser considerada uma construção histórico-cultural, um fato social e psicológico produzido (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010; Ozella, 2002). Assim, entendemos que somente é possível compreender os comportamentos dos adolescentes brasileiros por meio da articulação entre diversos elementos que influenciam seus processos de desenvolvimento, como a realidade material, a cultura de consumo, a cultura de violência, os discursos midiáticos, as instituições sociais (família e escola, por exemplo), as contradições socioeconômicas e as práticas sociais concretas.

Com base nos aportes da psicologia cultural, defendemos que o adolescente se constitui de modo interdependente do contexto social, cultural e histórico, com base em sua participação em sistemas concretos de atividades sociais — a escola, por exemplo — mediadas por instrumentos materiais e simbólicos (valores, crenças, regras sociais etc). Esse contexto oferece, ao mesmo tempo, possibilidades e limitações, encaminhando o desenvolvimento do adolescente a direções mais prováveis do que outras ao longo do tempo. Assim, é por meio das relações com o meio sociocultural e com outros membros da sociedade que os processos de desenvolvimento dos adolescentes são coconstruídos.

Tendo, até aqui, oferecido as bases para uma compreensão crítica de desenvolvimento humano na adolescência, faz-se importante situarmos como as perspectivas culturalistas podem se articular e lançar luz a alguns desafios da socioeducação.

Infração juvenil e Psicologia Cultural: desdobramentos ao campo das práticas socioeducativas

Denominamos cultura socioeducativa (Souza, 2012) o conjunto de signos – concepções, crenças e valores – relacionados à adolescência e à justiça juvenil. São parte da cultura socioeducativa, o modo como são compreendidas as características familiares, comunitárias, étnicas, de classe, de gênero, entre outras, dos adolescentes. Entende-se que tais

olhares constituem um arranjo semiótico de compreensão dos fenômenos sociais que impacta na leitura da infração juvenil e conseqüentemente em sua abordagem no cenário da socioeducação. Nessa direção, problematizar algumas bases paradigmáticas nas quais essa cultura se ancora é uma contribuição importante que a psicologia cultural pode oferecer à prática psicológica no contexto jurídico, diante da necessidade de se ressignificar concepções historicamente arraigadas no cenário do atendimento socioeducativo.

Assim, como primeiro ponto de tensão ao universo de signos que compõem o cotidiano das práticas em socioeducação, pensemos sobre a maneira como pode ser compreendida a relação entre adolescente, seu meio sociocultural e a produção do fenômeno da infração juvenil. Para refletir sobre essa tríade, retomaremos a divisão esquemática desenhada por Valsiner (2012) sobre a relação sujeito-cultura: (a) a pessoa pertence à cultura; (b) a cultura pertence à pessoa; (c) a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente. Esse esquema oferece interessantes aportes, quando analisamos as posturas correntes na sociedade e no sistema jurídico sobre a relação entre adolescente infrator e cultura infracional. Tais posturas têm impacto sobre as explicações e eventuais soluções adotadas perante o comportamento infracional.

À luz do primeiro sentido, por analogia, encontramos as abordagens jurídicas e criminológicas que compartilham a visão de que *o adolescente pertence ou está inserido em uma cultura de violência* e, em decorrência disso, desenvolve condutas infracionais. São exemplos de teorias que se aproximam dessa visão a *teoria da desorganização social*, de Shaw e Mckay (1969), e a *teoria das subculturas delinquentes*, de Cohen (1971). A primeira defende que comunidades desorganizadas promovem a criminalidade na medida em que os controles sociais são frágeis e fracassam na interdição das condutas delitivas. Nessa linha de análise, aquilo que alguns autores denominam de cultura delinvente derivaria de fatores como a instabilidade financeira e a falência das instituições, o que geraria uma alteração de

valores entre os mais jovens e, conseqüentemente, a prática de infrações. O grupamento cultural a que pertence o adolescente exerceria um papel preponderante, ao criar um componente de ligação entre os “delinquentes”.

Na segunda teoria, é reforçada a tese de que os “comportamentos delinquentes” e os comportamentos “normais” são fruto de um sistema de aprendizagem cultural. Segundo tais perspectivas, bastaria afastar o adolescente dessa cultura destrutiva para que ele passasse a construir novos comportamentos. Essa lógica, presente ainda hoje em correntes que orientam a execução de medidas socioeducativas, justificou por muito tempo a necessidade da internação, segregando os indivíduos em prol de propostas que se diziam humanizadas, de cunho terapêutico-tutelares, e que se baseavam em perspectivas de trabalho assistencialistas e encaravam o adolescente como vítima da sociedade.

Sob o foco do segundo sentido, *a cultura de violência pertence ao adolescente*, ele é o principal responsável pelo comportamento violento que venha a apresentar ao reproduzir essa cultura de violência, independentemente das mudanças de contexto que possa experimentar. Esse segundo sentido, arraigado na prática jurídica, baseia-se no enquadramento etiológico da violência e da infração. De acordo com ele, visa-se aprimorar os instrumentos técnicos (questionários, inventários e escalas) capazes de dimensionar as marcas da violência presentes na estrutura psicológica da pessoa, que passam a orientar as deliberações e intervenções jurídicas. Como a prática infracional é justificada por características encontradas na pessoa, para a solução do problema infracional e a extinção do comportamento delitivo, resta apenas a punição do infrator, muitas vezes com base no medo e na repressão. São exemplos dessas ideias a *teoria dos traços individuais* (Glueck & Glueck, 1950; Rowe, 1986) e a *teoria do criminoso nato*, de Lombroso (2013).

Os dois esquemas teóricos mencionados podem induzir a intervenções pouco efetivas, normatizadoras de comportamentos ou até violadoras de direitos em socioeducação. Segundo

Aguinsky e Capitão (2008, p. 259), oscilando entre a mera punição e a face humanizada, de cunho terapêutico-tutelar, assiste-se à convivência, na cena contemporânea, de “mecanismos de intervenção que terminam por reproduzir duas nefastas práticas sociais: a violência como resposta à violência; ou, seu anverso, a tutela domesticadora de vontades, corpos e mentes, embalada por mecanismos assistencialistas, associados pelo senso comum à permissividade”.

Contudo, à luz do terceiro sentido citado por Valsiner (2012), é possível pensar a cultura de violência como uma construção ancorada na *relação* do adolescente com o ambiente e com a sociedade, atuando como mediadora de suas ações. Assim, não caberiam mais as argumentações fundamentadas na passividade ou na culpabilidade do adolescente, pois somente na relação de cada pessoa com as mais diversas possibilidades culturais é que se forjariam tais possibilidades de expressão da violência. Esta não seria intrínseca ao adolescente ou à sua comunidade, mas engendrada na trama cultural construída por toda a sociedade, ao mesmo tempo que definidora desta.

Coerente com esse terceiro sentido, é necessário adotar um olhar sistêmico sobre a infração juvenil, que acolha a complexidade do fenômeno e evite toda forma de reducionismo. O cometimento de atos infracionais torna-se parte de determinada maneira de viver, atrelada a uma vida insegura, com poucas alternativas e sem proteção. Não se trata de ignorar a autoria do adolescente e sua eventual responsabilidade individual nos eventos que culminam com a infração à lei, mas de reconhecer que tais eventos são parte de uma trama mais intrincada, que se necessita conhecer de maneira esmiuçada, para melhor intervir.

Conforme Cordeiro e Volpi (2010, p. 54),

seria simples estabelecer uma relação de causa e efeito entre a pobreza sofrida cotidianamente por esses adolescentes e os atos infracionais por eles cometidos. É falso, porém, de um ponto de vista sociológico, que a miséria produza violência, já que a relação entre as duas não é biunívoca. Hoje trabalha-se com a ideia de que a

violência é provocada por vários fatores que, dependendo do contexto, desempenham pesos diferentes.

Tais ideias convidam a aprofundar a reflexão sobre um segundo tensionamento que surge quando utilizamos a lente da psicologia cultural: como é a experiência de ser adolescente dentro de cada sociedade, família? A pergunta incita-nos a considerar as peculiaridades das transições adolescentes contra o pano de fundo de contextos de desigualdade social, ambiguidade de valores e diversidade. Compreender as relações sistêmicas entre características individuais e os aspectos socioculturais, possibilita-nos uma via para o rompimento com os estereótipos e as rotulações, comuns entre as práticas de socioeducação. A nosso ver, tal mudança de perspectiva pode trazer ganhos concretos para a qualidade da socioeducação, relacionados a dois temas que exploramos nesta parte final do capítulo: o foco na subjetividade e o desafio de se favorecer com o adolescente a resignificação de si, de seus valores e da relação com a realidade.

A subjetividade é considerada a unidade de análise da psicologia cultural. Para Valsiner (2012), a subjetividade é a experiência fenomenológica da pessoa na fronteira, ou ponto de contato, entre o infinito exterior (matrizes socioculturais) e o infinito interior (o Eu). Ela é forjada de maneira complexa, ao ultrapassar os determinismos — biológicos, históricos ou socioculturais — e manter-se capaz de se reconstruir constantemente, no bojo da relação sujeito-outro.

Zittoun (2012) refere-se aos processos de constituição da subjetividade como fenômeno ontogenético e sociogenético. Ela destaca, tal como Valsiner (2012), o papel ativo do sujeito, que permite que, ao ser afetado pela realidade sociocultural, não se subjugue a ela, com o potencial de atuar sobre os objetos, atribuir-lhes significado e transformá-los. A mesma autora destaca os grandes obstáculos que o sujeito deve superar para se constituir como tal, ao desprender-se de si mesmo, das pressões e tensões de seu entorno, e da sua

tendência para permanecer o mesmo, simplesmente agir ou repetir-se: “para se tornar um sujeito, é preciso separar-se de si, dos outros e do mundo” (Zittoun, 2012, p. 261). Os desafios da subjetividade e o conflito entre os papéis de sujeito e objeto a que se refere a autora são aspectos centrais da execução de medidas socioeducativas.

Desse modo, a inserção do adolescente no sistema socioeducativo tem o potencial de representar uma diferenciação em relação ao cenário sociocultural em que se formava sua subjetividade, até a imposição da medida. Da mesma forma, pode propiciar a emergência de momentos disruptivos e transições de desenvolvimento, o que é facilitado quando oferecido adequado suporte para os ajustamentos da identidade e o processo de reposicionamento social (Zittoun & Perret-Clermont, 2009, p. 392). Um contexto facilitador não apenas habilita o adolescente na conquista de novas experiências, como viabiliza novas formas de expressão, de autoapresentação e de apreensão da realidade, que facilitarão a negociação de identidade nos futuros contextos de atividade.

Por outro lado, não é possível falar em mudança subjetiva sem que se considerem os processos de ressignificação. De acordo com a psicologia semiótico-cultural, a matéria-prima da subjetividade são significados (re)construídos pela pessoa, no processo de interação. As trocas interpessoais favorecem a internalização e a externalização reconstrutiva de significados. Desenvolver-se é, em grande medida, ressignificar (Lopes de Oliveira, 2016).

Daí surge o terceiro – e mais importante – aspecto a ser refletido, que se refere aos objetivos do trabalho socioeducativo: promover o desenvolvimento da subjetividade dos adolescentes é levá-los a se inquietar diante de significações cristalizadas, criando novas zonas de possibilidades para que se transformem e outras emergjam. A problematização, com os adolescentes, das significações acerca da conduta infracional e sua relação com temas como identidade, trabalho, escola, justiça, sociedade e futuro deveria ser o cerne do trabalho socioeducativo.

Conforme aponta o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), os parâmetros norteadores da ação pedagógica para os programas de atendimento que executam as medidas socioeducativas “devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de *ressignificação de valores*, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (p. 46, grifo nosso). É interessante notar como o caminho almejado pela socioeducação leva em conta aspectos constitutivos da subjetividade no processo pedagógico. Podemos considerar que a ação socioeducativa envolve, necessariamente, o estabelecimento de mecanismos dialógicos de ressignificação acerca da prática infracional, dos projetos de vida e das visões de mundo desses adolescentes.

Ante o exposto, este capítulo apresenta como ponto fulcral o entendimento de que: *o atendimento socioeducativo ao adolescente em cumprimento de medida se constitui tanto por meio da promoção de condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento pessoal quanto pela mediação desse processo*. Essa ideia é fundamental nesta tese e tem sido construída e aprofundada por meio de alguns trabalhos (Lopes de Oliveira, 2014; Oliveira Costa, 2015; Rodrigues & Souza, 2016; Souza, 2012; Valente, 2015) que tentam articular debates empreendidos no âmbito das perspectivas socioculturais do desenvolvimento com a reflexão sobre as práticas socioeducativas.

Ao refletir sobre tais aspectos, salientamos a importância da equipe socioeducativa nessas mediações. Ressalta-se, portanto, a função eminentemente política, emancipatória e garantidora de direitos do trabalho de atendimento socioeducativo, que é notadamente voltado ao acompanhamento de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Tal como propõe Martín-Baró (1997), se não é possível aos profissionais intervirem nos mecanismos socioeconômicos que articulam as estruturas de injustiça, que atuação esteja voltada então aos processos subjetivos que sustentam e viabilizam as estruturas de exclusão.

Assume-se que a proposição de estratégias profissionais e institucionais mais críticas e fundamentadas, que promovam rupturas, transições subjetivas e superem a lógica de uma cultura punitiva, é um desafio que ainda se apresenta cotidianamente para os profissionais que atuam na execução de medidas socioeducativas. Entende-se que práticas focalizadas na mera correção de comportamentos desviantes ou na vitimização dos sujeitos atendidos não fomentam processos de responsabilização e ressignificação da conduta infracional, os quais são fundamentais a esse tipo de intervenção.

Com isso, salienta-se a importância da problematização constante dos saberes e fazeres, com o intuito de construir uma atuação que seja de fato transformadora e emancipatória para os adolescentes.

PARTE II

PERCURSO METODOLÓGICO

Na parte II, apresenta-se o percurso metodológico trilhado, tanto na execução da pesquisa-intervenção, quanto na discussão dos resultados.

CAPÍTULO 4

PESQUISA-INTERVENÇÃO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

*“A gente escreve o que ouve – nunca o que
houve!”*
(Oswald de Andrade)

Este capítulo revela a trajetória metodológica de construção das informações utilizadas neste estudo. Foi realizada uma pesquisa-intervenção de base qualitativa, operacionalizada por meio de um trabalho grupal com 11 adolescentes sentenciados à PSC. A participação sistemática dos adolescentes nos encontros do grupo configurou-se como efetivo cumprimento da medida.

O serviço prestado à comunidade foi a produção de um vídeo informativo sobre o tema “as medidas socioeducativas e o trabalho de uma Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) em uma região administrativa do Distrito Federal”. A intervenção ocorreu ao longo de três meses, de janeiro a abril de 2016, às terças e quintas-feiras, totalizando dezesseis encontros de cerca de três horas cada. Ressalta-se o caráter dialógico e colaborativo deste processo, realizado por uma equipe coordenada por mim, como pesquisadora, por uma auxiliar de pesquisa, pelos adolescentes que participaram do grupo de PSC, por profissionais da UAMA e poricineiros convidados, que contribuíram com as atividades grupais em seis encontros.

Por entender a pesquisa como um processo dinâmico, interativo, permanentemente em construção, é que me proponho, neste capítulo, a esmiuçar o percurso dessa intervenção, desenhado no contato com a realidade. Parte-se da premissa de que um dos indicadores do

rigor e da seriedade da produção de conhecimento, particularmente na pesquisa qualitativa, pode ser pensado em termos de conferir nitidez ao percurso teórico-metodológico trilhado, uma vez que “os métodos e os procedimentos são o meio científico de prestação de contas pública com respeito à evidência” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 29). Mais do que apontar as técnicas e abordagens, ou do que descrever os procedimentos adotados, interessa-me comentar as justificativas, as aprendizagens, os percalços e desafios que direcionaram a investigação a trilhar determinados rumos.

Desta feita, nos tópicos adiante, são debatidos aspectos metodológicos desta investigação. De início, comento alguns pressupostos epistemológicos acerca da natureza qualitativa e interventiva do estudo, com a finalidade de situar em que medida esse tipo de método atende aos objetivos de pesquisa estabelecidos e se relaciona com as abordagens teórico-epistemológicas adotadas aqui. Na sequência, apresento o cenário onde se realizou a intervenção, composto por duas dimensões: a territorial e a institucional. Como continuação, abordo uma ação desenvolvida na UAMA Brasília de Fora em 2014, chamada Oficinas Temáticas com Adolescentes, porque foi dessa experiência que parti para levantar as questões desta pesquisa e para fazer algumas escolhas estratégicas na atuação grupal. Em seguida, descrevo como se desenrolou o trabalho e apresento as ferramentas utilizadas na condução dos encontros do grupo. Por fim, aponto os caminhos de análises das informações.

O projeto desta pesquisa-intervenção foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH), sob o número CAAE: 51971715.6.0000.5540, e, após algumas reformulações, a proposta de pesquisa foi aprovada sob o Parecer n. 1.472.787/2016 (Anexo A).

Considerações sobre a natureza qualitativa e interventiva do estudo

Explicitar que a pesquisa esteve ancorada em uma matriz qualitativa de compreensão da elaboração de conhecimentos científicos (González Rey, 1997; Marecek, 2003) implica considerar a ciência como uma produção sociocultural interpretativa, interativa e inserida em um contexto que lhe confere marcas simbólicas diversas, inclusive políticas (Souza, Branco, & Lopes de Oliveira, 2008). A pesquisa qualitativa está situada em um campo transdisciplinar e surge em meio a um contexto de críticas e revisões acerca dos modelos de ciência que temos forjado – uma reviravolta científica que foi instaurada, principalmente, quando a reformulação e pluralização dos interesses de pesquisa engendrou uma crise nos métodos tradicionais de produção do conhecimento (Denzin & Lincoln, 2006).

Nesse sentido, ao adotar um viés qualitativo, afastamo-nos da ideia de ciência como produtora de verdades absolutas, da hegemonia conferida ao saber científico em detrimento de outros saberes e do afastamento da ciência dos problemas da vida cotidiana. O método qualitativo vem, portanto, constituindo-se de modo a produzir um conhecimento contextualizado histórica e culturalmente, que se interessa pelas minúcias das relações e dos processos cotidianos e que assume suas filiações políticas, ideológicas e epistemológicas como parte do processo de elaboração, análise e discussão dos dados de uma pesquisa.

Nesta tese, a opção pelo paradigma qualitativo também se articula com a lente teórica das perspectivas culturalistas, abordadas em capítulo anterior. Parte-se do pressuposto de que a aquisição do conhecimento não corresponde a um processo individual, por isso mesmo é que se entende uma pesquisa como construção conjunta. Assim, os processos metodológicos aqui apresentados ancoram-se na ideia de que o conhecimento científico, por se tratar de uma produção sociocultural, só pode advir da ação partilhada entre sujeitos, mediatizada pela linguagem. “De uma orientação monológica, passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda

tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação” (Freitas, 2002, p. 24).

Dentro dessa concepção de pesquisa, que se propõe não apenas a observar e relatar, mas a mediar negociações semióticas em uma realidade específica, optei pela pesquisa-intervenção, que tem sido abordada como forma de aliar produção de conhecimento e intervenção social (Aguiar & Rocha, 2007; Jobim e Souza, Jobim, & Junior, 2007; Passos & Barros, 2000; Paulon 2005). Esse tipo de pesquisa tem caráter participativo e objetiva a intervenção na produção de estratégias de resistência e micropolíticas de transformação social (Aguiar & Rocha, 2007). A pesquisa-intervenção traz a ideia de que os acontecimentos devem ser problematizados com os grupos que deles fazem parte a fim de promover análises transversais que contrastem e evidenciem instituições, princípios, valores e formas de existência.

Por esse motivo, a pesquisa-intervenção agencia movimentos de inquietação e problematização da realidade em que os participantes estão inseridos, possibilitando que se alie produção de conhecimento e intervenção social. Entendida como “prática ético-estético-política” (Rocha & Aguiar, 2003, p. 67) que se baseia na experiência social, a pesquisa-intervenção tem o potencial de contribuir nas investigações que buscam viabilizar a constituição de espaços de reflexão conjunta e atuações compartilhadas, como no caso dos processos grupais que foram desencadeados com adolescentes.

No desenho metodológico deste estudo, as interações entre pesquisadora e participantes ocorreram durante o cumprimento da medida socioeducativa, no caso, a PSC. Isso significa que a finalidade última do processo interventivo esteve relacionada com os objetivos da medida e do atendimento, ou seja, trabalhar com a ressignificação das trajetórias infracionais e mediar a construção de projetos de vida. Nesse sentido, além do interesse pela pesquisa, assume-se um compromisso com a atuação que foi suscitada pelo próprio ato de

pesquisar. Interessava, portanto, que essa atuação imprimisse transformações qualitativas nos modos de vida dos adolescentes, tal qual preconizado pelo Sinase, assim como fornecesse elementos para refletirmos sobre o objeto desta investigação.

Para a melhor compreensão sobre os caminhos metodológicos deste estudo, vejamos, a seguir, uma descrição do cenário onde se realizou a pesquisa-intervenção.

O cenário como parte da trama: dimensões territorial e institucional

A pesquisa foi realizada na UAMA da região doravante denominada *Brasília de Fora*. A UAMA é um órgão da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Governo do Distrito Federal (GDF), que executa somente duas medidas socioeducativas: a LA e a PSC. Nessa unidade, possuí vínculo como servidora pública, no cargo de especialista socioeducativa, atuando como psicóloga¹⁰, de 2010 até 2014. Portanto, em virtude de minha proximidade pessoal com a equipe de trabalho da instituição, tornaram-se mais simples e facilitados os contatos, as parcerias e os acordos prévios para a realização da pesquisa nesse local.

Por tratarmos de medidas cumpridas em meio aberto, que possibilitam ao adolescente liberdade para circular e conviver com a comunidade, é imprescindível trazer à tona alguns aspectos relacionados tanto à instituição onde os trabalhos de grupo aconteceram quanto ao território da intervenção. Isso será feito nas duas seções a seguir.

Dimensão territorial: Brasília de Fora como lócus da pesquisa-intervenção.

“O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o

¹⁰ No período de produção dos dados e escrita da tese, fiquei afastada de minhas atividades laborais, dedicada exclusivamente à realização do doutorado

território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”

(Santos, 1999, p. 8)

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD (Codeplan, 2015), a região administrativa de Brasília de Fora está situada a 28,5 km do Plano Piloto, possuindo 145.304 mil habitantes em uma área de 101,48 km², formada por 59 quadras residenciais. A renda domiciliar média das famílias é da ordem de R\$ 2.747,59, sendo a renda *per capita* de R\$ 803,92 – menos de um salário mínimo, conforme o valor vigente à época do levantamento. Quanto ao nível de escolaridade, sobressai a categoria dos que possuem ensino fundamental incompleto (38,48% da população) e ensino médio completo (23,03%). Os que possuem ensino superior completo e incompleto representam 5,52% e 5,16%, respectivamente. No tocante à ocupação profissional dos moradores de Brasília de Fora, 49,55% exercem atividades remuneradas e 8,57% encontram-se desempregados.

Essa região administrativa foi criada em 1993, como parte de um programa de assentamento do Governo do Distrito Federal, que tinha o objetivo de erradicar as ocupações ilegais do espaço público de Brasília. Nesse processo de urbanização na capital federal, chama-se a atenção para o movimento de preservação do centro e transferência da população empobrecida para a periferia, o que, para Nunes e Costa (2007, p. 48), representou um duplo processo: “seletividade espacial e segregação social”. Tornam-se evidentes, em Brasília, as contradições que marcam a organização social brasileira de modo geral. A cidade, que pretendia originalmente ser socializante quanto à distribuição de pessoas e atividades, passou a concentrar uma estrutura urbana fortemente marcada por um *apartheid* socioespacial. Para Caiado (2005, p. 56), a propriedade pública da terra urbana, que poderia se transformar como

um instrumento distributivo, “passa a funcionar como ferramenta de ocupação seletiva, instituindo a segregação planejada e transformando Brasília na capital do controle e da segregação social”. Esse olhar crítico sobre a geografia da distribuição territorial é fundamental para entender a espacialidade do fenômeno da violência urbana e, especificamente, o modo como a infração juvenil se insere nessa conjuntura do Distrito Federal.

Historicamente, localidades com baixa oferta de serviços públicos, precária infraestrutura urbana e poucas possibilidades de empregos, onde os serviços de esporte, cultura e lazer são quase inexistentes, são também, de modo recorrente, as que possuem mais registros de casos de violência (Waiselfisz, 2015, 2016). Entretanto,

não quer dizer que as populações de renda baixa sejam mais violentas, mas sim que o acesso aos instrumentos de resolução de conflitos sociais cotidianos é precário. Nessas áreas, a atuação do Estado enfatiza a repressão dos grupos e pessoas vistas como perigosas. É notável a fragilidade das instituições estatais destinadas à administração de conflitos, como as delegacias de polícia, as delegacias de trabalho, a defensoria pública e os tribunais. Sem falar da ausência quase que absoluta de ações estatais voltadas para cultura, lazer e outras iniciativas que promovam a interação social. (Nunes & Costa, 2007, p. 51)

Sob a ótica da oferta de políticas públicas dentro de seu território, a região administrativa de Brasília de Fora tem ainda que lidar com uma realidade de lacunas importantíssimas. A região não conta com hospital, unidade de Defensoria Pública, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social e, por esse motivo, a população necessita se deslocar às regiões adjacentes ou mesmo ao centro de Brasília. Esses são apenas alguns exemplos da carência de instituições elementares para

uma região que é considerada uma das mais populosas do DF, de renda mais baixa e com atividade econômica pouco desenvolvida (Codeplan, 2013).

Além da carência desses serviços básicos, Brasília de Fora não dispõe de ações e investimentos nos setores de esporte, cultura e lazer. De acordo com pesquisa da Codeplan (2013), 96,50% das pessoas entrevistadas naquela região administrativa declararam não existir atrativo turístico na sua região, e 52,40% desconhecem, inclusive, os atrativos turísticos de outras regiões do DF. Menos de 5% dos moradores têm hábito de ir a museu, teatro e biblioteca; e 80,90% não frequentam parques ou jardins, ou o fazem raramente (9,70% do total). A prática de esportes é pouco verificada na região, tendo sido relatada por apenas 18%.

Todas essas informações sobre a região são essenciais para refletirmos sobre a realidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa na UAMA em questão. São aspectos que devem ser observados no planejamento e na execução de uma atuação em meio aberto, que compreenda os recursos comunitários como instrumentalizadores de escolhas e mobilizadores de rupturas. Por exemplo, a inexistência de uma unidade de atenção em saúde mental para usuários de álcool e outras drogas interfere nas estratégias que podem ser tomadas pela equipe socioeducativa ao lidar com um adolescente em situação de dependência química. Da mesma forma, as escassas oportunidades de atividades esportivas e culturais dificultam o engajamento dos adolescentes em atividades pedagógicas de convivência coletiva, restando apenas a escola como alternativa nessa direção.

Esse tipo de informação sobre a realidade da rede socioassistencial e sobre as ações e políticas para a juventude em Brasília de Fora nos ajudaram a construir algumas das proposições metodológicas que foram tomadas e serão comentadas adiante.

Dimensão institucional: UAMA Brasília de Fora como lócus dos encontros. Para avançar na apresentação do cenário da pesquisa, passemos aos elementos que compõem a instituição onde se realizaram as atividades grupais, a UAMA. Essa unidade é responsável pelo acompanhamento socioeducativo dos adolescentes residentes no perímetro urbano e rural daquela região administrativa, que sejam sentenciados às medidas de LA e PSC.

As medidas de meio aberto têm caráter regionalizado, por isso devem ser executadas, sempre que possível, resguardando-se a proximidade ao local de moradia dos adolescentes e suas famílias para que suas relações comunitárias sejam preservadas e potencializadas. A fim de atender a essa prerrogativa, há quinze unidades que executam medidas em meio aberto no DF. De acordo com os dados da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, havia cerca de três mil adolescentes sentenciados ao cumprimento de medidas em meio aberto em fevereiro de 2016, período em que ocorreram os encontros grupais da PSC.

É importante levar em consideração todo um fluxo a que os adolescentes são submetidos até chegar a unidades socioeducativas. Eles são apreendidos pela polícia, encaminhados à delegacia da criança e do adolescente, onde se registra a ocorrência de infração, e em seguida levados à Unidade de Atendimento Inicial (UAI), que pertence ao complexo do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI). Este é um programa que reúne, no mesmo espaço físico, Tribunal de Justiça, Ministério Público, Defensoria Pública e Secretarias de Estado de Saúde, de Educação, de Segurança Pública e de Assistência Social com o objetivo de prestar atendimento imediato ao adolescente apreendido em flagrante. Após acordo com a promotoria ou sentença judicial, decide-se pelo cumprimento ou não de medida socioeducativa, a qual é responsabilidade do Poder Executivo. Enfim, dentro de alguns meses, o adolescente é convocado pela equipe da UAMA a comparecer pela primeira vez à unidade e dar início ao seu processo de acompanhamento.

De acordo com os dados fornecidos pela UAMA, em outubro de 2015, a instituição possuía 318 adolescentes cadastrados, quer dizer, aqueles que foram apreendidos, processados e sentenciados a medidas em meio aberto naquela região. Destes, somente 88 estavam em efetivo cumprimento, ou seja, compareciam regularmente à unidade para atendimento. A discrepância entre o número de adolescentes vinculados à unidade e a quantidade que pode ser considerada como efetiva se deve a vários motivos.

Entre os adolescentes considerados não efetivos, 37 aguardavam resposta da Vara da Infância e Juventude (VIJ) para liberação das medidas e não compareciam com a mesma regularidade aos atendimentos. Nesses casos, embora estejam legalmente vinculados à medida a que foram sentenciados, os adolescentes são considerados não efetivos porque já passaram pelo processo de acompanhamento socioeducativo e cumpriram com as metas pactuadas em seus PIAs, seja em LA, seja em PSC. Salienta-se que somente a decisão judicial encerra uma medida aplicada, contudo, especificamente no meio aberto do DF, em razão do número de adolescentes que aguardam oportunidade para iniciar o cumprimento de suas sentenças, esse tipo de procedimento é acordado entre a Secretaria da Criança e a VIJ.

Ainda sobre os adolescentes não efetivos, outros 38 estavam com o paradeiro ignorado, quer dizer, por variados motivos, não foram localizados nos endereços declarados e não deram início ao cumprimento da medida imposta. Havia 54 adolescentes que ainda aguardavam ser convocados para iniciar o cumprimento das medidas de LA ou PSC. E, por último, havia 42 que se recusavam a comparecer à unidade para iniciar o acompanhamento. Quando isso acontece, o fato é comunicado à VIJ para que sejam tomadas as providências cabíveis, que podem ser a aplicação de uma advertência ao adolescente e à família, oferecendo-se nova oportunidade para o cumprimento da sentença, ou a aplicação de uma medida de internação sanção por período até três meses. A primeira alternativa é mais frequentemente adotada.

Acerca daqueles 88 que estavam em efetivo cumprimento, eram 32 os que cumpriam apenas a medida de Liberdade Assistida (LA) e 43, os que estavam acumulando esta medida com a de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Esse tipo de sentença que alia as duas medidas em meio aberto simultaneamente é bastante comum no Distrito Federal.

Outra prática corriqueira é que a maioria das medidas de meio aberto, sejam elas cumuladas ou aplicadas isoladamente, tem frequentemente sido fruto de acordos com o Ministério Público que resultam na "remissão como forma de exclusão do processo" (Art. 126, Lei 8.069 de 1990). Esse tipo de procedimento remissivo não implica necessariamente o reconhecimento ou a comprovação da responsabilidade do adolescente no cometimento de ato infracional.

Nesse tipo de remissão, o representante do Ministério Público, em vez de oferecer representação pela prática do ato infracional, concede o benefício da exclusão do processo judicial, submetendo-o à homologação pelo juiz. Esse tem sido um benefício de ampla aplicação prática no cotidiano forense e, apesar de representar uma forma de perdão do ato cometido, vem sendo aglutinado à aplicação de medidas de meio aberto. Quer dizer, o adolescente recebe remissão judicial e, ao mesmo tempo, é sentenciado ao cumprimento de medida em meio aberto, embora seu processo esteja excluído ou arquivado.

Sobre os adolescentes considerados efetivos na UAMA no período da pesquisa, 47% se declaravam pardos, 7% brancos e 14% negros. Apenas 8,75% do total eram do sexo feminino. A menor idade encontrada foi de 14 anos.¹¹ Aproximadamente 68% do público atendido estava na faixa dos 16 aos 19 anos. Entre os atos infracionais mais praticados por eles, predominava o roubo e o furto, com mais de 58,75% de ocorrência entre os adolescentes efetivos. Na segunda posição, encontrava-se o tráfico de drogas, com 12,5%. A equipe da

¹¹ Segundo orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente, é necessário que o adolescente tenha no mínimo 12 anos para ser sentenciado às medidas socioeducativas. Contudo, na UAMA Brasília de Fora, não havia adolescentes com 12 ou 13 anos.

unidade relatou que a maioria dos adolescentes estava cumprindo medida socioeducativa pela primeira vez, entretanto, não foi informada a quantidade. Essa situação de os adolescentes chegarem ao atendimento do meio aberto como medida primária aplicada merece destaque, pois permite refletirmos sobre o caráter de prevenção que a LA e a PSC podem desenvolver.

Por fim, resta esclarecer que, para atender esses adolescentes, a unidade contava com uma equipe interdisciplinar composta por três psicólogos, uma pedagoga, dois atendentes de reintegração social, um agente social, uma educadora social, um técnico administrativo, uma supervisora e uma assessora. O espaço físico é composto por oito salas de atendimento, um salão de grupos e uma recepção. Cada UAMA possui estrutura física peculiar, por estarem localizadas em variados tipos de imóveis alugados pelo Estado, sob diversificados padrões arquitetônicos. Portanto, nem todas as unidades possuem espaço para a realização de atividades grupais como a UAMA Brasília de Fora.

Situado o cenário da pesquisa-intervenção, relata-se, a seguir, a experiência com oficinas de adolescentes que foi desenvolvida pela pesquisadora, como projeto piloto desta investigação. Objetiva-se contextualizar alguns pontos de partida para os caminhos que foram tomados aqui.

