

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA
MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sobre a escuta do sujeito em Liberdade Assistida: reflexões acerca
da psicanálise e das medidas socioeducativas de meio aberto**

FERNANDA DA SILVA VON PORSTER

PORTO ALEGRE

2020

FERNANDA DA SILVA VON PORSTER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sobre a escuta do sujeito em Liberdade Assistida: reflexões acerca da psicanálise e das medidas socioeducativas de meio aberto

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: clínica e cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roselene Ricachenevsky Gurski

Porto Alegre

2020

Ao Kaike. Meu amor, minha vida, meu filho. Obrigada por, mais uma vez, entender e relevar minhas ausências durante mais essa trajetória na minha vida acadêmica. Peço que guarde contigo o que lhe digo: siga estudando e buscando tudo o que deseja e sonhas, não importa se ousarem te dizer o contrário. Sempre te apoiarei. Te amo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Willian, por toda a nossa história, pela paciência que tens comigo, pelo apoio incondicional e pelo amor imensurável.

À minha mãe, Noeli, por sempre acreditar em mim, me apoiar e me incentivar. És meu exemplo.

Aos meus irmãos, Patricia e Vinícius, por tudo que compartilhamos e pelas tantas vezes que me disseram que se orgulham de mim. Vocês fazem toda a diferença na minha vida.

Ao meu pai, Egidio, por todo o apoio que me deu em todos os caminhos que eu ousava caminhar.

Aos meus amigos, (aqueles próximos e os que, pelos caminhos da vida, se afastaram) por tudo o que vivemos, por vibrarem comigo quando passei no mestrado e por me apoiarem quando eu dizia que estava frustrada.

Ao amigo e supervisor Sérgio, que tenho como exemplo, pois amadureceu minha paixão pela psicanálise, me orientou profissional e pessoalmente, compartilhando estudos e experiências comigo. Seguimos assim.

À minha orientadora Rose, por aceitar trilhar comigo essa estrada, me puxando de volta a ela todas as vezes que foram necessárias. Sempre lhe admirei.

Aos colegas do grupo de pesquisa (os que permanecem e os que já se foram), por compartilharmos as terças-feiras e tantos outros dias, com ricas discussões e aprendizados. Agradeço, em especial, à Stephanie, por sempre estar disponível quando solicitava sua ajuda, pelas leituras e comentários sobre esse e outros trabalhos e pelas construções que fiz contigo.

À professora Cláudia, por ter contribuído na construção desta pesquisa, apontando questões pertinentes que me incomodavam e me obrigavam a pensar e amadurecer.

Ao professor Francis, que me acompanha desde a graduação, por contribuir no amadurecimento das questões que envolvem a socioeducação e por estar comigo em mais esta etapa.

À professora Jacqueline, que compôs a banca de qualificação e aceitou contribuir com a de defesa. Suas pesquisas e colocações seguem me fazendo pensar.

É tão claro agora
Eu queria poder dizer
Pra aquela criança
Que ainda não vê
É tão claro agora
Eu sei que vai doer
Mas isso é necessário
Pra quem você vai ser
(Monstros - Jão)

RESUMO

Porster, F.S.V [2020]. Sobre a escuta do sujeito em Liberdade Assistida: reflexões acerca da psicanálise e das medidas socioeducativas de meio aberto (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este trabalho de mestrado surge a partir de uma pesquisa que retoma uma experiência de estágio no ano de 2017, com adolescentes que cumpriam medida de Liberdade Assistida no Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do município de Lajeado - RS. Durante o período citado, surgiram questões que diziam respeito à forma como os adolescentes cumpriam suas medidas e eram acompanhados pelos técnicos do Serviço. Ao questionar-se: há condições de um espaço de fala do sujeito na execução da Liberdade Assistida? E, também, como se dá a responsabilização do adolescente na execução dessa medida? Buscou-se tensionar essas questões com conceitos da psicanálise, utilizando o *ensaio flânerie* como ferramenta metodológica, retomando os registros dos atendimentos dos adolescentes acompanhados pela pesquisadora e as avaliações escritas por eles. Tais questões foram discutidas nesta pesquisa visando tensionar a medida de Liberdade Assistida e a possibilidade de escuta do sujeito adolescente durante sua execução. A proposta é, a partir da experiência supracitada, refletir sobre as condições de construção da responsabilização subjetiva destes jovens a partir da responsabilização jurídica, temáticas caras e necessárias à socioeducação. Trata-se, ainda, de pensar como a construção de um espaço de escuta psicanalítica do sujeito, no âmbito das políticas públicas de Socioeducação, pode contribuir com este processo.

PALAVRAS-CHAVE: PSICANÁLISE, SOCIOEDUCAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MEIO ABERTO, LIBERDADE ASSISTIDA.

ABSTRACT

Porster, F.S.V [2020]. On listening to the subject in Assisted Freedom: reflections on psychoanalysis and socio-educational measures in the open environment (Master's Dissertation). Institute of Psychology, Federal University of Rio Grande do Sul.

This master's work arises from a research that resumes an internship experience in the year 2017, with adolescents who comply with the Assisted Freedom measure in the Social Protection Service for Adolescents in Compliance with the Socio-Educational Measure of Assisted Freedom and Service Delivery to Community, at the Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS) in the municipality of Lajeado - RS. During the aforementioned period, questions arose regarding the way the adolescents fulfilled their measures and were followed up by the Service technicians. When asked: are there conditions for a subject's speech space in the execution of Assisted Freedom? And also, how does the adolescent take responsibility for the execution of this measure? We tried to tension these issues with concepts of psychoanalysis, using the flânerie essay as a methodological tool, resuming the records of the adolescents' attendance accompanied by the researcher and as written evaluations by them. These issues were discussed in this research, tensioning the Assisted Freedom measure and the possibility of listening to the adolescent during its execution. The proposal is, based on the aforementioned experience, to reflect on the conditions for building young people's accountability from legal accountability, expensive themes and required for socio-education. It is also a matter of thinking about how the construction of a space for psychoanalytic listening to the subject, within the scope of public socio-educational policies, can contribute to this process.

KEYWORDS: PSYCHOANALYSIS, SOCIO-EDUCATION, ACCOUNTABILITY, OPEN MEDIA SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES, ASSISTED FREEDOM

Sumário

1. Discussões iniciais	9
1.1 Assistir, acompanhar, escutar: o adolescente no Serviço de meio aberto e o delinear da pesquisa	11
2. Metodologia	20
3. A proposta da socioeducação	23
4. Liberdade Assistida: história, construções e utopias	32
4.1 Condições atuais: experiências e impasse	33
4.2 A operacionalização do atendimento dentro da LA	37
5. O sujeito, o espaço de fala e a responsabilização	41
5.1 Narrar-se: me fala do porquê estar vindo aqui	43
5.2 Responsabilização jurídica e responsabilização subjetiva	50
6. Por fim, sem finalizar	61
Referências	72

1 Discussões iniciais

A proposta desta pesquisa de mestrado surgiu a partir de uma experiência de estágio realizado pela pesquisadora durante o curso de graduação em psicologia. A atividade ocorreu no ano de 2017, no Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de PSC¹ e LA^{2,3} vinculado ao Centro de Referência Especializado (CREAS) da cidade de Lajeado-RS⁴. Nas próximas páginas, o leitor se encontrará com problematizações que surgiram desta experiência e foram se desdobrando na dissertação. Trata-se de uma tentativa de fazer a experiência dialogar com o campo da socioeducação de meio aberto e com conceitos da psicanálise.

Concordamos com a fala de Gurski (2018) quando aponta que ao nos preocuparmos com o futuro da socioeducação não estamos sendo fiéis às problematizações que precisamos fazer ao presente desta. Pensamos que esta é uma questão importante para as políticas públicas do campo socioeducativo, uma interrogação que deve acompanhar os diferentes trabalhos no campo. Neste momento de retrocesso nas políticas públicas, de modo geral, importa que possamos debater as atuais condições da socioeducação, assim como as propostas de redução da maioria penal, cada vez mais presentes nas mídias e nos anseios punitivos da sociedade. Tal discussão se aproxima da indagação proposta por Gurski (2019a) ao questionar como podemos abordar “nossos jovens em conflito com a lei, quando diariamente vemos a delinquência como sintoma nacional, disseminada pelos meandros da vida pública?” (p. 169).

Acompanhando os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e, atualmente, integrando o grupo de pesquisa do NUPPEC – Eixo 3⁵,

1 Prestação de Serviço à Comunidade.

2 Liberdade Assistida.

3 Este Serviço terá sua nomenclatura abreviada no decorrer desta escrita, utilizando termos que já são usados pelos profissionais do local para se referirem a ele: Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto – Serviço de MSE-MA.

4 Importa acrescentar que a pesquisadora faz parte, desde setembro de 2018, de um grupo de trabalho no município de Lajeado, grupo este que se encontra semanalmente para discussões e escritas. Estas discussões também perpassam e remetem aos assuntos discutidos nesta pesquisa, sendo que poderão ser trazidas em alguns momentos. Muitas observações também são efeito das discussões realizadas com meu antigo supervisor de estágio, acerca do trabalho de acompanhamento pelo Serviço, dos reincidentes e de novos ingressos.

5 Referimo-nos ao eixo Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS). O Núcleo é uma ação conjunta de docentes

foi possível, cada vez mais, refletir sobre as múltiplas variáveis que compõem o complexo campo da socioeducação.

As medidas socioeducativas podem ser executadas em meio aberto, semiliberdade, ou em regime de internação, tendo cada uma delas suas características específicas. Sabendo que se trataria de medidas executadas em meio aberto, a pesquisadora buscou conhecer os tipos de medidas antes e durante o tempo que estagiou no Serviço, as concepções que orientam a socioeducação, as atividades a serem realizadas, entre outros aspectos do campo. Ao retomar essas experiências já na dissertação, foi recolhendo questões que não tinham sido percebidas na época, somente agora, em um tempo mais distendido, algumas novas compreensões foram se construindo.

Ao longo do estágio, a agora mestranda, participava das audiências do Ministério Público e em algumas sessões na Justiça da Infância e Juventude, acompanhava o supervisor em atendimentos de LA, até passar a acompanhar os jovens sozinha. Também realizava contatos periódicos aos Serviços parceiros que recebiam os adolescentes que cumpriam PSC.

As experiências e vivências eram relatadas diariamente através da escrita do que hoje denominamos *diário de experiência*⁶. Ao retomar as escritas realizadas no estágio, foi possível perceber que a pesquisadora foi tomada pelo produtivismo dos técnicos do Serviço, pois foi muito breve o tempo de escrita neste diário, sendo que, após dois meses, lançou-se no diapasão das tarefas, apenas atendendo aos adolescentes em horários previamente marcados, sem fazer pausa para reflexões a partir das experiências.

Com o tempo, foi possível perceber a necessidade dessa parada para análise das vivências. Assim, os registros voltaram em forma de textos que serviam para

do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: clínica e cultura e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. Participam do Núcleo professores, pesquisadores e bolsistas. Para mais informações: www.ufrgs.br/nuppec e www.facebook.com/nuppec.

6 “Os diários consistem em um compilado escrito pelo pesquisador-psicanalista acerca de suas vivências, experiências e reflexões em suas atividades de pesquisa. Metodologicamente, os diários apresentam uma escrita norteada, sobretudo, pelo movimento da associação livre (...)” (GURSKI, 2019b, p. 37). Assim, se configuram como um dispositivo de registro da pesquisa em psicanálise pela importância da transferência do pesquisador com a pesquisa. A construção deste dispositivo de registro da investigação foi inspirada em três fontes: nos cadernos de notas de Walter Benjamin, nos diários de campos advindos da antropologia e etnografia e nas notas breves de Freud (GURSKI, 2019b).

reflexão, nos relatos dos casos que eram acompanhados, nos relatórios de estágio que eram produzidos e em materiais que a pesquisadora e seu supervisor elaboravam para apresentações em eventos e nas reuniões do Serviço.

Essas escritas, um tanto ensaísticas, acabaram, de algum modo, levando a questionamentos que fomentaram essa pesquisa. Como exemplo, destacamos um pequeno trecho escrito após um dia de diversas audiências:

Primeiras impressões.
Como serão os atendimentos depois? Ainda será possível recordar dessas pequenas impressões iniciais?
Cada caso me dava vontade de atender. Parece-me que cada pequeno detalhe, gesto, expressão, falas... são importantes. Não quero perder isso.
(arquivo pessoal. 20/02/2017)

Deste modo, essa escrita se propõe a refletir acerca das experiências vivenciadas durante o período de estágio, que, tanto em supervisões como em discussões no grupo de pesquisa, contribuíram para que, conversando com conceitos psicanalíticos, pudéssemos refletir a respeito da socioeducação e os sujeitos que dela fazem parte.

1.1 Assistir, acompanhar, escutar: o adolescente no Serviço de meio aberto e o delinear da pesquisa

Pensamos que as problematizações e discussões feitas relativas aos jovens autores de atos infracionais devem ser realizadas envolvendo o laço social. Assim, questões que emergem em determinados grupos, como o dos adolescentes tidos como infratores, podem ser analisadas a partir da compreensão das variáveis que remetem ao laço social. Uma das inquietações necessárias a essa discussão é a pergunta de como a sociedade vem lidando com os atos violentos de nossos adolescentes e qual a posição de responsabilização que se espera deles?

O acompanhamento dos adolescentes autores de atos infracionais data do código de menores, de 1927, quando eram chamados de “menores delinquentes”. Nesta época, muito se falava em correção e vigilância e em dar-lhes garantias de moralidade visando ressocializá-los. Crianças e adolescentes eram tutelados pelo Estado e cabia ao juiz definir qual tipo de ação seria tomada a respeito deles, “sempre que julgar necessário à segurança ou moralidade do menor” (CÓDIGO DE MENORES, 1927). Assim, os menores deveriam “sofrer a chancela do juiz que atuará

como enérgico pai desse jovem com o intuito de tratá-lo, corrigi-lo, fazer o que a família não fez” (MIRANDA, 2013, s.p). Frente a esta concepção, cabe perguntar, afinal, o que se buscava tratar e corrigir?

Em seus trabalhos, que datam da década de 1920, Aichhorn já discutia as formas como a psicanálise poderia contribuir ao que chamava de reeducação e que hoje tomamos por socioeducação (MORAES; HOFF, 2016). Ainda, Aichhorn foi pioneiro em “repensar as práticas da educação a partir de conhecimentos psicanalíticos, fazendo contribuições que continuam atuais para pensarmos na articulação da Psicanálise com o social” (MORAES; HOFF, 2016, p. 85). Hoje, as discussões que envolvem a passagem adolescente, a violência e a socioeducação encontram-se com a psicanálise e nos colocam questões, sendo importante tensionar esses diálogos, compreendendo que se trata de um campo complexo e levando-se em consideração o proposto por Junior e Ribeiro (2009), quando sugerem que escutar a demanda é diferente de satisfazê-la prontamente.

Com a implementação do paradigma da socioeducação, foram formuladas as medidas socioeducativas, aqui importando as de meio aberto, que podem ser: Reparação de Danos, Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA). Na experiência da pesquisadora, a medida socioeducativa que mais lhe instigou foi a de Liberdade Assistida e o acompanhamento dos jovens que a cumpriam. Como pensar essa liberdade se o jovem está sendo assistido? Quais as condições deste assistir?

Nas determinações legais e nas falas dos técnicos do Serviço de MSE-MA o termo mais presente era o “acompanhar”, sendo que a função da estagiária (enquanto técnica em formação no Serviço) deveria ser o de “acompanhar adolescentes em cumprimento de LA”. Mas o que é acompanhar um adolescente? O que o Serviço e a sociedade esperam destes atendimentos? E como é para o adolescente? Por mais que existam certas determinações legais de objetivos que devem estar presentes nesse trabalho, não parece existir uma noção clara e delineada de como deve se dar este “acompanhar”. Sendo assim, será que poderíamos pensar que justamente a ausência de uma indicação tácita de como executar o acompanhamento da medida se configure como condição de abertura de outras possibilidades para esta ação?

Durante os atendimentos que eram realizados no Serviço de meio aberto do município de Lajeado, os adolescentes contavam vários aspectos de suas vidas, não

somente do ato em si, pois lhe era possibilitado um espaço de fala. Tal ação não é algo descrito legalmente como algo específico a ser trabalhado durante uma LA, mas que pode ser uma condição importante na execução desta medida.

Diogo⁷ era um adolescente que estava cumprindo medida de LA, e pude escutá-lo em alguns atendimentos. Ele vinha sendo acompanhado por uma Assistente Social do Serviço de MSE-MA, que trazia relatos de que ele solicitava constantemente que assistissem juntos a vídeos no *YouTube* sobre armas e como funcionam seus mecanismos. A profissional também relatava que Diogo trazia repetidamente em sua fala questões referentes ao manuseio desses equipamentos.

Após um período, a profissional do Serviço Social não pôde mais atendê-lo e eu fiquei encarregada de seus atendimentos por aproximadamente um mês. Diogo, em seu primeiro atendimento comigo, disse, entre risos, que “ainda bem que eu não peguei PSC, porque é muito mais fácil vim aqui só pra conversa” (sic). Durante os atendimentos, suas solicitações acerca das questões referentes às armas se repetiram. Escutamos que nesses seus pedidos constantes tinha algo que se repetia e que gradativamente foi aparecendo nas falas. Assistíamos a vídeos sobre armas e munições, vídeos esses que em alguns momentos me causavam incômodo, mas que despertavam nele um certo fascínio. Falava sobre elas com certo conhecimento, dizendo que queria aprender a usá-las. Quando questionado sobre o interesse intenso nas armas, dizia “por nada, só curiosidade mesmo” (sic).

Em um certo dia trouxe com ele uma arma de plástico e ficou manuseando-a. Usou uma folha em branco que estava próxima a ele e desenhou a arma nela. Enquanto desenhava, fomos conversando sobre alguns aspectos de sua imagem. A partir de suas narrativas sobre o desenho e os vídeos, passou a trazer elementos de sua história de vida pessoal.

Uma das reflexões que se pode fazer é que o espaço de fala propiciado durante a execução da medida pode ter possibilitado uma certa movimentação na compreensão do adolescente que, rindo, havia dito que vir para “ficar conversando” seria muito fácil. Parece que, aos poucos, ele foi percebendo que não era tão simples assim, pois, após trazer em vários atendimentos que gostaria de ver vídeos sobre

7 Nome fictício.

armas, ouvia sempre a mesma recusa por parte da técnica: “ali não era lugar para isso”. Destacamos que quando teve um espaço de escuta, no qual as questões trazidas por ele podiam ser escutadas, falou livremente. Com esse espaço, conseguiu desdobrar os inúmeros sentidos que habitavam sua curiosidade por armas; dentre eles, a situação de que seu pai e sua mãe foram mortos por armas de fogo e que ele próprio tinha planos de usá-las.