Antecedentes da pesquisa-intervenção: as oficinas temáticas com adolescentes

A busca por imprimir no cotidiano de trabalho práticas mais alinhadas com a emancipação dos indivíduos do que com a normatização dos modos de existir é uma inquietação que me acompanha desde que comecei a trabalhar com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Como consequência dessa inquietação, ao longo da minha trajetória de seis anos na UAMA Brasília de Fora, tenho tentado, com as equipes com as quais trabalhei, efetivar algumas ações que vão ao encontro dessa demanda de aprimoramento do serviço prestado aos usuários da política de socioeducação.

Uma das ações a serem destacadas foi o projeto Oficinas Temáticas com Adolescentes e Familiares, desenvolvido em 2013 e 2014 como parte das atividades relativas ao atendimento socioeducativo na medida de LA. O projeto consistiu na realização de oficinas, ora com grupos de adolescentes, ora com grupos de familiares, sobre temas transversais trazidos pelos participantes ou sugeridos pela equipe de coordenação da atividade. Em virtude de o foco desta pesquisa concentrar-se nas metodologias grupais com adolescentes, será priorizado o relato das oficinas temáticas com esse público.

Desta feita, é importante mencionar que a estratégia empregada no projeto em questão inspirava-se na técnica de oficinas temáticas promotoras de grupos de discussão utilizadas na pesquisa-intervenção com adolescentes e jovens. De acordo com Castro (2001), as oficinas têm a função de flexibilizar a condição de desigualdade na interação pesquisador e pesquisado. Elas “se inserem dentro de uma visão que valoriza a capacidade de reflexão dos sujeitos, sejam eles participantes ou pesquisadores” (Castro, 2001, p. 18).

Para a realização das oficinas, a equipe utilizou recursos como debate de músicas e filmes; passeios; roda de diálogo com convidados da rede socioassistencial e jogos cooperativos, entre outras estratégias capazes de propiciar o compartilhamento de histórias de vida, sentidos, sentimentos, crenças e valores. Assim, por meio da discussão de ideias, o adolescente, mediado por outro adolescente ou pelos profissionais que conduziam os encontros, poderia expor suas opiniões e construir sentidos de forma criativa, inovadora e lúdica, repensando suas crenças e posturas e redimensionando suas possibilidades de atuação diante dos desafios da realidade.

Os encontros ocorriam com periodicidade mensal e duravam cerca de duas horas. Os adolescentes eram convidados a participar da atividade – não obrigatória – por meio de contatos telefônicos e telegramas. Em média, havia de doze a quinze pessoas por oficina. Os encontros eram abertos à entrada e saída de novos participantes, tendo em vista que, toda

semana, a unidade de atendimento recebia adolescentes para dar início ao cumprimento da LA, bem como outros atingiam sua finalização. A cada oficina, trabalhavam-se temas variados, escolhidos com base nas demandas e nos assuntos trazidos pelos próprios adolescentes tanto nas reuniões anteriores como nos atendimentos individuais. Ao longo do projeto, foram discutidos temas como “Escola, pra quê?”; sentidos sobre o trabalho; descriminalização da maconha; “justiça com as próprias mãos”; questões de gênero; participação política da juventude; e projeto de vida.

Como desdobramentos de todo esse trabalho, por um lado, as oficinas temáticas possibilitaram: (a) momentos de reflexão conjunta entre profissionais e adolescentes sobre a sociedade, a sua estrutura, as situações cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento de senso crítico e o respeito às distintas opiniões; (b) um espaço para provocar questionamentos sobre como as ações individuais e coletivas podem transformar as realidades e os contextos, ou como os adolescentes poderiam trabalhar em parceria uns com os outros em prol de objetivos comuns; (c) uma oportunidade de aproximação da equipe com os adolescentes, com o objetivo de ouvi-los e conhecer melhor o que pensam sobre assuntos do dia a dia da nossa sociedade; (d) para a equipe, um exercício de utilização de variadas ferramentas de trabalho grupal com os adolescentes, proporcionando aperfeiçoamento profissional.

Por outro lado, algumas problemáticas foram percebidas, entre as quais destacamos três, que ajudaram na formulação dos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. Primeiramente, em virtude da periodicidade mensal dos encontros e de haver permanente abertura para a entrada de participantes, não havia encadeamento de um encontro para o outro. Desse modo, cada oficina era composta por um conjunto de pessoas que se formava somente naquele momento e não necessariamente se repetia no encontro seguinte. Isso dificultava a continuidade e o aprofundamento nas discussões, bem como a formação de vínculos entre os participantes.

Um segundo desafio foi o de demonstrar aos adolescentes que a presença naquelas atividades – de caráter lúdico e dialogado – promovidas durante as oficinas caracterizava-se como parte fundamental do cumprimento da medida de LA e como um momento tão importante quanto os atendimentos individuais. Era perceptível que a ausência de uma tarefa objetiva e concreta a ser desenvolvida, para além do debate de ideias, fazia com que os participantes achassem que não seria preciso se deslocar até a unidade de atendimento para “apenas conversar” (sic), já que essa conversa também se realizava nos momentos de acompanhamento individualizado.

Como terceiro desafio das oficinas temáticas, destaca-se a falta de definição prévia, para os adolescentes, de por quanto tempo eles deveriam comparecer àquela atividade, quantas oficinas seriam realizadas no total, quantos encontros seriam necessários para que se atingissem os objetivos do projeto. Tudo isso se refletia na dificuldade de os adolescentes identificarem objetivos pessoais para sustentar sua participação e seu envolvimento ao longo dos encontros.

Há que explicar que essa duração indefinida do acompanhamento socioeducativo é típica das medidas de LA, semiliberdade e internação, já que elas devem ser reavaliadas a cada seis meses e podem se alongar até três anos, o que torna imprevisível seu término. Os adolescentes sentenciados ao cumprimento da LA eram convocados a comparecer nas oficinas desde o início até o final de seu processo de acompanhamento, de modo que a participação nessa atividade contava como mais um atendimento socioeducativo, só que em outro formato.

O quadro a seguir sistematiza algumas vias de superação dos problemas identificados, que foram levadas em consideração para propor estratégias para esta pesquisa-intervenção.

Quadro 1

Oficinas temáticas: limitadores e estratégias de superação

Limitadores	Estratégias de superação
Intervalo de tempo muito longo entre cada encontro: mensal	Realização de encontros com intervalos de tempo menores: dois a cada semana
Abertura permanente das oficinas à entrada de novos participantes	Criação de um grupo fechado a novos participantes
Encontros centrados unicamente no debate sobre algum tema	Elaboração de uma ação coletiva que conciliasse o diálogo e a produção de uma tarefa objetiva
Indefinição quanto à duração do projeto ou quantidade de encontros prevista	Pactuação de uma duração para o projeto, com uma quantidade de encontros pré-estabelecida

Conforme descrito até aqui, a experiência com as oficinas possibilitou enorme aprendizado e trouxe uma série de novos desafios à equipe da UAMA e a mim, na qualidade de pesquisadora. Entre estes, destacou-se *a necessidade de proposição de uma prática que ultrapassasse a esfera pontual de um atendimento centrado em atividades coletivas e agrupamentos e passasse a se configurar como uma proposta de formação e desenvolvimento de um grupo propriamente dito.*

Das oficinas temáticas à PSC grupal

Em resposta aos desafios apresentados no quadro 1 e em atenção aos objetivos preconizados ainda no projeto desta investigação, foram propostos a formação e o

desenvolvimento de um grupo de adolescentes em cumprimento de PSC como caminho metodológico, como técnica de intervenção e construção de dados.

A escolha pela medida de PSC se deu em virtude da possibilidade de estabelecer uma duração exata para as atividades, condicionada à sentença aplicada pela VIJ. Atualmente, na maioria das sentenças de PSC, a medida é aplicada por dois meses, apesar de constar no ECA que sua duração poderá ser de até seis meses. No período de cumprimento da medida, o adolescente geralmente presta serviços durante oito horas por semana, que é a carga horária máxima permitida pelo ECA. A quantidade de horas é determinada pelo programa de execução da PSC em comum acordo com cada convênio. No caso da PSC grupal desenvolvida nesta pesquisa, foram propostos 16 encontros de 3 horas. Nesse sentido, ressalta-se que a conciliação das atividades grupais com o cumprimento da medida traria mais objetividade à condução dos trabalhos. Entende-se que haveria uma tarefa a ser desenvolvida, ao contrário do que acontecia anteriormente nas oficinas temáticas, criticadas pelos adolescentes em razão de seu caráter eminentemente discursivo e pouco objetivo.

Sobre a legalidade, validade e oficialização dessas atividades na Secretaria da Criança do DF, formalizou-se um acordo prévio a fim de obter a autorização para a realização deste estudo no formato proposto. Ao término dos encontros grupais, foram encaminhados relatórios avaliativos de cada adolescente acerca do cumprimento da medida, sendo anexadas as frequências e as auto avaliações deles. Para aqueles que compareceram com regularidade e concluíram o trabalho, essas atividades equivaleram judicialmente como medida de prestação de serviço.

Triagem e convocação dos participantes

Os participantes do grupo foram escolhidos com base nos seguintes critérios:
(a) vinculação à UAMA Brasília de Fora pela determinação de cumprimento da medida de

PSC; (b) assentimento do adolescente e consentimento dos responsáveis; (c) disponibilidade de tempo, de modo que a participação no grupo não prejudicasse o desempenho escolar ou profissional do participante; (d) inexistência de conflitos ou rixas com outros adolescentes da comunidade, o que foi verificado pela equipe de atendimento socioeducativo nos atendimentos individuais como parte do procedimento adotado em todos os casos que chegam à unidade.

Por cerca de duas semanas, compareci à UAMA todos os dias para realizar o processo de triagem, seleção, convocação e atendimento aos adolescentes que atendiam os critérios de inclusão na pesquisa-intervenção. Esse procedimento de triagem se iniciou em 7 de janeiro de 2016. A equipe da unidade entregou-me uma lista com os nomes e outras informações de 94 adolescentes sentenciados a prestação de serviços na região. Entre estes, encontrei as seguintes situações: (a) 58 adolescentes que ainda não haviam sido convocados e acolhidos, quer dizer, até aquele momento não conheciam a unidade e a equipe socioeducativa; (b) 12 adolescentes que tinham comparecido apenas uma vez à instituição para acolhimento e aguardavam vaga para iniciar o cumprimento da PSC; (c) 24 adolescentes que estavam em cumprimento de LA, comparecendo com regularidade à unidade, mas ainda no aguardo por uma vaga para iniciar a PSC, já que possuíam sentença cumulativa das duas medidas.

Alguns dos 58 adolescentes que nunca haviam sido convocados mantinham-se sem convocação havia mais de um ano e meio. Eles foram desconsiderados como possíveis participantes, já que a VIJ tem frequentemente reconhecido a prescrição¹² da pretensão executória das medidas de meio aberto quando transcorridos 18 meses entre a data da sentença e a data da convocação do adolescente. Ainda entre esses adolescentes, havia casos sem quaisquer chances de contato, cujos números telefônicos estavam incorretos ou

¹² “A prescrição penal é aplicável nas medidas socioeducativas”, enunciado da Súmula n. 338 do Superior Tribunal de Justiça. Após decisão judicial pela prescrição, o adolescente fica desobrigado do cumprimento da medida.

inexistentes, e os endereços, desatualizados.¹³ Esses também foram desconsiderados, por causa da impossibilidade de realizar convocação.

Após esse primeiro filtro, dei continuidade ao processo de convocação dos adolescentes que permaneceram na lista. Com o auxílio de um dos atendentes de reintegração socioeducativa da unidade, fiz contatos por telefone, quando havia números, ou por telegrama, quando havia somente o endereço. Durante os telefonemas, tomávamos conhecimento de distintas situações impeditivas ao cumprimento da medida, que inviabilizavam o ato da convocação, tais como mudança de domicílio do adolescente para outra região administrativa do DF ou para outro estado; estar em cumprimento de medida socioeducativa mais gravosa, como internação e semiliberdade, devido ao cometimento reiterado de atos infracionais; e falecimento do adolescente, que, em todos os casos de que tomei conhecimento, deu-se em razão de causas não naturais.

Depois de todas as tentativas de contato telefônico e envio de telegramas, consegui convocar 36 adolescentes e seus responsáveis para que os primeiros iniciassem o cumprimento da PSC. Entre os que foram convocados, 26 atenderam à solicitação e compareceram à UAMA. Eles foram acolhidos por mim, que, naquela situação, somava a condição de pesquisadora e o papel de técnica, haja vista a necessidade de cumprir com todos os procedimentos formais relacionados ao início da medida, como o preenchimento de formulários, os encaminhamentos à rede socioassistencial e o fornecimento de orientações e informações.

Durante o atendimento inicial, eu explicava o funcionamento da UAMA e seu modo de atuação, assim como apresentava os objetivos e as regras da medida de PSC. Também preenchia o formulário de coleta de dados (Anexo B) adotado pela instituição, que indagava por dados sociodemográficos, como endereço, telefones, grau de escolaridade, composição

¹³ Esse tipo de situação é informado à Justiça por meio de relatórios, como casos de paradeiro ignorado.

familiar e histórico infracional, entre outros dados importantes para o início do processo de acompanhamento socioeducativo.

Em seguida, eu expunha a proposta da pesquisa, os horários e as condições, esclarecendo o caráter voluntário da participação e o direito do adolescente de optar por cumprir a medida futuramente e em outro contexto, caso não se dispusesse a integrar o grupo investigado. Os adolescentes e seus responsáveis que concordaram e puderam participar da intervenção assinaram, respectivamente, os termos de consentimento e assentimento (apêndices I e II), conforme recomenda o Comitê de Ética em Pesquisa.

Ao final desse processo, foram selecionados 10 participantes. Os demais, por motivos diversos, não puderam cumprir a PSC. Por exemplo, havia uma adolescente em situação de gravidez de risco, que não poderia se locomover duas vezes por semana até a unidade; dois irmãos sentenciados à PSC convocados não puderam iniciar o cumprimento pois declararam possuir desafetos na região, o que os colocava em situação de risco; e a mãe de um dos convocados afirmou não ter condições de custear o transporte público do filho até a UAMA duas vezes por semana. No mais, as impossibilidades de participação se deram em razão do choque de horários com o trabalho ou com o turno escolar. Decidi, portanto, iniciar o trabalho com esses 10 adolescentes.

Posteriormente ao início das atividades grupais, ainda na primeira semana, recebi um pedido das técnicas da unidade para abrir uma exceção e inserir mais um participante, que havia iniciado o cumprimento da LA aqueles dias e possuía sentença cumulada para o cumprimento da PSC. As técnicas avaliaram que seria interessante já encaminhá-lo ao grupo de prestação de serviço para que ele não aguardasse tanto tempo para cumprir a medida. Tratava-se do participante nomeado ficticiamente de Heitor, que ingressou no grupo no terceiro encontro.

O processo de triagem e convocação dos adolescentes merece atenção nesta pesquisa, na medida em que desvelou uma realidade desafiadora enfrentada pelas equipes em seus cotidianos de atuação na execução das medidas de meio aberto. Como já comentado, diversos obstáculos se impuseram ao cumprimento da PSC: ausência de cadastro com informações atualizadas daqueles que se encontram na lista de demanda reprimida; falta de vagas para encaminhamento dos adolescentes; possíveis rixas e desavenças entre aqueles que são enviados à mesma instituição; dificuldades de locomoção dos jovens até os postos de prestação de serviço; incompatibilidade de horários entre trabalho e escola; recusa do jovem ao cumprimento da medida. Estes e outros elementos devem ser considerados quando se analisa a operacionalização da PSC.

É fundamental evidenciar, ainda, os casos em que fui informada pelas famílias sobre o agravamento da trajetória infracional de alguns dos adolescentes, que, quando convocados, já estavam sentenciados a novas medidas; ou que haviam falecido, em decorrência de circunstâncias relacionadas com o envolvimento no contexto infracional. Esse tipo de dado sinaliza que a convocação para o cumprimento da medida chegou atrasada e o sistema socioeducativo como um todo não pôde contribuir com qualquer mediação na interrupção da trajetória infracional, na garantia de direitos fundamentais, na orientação ao adolescente e à família e na proteção desses indivíduos. Registrar nesta tese esses inúmeros episódios em que o órgão executor das medidas em meio aberto não conseguiu sequer acessar o adolescente para desenvolver o trabalho de acompanhamento socioeducativo é importante para refletirmos sobre o fluxo que se processa desde a apreensão até a execução das medidas.

Participantes do grupo de PSC

Como resultante, foram escolhidos 11 adolescentes para participar da pesquisa, sendo nove do sexo masculino e duas do sexo feminino. Ao longo de todos os capítulos de análise e discussão de dados, eles serão tratados por nomes fictícios:

1. Tom, 17 anos, sentenciado em 27 de janeiro de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, reside com a mãe e os irmãos e cursa o 1º ano do ensino médio.

2. João, 17 anos, sentenciado em 23 de novembro de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a mãe e o pai e cursa o 2º ano do ensino médio.

3. Guilherme, 17 anos, sentenciado em 2 de outubro de 2015 à medida de PSC pelo ato infracional análogo ao crime de receptação, mora com a mãe, o pai e os irmãos e cursa o 6º ano do ensino fundamental.

4. Helena, 17 anos, sentenciada em 17 de agosto de 2015 às medidas de LA e PSC por ameaça e desacato, mora em uma unidade governamental de acolhimento para adolescentes e parou de frequentar a escola no 6º ano do ensino fundamental.

5. Leonardo, 15 anos, sentenciado em 14 de maio de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a mãe e cursa o 6º ano do ensino fundamental.

6. Kaio, 17 anos, sentenciado em 15 de abril de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a mãe e uma irmã e cursa o 6º ano do ensino fundamental.

7. Maria, 15 anos, sentenciada em 27 de outubro de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a avó materna e cursa o 6º ano do ensino fundamental.

8. Jaquisson, 15 anos, sentenciado em 14 de maio de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a mãe e um irmão e cursa o 6º ano do ensino fundamental.

9. Diego, sentenciado em 18 de novembro de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a mãe e o pai cursa o 8º ano do ensino fundamental.

10. Heitor, 17 anos, sentenciado em 7 de outubro de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de roubo, mora com a mãe e cursa o 1º ano do ensino médio.

11. Davi, 17 anos, sentenciado em 21 de outubro de 2015 às medidas de LA e PSC pelo ato infracional análogo ao crime de tráfico de drogas, mora com a mãe e cursa o 1º ano do ensino médio.

A intervenção com o grupo de PSC: trajetória, ferramentas e procedimentos

Após a formação do grupo de 11 adolescentes, foram iniciados os encontros da PSC grupal, em 26 de janeiro de 2016, sempre às terças e quintas das 9h até as 12h. De início, a orientação aos adolescentes foi para que suas atividades laborais se concentrassem na produção de um material informativo sobre Brasília de Fora, que levasse ao conhecimento dos moradores os projetos, as instituições e os equipamentos disponíveis na região.

Essa foi uma demanda mencionada na reunião da Rede Socioassistencial territorializada, que realiza encontros mensalmente e discute as principais questões daquela localidade. Além de trabalharem na prestação de um serviço de relevância à comunidade, a ideia era que os adolescentes pudessem discutir a realização dessa atividade, considerando as potencialidades, os obstáculos e os impactos comunitários. Portanto, paralelamente aos

momentos de trabalho, foram previstos momentos de planejamento das ações, avaliação das ações empreendidas e discussão de temas pertinentes à realização da atividade.

Os três primeiros encontros foram planejados pela equipe de pesquisa, de modo a trabalhar questões comunitárias como: o histórico, os pontos de lazer, as dificuldades enfrentadas pelos moradores, os aspectos demográficos, entre outros elementos que convidassem os adolescentes a melhor conhecer seu território. Esquema metodológico dos encontros. Do ponto de vista das estratégias metodológicas, era muito importante que houvesse abertura para que os encontros pudessem ser estruturados no decorrer do tempo, a medida que o grupo se constituía. Entretanto, havia uma ideia prévia de como estruturar tudo isso: (a) aquecimento, sensibilização para a temática do território e construção de vínculos nos primeiros três encontros; (b) desenvolvimento do grupo, execução do trabalho de prestação de serviço a partir das construções e acordos que fossem estabelecidos com os participantes durante oito encontros subsequentes; e (c) preparação para o fechamento do projeto nos últimos 4 encontros.

Para a o desenvolvimento dessa proposta de intervenção, a equipe da UAMA foi indispensável. Em todos os 16 encontros, o grupo contava com a presença de, pelo menos, um dos especialistas socioeducativos – pedagoga, psicólogo e (ou) a supervisora da unidade, formada em serviço social. Além desses profissionais, os atendentes de reintegração socioeducativa (ATRS) contribuía com o registro das frequências dos adolescentes, os contatos telefônicos com aqueles participantes que, eventualmente, faltavam algum encontro e com a organização do espaço da unidade para o recebimento do grupo – disposição das cadeiras, preparação de data show, organização e distribuição dos lanches, entre outras ações. Ao final de cada encontro, havia um momento que os coordenadores do grupo faziam uma avaliação do que tinha acontecido e do que poderia ser trabalhado a partir disso. Desse

momento, faziam parte: eu, a auxiliar de pesquisa graduanda e o(a) especialista socioeducativo(a) que tivesse participado do encontro.

Além de auxiliarem na formação e condução do grupo, os especialistas também eram acessados por mim quando eu percebia, ou quando era trazido pelos adolescentes, alguma questão pessoal a ser trabalhada nos atendimentos individuais. Em determinadas ocasiões, os adolescentes indagavam sobre detalhes de seus processos de execução de medida, como por exemplo, o tempo que faltava para finalizar a medida de LA ou pediam a mim, encaminhamentos à rede pública de ensino, à cursos profissionalizantes que desejavam fazer e à instituições que confeccionavam documentação pessoal. Esse tipo de demanda e questões mais relacionadas a minha percepção sobre cada participante eram levadas aos profissionais da UAMA para que fossem trabalhadas nos momentos de acompanhamento socioeducativo.

Ao longo do processo grupal, houve um redirecionamento da proposta de trabalho, que se transformou na produção de um vídeo sobre o trabalho da UAMA e a execução das medidas socioeducativas. Essa guinada nos rumos da intervenção foi considerada como dado de pesquisa e será problematizada nos capítulos de análise dos resultados. O quadro a seguir descreve as atividades desenvolvidas com os participantes em cada encontro do grupo. Os encontros serão debatidos com mais profundidade nos capítulos de análises dos resultados.

Quadro 2

Encontros da PSC grupal

Apresentação	
Encontro 1 26/1/2016	Apresentação da pesquisadora e dos participantes. Explicação sobre a pesquisa e a medida de PSC. Assinatura dos termos de assentimento. Produção do cartaz (placa) da UAMA Brasília de Fora.

Conhecendo Brasília de Fora: história e aspectos gerais

Encontro 2
28/1/2016

Roda de conversa sobre o território. Abordagem de aspectos históricos da região combinados à história individual dos participantes na localidade, com auxílio de fotos antigas e matérias de jornalísticas sobre o surgimento da comunidade. Produção de um jornal local.

Brasília de Fora: potencialidades, problemas e meu papel como agente de transformação

Encontro 3
2/2/2016

Oficina sobre os aspectos que os adolescentes avaliam como potencialidades e como limitações da comunidade. Reflexão sobre o que poderia melhorar naquela região e o que poderia ser feito pelo Estado ou pelos próprios moradores para que tais melhorias acontecessem. Finalização do *Jornal Brasília de Fora*, com a matéria “O que a comunidade precisa...”.

Brasília de Fora: ampliando olhares

Encontro 4
4/2/2016

Discussão da letra da música “Levanta e anda”. Apresentação de um projeto de TV comunitária desenvolvido por jovens de uma das escolas públicas da região. Primeira oficina de audiovisual.

Projeto de vida e inserção profissional

Encontro 5
12/2/2016

Oficina sobre primeiro emprego com classificados de jornais. Roda de conversa com um egresso do sistema socioeducativo.

Segunda oficina de audiovisual

Encontro 6
18/2/2016

Tema: princípios básicos de fotografia e técnicas de filmagem.

Oficina com convidado

Encontro 7
23/2/2016

Oficina de rap: “O rap como instrumento para transformação de si e da sociedade”.

Oficina com convidado

Encontro 8
25/2/2016

Oficina de rap: “Lutas coletivas, mobilização e organização popular”. Debate do filme *Uma história de amor de fúria*.

Oficina com convidado

Encontro 9
1/3/2016

Oficina de rap: “Juventude como problema ou como solução?”

Produção do vídeo

Encontro 10
3/3/2016

Elaboração do roteiro do vídeo e oficina sobre técnicas de entrevista. Entrevistas-piloto na UAMA. Discussão sobre o material informativo a ser produzido pelo grupo.

Roda de conversa sobre gênero

Encontro 11
8/3/2016

Evento em comemoração ao Dia da Mulher promovido pela UAMA.

Produção do vídeo

Encontro 12
10/3/2016

Planejamento e organização do material informativo a ser produzido pelo grupo. Entrevistas dos adolescentes entre si e com os profissionais da UAMA.

Produção do vídeo

Encontro 13
15/3/2016

Preparação da animação de introdução do vídeo. Técnicas de elaboração de roteiro. Atividade sobre a história de cada adolescente

até chegar à UAMA.

Avaliação do projeto

Encontro 14
17/3/2016

Reflexão com os adolescentes sobre como foi participar do projeto, como foi trabalhar em grupo, como avaliam a medida de PSC, quais foram as descobertas e os aprendizados.

Preparação para apresentação do vídeo

Encontro 15
14/4/2016

Planejamento da atividade de exibição do vídeo. Elaboração de um fluxo de atendimento socioeducativo a ser apresentado na reunião com outros adolescentes iniciantes na UAMA.

Fechamento do projeto

Encontro 16
15/4/2016

Apresentação do vídeo a outros adolescentes iniciantes na UAMA. Debate sobre as medidas socioeducativas promovido em colaboração com os adolescentes participantes da pesquisa. Despedida da pesquisadora e dos adolescentes.

Referências para a análise dos resultados

O processo de análise e discussão das informações construídas nesta pesquisa-intervenção buscou compreender como os dados dialogavam com a base teórico-epistemológica que sustentou a tese, sem perder de vista os objetivos traçados. Nessa direção, foram selecionados, extraídos e debatidos alguns trechos tanto do diário de campo, quanto dos diálogos degravados dos encontros de PSC, de forma episódica, de maneira a evidenciar a trajetória e a característica de processualidade grupal.

Há que se ressaltar que somente a partir do quinto encontro foi possível ligar o gravador de áudio e captar as conversações por meio desse tipo de recurso. Do primeiro até o quarto encontro, os registros foram feitos por meio de diário de campo, tendo em vista a necessidade de construção de uma relação de vinculação e confiança entre a equipe de pesquisa e os participantes para que se autorizasse a gravação dos diálogos do grupo.

A discussão priorizou os momentos de tensionamento, produção compartilhada de significações, problematização de ideias, concepções e valores e negociação de posicionamentos e objetivos por parte dos participantes. Isso foi importante para destacar as transformações subjetivas que emergiam em meio às interações coletivas.

Os dados construídos com os adolescentes foram examinados a partir de uma análise episódica, de base indiciária, o que requer atenção a detalhes dos episódios interativos, processando-se um exame orientado para o funcionamento de sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, o que propicia um relato minucioso dos acontecimentos mais importantes. Sob a inspiração do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), entende-se que decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos.

Braga sistematiza o paradigma indiciário por meio das seguintes estratégias, que podem ser tomadas como centrais:

o estudo de casos singulares; a busca de indícios que remetem a fenômenos não imediatamente evidentes; a distinção entre indícios essenciais e acidentais; o tensionamento mútuo entre teoria e objeto; o trabalho de articulação entre indícios selecionados; e a derivação de inferências. (2008, p. 78)

O paradigma indiciário implica fazer proposições de ordem geral a partir de dados empíricos singulares: “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989, p. 152).

Desta feita, os seguintes procedimentos foram tomados na análise qualitativa das interações: transcrição completa dos áudios relativos aos encontros da PSC; leitura atenta do material transcrito; definição de temas de análise, a partir dos objetivos do estudo e dos dados produzidos e registrados em campo; e seleção de fluxos interacionais gravados, ou registrados em diário de campo, com o intuito de identificar e analisar episódios que possuíam mais relação com os interesses da investigação. Por fim, com base em um recorte de episódios interativos, foi possível empreender análises articuladas com os objetivos e os conceitos deste trabalho.

Como forma de organização da discussão, a análise dos resultados está estruturada em quatro blocos temáticos: (a) Eu, o grupo, o território e outros estranhos; (b) Eu, agente de transformação da minha vida e ator social; (c) Eu, prestador de serviço à comunidade; (d) Eu e o processo grupal. Os blocos expressam o movimento percorrido pelo grupo e pelos participantes no grupo, bem como uma avaliação do processo interventivo. O conteúdo de cada bloco será apresentado e debatido nos capítulos a seguir.

PARTE III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O olhar sobre as informações construídas nesta investigação focaliza determinados episódios interativos, extraídos do diário de campo e das transcrições dos áudios dos encontros grupais. Desse modo, a análise é trazida por meio de quatro blocos temáticos, que compõem um amplo capítulo intitulado “Os encontros da PSC: produção de significações e movimentos do(no) grupo”.

O objetivo desse capítulo é focar os movimentos produzidos pelos adolescentes no grupo, bem como nos fluxos do processo grupal como um todo. Assim, à medida que os encontros grupais são descritos, comentados e analisados cronologicamente, também são problematizados os discursos, os sentidos e a construção de saberes ali engendrada.

Os três blocos iniciais desenharam um panorama do percurso trilhado pelo e no grupo, ao passo que o quarto bloco temático evidencia um momento de avaliação do processo grupal e da pesquisa-intervenção, de modo abrangente, atentando-se para o objetivo geral desta tese.

CAPÍTULO 5

OS ENCONTROS DA PSC: PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES E MOVIMENTOS DO(NO) GRUPO

Abordar os resultados de uma pesquisa-intervenção que produziu um trabalho grupal com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e se debruçou sobre as minúcias dessa atuação é falar de resultados processuais, que se constroem ao longo de todos os procedimentos da investigação. Nessa direção, este capítulo apresenta, descreve e analisa os encontros grupais da PSC realizados no contexto da pesquisa-intervenção. Para tanto, os encontros são distribuídos em quatro blocos temáticos que percorrem a cronologia de alguns dos acontecimentos mais significativos do e no grupo.

O primeiro bloco temático, intitulado “Eu, o grupo, o território e outros estranhos”, aborda os contatos iniciais dos participantes entre si e com a proposta de trabalho. O desenho metodológico esboçado para orientar os três primeiros dias da PSC direcionava os participantes a melhor conhecer o espaço comunitário de sua região administrativa, bem como a produzir sentidos sobre o seu território. Em meio a tais processos, destacam-se os encontros, os estranhamentos, as descobertas e as tensões vivenciadas nos momentos iniciais de interação do grupo.

O segundo bloco temático, chamado “Eu, agente de transformação da minha vida e ator social”, trata do processo de problematização acerca do campo de possibilidades e dos modos de agentividade dos participantes em meio ao contexto em que estavam inseridos. Sublinham-se, assim, os momentos de diálogo sobre o papel e as alternativas de atuação individual e coletiva dos adolescentes, no que se refere tanto às transformações das trajetórias

peçoais como às suas influências no território e, de modo mais amplo, nos rumos políticos da sociedade.

Em seguida, discutem-se os encontros de planejamento, organização e execução do trabalho de prestação de serviços propriamente dito, na seção intitulada “Eu, prestador de serviços à comunidade”. Neste bloco temático, são exploradas questões relativas aos sentidos produzidos com os adolescentes acerca da medida de PSC e a maneira como essa prestação de serviço foi operacionalizada, priorizando-se o caminho do diálogo e da coconstrução.

Na análise desses três blocos temáticos, estive focada na geração de resultados convergentes com dois objetivos específicos desta pesquisa-intervenção: (a) analisar interações e trocas relacionadas a processos de produção de significações no desenrolar dos encontros de um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de PSC e (b) avaliar as estratégias adotadas na coordenação do grupo, considerando as que foram propostas pela pesquisadora e as que emergiram do grupo, como possíveis ferramentas na mediação de processos de desenvolvimento pessoal.

Por último, apresenta-se o quarto bloco temático, denominado como “Eu e o processo grupal”, com o intuito de produzir sentidos sobre os aprendizados proporcionados por esta pesquisa-intervenção e as possíveis contribuições e desdobramentos de toda essa experiência para o campo das atuações em socioeducação. Nessa seção, aprofunda-se a discussão da concepção de grupo como dispositivo socioeducativo. Na elaboração desse último bloco temático, estive atenta à discussão proposta no objetivo (c) desta investigação: estratégias de viabilização do trabalho de grupos nas medidas socioeducativas em meio aberto de maneira a ampliar as possibilidades de atendimento socioeducativo.

Bloco temático 1: Eu, o grupo, o território e outros estranhos

“Quero falar da descoberta que o eu faz do outro. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim”.

(Tzvetan Todorov, 2003)

A produção de um material informativo sobre a região administrativa de residência dos adolescentes direcionou o planejamento de uma série de atividades realizadas nos primeiros encontros da PSC. O intuito das tarefas propostas foi mediar a elaboração e o compartilhamento de sentidos sobre aquele território. Isso se fazia necessário para que os participantes pudessem executar o serviço que lhes foi solicitado, de modo que, ao final do cumprimento da medida, obtivéssemos um produto que seria objeto de planejamento e construção empreendidos por todos. Além disso, paralelamente às discussões e à realização das atividades, nos conhecíamos, experimentávamos as primeiras interações do grupo, aprendíamos sobre como trabalhar colaborativamente e construíamos vínculos interpessoais que foram se transformando a cada encontro.

Assim, chamo atenção para três situações neste bloco temático: (a) os momentos de contato inicial entre os participantes, e de cada um deles comigo e com as auxiliares de pesquisa; (b) o contato com a novidade representada pelo cumprimento da medida de PSC, sobretudo no formato como foi executada; e (c) os episódios de debate sobre o conteúdo do material informativo que, naquele momento, se planejava elaborar: Brasília de Fora, em suas potencialidades e necessidades.