Os atos infracionais que cometeu (lesão corporal e furto) não incluíam as armas e seus “planos”, mas, a partir deles, o jovem conseguiu falar e trazer elementos singulares de sua história de vida. Sua fala, quando endereçada a outrem, ganhou a possibilidade de novos sentidos. De acordo com Gurski (2019a), é a partir da fala compartilhada que se pode possibilitar a criação de um espaço de simbolização para o sujeito. A autora acrescenta que:

Através da fala, os sentidos podem deslizar, sendo possível criar outros para o real e o pulsional. Ao narrar os acontecimentos e vivências de sua história, o sujeito amplia as condições de construção de uma outra versão de si, podendo fazer com que aspectos vividos ganhem novos e outros significados. É justamente nesta movimentação narrativa que as vivências ganham a possibilidade de decantarem em experiências (p. 176).

Ao dizer “é muito mais fácil vim aqui só pra conversa” (sic), ele lança a questão de como este adolescente via os atendimentos: como conversas. Algo que parece estar referido a assuntos cotidianos, que estariam ligados diretamente apenas ao ato infracional cometido, a respeito do qual estava ali para responder sobre, sem, necessariamente, envolver aspectos singulares e de sua história pessoal. Também, nos leva a refletir sobre o outro sujeito dessa conversa, aquele que escuta. Neste caso, o técnico do Serviço e, nesta experiência, a autora. Como escutar esses adolescentes? Em que momento pode-se perceber uma virada nessa “conversa”, no sentido do sujeito se responsabilizar pelos seus ditos? Sales (2004), citando Lacan no Discurso de Roma, discute sobre a fala plena e a fala vazia, colocando a fala plena como sendo uma fala “verdadeira”, que se constitui como o discurso mais próximo da verdade do desejo do sujeito. Nesse sentido, como trabalhar, na medida de LA, para que a fala não seja uma fala vazia, somente referida às determinações legais exigidas no acompanhamento desses adolescentes?

Aqui, para seguirmos nessa discussão, trazemos mais um fragmento de uma escrita da pesquisadora, em que se questionava sobre a escuta durante os atendimentos de LA:

Adentramos nossa discussão também na ética da escuta. O que e como realmente ouvir o outro? (arquivo pessoal. 21.03.2017)

De acordo com o que preconiza o SINASE (2006)⁸, a medida de LA deve ter suas intervenções e ações socioeducativas estruturadas enfatizando a vida social do sujeito: família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade (p. 44). Nesta definição, não parece haver a possibilidade de um espaço para, como pode ser compreendido coloquialmente, a vida pessoal do adolescente, enfatizando-se apenas as construções e o fortalecimento no laço social. Ao nos referirmos às questões do sujeito como pessoais, temos o objetivo apenas de fazer um contraponto ao que a lei determina: que se deve enfatizar a vida social. Porém, à luz da psicanálise, compreendemos que isso diz respeito, também, ao sujeito, seus desejos e suas questões inconscientes. O que nos leva a interrogar se acaso existem possibilidades de abertura nas determinações jurídicas para a dimensão subjetiva do ato ou da responsabilização. O que essas aberturas, na forma de palavras/atos falhos e outras produções do sujeito, poderiam nos dizer sobre a responsabilização subjetiva do sujeito?

Nesse sentido, a experiência compartilhada nesta dissertação mostra que a abertura para uma fala livre, baseada na livre associação, pode representar a possibilidade de surgimento da dimensão de sujeito e de algum movimento com relação à responsabilização de si na execução da medida. É possível que o convite para que o sujeito fale livremente possa representar uma abertura de potência na execução da medida? De acordo com Souza (2016), a importância destacada na possibilidade de o adolescente que cumpre medida poder se questionar sobre o mal-estar que o atravessa está na aposta dos efeitos da oferta da escuta do sujeito proposta pela Psicanálise.

Nas pesquisas do grupo, uma das premissas principais vem sendo a de evocar, por parte do pesquisador-psicanalista, a noção de atenção flutuante, proposta por Freud (1912/2010) como método para se operar a escuta do inconsciente. Em contrapartida, por parte de quem fala, provocar a fala em associação livre.

Assim, mesmo para os adolescentes que estavam cumprindo medida de Prestação de Serviço à Comunidade ou que, judicialmente, receberam apenas

8 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, aprovado em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

advertência, era oferecido o que o Serviço denominava de “Atendimento psíquico”. Durante audiência, era combinado com os adolescentes e seus familiares que o jovem seria atendido pelo psicólogo do Serviço, durante tempo indeterminado. Também, aos adolescentes que já estavam cumprindo medida no Serviço, após o encerramento desta ou, ainda, aos seus familiares, era oferecido um espaço de escuta, tanto por parte do psicólogo, quanto de técnicos do Serviço Social.

Durante o período que estagiei, percebi que muitos adolescentes solicitavam esses atendimentos e, também, outros que, mesmo após o cumprimento do tempo estipulado da medida de LA ou PSC, optavam por seguir sendo acompanhados. Esses fatos nos levam a pensar na relevância de um espaço no qual o adolescente possa falar livremente e ser escutado.

Um dos temas recorrentes nas reuniões do Serviço de MSE-MA era referente ao trabalho realizado com os adolescentes, isto porque, para além de determinações legais, os jovens também demandavam escuta sobre questões que iam além dos atos praticados. Nas falas dos adolescentes aparecia a importância de alguém perguntar: “Como estão?”, o que talvez sejam questões interessantes de serem trabalhadas com eles.

Como exemplo, trazemos recortes dos relatos dos atendimentos, onde aparecem aspectos que nos parecem importantes para reflexão:

Natali⁹ chorou em alguns atendimentos, relatando sobre o relacionamento com a mãe. Não gosta de conversar com a mãe porque sabe que vai chorar

- E qual o problema de chorar?

Disse que não tem nenhum, mas que uma vez, quando ela chorou, a mãe riu e não perguntou para ela o que ela tinha. Diferente do pai, que diz se importar com ela, perguntando como está. (Registro de atendimento, 22.05.2017)

Como Natali, outros adolescentes relataram que foi bom alguém simplesmente perguntar “como está?”. Segundo eles, era boa a sensação de que alguém se importava em saber como eles se sentiam, não apenas “os condenando por seus erros”. Tal questão pode se aproximar do que Fink (2018) comenta acerca do desejo do analista, conceito desenvolvido por Lacan no livro “O Seminário – Livro 7: a ética da psicanálise”, de 1959/60. Fink (2018) sugere que se trata simplesmente do desejo de que o paciente compareça à terapia, ponha em palavras a sua experiência, seus

9 Nome fictício.

pensamentos, fantasias e sonhos, fazendo associações a respeito deles. Propõe, também, que expressões muito sutis desse desejar podem bastar para manter alguns pacientes em terapia quando estes não demonstram vontade de continuar.

Novas demandas batem à porta da clínica psicanalítica contemporânea e a tensionam, dentre elas, a socioeducação. Assim, escutar, a partir da psicanálise, as questões que se problematizam no campo da socioeducação, “é semelhante ao que vemos desde Freud: a psicanálise deve estar lá onde o desamparo do sujeito se constitui” (GURSKI, 2019b, p. 29), ou seja, segundo Gurski (2019b), a cada época, histórica e social, modos diversos de gozo e de formações sintomáticas são produzidas. Com esta ponderação entendemos que é necessário discutir acerca dos modos de escuta dos sujeitos em espaços diferentes da clínica tradicional, ou seja, em campos como o da socioeducação.

Partindo, portanto, da experiência de estágio e pensando que a clínica psicanalítica pode oferecer novos caminhos, além dos já trilhados pelo jovem, vemos que a medida coletiva de LA pode ser remetida ao singular. Pensamos que a discussão proposta nesta pesquisa, referente à medida e ao diálogo possível com a psicanálise, pode abrir possibilidades de tensionamentos referentes à própria medida, à escuta do adolescente e à responsabilização deste pelo ato cometido.

Inicialmente, o problema de pesquisa que propúnhamos era: o que assiste a Liberdade Assistida? Porém, durante o processo, ocorreram desdobramentos desta questão que levaram à compreensão de que o que a medida assiste, sempre e em qualquer serviço, é o adolescente. Assim, a importância que destacamos é justamente pensar em como se dá esse assistir e quais as condições e possibilidades de intervenção que nele pode haver.

Partindo da leitura dos materiais desta pesquisa, nos questionamos como, na execução deste assistir, pode se dar a responsabilização do adolescente e tomamos essa questão como algo que pode advir de duas instâncias: a jurídica e a subjetiva. A jurídica, como aquela determinada pelas ações legais, faz-se cumprir quando, sentenciado, o adolescente passa a cumprir a medida socioeducativa estipulada para ele. Porém, como avaliar se essa medida foi “satisfatória” e se foi alcançado o esperado para ela? Se o adolescente cumpre o tempo estipulado de sua medida podemos dizer que ele foi responsabilizado por seus atos? E quando reincide, compreendemos que não foi?

Pode-se entender, então, que há questões subjetivas que as jurídicas parecem não abarcar. Compreendendo que a responsabilização jurídica não garante, mas pode oportunizar que a responsabilização subjetiva tenha espaço para acontecer, como se dá a responsabilização do adolescente durante a execução da medida?

Enquanto elaborávamos e discutíamos a pesquisa e, também, após as contribuições da banca de qualificação, a questão da responsabilização passou de central para algo que pode advir depois, como consequência do que passamos a tomar como questão principal: as condições do espaço de fala na medida socioeducativa, as condições do espaço de sujeito a fim de que o jovem possa promover alguma movimentação em direção à compreensão de seus atos e da responsabilização sobre eles.

Assim, a partir destas discussões, nos questionamos: há condições de um espaço de fala do sujeito na execução da Liberdade Assistida? O que, na fala dos adolescentes, pode estar referido a estas condições? Em que medida a psicanálise pode contribuir com as discussões no âmbito das políticas públicas?

Nos próximos capítulos, serão adensadas as questões que aqui foram brevemente trazidas. Assim, iniciando com as questões metodológicas, será definida no próximo capítulo a forma como os materiais foram analisados e como a pesquisa foi construída.

Antes de adentrarmos especificamente à medida de LA, analisaremos o contexto em que ela está inserida: a socioeducação. Para tal finalidade, no terceiro capítulo, buscamos fazer um resgate histórico de como as crianças e os adolescentes foram sendo compreendidos/assistidos em nosso país. Pensamos que a reflexão sobre o passado da socioeducação é fundamental para que possamos olhar para o futuro da mesma.

Em seguida, no quarto capítulo, será apresentado o surgimento do ponto de vista sócio-histórico da medida de LA. Após, tomamos suas concepções e fundamentos a fim de dialogar com as experiências do estágio.

Ainda no mesmo capítulo, abordaremos uma experiência de pesquisa e conceituação realizada pela pesquisadora no seu período de estágio, que, juntamente com seu supervisor, buscaram definir os atendimentos com os adolescentes a partir dos 4 discursos de Lacan.

Após, já tendo conhecimento do campo socioeducativo, da medida de Liberdade Assistida e de experiências anteriores à dissertação, encontram-se as discussões referentes à escuta dos adolescentes, à execução das medidas socioeducativas e à responsabilização dos atos praticados que se delinearão nesta pesquisa.

Ao final, retomamos conceitos e pontos principais, encerrando a dissertação e, temporariamente, as discussões aqui propostas. Entendemos, no entanto, que as problematizações lançadas nesta pesquisa devem seguir fazendo parte de quem se propõe a pensar e discutir sobre a socioeducação.

2 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, buscou-se junto ao Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de PSC e LA documentos que compunham os prontuários dos adolescentes acompanhados pela pesquisadora no ano de 2017. Nos prontuários estão os documentos relacionados a cada jovem: o Boletim de Ocorrência, as atas de audiência, os registros por parte do técnico referente aos atendimentos realizados, relatórios diversos¹⁰ redigidos pelo Serviço e encaminhados ao judiciário, registros de atendimentos realizados a familiares (quando ocorriam), o Plano Individual de Atendimento (PIA) produzido para cada adolescente, entre outros que são pertinentes ao cumprimento da(s) medida(s) dos adolescentes.

Dentre os documentos diversos que compõem o prontuário de cada um, foram utilizados nesta pesquisa os registros dos atendimentos realizados pela pesquisadora no ano em que estagiou no Serviço. e as produções escritas dos próprios adolescentes. Os registros dos atendimentos são feitos pelos técnicos que acompanham os adolescentes ao final de cada encontro, descrevendo como este se deu, as questões que foram trabalhadas no atendimento e as falas que o adolescente trouxe.

As produções escritas elaboradas pelos adolescentes se referem a escritas livres que foram solicitadas a eles ao final do cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida (por vezes concomitantemente com a medida de Prestação de Serviço à Comunidade). No último atendimento do jovem, era solicitada uma escrita livre sobre a medida que cumpriu. Após a escrita, era conversado com cada um deles sobre o que escreveram, sobre os sentimentos suscitados e as percepções acerca do cumprimento da medida. Essa foi uma prática iniciada no ano de 2017, mas que segue sendo realizada desde então pelos profissionais do Serviço.

10 Estes relatórios obrigatoriamente são realizados ao final do cumprimento de cada medida do adolescente e enviados ao Ministério Público ou ao Judiciário. Fora este em específico, demais relatórios podem ser solicitados pelo sistema de Justiça no decorrer do acompanhamento de um adolescente, respondendo, por exemplo, quando questionado referente ao cumprimento ou não da medida por parte do adolescente e como ela está se dando. Também, podem ser produzidos relatórios por parte do Serviço, informando ao sistema de Justiça sobre quaisquer aspectos que julgam necessários, no que se refere ao adolescente e ao cumprimento de sua medida.

A partir da leitura e análise dos registros de acompanhamento e das avaliações escritas do ano de 2017, acrescido da leitura de material teórico e das discussões do grupo de pesquisa e orientações, partiu-se para a construção das questões do estudo. É preciso ainda dizer que tal modo de construção da metodologia de pesquisa contou, sobretudo, com a inspiração na metodologia do ensaio-flânerie.

O ensaio-*flânerie* é uma metodologia proposta por Gurski (2008) em sua tese de doutorado. Este surgiu do enlace de três elementos: “da *flânerie* como um modo de olhar do pesquisador, do ensaio como a ‘janela da escrita’ e do tema da experiência como uma tentativa de produzir polissemia e criação em vez de repetição e fechamento de sentidos” (Gurski, 2008, p. 25). Tal modo de pesquisa foi, com o tempo e com o trabalho em novos campos, ganhando outras nuances. Desde 2014, quando as pesquisas do NUPPEC/Eixo 3 passaram a se desenvolver no âmbito da socioeducação, adensaram-se as construções metodológicas, sendo possível enlaçar de forma mais consistente a escuta da psicanálise com o tema do *flanêur*.

O tema do *flanêur* e da *flanerie* foi recolhido por Walter Benjamin da poesia de Baudelaire. O *flanêur* era uma figura social que se destacava no ritmo acelerado da Paris do século XIX; por conta de um ritmo mais lento, de um vaguear longe da velocidade imposta pelo tempo industrial das grandes metrópoles, ele conseguia perceber cenas, lugares e pessoas que poderiam passar despercebidos a outros olhos. Suas percepções diferenciadas podiam captar no cotidiano o que havia de extraordinário nos ínfimos detalhes (Gurski & Strzykowski, 2018). Conforme coloca Gurski (2019a), a figura do *flanêur* mostra a possibilidade de forjar a experiência até mesmo naquilo que era tomado como sem valor.

Partindo, portanto, das articulações da pesquisa psicanalítica com a *flânerie*, esta investigação propõe a retomada dos registros e memórias da pesquisadora com o campo da experiência na LA. Através do resgate de novas questões e interrogações, buscamos problematizar aspectos que só se apresentaram por terem sido revisitados em um segundo momento.

Utilizando a figura do *flanêur* de modo próximo ao que é proposto no ensaio-flanerie que, ao catar fragmentos e restos das experiências, transmite a importância de produzir um espaço para os detalhes, o impensável, o tropeço, “de onde podem vir a se reproduzir novas formulações acerca das mesmas coisas” (GURSKI, 2019a, p. 177) propomos, no espaço desta pesquisa, catar possibilidades existentes na medida de LA a partir das experiências vividas e registradas. Conforme Gurski (2019a), assim

como a atenção flutuante caracteriza o trabalho do psicanalista, a *flanêrie* traz a possibilidade de se achar “uma série de coisas valiosas que não se pretendia encontrar” (GURSKI, 2019a, p. 178 apud MCGUIGAN, 1976).

Também, de acordo com Iribarry (2003), ao realizar a investigação, o pesquisador psicanalista o faz não apenas citando as teorias para, posteriormente, validar as aplicações empíricas. Trata-se de problematizar um aspecto do campo psicanalítico e oferecer uma contribuição para além da confirmação da teoria.

Nesse sentido, perguntamos, o que na medida de LA não é passível de compreensão a partir dos conceitos que temos? Gurski (2018), partindo de Maud Mannoni, propõe como fundamental para um trabalho investigativo, desde a psicanálise, que a experiência possa “fazer furo na teoria”. De forma semelhante a que propõe Gurski (2018), nos perguntamos de que modo a reflexão sobre a experiência de escuta com jovens do campo socioeducativo de meio aberto pode fazer furo na medida de LA?

3 A proposta da socioeducação

Para discutirmos sobre as medidas atualmente existentes, considera-se necessário compreender o campo em que estas estão inseridas: a socioeducação. Assim, este capítulo abordará questões que se referem aos impasses que surgem no cotidiano da implementação da política socioeducativa.

No Brasil, os adolescentes (12 a 18 anos) que cometem atos infracionais recebem um tratamento do ponto de vista legal que difere do que é direcionado ao adulto - que responde ao Código Penal -, pois se compreende que as garantias de direitos devem estar materializadas nos princípios do respeito à condição peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento e de prioridade absoluta (ECA, art. 6º). Deste modo, a adoção de medidas socioeducativas vem no lugar das medidas punitivas em caso de realização de ato infracional. A política socioeducativa tem sua execução regulada pelo SINASE (2006), que é um serviço norteado por princípios que constam no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Judiciário. Os adolescentes, então, deverão cumprir as medidas socioeducativas de acordo com os princípios do ECA: “a medida aplicada aos adolescentes levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração” (art. 112, parágrafo 1º) e tem relação com demais especificações trazidas nos artigos 98 e 112.