Como poderá ser observado nos trechos do diário de campo apresentados a seguir, a introdução do território como objeto de discussão coletiva foi se dando progressivamente. As conversas sobre Brasília de Fora e as histórias que os participantes viveram ali constituíram-se, em grande parte dos diálogos, como um dos pontos geradores de *um comum* (Kastrup & Passos, 2013) entre eles, isto é, um campo de experiências, saberes e significações passível de ser produzido e compartilhado conosco e entre os adolescentes que acabavam de se conhecer. Nesta tese, tratar do universo semiótico em comum implica considerar o duplo movimento realizado por uma pesquisa-intervenção, que busca “acessar o plano do comum e também construir um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo” com os participantes (Kastrup & Passos, 2013, p. 264).

Em tal conjuntura, explorar as significações sobre Brasília de Fora com os adolescentes significou adentrar a dimensão da territorialidade, cujo conceito trata de uma relação complexa e significada entre um grupo humano e seu ambiente, resultante de um conjunto de situações espacotemporais particulares (Saquet, 2015). Acerca desse tema, Furtado e Zanella (2007, p. 319) pontuam a importância de atentarmos para as relações produzidas entre as pessoas e os espaços – tal como a cidade, o bairro ou, neste caso, a região administrativa –, haja vista tratar-se de encontros “onde o público e o privado, o sujeito e a coletividade, se imbricam, onde as condições, as forças potencializadoras das ações humanas se articulam. Não é um espaço físico apenas, mas espaço de significação”.

Por esse motivo, lanço mão do conceito de *território* (Santos, 1994, 1999; Saquet, 2015; Souza, 1995; Teixeira, 2008) com o objetivo de imprimir um olhar mais conectado com a experiência vivida e elaborada pelos adolescentes em suas relações cotidianas. Suplanta-se a ideia do espaço como conceito lógico e concreto e passa-se à perspectiva do território como espaço vivo, “que possibilita uma convivialidade e é parte constituinte do processo de elaboração identitária pelo grupo” (Teixeira, 2008, p. 245).

Desse modo, durante os encontros da PSC, problematizamos com os adolescentes a região de Brasília de Fora em sua dimensão humana, histórica, cultural, afetiva e não somente administrativa e funcional. O intuito foi promover processos de reflexão, significação e ressignificação com os participantes sobre seus modos de se relacionar com aquele território, o que incluía suas possibilidades de vida ali, seus modos de inserção social, suas demandas e os efeitos subjetivos de tudo isso.

Para Simão (2004, p. 33), se objetivamos olhar dialogicamente para as interações que forjam os processos de construção coletiva de saberes e a produção de significações, devemos examinar as falas que são indicativas de momentos de tensão e investigar “para onde elas orientam os interlocutores na negociação para a distensão e reconstrução de conhecimento sobre o conteúdo da conversa mas, sobretudo, na reconstrução concomitante e interdependente do conhecimento sobre relações eu-eu e eu-outro”. Sob esse prisma, nos próximos parágrafos, são destacados os momentos de estranhamentos, tensionamentos, descobertas e encontros dos participantes com as alteridades representadas nas díades *eu-grupo* e *eu-território conhecido e desconhecido*.

Vejam os relatos do primeiro dia da PSC. Nesse encontro, foi proposta como tarefa principal a construção de cartazes a serem afixados na entrada da unidade¹⁴ para explicar aos usuários daquela instituição, ou mesmo à população que circulava pelo espaço, que tipo de serviço público se presta ali. Essa atividade foi programada para acontecer no primeiro encontro do grupo com a finalidade de introduzir um debate sobre o que era a PSC, quais eram os objetivos das medidas socioeducativas de modo geral e qual era o sentido do trabalho que então se iniciava. Além disso, era importante desenvolver com os adolescentes, desde o

¹⁴ A UAMA Brasília de Fora está situada em uma casa, cedida pela administração regional, em uma área residencial e, diferentemente das outras UAMAs do Distrito Federal, não possui qualquer identificação sobre que tipo de instituição funciona ali ou, ao menos, a que secretaria de governo está vinculado aquele órgão. A unidade funciona ao lado da sede do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e, por diversas ocasiões, a população usuária das duas instituições pede informações aos vigilantes e à equipe técnica sobre qual seria uma e qual seria a outra.

começo do percurso grupal, a ideia de que aquele serviço a ser executado coletivamente deveria ter uma utilidade aos moradores de Brasília de Fora, já que se tratava do cumprimento de uma medida de PSC.

Com o auxílio de cartolinas, canetas coloridas, pincéis e giz de cera, os adolescentes foram convidados a identificar o lugar, por meio da produção de cartazes, com as informações que considerassem adequadas. Após uma discussão acerca de como os cartazes seriam feitos e quais informações estariam contidas neles, os adolescentes chegaram ao produto que aparece na figura 1.

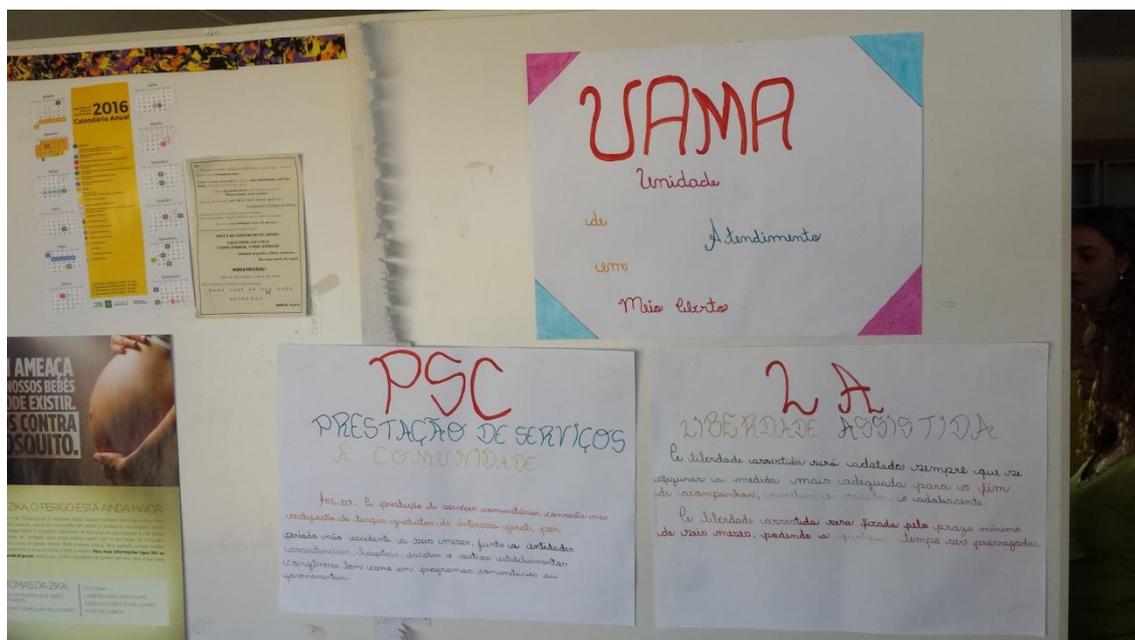


Figura 1. Cartazes elaborados no primeiro encontro da pesquisa-intervenção

Como ilustra a imagem, na cartolina colada na parte de cima da parede, foi escrito o significado da sigla UAMA e, abaixo dessa informação, os participantes reproduziram trechos do ECA que abordam a natureza e os objetivos das medidas de LA e PSC. A seguir, transcrevo um trecho dos registros de diário de campo sobre a condução e o desenvolvimento

da atividade. São descritos dois momentos importantes: o primeiro é referente ao começo do encontro, e o segundo traz um relato da parte final, quando apresentamos o resultado dos cartazes e debatemos seu conteúdo:

Naquele dia, comecei perguntando se, quando eles compareceram pela primeira vez à UAMA, teria sido difícil localizar a unidade, por não haver registro de qualquer identificação na instituição. Alguns falaram que sim, outros mencionaram que se localizaram pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), que fica ao lado da UAMA e possui uma placa grande na entrada. Revelei, então que a tarefa da manhã seria fazermos algum tipo de identificação (a exemplo da placa do CRAS) que situasse os usuários acerca da política pública que se prestava ali. Perguntei o que eles sabiam sobre o trabalho da UAMA. Surgiram várias dúvidas e algumas ideias sobre o assunto. Sugeri que lêssemos um trecho do ECA conjuntamente e debatemos o que estava escrito na lei referente às duas medidas que eram executadas pela instituição. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

[...]

Como finalização do encontro, exponho os cartazes no chão e fazemos uma leitura das informações sobre LA e PSC que estavam escritas no material. Explico mais um pouco sobre a diferença entre as duas medidas e os adolescentes aproveitam para tirar suas dúvidas. Maria pergunta: “como é essa LA?”, Jaquissom responde: “você vem aqui e conversa com elas [apontando para mim], no meu caso, é a técnica X que me atende, ela fica me perguntando ‘você está estudando? Você está trabalhando? Quer fazer um curso? O que você quer da sua vida? Você poderia mudar de vida igual ao seu irmão!’” Ele fala isso gesticulando e imitando a voz e o modo como a profissional o atende. Todos riem da imitação. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

Acerca dos excertos, é importante pontuar que não necessariamente está claro para o adolescente, desde o momento de sua sentença, o propósito daquela medida que lhe foi imposta. Ainda que esse tipo de orientação seja prestado por parte da VIJ e que a equipe socioeducativa proceda com todos os esclarecimentos durante os atendimentos iniciais de LA e PSC, podem permanecer lacunas quanto ao entendimento dos diversos aspectos relacionados à execução dessas medidas.

Conforme mencionado no capítulo metodológico, com exceção de quatro adolescentes que já cumpriam medida de LA, para a maioria dos participantes desta pesquisa, tratava-se do segundo contato com a UAMA e, portanto, era também a segunda oportunidade que eles tinham de abordar essas questões desde que haviam sido sentenciados. Por esse motivo, a ideia de ler conjuntamente o que dizia o ECA a esse respeito foi proposta por mim, com o intuito de suscitar reflexões e fazer emergir uma chuva de ideias acerca do tema. A leitura foi feita por Maria e, à medida que os participantes mencionavam não compreender algum trecho ou alguma expressão, debatíamos sobre o que cada um considerava que poderia se tratar.

Naquele dia, entre os presentes, Jaquissom era o único que já cumpria medida de LA e pôde, portanto, contar para os colegas sobre sua experiência de atendimento socioeducativo, oferecendo algumas pistas a respeito da forma como ele percebia os diálogos com sua técnica de referência. Os demais participantes também traziam relatos de amigos e conhecidos que haviam cumprido medidas e expunham ao grupo suas impressões acerca do que se tratava a LA e a PSC. Durante esse encontro, pudemos dar início à abordagem de temas que ainda seriam objeto de muitas discussões por parte do grupo: a finalidade e os objetivos da aplicação de medidas; os sentidos e as formas de responsabilização por parte da Justiça e da sociedade como um todo; e, especialmente, o atendimento socioeducativo.

Nessa direção, identifico o próprio significado da medida socioeducativa de PSC como primeiro elemento *estranho*, no sentido de pouco conhecido, ou pouco explorado, que pôde ser confrontado e problematizado *com* os adolescentes, tal como é mostrado no primeiro trecho, e também *por* eles, como vemos na fala de Jaquissom. No trecho, o adolescente traz uma visão de que o atendimento socioeducativo oferece o caminho da escolarização e profissionalização como contraponto ao caminho da infração. Essa dualidade reapareceu em outros trechos, que serão mais bem discutidos no terceiro bloco temático.

Nesta seção, é importante pontuar que o grupo, naquele momento, funcionou como espaço possibilitador de um diálogo voltado tanto à avaliação do trabalho de acompanhamento socioeducativo como à desmistificação de concepções estereotipadas sobre as medidas por parte dos adolescentes, que tiveram a chance de compartilhar suas experiências no contato com o sistema socioeducativo de um modo geral.

Ainda no primeiro dia, com o prosseguimento da atividade, destacaram-se outros elementos ligados à constituição do processo grupal e aos contatos iniciais entre os participantes. Vejamos mais um trecho:

convido-os a trabalhar na mesa, em círculo. Pergunto quem tem habilidade em escrever com letras maiores. Jaquissom pergunta: “quem sabe fazer pichação?” Todos riem. Guilherme, timidamente, fala que pode tentar. Todos se olham e sorriem como se expressassem cumplicidade com relação a esse tipo de grafia. Ele me pergunta se realmente pode ser com letra de pichação. Eu digo que sim, desde que seja legível, pois os cartazes deveriam servir para orientar as pessoas que passassem por ali. O adolescente esboça a escrita da sigla UAMA em letras grandes. Maria diz: “eu acho que consigo fazer melhor!”. E vira a cartolina ao avesso, escrevendo a mesma palavra em letra de pichação. Um dos adolescentes comenta: “não gostei do jeito que você fez, prefiro como estava antes”. Guilherme reassume o pincel e faz mais dois esboços

de letra em outra folha de ofício. Maria diz que prefere do segundo jeito. Diego e Jaquissom, até aquele momento, ainda não haviam participado da atividade. Sugiro que eles façam a cobertura das letras com canetinha. Jaquissom começa a cobrir as letras e Diego permanece reticente em participar durante todo o andamento da atividade de confecção dos cartazes. Maria e Jaquissom trabalham juntos na pintura das letras e Guilherme passa a escrever nos outros cartazes em espaço mais afastado. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

No relato, observamos a emergência de algumas interações, geradoras de aproximações, concordâncias e discordâncias entre os adolescentes. De uma pergunta manifesta por Jaquissom, irrompe um universo semiótico compartilhado entre eles, expresso pelo signo da pichação. Essa palavra, carregada de significados, por vezes pejorativos e criminalizantes, configurou-se como um elemento aglutinador, embora os adolescentes não tenham se autorizado a afirmá-lo logo de início.

Além disso, é importante que se ressalte: tratou-se da interação entre participantes que se relacionavam pela primeira vez na execução de uma atividade e produziam trocas semióticas por meio da linguagem, que é verbalizada, bem como por comunicações não verbais – que dificilmente são percebidas de maneira tão nítida na leitura do diário de campo. Desse modo, olhares, sorrisos, gestos, expressões faciais, todos esses elementos participam também de um processo, por vezes lento, de construção de confiança entre os membros do grupo. Sobre esse assunto, Sade, Ferraz e Rocha (2013) argumentam que, na produção de relações de confiança em contextos grupais de investigação, “não se trata de apelar para o imperativo: confiem! Os dispositivos precisam cultivar a confiança, pois confiança demanda tempo, temporalidade na qual se estabelece a sintonia afetiva e o engajamento que nela se baseia” (p. 292).

Assim, sinaliza-se para a importância de atentarmos também para essas pequenas negociações relativas às cores, aos tipos de letra e à forma geral dos cartazes. Nelas, não se dialoga sobre pautas que exijam maior esforço de reflexão e argumentação, porém se exercita a posição de divergência e a expressão de pontos de vista pessoais, como “não gostei do jeito que você fez”, ou “eu acho que consigo fazer melhor”. Para a expressão desses posicionamentos, é fundamental que os participantes percebam que “a singularidade em sua experiência é compartilhável, e que confiem” (Sade, Ferraz, & Rocha, 2013, p. 292), ou, dito de outro modo, que seu ponto de vista tem valor e pode ser manifesto.

Ainda com relação ao episódio de interação apresentado, destaca-se o fato de alguns participantes demonstrarem maior interesse e atuação na atividade proposta, enquanto outros permaneciam atentos às discussões, porém calados e resistentes em participar da tarefa. Diante desse tipo de dificuldade de engajamento dos sujeitos nas atividades propostas em uma investigação, Kastrup e Passos (2013, p. 271) contribuem com a seguinte afirmação: “o que permite que a participação na pesquisa se faça por meio de um real protagonismo dos sujeitos não é apenas a presença de diversos atores a quem ‘damos a voz’, mas sim o modo como a participação é conduzida”. Os autores comentam que um dos maiores desafios das pesquisas participativas é conseguir o envolvimento dos sujeitos no processo da investigação. Para que isso ocorra, deve emergir um sentimento de pertencimento entre os participantes, o que não se dá de modo rápido e automático e pode não acontecer espontaneamente.

Nesse sentido é que se dá visibilidade a uma premissa elementar nas discussões apresentadas neste primeiro bloco temático: a de que, para pesquisar e intervir com grupos de adolescentes no contexto que propusemos, é fundamental traçar *um plano comum* envolvendo equipe socioeducativa e adolescentes, com seus territórios e suas semióticas singulares. Esse plano “não é dito homogêneo nem reúne atores que manteriam entre si relações de

identidade, mas opera comunicação entre singularidades, sendo pré-individual e coletivo” (Kastrup & Passos, 2013, p. 263).

O comum não está relacionado com o apagamento das diferenças entre os participantes da investigação, mas sim com a ideia de alternativa de resistência às lógicas homogeneizantes e totalizantes (Kastrup & Passos, 2013). Trabalhar com a coconstrução desse plano semiótico implica considerar que as significações não estão prontas para ser coletadas e acessadas, mas são negociadas, refletidas e elaboradas com a própria interação.

Desse modo, a emergência de um comum é entendida como ato político, que não é dado *a priori*, mas advém da experiência (Barros & Pimentel, 2012). O comum cria um efeito de pertencimento ao grupo e “[...] experimenta o cruzamento de várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhado pelos sujeitos” (Passos & Eirado, 2009, p. 115).

Vejamos outros aspectos dessas primeiras trocas, diálogos e produção de universo compartilhado e ao mesmo tempo heterogêneo entre os adolescentes no prosseguimento do relato desse encontro inicial:

Maria conduz as decisões referentes à atividade, escolhe as cores que serão utilizadas, as pinturas que serão feitas e o modo de confecção do cartaz no geral, ao ponto de, em certos momentos, os outros adolescentes perguntarem: “e agora, Maria, eu pinto de que cor?” Intervenho e explico que não só a adolescente pode definir isso, que eles também poderiam escolher. Jaquissom argumenta que “mulher tem mais facilidade com essas coisas”, “mulher é mais caprichosa, atenciosa”. Questiono Maria sobre o comentário de Jaquissom, ela balança a cabeça em sinal negativo, depois fala que “depende do dia, depende do que está sendo feito, depende de muitas coisas”. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

É curioso perceber como um momento de interação entre os adolescentes para a elaboração de uma atividade manual simples, como a confecção de cartazes, permitiu a produção de sentidos sobre gênero, por exemplo, de forma mais fluida e despreziosa do que em atividades objetivamente voltadas à discussão do tema. Como se vê no trecho, os conteúdos abordados pelos adolescentes emergiram em meio aos processos de planejamento e acordo das ações que comporiam a atividade. As percepções, os valores e sentidos foram negociados naturalmente, sem que tivéssemos que pautar o debate sobre esse assunto.

Naquele momento, a problematização dos posicionamentos dos participantes pôde ser mediada também de maneira sutil por meio de questionamentos, exemplos e opiniões contrastantes que eu introduzia na conversa, tal como nos registros citados acima. Nessa direção, é possível afirmar que o grupo de adolescentes tem o potencial de se constituir em importante dispositivo de problematizações de significados – que, para Vigotski (2001), é aquilo que está mais cristalizado, a pedra do edifício dos sentidos – e movimentações de posicionamentos subjetivos, mesmo quando não se trata de um momento formalizado de debate. Cabe, portanto, ao coordenador do grupo estar atento a esses processos microgenéticos, criando estratégias para que ganhem ressonância e consistência.

De acordo com Bakhtin (1926/1981, p. 192), “quanto mais amplo o horizonte comum dos interlocutores, mais os enunciados deverão se apoiar em elementos da vida que sejam constantes e estáveis e em avaliações sociais essenciais e fundamentais”. O autor ressaltava o fato de muitas avaliações sociais fundamentais não precisarem ser explicitadas verbalmente, por pertencerem ao contexto situacional comum de um grupo social ou da cultura. Tais avaliações, construídas culturalmente, configuram-se como pontos pacificados do entendimento comum, pertencentes à memória histórico-coletiva de uma sociedade.

Nesse sentido, minha participação no diálogo espontâneo que se processava entre os adolescentes abria margem para um trabalho mediador da produção de sentidos por meio de

problematizações de enunciados que, de outra maneira, talvez passassem sem maiores reflexões. Essas intervenções, como quando pergunto a Maria sua opinião sobre o comentário de Jaquissom, podem transgredir e subverter significações e valores arraigados – no caso, sobre características que foram consideradas femininas – e instaurar outros.

O grupo de adolescentes da PSC, portanto, produzia-se por meio das interações, geradoras de questionamentos e reflexões, como um dispositivo de diálogo e ressignificação, provocando seus participantes a falar de suas histórias, suas trajetórias de vida e seus valores. Tais interações são exemplos do que foi nomeado nesse tópico como a *díade eu-grupo*, que chama atenção para a atuação do dispositivo grupo como motor de reconhecimento daquilo que se é, com a descoberta do que não se é. Mais do que isso, “o encontro permanente e incessante com o outro possibilita reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser” (Zanella, 2005, p. 103).

Desse modo, durante o processo de confecção dos cartazes, quando os adolescentes estavam escrevendo, ou pintando as cartolinas, assuntos paralelos sobre diversos temas eram abordados e, em algumas ocasiões, alguns pontos eram problematizados por mim. Em outros momentos, eu permanecia como observadora participante, percebendo que os adolescentes trabalhavam, conversavam e descobriam suas semelhanças e diferenças:

em dado momento, todos se concentram em suas ações, cada adolescente permanece calado por alguns instantes, apenas focado nas tarefas que são desenvolvidas. Sugiro colocarmos músicas para ouvirmos enquanto trabalhamos, pergunto se algum deles tem celular com músicas na memória. Jaquissom coloca seu celular para tocar um rap. Nesse momento, percebo que o clima da atividade muda, todos começam a conversar sobre as músicas e os grupos de rap de sua preferência, as festas que costumam frequentar, as quadras da Brasília de Fora por onde mais circulam e as pessoas em comum que conhecem na comunidade. Eles percebem algumas afinidades, riem,

contam histórias de seus conhecidos em comum, das infrações, ou de pequenas transgressões que cometeram pelas *quebradas* de Brasília de Fora e das festas a que foram recentemente. Percebo que as letras das músicas em execução destacam episódios de crimes, mortes, contatos com a polícia ou a Justiça e violência. Pergunto se todas as letras de rap tratam desses temas. Jaquissom responde que não, mas que só tinha aquelas no seu celular. Pergunto se há grupos de rap em Brasília de Fora e os adolescentes mencionam alguns. Peço que tragam essas músicas no próximo encontro. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

Nesse primeiro dia de trabalho do grupo, em alguns momentos da realização da tarefa, temas de enorme relevância para o acompanhamento socioeducativo emergiram de variadas formas. Assuntos como as atividades de lazer existentes em Brasília de Fora, o envolvimento com a prática de infrações, as percepções sobre o binômio consumo e inclusão, os relatos dos contatos já estabelecidos com a polícia e algumas preferências pessoais foram discutidos entre os adolescentes e também conosco, equipe de pesquisa, sem que, na qualidade de coordenadoras do grupo, tivéssemos que pautar essas questões.

Como mencionado, não se fazia oportuno abordar e problematizar todos os assuntos trazidos pelos adolescentes no exato instante em que surgiam, inclusive porque estavam previstos 16 encontros de três horas para trabalharmos temas como os que descrevemos. Desse modo, uma saída encontrada para não perder de vista algumas das questões trazidas pelos participantes foi registrar os pontos mais importantes e retomar o conteúdo de suas falas nos encontros subsequentes, por meio de estratégias que suscitassem diálogos.

Por exemplo, de maneira mais intensa do que aquilo que ocorreu com o signo pichação, descrito nos parágrafos anteriores como mobilizador da percepção de um universo semiótico compartilhado no grupo, o signo rap e as músicas que tocavam enquanto a atividade era realizada marcaram significativamente as trocas que se estabeleceram naquele

encontro. Os participantes cantavam ou balbuciavam as letras das músicas, ao passo que propunham temas para as conversas informais, paralelas à elaboração dos cartazes. Eles expunham curiosidades uns para os outros acerca das histórias que eram contadas e revelavam uma série de informações sobre suas vidas. O rap, portanto, atuou como disparador de diálogos e afinidades entre os participantes acerca de um universo de situações compartilhadas por eles em seu território e, nesse sentido, mais um dispositivo de produção de *um comum* entre os adolescentes. Por esse motivo, o rap foi retomado em outras ocasiões do grupo, como será apresentado no segundo bloco temático.

Embora se destaque esse momento de maior abertura no grupo, as relações de confiança e vinculação entre adolescentes e equipe socioeducativa – representada por mim e pelas auxiliares de pesquisa – encontravam-se em permanente construção. Sobretudo, já que se tratava ainda do primeiro dia, há que evidenciar que houve reservas e que essa relação de confiança foi construída devagar, em um movimento que ora possibilitava acesso aos temas abordados pelos adolescentes, ora limitava esse contato:

às 9h, pontualmente, Maria chega. Ela adentra a sala de grupo sorrindo e já conversando comigo. Conta que foi dormir às 3h da manhã, pois havia ficado na rua com as amigas. Em virtude do cansaço, quase faltou ao encontro da PSC. A adolescente ressalta que foi sua avó que insistiu para que ela viesse, ameaçando que jogaria água nela caso se recusasse a levantar. Todos rimos da situação.

[...]

Às 09:08 chega Diego, calado, sem dar espaço para interações. Senta-se mais distante. Chamo o adolescente para assinar sua frequência e tento introduzir algum tema para que ele também participe da conversa que se estabelecia ali: pergunto sobre os meios de transporte que utilizaram para chegar à unidade, mas o adolescente não responde. Isabela continua falante e propondo novos assuntos.

[...]

Percebo, na mesa mais afastada de mim e da auxiliar de pesquisa, que Diego e Jaquissom conversam baixinho, quase cochichando, e, quando eles notam que estou observando, param de conversar. Passo a ficar mais próxima da mesa de trabalho deles. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

A partir das tarefas, discussões e situações ali desencadeadas, as relações dos participantes entre si e conosco foram assumindo características diversas, dinâmicas e fluidas. Alguns adolescentes davam sinais de maior conexão entre si, enquanto outros demonstravam mais distanciamento para com os demais participantes. Em determinados momentos, eles expunham mais suas ideias, empolgavam-se no debate de alguns temas e se expressavam sobre os assuntos que surgiam. Em outras situações, também se retraíam, demonstravam pouco interesse e atenção nas interações grupais. Esse tipo de observação é importante, pois sinaliza para o fato de que esse processo de abertura, aproximação e vinculação entre eles e com a equipe de pesquisa não se deu de maneira organizada, crescente e homogênea.

Sobre o potencial dos processos grupais como dispositivos de fortalecimento de vínculos e construção de confiança, é importante ter em conta o que afirmam Zanella et al. (2002, p. 217): “os grupos se constituem como espaços interpsicológicos em permanente movimento, onde embates são produzidos, alianças firmadas e/ou rompidas, contradições explicitadas e/ou camufladas”. Dessa maneira, é interessante perceber a relação difusa de confiança demonstrada pelos adolescentes em revelar certos assuntos na minha presença, enquanto outros permaneciam em sigilo, ou de serem expansivos em determinados momentos e outros não. Tais fluxos e descontinuidades corroboram com uma visão de processo grupal atravessado por movimentos heterogêneos e não linearizados (Barros, 2007; Barros & Colaço, 2013; Oliveira, 2011; Zanella & Pereira, 2001).

O grupo, nesse sentido, apresenta-se como grupo-devir, ou “uma rede quente que porta, do processo de produção, seu produzir-se contínuo” (Barros, 2007, p. 16). As passagens destacadas também contribuem com a percepção de que o grupo não existe pelo simples fato de os indivíduos estarem ali reunidos. O grupo também não é uma unidade, um organismo. O grupo é um processo produzido pelas pessoas que o compõem e, como tal, é multifacetado e dinâmico, aberto à emergência de acontecimentos, rupturas e oscilações.

Nesta tese, explorar as variadas nuances do *processo grupal* é fundamental para trabalhar em uma perspectiva que “[...] considera o grupo como um espaço possível para o encontro e criação de modos de existência diferentes. Entendemos que essa delimitação é necessária para podermos operar com o conceito de grupo sem cair na lógica da subjetivação individual somente” (Schossler & Carlos, 2006, p. 161).

Vejamos mais um pouco o desenrolar do processo grupal. No segundo encontro, o tema “Brasília de Fora” foi tomado como questão central, tendo em vista a atividade proposta para a manhã, que consistiu na elaboração de um jornal com manchetes e matérias sobre a região. Essa tarefa foi planejada com o objetivo de explorar, polissêmica e polifonicamente, as significações produzidas e circulantes sobre o assunto, interessando-nos também o modo como os adolescentes se apropriavam desse universo simbólico.

Para tanto, iniciei o grupo falando um pouco sobre a comunidade, perguntei se eles sabiam o porquê do nome dado à região administrativa, e nenhum adolescente soube explicar. Comentei algumas das histórias que circulavam sobre a escolha desse nome. Perguntei-lhes há quanto tempo moravam lá e todos moravam desde que nasceram, à exceção de Davi, que se mudou de Brasília de Fora recentemente, passando a morar em uma região vizinha. Indaguei ainda ao grupo sobre o porquê de os familiares escolherem a região para morar e a procedência de cada família. Os adolescentes não sabiam informar os estados de origem de seus pais nem o motivo que os teria levado a estabelecer moradia por ali.

Esse desconhecimento com relação à própria história e às origens familiares chamou minha atenção, tendo em vista que o sentimento de vinculação a um território é construído em meio a um entrelaçamento de vários fatores, dos quais participam a história pessoal e a história do lugar, ambos pouco conhecidos pelos adolescentes. Por esse motivo, continuei provocando a discussão acerca do território e perguntei o que teria de interessante ali:

os adolescentes riem e falam que não há nada de interessante, que só tem uma quadra de grama sintética para jogar futebol, mas há bastante uso de droga no local. Mostro fotografias de lugares de Brasília de Fora, como a pista de skate, a cachoeira do córrego, a UPA e o monumento situado na entrada da região. Eles riem da cachoeira e se entreolham, pergunto o porquê da risada, questiono se aquele era considerado como um ponto de lazer pra comunidade, e os adolescentes relatam episódios de abordagens policiais em busca de traficantes de drogas naquele local, inclusive, referem ter sido revistados inúmeras vezes lá. Sobre a pista de skate, afirmam não gostar desse esporte nem dos skatistas que usam o espaço. Percebo certo desdém com todos os lugares que sugiro como pontos positivos ou turísticos da região, como se Brasília de Fora fosse um lugar esquecido, sem nenhum atrativo e sem opções de lazer. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 2, 28 de janeiro de 2016)

Com base no que é amplamente repercutido (Codeplan, 2013, 2016; Waiselfiz, 2015, 2016), os jovens que residem em periferias, tais como Brasília de Fora, vivenciam a pobreza, a violação de direitos básicos, o precário acesso aos serviços públicos e o esgarçamento dos vínculos de pertencimento social – vide a caracterização territorial da região administrativa apresentada no capítulo metodológico. Nessas localidades, eles estão expostos cotidianamente aos riscos e às vulnerabilidades provenientes da pobreza, violência e negação da cidadania. Em uma conjuntura assim, como mediar um debate que leve ao interesse pelas

potencialidades do lugar? E, ainda, como sensibilizar os adolescentes para seu papel na transformação daquela realidade?

Conforme nos lembram Zanella, Furtado, Assis, Bueno e Levitam (2012), antes de nos ocuparmos em compreender como anda a participação política dos jovens na sociedade, é primordial perceber e direcionar nosso olhar para as relações que eles estabelecem entre si e com os espaços que ocupam e por onde circulam. É necessário, também, observar o modo como esses espaços afetam a juventude e são afetados por ela.

Sob um prisma dialógico e histórico-cultural de compreensão dos fenômenos humanos, a ideia de uma região administrativa pouco atraente, tal como aquela que foi trazida pelos relatos dos adolescentes, convida-nos a refletir de que maneira se constroem essas percepções. Nessa direção, Dimenstein, Zamora & Vilhena (2004, p. 9), ao se referirem à realidade das favelas cariocas, levantam questionamentos importantes que também podem ser tomados no contexto desta investigação:

o que significa nascer e ser criado numa favela? Como eles são considerados e como eles se vêem? Comumente, a imagem veiculada pela mídia e difundida socialmente a respeito das favelas é o de um lugar de privação, território definido pelo que falta. Seus habitantes são descritos como pobremente educados, preguiçosos, alcoólatras, promíscuos e principalmente perigosos. Eles são pobres “porque eles não se empenham o suficiente para achar trabalho” e seus filhos morrem porque escolheram “o caminho fácil”, isto é, a carreira do crime.

O trecho exposto provoca-nos a pensar que o espaço planejado pelos arquitetos e urbanistas, ou aquele que surge das ocupações irregulares do DF, modifica-se, é reinventado e percebido como território vivido, polissêmico, constituído por redes de significações que emergem sob influências múltiplas. Uma delas é a mídia televisiva, que cotidianamente tem

optado pela vizibilização e espetacularização das práticas de violência em detrimento de quaisquer projetos transformadores que acontecem nas periferias brasileiras.

Coimbra (2001) destaca o papel da mídia de massa na construção das ideias sobre criminalidade, juventude e periferia na história recente do país, favorecendo a criação de estereótipos e processos de segregação das denominadas “classes subalternas”, uma vez que as narrativas difundidas “produzem poderosos e eficientes processos de subjetivação; forjam existências, vidas, bandidos e mocinhos, heróis e vilões” (p. 37). Na mesma direção, Passetti (2003) fala sobre uma estigmatização da periferia, demarcada como território perigoso, onde se concentram a pobreza, o desemprego, as invasões e construções desordenadas.