Tendo o entendimento de que cada estado, município ou território possui particularidades específicas que precisam ser consideradas, os serviços de proteção são articulados e estratégias são pensadas considerando tais aspectos. Assim, frente à realidade de cada município, foram criados os planos municipais, relacionados ao que é prescrito pelo SINASE em âmbito nacional. Foi assim que, no município de Lajeado, no ano de 2015, iniciou-se a criação e execução do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, instituindo o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo (SIMASE).

Os planejamentos e discussões também vieram ao encontro das indicações de que o atendimento socioeducativo deveria abarcar:

Garantir a construção de diagnóstico e planos municipais de medidas socioeducativas, conduzido pelos conselheiros e cumprido pelos gestores

municipais e estaduais, com implantação e implementação nos municípios com cofinanciamento das três esferas de governos (2007).¹¹

Sabe-se que o histórico da sociedade brasileira em relação à infância e juventude das margens é de desamparo, violação de direitos e de abandono. Os “menores”, como eram chamados os adolescentes moradores de rua e os delinquentes, recebiam o mesmo tratamento, produzindo uma intensa confusão entre sujeitos abandonados e autores de atos infracionais. O atendimento a eles nasceu numa lógica repressiva e de correção, sendo a intervenção pública guiada pelos propósitos de “corrigir, regenerar ou reformar aqueles indivíduos, para então devolvê-los à sociedade como cidadãos úteis e ordeiros” (OLIVEIRA, p. 29, 2015).

Liberati (2012), em seu livro “Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?” traça um histórico de marcos e documentos legais na história do Brasil em relação à criança e ao adolescente, tema que, com a contribuição de demais autores, será tratado neste capítulo. O autor sugere que a trajetória do direito da criança em nosso país é recente e que sua origem pode ser posicionada na “necessidade de regulamentação das atividades que envolviam os filhos dos escravos” (p.40) após a Lei 2.040 de 1871 (Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco), promulgada pela Princesa Isabel, que “concedia liberdade às crianças nascidas das mães escravas, objetivando impedir que a escravidão continuasse por meio dos filhos dos escravos” (p. 40).

Entretanto, como segue retratando o autor, a lei não teria surtido o efeito desejado, que seria o de consolidar o fim do período escravagista no Brasil:

A lei dispunha que o filho da escrava deveria permanecer sob a autoridade de sua mãe e do proprietário de escravos que, juntos, deveriam educá-lo até a idade de 8 anos. Depois dessa idade o proprietário da mãe escrava teria duas opções: poderia receber do Estado uma indenização de 600 mil réis pagos em títulos do Estado, com juros de 6% no prazo de 30 anos, ou utilizar-se dos serviços da criança, até que essa completasse 21 anos. Quase sempre o senhor preferia ficar com a criança negra, porque a lei não estabelecia qualquer controle sobre o número de horas de trabalho, sobre o regime sanitário ou sobre a alimentação que deveriam receber esses “escravos livres” (p. 40-41).

Pode-se pensar que esse primeiro movimento na direção de um cuidado para com os infantes de nosso país resultou no que outros também demonstram resultar

11 Deliberações da VII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/criancaadolescente/deliberacoes_VII_conferencia_nacional_criancaadolescente

no decorrer da História: pensa-se em um aspecto e não se leva em consideração os demais. Tais ações fazem com que uma medida, que deveria possibilitar resultados positivos, não os materialize em sua execução.

O mesmo autor traz como um segundo marco importante no Brasil, em relação à proteção da infância, a instituição das “Rodas dos Expostos”, criada primeiramente na Santa Casa do Rio de Janeiro, no ano de 1738. Cita que se tratava de uma grande roda giratória que tinha como propósito recolher as crianças abandonadas que poderiam ser deixadas ali por seus pais, que não precisavam se expor ao realizar tal ação. As crianças escravas deixadas eram consideradas libertas e todas eram alimentadas e cuidadas por escravas. Essa medida fala da proteção da Igreja, que também aparece em outros momentos da História.

De acordo com Souza e Moreira (2014), a “Roda dos expostos” tinha como objetivo salvar a vida dos recém-nascidos abandonados. Também, quando cresciam, as crianças e os adolescentes eram encaminhados precocemente ao trabalho, a fim de evitar o envolvimento com a prostituição e a vadiagem.

Em se tratando de regulamentações, Liberati (2012) sugere que a Constituição do Império do Brasil de 1824 e a Primeira Constituição da República de 1891 foram omissas em sua totalidade, pois não citavam qualquer preocupação referente à proteção à infância. Entretanto, destaca que merecem referência o Código Criminal de 1830, promulgado pelo Império, e o Primeiro Código Penal da República de 1890, pois neles constam as primeiras referências à responsabilidade penal de menores de 21 anos. O que se pode pensar é que foram anos de um certo descaso com os “menores”, tomados apenas como mão de obra. Quando eram citados em algum documento legal, em geral, tratava-se de falar de suas punições/responsabilizações frente às infrações. Tal questão remete aos nossos dias atuais, em que se pode pensar que as discussões envolvendo crianças e adolescentes parecem, em muitos casos, ganhar relevância apenas quando estes são tomados como autores de atos infracionais, parecendo não existir preocupação de fato com estes jovens, antes de sua entrada na socioeducação.

Compreendendo que somente a letra da lei não é suficiente para pensarmos na execução das medidas socioeducativas, importa também refletir sobre o modo como esses jovens são abordados em nossa sociedade. Será que sua visibilidade perante o Estado ocorre somente quando entram para o sistema socioeducativo?

Precisamos, nesse sentido, diferenciar visibilidade e reconhecimento, isso porque o fato de ser visível como infrator não significa que seja reconhecido como sujeito no laço social. Recordamos, neste momento, de uma fala pronunciada por um técnico da FASE¹² durante uma reunião realizada na Instituição, na qual discutíamos justamente a ideia de que a visibilidade do jovem em situação de vulnerabilidade social surge somente quando este se torna um socioeducando. O técnico pergunta e ele mesmo responde: “e o que precisa para ser socioeducando? Cometer um ato infracional”. O profissional segue dizendo que a Instituição socioeducativa e a própria medida servem para “parar” o adolescente, dando um certo sentido de contenção, “parar ele a fim de ver o que está acontecendo”, (sic) acrescenta. Ao que surge o seguinte questionamento: por que não é possível “ver” este jovem antes do cometimento do ato infracional?

Essa “parada”, buscando dar visibilidade ao adolescente, pode ser pensada como uma espécie de suspensão. Ou seja, importa problematizarmos as condições que levam ao estabelecimento de uma realidade como essa. Por que somente no momento de cometimento de um ato infracional é que o adolescente em situação de vulnerabilidade passa a ser olhado/assistido pelo Estado?

Seguindo na construção histórica em relação à responsabilização dos “menores”, o Código Criminal do Império de 1830 determinava que:

os menores de 14 anos estavam isentos da imputabilidade pelos atos considerados criminosos por eles praticados. Os infratores que tinham menos de 14 anos e que tinham *discernimento*¹³ sobre o ato cometido eram recolhidos às Casas de Correção, até que completassem 17 anos. Entre 14 e 17 anos estariam os menores sujeitos à pena de cumplicidade (dois terços da que cabia ao adulto infrator), e os maiores de 17 e menores de 21 anos gozavam de atenuante da menoridade. (LIBERATI, 2012, p. 41-42).

Nos anos que seguiram, com a promulgação em 11 de outubro de 1890 do Código Penal da República, surge a determinação de que os menores de 9 anos de idade não seriam considerados criminosos, sendo declarada irresponsabilidade de pleno direito, como também aos maiores de 9 e menores de 14 anos que tivessem agido sem discernimento. Por outro lado, os que agiam com discernimento eram recolhidos a estabelecimentos disciplinares, por tempo estipulado pelo juiz, desde que

12 Fundação de Atendimento Socioeducativo.

13 Segundo o autor, a *teoria do discernimento* apurava se o infrator tinha, ou não, conhecimento do ato delituoso que praticara, e o juiz delimitava a sanção conforme o grau de consciência em relação à prática da infração penal (p. 42).

não excedesse os 17 anos. Aos que tivessem idade entre 14 e 17 anos era obrigatória a imposição da pena de cumplicidade, mantendo-se também atenuante da menoridade. Liberati (2012) salienta que frente “à falta tanto da Casa de Correção quanto da ‘instituição disciplinar industrial’, previstas nos dois diplomas legais, os ‘menores’ eram lançados nas prisões dos adultos, em deplorável promiscuidade” (p. 42).

A teoria do discernimento teria sofrido várias represálias, sendo expressas preocupações com a necessidade de incorporação de medidas educativas no lugar das repressivas. Assim, entra em vigor em 01 de janeiro de 1916 a Lei 3.071 denominada Código Civil, que estabelecia regras para o exercício de direitos na esfera civil, dividindo os absolutamente e os relativamente incapazes de exercer tais direitos, fixando aos 21 anos completos o fim da menoridade (LIBERATI, 2012).

Das reformulações sofridas pelo Código Penal da República, Liberati (2012) ressalta a produzida em 04 de janeiro de 1921, pela Lei 4.242, que eliminou o critério de discernimento, passando, ainda, a considerar o menor de 14 anos isento de responsabilidade penal.

Na sequência dos marcos considerados importantes na forma de como os “menores” eram compreendidos, destaca-se, nesta mesma época, a criação do primeiro Juízo Privativo de Menores, em 1924, tendo como titular o Dr. José Cândido Albuquerque de Mello Mattos, o qual organizou o Código de Menores (Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927), também conhecido como Código Mello Mattos. Liberati (2012) cita que a iniciativa do magistrado proporcionou “significativa abertura do tratamento à criança para a época, preocupado em que fosse considerado o estado físico, moral e mental da criança; e, ainda, a situação social, moral e econômica dos pais” (p. 43). Ainda:

A nova postura legislativa classificou os menores de 18 anos em “abandonados” e “delinquentes”. Os *delinquentes*, com idade superior a 14 anos, não eram submetidos a processo penal, mas a um processo especial de apuração de sua infração; (...) a medida de internação ao delinquente era imposta por todo o tempo necessário à sua educação entre 3 e 7 anos. Os *abandonados* eram recolhidos e encaminhados a um lar, fosse dos pais, fosse de pessoa responsabilizada por sua guarda (LIBERATI, 2012, p. 44).

O Código de Menores, segundo Paes (2013), buscava auxiliar na crescente preocupação com a delinquência juvenil e visava superar, naquele momento histórico, a diferença entre menor abandonado e menor delinquente. O Poder Judiciário cria e regulamenta o Juizado de Menores e suas instituições auxiliares e o Código de

Menores se volta, então, para tratar dos interesses das crianças e dos adolescentes, ficando o Estado responsável por assumir a tutela da criança órfã e abandonada, que passou a ficar institucionalizada, recebendo orientação e oportunidade para trabalhar.

Com o Código de Menores se institui a ação social¹⁴ do Juízo de Menores que, de acordo com Liberati (2012, apud Gusmão, 1982), seria “a ação preventiva e repressiva de proteção e de educação do processo de menores delinquentes” (p. 44). Propõe, em seguida, que caberia ao Juiz de Menores amparar, **assistir**¹⁵, educar, instruir e cuidar do corpo e do espírito dos menores abandonados e desvalidos. Em 7 de dezembro de 1940, entrou em vigor o Código Penal, fixando a responsabilidade penal aos 18 anos e alterando o Código de Menores, “mantendo inalterada essa posição até os dias atuais” (LIBERATI, 2012, p. 45).

Paes (2013) faz em seus estudos um resgate histórico dos acontecimentos sociais a partir das promulgações do Código de Menores. A autora fala da criação das políticas públicas para a criança e o adolescente no Brasil, destacando que:

[...] até 1935, os menores abandonados e infratores eram, indistintamente, apreendidos nas ruas e levados a abrigos de triagem. Em 1941 se cria o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), órgão do Ministério da Justiça, de orientação correccional-repressiva. O SAM se estruturou sob a forma de reformatórios e casas de correção para adolescentes infratores e de patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para menores carentes e abandonados. O SAM é reconhecido por muitos autores como a primeira política pública estruturada para a infância e adolescência no Brasil (PAES, 2013, s.p).

Entretanto, destaca Liberati (2012), o SAM fracassou por não conseguir cumprir sua finalidade. Segundo o autor, “seu erro maior (...) foi aplicar métodos inadequados no atendimento às crianças, proporcionando revolta naqueles que deveriam ser orientados” (p.45).

No período de 1964, de acordo com Paes (2013), período da Ditadura Militar, denuncia-se a ineficácia do SAM e são criadas a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor) e as FEBEMs (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor) em cada estado da Federação¹⁶. Esses sistemas institucionais foram criados no espírito

14 Liberati (2012) traz que essa ação privilegiava o aspecto social, estando a cargo do juiz declarar a condição jurídica da criança: se abandonada ou não, se delinquente, e qual amparo deveria receber. Tal prática teria permanecido até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que privilegiou o aspecto jurídico.

15 Grifo nosso, destacando o aparecimento desta palavra/ação em documento legal de 1982, p. 81-82.

16 “A FUNABEM era considerada entidade normativa e tinha sua ramificação nos Estados e Municípios, por meio das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor/ FEBEMs, hoje Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente/ Fundação CASA” (LIBERATI, 2012, p. 46).

da Doutrina da Segurança Nacional, que militarizou a disciplina dentro dos internatos e que fecharam definitivamente suas portas para a sociedade. A trajetória da criança ia da polícia diretamente até as unidades de recepção da FEBEM.

Neste período, o governo, segundo Liberati (2012), decide enfrentar os problemas relacionados às crianças brasileiras como um problema social, integrando-os aos preceitos da segurança nacional. Assim, cria a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Esta política, como também a própria FUNABEM, foram instrumentos de controle da sociedade civil, “a política institucional que o Brasil adotara não supria as necessidades das crianças carentes e marginalizadas, que aumentavam, em número, a cada dia” (p. 46). Segundo Souza e Moreira (2014, apud FALEIROS, 2004), a inscrição das crianças nas instituições criadas, os referidos reformatórios, não se dava “como sujeito, mas como objeto de controle” (p. 190).

Paes (2013) cita que as legislações no Brasil defendiam a proteção integral da infância, visando proibir castigos físicos. No entanto, as práticas adotadas privilegiavam o modelo asilar e, neste momento histórico, se reforçava uma política de contenção institucionalizada de corte militarista.

Em 10 de outubro de 1979, com a Lei 6.697, o Código de Menores passa por uma reformulação, recepcionando o sistema da FUNABEM, que passou a estar vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social e, também, a Política do Bem-Estar do Menor. Com essa reformulação, de acordo com Liberati (2012), “inaugurou-se uma nova visão sobre o problema do menor: a da ‘situação irregular’”¹⁷. (p. 47).

Crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular, que abarca situações de privação de condições que lhes garantisse saúde, subsistência e instruções, seja por omissão dos pais ou responsáveis, ou que estivessem em situação de maus tratos, castigos, perigo moral, falta de assistência legal, desvio de

17 De acordo com o Código de Menores, art. 2º, o menor se encontrava em ‘situação irregular’ quando: “I - privado de condições essenciais à sua saúde e instrução obrigatória, ainda que, eventualmente, em razão de: a) falta de ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; IV - privado de representações ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal. Destaca-se, também, que o art. 2º divide-se em: no item I, o menor abandonado materialmente; no item II, o menor vítima; no item III, o menor em perigo moral, no item IV, o menor em abandono jurídico; no item V, o menor com desvio de conduta ou inadaptado; e, no item VI, o menor infrator.

conduta por inadaptção familiar ou comunitária e autores de infração penal (POLETTI, 2012, apud CECRIA; AMENCAR; UNICEF), tinham suas ações voltadas para a decisão do Juiz de Menores. Assim, ficava a cargo do juiz decidir o que era melhor para elas, não sendo oferecida à sociedade possibilidade de participação. De acordo com Liberati (2012), “o Código revogado não passava de um Código Penal do ‘Menor’, disfarçado em sistema tutelar; suas medidas não passavam de verdadeiras sanções, ou seja, penas disfarçadas em medidas de proteção” (p. 48).

Houve intensa articulação de movimentos populares na segunda metade da década de 80, que buscavam orientação e recursos nos documentos internacionais, objetivando um melhor e mais adequado atendimento à infância. Assim, o estudo da Convenção sobre os Direitos da Criança mobilizou a sociedade civil, fazendo nascer o Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Direitos da Criança e do Adolescente, que foi um dos principais articuladores frente ao Congresso Nacional, introduzindo na nova Constituição Federal (de 5 de outubro de 1988), os princípios e normas de proteção à infância sugeridos pela citada Convenção.

Os princípios básicos da Convenção se materializaram no art. 227 da Constituição Federal, consagrando a Doutrina de Proteção Integral, cujo alicerce é baseado “nos direitos próprios e especiais das crianças e adolescentes, que, na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, necessitam de proteção diferenciada, especializada e integral” (LIBERATI, 2012, p. 49), preconizando que “o direito da criança não deve e não pode ser exclusivo de uma ‘categoria’ de menor, classificado como ‘carente’, ‘abandonado’ ou ‘infrator’, mas deve dirigir-se a todas as crianças e a todos os adolescentes, sem distinção” (LIBERATI, 2012, p. 54).

Liberati (2012) compara a doutrina anterior e a de Proteção Integral dizendo que a antecedente trazia conteúdo expressamente discriminatório, na qual a “criança” era o “filho bem nascido” e o menor era “o infrator” (p. 55). Essa questão ainda pode ser vista em nossos dias atuais, noticiadas em matérias jornalísticas que apontam o adolescente “delinquente”, “marginal” e/ou infrator, como aquele sendo, geralmente, negro e pobre; enquanto o adolescente de classes mais altas, geralmente branco, é referido como “jovem suspeito” de uso ou de tráfico.

No dia 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei 8.069, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal, sendo denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surge para romper com os paradigmas anteriores de atenção

à criança desamparada e garantir os direitos necessários para todas as crianças e adolescentes do País, independentemente de sua cor, raça ou classe social. O ECA determina os direitos e deveres da criança e do adolescente, como também os deveres da família, da sociedade e do Estado. O Estatuto foi produto de grandes esforços profissionais e sociais cuja concepção era tomar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, assim como promover uma sociedade mais justa, propiciando o crescimento adequado na direção de uma adultez mais saudável.

De acordo com Liberati (2012), o marco diferencial que consagrou o ECA teria sido a mudança de paradigma, que antes considerava crianças e adolescentes como objeto de medidas judiciais e assistenciais, passando a compreendê-los como sujeitos de direitos. Se pensarmos na proposta de redução da maioridade penal não estaríamos voltando ao paradigma anterior, de tomar os jovens como objeto de medida judicial antes de objeto de investimento de políticas públicas?