No DF, as populações pertencentes a essas zonas marginalizadas e distanciadas do centro político-econômico da capital – como a região administrativa Brasília *de Fora* – devem permanecer em seus guetos sob uma condição de “imobilidade social institucionalizada” (Passetti, 2002, p. 17). Os territórios onde reside a população de baixa renda são, assim, reduzidos a “locais de perigo, crimes e drogas, e, além disso, as crianças e jovens são vistas como estando ou sendo de risco ao invés de serem abordadas em termos do seu potencial” (Dimenstein, Zamora & Vilhena, 2004, p. 10).

A produção polifônica pode ser percebida também no seguinte trecho, referente ao terceiro encontro do grupo, quando demos continuidade à atividade do jornal e, por conseguinte, aprofundamo-nos no debate sobre os pontos positivos e as demandas identificadas em Brasília de Fora:

propus comentarmos as necessidades de Brasília de Fora por temas: “como está o atendimento de saúde aqui? A escola? O esporte?...” E os adolescentes começaram a elencar diversas dificuldades da população com tais políticas. Eles mencionaram a dificuldade de conseguir atendimento na UPA, embora nenhum deles tenha jamais utilizado o equipamento. Também afirmaram que não havia alternativas para a prática

de esportes na região. Contrapôs essa ideia comentando sobre o Centro Olímpico, que se localiza a poucos metros da UAMA. Nenhum dos adolescentes frequentava o equipamento. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 3, 2 de fevereiro de 2016)

No trecho, os adolescentes elencam duas demandas da região sem reconhecerem a existência de equipamentos urbanos e sequer terem frequentado ou utilizado os serviços de esporte ou de saúde que foram citados. Inúmeros fatores podem ter reverberado nesses discursos. Na teoria bakhtiniana, o que produzimos numa situação de diálogo é fruto “de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura. De onde podemos concluir que o sujeito é dialógico por natureza e seu discurso é polifônico” (Pires, , p. 41).

Por exemplo, nesse mesmo encontro, iniciamos as atividades com uma reportagem sobre Brasília de Fora apresentada em um canal de TV aberta, na qual se enumeravam as qualidades e a história da região. Essa estratégia de exibir a reportagem foi utilizada com o objetivo de provocá-los a pensar e se expressar sobre tais elementos, já que, no encontro anterior, houve dificuldade em apontar as potencialidades do território. Nesse caso, a ferramenta escolhida como mote da discussão, de cunho jornalístico, pode também ter participado da construção do diálogo naquele dia, fazendo com que os adolescentes lembrassem de outras reportagens assistidas que traziam como pauta as demandas da UPA ou a falta de atividades esportivas.

São variados os valores, as pessoas, as experiências e os demais elementos que influíram no diálogo e na produção de significações que se engendrou ali. Esses processos dialógicos, permeados por múltiplas vozes, não pressupõem necessariamente a presença física, “pois a relação eu-outro pode fundar-se no diálogo com um personagem ausente ou imaginário, ideias ou valores que caracterizam a coletividade anônima da qual participamos ou mesmo outra que elegemos como parceira para o diálogo” (Zanella, 2000, p. 78). A esfera

do social é considerada não como a do outro, encerrado em si mesmo, mas fundamentalmente como a relação que é construída na interlocução com esse outro, seja ele a família, a televisão, a escola, os amigos.

Assim, no jogo de forças entre aquilo que os adolescentes conheciam vivencialmente e os assuntos que eram introduzidos por mim como objetos de um debate – e que, talvez, fossem ali refletidos e expressos por eles pela primeira vez –, destacam-se o entusiasmo e a fluidez das conversas sobre os temas com que o grupo tinha mais intimidade ou vivência:

conversamos mais um pouco sobre como é morar em Brasília de Fora, passamos aos pontos positivos, e os adolescentes tiveram mais dificuldades de falar sobre essa parte. Vejo o mapa da região administrativa colado na parede da UAMA e peço que cada adolescente se levante e mostre a parte da cidade em que mora. Os adolescentes demonstram interesse na proposta, todos apontam as quadras onde residem. Eles começam a perceber que muitos moram em regiões próximas, descobrem amigos e lugares que frequentam em comum e também começam a perguntar: “você conhece o fulano?” Em seguida, peço que eles localizem outros pontos no mapa, como a UAMA. João afirma que o lugar onde fica a unidade é local de “maior guerra” da região e todos concordam. Após se perguntarem sobre seus endereços, eles descobrem que ninguém do grupo morava nas proximidades, ou seja, residiam a quilômetros da UAMA. Eles também contam sobre a localidade X, que é outro ponto crítico de Brasília de Fora. Maria e Kaio confirmam essa ideia e afirmam que moram por lá. A garota me conta que Kaio é da sua “quebrada” e que ele já andou com seu grupo de amigos e amigas. Insisto no tema dos pontos positivos, pergunto onde ficam os córregos e cachoeiras que foram exibidos na reportagem que assistimos no começo do encontro. Os adolescentes mostram no mapa e citam vários desses locais. Assim como no encontro anterior, resistem a reconhecer ali qualidades e voltam a mencionar esses

pontos como lugar de consumo e venda de drogas. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 3, 2 de fevereiro de 2016)

Na passagem acima, pode ser percebida certa insistência de minha parte em trazer para a discussão os pontos que poderiam ser valorizados e as potencialidades de um território que, para os adolescentes, soava estranho e desconhecido. Produzir esse deslocamento numa significação aparentemente cristalizada entre os jovens constituía-se como ponto essencial da intervenção. Isso porque uma das premissas deste trabalho é a perspectiva do grupo como dispositivo que tem o potencial de despertar processos de problematização, experimentação de novas atitudes ético-estético-políticas, produção de relações alteritárias e outros modos de constituição subjetiva decorrentes disso. Daí a importância de *utilizar o espaço do grupo para problematizar as relações dos jovens com seus territórios*, que, em sentido último, também é uma problematização da própria constituição subjetiva do jovem naquele lugar.

É nítida a facilidade dos jovens em falar do território vivido, sobre o qual sobressaíam significações que o associavam a aspectos como violência, guerra, consumo e venda de drogas. Tais aspectos constituem historicamente os processos de estigmatização de lugares e atores sociais das margens urbanas, contribuindo para a frequente associação entre pobreza, criminalidade e risco/periculosidade (Coimbra, 2001; Passetti, 2003). Nessa conjuntura, minha questão para os participantes concentrava-se em provocá-los a refletir: podemos pensar em algo além disso?

A relação dos participantes com seu território é o que queremos expressar quando situamos a díade *eu-território conhecido e desconhecido*. Apesar de retomarmos, em diversos momentos da conversa, a pergunta sobre quais seriam os aspectos percebidos pelos adolescentes como positivos na região, não conseguimos, naquele momento, chegar a uma resposta coletiva. Revelava-se, como objeto de interesse do grupo, o debate sobre o território

conhecido e transitado, aquele que se distribuía entre as quadras e os pontos experimentados cotidianamente pelos participantes.

Em comparação ao todo do DF, a região administrativa de Brasília de Fora, curiosamente, parecia apresentar-se para os jovens como uma referência, um espaço que proporcionava certa segurança, apesar de frequentemente reconhecido pelas situações de vulnerabilidade socioeconômica vivida pela população e pelo alto índice de violência. Almeida (2013) afirma que essa relação de proximidade e pertença a um território é revelada na forma como muitas vezes se nomeiam algumas de suas partes, como *meu pedaço* ou *minha quebrada*.

Essas apropriações territoriais pareciam mediar a relação dos adolescentes com as estruturas de poder que compõem a região. A quebrada, portanto, poderia explicitar, naquela situação, as relações de vínculo e pertencimento dos adolescentes com o território, ainda que este seja alvo precípua de estigmatizações e desqualificações sociais. Nesse sentido, Magnani (2003, p. 116) aponta que o núcleo eleito como *minha quebrada* apresenta um contorno nítido, embora suas bordas territoriais sejam fluidas: “o termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociedade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais”.

O assunto das *quebradas* e das histórias vividas ali constituiu-se, então, como mais um dos elementos que atuou na produção do plano comum do grupo. No debate estabelecido naquele terceiro dia, merece atenção o conflito de interesses que se formou entre a discussão sobre aquilo que era familiar e conhecido aos participantes e aquilo que eu trazia como novidade. Quer dizer, permanecer no diálogo sobre histórias de violência, crimes, guerras e dificuldades experienciadas na quebrada ou abordar alternativas de observar e se relacionar com aquele território.

Tal tensionamento se une a uma reflexão fundamental que encerra este primeiro bloco temático, tal como aponta Furtado e Zanella (2007) ao indagar que condições as juventudes possuem, sobretudo aquelas que se inserem em uma realidade periférica de contextos urbanos contemporâneos, para fazer outra leitura dos objetos e das imagens saturadas do cotidiano. A autora traz, portanto, ao centro da discussão a necessidade de considerar as condições oferecidas aos jovens para que novas relações estéticas possam objetivar-se em suas vivências cotidianas.

Sem a pretensão de apagar todo um conjunto de fenômenos que opera nessa teia de relações mantidas pelos adolescentes com seu território, ressaltam-se algumas condições que pudemos oferecer, nesta pesquisa-intervenção, para disparar outros modos de compreender Brasília de Fora. Os suportes oferecidos passaram por oportunizar, aos participantes, o contato com outras formas de existência e resistência juvenis e outros sentidos para as inúmeras imagens territoriais que poderiam ser criadas, por meio da inserção de atores que mediaram a produção dessas possibilidades estéticas no grupo.

Para Zanella et al. (2012), modos transitórios e fugazes de se relacionar com os outros e com os territórios se intensificaram nas últimas décadas. Em meio a essas mudanças, os corpos transitam, reinventam-se, desenham mapas alternativos para deixar seus rastros de existência que insistem em resistir. São rastros descontínuos, que ora se rendem, ora transgridem e pulverizam-se em modos de contestação de certo padrão adaptativo dos corpos nos lugares, que nem sempre são percebidos como formas de apropriação e movimentos de subjetivação do espaço material em território vivido.

Nessa direção, interessou-me debater com os adolescentes quais seriam suas formas de apropriação daquele território; como eles resistem e como essas resistências podem ser refletidas, dialogadas e ressignificadas. Em meio a tais questionamentos e por verificar a necessidade de maior sensibilização dos adolescentes a suas relações e modos de atuação no

território, partimos para novos direcionamentos no grupo. O objetivo era gerar tensionamentos no discurso que se construía sobre Brasília de Fora e provocar os jovens a pensar sobre as intervenções possíveis naquela realidade que eles me apresentavam. Essa abordagem é tema do próximo bloco temático.

Bloco temático 2: Eu, agente de transformação da minha vida e ator social

Tem-se que estar atento e perceber que, apesar das políticas oficiais e oficiosas, há por parte dos segmentos subalternizados, em especial de seus jovens, resistências e lutas. Eles teimam em continuar existindo, apesar de tudo; suas resistências se fazem cotidianamente, muitas vezes, percebidas como fragmentadas, fora dos padrões reconhecidos como organizados e até mesmo como condutas anti-sociais, delituosas e, por isso, “perigosas”.

(Coimbra & Nascimento, 2005, p. 350)

O grupo produzia e revelava suas peculiaridades, seus fluxos, suas preferências e suas necessidades a cada encontro. Os adolescentes, aos poucos, expressavam-se mais, faziam brincadeiras, chamavam-se por apelidos, falavam de suas histórias de vida, emitiam opiniões mais tranquilamente e participavam de maneira mais solta das discussões.

Em função dos debates e questionamentos acerca das potencialidades do território, convidamos representantes de um projeto de TV comunitária, elaborado e conduzido por jovens de uma escola local, para um momento de diálogo acerca desse trabalho com os adolescentes da PSC. O objetivo de tal atividade foi apresentar ao grupo uma ação empreendida por jovens, residentes daquela mesma região administrativa, que se diferenciava das ações comumente repercutidas nas matérias jornalísticas sobre as juventudes e os pontos periféricos do DF. Naquele dia, recebemos Thais e Nino (nomes

fictícios), ambos com 21 anos, jovens profissionais que construíram a TV Reflexo Digital e ainda colaboram com ela.¹⁵

Por conta de um atraso dos convidados, propus que realizássemos uma atividade enquanto aguardávamos a chegada deles. Tal proposta não estava prevista e surgiu em razão da necessidade de respeitar o acordo de horários de início e término dos trabalhos que fora estabelecido com o grupo, que por sua parte também vinha cumprindo o combinado. Segue um relato desse momento inicial:

começo o encontro com os adolescentes apresentando a programação prevista para aquela manhã. Aviso que receberíamos a visita de algumas pessoas que trabalhavam em uma TV de Brasília de Fora. Enquanto elas não chegam, proponho que escutemos e façamos a discussão de uma música, “Levanta e anda”, do rapper Emicida. Distribuo a letra impressa aos adolescentes e peço que acompanhem a leitura conforme a execução da música. Em seguida, pergunto o que acharam e se já conheciam aquela canção. Após algum silêncio, Helena comenta que detestou a música, que achou chata e não viu nenhuma graça. Os outros adolescentes demonstram concordar com ela. Pergunto se, apesar de considerarem “chata”, havia algum ponto na letra que lhes chamasse atenção. Insisto em problematizar o conteúdo da música, cuja temática aborda sonhos, dificuldades, fracassos e conquistas. Releio em voz alta um trecho da canção: “Irmão, você não percebeu/Que você é o único representante/Do seu sonho na face da Terra?/Se isso não fizer você correr, chapa/ Eu não sei o que vai”. Após a leitura, pergunto se eles já pararam pra pensar no que estarão fazendo daqui a cinco anos, por exemplo. Davi fala que não tem como adivinhar o que acontecerá. Digo que

¹⁵ A TV Reflexo Digital tem como objetivo principal ser um espaço virtual para produzir e compartilhar notícias produzidas por jovens, alunos e ex-alunos de um centro de ensino médio de Brasília de Fora. A TV é uma iniciativa colaborativa que conta com o apoio de alguns professores da escola e de profissionais do ramo do audiovisual do DF. O grupo trabalha na inter-relação dos conhecimentos de educação e comunicação e aposta na interação dos jovens com as mídias digitais.

não se trata de adivinhação, mas sim de um plano, e pergunto se eles já fizeram esse tipo de plano. Kaio fala que só Deus poderá saber o que vai lhe acontecer, que ele não sabe se estará vivo, preso ou em liberdade. Todos demonstram concordar com a ideia de que Deus controla seus futuros e que não dá para prever. Seguimos o debate e pergunto se só seria possível a morte ou a prisão, ou se eles vislumbrariam outras opções para suas vidas. Helena fala: “quero ser juíza pra soltar os bandidos”. O diálogo com os adolescentes toma então outros rumos. Em virtude da fala de Helena, questiono a ideia trazida pela adolescente de “soltar bandidos” e abordamos a ideia de Justiça e responsabilização. Questiono quais seriam as consequências da prática de infrações e crimes, e os adolescentes citam exemplos de conhecidos seus que estão presos ou que se deram mal nessa trajetória. Recupero o debate sobre sonhos e projeto de vida e encerro aquele momento inicial de diálogo falando que receberíamos alguns jovens que sonharam, conquistaram algumas coisas e continuavam em busca de seus interesses. Apresento os jovens Nino e Thais, da TV Digital, e passo a palavra para que ele e ela apresentem o projeto. Nino conta a história de como criaram a TV e mostra alguns trabalhos que já realizaram. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 4, 4 de fevereiro de 2016)

Ao assumir o panorama de diversidade que caracteriza as juventudes na contemporaneidade, tal como apontado em capítulo anterior, levamos em conta que os projetos de vida desses jovens, longe de naturais e inerentes aos sujeitos, são elaborações realizadas em função de experiências socioculturais, vivências e interações interpretadas, devendo ser, portanto, sempre contextualizados. Nesta tese, projeto de vida significa

um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um marco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um *campo de possibilidades* dado pelo

contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências [grifo meu]. (Leão, Dayrell, & Reis, 2011, p. 1072)

A noção sugerida pelos autores sobre o *campo de possibilidades* de cada jovem é essencial na construção das análises neste bloco temático. Tal conceituação permite refletir acerca do diálogo estabelecido com os participantes desta investigação no momento em que os questionei sobre seus sonhos, seus objetivos e suas metas para os próximos cinco anos. Essa ideia de horizonte possível, situado no plano concreto dos modos de vida, convida-nos a pensar que um projeto, como um conjunto de expectativas, desejos e aspirações, está sempre situado temporal e espacialmente. Nesse sentido, “o que a noção de projeto de vida procura é dar conta da margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade” (Maia & Mancebo, 2010, p. 382).

No caso dos participantes desta pesquisa, há que comentar essa tal margem relativa de escolha e, portanto, mencionar os desafios da construção de projetos de vida em meio a um reduzido leque de oportunidades formativas e profissionais que possuem as populações inseridas em contextos de pobreza, violação de direitos e exclusão. De modo mais específico, a imersão em trajetórias marcadas pelo envolvimento com atos infracionais tem relação com a resposta dos participantes de que não sabem o que poderá acontecer quando indagados sobre seu futuro. Tal como os jovens afirmam na passagem anterior, a possibilidade da morte e da prisão são horizontes prováveis a quem se lança nesse tipo de trajetória.

Conforme argumentado em uma série de produções acadêmicas sobre os mecanismos de criminalização da juventude pobre (Coimbra & Nascimento, 2005; Malaguti, 2003; Sales, 2012; Wacquant, 2001; Zamora, 2008), esses adolescentes são (des)subjetivados como “matáveis”, indignos de vida, descartáveis. Tais qualificações participam da construção de uma ideia que parece clara para eles e para o imaginário social: a da violência, morte ou prisão como destinos inexoráveis. Nessa direção, a relação dos participantes com o futuro e o

presente é efeito desses modos de constituição subjetiva de caráter normalizante e de suas políticas de assujeitamento, que passam pela criminalização, pela segregação e pelo silenciamento desses segmentos sociais.

Em outra passagem, já no quinto encontro, quando trabalhamos com a seleção de anúncios de emprego e estágio nos classificados dos jornais impressos, a questão do campo de possibilidades foi trazida pelos jovens de modo questionador, inclusive, da própria atividade que se desenvolvia ali:

Pesquisadora: *Alguém aqui já trabalhou antes?*

Jaquisson: *Eu já trabalhei de ajudante de pintor.*

Guilherme: *Eu já trabalhei de menor aprendiz lá no aeroporto.*

Pesquisadora: *E esse estágio foi legal?*

Guilherme: *Foi nada!*

T1:¹⁶ *E quem está a fim de trabalhar?*

Jaquissom: *Todo mundo.*

T1: *Não, todo mundo não. O que vocês acham? Todo mundo quer trabalhar aqui?*

Heitor: *Eu quero!*

T1: *Mas quando eu pergunto se quer trabalhar, eu tô perguntando se está procurando trabalho agora, entendeu?*

Kaio: *Mas cadê esse trabalho, moça?*

João: *Não tem nenhum emprego aqui que me interesse.*

T1: *Procura mais. É pra procurar com vontade de trabalhar!*

Kaio: *Aqui no meu [jornal] só tem emprego de doméstico.*

João: *Sou formado, tem emprego pra mim não! (ironia)*

¹⁶ Três técnicos da UAMA – um(a) pedagogo(a), um(a) assistente social e um(a) psicólogo(a), que ocupam o cargo de especialistas socioeducativos – participaram eventualmente de alguns momentos do grupo de PSC. Eles fizeram intervenções em certos diálogos apresentados na tese, sendo nomeados por T1, T2, T3.

Pesquisadora: *E você acha que quem é formado não procura emprego aí? Procura sim!*

T2: *E aí? O que vocês acharam?*

Guilherme: *Nada! Aqui no meu jornal só tem emprego pra quem tem estudo.*

T2: *E o que tá difícil então?*

Guilherme: *É que nós não temos estudo. Nós não vamos arrumar nada!*

T1: *E quem achou alguma coisa? Jaquissom, você achou alguma coisa aí?*

Jaquissom: *Achei. Estágio em Direito.*

Pesquisadora: *Mas esse do Direito é pra quem é formado em direito, né?*

Do trecho, depreende-se um dilema vivenciado pelos adolescentes: de um lado, oportunidades de trabalho que estão acessíveis ao perfil formativo deles, mas não despertam interesse: “não tem nenhum emprego aqui que me interesse”, ou “só tem emprego de doméstico”; de outro lado, vagas que exigem um nível de escolaridade e profissionalização inacessível aos adolescentes naquele momento, mas que lhes chamam atenção – “só tem emprego pra quem tem estudo. [...] Nós não temos estudo. Nós não vamos arrumar nada!” –, ou ainda o estágio em Direito encontrado por Jaquissom.

Nem todos os jovens têm a possibilidade de projetar seus sonhos, suas vontades e esperanças na elaboração de planos, ao mesmo tempo, concretos, socialmente aceitos, valorizados, que incluam atividades laborais bem remuneradas e interessantes para suas vidas. Podem investir nisso aqueles jovens que têm ferramentas materiais e simbólicas para pensar e projetar seu futuro em meio a um amplo rol de opções pessoais e profissionais. Há uma parcela da juventude que está aquém dessas possibilidades e tem suas chances de escolha limitadas. Dessa forma, “são configuradas pelo menos duas juventudes: uma que se prepara para o mundo adulto por meio da educação e ensino e outra que já faz parte da classe

de trabalhadores, que nem é vista como jovem” (Loureiro & Moulin, 2015, p. 74), ou que é impossibilitada de assumir suas preferências e direcionada a não manifestar seus interesses.

São formas sutis de negação dessa expressão de vontades, a exemplo da fala da técnica que retruca o comentário do adolescente, quando este afirma que não encontrou vagas que lhe interessassem: “procura mais. É pra procurar com vontade de trabalhar!”. É como se a necessidade de trabalhar, combinada com o elemento da escassez de ofertas laborais, impelisse o jovem a deixar de lado seus gostos, seus interesses e suas aspirações pessoais, ou como se o fracasso profissional do jovem decorresse de sua pouca vontade, ou pouco esforço na procura. Ao se reverenciar e reafirmar a figura do “self made man, atribuímos sucessos e fracassos a um ser individual que triunfa ou falha, sempre por sua própria conta. As trajetórias pessoais se apresentam como imperativamente particulares, sem colocar em cena o que existe de coletivo em cada enunciação” (Bocco, 2006, s/p).

Nesse caso, é interessante perceber como o grupo também pode ser um dispositivo de captura e ajustamentos, embora se argumente, neste estudo, em favor de seu potencial de atuar na desindividualização e na expansão de territórios existenciais. Ocorre que o grupo não é entendido como uma entidade emancipatória incondicional, que se sustenta a despeito dos modos de participação ou das mediações produzidas pelas pessoas que o coordenam. Por tratar-se de uma experiência situada histórica e culturalmente, o grupo, em parte, é fruto de relações tecidas no cotidiano e, ao mesmo tempo, traz para a experiência presente vários aspectos da sociedade, expressos nas contradições que emergem em seu interior (Martin-Baró, 1989; Lane, 1984). Como conjunto de interações verbais marcadas pelas influências sociais presentes nos discursos dos interlocutores, o grupo, na sua singularidade, “expressa múltiplas determinações e as contradições presentes no capitalismo” (Martins, 2003, p. 203).

Coerente com essa perspectiva, a proposta de grupo com a qual se trabalha nesta tese considera as inúmeras circunstâncias que operam na elaboração de projetos de vida pessoais e

propõe que sejam analisados os campos de possibilidades das juventudes para o planejamento de atuações no coletivo. Se questionamos que bases eles têm para transformar o curso de suas trajetórias de vida, é necessário indagar, do mesmo modo, que condições possuem pra influir nos rumos da sociedade. Esse tipo de atenção é crucial para não cairmos em uma dualidade argumentativa entre liberdades individuais amplas *versus* determinismos sociais aniquiladores de resistências.

Pensar por meio de tais extremos pouco contribui para o entendimento da complexa trama de fatores envolvidos nas escolhas pessoais, projeções futuras e possibilidades de atuação juvenil. Por isso, quando falamos da juventude e das expectativas de vida que elaboram, é fundamental ponderar sobre as condições estruturais e conjunturais que estão postas na construção de trajetórias pessoais para não cairmos na tentação de assumir o discurso neoliberal que responsabiliza exclusivamente o sujeito pelo seu destino, “levantando bandeiras do tipo ‘basta querer que você vai conseguir’. Ou, em outro extremo, para não adotarmos uma posição pessimista e determinista do tipo ‘tem jeito não, quem nasceu para ser mula nunca chegará a cangalha’” (Alves & Dayrell, 2015, p. 380).

Na mesma lógica, quando entramos na esfera da atuação do jovem no coletivo, há o risco de incorrer em semelhante dualidade, ao atribuir-lhe, por um lado, o papel de protagonista heroico de todas as mudanças sociais de que um território, uma cidade ou um país necessitam. Ou, por outro lado, ao não reconhecermos qualquer potência de ação nesses sujeitos e tampouco nos agrupamentos que constroem.

No campo do atendimento socioeducativo, as dualidades referidas traduzem-se no risco de conferirmos toda a responsabilidade da construção e execução dos projetos de vida e PIAs ao adolescente em cumprimento de medida. Em outro extremo, é possível encarmos esse jovem como alguém incapaz de refletir sobre as consequências de suas ações, assumir responsabilidades, traçar metas e tomar decisões em meio às realidades difíceis.

Essas posições estão vinculadas, respectivamente, aos paradigmas repressor e tutelar discutidos nos capítulos de revisão de literatura. Esse tipo de visão ora desconsidera que as condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista podem comprometer a elaboração dos projetos individuais e que nem sempre basta querer romper com a trajetória infracional; ora desacredita as potências subjetivas e rotas de enfrentamento produzidas por muitos desses jovens.

As condições vividas pelos adolescentes em contexto infracional podem produzir efeitos perversos, dificultar que construam objetivos individuais e coletivos e comprometer o próprio desenvolvimento pessoal, em razão das desigualdades de condições e oportunidades e por não proporcionar a todos o mesmo ponto de partida. Contudo, há que pensar nos mecanismos, ainda que sutis, de resistência a tais condições para não incorrerem em uma visão fatalista dos jovens inseridos nessas realidades excludentes. Trata-se de uma equação não tão simples de solucionar: considerar as bases materiais de existência sem apagar a dimensão da subjetividade que inventa, se movimenta e resiste, ainda que no nível das microrrelações.

Acerca desses microenfrentamentos, dessas insubordinações aos modos serializados de existência (Guattari & Rolnik, 1996) e dessa tentativa de imprimir processos de singularização subjetiva, ressalta-se a seguinte passagem, ainda referente ao quinto encontro:

T1: *E algum de vocês já teve alguma proposta de trabalho?*

Helena: *Eu tive. Uma vez eu fui trabalhar, mas fui feita de escrava. Eu fui pra ser auxiliar de gastronomia no restaurante de uma universidade, mas só que, cheguei lá, eu tinha que atender todos os estudantes. Tinha que atender seis mil estudantes por dia.*

T1: *É... mas era auxiliar de gastronomia, né? Não era pra fazer isso mesmo?*

Helena: *Não, isso aí era serviço de auxiliar de balconista.*

Guilherme: *E quanto ganhava?*

Helena: *Trezentos e pouco, meu filho, tirando os descontos. Tinha mês que descontava mais de 25 reais. O que sobrava não dava pra comprar nem um tênis pro meu filho. Não, meu filho! Tive que sair, não sou escrava!*

Helena parece trazer em sua história de inserção profissional um episódio de enfrentamento às condições de assujeitamento a que, muitas vezes, trabalhadores, especialmente aqueles com pouco acesso à formação, são submetidos. Esse tipo de relação empregatícia assimétrica e precarizada é intensificada quando se é jovem e se assume a primeira oportunidade de emprego ou estágio – um tipo de trabalho que deve ser encarado pelo jovem como uma benesse, já que ele não possui experiência e não será aceito em outros empregos com facilidade.

Lachtim e Soares (2011) contextualizam bem essa situação quando comentam que o atual modelo de organização do trabalho exige um trabalhador polivalente, capaz de desempenhar diferentes tarefas. Para tanto, difunde-se o ideário de que, quanto maior a qualificação, melhor para o profissional, de forma que os trabalhadores não se tornem obsoletos e descartáveis para a empresa. “Para quem está prestes a ingressar no mercado de trabalho, como é o caso dos jovens, este esforço em se qualificar seria recompensado por uma vaga ou mesmo uma ascensão a curto prazo”, desde que o trabalhador realize um grande esforço individual e tenha muita dedicação (Lachtim & Soares, 2011, p. 286).

Como citado, Brasília de Fora não oferece um espectro amplo de acesso a políticas públicas, ou mesmo ações não governamentais, de capacitação para o mundo do trabalho. Além disso, a trajetória de cada participante, via de regra, marcada por envolvimento com a prática infracional, consumo abusivo de drogas ilícitas, processos de escolarização descontínuos e defasagem entre idade e série escolar, constitui-se como mais um obstáculo a sua inserção profissional. E como lidar com tais limitações?

É o que nos conta José, egresso do sistema socioeducativo. Ele participou dos debates sobre inserção profissional ocorridos no quinto encontro do grupo e, ao final da atividade, trouxe alguns relatos de sua experiência de vida. José revelou aos adolescentes algumas estratégias, que ele entende como alternativas, para burlar as circunstâncias que alimentam processos de exclusão:

Helena: *Mas não tem que ter certificado [de experiência profissional] pra colocar no currículo?*

T1: *Não, você pode colocar todas as atividades e as experiências que vocês já tiveram. Você pode já ter trabalhado com sua mãe, ou ter feito um trabalho voluntário na igreja. Tudo isso é experiência.*

Pesquisadora: *A única coisa que você não pode é mentir. Inventar que fez algo que você nunca fez.*

José: *Você pode omitir. Por exemplo, você não vai dizer que já roubou, que já traficou, tudo isso é experiência também, mas você não vai dizer.*

Todos: Risos.

José: *Quando você vai numa entrevista de emprego, você cruza logo os braços, que é pra você não fazer aqueles movimentos [José gesticula e faz movimentos com os braços], porque o cara já se toca que você é da vida louca.*

[Risos]

José: *Claro, gente, vocês têm que ficar ligados em tudo isso, os caras tão observando tudo.*

Helena: *Não, mas quando eu fui pra minha primeira entrevista eu fiquei tão nervosa, eu só ficava tremendo as pernas, e mesmo assim eu passei.*

Pesquisadora: *Não, ficar nervoso faz parte, você fica nervoso mesmo nessas horas.*

José: Exatamente, mas não tô falando disso. Por exemplo, se te perguntarem se você tem experiência, é só você dizer, olha, eu nunca trabalhei, mas se o senhor me der essa oportunidade, eu não vou decepcionar. Eu sou esforçado e tô aqui pra aprender.

Em um primeiro ensaio analítico do trecho, pode-se depreender que o jovem nos fala de formas subjetivas e comportamentais de ajustamento às exigências do mercado profissional, ou um modo de enquadrar-se ao perfil de *jovem virtuoso* (Coimbra & Nascimento, 2003). Entretanto, quando se leva em consideração o panorama do jogo de forças, poderes e contrapoderes em que estão imersos os adolescentes que vivenciam condições semelhantes à de José, ou, se considerarmos que metade das mortes de adolescentes de 16 e 17 tem como causa o homicídio (Waiselfisz, 2015), chega-se a ponderar que as estratégias sugeridas por ele se constituem, também, como modos de sobrevivência.

Essa realidade letal contribui para que esses jovens encontrem mais dificuldades em elaborar planos, já que, segundo Kaio, “só Deus poderá saber o que vai lhe acontecer, que ele não sabe se estará vivo”. É para esses processos de exclusão, que corroboram para que os jovens sequer se sintam capazes de tentar ocupar postos formais de trabalho, que o discurso de José parece responder, sinalizando estratégias de resistência e sobrevivência.

Calvo (2001) levanta uma indagação interessante nessa direção quando questiona o que se pode fazer com o solo material das estruturas assentadas no princípio da realidade, em contrapartida ao que se deve fazer em meio a um teto cultural de normas, crenças institucionais e pressões sociais. Pais (2015) aprofunda esse questionamento ao afirmar que o solo material e o teto cultural forjam um campo de dilemas, ao passo que também medeiam a emergência de um conjunto de estratégias para lidar tanto com os determinismos da infraestrutura quanto com os controles normativos exercidos pela superestrutura.

Sob esse prisma, o que José apresenta aos participantes do grupo pode também ser reconhecido como mapas alternativos, rotas de fuga diante da lógica de segregação entre os

jovens que podem ou não ser inseridos no mundo do trabalho. É fundamental ter em conta que “resistências se configuram e se entrecruzam nos ramos capilares, nos atos que se repetem e se inovam no cotidiano e, muitas vezes, a partir das práticas ordinárias. [...]. Nem sempre resistência se nomeia como resistência” (Zanella et al., 2012, p. 258). Tais ações, contudo, não deixam de desafiar e transgredir modos instituídos e legitimados de selecionar os trabalhadores por uma suposta conduta moral. No caso de José, resistir é tomar para si um lugar social que pode lhe ser negado em virtude de suas condutas no passado, ou mesmo pelo lugar que ele ocupa no presente.

É importante refletir também que os jovens não são passivos na dinâmica de relações de poder em que estão inseridos; eles tecem suas estratégias para exercer alguma ação sobre a realidade sentida e significada. Para isso, podem jogar também com as expectativas que eles descobrem que são criadas em torno de uma pessoa em busca de emprego. Nesse caso, performatizam, dão visibilidade ao que, na cena enunciativa, pode ser positivo, invisibilizando e silenciando elementos presumivelmente avaliados de forma negativa. Para esses jovens, resistir, em primeiro lugar, é manter-se vivo, o que lhes exige criar e se reinventar dentro do campo concreto de possibilidades.

Na epígrafe que abre esta seção, Coimbra e Nascimento (2005) chamam atenção para a necessidade de um olhar mais apurado com relação ao que nomeamos como lutas e resistência das juventudes. Na ótica das autoras, os jovens “teimam em continuar existindo” em um cenário de ampliação do Estado punitivista, que atinge de modo ainda mais cruel a juventude pobre e negra e que se expressa, por exemplo, por projetos de lei que propõem a diminuição da maioria penal e pelo aumento das estatísticas de encarceramento juvenil.

Nessa direção, tratar das resistências no contemporâneo consiste em tentar captar lutas muitas vezes ensurdecidas pelas forças do controle e da disciplina. São resistências por vezes estranhas, que “em um primeiro olhar não nos parece romper com alguma lógica, mas que,

com alguma delicadeza, podemos perceber que têm entranhado e desequilibrado as forças que tentam capturar a vida a todo instante” (Lacaz, 2012, p. 46).

Para Pais (2015, p. 310), alguns jovens inscrevem-se em zonas de vulnerabilidade em relação às quais “os impasses do presente tornam o futuro ausente”. Nesses casos, é necessário levar em consideração o conflito que se estabelece entre as pressões para um ajustamento normativo, as condições materiais de vida e a dimensão do desejo. Tal como sistematiza o autor, alguns jovens querem (princípio do desejo), mas não podem (princípio da realidade) cumprir com aquilo que é esperado socialmente para uma trajetória juvenil devidamente ajustada, então referem-se ao futuro em termos condicionais – como quando Kaio menciona que não tem como adivinhar o que acontecerá, pois não sabe se estará preso ou morto, e eu respondo que “não se trata de adivinhação, mas sim de um plano”.

Na leitura de Vicentin (2005, 2011), esses jovens desenvolvem uma estratégia singular de subjetivação: o hiper-realismo, ideia que, à primeira vista, se apresenta atrelada a uma “dimensão mortífera (como quem diz que o presente do futuro é a morte), mas que revela uma capacidade de levar a vida a uma radicalidade” (2011, p. 102). O que está em jogo não é um empreendimento suicida ou letal, mas “uma paradoxal combinação de vida e morte, de utopia e limite, de projeto e finitude, uma forma vital de recomposição do sentido da existência” (Vicentin, 2011, p. 102). Como descreve Pais,

entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia a dia, ter dinheiro para os gastos do cotidiano – pouco importa de onde vem o dinheiro, se de ganchos, biscates ou de mesadas – todo o resto cai no reino da incerteza. (2015, p. 309-310)

Tais características, relacionadas ao imediatismo, aos planos de curto prazo, às incertezas e às expectativas hiper-realistas com relação ao futuro, podem ser mais bem visualizadas na seguinte passagem:

José: *Eu sei que a gente, quando entra nessa vida aí, os pratos são muito atraentes. É mulher, é dinheiro, é homem, pra quem gosta, né. São os pratos, né?! E quando você olha, tem que estudar, tem que trabalhar pra poder ter um futuro melhor, e o crime dá uma volta, né? Tu pode ter uma Mitsubishi, Eclipse, um Corolla, um Civic vendendo droga, enquanto alguém que trabalha sabe que vai ter que trabalhar bons anos pra ter um Corolla, porque custa 100 mil reais o carro. Então tem algumas coisas que o crime te oferece, porém, é mentira! Por exemplo: “primeiro te darão um oitão e umas paradas/Pra vender na esquina e viciar a molecada...” [grupo começa a cantar com José]*

Todos: *“Depois darão casa, carro com piscina e pá/Depois o Diabo vem na porta te chamar...”*

Kaio: *Vida assassina* [nome da música).

José: *É... eles me deram um oitão, as parada, aí eu vendi, viciei a molecada. Mas eu nunca tive casa, carro com piscina e pá. Alguém aqui tem? Se tiver, me diga que eu volto pro crime. É uma matemática. O cara tá dizendo que eu vou ter isso aqui, vou somar e vou ver o resultado. O que eu tenho hoje? Tu tá sem dinheiro, não estudou.*

Guilherme: *Tá quebrado.*

José: *Tá quebrado, tem que ficar pedindo cigarro pro tio da rua. [...] Porque o crime é uma escada pra baixo, não é uma escada que você sobe, é uma escada que você desce e depois, pra você voltar, você vai ter que subir todos os degraus sozinho, pra chegar no patamar que tá a sociedade, pra depois ainda dar uma correria cabulosa*

pra poder se levantar estudando. Quando eu saí do CAJE¹⁷, eu tinha uma coisa na mente, “agora eu vou ter que me levantar”.

(Encontro 5, 12 de fevereiro de 2016)

É interessante perceber o movimento de ressignificações relatados por José, ao contar como pensava e agia, o que esperava para sua vida, o que de fato lhe aconteceu e o modo como ele atribuiu significados a sua vivência. O jovem nos fala desse processo de sedução para o trabalho com o tráfico de drogas e posterior decepção com os frutos que conquistou. Para Marques (2015, p. 200), “a ilusão de conseguir ‘dinheiro fácil’ e rápido, associado ao poder propiciado pela posse de drogas, armas e status pelo pertencimento ao território do crime”, desenvolve na criança e no adolescente a construção mitificada de sucesso financeiro e pessoal que só se realiza por meio de contexto violento.

Tal qual a introdução dos jovens da TV Digital, a presença de José no grupo teve o objetivo de oferecer aos participantes mais um relato de experiência, que demarcava uma ampliação no universo de possibilidades para as trajetórias juvenis em meio às adversidades. Ambas as participações promoveram interlocuções críticas e problematizadoras de discursos instituídos – e muitas vezes reproduzidos pelos próprios participantes –, que os reduziam à condição de adolescentes infratores invariavelmente. Nessa circunstância, por atuar como “máquina de decomposição de verdades, de concepções tomadas como naturais, o grupo pode acionar confrontos entre expressões do modo-indivíduo vigente. [...] O grupo dispara desconstruções dos territórios enclausurantes da subjetividade” (Barros, 2007, p. 325).

O quinto encontro foi encerrado com o relato de José sobre o trabalho que ele executa atualmente, de maneira esporádica e voluntária, nas unidades de atendimento socioeducativo do DF, com rodas de conversa e palestras sobre sua história de vida. O jovem ressaltou seu

¹⁷ Centro de Atendimento Juvenil Especializado. Unidade de execução de medida de internação, desativada em 2013.

desejo de ajudar pessoas que se encontravam em condições semelhantes à que ele experimentou, como uma das metas que ele traçava para sua vida. Nas suas intervenções no grupo, José trouxe elementos para que os adolescentes refletissem sobre projeto de vida, aliando objetivos que diziam respeito aos campos profissionais, afetivos e familiares, bem como à participação social, por meio da atuação no sistema socioeducativo do DF.

Como sinalizam Alves e Dayrell (2015), a dimensão profissional acaba tomando um lugar privilegiado nas discussões sobre projeto de vida, sem que sejam abordados outros aspectos. Para os autores, falar em projeto de vida não pode se limitar a falar em escolha profissional, já que a vida não se resume a trabalho: “falar em projetos de vida é mais amplo, porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (p. 377).

Diante dos desdobramentos que o grupo vinha experimentando – a inserção de jovens mediadores de problematizações acerca de novas possibilidades de trajetórias de vida e do direcionamento para um debate mais complexo sobre projetos de vida que contemplassem, inclusive, a dimensão do papel de cada adolescente na coletividade –, foi introduzido um terceiro convidado ao grupo. Tratou-se de um jovem – também egresso da política de acolhimento institucional da Assistência Social, bem como das unidades de atendimento socioeducativo – que trabalhava como rapper no DF. Ele foi convidado para atuar como oficinairo em três encontros que tinham o movimento hip-hop¹⁸ como mote central, com o intuito de suscitar provocações acerca dos potenciais de agentividade de cada adolescente.

A ideia de abordar o movimento hip-hop foi se desenhando ao longo dos encontros anteriores. Como já vimos, as músicas de rap fizeram-se presentes em vários momentos em

¹⁸ Movimento cultural que ganhou expressividade a partir dos anos 80 e abrange diversas manifestações artísticas que se popularizaram como “arte de rua”, especialmente a dança break, o grafite como expressão gráfica e o rap como estilo musical (Silva & Silva, 2008).

que estivemos reunidos, ora como pano de fundo das atividades manuais, ora como letra que emergia, era recitada e comentada nos debates do grupo – vide a última passagem, em que José recita a letra da música “Vida assassina” e os adolescentes o acompanham na canção.

Para Silva e Silva (2008, p. 137), “diversos raps abordam temas de ‘conscientização’ das periferias ao falar sobre o cotidiano de discriminação e de falta de oportunidades a que estão sujeitos a maioria dos jovens nascidos nos subúrbios ou nas favelas”. Em algumas músicas, também se produzem letras de conteúdos polêmicos, que tratam do uso e do tráfico de drogas, do cometimento de crimes ou da violência em geral. Com base na expressão desses temas, o movimento hip-hop passou a se configurar como um vetor de convergência para a contestação da ordem social e a inconformidade com as situações de opressão e os modos hegemônicos de subjetivação (Silva & Silva, 2008). É nesse contexto que passamos a nos interessar por discutir com os participantes estratégias de resistências individuais e coletivas, tendo o hip-hop como disparador.

No primeiro encontro dos adolescentes com o oficinairo (que chamaremos de MC¹⁹), no sétimo dia da PSC, houve um debate sobre o histórico do hip-hop, o significado das artes de rua que compõem o movimento e outros temas relacionados com o conteúdo das músicas. Na segunda oficina de hip-hop, os adolescentes assistiram ao longa-metragem de animação *Uma história de amor e fúria*, que trata, de modo lúdico, de algumas das histórias de lutas e enfrentamentos pela conquista de direitos no Brasil. Ao final do filme, MC trouxe várias reflexões ao grupo acerca desses conflitos e sua importância para que alcançássemos alguns avanços no país.

Os questionamentos e diálogos que se estabeleceram nessas duas oficinas iniciais foram muito importantes para sensibilizar os participantes acerca de pontos abordados por

¹⁹ Sigla que significa “mestre de cerimônias” no universo do hip-hop. Segundo Moreno e Almeida (2009, p. 132), no rap existem duas atividades: uma primeira, executada pelo MC, “consiste em recitar um texto de forma rápida e incisiva. A segunda, executada pelo DJ (disk-jockey), consiste em manusear o equipamento de som, produzindo a base musical para os rappers cantarem e os dançarinos de break dançarem”.

grande parte das letras de rap: lutas por justiça social, embates por transformações nas relações de poder, denúncias de opressão e provocações acerca de como cada um poderia se engajar nessas questões. Contudo, para efeitos de síntese e com vistas ao que se pretende abordar neste bloco temático, será visibilizado e discutido o terceiro e último dia dessas oficinas, quando se trabalhou o modo como são construídas as músicas de rap e se problematizaram alguns conteúdos presentes nas letras.

Nesse encontro, voltamos a conversar sobre os dilemas relacionados ao campo de possibilidades, chances e estratégias de sobrevivência e resistência dos jovens moradores de regiões periféricas. Vejamos um excerto da discussão:

Rapper convidada²⁰: *Mas aí esses corres [atos infracionais] que vocês fizeram valeu a pena? Rendeu grana, rendeu alguma coisa? O que é que rende?*

Todos: *Valeu!*

Jaquissom: *Na verdade, teria valido a pena só se depois do corre o cara tivesse ficado de boa.*

Leonardo: *Porque tudo que vem fácil, vai fácil, daqui a pouco tu num tem mais um real dentro do bolso.*

Diego: *Aí acaba e tem que caçar de novo.*

T2: *E a única forma é essa?*

Leonardo: *Não tem serviço hoje em dia pra menor. Não tem nada.*

Rapper convidada: *Não tem serviço?*

Leonardo: *Ter, tem, mas pra pegar, ave Maria!*

Pesquisadora: *Maria, você acha que tem serviço pra menor?*

[Maria balança a cabeça positivamente].

²⁰ MC convidou dois rappers para participar da terceira oficina de hip-hop: uma jovem e um jovem que compõem uma banda de rap do DF. Os dois aparecem nos diálogos transcritos como rapper convidada e rapper convidado.

Pesquisadora: *Tem, João?*

João: *Tem sim.*

Maria: *Claro que tem. Só procurar.*

Leonardo: *Basta procurar, né? [ironia] Mas até tu com conseguir, tu já foi preso cinquenta vezes.*

MC: *É muito mais fácil a gente ir lá e assaltar do que a gente pedir nossos direitos, né? Mas se a gente pedisse nossos direitos e exigisse que eles fossem garantidos, a gente teria êxito. A gente não teria meio que uma carreira passageira. A gente teria algo prolongado. Se a gente pegasse esses três anos que a gente passa dentro do CAJE, a gente ia ver que nós... se a gente se profissionalizasse, a gente ia ganhar muito mais. Porque tem cara que vai lá, chega e assalta, mas isso não muda o ciclo dele. O cara vai lá e assalta e a mãe dele tá morrendo. O cara vai lá e assalta e não tem coragem de dar nada pra mãe, porque esse dinheiro é maldito, porque esse dinheiro, ele vai gastar antes mesmo dele chegar em casa. E a mãe tá sofrendo, ele tá sofrendo, tá apanhando da polícia e sendo humilhado.*

(Encontro 7, 1º de março de 2016)

De modo parecido com o que fez José, MC explora a questão das estratégias de sobrevivência e resistência que podem ser criadas pelos adolescentes, mas introduz a dimensão da luta por direitos nessa questão. Quer dizer, o trabalho não somente como um projeto de sucesso individual, mas como uma conquista política e ideológica para a juventude que se insere em contextos de vulnerabilidade e que tem a expressão de seus potenciais mitigada. Com o prosseguimento dos debates daquele dia, o jovem aprofunda essa reflexão, de forma a problematizar com os participantes o papel de cada adolescente na resistência aos modos de aniquilamento da juventude pobre. Vejamos como isso se processou.

Na primeira oficina de hip-hop, havia sido proposta como tarefa a criação de uma letra de rap por parte dos adolescentes, que, no terceiro dia de oficinas, foi retomada, discutida e reconstruída. A elaboração inicial era a seguinte:

*Se liga meu parceiro no que eu vou te falar
 humildade sempre consta isso não pode faltar
 o rap é um lema isso não é problema
 a realidade tá aí pra te tirar das algemas
 o crime tá aí desacredita não,
 hoje você está aqui
 amanhã quem sabe no caixão
 o crime não é creme se não deve não teme
 crime não compensa só te leva a sentença
 porque o baguini é louco
 se vacilar leva um globo
 nunca seja racista esse é o proceder
 pra poder viver
 então sustenta aí parceiro
 agora eu vou falar
 a realidade é cruel
 então não paga pra vacilar
 a vida é cruel não é doce igual a mel
 se tu vacilar seu destino é cruel
 O menor tá aí pra aterrorizar
 porque sabe que amanhã será solto pra de novo aprontar*

Como se discutiu no capítulo teórico sobre as práticas em socioeducação, há em nossa cultura um conjunto de significados que estigmatizam adolescentes que se envolvem com a prática de atos infracionais. Nessa teia de concepções, destacam-se construções semióticas ligadas à doutrina menorista, em que se institui uma dualidade entre o adolescente vicioso, a quem se deve corrigir, e o adolescente virtuoso, que se deve almejar (Coimbra & Nascimento, 2003).

Em tal conjuntura, a construção discursiva da figura do menor infrator está inserida em uma arena de significações que forja as identidades sociais por meio de “modos de designação, de atribuições de lógica de causalidade, de produções de polaridades entre grupos

sociais, num processo que não se dá apartado de ideologias e dos sistemas de crenças, de conflitos de interesses e das tensões sociais” (Coêlho, 2013, p. 68). Os adolescentes também participam desses sistemas, por vezes reproduzindo os significados circulantes sobre juventude viciosa, perigosa e incontrolável, ou assumindo como verdadeira a noção de que não há qualquer tipo de responsabilização como resposta a condutas infracionais, ao contrário do que podem demonstrar suas incursões pelas unidades do sistema socioeducativo.

As vozes que ecoam da letra de rap sinalizam para a polifonia presente no espaço grupal, bem como para a polissemia que caracteriza a constituição subjetiva dos jovens que participam do grupo. Sob essa ótica, olhar para a produção discursiva da letra do rap é se deter sobre as redes de significação tecidas e ativadas no e pelo dispositivo grupo. Na produção dos participantes, chamam atenção as frases: “se vacilar leva um globo”, que se refere a um tiro, e “se vacilar seu destino é cruel”. Há um modo de subjetivação individualista e baseado em uma noção falaciosa de meritocracia sendo afirmado nessa construção sobre a vida e morte do sujeito infrator. É típico do dispositivo da periculosidade e de sua atualização no Brasil produzir a impressão de que o jovem morre porque merece, ou porque não quis se adequar ao padrão de jovem empreendedor de si mesmo, que progride a despeito de qualquer circunstância social e econômica.

No terceiro e último dia das oficinas de hip-hop, MC retomou a produção dos adolescentes e discutiu, frase por frase, o que eles escreveram naquela letra. Algumas partes chegaram a ser modificadas após consenso do grupo:

MC: *“Os menores são solução, precisamos de educação”* [Proposta de nova frase para trecho final do rap composto pelos adolescentes]

Davi: *Solução, é?* [ironia]

MC: *Esse aqui foi um grande debate no último dia que a gente se viu, né? “Os menor é solução, precisamos de educação”. Como é que tava ali antes?*

Jaquissom: *Pô, eu não lembro, não, só sei que os menor era problema!*

MC: *E que eles tavam aí pra aterrorizar, não era isso? Um bagulho assim.*

Jaquissom: *Era.*

MC: *E aí a gente debateu sobre isso, tá ligado? Por que a gente é problema?*

Jaquissom: *“O menor tá aí pra aterrorizar/porque sabe que amanhã será solto pra de novo aprontar”.*

Grupo: *Isso, era isso aí!*

MC: *E aí a gente debateu o seguinte: “você é o problema?” [olha para João]*

João: *Oxe, eu não!*

MC: *Você não? Mas mesmo assim a gente fala que os menores são problemas, por quê?*

[Grupo: silêncio].

MC: *E aí, uma parada que eu refleti é o seguinte, os políticos estão traçando um plano pra matar o nosso povo. E nosso povo tá traçando um plano pra matar nosso povo. E aí quem vai morrendo é quem? Firmeza, você vai lá e mete um assalto, beleza! Passou três anos fechado. Já pensou se você passa esses três anos se formando, velho? Não seria muito mais produtivo você passar três anos se formando? Já pensou se você passa três anos fortalecendo sua comunidade?*

Rapper convidada: *Vocês já perderam alguém aqui, algum parceiro, algum familiar?*

Grupo: *Todo mundo/Todo mundo/Todo mundo.*

Rapper convidada: *De corre também?*

[Grupo: balançam a cabeça dizendo que sim].

MC: *Todo mundo, e aí, você vai ser o próximo?*

Jaquissom: *Perdi meu irmão no corre.*

MC: *E tu vai ser o próximo?*

Davi: *Tu é doido, é?*

MC: *É doido? O bagulho é doido mesmo, pô! E aí muitas vezes a gente sabe o final disso e a gente tá seguindo nisso. Pelo dinheiro que vocês mesmo tão dizendo que vem fácil e vai fácil. Por um dinheiro que não é produtivo, porque a gente quer a coisa mais rápida.*

[Maria cochicha com João sobre seus pais, que estão presos].

MC: *É que nem eu falei, um mano de Brasília de Fora que num pisa numa quadra, que num pisa na outra. E a gente vai se matando. E quem vai ganhando com isso é só quem? [...] Só quem vai ganhando é os políticos, e a gente vai perdendo. Então eu acho que tá no momento da gente falar bem assim, ó: “Eu não sou responsável pela violência! Eu sou a solução”.*

(Encontro 9, 1º de março de 2016)

O trecho retrata um importante momento em que o grupo se constitui como espaço para o contraste de posicionamentos e a negociação de divergências, bem como para a movimentação de significações e posições sociais relativas à juventude a quem se atribui autoria de ato infracional. As análises que podem ser feitas a partir desse diálogo apontam para os embates na construção cotidiana dos discursos sobre violência e sobre o sujeito infrator no Brasil, tal como vimos apontando ao longo de todo este bloco temático.

Oportunamente, Bakhtin (2012, p. 66) nos lembra que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. A perspectiva de grupo trabalhada nesta investigação valoriza justamente os momentos de expressão, intercâmbio e emergência de novas zonas de sentido para as palavras.

Nesse caso, a opção pelo trabalho em grupo procurou seguir um caminho “onde não se buscam significados, mas se produzem outros sentidos. Três direções norteiam a intervenção em grupos: a problematização, a desindividualização e a experimentação” (Barros, 2007, p. 323). E, por meio da combinação desses três processos, o grupo tem o potencial de se constituir como uma “máquina de decomposição de verdades e de concepções tomadas como naturais e universais” (Barros, 2007, p. 325). No trecho exposto, discutem-se as verdades sobre aqueles que transgridem as leis, sobre a juventude, sobre quem mata e quem morre, sobre as várias facetas da violência no Brasil.

Quando pontua o que, na sua visão, é “um plano pra matar nosso povo”, MC parece se referir, de maneira ampliada, à lógica excludente do sistema capitalista, que opera na segregação e no aniquilamento de uma parcela da juventude, na qual os participantes desta investigação se inserem. O jovem faz um essencial contraponto ao discurso que vinha sendo manifestado pelo grupo de que “os menores são o problema”. Apesar dessa afirmação, os adolescentes excluem-se dessa qualificação: se os menores são o problema, “você é o problema?”, “Eu não!”, responde João. O trecho é pertinente para discutirmos que os efeitos do discurso de criminalização incidem, invariavelmente, sobre uma alteridade diametralmente oposta ao que se é, ou distante do lugar em que se posiciona cada pessoa.

Esse distanciamento desumanizante participa de uma engrenagem segregacionista que inviabiliza qualquer relação de empatia para com o outro do qual se fala. Tal como afirma Piovesan, historicamente as violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia “eu” *versus* “outro”, de modo que as diferenças foram utilizadas com a finalidade de conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos ou, em determinadas situações, “um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo)” (2008, p. 48).

Nesse sentido, a pergunta de MC vai justamente no rumo da subversão a essa relação apartada entre eu-outro: se você é jovem e se está falando de jovens, em que medida sua fala se refere a você? Você é o outro? E, com isso, questiona os participantes sobre os discursos discriminatórios reproduzidos por e contra eles. Além disso, instiga o grupo sobre as possibilidades de resistência e sobrevivência por meio da ocupação do lugar social do estudante ou do profissional e acrescenta a noção de transformação do território como mais uma forma de posicionar-se: “não seria muito mais produtivo você passar três anos se formando? Já pensou se você passa três anos fortalecendo sua comunidade?”

Vejamos uma passagem igualmente mobilizadora de tensionamentos e reflexões, na qual a rapper convidada problematiza questões importantes, de modo a incluir mais inquietações sobre o relacionamento dos adolescentes com o território, como elemento que pode também ser ressignificado:

Rapper convidada: *Então, eu tenho 21 anos. Eu sou de Brazlândia. Na minha família, tem uns vários envolvidos nesse corre aí.*

Kaio: *Eu sabia!*

Rapper convidada: *Sabia? [risos] Como assim? Na verdade é assim, tem o irmão de uma tia minha, tava nesse mesmo corre aí: ia lá, fazia as fitas, ia preso, aí passava dez dias, quinze dias, a mãe ia lá... Ele não estudava, trabalhava, fazia nada, era só no corre. E ele morreu tem pouco tempo, tem uns dois meses. Ele morreu e morreu pelos parceiros, porque ele tava ganhando uma grana e vocês tão ligado como é que é!*

Davi: *Traição, meu irmão, pode crer!*

Rapper convidada: *Tipo isso. E ele morreu comemorando que tinha saído de novo da internação. Saiu dos 45 dias, foi fazer um frevo em casa e mataram ele dentro de casa, curtindo a festa, o frevo e tal. Foi cabuloso, foi meio pesado.*

Davi: *Eita!*

João: *O cara curtindo um frevo.*

Kaio: *Trágico!*

Rapper convidada: *E o amanhã, como é que fica? E tua casa, tua mãe, se tu tiver uma filha ou um filho, como é que vai ser tua vida dali pra frente? É uma vida meio cabulosa! Porque eu tenho muitos parceiros aí que ou estão fechados ou estão no caixão. E é um lance que é o que rola, mesmo, você não tem outro caminho, cara! Você não tem vitória. Eu aproveitei muito minha época de ensino médio, de escola, porque é difícil a gente que é de quebrada. Brasília de Fora, Recanto, Ceilândia, Brazlândia, Santa Maria, a gente tá ligado que na escola é difícil, às vezes tu não tem caderno, tu não tem livro, tu não tem professor, mas eu acho que a gente tem que dar valor ao pouco que a gente tem, que é com esse pouco que a gente faz alguma coisa. E a gente tem que dar valor à nossa quebrada, porque se a gente não der valor a nossa quebrada e a quem mora na nossa quebrada, quem vai dar?*

MC: *Gente, na humildade, quem foi que falou que, quando ela falou que tinha um parente que puxou, falou que sabia?*

Grupo: *O Kaio.*

MC: *Por que você falou que sabia?*

Kaio: *Só de olhar.*

MC: *Por quê? Como é que você olha pra pessoa e fala assim: “esse aí tem um parente preso?”*

Kaio: *Não, num sei não.*

Davi: *É o jeito que ela fala, moço!*

Kaio: *Isso. O jeito de falar.*

MC: *Que mais?*

Kaio: *Jeito de agir, jeito de olhar pra você.*

João: *Jeito de agir não, só de falar, mesmo.*

Davi: *Pra mim é só o jeito de falar, mesmo.*

MC: *O jeito de agir... Os dread locks influenciam?*

João: *Não.*

Maria: *Não.*

MC: *A cor da pele não influencia?*

Davi: *Não, é só o jeitão.*

Grupo: *Não.*

MC: *Só o jeito de falar?*

Kaio: *A cor não, porque eu sou da mesma cor que ela.*

MC: *Não adianta vocês falarem isso pra mim, que a cor da pele não conta. É que nem eu fui sincero com vocês na última oficina, eu falei que no tráfico ganha dinheiro, que eu jamais vou ser hipócrita e falar que não ganha. Então vocês não sejam hipócritas comigo e falem que a cor da pele, que o dread, que isso não conta, tá ligado? Que ela morar na periferia não influencia vocês, quando ele fala que já sabia que ela tinha um parente no crime, porque isso tá ligado com a cor da nossa pele, tá ligado com o dread, tá ligado com a nossa periferia, onde nós moramos.*

Rapper convidada: *Isso. Principalmente tem a ver de onde a gente veio e onde a gente mora, né?! Por que a gente discrimina nós mesmos? Mano, a gente mata nós mesmos, cara! Dentro da nossa própria quebrada que a gente sustenta isso. Dentro do nosso próprio rolê. Por que a gente faz isso?*

MC: *Aí a gente olha pra pessoa e já fala, por quê? Tem um plano traçado pra isso! Tem um plano pra colocar a gente dentro das grades. Tem um plano pra colocar a gente debaixo do cemitério, pro polícia ganhar medalha. E aí quem tá dentro desse*

plano são quem? Somos nós! É você preto, você preta, você que tá dentro do gueto. E aí, se você tem a pele mais clara, se você mora mais afastado do gueto, você tá de fora disso, desse padrão. Recentemente, o delegado, comandante da polícia, criou uma cartilha do suspeito. E quem tava na cartilha do suspeito? O preto, que usa chinelo, que tá de bermuda, que tá de boné. Somos nós os suspeitos! Então quando a gente fala que ela ali tem parente envolvido com o crime, a gente tá pegando uma análise social, a gente tá falando algo que falam pra nós, que a todo momento a gente é culpado! Que a todo momento a gente é suspeito. E aí a gente vai repetir isso? A gente vai colocar isso na música? Que a gente é o culpado, que a gente é responsável pela violência, quando na verdade é o contrário, nosso povo tá morrendo, quando na verdade o crime cometido contra adolescentes é muito maior.

(Encontro 9, 1º de março de 2016)

Com MC, a rapper convidada recupera alguns pontos das discussões que tivemos no grupo sobre a necessidade de perceber as potencialidades do território e a importância de atender para os mecanismos de desvalorização desse lugar e das pessoas que residem ali. Os dois jovens confrontam os posicionamentos expressos pelos adolescentes a respeito dos estigmas que atingem os moradores de regiões periféricas, sobretudo os jovens e as pessoas negras, e interpelam-nos a encarar e rever esses estigmas. A convidada desafia o grupo a assumir outra postura para com seu território, ao afirmar que “a gente tem que dar valor à nossa quebrada, porque se a gente não der valor a nossa quebrada e a quem mora na nossa quebrada, quem vai dar?”; ou ao questionar: “por que a gente discrimina nós mesmos?”

Já MC, em sua intervenção, faz uma análise das falas dos participantes de maneira convergente com uma visão de heterogeneidade, dialogismo e polifonia das produções discursivas: “quando a gente fala que ela ali tem parente envolvido com o crime, a gente tá pegando uma análise social, a gente tá falando algo que falam pra nós, que a todo momento a

gente é culpado! Que a todo momento a gente é suspeito. E aí a gente vai repetir isso? A gente vai colocar isso na música?”. Mais uma vez, o jovem tenta desfazer a distância eu-outro ao assumir a posição de suspeito e culpado, atribuída a quem tem certo jeito de falar, de agir, de olhar, que Davi resume como “o jeitão”.

Faz-se imprescindível ressaltar que, quando mencionamos os questionamentos levantados pelos oficinairos e os processos de revisão de posicionamentos e deslocamentos nas significações, não consideramos que isso seja sinônimo de substituição de sentidos, ou transformação instantânea de esquemas de compreensão e de leitura de realidade. Por adotarmos uma lente histórico-cultural e dialógica de compreensão do desenvolvimento humano, assumimos uma postura de abertura às idas e vindas das produções discursivas acerca dos temas trabalhados com os adolescentes, em um processo de construção de sentidos que não se pretende linear e estável.

Desse modo, os pontos de vista que se põem em contato durante os diálogos de um grupo – e o processo de negociação resultante disso – têm o potencial de levar a desencontros e conflitos que poderão, ou não, ser superados. Em uma interação, portanto, dado o confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, concebe-se que o desenvolvimento se faz por meio de conflitos e crises, em que a contradição revela-se parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, & Carvalho, 2004, p. 30).

Assim, a discussão que se estabeleceu entre os participantes acerca das noções de juventude – como protagonista da violência, ou como partícipe das lutas por justiça social – foi apenas iniciada no trecho apresentado, sendo retomada em diversos momentos de interação do grupo, seja por meio da introdução e mediação intencional desse assunto por mim, seja em conversas espontâneas e informais que presenciei. Além de mobilizarem os

adolescentes a refletir sobre suas *quebradas* e os estereótipos que recaem contra eles, as questões trazidas pelos rappers estimularam a equipe de pesquisa a retomar, no encontro subsequente, a ideia de produção de um vídeo sobre Brasília de Fora.

As possibilidades concretas de sobrevivência e resistência, os mecanismos de reprodução de estigmas e preconceitos, os projetos individuais e coletivos, bem como as alternativas de atuação social continuaram a ser debatidos no grupo quando a proposta de intervenção comunitária passou a figurar como foco dos encontros. Essa retomada na intervenção e os sentidos produzidos a partir disso são temas debatidos na próxima seção.

Bloco temático 3: Eu, prestador de serviços à comunidade

“Concluo o trabalho e faço uma fala de encerramento da atividade, afirmando que, a partir daquele encontro, eles seriam prestadores de serviço da UAMA e entrego os crachás. Os adolescentes demonstram surpresa e orgulho ao receberem os crachás – todos ficam eufóricos, brincando e fazendo piadas. Maria fala: ‘agora, quando a polícia me parar, vou mostrar isso aqui e dizer que sou trabalhadora, não sou vagabunda, não. Tá vendo aqui, policial? Eu faço PSC na UAMA!’ Muitas risadas. Jaquissom fala que não vai mais tirar o crachá do pescoço, que vai andar com ele pra onde for, que agora ele podia dizer pra todo mundo que ele era trabalhador.”

(Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016)

Para abrir o debate deste bloco temático, faz-se uma digressão até o primeiro encontro da PSC, ocasião em que entregamos, simbolicamente, crachás funcionais aos participantes, de maneira a ritualizar aquele momento, que marcava o início do cumprimento da medida. A ideia de confeccionar os crachás se deu em virtude da importância de demarcar que a PSC, diferentemente da LA, implica uma relação de trabalho, ainda que não remunerado.

Além de atrelado a questões de *status* e à luta pela sobrevivência, o trabalho, especialmente para os jovens em situação de pobreza, apresenta-se ideológica e culturalmente valorizado em nossa sociedade como

uma agência de socialização responsável por manter os jovens longe dos perigos da “cabeça vazia”, sendo difundido um conjunto de ideias que pretende, a despeito de toda tragédia social mais ampla, retirar os jovens da ociosidade e dos descaminhos da rua, além de efetivamente responder às necessidades de reprodução social: “se não trabalhar, não tem direito a comer”, “o trabalho dignifica o homem”. (Lachtim & Soares, 2011, p. 284)

Como vimos na epígrafe desta seção, os adolescentes reconheceram no trabalho mais do que uma agência de socialização; viram-no como elemento para conquistar dignidade, respeito e honestidade, sobretudo, nas situações de abordagem policial. Maria e Jaquissom fazem referência ao uso do crachá como símbolo da figura do *trabalhador* em contraste com a imagem do *vagabundo*.

Tal contraposição aparece mais fortemente nos grupos periféricos, que sofrem intensamente as consequências da criminalização da pobreza. É por meio do trabalho, então, que demonstram não ser pobres, preguiçosos, ociosos (Frigotto & Ciavatta, 2003; Lachtim & Soares, 2009, 2011). Ante essa cadeia de caracterizações criminalizantes, é também em função do trabalho que os adolescentes moradores de regiões periféricas se distanciam dos rótulos de potenciais infratores e, portanto, de vidas “matáveis” (Agamben, 2004a, 2004b).²¹

Para Sarti (2003, p. 89), ao lado da negatividade contida na noção de ser pobre, “a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva, inscrita no significado moral atribuído ao trabalho, a partir de uma concepção da ordem do mundo social que requalifica as

²¹ Agamben (2004a) ressignifica a noção de poder soberano, entendido através da ação não tanto de “fazer morrer” ou “deixar morrer”, mas sim de produzir morte de um modo geral, criando, dessa forma, uma categoria de *vida matável*, que é isenta de proteção jurídico-política. Esse conceito pode ser mais bem compreendido nos seguintes trabalhos: Dias (2006), Scisleski, (2010) e Freitas, Brasil & Almeida (2012).

relações de trabalho sob o capital”. Desse modo, a qualificação moral atribuída ao trabalho atua como uma espécie de compensação das desigualdades sociais, na medida em que se propaga a ideia de que os sujeitos podem “vencer”, ou se “corrigir”, no sentido de superar individualmente as desigualdades socioeconômicas, por meio da inserção laboral.