Este capítulo realizou um breve percurso histórico, visando propor algumas discussões iniciais que serão retomadas no decorrer da pesquisa. O levantamento proposto chega até o momento da promulgação do ECA, que compreende crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, trazendo a “participação da comunidade em atos até então privativos dos dirigentes políticos” (LIBERATI, 2012, p. 52). E como a sociedade vem lidando com o ECA e seus pressupostos? Como estamos compreendendo os paradigmas da socioeducação?

A medida de Liberdade Assistida diz respeito a um dos âmbitos do campo das medidas socioeducativas. Discutir sobre tais pressupostos é, também, uma forma de debatermos a própria socioeducação: como compreendemos nossos adolescentes e seus atos? Esta medida será discutida de modo mais específico no capítulo a seguir, propondo uma discussão de seu histórico e suas determinações legais.

4 Liberdade Assistida: história social, construções e utopias

A proposta da política de socioeducação surge com o ECA, sendo a medida de Liberdade Assistida uma das medidas passíveis de serem executadas em meio aberto, dentre as demais: Reparação de Danos e Prestação de Serviço à Comunidade. Tais medidas estão descritas no SINASE e no ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define o trabalho a ser realizado com a medida de LA da seguinte forma:

ART. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I – promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV – apresentar relatório do caso.

O primeiro dispositivo jurídico em meio aberto destinado a menores surgiu em 1921 (Lei 4.242), denominado de *livramento condicional*, sendo um tipo de suspensão da pena tradicionalmente imposta. As legislações que surgiram posteriormente modificaram essa nomenclatura para *liberdade vigiada*, termo que apareceu primeiramente no Decreto 16.272 de 1923 e não no Código de Menores de 1927 como citam muitos autores (ORTEGAL, 2011).

Albergaria (1991), em artigo publicado na Revista da Escola do Serviço Penitenciário do Rio Grande do Sul, comenta sobre a medida de Liberdade Assistida, quando estava nos primórdios de sua aplicação. Traz conceituações sobre ela e suas origens, dizendo que:

A liberdade assistida pretende tratar o menor em situação irregular, em seu meio natural, para que se evite a internação, (...) no estágio atual de sua evolução, é considerada como uma das modalidades do tratamento em meio livre, como medida alternativa ao tratamento institucional. (p. 9).

De acordo com o autor, a medida de LA proveio da *probation*¹⁸, “cuja aplicação é enfaticamente preconizada pela ONU” (p. 9). Também, destaca que a medida é considerada como a principal em se tratando da reeducação do infrator. Destaca, também, citações internacionais: “La medida más importante contra los jovenes criminales es la libertad vigilada o probation”¹⁹, também “probation may be defined as a sistem of treatment for the delinquent child”²⁰ (p. 10).

Neste momento podemos nos questionar com relação às colocações trazidas por estes dois autores. Em 1991, enquanto o ECA e a medidas socioeducativas estavam em fase inicial de seus trabalhos, a medida de LA era considerada uma grande aposta, apontada “como a grande esperança do porvir” (ALBERGARIA, 1991, p. 12). Porém, em 2011, segundo Ortegá (2011), a medida passa a ser pouco pesquisada e estudada. O que poderia ter acontecido para que a medida de LA perdesse seu caráter de prioridade?

No Código de Menores, a medida que hoje conhecemos por Liberdade Assistida era nomeada como Liberdade Viglada, art. 92 – 100. Se tomarmos somente essa mudança de nomenclatura e da lógica de operacionalização já podemos propor uma complexa discussão. Quando se passa de uma intenção de “ficar vigiando o jovem para coibi-lo de enveredar-se na trilha do que acreditavam ser irregularidade” para a intenção de “acompanhar, auxiliar e orientar o jovem” (MIRANDA, 2013, s.p) muito se tem a pensar. O que está sendo assistido com cada adolescente?

4.1 Condições atuais: experiências e impasses

Em se tratando da realidade das medidas socioeducativas de meio aberto de nosso país, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) realizou em 2018 uma pesquisa²¹ visando conhecer melhor a realidade desse serviço nos municípios. O

18 “A primeira lei dispondio sobre a *probation* surgiu no Estado de Massachussets, em 1878. Posteriormente os demais Estados da América do Norte consagraram a *probation*, e, em 1953 é, sobretudo, aplicada aos menores. (...) é tida como invenção dos Estados Unidos e John Augustus reconhecido como seu pai. (...) A ONU deu grande impulso à prática de *probation*, e a define como método de tratamento de delinquentes especialmente selecionados, que consiste na suspensão condicional da pena, colocando-se o delinquente sob vigilância pessoal, orientação e tratamento individual” (ALBERGARIA, 1991, p. 12)

19 W, Middendorf. *Criminologia da la Juventud*. Ariel, Barcelona, 1964, p. 247.

20 A. F. Coffey. *Juvenile Corrections*, Prentice-Hall, New Jersey, 1975, p. 165.

21 Esta pesquisa se encontra disponível no site: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/pesquisa-mse/>

questionário foi disponibilizado para todas as cidades brasileiras, obtendo resposta de 5.405 delas, um total de 97,03%. A pesquisa levantou 12 variáveis sobre a gestão das medidas, as formas de acompanhamento, os locais de execução dos serviços, o quantitativo de jovens atendidos, dentre outras.

Nos chama a atenção que, em sua maioria, 88% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto são do sexo masculino; 46% do total de adolescentes tem entre 16 e 17 anos e 31%, entre 18 e 21 anos. Sobre a tipificação dos atos, 20% cumprem medida por tráfico de drogas, 15% por roubo, 10% por furto e 1% por homicídio ou tentativa de homicídio. Outros dados levantados apontam que 949 jovens foram assassinados durante o período de acompanhamento da medida e que 19 cometeram suicídio.

Em relação à prevalência das medidas, as regiões Nordeste e Sudeste apresentaram mais casos de LA; as regiões Sul, Centro-Oeste e Norte mais PSC. Os municípios grandes e as metrópoles têm mais casos de LA, sendo que os de pequeno e médio porte têm mais PSC. Em relação às equipes, a maioria delas (77%) não são exclusivas dos serviços de execução de medidas.

De acordo com Ortegá (2011), a medida de LA era a medida socioeducativa mais aplicada nos casos de atos infracionais, segundo levantamento realizado em 2004 pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA/SEDH), respondendo a 47% do total de adolescentes inseridos no sistema socioeducativo. A LA, segundo o mesmo autor, é uma medida que pode ser analisada a partir de diversos prismas, destacando que ela não é analisada como objeto de pesquisa e são escassos os trabalhos sobre ela. Pode-se acrescentar, ainda, que quando se trata de sua relação com a psicanálise o número de trabalhos diminui.

Outro levantamento realizado pela SPDCA/SEDH, em 2010²², mostrou que o número total de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas era de aproximadamente 60 mil. Desses, 26,6% recebiam atendimento em meio fechado, sendo a maior parte, 71%, de jovens em regime de internação. Em novo levantamento realizado no ano de 2010 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da

22 Pesquisa: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/2011/07/juventude-atras-das-grades-a-realidade-dos-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-no-brasil>

República, o número de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de internação era de 12.041, aqueles em internação provisória eram 3.939, ao passo que 1.728 estavam em semiliberdade. Os dados referentes a medidas de meio aberto não foram apresentados nesta pesquisa.

Segundo levantamento realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) em 2018, o número de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto atualmente em nosso país é de 67.759, em 2.016 Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ou em 1.145 unidades que recebem cofinanciamento do governo federal para a realização dos atendimentos.

Em relação ao Serviço de MSE-MA de Lajeado, os dados levantados demonstram que, desde 2007, início do Serviço no CREAS, até o mês de fevereiro de 2020, foram atendidos 1.051 adolescentes. Destes, 320 receberam medida de LA, concomitante ou não com outra medida. Em relação às taxas de reincidência, a contabilização realizada até o mês de novembro de 2019 demonstra que, do total de adolescentes atendidos pelo Serviço, 173 jovens produziram 254 reincidências, sendo de 16,5% a taxa correspondente. Abaixo, relacionamos as reincidências, distribuindo-as por frequência e gênero:

109 adolescentes com 1 reincidência – 16 mulheres e 93 homens;

50 adolescentes com 2 reincidências – 3 mulheres e 47 homens;

12 adolescentes com 3 reincidências – 1 mulher e 11 homens;

1 adolescente com 4 reincidências – 1 homem;

1 adolescente com 5 reincidências – 1 homem.

O SINASE (2006) e o ECA trazem direções para o trabalho, mas não há especificações do modo como devem se operacionalizar as ações. Não está descrito como deve ser o atendimento desse adolescente, entretanto, há indicativos dos objetivos esperados: orientar e auxiliar na construção de um projeto de vida. Assim, podem haver aberturas a partir dos ditames legais para que outras questões possam ser trabalhadas com o adolescente durante a execução de sua medida, o que pode auxiliar no que diz respeito à “construção de seu projeto de vida” a partir dos atos que o levaram a adentrar na socioeducação. Ortegá (2011) contribui trazendo que apesar da ausência conceitual, a LA não deixa de ser um mecanismo dotado de estrutura complexa, possuindo particularidades e engendrando um conjunto de relações com

as políticas sociais, o poder judiciário, as organizações da sociedade civil, entre outras instituições, assim como, também, do próprio adolescente, sua família e o meio em que vive.

A medida de LA, ainda de acordo com Ortegal (2011), por se tratar de medida que acompanha o adolescente em liberdade e no meio em que estava inserido quando cometeu o ato, convoca a todos. Também, devido à sua dimensão socializadora “é capaz de pôr em xeque a sociedade e seu conjunto de valores. Nesta medida, o adolescente não é posto em instituições totais, isolado do meio em que vive, e nem isola a sociedade de uma questão pela qual é corresponsável” (ORTEGAL, 2011, p. 12).

Assim, as medidas de meio aberto, na maioria dos casos, são as primeiras recebidas pelos adolescentes, passando por elas antes das medidas de semiliberdade e internação. Sugerimos, então, toma-las como medidas que podem ser de prevenção e perguntamos se não deveria ser destinada a essas medidas uma importância maior e um trabalho mais dedicado, visando interromper uma possível trajetória ainda dentro do sistema educativo?

De acordo com o SINASE (2006), a medida de LA tem como objetivo:

estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente. Sua intervenção e ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva. Desta forma o programa deve ser o catalisador da integração e inclusão social desse adolescente (p. 44)

Percebe-se que as ações no trecho destacado se referem a âmbitos específicos: família, escola, trabalho e comunidade, não parecendo ter espaço para o sujeito, para a ressignificação de seus atos. Destacam-se os direitos e deveres dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, buscando lhes oferecer garantias passíveis de os levarem a reinserção e a ocupação do lugar de cidadão político que todos deveriam exercer. Entretanto, destacamos que não se pode negligenciar a importância da escuta voltada para o sofrimento psíquico do sujeito. Apesar das preconizações, ainda vemos muitas vezes o foco da intervenção voltada para uma lógica punitiva de adequação social; ao mesmo tempo, movimentos de negligência em relação ao sujeito, remetendo a uma lógica de padronização. Talvez esse seja um dos aspectos que a psicanálise possa contribuir quando se encontra com a

socioeducação, pois ela defende aspectos do sujeito não abordados juridicamente, aspectos que não podem ser de todo conhecidos, mensuráveis, normatizados e padronizados.

Em outro momento do texto do SINASE (2006), há uma possível abertura para que o profissional possa relacionar-se de maneira mais singular com cada adolescente:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a **criação de acontecimentos** que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas” (p. 52, grifo nosso)

A ação de “criar acontecimentos” é bastante ampla, revelando, mais uma vez, que o modo como irá acontecer a medida ficará de acordo com a atuação de cada profissional que acompanhará o adolescente. No ano de 2017, quando estagiei no Serviço de MSE-MA, a coordenação abriu a possibilidade justamente de que fosse possível discutirmos e aprofundarmos questões referentes à chamada “criação de acontecimentos”. De que forma a “criação de acontecimentos” se dava no acompanhamento dos adolescentes? E como poderia se dar a responsabilização do adolescente durante o cumprimento da medida? Como a psicanálise poderia operar nesse trabalho?

O trabalho desenvolvido no decorrer do ano de 2017 foi direcionado a pensar, especificamente, em como se operacionalizavam os atendimentos e o lugar que o técnico que acompanhava o adolescente poderia ocupar, como também no que tange à responsabilização dos jovens em cumprimento de medida. Essa experiência será apresentada no próximo capítulo. Ela é trazida nesta dissertação com a intenção de apresentar o trabalho realizado à época, destacando que foi a partir dele que outras questões surgiram, sendo estas as que pretendemos seguir pensando.

4.2 A operacionalização do atendimento dentro da LA

No local de estágio já citado, o profissional que trabalhava desde a criação do Serviço era um psicanalista, o que, somado a meu interesse pela psicanálise, contribuiu para que, juntos, pudéssemos desenvolver um trabalho a partir de

premissas da ética da escuta psicanalítica. Essa experiência foi se construindo conforme íamos discutindo acerca das medidas socioeducativas e dos atendimentos realizados, sendo amadurecida no decorrer de todo ano, fazendo emergir questões a cada estudo, discussões de casos e escritas que eram realizadas.

Conforme essa experiência foi sendo desenvolvida, as definições acerca do lugar do técnico e sua função na execução da medida foi se constituindo como a abordagem central desse trabalho, trazendo consigo uma discussão inicial da responsabilização do adolescente frente ao ato cometido.

O SINASE (2006) descreve que é vital a “criação de acontecimentos”, como já mencionado anteriormente. Assim, compreende-se como “criação de acontecimentos” as construções de propostas de trabalho que estavam sendo desenvolvidas referentes ao lugar do técnico e ao próprio acompanhamento do adolescente na medida. A partir dos discursos de Lacan e de estudos acerca da responsabilização, foi proposto um reposicionamento do lugar do técnico que acompanha o adolescente, oportunizando movimentos nas questões que envolvem a responsabilização subjetiva dentro da socioeducação.

Freud (1930) fez referência a três profissões que produzem o encontro com a dimensão do impossível: governar, educar e analisar. Lacan (1969-1970) contribui com um quarto elemento, o fazer desejar, designando esses modos de relacionamento apontados por Freud como sendo os quatro discursos: do mestre, do universitário, da histérica e do analista. No mesmo texto, Lacan afirma que é o discurso que faz laço social, que são tecidos e estruturados pela linguagem. Eles se fundam na estrutura significante e se constituem em modos de uso da linguagem como vínculo social. Na cadeia do discurso, na série de associações que o sujeito realiza ao falar, ele se produz. Através da linguagem, tenta-se dar conta do impossível, da impotência que nos constitui como humanos.

No discurso do mestre, que se aproxima de uma fala egoica, é como se quem fala se apropriasse de um lugar de saber tácito. No discurso universitário, há um saber sobre o objeto e como este deve ser, devendo o sujeito se assujeitar a ele. Já no discurso do analista, provoca-se o desvelamento do recalado, pois, segundo Lacan (1969-1970), “o analista se faz de causa do desejo do analisante” (p. 36). À época, o trabalho apontava para a reflexão acerca da posição discursiva do profissional do

Serviço. Em nosso entendimento, a posição do discurso do analista, que, segundo Ziliotto (2004), “ao referir sobre um sujeito que fala, há sobretudo que se considerar a quem fala e, sobretudo, de que lugar fala” (p. 215), seria a mais interessante para a intervenção junto aos adolescentes. Atualmente, destacamos a importância de se problematizar outros aspectos, como por exemplo, a própria posição do sujeito adolescente no discurso; sabe-se que esta é um efeito de sua relação com a falta.

De acordo com Porster et al (2018), os garantes legais das ações socioeducativas não dão conta dos movimentos possíveis aos adolescentes para a construção da responsabilização subjetiva. Busca-se, então, uma aposta no que foi chamado de um mais além da socioeducação, um mais além da responsabilização jurídica que é evocada na medida.

Conforme Souza (2016), “responsabilizar-se significa construir respostas inéditas que, em alguns casos, fogem à normatização prevista na lei a partir das propostas socioeducativas das medidas” (p. 176). De acordo com Pezzi e Porster (2017), essa construção não pode ser confundida com um imperativo legal garantidor de direitos, pois implica em uma construção feita pelo adolescente em torno do que ainda não pôs em palavras. Para tanto, ainda segundo os autores, propõe-se que o responsável pela execução das medidas socioeducativas não ocupe os lugares de juiz, educador ou bom samaritano frente ao adolescente. Ocupar esses lugares, conforme Otoni (2016a), “pode contribuir para a manutenção do lugar de vítima da sociedade em que muitos adolescentes que cumprem medida socioeducativa se encontram” (p. 253), o que dificulta que eles sejam reconhecidos como sujeito desejante.

Pezzi e Porster (2017) destacam que a responsabilização jurídica oportuniza o trabalho de responsabilização subjetiva, sendo uma aposta no sujeito do inconsciente. Por se tratar de uma aposta, não há como mensurar se essa responsabilização acontece, porém, problematiza-se as condições para que ela possa acontecer, pensando que a jurídica, por si só, encerra essa possibilidade. Os autores sublinham, também, que, segundo Freud (1920), quando trata da compulsão à repetição e o mais além do princípio do prazer, as ações socioeducativas, com seus garantes legais, não dão conta da movência possível do adolescente para construir condições de responsabilização subjetiva.

No acompanhamento da execução de medidas socioeducativas em meio aberto, particularmente nas execuções de Liberdade Assistida, em que o adolescente comparece semanalmente ao Serviço, lhe é oferecida a possibilidade da escuta. Foi durante o acompanhamento destes que se pensou no posicionamento do técnico via discurso do analista, modulando-se o suposto saber que lhe é atribuído por parte do adolescente, na medida em que este era compreendido. Percebeu-se que tal ação ensejava no jovem uma escuta de seus significantes e que as condições ofertadas de uma fala livre produziram efeitos interessantes na execução da medida.

Retomando hoje esse trabalho que foi se construindo durante o período de estágio, percebe-se que existem outras questões que poderiam ser destacadas e trabalhadas, como, por exemplo, descrever a relação transferencial, que é imprescindível para pensar e propor o reposicionamento do lugar do técnico. Porém, mesmo que as questões levantadas neste capítulo não sejam, necessariamente, as que seguimos trabalhando na dissertação, destacam-se as contribuições que essa proposta desencadeou ao despertar novas interrogações, que seguem sendo pensadas e discutidas nessa pesquisa.