A ideia de correção moral por meio do trabalho é especialmente pertinente no contexto das práticas socioeducativas e das demais estratégias de responsabilização penal. Como vimos, desde a instauração do Código de Menores e a criação das instituições destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes envolvidos com o cometimento de infrações e/ou em situação de vulnerabilidade, assistimos à vinculação das ações de assistência a projetos de moralização pela via da inclusão no mundo laboral (Rizzini, 2009a, 2009b).

De modo análogo, o trabalho nas prisões foi bastante utilizado como estratégia punitivo-aflitiva e correccional. “Em sua concepção primitiva, o trabalho penal não era o aprendizado deste ou daquele ofício, mas o aprendizado da própria virtude do trabalho. Trabalhar sem objetivo, trabalhar por trabalhar, deveria dar aos indivíduos a forma ideal do trabalhador” (Foucault, 2015, p. 219). O trabalho, na concepção penal, passou a ter uma função pedagógica de ensinar aos pobres, vadios, viciosos e infratores os valores da sociedade industrial nascente. Era importante construir o entendimento de que a propriedade privada era um bem alcançável somente como fruto do trabalho e, assim, “o trabalho devia ser a religião das prisões” (Foucault, 2014, p. 216).

De maneira a distanciar a medida de PSC desse tipo de lógica disciplinar, moralizante e punitivo-preventiva, foi iniciado um processo de coconstrução com os adolescentes acerca de quais seriam os objetivos e as consequências esperadas para o trabalho que se pretendia realizar. Isso ocorreu desde o primeiro encontro, quando se discutiu o significado da UAMA e os marcos de previsão legal da PSC. Esse tipo de reflexão foi proposto em vários momentos

com o intuito de provocar o grupo a pensar sobre outras relações possíveis de estabelecer com a prestação daquele serviço, para além da finalidade retributiva ou de reparação social tomada pela Justiça ao aplicar esse tipo de medida. Nessa perspectiva, um dos temas que atravessou a maioria dos diálogos analisados neste bloco temático é a categoria trabalho e seus múltiplos sentidos.

Após pontuar essas questões, voltemos ao fluxo²² de desenvolvimento do grupo e vejamos como essa identidade de prestador de serviços da UAMA e trabalhador pôde ser mais bem discutida e construída com os adolescentes no intuito de suscitar reflexões sobre os valores e qualificadores que poderiam ser atribuídos ao trabalho.

A partir do encontro 10, demos mais ênfase à concretização do trabalho de PSC com os adolescentes, cujo objetivo, até então, era o de produzir um material informativo, na forma de vídeo-documentário, sobre Brasília de Fora. Antes de sairmos a campo, reservei o décimo encontro do grupo para: (a) proporcionar aos adolescentes um momento de experimentação de diversos conhecimentos abordados no encontro 6, por exemplo, as técnicas e os procedimentos de entrevista, o uso das câmeras, a elaboração de roteiros de vídeo e o planejamento em conjunto dos papéis que cada um desempenharia, por meio da realização de entrevistas-piloto com os profissionais da UAMA acerca das ações desenvolvidas pela instituição; b) acordar com os adolescentes os objetivos, os procedimentos e as estratégias que seriam levados em consideração em nossa ida a campo. No começo desse encontro, estabelecemos uma conversa para recuperar o sentido da PSC:

²² Para dar continuidade à apresentação e análise dos episódios interativos, faz-se necessário pontuar que, nos dois primeiros blocos temáticos, foram apresentados alguns trechos de diário de campo e de transcrições por meio de um fluxo cronológico dos acontecimentos no processo grupal. À medida que se dava visibilidade ao percurso do grupo, também eram abordados os aspectos relativos à produção coletiva de significações. Isso foi feito até o nono encontro, destacando-se algumas passagens ocorridas nos encontros 1, 2, 3, 4, 5 e 9. Acerca dos momentos que não foram comentados na análises, convém esclarecer que: (a) os encontros 7 e 8 compuseram o conjunto das três oficinas de hip-hop, das quais destacamos a terceira; e (b) com relação ao encontro 6, foi realizada uma oficina de audiovisual, sob a mediação de Nino, o jovem da TV Digital, com o intuito de introduzir entre os adolescentes processos básicos de utilização de câmera fotográfica e filmadora, bem como técnicas de produção de imagem.

Pesquisadora: *Pessoal, esse tempo todo que a gente tava aqui, né? Vindo pra cá e tal. Aconteceram algumas oficinas... Mas vocês lembram que o nome da medida é “prestação de serviço à comunidade”, né? Aí tá faltando o que nessa medida aqui?*

Maria: *Prestar um serviço à sociedade, né?!*

Todos: risos.

Pesquisadora: *Acertou! [Risos] Um serviço à comunidade. E precisamos saber como vai ser.*

Davi: *O quê, moça? Nós não já estamos aqui de boa?*

Pesquisadora: *Não, mas tá de boa demais, tá muito de boa!*

Todos: risos.

Pesquisadora: *A gente fez alguns encontros que era pra vocês virem pra aprender umas coisas e tal. Fez uns dias com o Nino, que ele ensinou pra vocês a mexer com a câmara. Teve os dias da oficina de rap com o MC, que ele falou sobre o movimento hip-hop e sobre transformar a sociedade, tipo da gente se transformar também e transformar o lugar onde a gente mora. E agora vamos botar a mão na massa, né, gente? Trabalhar, porque aqui é prestação de serviço!*

Maria: *E aí, o que nós vamos fazer?*

Davi: *Só quero pagar logo pra eu sair fora, moço!*

Pesquisadora: *Vai acabar, calma! Tá mais perto do que longe!*

Tom: *Falta só seis aulas!*

Davi: *Mas seis aulas é muito ainda!*

Pesquisadora: *E vocês acham ruim vir aqui, é?*

Davi: *Não, pô, mas agora que você tá falando isso daí... [referindo-se a ter que trabalhar]*

Pesquisadora: *Agora que é pra trabalhar vocês acham ruim?*

Todos: risos.

Davi: *Pô, mas trabalhar de graça? [Risos]*

Pesquisadora: *Mas hoje, o trabalho que a gente vai fazer com o Nino é um videozinho sobre a UAMA, a gente vai falar sobre o trabalho que a gente faz aqui pra poder a gente treinar as coisas que foram passadas. Tipo o uso das câmeras, o negócio do roteiro, essas coisas...*

Davi: *É só isso? Tranquilo, é a mesma coisa que a gente já fazia, só ficar conversando.*

Pesquisadora: *Não. Eu tô propondo uma atividade. Tô dizendo pra gente fazer um vídeo. O que a gente precisa pra fazer um vídeo?*

Davi: *Moleza! Só ligar a câmera.*

Nino: *Só ligar a câmera, pessoal? Foi isso que eu ensinei pra vocês? É um vídeo sobre a UAMA, acho que, em primeiro lugar, tem que saber o quê? O que é a UAMA?*

Maria: *Unidade de Atendimento em Meio Aberto.*

Nino: *E o que isso significa?*

Maria: *Que a gente não tá totalmente livre.*

Heitor: *É um lugar pra fazer os moleques prestarem atenção quando saírem daqui, pra ficarem de boa.*

Maria: *É um lugar pra cumprir medida socioeducativa.*

Jaquissom: *PSC, LA.*

Pesquisadora: *E o que faz em cada uma?*

Jaquissom: *Na PSC é pro cara cumprir um serviço e na LA...[pausa] o cara tem vir aqui ficar conversando com a técnica X.*

Nino: *Pronto, a partir disso aí a gente pode agora planejar esse vídeo.*

(Encontro 10, ocorrido em 03 de março de 2016)

É interessante sublinhar essa retomada no sentido originário da PSC, que a liga à execução de um serviço e à elaboração concreta de um produto final. De certo modo, todos os encontros anteriores contribuíram para forjar as condições, habilidades, competências e motivações no grupo para o momento de produção do vídeo sobre Brasília de Fora, mas não só isso. Essa intenção de prepará-los para desempenhar um trabalho não se relaciona unicamente ao processo de construção de conhecimentos técnicos de audiovisual, por exemplo, nem tampouco às aprendizagens relativas às potencialidades e limitações do território. Essa preparação também incluía a problematização dos sentidos mais ontológicos de trabalho, que o identificam como atividade eminentemente humana, consciente, intencional e interacional de transformação da realidade e de si mesmo (Leontiev, 1978; Vigotski, 2001).

Essa sensibilização para o valor do trabalho se dava, sobretudo, quando era pontuado que o material informativo a ser produzido deveria atentar para uma dupla finalidade: ser útil à comunidade e, ao mesmo tempo, possibilitar aprendizagens importantes aos adolescentes. Essa mediação junto aos adolescentes pode ser constatada em algumas passagens já apresentadas desde o encontro inicial e poderá ser observada nos trechos destacados neste bloco temático.

Conforme vemos em Pochmann (2004), em sua forma ontológica, o trabalho encontra-se vinculado ao fenômeno do desenvolvimento humano, já que representa a capacidade do homem de modificar a si próprio e a natureza e, com isso, possibilita novas experiências, aprendizagens, produções de sentidos e reflexões. Contudo, historicamente, em uma sociedade de base capitalista, marcada por contradições e exclusões sociais, esse conceito vem sendo ressignificado e tem sido atrelado somente à condição de financiamento

da sobrevivência humana, desprendendo-se, grande parte das vezes, das questões relativas ao desenvolvimento pessoal ou à transformação da realidade. Nessa direção,

a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar [...]. É, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca. (Guimarães, 2005, p. 12)

Essa urgência na satisfação da demanda de sobrevivência foi tematizada no bloco anterior, onde se discutiu o campo de possibilidades e as necessidades socioeconômicas e materiais dos adolescentes. Apesar de irmos pontuando essas questões com o grupo, o questionamento de Davi, “trabalhar de graça?”, e a percepção de certa resistência nos participantes em começar a produzir o trabalho ainda marcaram esse primeiro momento de retomada na execução do serviço. Essa desmotivação inicial foi, aos poucos, esquecida à medida que os adolescentes começaram a fazer as entrevistas com os profissionais da UAMA. Desse modo, quando partimos para o planejamento da produção do vídeo sobre Brasília de Fora, o grupo acolheu a ideia e se apropriou dela, demonstrando mais empolgação, tal como pode ser percebido na passagem que retrata o momento de negociação acerca dos objetivos, dos procedimentos e das estratégias da ida a campo:

Pesquisadora: Gente, agora que já treinamos a coisa das filmagens e das entrevistas aqui na UAMA, a partir do próximo encontro, a ideia é a gente trabalhar pra produzir o vídeo final da PSC. Eu não sei se o Nino virá na próxima terça, mas eu

estarei aqui com as câmeras. Eu não sei mexer nessas câmeras... [Tom interrompe a fala]

Tom: *Nós sabemos, pode deixar!*

Pesquisadora: *Então, eu vou trazer uma filmadora, aí a gente vai ver o que a gente vai fazer terça-feira que vem. Vocês têm alguma ideia do que a gente pode fazer?*

Kaio: *A gente pode sair pela cidade e mostrar as coisas.*

Pesquisadora: *Vocês querem isso mesmo que o Kaio acabou de sugerir?*

Kaio: *A gente pode tirar foto do que tá faltando e do que não tá faltando.*

Jaquissom: *Tipo o que tu fala, Kaio, é da gente fazer novas entrevistas? Agora na rua?* [Eles haviam acabado de fazer as entrevistas-piloto com os técnicos da UAMA]

Kaio: *É isso!*

Pesquisadora: *Sobre Brasília de Fora?*

Todos: *Isso!*

Pesquisadora: *Então todos vocês concordam com essa ideia?*

João: *Como é mesmo a ideia?*

Jaquissom: *Sair na rua andando com a câmera e fazendo entrevista com o pessoal.*

João: *Ah, pode crer, mó da hora.*

Pesquisadora: *Vocês acham então que dá pra gente sair na rua com a câmera e entrevistar as pessoas?*

Kaio: *Claro que dá, quem é que vai roubar a gente?*

Todos: *risos.*

Pesquisadora: *Mas eu não tô me referindo a isso. O que eu tô perguntando é se vocês topam a ideia do Kaio. Se a gente tem interesse e dá conta de sair na rua filmando Brasília de Fora...* [interrupção de Kaio]

Kaio: *E ver o que tá faltando e o que não tá faltando...*

Jaquissom: *Vamos resolver aqui, pessoal, qual é a tua decisão, Leonardo, tu topa ou não?*

Leonardo: *Da minha parte, tanto faz como tanto fez.*

Jaquissom: *E a tua, Maria?*

Maria: *Pô, pra mim tá de boa. Dar um rolê na rua é legal.*

Kaio: *A gente faz tipo assim, aqui tá faltando um supermercado, aqui tá faltando num sei o quê...*

Jaquissom: *Guilherme, pra tu, pode ser?*

Guilherme: *Ué, vocês que sabem.*

Jaquissom: *Não, mas a gente quer ouvir a tua decisão.*

Leonardo: *Já fechou, pô! Todo mundo topou.*

Kaio: *Tipo assim, a gente para as pessoas na rua e pergunta: “o que você acha de Brasília de Fora?”*

Guilherme: *Beleza!*

Pesquisadora: *E pra você, Davi?*

Davi: *Sair por Brasília de Fora? Demorou!*

Kaio: *É pra gente formar três grupos e sair por essas quadras de Brasília de Fora até lá embaixo? E aí sai costurando pelas ruas.*

Jaquissom: *Mas só tem uma câmera filmadora.*

Nino: *Mas o que eu conversei com vocês hoje? É trabalho em equipe! Tem uma câmera só? Hoje também foi desse jeito, só tinha uma câmera. Então, vai ser no mesmo esquema do que a gente fez hoje, cada um vai ter uma função e cada um vai fazer uma coisa.*

Davi: *É, todo mundo vai ter que trabalhar!*

Nino: *Mas pra isso vocês têm que combinar tudo antes, o que vai ser dito, qual vai ser o tema, o que vai ser produzido... vocês têm que ir a campo com tudo isso em mente.*

Pesquisadora: *E também quais os lugares que a gente vai percorrer...*

Davi: *Vamo lá na Favelinha entrevistar os caras de lá.*

Guilherme: *Tu é doido, é? Os caras roubam a gente.*

Pesquisadora: *O vídeo é nosso, a gente pode decidir isso, mas seria pra fazer o quê lá?*

Davi: *Entrevistar os vagabundos.*

Todos: risos.

Maria: *Mas qual seria o objetivo disso, Davi?*

Jaquissom: *Não, Davi, a Favelinha não dá bom, não.*

(Encontro 10, 3 de março de 2016)

Há diversos aspectos a serem evidenciados nesse trecho, sobretudo as análises relativas às movimentações que podem ser percebidas no processo grupal. Evidencia-se maior naturalidade e fluidez nas expressões de posicionamentos pelos participantes, especialmente sobre o planejamento das ações que seriam tomadas na saída da unidade, as entrevistas a serem feitas e o público que seria acessado. Após a minha intervenção e proposição da atividade, os adolescentes tomam para si as negociações referentes aos detalhes da produção do vídeo e se apropriam da tarefa, que, anteriormente, encontrava pouco eco no grupo.

Embora não seja possível precisar todo o conjunto de reverberações da pesquisa-intervenção para cada adolescente, observamos, no trecho exposto, algumas transformações nas inter-relações dos participantes e nos seus modos de estar e atuar no grupo. Por exemplo, um indício da presença de mecanismos de autorregulação dos processos decisórios entre eles

é quando Jaquissom toma a iniciativa de consultar cada adolescente acerca da ideia de sair por Brasília de Fora fazendo entrevistas. Por alguns instantes, o jovem assume a condução do grupo para perguntar a opinião de todos os presentes e chega a insistir com Guilherme no momento em que ele delega a deliberação aos colegas: “você que sabe”. Jaquissom retruca: “não, mas a gente quer ouvir a tua decisão”.

Outro momento marcante é quando Maria pergunta a Davi qual seria o objetivo do que ele propunha sobre a ida à “Favelinha” e Jaquissom interpela o colega: “não, Davi, a Favelinha não dá bom, não”, exercendo uma posição de divergência para com a sugestão do participante.

Naquele momento, em vez de chegar com uma estratégia traçada, minha intenção de decidir com os adolescentes as minúcias dos preparativos e da viabilização da ida a campo representava uma resposta metodológica ao que vínhamos construindo em termos de sensibilização dos participantes para seus potenciais de agentividade. Além disso, a imposição de uma atuação comunitária colaborativa em moldes pré-formatados pela equipe de pesquisa, de uma maneira vertical e autoritária, seria contraditória com todo o embasamento teórico-epistemológico que nos guiou na intervenção e que vimos apresentando até aqui.

Nas perspectivas metodológicas em que se baseia esta tese, a pesquisa-intervenção no campo da infância e adolescência implica, necessariamente, em encarar os participantes como sujeitos históricos e atores sociais, capazes de opinar, influir nos rumos da investigação e ser coconstrutores dos dados, independentemente da idade ou dos contextos sociais em que possam estar inseridos (Castro, 2008; Castro & Nascimento, 2013; Pereira, Salgado, & Jobim e Souza, 2013).

Do mesmo modo, a visão de grupo que buscamos desenvolver com os adolescentes considerou a existência de relações de poder e, ao mesmo tempo, trabalhou com o estímulo à

expressividade de si e de cada posição divergente; a construção de modos autônomos de negociação e decisão; e o fomento à participação ativa dos adolescentes, concebendo-os como produtores e não só espectadores do processo grupal. Esse tipo de entendimento me direciona, como pesquisadora, para a negociação com os interlocutores de todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo e no respeito à diversidade de interesses presente no grupo (Jobim e Souza & Carvalho, 2016).

Não se trata de conferir plenos poderes aos adolescentes no direcionamento de todos os elementos do processo grupal, como se a equipe socioeducativa não ocupasse um lugar social e político, histórico-culturalmente diferente, perpassado por outras formas de estar e de se posicionar no grupo. Em uma leitura dialógica que compreende o grupo como dispositivo, trabalha-se com todas essas nuances e o campo de forças existentes no processo de negociação entre os participantes e a equipe de pesquisa. Sob tal viés teórico, os movimentos que ocorrem no processo grupal referem-se a um apanhado “de interações verbais marcadas pelo conjunto de influências sociais presentes no dizer dos interlocutores e pelas relações aí construídas” (Rasera & Japur, 2001, p. 205).

Segundo Oliveira (2011), dispositivo é um espaço estratégico e tático, revelador de significados, analisador de situações, provocador de aprendizagens e novas formas de relação e organizador de transformações. De modo complementar a essa conceituação, o dispositivo passa a ser entendido como

qualquer lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, experimenta-se, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre

experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro. (Oliveira, 2011, p. 181)

Nessa perspectiva é que se trabalha com a proposição teórico-metodológica do grupo como *dispositivo socioeducativo* que pode auxiliar o desenvolvimento de adolescentes, por meio da mediação dos saberes e das significações (re)construídos nos episódios interativos. Vejamos mais exemplos de como isso pode ter se dado nesta intervenção.

A proposta de Kaio de “sair pela cidade e mostrar as coisas” e “ver o que tá faltando e o que não tá faltando” não se constitui ideia totalmente inovadora no grupo, já que, desde o primeiro encontro, esse tipo de ação foi apresentado como uma das possibilidades para o material informativo que deveria ser produzido. Entretanto, o que chama atenção nessa fala é a empolgação e o envolvimento com a ideia demonstrados pelo participante, que chega a interromper algumas vezes a discussão para falar como isso poderia se dar. Na sequência, os outros adolescentes também demonstram maior interesse, ou, no mínimo, concordância com a ida a campo e com a maneira como a execução do trabalho estava sendo desenhada.

Relembro, aqui, os episódios descritos no primeiro bloco temático acerca das discussões sobre o território, nos quais eu propunha essa tarefa de visibilização das potencialidades e limitações de Brasília de Fora e os adolescentes demonstravam estranheza e pouca empolgação. Com o andamento dos encontros, foram pensadas estratégias para desconstruir o impacto inicial e produzir alguma sensação de exequibilidade dessa proposição por meio de oficinas de audiovisual, pela problematização do papel de cada adolescente como ator no território, ou ainda pelos debates promovidos acerca da característica de contribuição comunitária da medida que eles cumpriam.

É curioso perceber como uma série de outros diálogos que já havíamos tido no grupo aparecem nos posicionamentos que cada adolescente vai adotando. Kaio traz a ideia de sair pelo território e perceber seus aspectos limitadores, tal qual sugerido no primeiro dia de PSC;

Jaquissom recupera a importância de tomar decisões em comum acordo, da maneira como foi trabalhado com eles ao longo de todos os momentos coletivos; e Tom afirma, com segurança, que eles já haviam aprendido a operar o equipamento de audiovisual, em alusão aos momentos em que construímos essa habilidade técnica. Em virtude da percepção de tais aspectos é que se reflete sobre a seguinte afirmação:

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (Bakhtin, 1997, p. 297-298)

No encontro seguinte, o décimo primeiro, ficou combinado que os adolescentes deveriam começar o trabalho de entrevistas no território. Contudo, um conjunto de fatores impediu que isso acontecesse. Primeiro, fomos surpreendidos com a comemoração do dia internacional da mulher que acontecia nas dependências da UAMA, ação que se deu por meio uma parceria com o CRAS. Havia um grupo de discussão sobre o tema dos direitos das mulheres, com a presença de moradores de Brasília de Fora e várias instituições da região, e os adolescentes do grupo foram convidados a participar, o que inviabilizou sua ida a campo naquele momento. Propus que a ida a campo acontecesse depois dessa roda de discussão da UAMA. Contudo, houve ainda um segundo elemento dificultador: recebemos a notícia de que dois participantes, Maria e Kaio, haviam se envolvido com a prática de novo ato infracional e, por conta disso, encontravam-se apreendidos.

Pesquisadora: Vamos pensar como vai ser quando a gente for pra rua. Deixa eu perguntar uma coisa: qual vai ser o tema da entrevista de vocês?

Leonardo: *Vai ser sobre o crime, moça.*

Pesquisadora: *Mas não ia ser sobre Brasília de Fora?*

Diego: *E Brasília de Fora tem o quê de bom?*

Davi: *Nada, moço!*

Tom: *Nada!*

Pesquisadora: *Mas é exatamente isso que vocês podem perguntar pras pessoas, o que tem de bom. Qual a entrevista que vocês vão fazer? Vamos pensar?*

Davi: *Oxe, não vou fazer entrevista, não.*

Pesquisadora: *Mas a gente não combinou que ia começar a trabalhar nisso?*

Guilherme: *Mas a gente já tá trabalhando.*

Davi: *Conversando, dialogando...*

Pesquisadora: *O Jaquissom disse que pode ser o entrevistador. Mas vamos pensar nas perguntas.*

Davi: *E o que a gente pergunta?*

Pesquisadora: *Então, é isso que a gente vai decidir hoje, formular as perguntas. Vocês vão decidir o que perguntar.*

Davi: *Deixa eu ver aqui... primeiro, a gente vai perguntar onde a pessoa mora, né?*

Diego: *Pergunta os pontos turísticos de Brasília de Fora.*

Guilherme: *Os pontos turísticos é os maloqueiro que toma de conta! [risos]*

Davi: *Pergunta o que a pessoa faz... mas pera aí, a gente vai chegar pra entrevistar o povo, com essa cara que a gente tem, aí vai perguntar: qual o seu nome, onde você mora, qual a quadra...*

Tom: *Aí a pessoa vai falar bem assim: tu vai me roubar, é?*

Davi: *É mesmo, moça! A pessoa não vai nem querer falar com a gente.*

Pesquisadora: *Cadê os crachás de vocês?*

Guilherme: *Vixe, esqueci.*

Davi: *Não, eu desisto, eu não vou querer fazer isso, não.*

Tom: *A pessoa vai falar: “que diabo é isso?” Os infrator tão me interrogando.*

Auxiliar de pesquisa: *Aí você está se discriminando, Davi.*

Davi: *Mas eu sou flagrante demais! Você quer que o povo pense o quê de mim?*

Pesquisadora: *Mas a gente vai entrevistar junto. Vai ficar todo mundo junto e vocês vão estar identificados com os crachás.*

[conversas paralelas, grupo dispersa]

Tom: *E ninguém da polícia ligou aqui não, Dayane? Pra informar dos menores infratores.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Todos: risos.

Tom: *De algum de nós, moça.*

Pesquisadora: *E por que ligariam? O que vocês aprontaram?*

Tom: *Eu, nada! Só fiquei sabendo de umas histórias aí...*

Pesquisadora: *Foi alguém daqui?*

Guilherme: *Foi.*

Pesquisadora: *Alguém que foi preso?*

Tom: *Talvez, não sei bem...*

[silêncio]

Pesquisadora: *É o Kaio?*

Guilherme: *O Kaio e a Maria.*

Tom: *Rodaram [foram presos].*

Guilherme: *Foi, eles roubaram uma loja de sandália.*

Pesquisadora: *Os dois juntos?*

Guilherme: *Os dois.*

Davi: *Chegou lá sem nada?* [referência a armas]

Guilherme: *Na mão grande. Chegaram lá e falaram: isso é um assalto. Aí a vendedora entregou 100 reais.*

Davi: *Só 100 reais? Ah, os caras saírem pra roubar 100 reais!*

[risos]

Leonardo: *E não pegaram nenhuma sandália.*

Guilherme: *Não, os policiais deram foi um tiro no pé dele.*

Leonardo: *Ah, então é por isso que eles não vieram, né?*

Pesquisadora: *Quer dizer então que a Maria e o Kaio saíram daqui aquele dia e foram fazer isso?*

Guilherme: *Foi.*

Tom: *Olha, eu conheço aquele Kaio não é de hoje, aquele bicho é louco.*

Pesquisadora: *Quer dizer que foram só os dois? E vocês não deram uns conselhos pra eles?*

Tom: *Eu falei, “Kaio, não vai não que é fria!”*

Leonardo: *Mas conselho é igual café, toma quem quer.*

(Encontro 11, 8 de março de 2016)

A notícia do cometimento de ato infracional pelos dois adolescentes trouxe surpresa ao grupo e também a mim. Tom revela, aos poucos, a informação de que os participantes se encontram apreendidos. Somente ele e Guilherme sabiam do que havia acontecido. Os demais adolescentes também vão indagando acerca do ocorrido, com o intuito de conhecer mais detalhes do ato infracional e da abordagem policial. O impacto que a notícia provocou em mim é bem evidenciado nas perguntas que espontaneamente lanço ao grupo, como se

buscasse uma explicação: “quer dizer então que a Maria e o Kaio saíram daqui aquele dia e foram fazer isso?” e “vocês não deram uns conselhos pra eles?”

Evidenciar esse choque e reconhecer os sentimentos confusos de frustração, apreensão e preocupação que eram experimentados por mim naquele momento diz respeito à noção de que “estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim e ao cabo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar; fenômenos, acontecimentos, grupos, idéias, etc.” (Lourau, 2004, pp. 147-148). As palavras de Santos e Baroni fornecem mais elementos para esclarecer o conceito de “implicação” e o modo como lido com isso nesta investigação:

na pesquisa [a análise das implicações] trata-se da análise das relações que estabelecemos com o objeto de pesquisa, com a instituição pesquisada [...], com as demandas produzidas, com as práticas e discursos do contexto pesquisado e com as formas de conhecimento. Coloca em evidência o jogo de interesses e de poder encontrados no campo da investigação. (2006, p. 77)

A revelação feita pelos adolescentes ocorreu ao final do encontro 11. Na confluência de acontecimentos que marcaram esse dia e tendo em vista a recusa dos adolescentes em realizar as entrevistas no território, não saímos a campo, como havia sido acordado no encontro anterior.

Convém demarcar ainda que, a essa altura da trajetória do grupo, tivemos uma diminuição no número de participantes por conta da saída de dois adolescentes. Primeiro, Helena, que parou de frequentar o grupo desde o quarto encontro, sem que conseguíssemos acessá-la por qualquer tipo de contato para verificar os motivos que a levaram a desistir do cumprimento da medida ou para insistir em seu retorno. Ainda no encontro 11, tive a notícia de mais uma perda no grupo, João, que me procurou nesse dia para dizer que também não

poderia mais participar do grupo, em virtude de ter conseguido um estágio no mesmo horário em que ocorriam nossas atividades.²³

Sem a presença de Helena, João, Kaio e Maria, contávamos com sete integrantes a partir de então. Essa baixa abrupta no número de participantes trouxe alguns efeitos no fluxo do processo grupal que vinha sendo estabelecido. Contrasta-se o encontro 10, permeado por planejamentos, motivações e engajamento dos adolescentes na produção do trabalho de PSC, com o encontro 11, em que o grupo é surpreendido com a notícia de Kaio e Maria e percebe-se certo impacto na disposição dos participantes para o cumprimento da medida, especialmente para conduzir entrevistas no território.

No encontro 12, tentamos retomar essa ação, contudo, o grupo continuava demonstrando receio e indisposição para a realização da atividade. Há ainda um último fator a ser ponderado quanto a isso: nas oficinas em que realizamos as entrevistas-piloto, Maria, Kaio e João atuaram justamente como entrevistadores e elaboradores dos roteiros de perguntas, enquanto os demais distribuíram-se nas funções de operador de câmera filmadora, fotógrafo, operador de áudio, entre outras. Com a ausência desses adolescentes, os demais resistiram em atuar nessas funções sem que houvesse um treinamento nesse sentido, vejamos:

Davi: *Quem vai ser o repórter?*

Todos: *Eu não, eu não, Deus me livre!*

Tom: *Eu já sou o câmera.*

Leonardo: *Eu tô aqui com os fones pra não deixar passar os barulhos.*

Davi: *Não dá pra gente fazer essas entrevistas aí não, moça! Por que a gente não continua fazendo só aqui na UAMA mesmo?*

²³ Quando um adolescente em cumprimento de PSC consegue uma oportunidade profissional em horário conflitante com o serviço executado, é priorizada sua inserção no mercado de trabalho. Nesses casos, envia-se um relatório à VIJ com a cópia do comprovante de estágio ou emprego para que seja decidido, em juízo, pela manutenção ou extinção da medida. João lamentou não poder mais estar conosco. Acordamos que no último dia da PSC, quando o material informativo fosse apresentado, ele estaria presente no encontro, ou ainda nos momentos em que eventualmente tivesse folga.

Pesquisadora: *A gente pode treinar mais uma aqui então. Depois a gente sai.*

(Encontro 12, 10 de março de 2016)

A pedido dos adolescentes, continuamos com as entrevistas com os profissionais da UAMA. À medida que a atividade acontecia, os participantes voltaram a demonstrar engajamento e interesse. É importante destacar essas descontinuidades, transformações e reviravoltas no processo grupal e no movimento de produção de significações por parte dos adolescentes. Esse fluxo complexo, permeado por trajetórias não lineares, rupturas, instabilidades e mudanças de rumo pode ser mais bem compreendido sob a lente bakhtiniana, que argumenta em favor de uma leitura dialógica da pesquisa com pessoas, tal como vemos na seguinte passagem:

as ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto de saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 1997, p. 400)

Bakhtin (1997) argumenta que as ciências humanas se caracterizam por envolver sujeitos, cujos textos, discursos, necessidades e interesses não podem ser desprezados. Levar isso em consideração nesta pesquisa-intervenção significou respeitar os posicionamentos dos adolescentes e o movimento do grupo, propondo uma reconfiguração na produção do material informativo. Com isso, permito-me sentir os efeitos dos acontecimentos e agir conforme o contexto concreto em que a cena da pesquisa se desenrolou: “trata-se aqui de tornar explícito, reconhecendo no ato de pesquisar e,

posteriormente, na escrita do texto, o modo como as circunstâncias afetaram tanto o pesquisador como os sujeitos da pesquisa” (Jobim e Souza & Carvalho, 2016).

Já havíamos realizado entrevistas com quase todos os servidores da UAMA: os especialistas socioeducativos, uma Atendente de Reintegração Socioeducativa, uma estagiária da UAMA, vinculada ao Programa Jovem Candango, e até comigo. Com esse material, reuníamos condições de elaborar um vídeo-documentário sobre o trabalho da UAMA, que poderia servir de ferramenta de apresentação das medidas de meio aberto aos adolescentes novatos na unidade – o que cumpriria a função retributiva à sociedade que caracteriza a PSC. Pela conjunção de motivos expostos, em atenção a uma concepção de grupo-devir e ao entendimento dos jovens como atores e construtores da investigação, operou-se essa reconfiguração nos rumos da prestação de serviço.

Desse modo, os encontros 12 e 13 foram dedicados à conclusão da produção do vídeo da UAMA. Os adolescentes finalizaram as entrevistas, negociaram com Nino o formato do documentário e o que poderia ser enfatizado nas imagens produzidas, bem como planejaram e ajudaram a elaborar uma animação para abrir o vídeo. Por fim, conseguiram construir o produto conjuntamente.

Sobre a importância da produção coletiva de um grupo e, no caso desta pesquisa, da prestação conjunta e colaborativa de um serviço, é essencial afirmar que

o critério mais significativo para definição do que seja um grupo, certamente, é a ação coletiva, entendida como ação que é desencadeada por uma consideração mútua, realiza-se com o envolvimento de todos e tem como resultado o coletivo. A ação coletiva pode resultar em um produto concreto, porém este por si só não é definidor e nem garantia da constituição do grupo: *necessário é destacar o processo em que este produto se originou e como os sujeitos em relação o significaram, como significaram aos outros e a si mesmos nesse percurso*. Segundo este critério, não há um momento

em que o grupo esteja garantido, pois sua existência depende da ação deliberada de seus participantes e este agir coletivo é gerador de novas necessidades que realimentam, por sua vez, as relações entre os sujeitos e seus interesses em trabalhar coletivamente. (Zanella & Pereira, 2001, p. 112, grifos meus)

Nesse sentido, é especialmente caro à conclusão deste bloco temático o argumento das autoras de que, embora o processo de constituição grupal seja tomado por momentos de produções individuais e em subgrupos, o que caracteriza fundamentalmente a existência de um grupo é o desenvolvimento de ações coletivas. Sob tal perspectiva, o percurso grupal não pode ser previsível e controlável, apesar de se produzirem direcionamentos por parte de quem o coordena. O grupo é entendido como “uma forma de relacionar-se na qual destaca-se um sentido compartilhado que não prevê o que dali surgirá, mas que tem como característica necessária o engajamento de todos, sendo que este não necessariamente significa concordância” (Zanella & Pereira, 2001, p. 112).