5 O sujeito, o espaço de fala e a responsabilização

Ao propormos discutir o tema da escuta psicanalítica em outros campos, não se trata, conforme coloca Gurski (2019b), de “escutar clinicamente” a socioeducação, nem de determinar uma clínica psicanalítica na (ou em) socioeducação. A autora propõe que possamos pensar a partir dos efeitos possíveis mediante o encontro entre ambos, buscando, na pesquisa, que “a experiência possa gozar do protagonismo de nossas construções, sempre zelando para não descuidarmos dos fundamentos da psicanálise, em um cenário que, tantas vezes, rechaça as produções do inconsciente” (p. 39).

Atualmente, no município de Lajeado, está sendo implementado pela prefeitura municipal o programa “Pacto Lajeado pela Paz”, que visa criar vínculos entre os moradores e cultivar uma cultura de paz. Uma das premissas do programa é direcionada especificamente aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto, conforme a fala de um dos participantes durante a cerimônia de lançamento do referido programa²³ no município: “a socioeducação é onde mais temos que jogar energia para prevenir”. Durante o lançamento, os modelos de técnicas de trabalho que serão adotados com os socioeducandos foram apresentados com ênfase em falas que destacavam que tais modelos eram “cientificamente comprovados internacionalmente”. Enfatizou-se, também, as altas taxas de sucesso em curto período de tempo.

O modo como este programa foi apresentado no município de Lajeado nos fez retomar algumas discussões já levantadas no grupo de pesquisa do NUPPEC. Em alguns momentos, nos questionávamos se havia a necessidade de reafirmar que a psicanálise e seus conceitos pode e deve estar presente em outros campos, tais como a socioeducação. Será que já não estava exaustivamente dito que há uma função da psicanálise em outros campos fora da clínica propriamente dita?

Ao ouvirmos as narrativas de lançamento do programa supracitado e sabendo do teor cientificista que carregam, parece-nos que sim, faz-se necessário trazer para

23 Esta cerimônia ocorreu no dia 10 de junho de 2019. O convite foi aberto a todos os munícipes lajeadenses interessados.

a discussão a psicanálise e suas contribuições fora da clínica convencional, em campos como o da socioeducação.

É imprescindível retomar as particularidades da clínica psicanalítica e refletir sobre que acento pode-se produzir no trabalho com a singularidade, mesmo em condições que não propriamente as de uma análise. Levar a escuta da singularidade para a abordagem dos jovens nas medidas de meio aberto pode viabilizar que se considerem o sujeito e suas particularidades sociais, culturais e psíquicas. Um modo de apostar no sujeito, no “caso a caso”, reinventando a escuta a partir das experiências no campo social.

No texto “Educação após Auschwitz” de 1965, Adorno nos diz que reduzir pessoas a números é humanamente indigno. Podemos fazer essa mesma analogia ao pensarmos nos adolescentes que ingressam na socioeducação, no sistema prisional, nas manchetes, ou, também, nas taxas de homicídios.

Conforme Gurski (2017), a psicanálise precisa estar onde o desamparo do sujeito está, fazendo-se presente “nas situações nas quais os efeitos de sujeito, também do ponto de vista do laço social, estão colocados” (p. 49). Assim, pensamos que o encontro da psicanálise com os temas sociais e as políticas públicas não é matéria dada, mas sim algo que se escreve a cada pesquisa, a cada trabalho e a cada experiência.

Nesta pesquisa, propomos pensar os adolescentes na socioeducação como sujeitos de desejo. Acreditamos que a construção de espaços de fala poderá possibilitar que algumas condições de responsabilização pelos atos se constituam. Quando os adolescentes narram a si mesmos, lançam uma luz também sobre a realidade da qual falam: a socioeducação e o campo social. Ou seja, o ato pode ser singular, mas se trata sempre de um testemunho do tempo histórico e social no qual estão inseridos.

5.1 Narrar-se: me fala do porquê está vindo aqui

- O que você pode me dizer de estar vindo aqui, ter passado por audiência?
- pergunto.
- De pronto, me respondeu:
- Eu só não vou parar de fumar.
- E você acha que está vindo aqui para eu te dizer para parar de fumar?
- Eu acho.
- Eu não sou alguém que vai te dizer o que fazer ou não. Mas você vai falando um pouco de ti, do uso... e vamos pensando como é esse uso para ti.
- Pareceu ter ficado mais tranquilo, não me vendo mais no papel de alguém que o iria julgar e lhe cobrar coisas.
- A partir daí, pareceu não estar mais tanto "na defensiva", falando um pouco, não partindo somente das minhas perguntas.
- (Fragmento do primeiro atendimento realizado com adolescente no dia 30.06.2017)

De acordo com o ECA, art. 118: “A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de **acompanhar, auxiliar e orientar** o adolescente” (grifos da autora). A partir desse fragmento do ECA e do diálogo da pesquisadora com um adolescente que cumpria medida de liberdade assistida, iniciamos a discussão referente ao espaço de fala proposto durante a execução da medida. Diferente do espaço da audiência, o adolescente compreendeu que a pesquisadora não estava ali para investigar suas ações, dizer o que deveria ou não fazer.

Tais fragmentos nos levam a questionar: o técnico/orientador, independente da nomeação utilizada, é o que vai dizer ao adolescente o melhor para ele? Em se tratando de questões específicas pertinentes à medida, quem acompanha o adolescente deve orientar suas ações e as direcionar para práticas que devem constar na execução da medida. Tal pontuação se deve a questões jurídicas que visem “ensinar ao adolescente a respeitar os limites e regras de convivência social”, como muito se ouve nos noticiários, mas e a singularidade desse adolescente? E o que ele tem a dizer de si e de suas experiências? Será que é o técnico quem dirá o que ele deve ou não fazer? Tais questões se repetem em inúmeras políticas públicas de atendimento aos adolescentes, nas quais sempre há pouco espaço para o jovem dizer de si, pois narrativas prontas falam por ele.

Muito embora o adolescente venha ao Serviço não por vontade própria, o tempo/espaço de escuta oferecido a ele através da LA oportuniza que a partir da escuta de sua fala e/ou silêncio, o inconsciente opere. Uma vez que o adolescente se

escute, não só as motivações inconscientes para seu ato, como também outros aspectos de sua vida podem vir a ser narrados e questionados.

Neste trabalho, porém, há questões que precisam ser consideradas: a autora desta dissertação não estava lá como pesquisadora ou psicóloga, estava como estagiária, era técnica do serviço e, como colocado por Moreira (2019)²⁴, nas situações das medidas socioeducativas, “a ideia de psicanálise e associação livre encontra um contraponto no ‘tudo o que você disser será usado contra você no tribunal’”. Portanto, no âmbito das medidas, precisamos considerar: até que ponto os adolescentes conseguem realmente falar livremente? O que podemos relacionar com os receios dos adolescentes do que será feito com aquilo que disserem, se algo pode, ou não, interferir no cumprimento da medida, se será levado ao judiciário; ou, ainda, pode passar por uma certa estranheza ao abordar determinados assuntos, pessoais, por exemplo, que parecem não ter relação direta com seu ato, motivo pelo qual ele foi levado aos atendimentos.

Era deixado claro ao adolescente que, ao final dos atendimentos, seria redigido um relatório sobre o acompanhamento e que este seria enviado ao judiciário, porém lhes era explicado que questões pessoais não eram relevantes ao relatório e não seriam transmitidas. Aqui, cabe ressaltar que as questões pessoais poderiam não ser pertinentes para o relatório enviado ao judiciário, mas não eram deixadas de lado em se tratando do cumprimento da medida e da responsabilização deste adolescente.

Como, por exemplo, no caso de Maicon²⁵, em que as questões que o mesmo trazia de “ciúmes e possessividade” (sic) em relação à sua mãe, e que apareciam também no relacionamento com sua namorada, tinham, para ele, um pensamento de “preciso ser punido por isso” (sic). No transcurso do acompanhamento da medida, pode-se pensar, após discussão do caso de Maicon em reuniões de equipe, que ele cometia determinados atos buscando justamente punição. Sobre essas questões, informamos em seu relatório final de avaliação:

Também manifestou uma culpabilidade relativa à sua mãe, pelos danos causados a ela devido ao seu comportamento agressivo, drogadito e infracional. Essa culpabilidade poderá produzir efeitos problemáticos na medida que não seja elaborada. Para tanto, foram-lhe oferecidos atendimentos terapêuticos, pelos quais não demonstrou interesse.
(Fragmento retirado de Relatório de Acompanhamento)

24 Tal observação foi realizada pela professora Jacqueline de Oliveira Moreira, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras, na banca de qualificação desta dissertação, realizada no dia 30 de abril de 2019.

25 Nome fictício.

Maicon recebera medida de LA em 2016, mas não a cumpriu. Em nova audiência, em 2017, foram realizadas combinações com ele sobre o cumprimento da medida pendente. Após a realização de seu Plano Individual de Atendimento (PIA), cumpriu na íntegra o período de 4 meses determinado judicialmente. Em seu último atendimento, ao refletir sobre o processo de cumprimento de sua medida, disse que conseguiu ver que não foi difícil de cumpri-la, ao contrário de como ele pensou que seria, e que não compreende o que o levou a ser tão contrário a ela no início, deixando de cumpri-la. Acrescenta, também, que foi bom para ele, alegando que o ajudou “a ter mais consciência das coisas” (sic) e “pensar um pouco mais antes de agir” (sic). Maicon encerrou sua medida no dia 25 de julho de 2017 e, dois dias depois, foi pego junto com um adulto em um assalto com simulacro de arma de fogo. Aqui, ficou-nos o questionamento: o que, afinal, Maicon trabalhou no transcurso do cumprimento de sua medida?

Por ter sido encaminhado no período noturno de um final de semana para a comarca de plantão, em outro município, a mãe de Maicon não relatou que este cumprira recentemente medida socioeducativa, alegando ser “um bom menino” (tais informações constavam em documento oficial, ao qual tivemos acesso posteriormente). O promotor de plantão, a partir do relato da mãe e da decisão do juiz de Lajeado de não encaminhar o adulto ao presídio da cidade por este estar interdito, compreendeu que o adolescente não deveria ser encaminhado ao regime de internação, mas que passasse por audiência de medida socioeducativa para responder por seu ato em meio aberto. Assim, após um período, o adolescente recebeu nova medida de LA, a qual cumpriu na íntegra.

Importa dizer que os adolescentes da socioeducação devem cumprir a medida por decisão judicial, não sendo uma opção, como, em geral, é a escolha por buscar um processo de terapia. Porém, a determinação jurídica, neste caso, trouxe efeitos de movimentações subjetivas. Estas movimentações podem ser observadas, também, nos casos em que o adolescente solicita atendimento psíquico independente da determinação do juiz.

Cabe perguntar, neste sentido, por que duas medidas concomitantes de meio aberto, a saber PSC e LA? Dependendo da gravidade do ato, não poderia ser dada apenas uma dessas medidas, aumentando o tempo de duração da mesma? Parece-nos que o Ministério Público e o promotor de Lajeado concordavam com a importância

de alguns adolescentes serem escutados e acompanhados de maneira mais próxima, como ocorre com a LA. Sugeriram, portanto, o que é nomeado como LA breve.

As LAs breves são uma prática iniciada em meados de 2016, sendo uma proposição acolhida pelo Ministério Público e homologada pelo Juizado da Infância e Juventude, do município de Lajeado. Trata-se da aplicação de medida socioeducativa de Liberdade Assistida por períodos diferenciados do previsto no ECA (prazo mínimo de 6 meses). Realiza-se uma interlocução nas audiências do Ministério Público e em situações nas quais o ato infracional não é considerado gravoso, sugerindo-se a medida de LA por prazos de 2, 3 ou 4 meses. Esse tem sido um modo de acolher o adolescente, possibilitando uma escuta de questões singulares que puderam ser percebidas a partir do que expressavam nas audiências e que não são expressas neste ou em outros espaços.

Essa variação da medida de LA se trata de uma iniciativa do Serviço de MSE-MA do município de Lajeado em parceria e com o aval do Ministério Público, sendo que a medida determina um acompanhamento sistemático mais próximo dele, sem prejuízo do estabelecido no campo socioeducativo. Tal ação foi se construindo no decorrer de alguns anos, a partir da possibilidade de participação de técnicos do Serviço nas audiências com os adolescentes que cometerem algum tipo de ato infracional.

Pensamos que algumas possibilidades podem advir do acompanhamento e da oportunidade de um espaço de fala e escuta livres. Nesse sentido, podemos fazer uma analogia com o que Freud (1912/2010) propõe de proximidade entre uma análise e uma partida de xadrez:

Quem desejar aprender nos livros o nobre jogo do xadrez logo descobrirá que somente as aberturas e os finais permitem uma descrição sistemática exaustiva, enquanto a infinita variedade de movimentos após a abertura desafia uma tal descrição (p. 164).

Ora, tanto a LA como o jogo de xadrez apresentam possibilidades e movimentações desconhecidas. Acreditamos que para a LA, as possibilidades e movimentações surgem da aposta na abertura de um espaço de escuta.

Além das indicações do ECA e do SINASE, referentes ao que o acompanhamento de uma LA deve abarcar, o que mais pode surgir durante esse acompanhamento? De acordo com Quinet (2013), uma movimentação possível é a nomeada por Lacan como retificação subjetiva. A retificação subjetiva visa a

implicação do sujeito na reivindicação que este faz em direção ao Outro, “fazendo-o passar da posição de vítima sacrificada à de agente da intriga da qual se queixa” (s.p). Na clínica, tal movimento costuma ocorrer em meio às entrevistas preliminares, como uma operação decorrente da escuta baseada na ética do desejo. Na socioeducação, a partir do deslizamento proposto como possível, poderíamos trabalhar com o jovem ajudando-o na elaboração da pergunta: “qual a tua implicação com o ato praticado?”.

Conforme sugere Betts (2014), as formas de banalização do mal que se apresentam socialmente decorrem da desumanização. Ou seja, muitas discussões acerca da socioeducação e dos sujeitos que nela se encontram são tomadas na via da segregação, excluindo-se, muitas vezes, a singularidade do sujeito e transformando os adolescentes em números, estatísticas. Ou, ainda, colando-os diretamente ao seu ato infracional, como se somente esses os definissem, encerrando-os numa lógica segregatória alienando-os de sua implicação e responsabilidade por seus atos.

Ainda segundo Betts (2014), referente ao sujeito do enunciado, este pode ser “universalizado através de um discurso que se torne suficientemente hegemônico para uniformizá-lo numa massa desumanizada que se identifica pela marca dos objetos que consome” (p. 14). Assim, na socioeducação, muitas vezes “colamos” os sujeitos a certos discursos relativos a ela: de que são delinquentes, transgressores da lei, “marginaizinhos”; e que somente a partir da punição – severa – poderão trilhar novos caminhos. Isso se os discursos acima citados não vierem seguidos de um fechamento através de falas de que “não tem mais nada a ser feito”.

O que Betts (2014) propõe, a partir de experiências no campo das políticas públicas em diálogo com a psicanálise, é que nos atentemos ao sujeito da enunciação “contado um por um” (p. 14). O psicanalista sugere àqueles que se propõem a trabalhar com a psicanálise nas equipes da rede pública de saúde, educação, ação social da cidade, os chamados operadores da psicanálise, que admitam a dose de impossível que constitui seus ofícios de forma a abrir “caminhos para a simbolização da falta, dando lugar para o sujeito de desejo e minimizando as ilusões com que o laço social procura recobri-las” (p. 14). Ou seja, que os operadores da psicanálise possam trabalhar com a fala dos pacientes e trabalhadores, recolhendo dela os significantes que representam o sujeito para outros significantes e, deste modo, “permitindo que a capacidade desejante de pensar e criar advenha” (p. 14).

Betts (2014) propõe ainda que um operador da psicanálise deve trabalhar com questões de vulnerabilidade e desamparo no laço social, tendo a ética psicanalítica como mote de suas ações. O operador da psicanálise estará sempre implicado no que faz, nunca sendo apenas um aplicador da psicanálise, operando fora de um laço transferencial. Assim, “presentificar a psicanálise no mundo é presentificar a ética do desejo no laço social” (p. 15).

Nesse sentido, importa retomar alguns aspectos da fala vazia e fala plena. Sales (2004), a partir de Lacan, define que o analista, ao escutar o paciente, parte da fala vazia, podendo subvertê-la através de sua escuta, criando condições para alcançar a fala plena, a fala encorada na verdade do desejo. Talvez possamos fazer uma espécie de paralelo da fala vazia e fala plena com o que se passa em uma LA: quando os adolescentes trazem as narrativas de seus atos infracionais pode-se, através da escuta, deslizar, evocando sentidos próprios referentes à singularidade de cada adolescente. Porém, os sentidos que podem surgir não se encerram aí e, pode-se dizer, não há como serem encerrados. Não há como termos um manual para evocar o que seria da ordem da fala plena, mas, podemos, a partir de algumas experiências, no tempo do só-depois, pensar: o que, no trabalho de escuta a partir da psicanálise, evocou condições de responsabilização pelos atos nos adolescentes?

A partir da experiência de estágio, propomos que caberia, neste momento, por parte do técnico que o escuta, algo que se aproxima da atenção flutuante na clínica. Ou seja, não escutar buscando focar em determinados aspectos, aqui os referentes (jurídicos) à medida de LA, mas dar relevância, também, às questões singulares que podem surgir na narrativa do adolescente. Ou, ainda, saber que falas sobre aspectos relativos ao esperado para a medida de LA estarão e deverão estar presentes, mas que a aposta é de que não seja apenas em relação a elas que o adolescente possa falar. Assim, é importante que não se direcione a escuta ao que somente devemos escutar do ponto de vista jurídico, mas apostar, especialmente, na dimensão do sujeito.

Tais questões se referem ao proposto por Freud (1912/2010) ao descrever o que acontece quando intensificarmos deliberadamente a atenção:

começamos também a selecionar em meio ao material que se apresenta; fixamos com particular agudeza um ponto, eliminando assim outro, e nessa escolha seguimos nossas expectativas ou inclinações. Justamente isso não podemos fazer; seguindo nossas inclinações, com certeza falsearemos o que é possível perceber. (p. 149-150)

Assim, propomos, sem que existam prejuízos do que se espera da medida de LA, que a escuta possa estar além dessas questões esperadas, uma escuta não direcionada. Como técnicos dos serviços, precisamos estar, de certa maneira, atentos a questões que se referem diretamente ao esperado para a medida de LA. Porém, o que propomos é uma abertura para o que mais possa surgir e que, talvez, também tenha relação com o que propõe a medida. Ou seja, legitimar o que é trazido pelo adolescente, não encerrando sua fala. Dar condições para a circulação do sujeito e, disso, recolher subsídios para tecer intervenções que possam ser mais efetivas para o adolescente, que tenham maior aderência por parte dele, diferente daquelas somente impostas ao jovem que não vão além da fala vazia.