O conceito de grupo que vim construindo até aqui foca as relações que os participantes estabeleceram, os movimentos que imprimiram no processo grupal e os deslocamentos de significações que foram produzidos em meio às discussões propostas para cada encontro. Dar visibilidade a esse movimento significou narrar e analisar os caminhos percorridos pelo grupo na produção de uma rota própria, permeada pelas singularidades, divergências e convergências que ali emergiam.

Sob esse ponto de vista, para avaliarmos a intervenção e os processos de desenvolvimento despertados por meio dela, convidam-se novamente as vozes dos participantes ao centro da discussão. Nessa direção, apresenta-se o quarto bloco temático, que compõe as análises dos resultados, com o intuito de formular considerações sobre o que se denomina, nesta tese, por grupo como dispositivo socioeducativo.

Bloco temático 4: Eu e o processo grupal

“Pesquisadora: Vocês todos já falaram o que acharam, e a agora eu também quero fazer uma avaliação do grupo pra vocês.

Davi: Arrocha! Silêncio, que agora ela vai falar da gente.

Pesquisadora: Eu não vou falar só de vocês, eu vou falar da gente, como grupo.”

(Encontro 14, 17 de março de 2016)

Nesta seção, teoriza-se sobre a concepção de grupo como dispositivo socioeducativo, que foi esboçada ao longo dos três blocos anteriores e que será aprofundada por meio da análise de alguns episódios interativos produzidos no encontro 14. Os registros desse dia trazem à tona o momento em que se processa uma avaliação do processo grupal por parte dos adolescentes, bem como uma autoavaliação do percurso de cada adolescente no grupo. Nesse quarto bloco temático, a intenção foi debater os resultados da intervenção, interpretados na voz dos participantes, bem como explorar aquilo que os adolescentes identificaram como fragilidades, acertos e lacunas no desenvolvimento do grupo.

Segue trecho do momento inicial do encontro de avaliação:

Pesquisadora: Gente, eu falei pra vocês das outras vezes que isso aqui que a gente tava fazendo fazia parte de uma pesquisa, né? Então, isso aqui que foi feito, além de ser a PSC de vocês, também vai me ajudar a terminar meus estudos. E hoje eu quero fazer uma avaliação com vocês e, como fiz das outras vezes, eu vou gravar o que vocês vão dizer...

Davi: Vixe...

Pesquisadora: Mas não é pra juiz, nem nada disso, é pra mim, é pro meu trabalho que eu vou escrever.

Leonardo: E o que é pra gente falar?

Pesquisadora: *Eu ainda vou perguntar, calma! Eu quero que vocês pensem direitinho em tudo que aconteceu aqui desde o primeiro dia...*

Davi: *Foi bom, moça!*

Pesquisadora: *Vocês lembram?*

Davi: *Eu lembro até da primeira vez que eu vim pra cá.*

Tom: *Eu também lembro.*

Leonardo: *Eu também.*

Pesquisadora: *E o que teve nesse dia?*

Guilherme: *Foi escrevendo aqueles papéis ali.*

Davi: *O cartaz.*

Tom: *No meu primeiro dia, foi tipo um jornal que a gente fez.*

Pesquisadora: *O jornal foi o segundo dia do grupo. Primeiro, foi o cartaz, a placa que a gente colocou ali fora.*

Guilherme: *Foi.*

Pesquisadora: *E depois foi o jornal.*

Davi: *É, depois foi o jornal. Tá achando que só porque a gente fuma maconha a gente não tem a cabeça boa? [risos]*

Pesquisadora: *Não é isso, Davi. Eu tô querendo que a gente relembre pra gente conseguir fazer uma avaliação de tudo que aconteceu... Bem, depois do jornal, vocês lembram? O que teve mais?*

Davi: *Depois do jornal... Eu lembro que teve altas pessoas que tiveram aqui.*

Pesquisadora: *Quem?*

Guilherme: *Altas apresentações.*

Davi: *Foi um monte, véi. Veio o José, veio o rapper, depois aquele bicho lá...*

Tom: *Era o fotógrafo. Também teve aqueles dois [rappers convidados] que fizeram show aqui, que cantaram, depois que eles vieram eu já vi eles em vários lugares.*

Davi: *Teve o filme que a gente assistiu. Foi engraçado aquele filme!*

Pesquisadora: *Que mais? Teve os livros, né? Organizamos os livros.*

Tom: *Entrevistamos o povo da UAMA.*

Pesquisadora: *Filmaram também!*

Davi: *Alguns ganharam emprego. [Referência aos adolescentes João e Tom, que conseguiram uma oportunidade de estágio]*

[Risos]

Davi: *É, moça... tem que falar tudo que aconteceu.*

Tom: *E tudo que não aconteceu também, né? [Risos]*

Pesquisadora: *Que mais?*

Leonardo: *Outros saíram daqui pra roubar.*

Guilherme: *E foram presos. [Risos]*

Pesquisadora: *é... também aconteceu isso. [Fala em tom de pesar]*

Leonardo: *Oxe, mas você disse que tem que falar tudo que aconteceu.*

Pesquisadora: *Exatamente, é pra falar tudo.*

Tom: *E me chamaram pra essa ação e eu fingi que nem escutei. No dia que eles foram eu fui pro Gama, graças a Deus.*

Davi: *Pois, se me chamassem, eu ia era toda hora.*

Guilherme: *Tu é doido, é? Vou nada.*

(Encontro 14, 17 de março de 2016)

No primeiro momento do encontro, lembramos o que havia ocorrido, de modo que os adolescentes pudessem trazer espontaneamente ao grupo as lembranças mais marcantes

dos encontros que tivemos. Eles mencionaram alguns dos principais acontecimentos desenrolados ao longo da trajetória do grupo, como a produção dos cartazes da UAMA, a elaboração do jornal sobre Brasília de Fora, o filme a que assistiram, a presença de José, de MC, dos jovens rappers e de Nino, as entrevistas com os profissionais da unidade, a situação que culminou na apreensão de Maria e Kaio, os estágios que dois dos participantes conseguiram por intermédio da equipe socioeducativa. Por fim, comentaram também sobre aqueles adolescentes que não foram inseridos em oportunidades profissionais.

A descrição do processo grupal por parte dos adolescentes se dá de maneira a enumerar situações vividas e lembradas e convida-nos a pensar sobre os apontamentos de Tschiedel (1998). Em pesquisa sobre sujeitos em interação no processo grupal, o autor entendeu o grupo, de modo genérico, como *lugar propício ao acontecimento*. Diferentemente de elaborações que veem o grupo de forma coesa, progressiva e harmônica, que evitam ou tomam como equívoco a existência do novo, do devir e do imprevisível, o que se propõe com o argumento apresentado é reafirmação da concepção que orientou esta pesquisa-intervenção e as análises esboçadas aqui: a de *grupo-dispositivo*.

Tal como discutido no primeiro capítulo de revisão de literatura desta tese, tomar o grupo como dispositivo implica considerá-lo como não circunscrito a uma finalidade objetivamente traçada. Entende-se que “o dispositivo aciona, promove o contato entre diferentes sujeitos, possibilita novos movimentos e experiências a partir do encontro com o outro. Ao promover construções coletivas, o grupo possibilita que os sujeitos se diferenciem diante das novas produções” (Zanella & Pereira, 2001, p. 109).

Como máquina de produção de acontecimentos, o grupo tanto é construído pelas intervenções e pelos posicionamentos dos seus participantes quanto participa da produção dessas múltiplas expressões. Os sujeitos subjetivam o que acontece no espaço grupal, quando realizam o duplo processo de internalização/externalização e, portanto, atribuem significado

aos acontecimentos a seu modo. Enfatiza-se a ideia de processualidade grupal em contraposição a abordagens que se baseiam na progressividade ou linearidade grupal.

Sob esse viés, a forma adotada para visualizar os indícios de processualidade e, portanto, de funcionamento de um modo dispositivo de funcionamento, nesta pesquisa-intervenção grupal consistiu, basicamente, em buscar na significação das situações vividas pelos participantes do grupo elementos que evidenciassem a produção de subjetividade despertada no grupo. A subjetivação foi compreendida como mecanismo que, “além de resultar em individualidade ou totalidades, carrega uma centelha de permanente modificação, de constante inquietude com a realidade, que é possível no encontro de modos de existência que é a situação grupal” (Schossler & Carlos, 2006, p. 166).

Das falas dos adolescentes, depreende-se que a experiência do grupo foi interpretada e subjetivada como uma mistura de momentos de aprendizagem, diversão, reflexão, ressignificação e mudança de postura, tal como é mencionado no próximo excerto:

Pesquisadora: *E o que mais aconteceu? Teve a gravação dos vídeos, tiveram oficinas de rap, a limpeza dos livros, a placa, o jornal... E, de tudo isso que a gente fez, o que vocês acharam?*

Leonardo: *Eu achei legal.*

Pesquisadora: *Se tiverem achado paia, podem falar também.*

Tom: *Não, moça, papo de homem, foi legal.*

Davi: *Foi legal, sim.*

Leonardo: *Não, assim... é ruim vir pra cá, acordar cedo, mas quando a gente chega aqui a gente se anima.*

Tom: *É, a gente chega aqui tudo chapado, mas quando começa a interagir, aí fica bom.*

Pesquisadora: *Tá, foi legal, mas tem mais algo além disso? Quero ouvir mais coisas.*

Tom: *Oxe, mas foi bom.*

Davi: *Foi ótimo.*

Guilherme: *Foi tranquilo.*

Pesquisadora: *Foi bom por quê? Foi ótimo por quê?*

Davi: *Porque a gente se divertiu.*

Tom: *Não, e o aprendizado também, aprendemos altos bagulho.*

Pesquisadora: *Aprendeu o quê?*

Davi: *Ai, eu sabia que ela ia perguntar isso!*

[Risos]

Tom: *Vocês entram é na mente da gente, moça!*

Guilherme: *Ela quer que tu fale que tu saiu do crime.*

Pesquisadora: *Por que vocês acham que eu quero escutar isso? Eu falei no começo que vocês teriam liberdade para falar o que quisessem.*

Davi: *Mas é verdade, eu saí dessa vida do crime mesmo, moça!*

Diego: *Eu saí foi de cabeça alta.*

Leonardo: *Eu saí, mas assim...*

Tom: *Não exatamente a senhora quer escutar isso, a senhora quer escutar a expressão sincera de cada um.*

Pesquisadora: *Eu tô querendo saber o que vocês acharam de verdade. Se vocês disserem pra mim: “Dayane, isso aqui foi uma porcaria e não serviu pra nada”, não vejo problema! O importante é que vocês falem o que realmente pensam.*

Davi: *Não, moça! Serviu de experiência pra nós. Chegamos aqui tudo noiado, isso aqui foi muito... foi experiência.*

Guilherme: *Só tinha noiado no começo.*

Tom: *Foi um aprendizado.*

Pesquisadora: *Aprendeu o quê?*

Davi: *Ei, Dayane, por que você não vira repórter? Tu ia ser boa!*

[risos]

Leonardo: *Pra mim foi bom, não achei ruim de jeito nenhum.*

Diego: *Moça, troca de assunto!*

(Encontro 14, 17 de março de 2016)

É imprescindível destacar que, por estarem atrelados ao contexto de cumprimento de uma medida socioeducativa, os discursos e as avaliações feitos pelos participantes do grupo também são constituídos por vozes, que ecoam significados e fazem emergir sentidos sobre o que se idealiza socialmente para um adolescente que finaliza uma PSC. Quer dizer, a expectativa, com a conclusão de um grupo socioeducativo, de uma transformação comportamental de ruptura com a prática e o contexto infracional também é conhecida e reproduzida pelos jovens, tal como se expressa na fala de Guilherme: “ela quer que tu fale que tu saiu do crime”.

Os paradigmas correcional-repressor e tutelar, presentes no universo da socioeducação, apesar de manifestarem divergentes concepções acerca do atendimento ao adolescente que comete ato infracional, via de regra almejam finalidade semelhante, a modificação na conduta transgressora, a adequação a um padrão virtuoso de juventude. Com o advento do ECA, que abriu caminho para o nascimento e desenvolvimento do *paradigma socioeducativo*, e diante da proposta de apartação essencial entre a medida e o atendimento em socioeducação (Konzen, 2006; Lopes de Oliveira, 2014), argumenta-se em favor de que expectativas e metas menos normativas possam servir de horizonte a esse tipo de atuação. Ou seja, que a finalidade última de um atendimento qualificado como “socioeducativo” possa apostar em uma proposta emancipatória de educação, de modo a fomentar a criticidade, a

autonomia e o fortalecimento identitário de grupos historicamente negligenciados e invisibilizados.

Como discutido na fundamentação teórica desta tese, ao indagar sobre outras estratégias de responsabilização, *o paradigma socioeducativo traz ao centro do debate o desafio de um atendimento que promova, para além da sanção judicial, os encaminhamentos objetivos ao sistema de garantia de direitos, cumulados com momentos de reflexividade, ressignificações, aprendizados e desenvolvimento humano*. A proposta é promover uma atuação atenta às peculiaridades de cada adolescente, de cada família atendida e de cada grupo que se executa. – uma intervenção que se permita entrar em contato com as diversidades de modos existenciais, que não reproduza a lógica serializante de produção de indivíduos, que estimule a recriação de cada adolescente de modo singular.

Quando afirma “vocês entram é na mente da gente, moça!”, Tom usa uma expressão que foi bastante mencionada pelos adolescentes ao longo dos encontros: *entrar na mente*. Pelo contexto em que isso é mencionado, os adolescentes demonstram referir-se às reverberações que as interações grupais e/ou as intervenções socioeducativas produzem em si. Nesse sentido, parece que, quando Tom fala que a equipe da UAMA entra na mente, é quando são suscitadas reflexões, deslocamentos e indagações que permanecem por algum tempo ressoando como vozes em seu pensamento, capazes de potencializar mudanças de perspectivas sobre si e sobre a realidade.

Nesse processo de provocar desestabilizações e desterritorializações, exercita-se o que Barros (2007, p. 323) denomina como “paradigma ético-estético-político de um grupo”. Na dimensão estética, proposta pela autora, assumimos que o grupo não se ocupa em transmitir mensagens de identificação com padrões formais e modelos comportamentais, mas em criar ou catalisar mecanismos de composição e recomposição de subjetividades. Estar atenta à dimensão estética no grupo de PSC significou, portanto, desenvolver uma atuação que me

colocasse na figura de intercessora, ou mediadora de movimentos de (re)criação subjetiva, sempre de passagem, para que devires pudessem se expressar no grupo e nos sujeitos. Para isso, atuávamos com base na problematização dos dizeres, saberes e valores trazidos pelos participantes, com a clareza de que “criar problemas é pôr a pensar [e isso] implica diferenciação” (Barros, 2007, p. 324).

Para avançarmos na análise da avaliação empreendida com os adolescentes, vejamos mais um trecho do encontro 14:

Pesquisadora: *Vocês todos já falaram o que acharam, e a agora eu também quero fazer uma avaliação do grupo pra vocês.*

Davi: *Arrocha! Silêncio, que agora ela vai falar da gente.*

Pesquisadora: *Eu não vou falar só de vocês, eu vou falar da gente, como grupo. Eu acho que esse tempo que a gente passou aqui, eu consegui fazer algumas coisas que eu tinha planejado, que era fazer aquelas oficinas, conhecer mais vocês, a gente se conheceu bastante, conversou sobre tudo. Mas eu acho que eu não consegui fazer uma coisa que eu queria que tivesse acontecido, que era fazer um trabalho na comunidade. O nome dessa medida aqui é prestação de serviço à comunidade.*

Davi: *Lembra que vocês [equipe] queriam ir lá? Sair por aí fora entrevistando as pessoas.*

Pesquisadora: *Claro, e por que não deu certo?*

Leonardo: *Por que a gente não quis.*

Davi: *Por que vocês não obrigaram a gente? Tipo: “Bora todo mundo lá!”*

Pesquisadora: *Vocês acham que dava pra gente ter feito então?*

Davi: *Dava.*

Pesquisadora: *E por que a gente não fez?*

Davi: *Porque a gente não quis.*

Tom: *Falta de interesse nosso, né.*

Pesquisadora: *Vocês acham que se eu tivesse chegado pra vocês e dissesse: “vamos, vocês têm que ir”, vocês teriam ido?*

Davi: *Tinha.*

Guilherme: *Tinha.*

Tom: *Mais ou menos, né. Ia sempre ter umas desculpinhas, ai, num quero ir, ai, num sei que lá.*

Pesquisadora: *E quantas vezes eu tentei chamar vocês?*

Leonardo: *Altas vezes.*

Tom: *Eu ia fazer, mas eu ia ficar só na câmera. E quem ia entrevistar?*

Leonardo: *Eu também ia.*

Diego: *E eu só ia segurar os cabos.*

Guilherme: *E eu ia só fotografar.*

Pesquisadora: *Então, uma avaliação que eu tô fazendo é dizer que a gente poderia ter feito isso, mas se não aconteceu acho que foi responsabilidade nossa, minha e de vocês. Porque o trabalho era nosso. Mas, por outro lado, eu acho que a gente conseguiu fazer um trabalho bacana mesmo assim. Esse vídeo que a gente elaborou, por exemplo, vai servir como divulgação da UAMA pra outros adolescentes. Nosso tempo não foi perdido. Só não foi da forma como eu imaginei, no começo, que aconteceria.*

Davi: *E você pensou como?*

Pesquisadora: *Eu pensei que a gente ia sair da UAMA, ia falar sobre Brasília de Fora, mas quando eu trazia esse tema pra vocês, o que vocês falavam pra mim?*

Guilherme: *Que Brasília de Fora não tem nada.*

Tom: *É tipo isso mesmo.*

Diego: *Aqui não tem nada, só o que tem aqui é pobre.*

Guilherme: *Mas tem umas cachoeiras massa.*

Tom: *As quadras são cheias de traficantes.*

Pesquisadora: *Aí, não poderia ser só a minha vontade e a minha ideia. Tinha que ser em acordo com vocês. Quando a gente chegou à ideia de fazer sobre a UAMA, já foi diferente, vocês se empolgaram com isso. E então eu percebi que não daria pra ser do jeito que eu pensei, que eu tinha que me adequar ao que vocês estavam com mais vontade de fazer.*

Tom: *Verdade. Foi melhor assim.*

(Encontro 14, 17 de março de 2016)

Ao longo deste último bloco, foram apresentados alguns argumentos e determinadas possibilidades de análise para pensarmos o grupo, primeiramente, como dispositivo e, em um segundo momento, contextualizando esse dispositivo no cotidiano das práticas do sistema de justiça juvenil e articulando-o ao paradigma socioeducativo. Como último elemento a ser trabalhado, há que se comentar de que maneira a perspectiva da dialogia pode ser incorporada à socioeducação e o modo como isso foi trabalhado na intervenção.

No trecho exposto, os adolescentes falam sobre as circunstâncias que nos fizeram mudar de rota com relação à proposta inicial de vídeo-documentário. Com o prosseguimento do diálogo, eles vão recordando as situações e os motivos que se somaram na decisão de não mais abordar Brasília de Fora. Na fala de Diego, permanece o sentido inicial de que o território é pouco atrativo, esvaziado de qualquer potencialidade: “aqui não tem nada, só o que tem aqui é pobre”. Guilherme retruca o colega – “mas tem umas cachoeiras massa” –, sendo, posteriormente, interpelado por Tom: “as quadras são cheias de traficantes”.

Em tal episódio interativo, percebe-se a expressão de um movimento semiótico que desloca o significado originalmente monológico, traduzido em afirmações do tipo “aqui não tem nada”, predominantes nos primeiros encontros, e que leva ao reconhecimento de valores positivos no território de Brasília de Fora. Tal movimento, que possibilita uma dialogização dos significados, permite-lhes não uma idealização positiva do lugar, mas a oportunidade de acatar a tensão entre “não ter nada” e “ter alguma coisa”, no caso, umas “cachoeiras massa”. Tal conquista pode parecer pequena aos olhos de quem reconhece nos processos de mudança um movimento teleológico orientado a um fim predefinido, com resultados antecipados e estabelecidos fora do processo grupal.

Entretanto, lembremos que, ao justificar o porquê de adotar em seus textos o termo *dialogia* em lugar de *dialética*, este último tão caro ao pensamento marxista, Bakhtin (1997) explica que a dialética pressupõe chegar a uma síntese, enquanto a dialogia resguarda entre os novos e os velhos significados uma zona de ambivalência, que mantém vivo o lócus de mudança. Acolher o grupo como dispositivo e como estratégia na ação socioeducativa leva a reconhecer e acatar sua característica como sistema aberto, em constante reconstrução na dinâmica dos encontros, portanto, cujos produtos são potencialmente imprevisíveis.

Nessa conjuntura, é que se defende que um grupo que esteja fundamentado na perspectiva de uma educação dialógica não trabalha em prol da transformação normativa e disciplinadora dos adolescentes que dele participam. É importante que sejam ressignificados os valores ainda tão frequentes no cotidiano do atendimento socioeducativo, oriundos das velhas práticas minoristas, relacionados à objetificação e ao enquadramento do público atendido, especialmente quando se trata de adolescentes. Quer dizer, ao final de um processo grupal socioeducativo, não se pode esperar que haja um produto de conformação e adequação de pessoas e que a avaliação desse processo esteja pautada unicamente no rompimento de seus participantes com o contexto infracional.

Foucault (2014), ao abordar o sistema carcerário, tratou-o como parte de um *continuum*, uma espécie de esquema de tecnologia disciplinar em que a instituição judiciária funciona através de uma ampliação de suas funções. Nessa perspectiva, a proliferação de especialidades do saber passou a ocupar-se de atividades normalizadoras e sancionadoras de certos tipos de comportamento, tais como pedagogia, assistência social, psiquiatria e psicologia. Com base nas contribuições do autor, argumenta-se que os processos de normalização e regulação de condutas que não são exclusivos da instituição prisional são exercidos por todo um conjunto de instituições disciplinares que prescrevem formas de condutas do comportamento.

Em observância a esses argumentos, chama-se atenção para o cuidado que a equipe socioeducativa deve ter em não transformar o grupo em dispositivo de captura e prescrição normativa, para que as medidas em meio aberto não atualizem os mesmos mecanismos disciplinadores fora da prisão.

Na direção da abertura às transformações e aos devires possíveis mediatizados pelo e no grupo, neste último excerto, os adolescentes comentam aquilo que identificam e compreendem como movimentações, deslocamentos e rupturas em suas trajetórias pessoais a partir da participação na PSC:

Pesquisadora: *Então, entrando mais um pouco na avaliação de cada um de vocês, vou começar logo por você, Davi. Eu acho que, de todo mundo que passou por aqui, de todos os adolescentes que passaram, quem está e quem não está mais... Eu acho que tem pessoas que ainda...*

Guilherme: *Voltam pro crime.*

[risos]

Pesquisadora: *Não, não era isso que ia falar. Eu espero que nenhum volte.*

Davi: *Mas a gente já vive é nesse mundo.*

Pesquisadora: *Eu sei, mas eu ia falar era de outros mundos, que tem gente que vem aqui, dos 11 que começaram aqui no grupo, tem algumas pessoas que já estão com a cabeça diferente de quando entraram, tão pensando outras coisas, tão fazendo outros planos para o futuro, falando de trabalho, de como vai ser daqui pra frente.*

Leonardo: *E tem uns que agora só estão vendo grades [referência a Maria e Kaio, que se encontravam internados].*

[risos]

Pesquisadora: *Mas é que tem gente que quer sair, mas ainda não sabe como fazer isso, e tem umas pessoas que nem sabem se querem ainda.*

Guilherme: *Eu já saí.*

Davi: *Eu sou o do meio, quero sair, mas não consigo.*

Guilherme: *Eu já tô com outros pensamentos pra minha vida.*

Tom: *Eu também.*

Diego: *Eu também.*

Leonardo: *Eu tô nesse grupo dos que já saíram também.*

Davi: *Só o meu que é diferenciado?*

Pesquisadora: *Esse cara que tá aqui no momento do meio, que quer sair, mas não consegue, qual que é a dificuldade?*

Davi: *Todas.*

Tom: *Falta ele passar um sufoco pra sair de verdade. Ele pode sair a hora que ele quiser.*

Leonardo: *Basta ele querer.*

Tom: *Eu mudei pra melhor agora, tô estudando e vou voltar a trabalhar.*

Davi: *Mas será que eu consigo um trabalho se eu for vestido assim?*

Guilherme: *Dá nada. Tem que ir de calça jeans, sapatinho social.*

Pesquisadora: *Por que tem que ir vestido assim?*

Tom: *Porque eles vão olhar na nossa cara e pensar, “esse aí quer trabalhar, agora, esse outro aqui... vai entrar na minha empresa é nunca”.*

Leonardo: *Olha a situação do menino, de boné baixo, Mizuno...*

Tom: *Tu não pode nem ir de boné pra entrevista.*

Leonardo: *Tem lugar que nem de bermuda entra, já começa aí.*

Tom: *Se tu fosse assistir a palestra que eu assisti no CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola], tu ia ver, tem que mudar e tudo. Tu vai falar é assim, “se eu quiser trabalhar de jovem aprendiz nessa empresa, ou de qualquer outra coisa, eu vou ter virar é outra pessoa”. Tu mesmo vai pensar isso. Eu vou te dar a minha opinião, Davi, nada dessas coisas de roupa define uma pessoa, mas ultimamente isso tá contando muito, postura, roupa, corte de cabelo, boné ou não. Tudo isso conta.*

Diego: *Até nosso jeito de falar.*

Davi: *Então não dá pra mim, porque eu só sei falar com jeito de vagabundo.*

Pesquisadora: *É difícil mesmo... tem coisas que você não consegue mudar do dia pra noite.*

Davi: *Mas eu não quero mudar, eu quero falar assim mesmo. Eu não vou mudar por causa de ninguém. Não tem como mudar meu jeito de falar.*

Tom: *O seu jeito de falar é o seu jeito de falar, você tem só que cortar as gírias.*

Leonardo: *Não tem como, parceiro!*

Davi: *Porque vem automático. Foi a rua que me educou assim.*

(Encontro 14, 17 de março de 2016)

As experiências vivenciadas no espaço do grupo são apropriadas de forma singular por cada sujeito e retornam à realidade de diferentes formas, seja pela maneira como os

adolescentes passaram a se posicionar, expressar, agir, ou em todos os registros de suas presenças naquele contexto (Zanella & Pereira, 2001). Este movimento, que se processa entre aquilo que os participantes levam para o grupo, a forma como eles se apropriam dessas diversas contribuições individuais e coletivas e como esse conjunto de produções retorna ao grupo, inspirou a maioria das análises apresentadas neste último bloco temático.

No episódio interativo apresentado, os adolescentes referem transformações percebidas em suas posturas e seus valores, tal como afirmado por Tom: “eu já tô com outros pensamentos pra minha vida”. Para além do que eles próprios identificam como aquilo que se modificou após o grupo, é possível reconhecer outros processos que emergiram nesta intervenção, como as percepções de Tom acerca do mundo do trabalho e a pressão por ajustamentos a exigências institucionais ligadas ao modo de se expressar, de se portar e até de se vestir.

Ao mesmo tempo que relatam mudanças, os adolescentes expressam dificuldades e tensões inerentes ao embate entre o que se deseja e aquilo que eles significam como possível para si. Davi faz, notadamente, uma contraposição ao discurso de que, para mudar, “basta querer”, enquanto Tom e outros participantes insistem na ideia de que as escolhas individuais determinam o envolvimento com a prática de infrações, tema que foi amplamente problematizado ao longo de encontros anteriores.

Os adolescentes ainda identificam, como repercussão de sua participação no grupo e do cumprimento da medida socioeducativa, a ruptura com a prática infracional. Afirmam ter “saído dessa vida”, com exceção de Davi, que revela estar em um meio-termo, como se quisesse, mas não conseguisse. O fato de o participante identificar esse interesse de transformação e, ao mesmo tempo, essa dificuldade nos traz novamente à dimensão dialógica que se pretende imprimir nas práticas de socioeducação. Não se reconhece nessa fala um indício de fracasso interventivo, ou uma limitação no alcance da medida de PSC. Ao

contrário, percebe-se no posicionamento de Davi uma afirmação sincera, autoavaliadora e, de certo modo, crítica, porque compreende a complexidade desse tipo de desvinculação com o mundo da infração como algo que ultrapassa a dimensão das escolhas pessoais.

Ciente de que as discussões apresentadas até aqui não esgotam todos os olhares possíveis sobre os fenômenos tematizados, encerra-se este bloco temático com uma reflexão sobre a dimensão processual e de movimento com a qual se buscou compreender os episódios interacionais selecionados ao longo deste capítulo final. Nesta tese, ao eleger como objeto de análise e discussão aquilo que é da ordem do devir, do inconstante, somos levados ao que Schossler e Carlos (2006, p. 164) denominam “uma posição permanentemente defasada” em relação ao que buscamos compreender ou acessar. Nesse sentido, o desafio que se apresentou a esta pesquisa foi o de conseguir

apreender o inapreensível, que é a inconstância, a permanente transformação e ao transpor isso para o discurso, ainda mais acadêmico, criamos o que podemos chamar ludicamente de um atraso. Quando falamos do processo, estamos falando de seus efeitos, daquilo que nos é visível através da diferença em uma realidade que é forçosamente tomada como objetiva. (Schossler & Carlos, 2006, p. 164)

Isto é, ao lançar luz sobre o processo, ou a característica de processualidade grupal, como um dos pontos centrais desta pesquisa, estive sempre um passo atrás de alcançá-lo, já que sua totalidade é inapreensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo problematizou especificidades, princípios e estratégias para a utilização de grupos como dispositivos de atuação no atendimento socioeducativo em meio aberto. A experiência que se desenrolou nesses 16 encontros de PSC contribuiu para fortalecer o entendimento de que os trabalhos com grupos de adolescentes nesse contexto podem estimular processos de reflexão e ressignificação, no sentido de possibilitar a seus membros a problematização de crenças, valores e sentidos sobre suas trajetórias pessoais, bem como sobre seus projetos individuais e coletivos.

O grupo de adolescentes mostrou-se como espaço para a discussão de assuntos do cotidiano, para o desencadeamento de novas relações e vínculos afetivos, tanto entre os participantes, como deles para com os profissionais socioeducadores. Além disso, o grupo também desencadeou a expressão de opiniões e sentimentos e o encontro com ideias e concepções, por vezes, antagônicas, complementares, impensadas e/ou inquietantes. Ao longo da tese, busquei desenvolver a ideia de processo grupal como uma realidade molecular micropolítica complexa, como plano de forças, sempre longe do equilíbrio e da linearidade.

A concepção de desenvolvimento humano e processo grupal com que trabalhamos distancia-se da ideia de transmissão de informações a agrupamentos humanos, ou de visões prescritivas, formatadas e ajustadoras de comportamentos e trajetórias pessoais. Apesar de compreender a importância da equipe socioeducativa na coordenação e condução das atividades grupais, a proposta desta tese se aproxima daquelas concepções que reconhecem a força das interconexões e dos entrelaçamentos que forjam o grupo e entende que a direção final, tanto do processo grupal quanto dos processos de desenvolvimento humano mediados no e pelo grupo, não pode ser determinada *a priori*.

Ao ponderar sobre que tipo de contribuição essa experiência de PSC grupal oferece ao campo das práticas socioeducativas, destaco que os resultados aqui discutidos podem propiciar a geração de conhecimento e o aprofundamento de abordagens metodológicas, sobretudo grupais, no atendimento aos adolescentes que cumprem medidas em meio aberto. Ao longo de toda a tese, foram salientadas as estratégias e os recursos de trabalho adotados em cada encontro. Ao descrever as ações e atividades desenvolvidas, busquei mencionar as justificativas de utilização e a preferência por determinadas metodologias. De modo geral, priorizei atividades que incentivassem a expressão dos adolescentes, a reflexão crítica sobre sua realidade, a troca de experiências e o caráter lúdico. Além disso, busquei produzir sentidos com os participantes sobre aquilo que era sugerido como tarefa do dia, de modo que o trabalho de PSC se constituísse como uma atividade intencional, significativa e transformadora.

A cada bloco temático, abordei aspectos que considerei primordiais de serem observados no cenário de uma intervenção grupal. No primeiro bloco temático, foi discutida a importância de criar um plano semiótico comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo no grupo. Nas intervenções socioeducativas, a construção de um canal de comunicação com os adolescentes requer cuidado, já que o universo de signos e compreensões não é algo que possa ser simplesmente captado ou acessado em via unidirecional. “Trata-se, aí, do movimento de ‘outrarmonos’ que advém da possibilidade de acessar esse plano de constituição, essa multiplicidade que é nossa matéria, que é a pedra de toque para pensarmos o coletivo” (Barros & Pimentel, 2012, p. 6).

No segundo bloco temático, trabalhei com a análise das estratégias de sensibilização dos participantes para a elaboração de projetos de vida que contemplassem, além da dimensão individual, metas sociais, no sentido de estimular a participação política dos jovens. Nessa seção, salientei a importância de considerar o campo de possibilidades de cada

adolescente como base material e concreta de produção da realidade. Esse tipo de apontamento também pode contribuir para o cotidiano das práticas em socioeducação, já que a elaboração de PIAs é uma demanda formal do sistema de justiça. Nessa direção, esta pesquisa pondera sobre a ideia de que os projetos de vida sejam trabalhados por meio de uma visão que se atente para uma articulação entre as possibilidades, os interesses e as necessidades singulares de cada sujeito atendido, contemplando as aspirações pessoais, mas também interpelando os adolescentes a refletir sobre as transformações que desejam para a sociedade, para seu território e para sua família.