Pensamos que a posição daquele que escuta interfere no modo como o adolescente irá realizar, ou não, sua narrativa. Os significantes que serão recolhidos na escuta permitem ao jovem alargar a significação do episódio da infração, dando um espaço para ele em sua vida.

A aposta vivenciada na experiência de estágio, e aqui discutida, não promete, e tampouco garante que, assim, o sujeito fará movimentações em relação à responsabilização pelo ato cometido. Como assinala Freud (1912/2010), “o médico analítico pode fazer muito, mas não é capaz de determinar exatamente o que fará ocorrer” (p. 174). A aposta seria, assim, aquela que se aproxima do proposto por Tresoldi (2015), de que o investimento no adolescente poderá oferecer a oportunidade dele se desvelar como sujeito de discurso, podendo descobrir-se como sujeito desejante. Também, Folberg (2009), sugere que o sujeito, ao ouvir sua própria fala, passa a exigir uma mudança de ângulo de visão para uma abordagem de si como um sujeito de discurso.

Em se tratando do campo socioeducativo, podemos nos questionar sobre o sentido da fala que se relaciona aos outros, demonstrando que há um discurso pré-concebido, então, sobre o adolescente que comete ato infracional. E qual seria esse discurso? Moreira et al (2019) sugerem que seria justamente o de tomar o jovem como autor de um ato (criminoso?), estigmatizando-o como tal e não lhe oferecendo a possibilidade de discursividade sobre esse ato ou, ainda, a partir dele.

As autoras discutem, também, que ao atribuir ao adolescente autoria sobre algo, ele desaparece como sujeito. Acrescentando que “a maneira como o autor do

ato infracional será tomado na função da autoria, portanto, pode abrir ou encerrar outras condições de sua apresentação” (p. 9). Como, então, possibilitar o resgate da dimensão de sujeito autor de sua história que não se encerra apenas no capítulo de sua infração?

5.2 Responsabilização jurídica e responsabilização subjetiva

Quando um adolescente comete um ato infracional, a sociedade espera que ele seja responsabilizado por suas ações. Mas de que forma ocorre essa responsabilização? As medidas socioeducativas preveem a responsabilização do adolescente, mas de que responsabilização se trata? O que esse adolescente em cumprimento de medida retorna para a sociedade? O que da medida retorna para sua construção pessoal? Como avaliar se uma medida foi “satisfatória”? E para quem ela deve ser? Ela será satisfatória quando responder às sanções determinadas pelo judiciário?

As temáticas que envolvem a socioeducação e a responsabilização dos adolescentes estão cada vez mais presentes nas discussões veiculadas pela mídia. As propostas de redução da maioria penal desencadeiam movimentos que buscam exigir mais punições aos jovens que cometem atos infracionais, em detrimento das medidas socioeducativas existentes. Um dos argumentos mais utilizados pelos defensores da não redução da idade passível de punição penal é de que os adolescentes já são responsabilizados por seus atos por meio das medidas socioeducativas. Porém, se nos voltarmos aos clamores cada vez mais constantes, podemos nos questionar: estaria a socioeducação conseguindo operar na sustentação de seu principal objetivo, a responsabilização dos jovens considerados infratores? Como exemplo desses impasses, Gurski (2019a) cita a fala de um agente socioeducativo que diz: “ninguém quer saber do que se faz aqui, a gente finge que socioeduca e a sociedade finge que acredita” (p. 184 -185). Enquanto sociedade, o que afinal estamos propondo como paradigma da socioeducação? Ao clamar por outras medidas, principalmente de caráter punitivo, estaríamos denunciando a descrença no paradigma da socioeducação?

De acordo com Gurski e Strzykalski (2018), é necessário, em meio a esse cenário, “lançarmos caminhos plurais a fim de que se produzam condições de reflexão

sobre as variáveis do panorama contemporâneo que envolve adolescentes e jovens” (p. 74). Propomos tal movimento com esta pesquisa, a fim de discutir questões que dizem respeito à socioeducação e à escuta dos jovens que passam por ela, repensando movimentações possíveis relativas à responsabilização destes.

As medidas socioeducativas de meio aberto são compreendidas como alternativas, em detrimento da medida de internação. Elas possibilitam trabalhar com o jovem que pode, muitas vezes, estar iniciando sua entrada no “mundo criminal”, ter cometido sua primeira (ou primeiras) infração(ões). Assim, os adolescentes em LA seriam aqueles que, por lei, não cometeram atos considerados gravosos²⁶, considerando-se como benéfica, para o adolescente e o laço social, uma aposta num trabalho que interrompa sua trajetória infracional.

Porém, em uma cultura que clama por mais punições, o foco parece ser o de aprisionamento de nossos jovens e, ainda, com o agravante de que ele ocorra cada vez mais cedo. Ouve-se muito o discurso e a busca por punições cada vez mais severas. O que tal dimensão punitivista estaria propondo? Acaso estaríamos deixando de apostar nas alternativas à privação de liberdade?

Propor a discussão de temáticas como a socioeducação, a redução da maioria penal e a violência cometida pelos adolescentes implica, necessariamente, que se discuta sobre o tema da responsabilização e de como estes jovens vêm sendo assistidos pelas políticas públicas. Para o adolescente, para o laço social e para a justiça, o que poderia significar a responsabilização? Como pensar a responsabilização do adolescente que adentra o sistema socioeducativo além da responsabilização jurídica? Como ela se dá? Como pode se dar? O que significa, do ponto de vista da psicanálise, essa responsabilização?

Ora, pensar nessas questões enquanto o adolescente ainda está no meio aberto é um desafio e uma aposta, pois a responsabilização é algo além de um ditame legal. A medida de LA se apresenta como uma possibilidade de trabalhar com o sujeito enquanto ele ainda está sendo acompanhado em liberdade, no convívio social, no

²⁶De acordo com o Art. 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a medida de internação só pode ser aplicada quando: I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III – por descumprimento reiterado e injustificado da medida anteriormente imposta.

próprio meio em que estava inserido quando cometeu o ato infracional, não interno e não, posteriormente, no sistema prisional.

Ao propormos discutir a responsabilização e, ainda, a possibilidade de que ela ocorra de maneira jurídica e subjetiva, considera-se necessário descrever do que se trata quando falamos da responsabilização jurídica na socioeducação.

Juridicamente, responsabilizar “significa impor resposta, determinar resultado como consequência jurídica de uma conduta” (PAULA, 2006, p. 32). Em se tratando de adolescentes, não se pode atribuir (imputar) responsabilidade a partir da legislação penal dos adultos. No entanto, estes respondem aos atos praticados, submetendo-se a medidas de caráter penal especial, as socioeducativas. Assim, responsabilidade “não é sinônimo de imputabilidade; esta é pressuposto daquela” (LIBERATI, 2006, p. 370).

Assim, ao falar em imputabilidade não estamos falando de responsabilidade: imputabilidade se refere ao Código Penal, diz respeito ao Art. 228 da Constituição Federal, que confere inimputabilidade penal até os dezoito anos. Porém, há a ressalva de que devem se sujeitar às normas da legislação especial vigente, ou seja, do ECA.

De acordo com Liberati (2006), a responsabilidade penal no direito juvenil teria como finalidade específica, de natureza sociopedagógica, criar, no adolescente, uma consciência de valoração jurídica de seus atos, reordenando seus valores de vida, buscando impedir a reincidência da infração. Uma vez estabelecida essa possibilidade de responsabilização jurídica, busca-se a construção de condições para a responsabilização subjetiva.

A responsabilização chamada de subjetiva foi tema de pesquisa envolvendo o campo da socioeducação e os conceitos psicanalíticos, citada em trabalhos de pesquisadores, principalmente, do estado de Minas Gerais. A definição do termo é conceituada por Souza (2016), dizendo que “a responsabilização subjetiva marca a possibilidade de o adolescente poder responder de forma única pelo seu ato, implicando em um (re)posicionamento do jovem frente à sua vida e suas escolhas” (p. 172), compreendendo, também, que será uma resposta que se dará no caso a caso, sendo singular de cada adolescente.

De acordo com Rosa (2015), a responsabilização do adolescente no sistema socioeducativo se baseia, muitas vezes, na polarização obediência/desobediência; tal visão não é sustentada quando tomamos a questão da responsabilização de acordo

com os conceitos psicanalíticos. Segundo a autora, “responsabilidade não significa assentimento passivo à ordenação social, nem a culpabilização automática por ter transgredido os chamados deveres do cidadão” (p. 128).

Guerra et al (2015) discutem a não redução do processo de responsabilização do adolescente aos fins e propósitos das medidas socioeducativas. Debbio e Pereira (2016) contribuem com esta discussão, sugerindo que “a pura repressão, contenção ou simples orientação não são soluções que apontam para uma forma” (p. 95) de ressocializar o adolescente ou fazê-lo conviver entre vários. Também, acrescentam que as medidas direcionadas aos jovens autores de atos infracionais “parecem impostas de fora para dentro sem que se considere o sujeito em questão e sua singularidade” (DEBBIO; PEREIRA, 2016, p. 96). Importa estimular a aposta no sujeito, que este se envolva subjetivamente no processo jurídico que lhe diz respeito, não sendo apenas “objetos inertes diante da aplicabilidade da lei” (SOUZA; MOREIRA, 2014, p. 194).

As propostas de medidas socioeducativas em meio aberto não acontecem desvinculadas da noção de liberdade e de escolha, de acordo com Guerra et al (2015), pois o processo de responsabilização do adolescente inclui sua escolha, a qual não deixa de estar vinculada a “sua história, seu contexto sociocultural/familiar e sua condição de vida atual” (p. 157). Porém, segundo as colocações das autoras, a escolha do adolescente pode não corresponder ao ideal de cidadania, o que impõe a todos que discutem acerca da socioeducação grandiosos desafios.

É nesse sentido que se pode questionar o propósito da medida de LA e o que se quer dela. Se a responsabilização jurídica ocorre, haveria uma responsabilização subjetiva? Não é algo necessariamente previsto em lei, mas a subjetiva é um tipo de responsabilização que a jurídica pode oportunizar. A responsabilização jurídica, segundo Souza e Moreira (2014), inaugura a possibilidade da responsabilização subjetiva que, “em poucas palavras pode ser entendida com a construção de outras respostas, que não a infração, frente aos impasses da vida” (p. 195). Também, segundo Souza e Moreira (2017), seria pela via da responsabilização subjetiva “que se faz possível a construção de saídas diferentes da infração aos adolescentes em cumprimento de medida”, como uma “possibilidade de mudança de posição de vida” (p. 85).

De acordo com Souza e Moreira (2014), a “responsabilidade implica, então, em dar uma resposta a um outro a respeito daquilo que, via ato, gerou consequências (...) é responder por, mas para que isso ocorra, é preciso que alguém tenha perguntado” (p. 187). Esse “alguém” seria o sistema judiciário, questionando o adolescente frente a seu ato e exigindo um posicionamento dele, assim como uma certa “correção” a partir do cumprimento de medidas socioeducativas. E como é a resposta dada pelo adolescente?

Ainda, as mesmas autoras complementam que:

dizemos que responder por um ato não pode, para a psicanálise, ser sinônimo de cumprir uma medida socioeducativa, ou seja, cumprir uma norma. Para o Direito é satisfatório uma resposta pautada na pedagogia subjacente às diretrizes legais. Sabe-se, porém, que essa resposta jurídica de ordem socioeducativa não garante por si só uma mudança subjetiva. A lei é um Outro que impõe limites, mas é preciso que alguém, nesse processo de execução, implique o adolescente em seu ato (SOUZA, MOREIRA, 2014, p. 188)

Para a psicanálise, sujeito e responsabilidade se equivalem, sendo que um termo não poder ser concebido sem o outro, considerando-se a responsabilidade no sentido de uma resposta, que é sempre do sujeito (SOUZA; MOREIRA, 2014, apud SALUM, 2012). Assim, se torna possível e necessário localizar o singular de cada sujeito dentro de uma medida que é do coletivo, o que para ele possa fazer sentido. Repensar, então, as medidas socioeducativas implica em compreender que:

Embora marcado por um discurso institucional de garantia de direitos, o cumprimento da medida socioeducativa deve romper com a tendência de retomar a concepção de culpa pela via da moralidade, na tentativa de sensibilizar o adolescente das consequências de seus atos e de suas necessidades. O trabalho deve implicar no resgate da singularidade que é condição ao processo de responsabilização no âmbito subjetivo”. (SOUZA; MOREIRA, 2017, p. 84)

Souza, Calazans e Moreira (2017) citam que a teoria freudiana trabalha a temática do crime a partir da culpa como algo estrutural do sujeito em sua relação com o Outro. A hipótese de que o sentimento de culpa “pode ser um operador psíquico para o processo de responsabilização subjetiva e nova inscrição na realidade social” (p. 84) é referenciada por Souza e Moreira (2017). Também, as autoras citam que a vertente da culpa dentro do âmbito jurídico geralmente está referenciada ao erro. Mas e quando o adolescente não vê assim? Para o adolescente pode ser complicado se responsabilizar por algo que ele julga “estar no direito de ter feito”. Para Anderson²⁷,

27 Nome fictício.

há certas regras que se criam no social, que muitas vezes diferem das leis estipuladas juridicamente, mas que justificam determinadas ações que o sujeito pode vir a fazer.

Anderson, durante um atendimento, narra sobre uma “mina” com quem estava se relacionando quando entrou no sistema socioeducativo de internação. Ao sair, ele soube que a “mina estava com outro cara” e que se ele quisesse “ficar com ela”, no sentido de “pegar de volta” ou fazer algo com esse “cara”, estava em “seu direito”, pois a “mina era dele”. Ele disse: “Na real, eu podia ficar com ela tá ligado? Tô no meu direito porque eu tava com a mina, aí fui pra FASE e os cara começaram a ficar com ela. Se eu quiser agora posso chegar pro que ela tá e mandar a real pra ele, ele vai entender porque as coisas são assim, é o respeito” (sic).

Muitos relatam que cumpriam a medida apenas por obrigação judicial, mas que, ao final dela, puderam perceber que os “ajudou” de alguma forma. Falas como as destacadas a seguir sugerem essa movimentação: “criei um pouco mais de juízo”; “aqui eu refletia sobre meu comportamento com minha família e na escola e cada vez mais fui melhorando meu comportamento em casa e na escola”; “foi legal por que eu aprendi muitas coisas e essas coisas são respeito, maturidade, juízo”; “não gostei muito de ter que vir aqui toda semana mas fui obrigado. Fui bem tratado e possa ter me ajudado a resolver alguns problemas em casa”; “o creas me fez refletir, pensar antes de agir e eu estou mudando”; “aprendi a não ser muito tímido”.

Outros, porém, iniciavam sua escrita contando como viram de forma positiva a medida, mas dizendo em seguida que “confessavam” que não gostavam de cumprir e só o faziam pela obrigação. Como exemplo, destacamos a seguir avaliação escrita feita por um adolescente:

A minha valhação sobre a medida que me derão foi muito importante pra mim fui atendido bem foi um excelente trabalho do Sergio - e parabéns a ele, e foi bom criei um pouco mais de juízo mais Na verdade venho porque tinha que Vir era obriga, Mas Vinha só pra depois do atendimento pra dar uma volta no centro. Aqui eu refletia sobre meu comportamento com Minha família e na escola e cada vez mais fui melhorando meu comportamento em casa e na escola.

28

Após dizer da obrigatoriedade de ir ao Serviço para cumprir a medida, descreve, então, que pode fazer reflexões sobre seus comportamentos e suas atitudes com a família e na escola. Ou seja, pode fazer movimentações em relação a questões de sua vida. Tal movimento não é algo que ocorre lógica e rapidamente, mas é algo que pode vir a ocorrer dependendo da forma como se dará a execução da medida e das movimentações de sujeito em relação a essa.

Para Otoni (2016b), as medidas socioeducativas responsabilizam o adolescente que, nos atendimentos, consegue localizar um sentido para seu ato, podendo narrar e, portanto, criar condição a fim de construir um projeto de medida passível de apontar outra saída que não seja o ato infracional. É preciso atentar que há, no atendimento, a relação transferencial, embora não esteja prevista. A autora também refere que a partir das experiências acompanhando adolescentes em LA na cidade de Belo Horizonte - MG, percebeu que ocorreram movimentos a partir da execução da medida, citando um exemplo de um jovem que buscou a escola querendo voltar a estudar, mas que a escola não sustentou esse desejo, por se tratar de adolescente do sistema socioeducativo.

A experiência narrada também remete a algumas vivências ocorridas em Lajeado, nas quais se percebeu a ausência de interesse das escolas em receber

28 "A minha valhação sobre a medida que me derão foi muito importante para mim fui atendido bem foi um excelente trabalho do Sergio e parabéns a ele, e foi bom criei um pouco mais de juízo mais Na verdade venho porque tinha que Vir era obriga, Mas Vinha só pra depois do atendimento pra dar uma volta no centro. Aqui eu refletia sobre meu comportamento com Minha família e na escola e cada vez mais fui melhorando meu comportamento em casa e na escola.

adolescentes em cumprimento de medida. Como foi o caso de Júnior²⁹ que, apesar de ter vontade de voltar a estudar, não encontrou retorno positivo da escola nessa relação. Neste caso, após o adolescente expressar sua vontade de retornar à escola, um técnico do Serviço entrou em contato com a escola indicada pelo adolescente, que afirmou que tinha vaga para o curso noturno do EJA, sendo necessário o adolescente e um responsável irem até a escola com os documentos pessoais para efetivar a matrícula. Dias depois, o adolescente expressou, em atendimento, que foi até a escola, e que o informaram que não havia mais vagas. O mesmo técnico do Serviço ligou para a escola novamente, sendo informado de que os coordenadores do estabelecimento de ensino souberam se tratar de adolescente do sistema socioeducativo e que para ele não tinha vaga, pois “traria problemas” (sic).

Esta situação, destacando-se a maneira como a escola se posicionou, gerou desconforto em toda a equipe. Sabíamos que havia a possibilidade de acionar judicialmente o Ministério Público e, então, o adolescente ocupar uma das vagas da turma. Porém, ele expressou, tempos depois, que ia tentar em outra escola, que nesta “não ia se sentir bem”, o que entendemos como um sentimento relativo à exclusão por parte da escola. Oliveira (2015) discute que as escolas não estão sabendo lidar com variadas situações relacionadas aos adolescente e que, talvez, “por não saber ainda o que fazer, a escola reproduz a postura repressiva (e expulsiva) que a sociedade e o Estado costumam adotar contra crianças, adolescentes e jovens potencialmente perigosos” (p. 46).