Outro ponto que merece ser evidenciado, sobretudo no contexto das medidas em meio aberto, é a importância de que as equipes socioeducativas levem em consideração a dimensão territorial de suas intervenções. Como cenário vivido e significado, o território onde residem os adolescentes é um tema que merece ser objeto constante de diálogo e problematização. Conforme debatido no primeiro bloco temático, as relações que os jovens estabelecem com sua comunidade e o modo como veem seu lugar de moradia diz muito do modo como significam a si próprios, como produtores daquela realidade. A cada vez que debatíamos sobre Brasília de Fora com os adolescentes e eles descreviam o lugar, por meio de suas quebradas e histórias pessoais, eles também falavam de si próprios ou de outros ali presentes. Por esse motivo, acredita-se que a ressignificação do território se articula com a ressignificação de si mesmo naquele espaço.

Ainda sobre as contribuições ao campo da socioeducação, ressalta-se a possibilidade de utilização do grupo como espaço de desmistificação e conhecimento acerca das medidas socioeducativas e das previsões legais da Justiça juvenil. Em meio à operacionalização dos 16 encontros de PSC, o registro das interações entre os adolescentes, vez por outra, trazia algum diálogo relacionado aos sentidos que eles construía sobre justiça, ao significado apreendido acerca das medidas socioeducativas e seus modos de execução. Não se trata de

uma temática de fácil entendimento, que poderia ser plenamente esclarecida em uma única explicação. Muitas vezes, o debate enveredou pelo questionamento do próprio conceito de responsabilização, o que proporcionou reflexões importantes aos participantes. Tal como discutido no terceiro bloco temático, a ideia de debater e produzir sentidos sobre as medidas socioeducativas é de extrema relevância ao atendimento que se pretende executar no meio aberto, para que também se desvincule a noção de que o trabalho desenvolvido na PSC deve, necessariamente, ser encarado como aflitivo, eminentemente retributivo e sancionatório.

No que diz respeito às repercussões da pesquisa-intervenção sobre os adolescentes que participaram dos encontros de PSC, compreende-se que algumas ressignificações foram possibilitadas por meio de sua participação no grupo. Ainda que não se trabalhe com a ideia de substituição de sentidos, foi possível, pelo menos, identificar a inclusão de novas vozes nos embates que caracterizavam os processos de significação naquele grupo. Além disso, as análises dos resultados trouxeram indícios para refletirmos sobre como as vozes dos jovens ora destoavam de algumas vozes sociais e se afinavam com outras, ora reproduziam ideias, crenças e valores que perpetuam processos de exclusão, preconceitos e criminalização da juventude. Nesse sentido, o espaço do grupo mostrou-se essencial para desvelar e problematizar tais mecanismos de captação, possibilitando deslocamentos.

A forma de análise que se buscou desenvolver nesta tese afastou-se de uma ênfase unitária e monológica, focada no indivíduo, e buscou o reconhecimento da multiplicidade de um plano de forças micropolítico complexo. Assim, a tentativa de compreensão do que ocorreu no grupo não foi feita por meio da análise das realidades mentais de cada participante do grupo, nem por intermédio da elaboração de um movimento grupal transcendente ao que foi vivenciado. Estive atenta, sobretudo, ao processo discursivo, por acreditar que o movimento grupal pode ser mais bem apreendido via análise do movimento comunicacional, onde melhor se observa a produção de significações.

Isso implicou estar focada na negociação dos sentidos, nas diferenças de posicionamento e nos pontos de tensionamento na conversação. A análise das negociações entre os adolescentes desvela como os sentidos são produzidos em meio a um processo maior de significação social, que não principia nem culmina no espaço do grupo, mas sofre importantes efeitos ali. Desse modo, quando se toma a perspectiva da dialogia como lente das análises e da intervenção em socioeducação, o grupo passa a ser entendido como constituído de inúmeras conversas que se dão intra e interlocutores, bem como com os discursos sociais mais amplos, tornando a prática grupal mais sensível a estes repertórios. Sob tal perspectiva, acredita-se que a concepção de grupo como dispositivo socioeducativo contribua para o aprofundamento do debate sobre metodologias de atendimento em socioeducação.

Um caminho interessante para a ampliação dos resultados deste estudo é a ideia de debater com cada jovem, posteriormente e de modo longitudinal, a experiência nesta pesquisa-intervenção e as significações construídas acerca de sua participação no grupo. Outro elemento que pode ser mais bem trabalhado em pesquisas futuras com grupos de adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto é como associar esse tipo de metodologia ao atendimento de LA, sem que haja a demanda para o cumprimento de um serviço. Isso possibilitaria pensarmos em uma maneira de ampliar as discussões estabelecidas aqui, sobre o trabalho com grupo, para o contexto de outras medidas socioeducativas, por meio de novas abordagens metodológicas.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed.
- Achutti, D. (2014). Do idealismo abolicionista ao realismo político-criminal: considerações sobre a potencialidade da justiça restaurativa para a administração de conflitos criminais. In F. L. F. Medeiros, & G. A. Shwartz. *O direito da sociedade: anuário* (v. 1, pp. 213-228). Canoas, RS: Unilasalle.
- Agamben, G. (2004a). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agamben, G. (2004b). *Estado de exceção: homo sacer II*. São Paulo: Boitempo.
- Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referências e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-124.
- Aguinsky, B., & Capitão, L. (2008). Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. *Revista Katálysis*, 11(2), 257-264.
- Allport, F. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Almeida, R. S. (2013). Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (56), 151-172.
- Álvaro-Estramiana, J. L., & Garrido-Luque, A. (2007). Orígenes sociológicos de la psicología social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 118, 11-16.
- Alves, M. C., & Seminotti, N. (2006). O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP*, 17(2), 113-133.

- Alves, M. Z., & Dayrell, J. (2015). Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 375-390.
- Andaló, C. (2006). *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Ágora.
- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Araújo, C. M., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(3), 169-193.
- Arendt, H. (2004). *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bakhtin, M. (1981). Le discours dans la vie et dans la poésie. In: T. Todorov, *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil. (Publicado originalmente em 1926)
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (13a. ed). São Paulo: Hucitec.
- Baptista, M. V. (2006). Um olhar para a história. *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação*, 25-36.
- Baratta, A. (2011). *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. (Publicado originalmente em 1982)
- Barberis, D. S. (2004). O organismo como modelo para a sociedade: a emergência e a queda da sociologia organicista na França do fin-de-siècle. *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul*, 3, 131-136.
- Barros, J. P. P., & Colaço, V. F. R. (2013). Produção de sentidos sobre saúde em um grupo de discussão com adolescentes de Fortaleza. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 674-684.

- Barros, M. E. B., & do Carmo Pimentel, E. H. (2012). Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. *Revista Polis e Psique*, 2(2), 3.
- Barros, R. B. (2007). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS.
- Batista, N. (2002). Mídia e sistema penal no capitalismo tardio. *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*, 7(12), 271-289.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. *Petrópolis: Vozes*, 137-155.
- Bechelli, L. P. D. C., & dos Santos, M. A. (2004). Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(2), 242-249.
- Bion, W. R. (1975). *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupos*. Rio de Janeiro: Imago. (Publicado originalmente em 1961)
- Bleger, J. (1981). *Temas da psicologia* (R. M. M. Moraes & L. L. Rivera, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1979)
- Bleger, J. (1984). *Psicohigiene e psicologia institucional* (E. Diehl & M. Flag, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Publicado originalmente em 1973)
- Bocco, F. (2009). *Cartografias da infração juvenil*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Bock, A. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.
- Borges, V. V., Batista, H. O., & Dalla Vecchia, M. (2011). Os grupos na produção de conhecimento na psicologia: uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 379-390.

- Boris, G. D. J. B. (2014). Elementos para uma história da psicoterapia de grupo. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 20(2), 206-212.
- Braga, J. L. (2008). Comunicação, disciplina indiciária. *Matrizes*, 1(1), 73-88.
- Brancher, L., & Aginsky, B. (2006). Juventude, crime & justiça: uma promessa impagável. In Ilanud, ABMP, SEDH, & UNFPA (Org.), *Justiça, adolescente e ato infracional* (pp. 469-493). São Paulo: Ilanud.
- Caiado, M. C. S. (2005). Estruturação intra-urbana na região do Distrito Federal e entorno: a mobilidade e a segregação socioespacial da população. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 22, 55-88.
- Calvo, G. (2001). *Nascidos para cambiar*. Madrid: Taurus.
- Castro, L. R. (2001). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Letras/Faperj.
- Castro, L. R. (2008). Participação política e juventude. *Revista de Sociologia e Política*, 16(30), 253-268.
- Castro, L. R., & Jobim e Souza, S. (1994). Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. *Psicologia Clínica*, 6(6), 99-124.
- Castro, L. R. D., & Nascimento, E. M. D. (2013). Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 359-367.
- Cloward e Ohlin (1960). *Delinquency and opportunity*. New York, Free Press.
- Codeplan. (2013). Perfil e percepção social dos adolescentes em medidas socioeducativas do Distrito Federal. Brasília: GDF.
- Codeplan (2015). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios-Águas Claras-PDAD/2014*. Brasília: GDF.

- Coêlho, J. P. L. (2013). *Estudo sobre a dinâmica de organização do “si mesmo” de adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: the culture of the gang*. New York: University of Chicago Press.
- Coimbra, C. B. M. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor. Niterói: Intertexto.
- Coimbra, C. M. B., & Nascimento, M. L. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud*, 9(22), 338-355.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase*. Brasília: CONANDA.
- Cooley, C. H. (2009). *Human nature and the social order* (70th. ed.). New York: Scribner. (Publicado originalmente em 1902)
- Cordeiro, C. M. C., & Volpi, M. (2010). Pesquisa quantitativa sobre adolescentes privados de liberdade no Brasil. In M. Volpi (Coord.), *O adolescente e o ato infracional* (8a. ed., pp. 45-65). São Paulo: Cortez.
- Costa, A. C. G. (2001). *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Costa, C. R. B. S. F., Santos, M. M. D., Franco, K. S., & Brito, A. D. O. (2011). Música e transformação no contexto da medida socioeducativa de internação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 840-855.
- Custódio, A. V. (2008). Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. *Revista do Direito*, 29, 22-43.

- De La Mata, M. L., & Cubero, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 181-199.
- Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Dispõe sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm
- Del Priore, M. (Org.). (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Lisboa: Veja.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa: o planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, R. F. (2006). A inserção da biopolítica no discurso dos direitos humanos: a transposição da vida de direito do homem inalienável à objeto matável. *Revista Eletrônica do Cejur*, 1(1),136-160.
- Dieter, M. S. (2005). A função simbólica da pena no Brasil: breve crítica à função de prevenção geral positiva da pena criminal em Jakobs. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, 43(0), 1-12.
- Digácomo, M. (2006). Garantias processuais do adolescente autor de ato infracional: o procedimento para apuração de ato infracional à luz do direito da criança e do adolescente. In Ilanud, ABMP, SEDH, & UNFPA (Org.), *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 207-245). São Paulo: Ilanud.
- Dimenstein, M., Zamora, M. H., & Vilhena, J. D. (2004). Da vida dos jovens nas favelas cariocas: drogas, violência e confinamento. *Revista do Departamento de Psicologia/UFF*, 16(1):23-39.
- Dubet, F. (1987). *La Galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- Durkheim, E. (1970). Representações individuais e representações coletivas. In *Sociologia e filosofia* (2a ed., pp.15-49). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Facundo, F. R. G., & Pedrão, L. J. (2008). Fatores de risco pessoais e interpessoais no consumo de drogas ilícitas em adolescentes e jovens marginais de bandos juvenis. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(3), 368-374.
- Ferrajoli, L. (2002). A pena em uma sociedade democrática. *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*, 7(12), 31-40.
- Ferreira, G. (1989). Psicoterapias de grupo e grupanálise: suas especificidades e relações. *Análise Psicológica*, 7, 265-276.
- Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(25 anos), 51-64.
- Ferreira, T. (2000). Os meninos e a rua: o psicólogo e os impasses da assistência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(1), 2-17.
- Fidalgo, Z. (2004). Psicologia cultural e desenvolvimento humano: um encontro com Barbara Rogoff. *Revista Análise Psicológica*, 1(22), 7-9.
- Foucault, M. (2001). 2001. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicado originalmente em 1975)
- Foucault, M. (2015). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. (Publicado originalmente em 1979)
- Frasseto, F. (2006). Execução da medida socioeducativa de internação: primeiras linhas de uma crítica garantista. In SEDH, ABPM, & Inalud (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 303-341). São Paulo: Ilanud.

- Freitas, G. J. D., Brasil, G. M., & Almeida, R. D. O. (2012). Morte em fronteiras: jovens “matáveis” nos celeiros da política e da cidade. *Configurações: Revista de Sociologia*, (10), 165-184.
- Freitas, M. de F. Q. (1998). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária – práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 54-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, M. de F. Q. (2011). Grupos, entrevistas coletivas e produção de conhecimento popular em trabalhos da psicologia comunitária. *Psyche*, 8(1), 180-194.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39.
- Freud, S. (2013). *Psicologia das massas e Análise do Eu*. Porto Alegre: L&PM. (Publicado originalmente em 1921)
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 45-60.
- Furtado, J. R., & Zanella, A. V. (2007). Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos sujeitos. *Psicologia em Revista*, 13(2), 309-324.
- Gama, C. A. P., & Koda, M. Y. (2008). Psicologia comunitária e Programa de Saúde da Família: relato de uma experiência de estágio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(2), 418-429.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10), 803-813.
- Glueck, S., & Glueck, E. T. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.

- Góis, E. (2002). Movimento higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *ConScientiae Saúde*, 47-52.
- Gonçalves, H. S., & Garcia, J. (2007). Juventude e sistema de direitos no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 538-553.
- González Rey, F. L. (1997). Epistemología cualitativa: sus implicaciones metodológicas. *Psicol. rev.*, (5), 13-32.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*, 4. Petrópolis: Vozes.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Guimarães, E. (1997). Juventude e periferias urbanas. *Revista Brasileira de Educação*, (5) 199-208.
- Guimarães, N. A. (2005). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 149-174). São Paulo: Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo.
- Hall, G. S. (1981). *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Norwood: Telegraph Books.
- Hobbes, T. (1992). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza. (Publicado originalmente em 1651)
- Instituto de Ação Social do Paraná - IASP. (2007). *Cadernos do IASP*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná. Recuperado de http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_do_iasp/PensPratSocio.pdf

- Jaccoud, M. (2005). Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. *Justiça Restaurativa*, 163-186.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of culture. *Culture & Psychology*, 18(3), 289-303.
- Jobim e Souza, F. G. J., Jobim, L. D. C. R., & Junior, N. G. (2007). AIDS – transformando casos em histórias: uma pesquisa-intervenção. *Revista Psicologia Política*, 7(13).
- Jobim e Souza, S., & Carvalho, C. D. S. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 98-112.
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. S. (1983). *Comprehensive group psychotherapy*. Baltimore: Williams & Williams.
- Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 263-280.
- Konzen, A. A. (2005). *Pertinência socioeducativa: reflexões sobre a natureza jurídica das medidas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Konzen, A. A. (2006). Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In SEDH, ABMP, Ilanud (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 343-365). São Paulo: Ilanud.
- Konzen, A. A. (2007). *Justiça restaurativa e ato infracional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Kupfer, M. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Lacaz, A. S. (2012). *Pra não dizer que não falei das flores: jovens e resistências no contemporâneo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Lachtim, S. A. F., & Soares, C. B. (2009). Trabalho de jovens estudantes de uma escola pública: fortalecimento ou desgastes? *Revista Brasileira de Enfermagem*, 62(2), 179-186.
- Lachtim, S. A. F., & Soares, C. B. (2011). Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam? *Trabalho, Educação e Saúde*, 9(2), 277-294.
- Lane, S. T. M. (1984). Processo grupal. In Codo, W., & Lane, S. (1984). *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp. 78-98). São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (1998). O poder em pequenos grupos [Resumo]. In *Anais do VII Encontro Regional da ABRAPSO-SP* (pp. 50-51). Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições* (H. A. Mesquita, Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Publicado originalmente em 1974)
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. D. (2011). Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos Cedes*, 31(84), 253-273.
- Le Bon, G. (2005). *Psicologia das massas*. Lisboa: Esquilo. (Publicado originalmente em 1985)
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.

- Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Liberati, W. D. (2003). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Malheiros.
- Liberati, W. D. (2008). Teoria da Subcultura Delinvente: como surgem as gangues juvenis. *Revista de Ciências Jurídicas*, 6(1), 271-307.
- Lombroso, C. (2013). *O homem delinquente*. São Paulo: Ícone.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista Fractal*, 15(2), 33-52.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(2), 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). The bakhtinian self and beyond: towards a dialogical phenomenology of the self. *Culture & Psychology*, 19(2), 259-272.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In I. L. Paiva, C. Souza, & D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 79-100). Natal: EDUFRN.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia USP*, 27(2), 201-211.
- Lourau, R. (2004). O Estado na análise institucional. In S. Altoé (Org.), *Analista institucional em tempo integral* (pp. 140-153). São Paulo: Hucitec.
- Loureiro, T. D. J. L., & Moulin, M. D. G. B. (2015). Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do IFES. *Trabalho & Educação Belo Horizonte*, 24(2), 71-84.

- Magnani, J. G. (2003). *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade* (3a. ed.). São Paulo: Hucitec/Unesp.
- Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010). Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 376-389.
- Malaguti, V. (2003). *Difíceis ganhos fáceis—drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan.
- Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: toward a qualitative stance in psychology. In J. Marecek, *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (pp. 49-69). Washington DC: American Psychological Association.
- Marques, W. E. U. (2015). Trabalho na infância, narcotráfico e sistema prisional: “não dá nada pra nós?” In M. G. Arroyo, M. A. L. Viella, & M. R. Silva (orgs.), *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?* (pp. 289-314). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA. (Colección Textos Universitarios, 10)
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martínez, M. C., & Paterna, C. (2010). *Manual de psicología de los grupos*. Madrid: Síntesis.
- Martins, S. T. F. (2003). Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, 15(1), 201-217.
- McDougall, W. (1920). *The group mind*. New York: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1952). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago. Publicado originalmente em 1934.

- Mendez. (2006). Evolução histórica do direito de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia? In SEDH, ABMP, Ilanud (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 7-23). São Paulo: Ilanud.
- Miller, W. B. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. In: *Journal of social issues*, 14, pp. 5-19.
- Minahim, M. A., & Sposato, K. B. (2011). A internação de adolescentes pela lente dos tribunais. *Revista Direito GV*, 7(1), 277-298.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. (2009). *Orientações técnicas: serviço de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: MDS.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. L. (1993). *Psicoterapia de grupo e psicodrama* (A. CM Cesarino Filho, Trad.). Campinas, SP: Psy. (Publicado originalmente em 1959)
- Moreno, R. C., & Almeida, A. M. F. (2009). O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 130-142.
- Nascimento, M. L. L., Speranza, A., & Alvarenga Filho, J. R. (2010). Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. *Barbaroi*, (33), 50-64.
- Neto, G. A. R. M. (2000). A psicologia social nos tempos de S. Freud. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 145-152.
- Nunes, B. F., & Costa, A. (2007). Distrito Federal e Brasília: dinâmica urbana, violência e heterogeneidade social. *Cadernos Metrópole*, (17), 35-57.
- Oliveira, V. F. (2011). Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. *Educação*, 34(2), 180-188.

- Oliveira Costa, D. L. P. C. (2015). *As adolescentes e a medida socioeducativa de internação: rompendo o silêncio* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Osorio, Luiz Carlos. (2003). *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In Conselho Federal de Psicologia, *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: CFP.
- Pais, J. M. (2015). Jovens, trabalho e futuro. In M. G. Arroyo, M. A. L. Viella, & M. R. Silva (orgs.), *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?* (pp. 289-314). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pallamolla, R., & Achutti, D. (2014). Justiça Criminal e Justiça Restaurativa: possibilidades de ruptura com a lógica burocrático-retribucionista. *Sistema Penal & Violência*, 6(1), 75-87.
- Passetti, E. (2003). *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez.
- Passetti, E. (2002). Cartografias de violências. *Serviço Social & Sociedade*, XXIII(70), 5-43.
- Passos, E., & Barros, R. B. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 16(1), 71-79.
- Passos, E., & Eirado, A. (2009). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In Escóssia, L. D., Kastrup, V., & Passos, E., *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 109-130). Porto Alegre: Sulina.
- Paula, P. A. G. (2006). Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In Ilanud, ABMP, SEDH, & UNFPA (Org.), *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 25-47). São Paulo: Ilanud.

- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade, 17*(3), 18-25.
- Pereira, R. M. R., Salgado, R. G., & Jobim e Souza, S. (2013). Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa, 39*(138), 1019-1035.
- Perez, J. R. R., & Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa, 40*(140), 649-673.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Piovesan, F. (2008). *Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Pires, V. L. (2002). Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon, 16*(32-33), 35-48.
- Pochmann, M. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In Ribeiro, R. J., Novaes, R., & Vannuchi, P., *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 217-241). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Pratt, J. H. (1992). The class method of treating consumption in homes of the poor. In K. R. MacKenzie (ed.), *Classics in group psychotherapy* (pp. 25-30). New York (USA): Guilford. Publicado originalmente em 1907.
- Prudente, N. M., & Sabadell, A. L. (2008). Mudança de paradigma: justiça restaurativa. *Revista Jurídica Cesumar-Mestrado, 8*(1), 49-62.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2001). Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(1), 201-209.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2007). Grupo como construção social. *São Paulo: Vetor*.
- Rattner, J. (1977). *Terapia de grupo: a psicoterapia do futuro*. Petrópolis: Vozes.

- Ribeiro, S. R. T. (2011). *Percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária.
- Rizzini, I. (2000). *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: Unicef.
- Rizzini, I. (2009a) Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In I. Rizzini. & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 237-298). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I. (2009b). Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (2. ed., pp. 97-150). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I., & Pilotti, F. (orgs.) (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, M. L. D., & Aguiar, K. F. D. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.
- Rodrigues, D. S., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). Oficinas temáticas com adolescentes: uma alternativa metodológica para o atendimento socioeducativo em meio aberto. In *Anais do IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*. João Pessoa.
- Rodrigues, D. S., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, 16(1), 104-118.

- Rodrigues, D. S., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Souza, T. Y. (2014a). Eixo IV, módulo 3: o estigma do “menor-objeto” e a criminalização da adolescência no Brasil. In C. B. E. Oliveira & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência da socioeducação* (pp. 147-160). Brasília: FUP/UnB, Secadi/MEC.
- Rodrigues, D. S., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Souza, T. Y. (2014b). Eixo IV, módulo 4: participação política juvenil. In C. B. E. Oliveira & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência da socioeducação* (pp. 161-176). Brasília: FUP/UnB, Secadi/MEC.
- Rodrigues, D. S., & Souza, C. (2016). Atendimento a los adolescentes autores de actos infraccionales en Brasil: implicaciones en la práctica del psicólogo. In J. L. Costa, (Org.), *Psicología y educación: presente y futuro* (p. 1480-1486). Alicante, ES: Acipe. Recuperado de http://www.cipe2016.com/cipe_final_capitulos.pdf.
- Rodríguez, F. G., & de la Hera, C. M. A. (1998). El estudio de los grupos en la psicología social. In J. M. L. Rubio, S. B. Jiménez, T. G. Delgado; B.G. Gabaldón, S. M. Anzano & F. J. C. Sánchez (Orgs), *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos* (pp. 279-306). Madrid: Mc Graw Hill.
- Rogers, C. R. (1987). *Grupos de encontro*. São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1970.
- Rosário, A. B. (2010). Grupo com adolescentes em privação de liberdade: circulação da palavra como possibilidade de ressignificação do ato infracional. *Revista da SPAGESP*, 11(1), 66-76.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Silva, A. D. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento humano*, 1, 23-33.
- Rowe, D. C. (1986). Genetic and environmental components of antisocial behavior: a study of 265 twin pairs. *Criminology*, 24(3), 513-532.

- Sade, C., Ferraz, G. C., & Rocha, J. M. (2013). O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 281-298.
- Sales, A. P. C. D. (2012). *A criminalização da juventude pobre no Brasil e a ascensão de um Estado de Direito Penal Máximo* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Salamanca, Salamanca.
- Santos, E. P. (2013). Desconstruindo a menoridade: a psicologia e a produção da categoria menor. In H. S. Gonçalves & E. P. Brandão. *Psicologia jurídica no Brasil* (pp. 205-248). Rio de Janeiro: Nau.
- Santos, M. (1999). O dinheiro e o território. *Geographia*, 1(1), 7-13.
- Santos, M. (1994). O retorno do território. In: Santos, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; SILVEIRA, Maria Laura (Org.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, p. 15-20.
- Santos, N. I. S., & Baroni, L. R. (2006). Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In A. M. Machado, A. M. D. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 67-84). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saquet, Marcos Aurelio (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Saraiva, J. B. C. (2002). *Direito Penal juvenil: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas* (2a. ed). Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Saraiva, J. B. C. (2009). *Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil* (3a. ed.). Porto Alegre: Livraria do Advogado.

- Sarti, C. A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.
- Scisleski, A. (2010). *Governando vidas matáveis: as relações entre a saúde e a justiça dirigidas a jovens em conflito com lei* (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Schossler, A. B., & Carlos, S. A. (2006). Por uma visualização do processo grupal. *Psico*, 37(2), 159-167.
- Schueler, A. F. M. de. (1999). Criança e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, 19(37), 59-84.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. (2013). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o Sinase*. Brasília, DF: SDH/PR.
- Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná - SEJEC. (2010). *Cadernos de socioeducação* (2a ed.). Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná.
- Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo - SMADS. (2007). *Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza*. São Paulo: SMADS; Cenpec; Fundação Itaú Social.
- Seminotti, N. (2000). *La organización y dinámica del grupo psicológico: la multiplicidad/diversidad de organizadores del grupo* (Tese de Doutorado não publicada). Universidad Antónoma de Madrid, Madrid.
- Seminotti, N., & Cardoso, C. (2007). As configurações vinculares no pequeno grupo potencializando e/ou limitando seu processo. *Vínculo*, 4(4), 26-37.
- Shaw C. R., & Mckay, H. D. (1969). *Juvenile delinquency and urban areas* (2nd. ed.). Chicago: University of Chicago Press.

- Silva, R. L. e, & Silva, R. N. da. (2008). Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip Hop. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(1), 135-148.
- Silva, R. N. da (2004). Notas para uma genealogia da Psicologia Social. *Psicologia & sociedade*, 16(2), 12-19.
- Simão, L. M. (2004). Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In L. M. Simão & A. M. Martinez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano - diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Spagnol, A. S. (2008). A delinquência juvenil e as gangues. In A. S. Spagnol, *Jovens perdidos: um estudo sobre os jovens delinquentes na cidade de São Paulo* (pp. 39-66). São Paulo: Annablume.
- Spink, M. J., Menegon, V. M., & Medrado, B. (2014). Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Revista Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32-43.
- Sposato, K. B. (2011). *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Souza, M. J. L. de. (1995). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In I. E. de Castro et al. (Orgs), *Geografia: conceitos e temas* (pp. 77-116). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Souza, T. Y. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. D. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.

- Souza, T. Y., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Rodrigues, D. S. (2014). Eixo IV, módulo 1: adolescência como fenômeno social. In C. B. E. Oliveira & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência da socioeducação* (pp. 119-129). Brasília: FUP/UnB, Secadi/ MEC.
- Teixeira, I. M. R. (2008). O conceito de território e seu emprego nos estudos sobre migrações: contribuições geográficas para a sociologia. *Diálogos*, 4(1), 243-260.
- Tiussi, C. C. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Tschiedel, R. G. (1998). *O grupo como espaço de construção da heterogeneidade à heterogênesse* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Valente, F. P. R. (2015). *O processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture*. Lexington, D.C.: Heath.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Veronese, J. R. P., & Oliveira, L. C. P. (2008). *Educação versus punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente*. Blumenau: Nova Letra.
- Vicentin, M. C. G. (2005). *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei*. São Paulo: Hucitec.

- Vicentin, M. C. G. (2006). A questão da responsabilidade penal juvenil: notas para uma perspectiva ético-política. In SEDH, ABMP, & Ilanud (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 151-173). São Paulo: Ilanud.
- Vicentin, M. C. G. (2011). Corpos em rebelião e o sofrimento-resistência. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 23(1), 98.
- Vigotski, L. S. (1995). História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas III* (pp. 11-340). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. J. (2001). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: F. Bastos. (v. 6)
- Waiselfisz J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil*. Flacso Versão preliminar. Brasília. DF: Ministério da Justiça.
- Waiselfisz J. J. (2016). *Mapa da violência 2016: homicídios por arma de fogo no Brasil*. Flacso Versão preliminar. Brasília. DF: Ministério da Justiça.
- Zamora, M. H. (2008). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em psicologia. *Revista Eletrônica Polêmica*, 7(2), 7-20.
- Zanella, A. V., Furtado, J. R., Assis, N., Bueno, G., & Levitam, D. (2012). Jovens na cidade: arte, política e resistências. In C. Mayorga, L. R. Castro, & M. A. Prado, *Juventude e a experiência da política no contemporâneo* (pp. 121-142). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Zanella, A. V. (2000). Aproximaciones a la temática de la constitución del sujeto en Vygotski y E. Moin. *Psikhe*, 9(2), 75-81.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104.

- Zanella, A. V., Lessa, C. T., & Da Ros, S. Z. (2002). Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 211-218.
- Zanella, A. V., & Pereira, R. S. (2001). Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 105-114.
- Zehr, H. (2006). Avaliação e princípios da justiça restaurativa. In SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (orgs.). *Novas direções na governança da justiça e da segurança* (pp. 411-417). Brasília: Ministério da Justiça.
- Zehr, H., & Toews, B. (2006). Maneiras de conhecer para uma visão restaurativa de mundo. In SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (orgs.). *Novas direções na governança da justiça e da segurança* (pp. 419-432). Brasília: Ministério da Justiça.
- Zimmerman, D. E. (1997). Fundamentos teóricos. In D. E. Zimmerman & L. C. Osorio (Orgs.), *Como trabalhamos com grupos* (pp. 23-31). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zittoun, T. (2012). On the emergence of the subject. *Integrative Psychological and Behavioral*, 46(3), 259-273.
- Zittoun, T., Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A. N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Enfance*, 58(2), 126-134.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.

APÊNDICE I

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(Para ser assinado por participantes com idades entre 15 e 17 anos)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Metodologias grupais no atendimento socioeducativo de meio aberto: dispositivos de atuação com adolescentes”*, de responsabilidade de *Dayane Silva Rodrigues*, psicóloga da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Recanto das Emas e aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é *discutir sobre o atendimento em grupo que é oferecido aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade no Distrito Federal*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como anotações, entrevistas ou áudios de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora Dayane Silva, responsável pela pesquisa.

A pesquisa de campo será realizada por meio da realização de um grupo de trabalho com onze adolescentes em cumprimento da medida de prestação de serviço à comunidade, que elaborarão um material informativo sobre a região do Recanto das Emas – local em que residem – e discutirão coletivamente com a pesquisadora sobre a realização desse trabalho. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *aprimorar o atendimento em grupo prestado aos adolescentes que, assim como você, cumprem medidas socioeducativas em liberdade*.

Sua participação na pesquisa é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, mudar de ideia sobre seu assentimento ou interromper sua participação neste estudo a qualquer momento. A recusa em participar da pesquisa não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos para o cumprimento de sua medida.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 82330919* ou pelo e-mail dayanesr@yahoo.com.br.

Os resultados do estudo serão apresentados aos participantes por meio da publicação da tese de doutorado da pesquisadora no repositório institucional da Universidade de Brasília, bem como em outros meios de divulgação da comunidade científica. Ao final do estudo, a pesquisadora se compromete a falar sobre suas conclusões e achados oriundos desta pesquisa com cada adolescente participante.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora
Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Para ser assinado pelos responsáveis, no caso de adolescentes com idades entre 15 e 17 anos)

O adolescente (*nome do adolescente*), que se encontra sob sua guarda legal, está sendo convidado a participar da pesquisa “*Metodologias grupais no atendimento socioeducativo de meio aberto: dispositivos de atuação com adolescentes*”, de responsabilidade de *Dayane Silva Rodrigues*, psicóloga da Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Recanto das Emas e aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é *discutir sobre o atendimento em grupo que é oferecido aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade no Distrito Federal*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu consentimento para que o adolescente possa cooperar com a pesquisa.

Você e o adolescente receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e o dele não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los. Os dados provenientes da participação do adolescente na pesquisa, tais como anotações, entrevistas ou áudios de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora Dayane Silva, responsável pelo estudo.

A pesquisa de campo será realizada por meio da realização de um grupo de trabalho com onze adolescentes em cumprimento da medida de prestação de serviço à comunidade, que elaborarão um material informativo sobre a região do Recanto das Emas – local em que residem – e discutirão coletivamente com a pesquisadora sobre a realização dessa atividade. É para estes procedimentos que o adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar. A participação dele(a) na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *aprimorar o atendimento em grupo prestado aos adolescentes que, assim como ele ou ela, cumprem medidas socioeducativas em liberdade*.

A participação do(a) adolescente na pesquisa é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a consentir ou mudar de ideia sobre seu consentimento a qualquer momento. O(A) adolescente que se encontra sob sua guarda também será consultado sobre o interesse de participação na pesquisa, entretanto, somente mediante sua autorização, ele(a) poderá cooperar com este estudo. A recusa dele(a) em participar da pesquisa ou sua negativa de consentimento não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos para o cumprimento da medida socioeducativa do adolescente.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 34348191* ou pelo e-mail dayanesr@yahoo.com.br.

Os resultados do estudo serão apresentados aos participantes por meio da publicação da tese de doutorado da pesquisadora no repositório institucional da Universidade de Brasília, bem como em outros meios de divulgação da comunidade científica. Ao final do estudo, a pesquisadora se compromete a falar sobre suas conclusões e achados oriundos desta pesquisa com cada adolescente participante.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail

do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) responsável legal
pelo(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____