Gurski (2019c), ao questionar “que jovens a escola brasileira considera como ‘seus’?” (p. 62) também discute essa relação. A autora, fazendo alusão a uma proposição do educador Paulo Freire, propõe pensar o abandono do aluno brasileiro pelo avesso, não sendo os jovens os que se retiram da escola, mas “a escola, com sua configuração e cultura intolerantes com as diferenças de todas as ordens, raciais, sociais, cognitivas e outras” (p. 64) que os expulsa da educação formal.

Sabemos que muitas vezes é o ingresso no sistema socioeducativo que dará visibilidade ao adolescente em sua relação com o Estado, como cidadão. Mas de que forma? Quando essa dissertação propõe discutir a medida de Liberdade Assistida na socioeducação, diversos questionamentos são despertados: há possibilidades de

29 Nome fictício.

trabalho com esses adolescentes para além das ações punitivas que se propõe, muitas vezes, como a única saída? Frente aos atos violentos dos adolescentes, o que se pode fazer? Reduzir a idade em que podem ser inseridos no sistema prisional, oferecendo aos adolescentes o mesmo sistema falho dos adultos?

Warpechowski e Conti (2018) sugerem que:

os sujeitos submetidos a condições de vulnerabilidades e exclusão social enfrentam constantemente situações de desamparo. Nesses casos, revela-se uma precariedade tanto de recursos materiais como simbólicos para enfrentar situações em que os acontecimentos são muitas vezes da ordem do destrutivo, do traumático, e os recursos para elaboração dos traumas são diminuídos ou dificultados, levando a processos dessubjetivantes (WARPECHOWSKI; DE CONTI, 2018, p. 324)

Assim, tomar uma medida coletiva, como a de LA, e propor uma movimentação singular se faz necessário e desafiador. Quais possibilidades essa torção pode revelar? É possível, de acordo com Souza e Moreira (2014), “subverter a universalidade e escutar o particular na política pública” (p. 194). De que forma?

De acordo com Moreira et al (2019), “o universal só pode ser verificável a partir do particular que o afirma ou nega – e não o contrário” (p. 12). O adolescente, em sua singularidade, na escuta individual de cada um, pode negar o universal e as questões remetidas a todos os adolescentes tomados como infratores: que são violentos, que devem ser punidos severamente, entre outros termos que geralmente são direcionados a eles. As mesmas autoras contribuem destacando que se o adolescente que cometeu algum ato infracional for fixado na identidade de sujeito criminal, a possibilidade de apreensão da diferença e a abertura para novos modos de subjetivação deste adolescente fica impossibilitada. Assim, surge a importância “da abertura a reinterpretções, no lugar onde poderíamos, por segurança, conforto ou covardia, fixar um sujeito” (MOREIRA ET AL, 2019, p. 12): o criminoso, o violento, o infrator.

Guerra et al (2015) destacam a importância de trabalharmos com o adolescente a posição de sujeito em suas próprias vidas e, também, em relação aos seus grupos de convívio social. As autoras seguem dizendo que as práticas socioeducativas deveriam priorizar essa construção, “fazendo-se necessário oferecer diretrizes para as práticas, mas o adolescente e a equipe dos dispositivos devem construir, em parceria, as propostas efetivas de atuação” (p. 150).

A medida de Liberdade Assistida, assim como um espaço de escuta amparada pela psicanálise durante sua execução, se configura como uma aposta no sujeito, na socioeducação e no laço social, podendo se apresentar como uma ação mais inclusiva e menos segregadora. Não deixando de trabalhar os impasses relativos à própria medida, há na intervenção de meio aberto uma possibilidade de se trabalhar com o adolescente antes deste, talvez, ingressar no campo das medidas de privação de liberdade. Quando a medida que está cumprindo se dá em meio aberto, o jovem segue habitando seu território e podendo acessar Serviços da rede de políticas públicas, tendo o suporte necessário, a fim de resgatar os vínculos familiares e comunitários. Assim, trabalhar com o jovem e, muitas vezes, também com sua família, enquanto ainda está convivendo no meio social, pode se caracterizar como uma aposta nesse sujeito, que seu(s) ato(s) infracionais não sigam determinantes em sua trajetória de vida.

De acordo com o Relatório de Gestão: Supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF), do Conselho Nacional de Justiça, do ano de 2017, o Subcomitê de Prevenção à Tortura (SPT), vinculado a Organização das Nações Unidas (ONU), em visita às unidades brasileiras, “expressou preocupação com o fato de que a privação de liberdade de crianças e adolescentes não era utilizada como último recurso” (p. 45), o que estaria em desacordo com o proposto pelo ECA. Também, reconheceram um aumento significativo “no número de crianças e adolescentes privados de liberdade o que, em sua opinião, demonstra uma falha nas políticas de prevenção (...). Ademais, destacou a falta de ênfase na dimensão socioeducativa do sistema juvenil” (p. 45).

Tais problematizações nos levam a interrogar: se os Serviços que executam as medidas de meio aberto tivessem um maior investimento na ampliação das condições psíquicas dos jovens, apostando nas medidas de meio aberto e tomando-as como preventiva na trajetória de medidas mais gravosas, o cenário da socioeducação poderia ser diferente?

Por fim, sem finalizar

Alguns dias após o início da escrita deste capítulo final, tive um sonho. Uma narrativa onírica em meio a uma aparente dificuldade de narrar, de forma escrita, as considerações que encerrariam este trabalho. Pensei brevemente no sonho, mas, por fim, não dei muita importância ao mesmo, segui lendo e escrevendo.

Porém, envolvida pelas discussões do grupo de pesquisa que, desde 2019, se debruça sobre a temática do sonho, a psicanálise e a política, decido explorá-lo. Por fim, em meio a narrativa do sonho, acabei por encontrando os sentidos finais que buscava para a escrita. Optar por trazer essa narrativa pessoal se dá por considerarmos que o sonho trouxe aspectos que, sem serem aprofundados como poderão ser em trabalhos futuros, podem ser relacionados com pontos discutidos nos capítulos desta dissertação.

Eu estava deitada no chão de azulejos gelados do que parecia ser o segundo piso de uma casa. Não conseguia ver, minha visão estava embaçada. Vou buscando identificar coisas ao meu redor. Eu estava enrolada em um cobertor. Ao lado, sentado escorado a um pilar, estava um adolescente moreno, de moletom, capuz e boné. A parte que eu estava era uma área aberta, de onde se podia ver a rua e pessoas passando. Quando me virava para o adolescente, à minha direita, o ambiente estava mais escuro, como um porão mal iluminado, com uma ou duas pessoas ao fundo, atrás dele, desfocadas. Não as conseguia distinguir e, também, não me atentei a isso.

Ainda deitada, resolvi prestar mais atenção nesse adolescente e, olhando para ele, focada e interessada nele, senti como se meu olhar fosse se aproximando dele, como uma imagem televisiva que vai chegando mais perto. Pensei: “O que espera esse guri que está cumprindo medida? Ele está com raiva. Ele está confuso, na verdade. Não está entendendo bem o que está acontecendo. Estava na audiência, não explicaram as coisas para ele. Parece que quer falar, mas não tem ninguém pra ouvir. Será isso? Não, não. Parece que ele não

sabe bem o que dizer, aí não diz. Por isso agiu? Ele não sabe muito bem o que fazer, como dizer”.

Ele não nota minha presença ali. Era como se eu não estivesse ali. Aos poucos, enquanto eu vou tendo esses pensamentos, ele vai parecendo mais tranquilo, suas expressões faciais mudam.

Começo a pensar que “os adolescentes precisam de ajuda para atravessar esses tempos sem sujeitá-los a referenciais tirânicos”. Estranho, isso é a uma citação de um artigo. Lembro de adolescentes me dizendo: minha mãe disse pra não fazer, o juiz disse que é errado.

Eu viro o rosto para o lado oposto. Meu olhar volta a ficar embaçado. Consigo distinguir outras casas de dois pisos, uma rua um pouco ao longe. Busco o adolescente, não está mais lá. Há pessoas passando na calçada. Vejo-as através de um cercado de arame que cerca a casa em que estou. Acordo.

Já desperta, soube que era necessário escrever sobre essas cenas. Recordo que, desde o início do mestrado acadêmico, tive incontáveis sonhos, em que sempre estava com a visão embaçada, não conseguindo ver direito. Não conseguia distinguir o que estava vendo, assistindo. O quê? Nas pesquisas, nas experiências, não se consegue ver tudo, no sentido de “dar conta” de tudo, de conseguir abordar e discutir todos os pontos. Mas, como nos sonhos, se esforçava. Algumas vezes, conseguia. Outras, só conseguia “ver” depois de um tempo.

Pode-se pensar que assim foi também o que aconteceu durante o caminhar da pesquisa. Nela, foi retomada a experiência de estágio que ocorreu em 2017, com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto. Experiência essa que inquietou e deixou questões, as quais buscou analisar nesta dissertação. Com isso, outras questões mais se apresentaram e, mesmo às vezes estando tudo um tanto embaçado, foi nas leituras, escritas, orientações, nas discussões no grupo de pesquisa e com colegas que tais inquietações foram ficando mais compreensíveis. Assim, a cada nova interrogação, borram-se as linhas das certezas.

Da mesma maneira que ocorreu no sonho, podemos nos remeter aos demais adolescentes da socioeducação e questioná-los: o que esperam? Podemos avaliar, retomando o capítulo em que se realizou um resgate da história social de como se lidava com os jovens e suas infrações, e discutirmos a respeito do que, a partir das políticas públicas voltadas a esse público, a sociedade espera deles: que sejam responsabilizados por seus atos. Falamos em responsabilização quando, muitas vezes, os movimentos realizados atualmente parecem transparecer o regresso às políticas anteriores, baseadas em lógicas punitivas.

Ao dizer que se espera que os jovens sejam responsabilizados, o que efetivamente se está enunciando? Que a responsabilização ocorre quando estes cumprirem a medida imposta a eles judicialmente? Que se arrependam? Não cometam outros atos? E como esperamos que essa responsabilização se dê? Dizendo-lhes, retomando um dos pensamentos durante o sonho, que “não façam o que é errado”, que “desapontaram a família”, que “não terão futuro”, que “se fizerem de novo vão para a FASE”, que “usar drogas vai lhes fazer mal”, que “precisam estudar”, que “não era isso que esperavam deles”, que “não sabem onde erraram com eles”, que eles têm “que respeitar a mãe que compra o papel higiênico que usam para limpar as ‘merdas’ deles”, que “vão acabar na cadeia”, ou, ainda, que “são marginaizinhos” e que “não têm mais jeito”?

Todos esses exemplos citados foram frases usadas, direta ou indiretamente, ao se referirem a adolescentes acompanhados no Serviço citado na pesquisa. As frases resgatadas foram ditas pelos pais, por familiares, por promotores, profissionais que trabalhavam com eles ou que, em reuniões, discutiam sobre a execução de medidas socioeducativas. Muitas destas frases se repetiam em outros locais, expressas por pessoas com quem se discutiu sobre a pesquisa ou, também, em matérias veiculadas pela mídia.

Conforme debatido mais significativamente no capítulo 5, a questão da responsabilização atravessa o campo jurídico, indo, também, além deste. Trata-se de uma questão complexa e que não se limita a um “não faça isso” direcionado ao adolescente. Ora, se fosse assim simples, não precisaríamos nos desdobrar em discussões e poderíamos tomar tal aspecto como resolvido. Porém, para os afeitos a discutir e repensar as experiências da socioeducação, sobretudo quando este campo

se encontra com a psicanálise, sabe-se que esse assunto deve ser tomado a partir da complexidade que tem.

Parece que socialmente se olha para esses adolescentes nesses porões mal iluminados, às margens e, muitas vezes, querem os deixar lá ou colocar os que ainda não estiverem à parte do convívio social. Em muitos momentos, parece, também, que, ao se referir aos jovens, são os adultos que sabem e dizem o que é o melhor para eles. Enquanto vivenciam as experiências da adolescência, sabe-se que buscam orientações. Mas de que modo as encontram?

Guerra, Grillo e Pereira (2015) colocam que o adolescente precisa ser ajudado a atravessar “esses tempos sem necessariamente sujeitá-los a novos referenciais tirânicos ou autocráticos que sempre se apresentam em momentos de vazão de ideias, ainda que a história não nos canse de testemunhar seus repetidos fracassos” (p. 20). Esta citação, recordada durante o sonho, auxilia a repensar essas considerações. No momento em que apenas é indicado, ou imposto, o caminho que o adolescente deve seguir, há algo que vacila.

Tratando-se desta ação durante o cumprimento de uma medida socioeducativa, essa consideração segue sendo válida. A experiência com os adolescentes demonstra que quando as questões vinham impostas a eles, eram prontamente negadas ou respondidas de forma superficial com “vou fazer”. Porém, quando eram tomadas questões que foram escutadas a partir deles e, neste momento, ações efetivas eram propostas, percebeu-se uma certa aderência por parte do adolescente.

Como exemplo, há a retomada dos atendimentos realizados com Jeison³⁰ em que, a partir das determinações legais da medida que propõe verificar a entrada, reinserção e/ou a permanência escolar dos adolescentes em cumprimento de LA, o adolescente era questionado acerca de seu retorno para a escola, da qual havia evadido após ser reprovado três vezes no primeiro ano do ensino médio. Em sucessivos atendimentos, lhe era perguntado se já havia ido com sua mãe efetuar a matrícula, e este respondia que “vamos fazer”, mas sempre dizia que não tinha conseguido por faltar algum documento, ou ainda, por questões da escola, entre outras justificativas. Um certo discurso de “quero voltar sim para a escola mas vou ver

30 Nome fictício.

ainda como e quando” (sic) se repetia até que, em um determinado dia, a pesquisadora sentiu que suas respostas em relação a esse assunto estavam sempre “prontas” e que, por mais que dissesse que tinha, sim, interesse, o jovem não o demonstrava. Em um determinado momento, enquanto conversavam sobre essa questão, foi questionado se realmente havia interesse de sua parte em voltar para a escola; pareceu demonstrar um certo “alívio”, ao que suspirou, riu e disse: “Na real, não quero voltar, não”, acrescentando que a escola, naquele momento, não fazia mais sentido para ele, porque o que queria era somente trabalhar.

A leitura que fazemos desta situação sugere que, quando ocorreu uma possibilidade para além das determinadas pela medida, a fala do adolescente teve outro direcionamento. Sua narrativa se movimentou do que parecia ser um discurso já pronto, referido ao que era esperado e imposto a ele, para uma fala que se desdobrou em alternativas que faziam sentido para sua trajetória de vida naquele momento. Em se tratando de medidas de meio aberto, tal movimentação é possível com a orientação e o acompanhamento de um técnico designado para acompanhar o jovem enquanto este cumprir uma medida imposta juridicamente. O adolescente que está sendo acompanhado “está indo ao encontro de algo, não importa a clareza que tenha sobre isso. Aquele que acompanha, por sua vez, sabe que o caminho não é seu, embora se ocupe intensamente da busca” (OLIVEIRA; SANTANA, 2014, p. 23).

A experiência desta pesquisa mostra que o repensar do ato cometido e a consequente responsabilização deste não advêm quando o outro aponta o erro e busca punir o adolescente. Ou, melhor, que essa ação, por si só, não se basta. A responsabilização jurídica se faz necessária, tendo em vista que o adolescente precisa responder pelos atos cometidos. No entanto, pelo que esta pesquisa mostra, o acompanhamento do adolescente, a partir da obrigatoriedade da medida, pode ser algo que não venha somente como uma imposição ao adolescente, mas que o inclua. Pensamos que a execução da medida e os sentidos criados a partir dela *com* o adolescente precisam “romper com um assistir associado ao vigiar em que o adolescente precisa ser educado e corrigido, para pensar em um assistir na forma de colocar-se junto de” (GIROTTI, 2014, p. 159).

A reflexão sobre o modo como as medidas de meio aberto estão sendo executadas não devem nos fazer recuar no que se refere a outras reflexões no campo da socioeducação. Pode-se tomar como exemplo a leitura de, no sonho, aparecer

minha imagem deitada enquanto observava o adolescente como uma referência à horizontalidade. Uma expressão que surge no sentido de uma relação não impositiva com ele. Tal leitura pode ser remetida ao capítulo 4 desta dissertação, mais precisamente ao trabalho desenvolvido com meu supervisor de estágio, de não ser tomada pelo discurso do Mestre na relação com os jovens.

No decorrer da pesquisa, ao se buscar discutir a responsabilização, deu-se conta de que há algo anterior a ela. Assim, passamos a nos questionar: há condições para que a responsabilização, além da jurídica, possa acontecer?

Compreendeu-se, então, que anteriormente à responsabilização, precisávamos discutir sobre um espaço de escuta do sujeito. Um espaço que, sustentado pela ética psicanalítica, compreenda cada caso, cada adolescente, como únicos, levando-se em consideração a “tensão entre a importância do respeito ao singular e a necessidade de uma ordenação universal” (GUERRA ET AL, 2015, p. 150). Propomos que o assistir de sua liberdade não seja apenas direcionado a condená-lo por seus atos infracionais, mas os auxiliando a compreender onde e como suas ações estão relacionadas as suas escolhas de vida.

Apostamos nessa inversão, de que não se fique apenas nos discursos e nas ações punitivas, cobrando os jovens. Com isso, aposta-se, também, que outro movimento possa acontecer: o do adolescente não apontar os outros como culpados por suas ações, justificando seus atos amparados em injustiças que sofreram no decorrer de suas vidas, muitas vezes. Tal movimento pode situá-los como sujeitos de suas histórias, os auxiliando a compreender que podem haver outros caminhos. Essa movimentação foi percebida como possível quando os adolescentes encontravam no espaço do atendimento da medida uma abertura para poder falar livremente, tanto sobre seus atos infracionais, como de questões que iam para além dele. Pensamos que cabe ao técnico ampliar as especificações da medida, reconhecer e legitimar o que o jovem traz e trabalhar a partir disso. Dar condições de circulação do sujeito e, disso, recolher subsídios para tecer intervenções. Assim, a partir dos significantes recolhidos na escuta, permite-se ao adolescente alargar a significação do episódio da infração, dando um espaço para o ato em sua vida pela via da palavra.

Apostamos nessa inversão, de que não se fique apenas nos discursos e nas ações punitivas, cobrando os jovens. Com isso, aposta-se, também, que outro

movimento possa acontecer: o do adolescente não apontar os outros como culpados por suas ações, justificando seus atos amparados em injustiças que sofreram no decorrer de suas vidas, muitas vezes. Que esse movimento os coloque como sujeitos de suas histórias, que os auxilie a compreender que podem haver outros caminhos. Essa movimentação foi percebida como possível quando os adolescentes encontravam no espaço do atendimento da medida uma abertura para poder falar livremente, tanto sobre seus atos infracionais, como de questões que iam para além dele. Cabe ao técnico ampliar as especificações da medida, legitimar o que o jovem trazer e trabalhar a partir disso. Dar condições de circulação do sujeito e, disso, recolher subsídios para tecer intervenções. Assim, a partir dos significantes recolhidos na escuta, permite-se ao adolescente alargar a significação do episódio da infração, dando um espaço dele em sua vida.

Tal movimento é o que se discutiu, no capítulo 5, sendo nomeado de responsabilização subjetiva. Tratando-se de uma passagem de posição do sujeito, apenas do âmbito jurídico, para o singular de cada história. Com isso, o adolescente narra não se colocando apenas como um personagem secundário, mas se percebe como autor de sua própria história.

No sonho, o adolescente que estava sentado ao lado, sentia-se perdido. Assim como vários dos que eu atendi, que me questionavam sobre o que estavam fazendo ali, o que é uma medida, o que esperavam dele. Esses questionamentos surgiam, quase sempre, desde o primeiro atendimento, após já terem passado por audiência e pela elaboração do PIA, se repetindo, também, em alguns casos, no decorrer dos demais encontros com o jovem. Causava estranhamento quando tais interrogações apareciam somente no último atendimento com o adolescente.

Assim foi com Igor³¹, que durante os atendimentos narrava repetidas vezes sobre as agressões que sofria por parte da polícia, quando o pegaram com maconha e, assim, “marcaram ele” (sic), agredindo-o sempre que o encontravam na rua. Sempre levava consigo um cartão, no qual marcávamos os dias em que ele deveria comparecer ao CREAS e os dias que já havia comparecido. Para mim, essa atitude

31 Nome fictício.

se referia a uma organização sua, visto que os demais adolescentes, mesmo tendo recebido o mesmo cartão, quase nunca o usavam.

No último atendimento, Igor escreveu em sua avaliação:

Eu acho que foi bom ter vindo esses 3 meses por causa que a policia largo do meu pé, mas agora eles tão agindo de novo eu não sei mais o que fazer. Nem trabalhar queto eles não deixam ficam sempre me ameaçando que vão me pegar ficam me chamando de putinho na rua e no serviso (sic). (Avaliação escrita realizada pelo adolescente no dia 29.09.2017).

Quando conversamos sobre sua escrita, Igor disse que levava o cartão do atendimento sempre com ele, para mostrar aos policiais que estava vindo ao CREAS, caso os mesmos o parassem novamente na rua. Disse que até queria continuar os atendimentos, pois estes têm sido “bons” para ele, mas que não o faria porque os policiais voltaram a “mexer com ele”. Explicou, então, que estava vindo ao Serviço para que a violência por parte da polícia parasse, mas que as agressões voltaram a acontecer e aumentaram quando o jovem e a família tentaram denunciar. Assim, ele não via motivos para continuar com os atendimentos.

Somente neste último momento com o adolescente se pode compreender que, no entendimento de Igor, ele estava cumprindo uma medida para os policiais. Essa experiência reforça questionamentos que já perpassavam a pesquisa: o que fica para os adolescentes após o cumprimento da medida? Ele foi responsabilizado pelo ato cometido? Como avaliar?

Com esta pesquisa, não se busca encerrar a discussão dessas e de outras questões, nem trazer uma espécie de “manual de como se deve fazer”. Buscamos discutir experiências que apontaram movimentos subjetivos de adolescentes que, ao serem escutados, não tiveram suas falas direcionadas apenas ao proposto legalmente como sendo necessário durante o cumprimento da medida imposta. Ao contrário, sem prejuízos ao estipulado judicialmente para a medida, outras questões puderam aparecer que não diziam respeito, diretamente, ao ato praticado.

Entretanto, há ainda um outro movimento a ser discutido, que pode ser evidenciado a partir do exemplo citado anteriormente. Tomando como importante ponto a compreensão de que a posição daquele que escuta interfere, questiona-se: o que não foi possível de ser escutado de minha parte ao atender Igor? E essa questão pode ser estendida aos demais adolescentes acompanhados.

Ao retomar essas experiências na pesquisa, proponho colocar o papel de técnica (na época) e o de pesquisadora (agora) em questão. Quando dizemos que houve movimentos subjetivos por parte dos adolescentes ao ser-lhes ofertado um espaço de escuta, podemos, também, compreender que, em determinados momentos, essa escuta não aconteceu. Assim, colocar em discussão a implicação daquele que escuta também se faz necessário.

Em muitos momentos, durante o processo da pesquisa, tive dificuldades de me desprender do papel de estagiária e assumir o de pesquisadora. Era esperado que voltar a essa experiência, três anos depois, poder discutir e descrever sobre ela após esse tempo mais distendido, torná-la-ia mais “compreensiva”? Conclui-se que não e, tampouco foi essa a meta buscada. Aliás, discutíamos sempre que ao lançarmos olhar para a socioeducação devemos sempre manter nele o caráter da complexidade, pois se trata de uma discussão complexa, que envolve variadas questões e que não se pode querer, nem na composição de uma pesquisa, facilitar certos diálogos, buscar “soluções” que se colam em “causa e efeito”, avaliar como sendo bom ou ruim. Buscou-se sempre tomar a discussão complexa tal qual ela é.

Nesse sentido, destacamos que duas instâncias foram muito importantes para pensar as problematizações da responsabilização nesta pesquisa: a jurídica e a subjetiva. Após um percurso reflexivo sobre o tema da responsabilização, compreendemos que há, ainda, uma outra nuance da operação de responsabilização, que cabe a cada técnico que acompanha o caso de cada adolescente.

Ampliando um pouco mais esta discussão, cabe, também, salientar que não há como pensar numa discussão sobre essa temática sem relacionar ao tema da responsabilização que remete ao social, a própria comunidade. Não se trata de uma outra instância, que não diz respeito somente ao adolescente em conflito com a lei ou a execução de suas medidas, mas do laço social que o envolve como um todo. Ou seja, trata-se de refletir também sobre o modo que olhamos e compreendemos os adolescentes antes mesmo de sua entrada na socioeducação, e, também, na relação que é feita desse laço com as demais instâncias citadas. Qual a parte de responsabilização que nos cabe? Ao propormos discutir sobre a responsabilização no âmbito socioeducativo, há que se ter em vista que ela não diz respeito somente ao adolescente, mas, também, ao técnico, à política socioeducativa como um todo, ao Serviço e à sociedade.

Conforme nos lembra Oliveira (2015), há questões que dificultam o trato das violências sociais e agregamos a essas as que envolvem, também, a temática da responsabilização. Segundo o autor, a dificuldade de se discutir sobre as referidas violências sociais se deve “a visão repressora que a sociedade ainda tem diante do adolescente em conflito com a lei penal” (p.35), advinda da “herança do ideário e das políticas praticadas ao longo do século XX, que nos legou uma cultura de opressão e intolerância que ainda temos, enquanto sociedade, muita dificuldade para reelaborar” (p. 35).

Ao acompanhar os jovens, vemos que suas histórias de vida não são consideradas, as intervenções, mesmo as do âmbito da socioeducação, parecem buscar apenas adaptá-los ao sistema judiciário e aos Serviços. Cultivamos a expectativa de que os jovens não sejam apenas números nas políticas de socioeducação, nas reincidências ou, ainda, no sistema prisional. Buscamos justamente que o que está embaçado e nebuloso, como as pessoas e o lugar atrás do adolescente no sonho, sejam compreendidos como parte da história de vida de cada um deles, tomando cada caso e levando-se em consideração a singularidade que eles têm, mesmo em meio ao universal da medida socioeducativa.

Ao realizar este contraponto, realçamos os efeitos da escuta a partir do amparo dos conceitos psicanalíticos. A inserção da escuta na medida de Liberdade Assistida, discutida a partir das experiências desta pesquisa, mostrou-se significativa.

O deslocamento dos adolescentes para além do campo socioeducativo, incluindo a escuta de suas singularidades, amparados pela responsabilização jurídica através de medidas socioeducativas de LA e da possibilidade de um espaço de escuta que não é fechado somente em relação às questões da própria medida, possibilitaram experiências de ressignificação subjetiva para eles. Além destas, também podemos observar movimentações na práxis psicanalítica no campo da assistência social.

Sendo assim, revisitar essa experiência permitiu questionar o que realmente está sendo assistido e o que pode vir a ser assistido, desde que espaços de fala e escuta possam ser criados e compartilhados no acompanhamento de adolescentes em cumprimento de LA. Ao se oportunizar que falem, o sujeito tem a possibilidade de se escutar e repensar suas histórias de vida. Qualquer técnico vai realizar os atendimentos de acordo com as proposições do SINASE e, também, “à sua maneira”,

de acordo com sua formação profissional. Contudo, os que trabalham com a psicanálise apostam na operação simbólica que a palavra sustenta quando circula. Conforme cita Lacan (1957/1998), “ao tocar, por pouco que seja, na relação do homem com o significante (...) altera-se o curso de sua história, modificando as amarras de seu ser” (p. 531).

A importância de ampliar as discussões envolvendo o encontro da psicanálise com a socioeducação se faz necessária a cada experiência. Talvez o que seja necessário não diga respeito à criação de novas leis e políticas públicas relativas a crianças e adolescentes, como a proposta da redução da maioridade penal. Pode-se pensar que o mais operativo seja repensar as práticas já existentes e refletir se, efetivamente, estão sendo executadas respondendo às demandas existentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. . In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. [Livro digital]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ALBERGARIA, Jason. Liberdade assistida. In: Secretaria da Justiça. **Revista da Escola do Serviço Penitenciário do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Justiça, Escola do Serviço Penitenciário, vol. 2, n. 7, abr./jun. 1991, pp. 9 - 20.

BETTS, Jaime. Desamparo e Vulnerabilidades no Laço Social – a função do psicanalista. In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Desamparo e Vulnerabilidades**. Porto Alegre: APPOA, 2014, n. 45-46, pp. 9-19.

BRASIL. Código de Menores. Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório de Gestão: Supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF)**. Conselho Nacional de Justiça, 2017. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2017/04/23902dd211995b2bcba8d4c3864c82e2.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

DEBBIO, Guilherme Mendonça del; PEREIRA, Marcelo Ricardo. A socioeducação hoje: proposta de uma clínica para o adolescente desde Aichhorn. **Sig: revista de psicanálise**, vol. 5, n. 9, jul./dez. 2016, pp. 95-103.

ESTATUTO da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise (1912). In: _____. **Obras completas, volume 10**: observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia relatado em autobiografia ["o caso Schreber"], artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, p. 147-162, 2010.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: **Obras completas, volume 14**: História de uma neurose infantil ["o homem dos lobos"], além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, p. 161-239, 2016.

_____. O mal-estar na cultura (1930). Porto Alegre: L&PM, 2017.

FINK, Bruce. **Introdução clínica à psicanálise lacaniana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

FOLBERG, Maria. Prefácio. In: MELMAN, Charles et al. **Adolescente, sexo e morte**. Porto Alegre: CMC Editora, 2009.

GIROTTTO, Willian Mella. Liberdade Assistida. In: LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini et al. **Medida socioeducativa: entre A & Z**. Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, p. 158-161, 2014.

GUERRA, Andréa Máris Campos; GRILLO, Cristiane Freitas Cunhas; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Prefácio. In: FÓRUM PERMANENTE DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE BELO HORIZONTE. **Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais**. Belo Horizonte: CEAF, p. 18-22, 2015.

GUERRA; Andréa Máris Campos et al. Do universal ao singular ou da homogeneidade à diferença: construindo uma prática da socioeducação. In: FÓRUM PERMANENTE DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE BELO HORIZONTE. **Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais**. Belo Horizonte: CEAF, p. 147-165, 2015

GURSKI, Rose. Juventude e paixão pelo real: problematizações sobre experiência e transmissão no laço social atual. UFRGS, 2008, Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15579>>.

_____. Jovens “infratores”, o RAP e o poeatar: deslizamentos da “via nua” à “vida loka”. **Revista Subjetividades**, v. 17, n. 3, 2017, pp. 45-56.

_____. Fala realizada em evento: Seminário Cenários da Socioeducação: o que nos espera? Fórum Socioeducativo de Belo Horizonte: Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 04 de dezembro de 2018.

_____. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Revista Tempo Psicanalítico**: Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, 2019a, pp. 166-194.

_____. A escuta-flânerie como efeito do encontro entre psicanálise e socioeducação. In: GURSKI, Rose; PEREIRA; Marcelo Ricardo Pereria et al. **Quando a psicanálise escuta a socioeducação**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 27-43, 2019b.

_____. Educa-me ou te mato! **Revista Estilos da Clínica**, v. 24, n. 1, 2019c, pp. 62-70.

GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie. A pesquisa em psicanálise e o “catador de restos”: enlaces metodológicos. **Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, 21, 2018, pp. 406-415.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Revista Ágora**, v. VI, n. 1, jan-jun 2003, pp. 115-138.

LACAN, Jacques. **O seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise (1969-1970)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde de Freud (1957). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário, Livro 7: a ética e a psicanálise (1959-1960)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

JUNIOR, Nadir Lara; RIBEIRO, Cynara Teixeira. Intervenções psicossociais em comunidades: contribuições da psicanálise. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009, pp. 91-99.

LIBERATI, Wilson Donizeti. Execução de medida socioeducativa em meio aberto: Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida. In: ILANUD; ABMP; SEDH, UNFPA (orgs). **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, p. 367-395, 2006.

_____. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?** São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2012.

MIRANDA, Ricardo. **Liberdade Assistida: breves considerações**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), 2013. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/projeto-onda/biblioteca/textos/liberdade-assistida-breves-consideracoes>>. Acesso em: 27 julh. 2018.

MORAES, Bruna Rabello de; HOFF, Fernanda Dornelles. August Aichhorn e a ampliação do campo analítico. **Sig: revista de psicanálise**, vol. 5, n. 9, jul./dez. 2016, pp. 85-93.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira, et al. A construção da expressão 'autoria' no ato infracional: entre discursividade e estigma. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 24, 2019, pp. 1-15. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/40169/751375148616>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

OLIVEIRA, Márcio Rogério de. Violência institucional no sistema socioeducativo: quem se importa? In: Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte (Org.). **Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais**. Belo Horizonte: CEAFF, p.27-49, 2015.

OLIVEIRA, Magda Martins; SANTANA, Fernando. Acompanhamento. In: LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; et al. **Medida socioeducativa: entre A & Z**. Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, p. 21 – 23, 2014.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. **A medida socioeducativa de liberdade assistida: fundamentos e contexto atual**. Dissertação - Mestrado em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8643/1/2011_LeonardoRodriguesdeOliveiraOrtegal_noPW.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

OTONI, Marina Soares. A escuta de crianças e adolescentes em situação de risco: reflexões sobre uma prática com adolescentes em conflito com a lei. In: Conselho Federal de Psicologia. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Brasília: CFP, 2016a, 250-262.

_____. Adolescência e medidas socioeducativas (19min03seg), 2016b. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=o4gx3oDQuBQ>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

PAES, Janiere Portela Leite. O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos. **Revista Conteúdo Jurídico**, Brasília (DF), 2013. Disponível em: < <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/35183/o-codigo-de-menores-e-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In: ILANUD; ABMP; SEDH, UNFPA (orgs). **Justiça Adolescente e Ato Infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 25-48, 2006.

PEZZI, Sérgio; PORSTER, Fernanda da Silva Von Porster. O mais além do socioeducativo. In: Anais de resumos do V Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: trans - gênero, cultura e subjetividade. Lajeado: Editora da Univates, 2017, pp. 57-58. Disponível em: < https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/239/pdf_239.pdf>. Acesso em 02 fev. 2019.

POLETTI, Leticia Borges. A (des)qualificação da infância: a história do Brasil na assistência dos jovens. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/%20paper/viewFile/1953/329>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

PORSTER, Fernanda da Silva Von; PEZZI, Sérgio Guimar e DETONI, Priscila Pavan. **O mais além do socioeducativo**: a Psicanálise e as medidas socioeducativas no CREAS. Anais da II Mostra de Trabalhos Acadêmicos do Curso Psicologia/CCBS. Lajeado: Ed. da Univates, 2018, p. 13. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/262/pdf_262.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

QUINET, Antonio. **As 4+1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013 (versão digital).

ROSA, Miriam Debieux. Vitimização, implicação e responsabilização do sujeito e do campo social. In: _____. Psicanálise, política e cultura: a clínica em face da dimensão sócio-política do sofrimento. USP, 2015. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://psicanalisespolitica.files.wordpress.com/2014/06/psicanc3a1lise-cultura-e-polc3adtica-livre-docencia-maio-2015impresso.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SALES, Léa Silveira. Linguagem no Discurso de Roma: Programa de Leitura da Psicanálise. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n 1, jan-abr 2004, pp. 49-58. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a07v20n1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de. Sobre a responsabilização no cumprimento da medida socioeducativa: reflexões a partir da prática. In: Conselho Federal de Psicologia. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Brasília: CFP, p. 172-181, 2016.

SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Psicanálise e Direito: escutar o sujeito no âmbito das medidas socioeducativas. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 1, 2014, pp. 182-200.

_____. Adolescentes autores de atos infracionais e o sentimento de culpa. **Revista Subjetividades**. V. 17, n. 3, dezembro, 2017, pp. 82-91.

SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa; CALAZANS, Roberto; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Criminologia e Psicanálise: uma leitura dos atos infracionais na adolescência. *Revista Estudos & Pesquisas em Psicologia*, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/37143/26261>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

TRESOLDI, Mara Eloisa. Caleidoscópio: desvelando o adolescente em conflito com a lei. UFRGS, 2015. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117821>>.

WARPECHOWSKI, Marisa Batista; CONTI, Luciane De. Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 2, maio/ago. 2018, pp. 322-343. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v23n2/a08v23n2.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ZILLOTTO, Denise Macedo. A posição do sujeito na fala e seus efeitos: uma reflexão sobre os quatro discursos. **Revista Psicologia USP**, v. 15, n. 1-2, jun. 2004, pp. 215-223. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42270/45943>>. Acesso em: 29 set. 2018.